

Philipp Wotschel

Entwicklung und Validierung einer rollenspielbasierten Simulation (RobS) –

Ein Prüfungsformat zur Erfassung von Beratungskompetenz
im bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudium

Philipp Wotschel

Entwicklung und Validierung einer rollenspielbasierten
Simulation (RobS) – Ein Prüfungsformat
zur Erfassung von Beratungskompetenz
im bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudium

Logos Verlag Berlin



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bei dieser Veröffentlichung handelt es sich um eine Dissertation, die zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.) im Fach Erziehungswissenschaft an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn eingereicht wurde.

Diese Publikation wurde durch den Open Access-Publikationsfonds der Universität Paderborn gefördert.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY-SA 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>). Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Logos Verlag Berlin GmbH 2026

ISBN 978-3-8325-6144-4

DOI: <https://doi.org/10.30819/6144>

Logos Verlag Berlin GmbH
Georg-Knorr-Str. 4, Geb. 10,
12681 Berlin, Germany

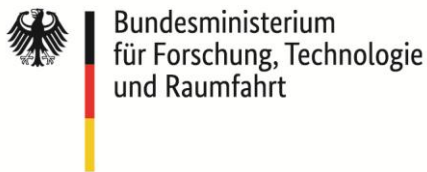
Tel.: +49 (0)30 / 42 85 10 90

Fax: +49 (0)30 / 42 85 10 92

<https://www.logos-verlag.de>

Diese Dissertationsschrift ist Teil des Forschungsprojekts Performanzorientierte Professionalisierung in der Lehramtsausbildung (PERFORM-LA) und ein Ergebnis des Teilprojekts 2 zur „Entwicklung eines Performanztests für das bildungswissenschaftliche Lehramtsstudium: Erfassung von Beratungskompetenz“. Das Projekt ist im Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung – Nachwuchsgruppen in der Bildungsforschung verortet und wird vom Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt finanziert.

Gefördert durch:



FKZ: NWGWIHO02

Hinweis zur Einbettung dieser Arbeit in das Forschungsprojekt PERFORM-LA

Die Datenerhebung und Planung der Evaluationsuntersuchung in der zugrundeliegenden Arbeit wurden im Hinblick auf die vorhandenen Projektressourcen gemeinsam mit Herrn Thomas Janzen vollzogen, dem Doktoranden des PERFORM-LA-Teilprojekts 1, zur „Entwicklung eines Performanztests für das Lehramtsstudium im Fach Englisch: Feedback im Kompetenzbereich Schreiben“. Strukturelle Ähnlichkeiten bezüglich der Datenerhebung und Planung der Evaluationsuntersuchung zu Herrn Janzens Dissertationsschrift (2025) resultieren daher aus dem gemeinsam geteilten Projektkontext. Im Weiteren wird in Teilen dieser Arbeit auf Erkenntnisse und Publikationen verwiesen, die im PERFORM-LA-Projektkontext entstanden sind. Die Verwendung wird durch Zitate kenntlich gemacht und bezieht sich auf folgende Publikationen:

Meier, J., Janzen, T., Wotschel, P., & Vogelsang, C. (2023). Rollenspielbasierte Simulationen als Übungs- und Prüfungsformate im Lehramtsstudium. Eine explorative Studie zu Erfahrungen und Einschätzungen aus Studierendensicht. *die hochschullehre*, 9(7), S. 85–100.
<https://doi.org/10.3278/HSL2307W>

Wotschel, P., & Janzen, T. (2026). Rollenspielbasierte Simulationen als Prüfungsformat im Lehramtsstudium. In C. Vogelsang, L. Grotegut, J. Bruns, J. Riese & S. Fechner (Hrsg.), *Handlungsorientierung in der Ausbildung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften - Konzeptionen, Herausforderungen & Forschungsperspektiven* (S. 195–204). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818851057>

Danksagung

Auch wenn diese Arbeit selbstständig verfasst wurde, ist der Weg dahin nicht allein beschritten worden. In diesem Sinne möchte ich versuchen, meine Dankbarkeit für die unterschiedlichen Formen der Unterstützung auszudrücken: Zunächst möchte ich Dr. Christoph Vogelsang meinen Dank aussprechen. Als Betreuer, Gutachter und Projektleiter hat er den Rahmen geschaffen, den ein solches Dissertationsprojekt benötigt. Neben den vielen Reflexionsgelegenheiten und der vermittelten Zuversicht, waren es vor allem die Anstöße, sich auf neue Herausforderungen einzulassen, die dazu geführt haben, dass ich heute an einem anderen Punkt stehe als zu Beginn dieser unerwarteten Reise. Ebenso möchte ich meinem Gutachter, Prof. Dr. Bardo Herzig, danken. Als Kooperationspartner im Forschungsprojekt waren es insbesondere entscheidende Nachfragen, die als wertvolle Hinweise zu einer Ausdifferenzierung vieler Überlegungen geführt haben und dieses Projekt voranbringen konnten. Ein weiterer Dank gilt Prof. Dr. Dominik Rumlich und Prof. Dr. Sabine Fechner. Neben der Tätigkeit als Vorsitz und Beisitzerin in der Prüfungskommission sind es vor allem die Denkanstöße und die Gedankenspiele gewesen, die in den Rollen als Kooperationspartner im Projekt und Professorin des PLAZ-Direktoriums eingebracht wurden, um über den „Tellerrand“ hinauszublicken. Thomas Janzen, mein Kollege und Büropartner. Wir sind mit ähnlichen Fragestellungen, unterschiedlichen Schwerpunkten und gemeinsamen Herausforderungen in das Projekt gestartet. Unsere Gedankenexperimente, der stetige Austausch und viele Irritationen haben unsere gemeinsame Zeit geprägt. Dein Engagement, deine Begeisterung und deine Kompetenz haben mich immer wieder tief beeindruckt und motiviert. Mein Freund, ich danke dir von Herzen dafür, dass ich all das mit dir teilen, von dir lernen und diesen Weg gemeinsam mit dir gehen durfte. Mein Dank gilt auch Dr. Jana Meier. Zwischen der Projektarbeit, der gemeinsamen Lehre und einem regelmäßigen Termin in der Mensa war immer noch viel Platz für konstruktive Rückmeldungen und Freude. Ich danke dir für deine Perspektiven, dein offenes Ohr und die Möglichkeit, mit dir gemeinsam an der Vermittlung von Beratungskompetenz gearbeitet haben zu dürfen. Ebenso möchte ich mich bei Dr. Lea Grotgut bedanken. Kleine Gesten machen einen Ort oft noch lebenswerter. So kann dein exzellentes Gebäck einem den Rücken auf vergleichbare Weise stärken wie dein ehrliches Feedback. Einen Dank richte ich auch an meine Kolleg*innen Ha My Truong, Dr. Andreas Seifert und Dr. Franziska Schwabl. Mit einem offenen Ohr und guter Laune schafft ihr eine wunderbare Forschungsumgebung, in der man sich wohlfühlt. Herzlich bedanken möchte ich

mich bei unseren Hilfskräften, Hannah Grummel, Jasmin Heinrichs, Elena Seifert, Eike Schriegel, Ella Beer, Carlo van Laak, Alina Antpöhler und Kira Ise-
mann. Die Projektideen waren nur mit euch umsetzbar. Danke, dass ihr das
ermöglicht habt. Wie wichtig institutioneller Rückhalt ist, zeigt sich vor allem
bei umfangreichen Projektvorhaben. Deshalb möchte ich mich stellvertretend
für das PLAZ bei Dr. Annegret Hilligus für die Unterstützung und die positive,
ermöglichende Perspektive bedanken. Ein weiterer Dank gilt unseren Projekt-
kooperationspartnern Prof. Dr. Niclas Schaper, Prof. Dr. Josef Riese, Prof. Dr.
Christoph Kulgemeyer und Prof. Dr. Robert Kordts-Freudinger. Danke für die
lehrreichen Kommentare, Anregungen und das Aufzeigen von unterschiedli-
chen Perspektiven im spannenden Feld der Kompetenzforschung. Bedanken
möchte ich mich auch vielmals bei allen Beteiligten des Forschungskollegs
Empirische Bildungsforschung. Neben der Möglichkeit, selbst einen Einblick
in die verschiedensten Forschungsprojekte gewinnen zu dürfen, bedanke ich
mich dafür, in dieser offenen Atmosphäre meine Ideen vorgestellt und anre-
gendes Feedback erhalten haben zu können. Allen weiteren Forscher*innen,
Expert*innen und Studierenden, die mich durch ihre Hinweise und Perspekti-
ven, oder durch die Teilnahme an meinem Projekt unterstützt haben, sage ich
ebenfalls vielen Dank. Prof. Dr. Rainer Schützeichel, danke für den unerschüt-
terlichen Optimismus und den zugesprochenen Mut, sich „selbstverständlich“
auf diese Reise zu begeben. Sven Heidkamp, kaum jemanden gelingt es auf
diese Weise, mit so vielen Themen zu jonglieren und unterschiedlichen An-
sprüchen gerecht zu werden. Herzlichen Dank, dass du dabei immer noch Zeit
findest, mir dein Ohr zu leihen und mich mit deiner fundierten Perspektive zu
unterstützen. Dorit, auch dir möchte ich vielmals für deine Unterstützung und
dein Engagement danken. Es ist wichtig zu wissen, dass die Ideen, die ich
entwickelt habe, auch auf dem Boden der Tatsachen der beruflichen Realitä-
ten stehen. Martin, Kai, Lisa, Tim, wir sind durch viele Phasen unseres Lebens
verbunden. Wir hören uns zu, tauschen uns aus, spielen Gedanken miteinander
durch und werden irgendwie immer erwachsener. Ich danke euch, mich
auch bei dieser Form der Erwachsenwerdung begleitet zu haben. Isabell,
deine Begeisterung und dein Interesse an meinen Herausforderungen geben
mir Rückhalt und Kraft. Danke, dass du nicht nur nach mir geschaut, sondern
mich auch gesehen hast.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Kapitelübersicht.....	5
3 Die Beratungsaufgaben von Lehrkräften als Ausbildungsstandard und rechtlicher Anspruch.....	7
3.1 Beratung als KMK-Standard	7
3.2 Beratung als Gegenstand der Bildungsministerien der Länder am Beispiel von Nordrhein-Westfalen.....	9
3.3 Beratung als Gegenstand der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen am Beispiel von Nordrhein-Westfalen.....	11
3.4 Beratung als Gegenstand der schulpraktischen Zentren und Seminare am Beispiel von Nordrhein-Westfalen	15
4 Beratung im schulischen Kontext	21
4.1 Definitionen und Ziele der (pädagogischen) Beratung im schulischen Kontext	24
4.2 Grundlagen und Strukturen der (pädagogischen) Beratung im schulischen Kontext.....	27
4.3 Typen, Themen und Anlässe schulischer (Beratungs-)Gespräche	29
4.4 Charakteristika und Besonderheiten schulischer Beratung	33
4.5 Schulische Beratung als professionelles Handlungsfeld	38
5 Beratung als Teil professioneller Kompetenz von Lehrkräften	41
5.1 Kompetenz als Konzept.....	41
5.2 Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften.....	43
5.3 Kompetenzmodelle der (schulischen) Beratung.....	49
6 Herausforderungen und Möglichkeiten beim kumulativen Aufbau und der Prüfung professioneller (Beratungs-)Kompetenzen.....	69
6.1 Simulationsbasiertes Lernen.....	70
6.2 Simulationsbasiertes Prüfen	75
7 Prämissen der zugrundeliegenden Arbeit.....	83
8 Darstellung der entwickelten robS und eines Theoriemodells zur Bewertung der Beratungskompetenz.....	87

8.1 Ablauf und Szenario der robS	87
8.2 Der Aufbau des Raumes der robS	93
8.3 Das Theoriemodell zur Bewertung der Beratungskompetenz	96
9 Darstellung des Forschungsprozesses und der Validierungsschritte der entwickelten robS	103
9.1 Intention: Zweck und Zieldomäne der robS.....	110
9.2 Modell: Modellierung des Theoriemodells zur Erfassung von Beratungskompetenz.....	111
9.3 Test: Testkonstruktion der robS.....	112
9.4 Erhebung: Generierung von Performanz	115
9.5 Bewertung von Performanz: Itemwerte	116
9.6 Fähigkeitsschätzung: Testwert	117
9.7 Extrapolation: Latente Fähigkeit	118
9.8 Interpretation: Interpretierte Fähigkeit	119
9.9 Implikationen: Testnutzung	120
10 Analysen und Ergebnisse der Validitätsuntersuchungen: Konzeptions- und Pilotierungsphase	121
10.1 Ablaufplan der Erhebung in der Pilotierung.....	121
10.2 Die Stichprobe der Pilotierung	123
10.3 Die Schauspielerinnen der robS	124
10.4 Situationsbeschreibungen der robS	129
10.5 Auswertung der Befragung der Testteilnehmenden zur Wahrnehmung der Situationsbeschreibungen und der Schauspielerinnen	130
10.5.1 Festlegung des Materials.....	131
10.5.2 Analyse der Entstehungssituation.....	131
10.5.3 Formale Charakteristika des Materials.....	131
10.5.4 Richtung der Analyse.....	133
10.5.5 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung.....	133
10.5.6 Festlegung der Kodiereinheit	134
10.5.7 Festlegung der Kontexteinheit	135
10.5.8 Festlegung der Auswertungseinheit.....	135
10.5.9 Festlegung der Kategorien.....	135
10.5.10 Kodiermanual	135
10.5.11 Zusammenfassung der Analyseergebnisse	137
10.5.12 Zusammenfassung Kategorie 1) Authentizität der Situationen	138
10.5.13 Zusammenfassung Kategorie 2) Authentizität der Schauspielerinnen.....	138

10.5.14 Fazit.....	139
10.6 Die Verbal Trigger der robS	139
10.7 Auswertung der Stimulated-Recall-Interviews zur Wahrnehmung der Verbal Trigger durch die Teilnehmenden	143
10.7.1 Festlegung des Materials.....	144
10.7.2 Analyse der Entstehungssituation.....	144
10.7.3 Formale Charakteristika des Materials.....	145
10.7.4 Richtung der Analyse.....	145
10.7.5 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung.....	145
10.7.6 Festlegung der Kodiereinheit	145
10.7.7 Festlegung der Kontexteinheit	146
10.7.8 Festlegung der Auswertungseinheit.....	146
10.7.9 Festlegung der Kategorien.....	146
10.7.10 Kodiermanual	147
10.7.11 Zusammenfassung der Analyseergebnisse	147
10.7.12 Zusammenfassung Kategorie Personale Ressourcen 1 – PR 1).....	147
10.7.13 Zusammenfassung Kategorie Personale Ressourcen 2 – PR 2).....	148
10.7.14 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz 1 – SK 1).....	148
10.7.15 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz 2 – SK 2).....	149
10.7.16 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz 3 – SK 3).....	149
10.7.17 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz 4 – SK 4).....	149
10.7.18 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz 5 – SK 5).....	150
10.7.19 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz 6 – SK 6).....	150
10.7.20 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz 7 – SK 7).....	151
10.7.21 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz 8 – SK 8).....	152
10.7.22 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz 9 – SK 9).....	152
10.7.23 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz 10 – SK 10).....	153
10.7.24 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen 1 – PW 1).....	153
10.7.25 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen 2 – PW 2).....	154
10.7.26 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen 3 – PW 3).....	154
10.7.27 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen 4 – PW 4).....	154
10.7.28 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen 5 – PW 5).....	155
10.7.29 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen 6 – PW 6).....	155
10.7.30 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen 7 – PW 7).....	156
10.7.31 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen 8 – PW 8).....	157
10.7.32 Zusammenfassung Kategorie Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills 1) – PGB 1)	157
10.7.33 Zusammenfassung Kategorie Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills 2) – PGB 2)	158

10.7.34 Zusammenfassung Kategorie Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills 3) – PGB 3)	158
10.7.35 Zusammenfassung Kategorie Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills 4) – PGB 4)	159
10.7.36 Zusammenfassung Kategorie Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills 5) – PGB 5)	160
10.7.37 Zusammenfassung Kategorie Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills 6) – PGB 6)	160
10.7.38 Zusammenfassung Kategorie Bewältigungskompetenz 1 – B 1)	161
10.7.39 Zusammenfassung Kategorie Bewältigungskompetenz 2 – B 2)	161
10.7.40 Zusammenfassung Kategorie Bewältigungskompetenz 3 – B 3)	162
10.7.41 Zusammenfassung Kategorie Bewältigungskompetenz 4 – B 4)	162
10.7.42 Zusammenfassung Kategorie Bewältigungskompetenz 5 – B 5)	163
10.7.43 Fazit	163

11 Analysen und Ergebnisse der Validitätsuntersuchungen:

Haupterhebungsphase	167
11.1 Ablaufplan der Erhebung in der Hauptuntersuchung	167
11.2 Die Stichprobe der Hauptuntersuchung	168
11.3 Auswertung der Befragung der Testteilnehmenden zur Wahrnehmung und Akzeptanz der robS	169
11.3.1 Festlegung des Materials	170
11.3.2 Analyse der Entstehungssituation	170
11.3.3 Formale Charakteristika des Materials	171
11.3.4 Richtung der Analyse	171
11.3.5 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung	171
11.3.6 Festlegung der Kodiereinheit	173
11.3.7 Festlegung der Kontexteinheit	173
11.3.8 Festlegung der Auswertungseinheit	174
11.3.9 Festlegung der Kategorien	174
11.3.10 Kodiermanual	175
11.3.11 Zusammenfassung der Analyseergebnisse	175
11.3.12 Zusammenfassung Kategorie 1) Authentizität Szenario	175
11.3.13 Zusammenfassung Kategorie 2) Authentizität Schauspielerinnen	178
11.3.14 Zusammenfassung Kategorie 3) Einfluss durch Raum und Videokameras	181
11.3.15 Zusammenfassung Kategorie 4) Wahrgenommene Fähigkeiten und Kompetenzen	184

11.3.16 Zusammenfassung Kategorie 5) Akzeptanz als Übungs- und Prüfungsformat.....	189
11.3.17 Fazit.....	195
11.4 Auswertung der Expert*inneninterviews zur Einschätzung des prototypischen Bewertungsbogens der robS	197
11.4.1 Festlegung des Materials.....	197
11.4.2 Analyse der Entstehungssituation.....	197
11.4.3 Formale Charakteristika des Materials.....	199
11.4.4 Richtung der Analyse.....	199
11.4.5 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung.....	200
11.4.6 Festlegung der Kodiereinheit	201
11.4.7 Festlegung der Kontexteinheit	201
11.4.8 Festlegung der Auswertungseinheit.....	201
11.4.9 Festlegung der Kategorien.....	201
11.4.10 Kodiermanual	202
11.4.11 Zusammenfassung der Analyseergebnisse	202
11.4.12 Zusammenfassung Kategorie Personale Ressourcen - Gefühle - PRG)	202
11.4.13 Zusammenfassung Kategorie Personale Ressourcen – Wertschätzende Haltung - PRWH).....	203
11.4.14 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz - Kooperatives Handeln - SKKH)	204
11.4.15 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz - Perspektivübernahme Schülerin - SKPS)	204
11.4.16 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen - Problemdefinition - PWPD)	205
11.4.17 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen - Problemanalyse - PWPA)	205
11.4.18 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen - Ursachensuche - PWU).....	206
11.4.19 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen - Lösungs- & Ressourcenorientierung - PWLR)	206
11.4.20 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen - Vereinbarung von Lösungen - PWV)	207
11.4.21 Zusammenfassung Kategorie Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Paraphrasieren - GPBP).....	208
11.4.22 Zusammenfassung Kategorie Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Aktives Zuhören - GPBA)	208
11.4.23 Zusammenfassung Kategorie Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Mimik/Gestik Schülerin - GPBMGS)	209

11.4.24 Zusammenfassung Kategorie Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Zeitmanagement - GPBZ)	210
11.4.25 Zusammenfassung Kategorie Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Strukturierung - GPBS)	210
11.4.26 Zusammenfassung Kategorie Bewältigungskompetenz - Kritikfähigkeit - BK)	210
11.4.27 Zusammenfassung Kategorie Auslassung - Personale Ressourcen - Gefühle - APRG)	211
11.4.28 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz - Kooperatives Handeln 2 - SKKH2)	211
11.4.29 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz - Perspektivübernahme Mutter - SKPM)	212
11.4.30 Zusammenfassung Kategorie Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Mimik/Gestik Mutter - GPBMGM)	212
11.4.31 Zusammenfassung Kategorie Übersicht Punkteverteilung - ÜP)	212
11.4.32 Zusammenfassung Kategorie Zusammenfassung Leitfragen - ZL)	213
11.4.33 Fazit	214
11.4.34 Anpassungen der Arbeitsversion des prototypischen Bewertungsbogens der robS	221
11.5 Analysen zur Reliabilität und Validität des prototypischen Bewertungsbogens der robS	225
11.5.1 Interrater-Reliabilität auf der Ebene der Items	226
11.5.1.1 Methode	226
11.5.1.2 Stichprobe	227
11.5.1.3 Das erste Interrating - Training und Durchführung	228
11.5.1.4 Ergebnisse des ersten Interratings	229
11.5.1.5 Besprechungen der Ergebnisse des ersten Interratings und Anpassungen des prototypischen Bewertungsbogen der robS	241
11.5.1.6 Ergebnisse des zweiten Interratings	242
11.5.1.7 Besprechungen der Ergebnisse des zweiten Interratings	253
11.5.1.8 Diskussion	255
11.5.2 Interrater-Reliabilität auf der Ebene der Testwerte	258
11.5.2.1 Methode	258
11.5.2.2 Stichprobe	258
11.5.2.3 Darstellung der Ergebnisse des ersten Interratings auf der Ebene der Testwerte	259
11.5.2.4 Darstellung der Ergebnisse des zweiten Interratings auf der Ebene der Testwerte	281
11.5.2.5 Diskussion	303

11.5.3 Bewertung aller robS-Fälle und Analyse der internen Konsistenz des Bewertungsbogens.....	304
11.5.3.1 Methode	305
11.5.3.2 Stichprobe	305
11.5.3.3 Deskriptive Darstellung der Verteilung der Itemwerte beziehungsweise Punkte entlang beider Teile des Bewertungsbogens	306
11.5.3.4 Analyse der internen Konsistenz der einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens.....	318
11.5.3.5 Anpassung der Items des Bewertungsbogens	323
11.5.3.6 Analysen und deskriptive Darstellung der Testwerte des überarbeiteten Bewertungsbogens.....	330
11.5.3.7 Diskussion	336
11.5.4 Analysen zur Übereinstimmung zwischen den Bewertungen der robS durch Expert*innen und dem Bewertungsbogen.....	338
11.5.4.1 Methode	339
11.5.4.2 Stichprobe	341
11.5.4.3 Inhaltliche Analyse und Darstellung der Ergebnisse zur Übereinstimmung der Bewertungen	341
11.5.4.4 Statistische Analyse und Darstellung der Ergebnisse zur Übereinstimmung der Bewertungen	349
11.5.4.5 Diskussion	362
11.5.5 Analysen zum Einfluss der Schauspielerinnen auf die Testwerte.....	364
11.5.5.1 Methode	365
11.5.5.2 Stichprobe	365
11.5.5.3 Darstellung der Ergebnisse.....	366
11.5.5.4 Diskussion	367
11.6 Analysen zum Zusammenhang zwischen den robS-Testwerten und weiteren Variablen	368
11.6.1 Darstellung der Variablen und Hypothesen.....	368
11.6.2 Methode	376
11.6.3 Erhebung der Variablen und des Beratungswissens und des bildungswissenschaftlichen Wissens	377
11.6.4 Stichprobe	378
11.6.5 Ergebnisse der Analysen	378
11.6.6 Diskussion	400
12 Evaluation der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Validitätsargumentation...	411
12.1 Modell.....	411

12.2 Test	413
12.3 Erhebung	418
12.4 Bewertung von Performanz	419
12.5 Fähigkeitsschätzung	422
12.6 Extrapolation	426
12.7 Interpretation	427
12.8 Implikationen	429
12.9 Schlussfolgerung und Beantwortung der Forschungsfrage	431
13 Fazit und Ausblick	435
14 Literaturverzeichnis	443
15 Abkürzungsverzeichnis	481
16 Abbildungsverzeichnis	483
17 Tabellenverzeichnis	489
18 Anhang A	495
18.1 Darstellung der ersten Arbeitsversion des prototypischen Bewertungsbogens	495
18.2 Arbeitsversion des prototypischen Bewertungsbogens für die erste robS-Situation.....	496
18.3 Arbeitsversion des prototypischen Bewertungsbogens für die zweite robS-Situation.....	499
18.4 Kodiermanual / Bewertungsbogen der robS	503
18.5 Kodiermanual zur Auswertung der Verbal Trigger in den Stimulated-Recall- Interviews	645
18.6 Kodiermanual zur Auswertung der Befragung der Testteilnehmenden zur Wahrnehmung und Akzeptanz der robS	668
18.7 Kodiermanual zur Auswertung der Expert*inneninterviews zur Einschätzung des prototypischen Bewertungsbogens	675
18.8 Inter-Item-Korrelationsmatrix für den ersten, zweiten und beide Teile des Bewertungsbogens.....	700
19 Anhang B	715
19.1 Kodierungen zur Auswertung der Interviews zur Wahrnehmung der Testteilnehmenden im Rahmen der Pilotierungsuntersuchung	715
19.2 Kodierungen zur Auswertung der Stimulated-Recall-Interviews	721
19.3 Kodierungen zur Auswertung der Befragung der Testteilnehmenden zur Wahrnehmung und Akzeptanz der robS	798

19.4 Kodierungen zur Auswertung der Expert*inneninterviews zur Einschätzung des prototypischen Bewertungsbogens	1019
19.5 Textstellen zur Begründung der Expert*innen ihrer Bewertungen der exemplarischen robS-Situationen im Rahmen der Expert*inneninterviews	1137
19.6 Transkripte der robS aus den Ankerbeispielen des Bewertungsbogens	1168

1 Einleitung

An einem Donnerstagnachmittag sitzt eine junge Lehrkraft im dritten Berufsjahr zusammen mit einer ihrer Schülerinnen und ihrer Mutter in einem Klassenzimmer der Schule. Die Lehrkraft hat drei Stühle und einen Tisch nach ihrer letzten Unterrichtsstunde schnell arrangiert und Wasser und Kekse bereitgestellt. Der Besprechungsraum, der eigentlich für solche Anliegen genutzt werden sollte, ist zurzeit besetzt. Die Mutter macht einen besorgten Eindruck, die Schülerin blickt ausweichend auf den Boden. Nach wenigen Sätzen zwischen der Lehrkraft und der Mutter folgen immer wieder längere Pausen. Das Gespräch stockt. Die Lehrkraft weiß, dass sie der Schülerin bei ihren Schwierigkeiten helfen möchte. Sie möchte die Mutter ernst nehmen und das Gesicht der Schülerin wahren. Wie aber kann sie ihr Verständnis signalisieren und schulischen Erwartungen kommunizieren? Wie kann sie die Perspektiven der Schülerin und Mutter berücksichtigen, ohne dass sie ihre eigenen Wertvorstellungen auf diese überträgt? Wie kann sie eigenverantwortliche Lösungswege anbahnen, wenn sie selbst vielleicht dafür verantwortlich gemacht wird, wenn die Probleme nicht gelöst werden? Während ihres Studiums und Referendariats hat die Lehrkraft umfangreiches Fachwissen über Unterricht und Didaktik erworben und viele Gelegenheiten gehabt, dieses bis zum Berufseintritt auch praktisch einzuüben. Solche Beratungsgespräche lösen jedoch immer wieder Unsicherheiten bei der Lehrkraft aus. Sie hat keine praktischen Vorerfahrungen mit solchen Gesprächen sammeln können und auf fundierte Theoriekenntnisse kann sie auch nicht zurückgreifen. Da die Schule über keine Beratungslehrkraft verfügt und die Schulsozialarbeiterin auch keine Zeit für solche Anliegen hat, muss sich die Lehrkraft selbst zu helfen wissen und das Beste aus ihrer Situation machen.

Dieses fiktive Beispiel steht stellvertretend für die Herausforderungen, denen Lehrkräfte bei der Erfüllung ihrer Beratungsaufgaben begegnen können. Dahingehend zeigt sich zum einen, dass Beratungsbedarfe zunehmen und vielfältige Beratungsthemen und -anlässe von sozioökonomisch und soziokulturell heterogenen Schüler*innen, Eltern und Kolleg*innen (Gerich, 2016; Hertel & Schmitz, 2010; Schnebel, 2017) wahrzunehmen und zu bearbeiten sind. Zudem bildet Beratung ein zentrales Aufgabenfeld von Lehrkräften, das sie neben ihren weiteren Unterrichts-, Erziehungs-, Beurteilungs- und Innovationsaufgaben erfüllen müssen und gesetzlich (z. B. LABG, SchulG) und bildungspolitisch (KMK, 2019) verankert ist. Zum anderen stellt die Schule jedoch keine primäre Beratungseinrichtung dar. Notwendige Beratungsfähigkeiten in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften werden nicht ausreichend

vermittelt und schulische Beratung bewegt sich oftmals zwischen strukturellen Hürden, zeitlichen Engpässen, unklaren Beratungsansprüchen und diffusen Rollenerwartungen (Aich & Behr, 2019; Gartmeier, 2018; Schnebel, 2017). Gleichzeitig kommt zum Ausdruck, dass sich die notwendigen Kompetenzen, die angehende und praktizierende Lehrkräfte für die Ausübung ihrer Beratungsaufgaben benötigen, theoretisch modellieren und messen lassen und gezielt gefördert werden können (Aich et al., 2017b; Bruder, 2011; Hertel, 2009; Gartmeier, 2018; Gerich, 2016). Eine besondere Rolle kommt dabei simulationsbasierten Lern- und Prüfungsformaten zu, die vor allem in medizinischen Studiengängen eingesetzt werden (Sopka et al., 2018) und im Hinblick auf ihre Wirksamkeit (Chernikova et al., 2020) auch Potenziale für den Einsatz im Lehramtsstudium aufzeigen (Dotger et al., 2010). Solche Formate finden allerdings im Lehramtsstudium bislang nur vereinzelt Anwendung und werden eher für Lern- und Forschungszwecke als für Prüfungen eingesetzt (Köller et al., 2023; Meier et al., 2023). Dabei nehmen Prüfungen bei der Ausgestaltung von Lernprozessen im Sinne des *Constructive Alignment* (Biggs & Tang, 2011) eine zentrale Rolle ein, während ihnen zugleich eine „steuernde“ Funktion für den Lernprozess (Sopka et al., 2018) zugeschrieben wird. Hinzu kommt, dass simulationsbasierte Prüfungsformate, wie etwa rollenspielbasierte Simulationen mit Schauspieler*innen (Schnabel, 2018), es anders als beispielsweise Klausuren ermöglichen, die beobachtbare (Blömeke et al., 2015) beziehungsweise performative (Miller, 1990) Ebene von Kompetenz unter komplexitätsreduzierten Bedingungen sichtbar und prüfbar zu machen. Durch den Fokus auf diese Ebene können mit solchen Formaten Chancen aufgezeigt werden, zu einer stärkeren Verzahnung zwischen den theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitten im Rahmen eines kumulativen Kompetenzaufbaus im Lehramtsstudium beizutragen (Köller et al., 2023; Ophardt & Thiel, 2017).

Vor diesem Hintergrund wird in der zugrundeliegenden Arbeit das Ziel verfolgt, die skizzierten Charakteristika und Möglichkeiten simulationsbasierter Formate auf das Lehramtsstudium und die Prüfung von Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden zu übertragen. Damit soll ein innovativer Beitrag zur professionsbezogenen Ausbildung und Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden geleistet werden. Der Fokus wird dabei auf standardisierte, rollenspielbasierte Simulationen gesetzt, bei denen Lehramtsstudierende als Lehrkräfte mit Schüler*innen und Eltern interagieren, die von Schauspieler*innen verkörpert werden. Mit der Arbeit wird somit folgende zentrale Fragestellung untersucht:

Wie kann eine rollenspielbasierte Simulation als Prüfungsformat zur Erfassung von Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden entwickelt und validiert werden?

2 Kapitelübersicht

Die vorliegende Arbeit ist in mehrere Kapitel unterteilt. In Kapitel 3 wird Beratung zunächst als Gegenstand der Lehrkräfteausbildung in Deutschland beschrieben. Dabei wird insbesondere auf die Standards der Kultusministerkonferenz (KMK, 2019) und die spezifischen Vorgaben der Bildungsministerien der Länder am Beispiel Nordrhein-Westfalens sowie die Programme der Ausbildungsinstitutionen der beiden Ausbildungsphasen eingegangen. Daran anknüpfend steht in Kapitel 4 die Beratung im schulischen Kontext im Fokus. Hierzu werden die Bedeutung der schulischen Beratung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und bildungspolitischer Veränderungen beleuchtet und die Charakteristika, Besonderheiten und die damit einhergehenden Herausforderungen der Beratung im Schulkontext herausgearbeitet. Anschließend werden in Kapitel 5 die Beratungsfähigkeiten und -fertigkeiten von Lehrkräften als Kompetenz betrachtet und im Hinblick auf unterschiedliche Kompetenzmodelle verortet. Zugleich wird aufgezeigt, wie Beratung im Schulkontext modellierbar und messbar gemacht werden kann. In Kapitel 6 werden darauffolgend Herausforderungen und Möglichkeiten beim kumulativen Aufbau und der Prüfung entsprechender, professioneller Kompetenzen skizziert und dargelegt, welche Potenziale sich durch den Einsatz simulationsbasierter Lern- und Lehrformate ergeben und welche Schlüsselrolle simulationsbasierte Prüfungsformate in diesem Zusammenhang einnehmen. Daran anknüpfend werden in Kapitel 7 die bisher dargestellten Inhalte in Form von Prämissen zusammengefasst, die als Grundlage für die Entwicklung eines prototypischen Prüfungsformats in Form einer rollenspielbasierten Simulation zur Erfassung von Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden dienen. Für einen besseren Überblick über die darauffolgenden Abschnitte werden in Kapitel 8 zunächst die entwickelte rollenspielbasierte Simulation und das entsprechende Theoriemodell, die zur Erfassung und Bewertung der Beratungsperformanz verwendet werden, vorgestellt. Anschließend steht in Kapitel 9 die Darlegung der Validitätsargumentation im Fokus, die zur Evaluation der rollenspielbasierten Simulation genutzt wird. In den darauffolgenden Kapiteln 10 und 11 werden die entsprechenden Validitäts- und Reliabilitätsanalysen und deren Ergebnisse nacheinander dargestellt. Im Anschluss werden in Kapitel 12 die Ergebnisse der einzelnen Analysen vor dem Hintergrund der zuvor dargelegten Validitätsargumentation kritisch diskutiert und im Hinblick auf gegebene Limitationen eingeordnet. Abschließend werden in einem Fazit und Ausblick in Kapitel 13 weitere Perspektiven und Anschlussmöglichkeiten aufgezeigt, die sich für die Implementation der rollenspielbasierten Simulation als Prüfungsformat und For-

schungsgegenstand ergeben können. Darüber hinaus finden sich im Anhang dieser Arbeit (Kapitel 18 und 19) neben dem Bewertungsbogen beziehungsweise Kodiermanual für die rollenspielbasierte Simulation auch weitere Tabellen, Abbildungen und Transkripte, die als Nachweis verschiedener Zitierstellen und Analysen dienen und aufgrund des begrenzten Raums aus dem schriftlichen Teil dieser Arbeit ausgelagert werden.

3 Die Beratungsaufgaben von Lehrkräften als Ausbildungsstandard und rechtlicher Anspruch

Beratung ist ein Aufgabenfeld von Lehrkräften und wird durch verschiedene Institutionen für die Lehrkräfteausbildung und -tätigkeit definiert. Eine Auswahl solcher Institutionen zeigt Abbildung 1), in der ebenfalls ein Überblick über dazugehörige Standards, Regelungen und Programme gegeben wird, die zur Beratungsdefinition herangezogen und im Folgenden betrachtet werden.

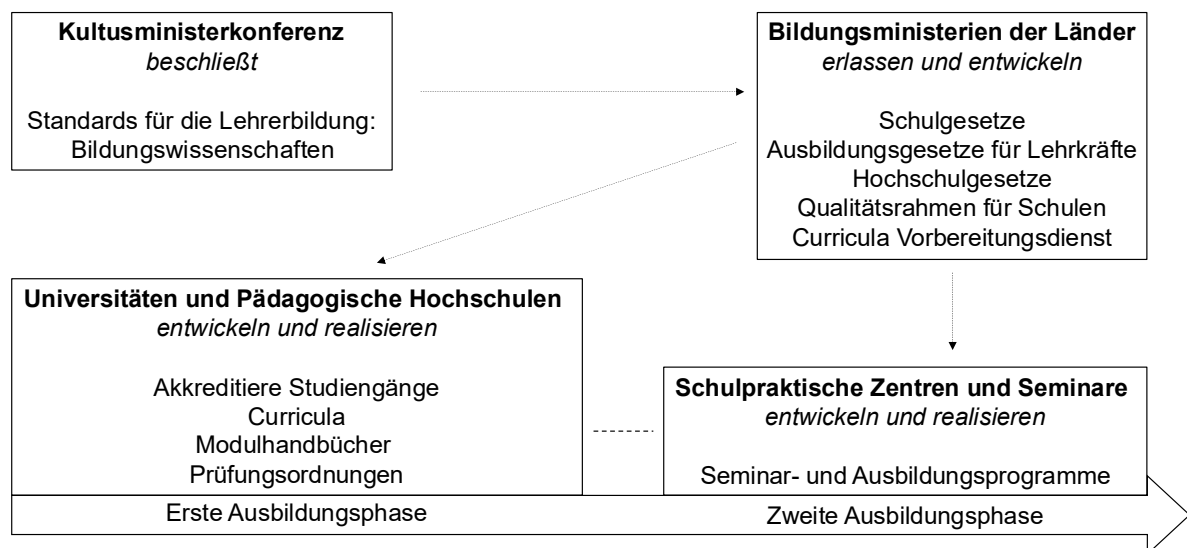


Abbildung 1) Darstellung ausgewählter Institutionen, die Beratungsaufgaben von Lehrkräften in der Ausbildung definieren

3.1 Beratung als KMK-Standard

Für die Ausbildung von Lehrkräften wird Beratung als bildungswissenschaftlicher Standard von der Kultusministerkonferenz angeführt (KMK, 2019). In dem dort skizzierten Berufsbild üben „Lehrerinnen und Lehrer [...] ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich“ (KMK, 2019, S. 3). Im Folgenden wird Beratung neben der Diagnostik und Beurteilung auch als ein inhaltlicher Schwerpunkt der Ausbildung hervorgehoben, der auf die „Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse; Leistungsmessungen und Leistungsbeurteilungen“ (KMK, 2019, S. 4) zielt. Dahingehend wird die Beratung als eine Aufgabe verstanden, die im Rahmen des Kompetenzbereichs

„Beurteilen“ verortet ist und sach- und adressatenorientiertes Beraten und gerechtes und verantwortungsbewusstes Ausüben der Beurteilungsaufgabe umfasst (KMK, 2019, S. 11). So diagnostizieren Lehrkräfte „[...] Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern“ (KMK, 2019, S. 11).

In der weiteren Beschreibung dieser Kompetenz wird zwischen Standards für die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte unterschieden, die Wissensbestände und Fähigkeiten der „Absolventinnen und Absolventen“ (KMK, 2019, S. 11) beschreiben. Durch diese Unterscheidung sollen Schwerpunkte gesetzt werden, die nicht „[...] als gegenseitige Abgrenzung zu verstehen“ (KMK, 2019, S. 7) seien. Vielmehr bilden sie gemeinsame Bestandteile von Kompetenzen, die auf der Grundlage der Anforderungen des beruflichen Handelns im Lehramt beschrieben werden (KMK, 2019, S. 7). Durch die theoretischen Ausbildungsabschnitte sollen die Absolvent*innen „[...] Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern“ (KMK, 2019, S. 11) kennen. Für die praktischen Ausbildungsabschnitte finden sowohl der situationsgerechte Einsatz unterschiedlicher Beratungsformen und die Unterscheidung von Beratungs- und Beurteilungsfunktion, als auch die Kooperation „[...] bei der Diagnostik, Förderung und Beratung inner- und außerschulisch mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit anderen Professionen und Einrichtungen“ (KMK, 2019, S. 11) explizite Erwähnung. Ferner wird Beratung auch im Kompetenzbereich „Innovieren“ als das Praktizieren kollegialer Beratung „[...] als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung“ (KMK, 2019, S. 13) in Bezug auf die praktischen Ausbildungsabschnitte angeführt.

Insgesamt zeichnet sich ab, dass Beratung in den KMK-Standards vor allem in einen Zusammenhang mit Beurteilung¹, Diagnostik und Förderung gestellt und mit einem bestimmten Adressatenkreis assoziiert wird. Allerdings verbleibt die Definition auf einem allgemeinen Niveau. So werden mögliche Beratungsziele, -rollen und -kontexte nur oberflächlich beschrieben, während die Charakteristika und Methoden der Beratung gänzlich unerwähnt bleiben.

¹ Auf diesen Umstand verweist auch Terhart (2014) in einem Beitrag, in dem die Standards für die Lehrerbildung zehn Jahre nach ihrer Einführung bewertet werden. Hierzu werden überspitzt die Reaktionen in erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften dargelegt. Demnach sei „Beraten“ [...] in den Kompetenzbereich ‚Beurteilen‘ eingeordnet worden – das müsse aber unbedingt eigenständig sein“ (Terhart, 2014, S. 305).

3.2 Beratung als Gegenstand der Bildungsministerien der Länder am Beispiel von Nordrhein-Westfalen

Die allgemeine Definition von Beratung in den KMK-Standards eröffnet wiederum einen Raum für Interpretationen und Ausgestaltungen seitens der Bildungsministerien der einzelnen Bundesländer, die diese Standards im Rahmen landeseigener Vorgaben implementieren. Dies geschieht sowohl auf gesetzlicher als auch auf inhaltlicher Ebene. So regeln etwa die von den Bundesländern erlassenen Schulgesetze unter anderem die Aufgaben, Rechte und Pflichten von Lehrkräften. Exemplarisch wird dies am Beispiel von Nordrhein-Westfalen und dem entsprechenden Schulgesetz (SchulG)² angeführt. Hier wird das Beraten neben dem Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beaufsichtigen und Betreuen von Schüler*innen als zentrale Aufgabe von Lehrkräften hervorgehoben (§ 57 Abs. 1 SchulG). Diese wird unter dem Paragraphen 44 zum Thema „Information und Beratung“ noch weiter ausdifferenziert. So sind „Eltern sowie Schülerinnen und Schüler [...] in allen grundsätzlichen und wichtigen Schulangelegenheiten zu informieren und zu beraten“ (§ 44 Abs. 1 SchulG). Dazu zählen die individuelle Lern- und Leistungsentwicklung und Fragen zur Erziehung, Schullaufbahn und zum weiteren Bildungsweg, wofür insbesondere mit dem schulpсихologischen Dienst und der Berufsberatung zusammengearbeitet werden soll (§ 44 Abs. 2, 5 SchulG). Zudem findet die Beratung von Eltern außerhalb des Unterrichts statt (§ 44 Abs. 4 SchulG). Daneben sollen Lehrkräfte bei Fragen zur Begabungsförderung, Anmeldeverfahren für weiterführende Schulen, Versetzung und Förderung beratend tätig sein (§§ 2, 10, 50 SchulG) und sich bei ihrer Mitwirkung in verschiedenen Gremien, Konferenzen, Räten und Ausschüssen (§§ 62, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 85, 87 SchulG) beraten und beratend angehört werden.

Erweitert wird dieses Schulgesetz durch den Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen zu den „Beratungstätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule“ (RdErl., 2017), der sich an alle Schulen und Schulformen der ersten und zweiten Sekundarstufen, Berufskollegs und Förderschulen richtet. Beratung wird in diesem Kontext in den größeren Gesamtzusammenhang einer „nachhaltigen Bil-

² Alle in diesem Kapitel angeführten Verordnungen, Gesetze und Erlässe werden namentlich zitiert. Im Literaturverzeichnis werden sie im Einzelnen unter den Einträgen „Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW)“ beziehungsweise „Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW)“ aufgelistet, da sie von diesem Ministerium bereitgestellt, herausgegeben und/oder veröffentlicht werden.

„dungspolitik“ gesetzt, die auf Prävention setze und „[...] psychosoziale Beratungsangebote für Kinder und Jugendliche sowie ihre Familien in der Schule und in der Kommune“ (Nummer 1.1 RdErl., 2017) verknüpfe. Die Beratung soll sich dabei an „[...] einer möglichst erfolgreichen und bruchlosen Bildungsbiographie der Schülerinnen und Schüler“ (Nummer 1.2 RdErl., 2017) orientieren und dafür sorgen, „[...] dass Kinder und Jugendliche und ihre Familien im Hinblick auf Bildung, Erziehung und individuelle Förderung möglichst früh unterstützt werden und eine Präventionskette entsteht, die sich am Lebensweg eines Kindes orientiert“ (Nummer 1.2 RdErl., 2017). Dies wird als eine Grundvoraussetzung zur Herstellung und Sicherung von Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe in einem inklusiven Bildungssystem verstanden (Nummer 1.2 RdErl., 2017), wofür die Schule, Schulpsychologie, Sozialpädagogik, Sozialarbeit und weitere Behörden und Einrichtungen, die beratend unterstützen könnten, zusammenarbeiten sollen (Nummer 1.3 RdErl., 2017). Die Aufgaben der Lehrkräfte werden dahingehend mit einem Hinweis auf das bereits dargestellte Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (§ 44 SchulG) und die „Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen“ (§ 9 ADO) (RdErl., 2012), die inhaltlich ebenfalls auf das Schulgesetz verweist, konkretisiert. Im Weiteren wird den Schulen empfohlen, ein schuleigenes Beratungskonzept als Teil des Schulprogramms zu entwickeln und ein Team für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention einzurichten (Nummer 3.1 RdErl., 2017). Dieses Konzept soll sich an den Bedarfen und Möglichkeiten der Schulen orientieren, Zuständigkeiten beschreiben und inner- und außerschulische Fachkräfte und Ansprechpersonen benennen (Nummer 3.1 - 3.3 RdErl., 2017).

Eine besondere Rolle kommt in diesem Zusammenhang den in der Schule tätigen Beratungslehrkräften zu, deren Aufgaben auch in einem solchen Konzept festzuhalten sind (Nummer 3.2 RdErl., 2017). Beratungslehrkräfte können von den Schulen beauftragt werden, wenn der „[...] Bedarf nach einer Ergänzung und Intensivierung der Beratungstätigkeiten von Lehrkräften [...]“ (Nummer 4.1 RdErl., 2017) festgestellt wird. Beratungslehrkräfte, die in der Regel eine vorrangig durch Fortbildung nachgewiesene Beratungskompetenz vorweisen (Nummer 4.2 RdErl., 2017), „[...] verfügen über Kenntnisse und Erfahrungen in Inhalten und Verfahren der psychosozialen Beratung [...]“ (Nummer 4.4 RdErl., 2017). Sie kennen verschiedene Grundlagen und Verfahren beispielsweise bei der Entwicklung einer Bildungsbiographie, der Netzwerkarbeit oder der präventiven Bildungs- und Sozialarbeit (Nummer 4.4 RdErl., 2017). Dabei können sie sich als Expert*innen für bestimmte Themen profilieren und lotsend erforderliche Beratungskompetenzen vermitteln (Num-

mer 4.3.2 RdErl., 2017). Gemessen an der Schwerpunktsetzung und Bedarfslage der Schulen können sie sich in den Handlungsfeldern der „Beratung und Begleitung von Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern“, der „kollegiale[n] Beratung in schulischen Beratungssituationen“, der „Mitwirkung in einem schulinternen Team für Beratung und Gewaltprävention sowie für Krisenintervention“ und der „Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen“ (Nummer 4.3.2 RdErl., 2017) bewegen. Zudem wird darauf hingewiesen, dass sich Beratungslehrkräfte auf Problem- und Notlagen konzentrieren, die mittels der schulischen Kompetenzen und Ressourcen behandelbar seien und nicht Aufgaben darstellen, die bereits von anderen, beratend tätigen Lehrkräften beispielsweise als SV-Lehrkräfte, Lehrkräfte mit koordinierenden Aufgaben oder Lehrkräfte zur Förderung besonderer Begabungen, wahrgenommen werden (Nummer 4.3.1 RdErl., 2017).

Bis auf die kollegiale Fallberatung zeigt sich insgesamt, dass das beschriebene Aufgabenfeld der Beratungslehrkräfte sich grundsätzlich mit den Beratungsaufgaben von Lehrkräften im Allgemeinen deckt, wie es im Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (§ 44 SchulG) beschrieben wird. Gleichzeitig unterscheiden sich Beratungslehrkräfte durch ihre Kompetenz von anderen Lehrkräften und ergänzen dahingehend den schulischen Beratungsbedarf. Im Hinblick auf das dargestellte Schulgesetz und den Runderlass (2017) können durch die beschriebenen Anlässe und Themen der schulischen Beratung Beratungsziele, -rollen und -kontexte weiter ausdifferenziert werden, während die Definition von Beratung weiterhin auf einem allgemeinen Niveau bleibt. Zwar können die Kenntnisse über die psychosoziale Beratung für Beratungslehrkräfte als Hinweis auf Charakteristika und Methoden schulischer Beratung verstanden werden, allerdings wird dies nicht weiter erörtert und nicht als Beschreibung des Beratungsverständnisses für die Tätigkeit von Lehrkräften im Allgemeinen herangezogen³.

3.3 Beratung als Gegenstand der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen am Beispiel von Nordrhein-Westfalen

Im Weiteren schaffen die Bildungsministerien der einzelnen Bundesländer auch einen Rahmen für die Ausbildung von Lehrkräften. Diese ist in Deutschland in zwei Phasen, dem Studium an einer Universität oder Pädagogischen

³ Hinzu kommt, dass der Begriff der „psychosozialen Beratung“ beziehungsweise die Berufsbezeichnung der „psychosozialen Berater*innen“ in Deutschland nicht geschützt sind und das Kompetenzverständnis, das den Fort- und Weiterbildungen zugrunde liegt, unterschiedlich ausfallen kann.

Hochschule und dem Vorbereitungsdienst in einer Schule, unterteilt. Der Vorbereitungsdienst wird durch schulpraktische Zentren beziehungsweise Seminare begleitet. Welche Ziele, Bedingungen und Prüfungen für die Ausbildung vorgesehen sind, regeln entsprechende Ausbildungsgesetze. In Nordrhein-Westfalen wird dies durch das Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz - LABG) gewährleistet. In diesem wird hervorgehoben, dass sich die Ausbildung und Fortbildung „[...] an der Entwicklung der grundlegenden beruflichen Kompetenzen für Unterricht und Erziehung, Beurteilung, Diagnostik, Beratung, Kooperation und Schulentwicklung [...]“ (§ 2 Abs. 2 LABG) orientieren. Eine weitere Ausdifferenzierung dieser Kompetenzen erfolgt nicht. Vielmehr wird auf die Zuständigkeiten der Universitäten, Hochschulen und schulpraktischen Zentren verwiesen (§§ 5, 9, 10 LABG). Wie im Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz - HG) dargestellt wird, gewährleisten die Hochschulen die Ausbildung in der akademischen Phase in eigener Verantwortung und richten dafür eigenständige Zentren für Lehrkräftebildung ein (§ 30 HG). Diese arbeiten zugleich gemeinsam mit den schulpraktischen Zentren zusammen, was durch einen Kooperationsvertrag geregelt wird (§ 30 HG). Die Ausbildung an den Hochschulen erfolgt durch Lehramtsstudiengänge, die unter Mitwirkung des zuständigen Ministeriums oder einer von ihm benannten Stelle akkreditiert beziehungsweise reakkreditiert werden (§ 11 LABG). Für diese Studiengänge werden die Bestimmungen für den bildungswissenschaftlichen Studienanteil, in dem die Beratung verortet wird, im Rahmen der Prüfungsordnungen für die unterschiedlichen Schulformen ausgewiesen. Hinsichtlich der Einbettung und Definition von Beratungen werden im Folgenden beispielhaft die besonderen Bestimmungen der Prüfungsordnungen für die Bachelor- und Masterstudiengänge Lehramt an der Universität Paderborn dargestellt.

Für den Bachelorstudiengang Lehramt an Grundschulen (Universität Paderborn, 2022c) werden unter dem Paragraphen 37 grundlegende Kompetenzen angeführt, die im Rahmen des Studiums erworben werden sollen. Dazu zählt die „Reflexion der Voraussetzungen schulstufenbezogener Beratung und Förderung unter besonderer Berücksichtigung der Gestaltung von Übergängen aus dem Elementarbereich sowie in die weiterführenden Schulen“ (§ 37 Universität Paderborn, 2022c). Ein Übertrag in die beiliegenden Modulbeschreibungen findet nicht statt. Für den entsprechenden Masterstudiengang (Universität Paderborn, 2022j) wird im Modul „Lernen in der Grundschule“ unter den beschriebenen fachlich-inhaltlichen Zielen das „Kennenlernen der kollegialen Beratung als professionelle Methode der Reflexion und Handlungsplanung“ angeführt (Universität Paderborn, 2022j, S. 9). Daneben wird unter

den Inhalten des Moduls „Grundschule – Innovieren, entwickeln und gestalten“ darauf verwiesen, dass Kenntnisse über die Grundschulentwicklung und den Grundschulunterricht erworben und „[...] dabei Qualitätsmaßstäbe der Kommunikation, der Kooperation und der Beratung der verschiedenen Akteure (Lehrkräfte, Eltern, pädagogisches Personal etc.) in der Grundschule thematisiert“ (Universität Paderborn, 2022j, S. 11) werden.

Auch für den Bachelorstudiengang Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (Universität Paderborn, 2022e) wird die Reflexion der Voraussetzungen schulstufenbezogener Beratung und Förderung unter den Grundlegenden Kompetenzen benannt und mit dem Zusatz der „[...] Berücksichtigung der Gestaltung von Übergängen aus der Grundschule und in die Berufs- und Arbeitswelt“ (§ 37 Universität Paderborn, 2022e) an die Schulform angepasst. Ein Übertrag in die Modulbeschreibungen lässt sich in Teilen im entsprechenden Masterstudiengang wiederfinden (Universität Paderborn, 2022l). Hier werden im Modul „Lernen in der Sekundarstufe I“ im Rahmen der fachlich-inhaltlichen Ziele „Kenntnisse und Fähigkeiten zur sachgemäßen Beratung im Zusammenhang mit der Orientierung in der Berufs- und Arbeitswelt“ (Universität Paderborn, 2022l, S. 9) angegeben. Im Weiteren wird in diesem Modul unter den spezifischen Schlüsselkompetenzen die „Befähigung zur sachgerechten Beratung der Lernenden unter Berücksichtigung des weiteren Bildungsweges“ (Universität Paderborn, 2022l, S. 9) aufgelistet. In den Inhalten des Moduls „Schulentwicklung und Schultheorie“ soll darüber hinaus in Bezug auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung „[d]ie Bedeutung von Kommunikation, Kooperation und Beratung in Hinblick auf die verschiedenen Akteure, auch unter Nutzung und Reflexion digitaler Medien [...] konsequent berücksichtigt“ (Universität Paderborn, 2022l, S. 10) werden.

Für den Bachelorstudiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (Universität Paderborn, 2022d) lassen sich keine Hinweise auf Beratung finden. Dagegen wird im Masterstudiengang, im selben Wortlaut wie im Masterstudiengang Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, in den Inhalten des Moduls „Schulentwicklung und Schultheorie“ auf Beratung als zu berücksichtigender Aspekt bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung verwiesen (Universität Paderborn, 2022k, S. 11).

Daneben können für den Bachelorstudiengang (Universität Paderborn, 2022b) und den Masterstudiengang Lehramt an Berufskollegs (Universität Paderborn, 2022h) keine Hinweise auf Beratung gefunden werden⁴.

⁴ Auch für den Bachelorstudiengang (Universität Paderborn, 2022a) und Masterstudiengang (Universität Paderborn, 2022g) Lehramt an Berufskollegs der Universität Paderborn und der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe, den Masterstudi-

Bezüglich des Bachelorstudiengangs Lehramt für sonderpädagogische Förderung (Universität Paderborn, 2022f) bildet Beratung im Rahmen des Moduls „Inklusion, Schule und Gesellschaft“ einen inhaltlichen Aspekt. Hier wird angeführt, dass [...] Theorien und praxisbezogene Kompetenzen zur unterrichts- und fallbezogenen, multiprofessionellen Zusammenarbeit sowie zur kollegialen Hospitation und Beratung einen weiteren Inhaltsbereich“ (Universität Paderborn, 2022f, S. 11) bilden. In den dazugehörigen Themen des Moduls werden darüber hinaus „Theorien, Prozesse und Bedingungsfaktoren für multiprofessionelle Kooperation und kollegiale Beratung“ (Universität Paderborn, 2022f, S. 11) genannt. In dem entsprechenden Masterstudiengang (Universität Paderborn, 2022m) wird Beratung nicht zum Gegenstand gemacht.

Wie insgesamt zum Ausdruck kommt, wird Beratung in den dargestellten Prüfungsordnungen vor allem im Kontext des Schul- und Berufsübergangs, der Schul- und Unterrichtsentwicklung und der kollegialen Beratung verortet. Die Definitionen der Beratung verbleiben auf einem allgemeinen Niveau, was wiederum als Möglichkeit verstanden werden kann, Beratung als Seminarthema im Rahmen der Module frei auszugestalten. Bemerkenswert ist dabei jedoch, dass Beratung nicht in allen Prüfungsordnungen in den jeweiligen Bachelor- und Masterstudiengängen der unterschiedlichen Schulformen berücksichtigt wird beziehungsweise zum Teil gänzlich unberücksichtigt bleibt, während eigentlich im Hinblick auf die KMK-Standards „[...] Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern“ (2019, S. 11) im theoretischen Ausbildungsabschnitt vermittelt werden sollten. Es bleibt offen, inwiefern diese Prinzipien und Kenntnisse auch im praktischen Ausbildungsabschnitt thematisiert werden könnten, da sich die Ausbildungsabschnitte hinsichtlich ihrer Schwerpunkte nicht gegenseitig abgrenzen müssen (KMK, 2019, S. 7).

engang Lehramt an Berufskollegs mit einer beruflichen Fachrichtung und einem Unterrichtsfach, mit zwei beruflichen Fachrichtungen, mit zwei Unterrichtsfächern oder mit einer Großen beruflichen Fachrichtung und einer Kleinen beruflichen Fachrichtung (Universität Paderborn, 2022i) und den Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik - Lehramt an Berufskollegs (Universität Paderborn, 2018) lassen sich in den Bestimmungen der Prüfungsordnungen keine Hinweise auf Beratung im Kontext des bildungswissenschaftlichen Studiums finden.

3.4 Beratung als Gegenstand der schulpraktischen Zentren und Seminare am Beispiel von Nordrhein-Westfalen

Die zweite Phase der Lehramtsausbildung, der Vorbereitungsdienst beziehungsweise der praktische Ausbildungsabschnitt an einer Schule, wird durch schulpraktische Zentren begleitet. In Nordrhein-Westfalen wird die Aufgabe des Vorbereitungsdienstes als „[...] die theoretisch fundierte Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit in zunehmender Eigenverantwortlichkeit der Auszubildenden“ (§ 5 Abs. 2 LABG) beschrieben und von Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) begleitend durchgeführt. Gemäß der Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung (OVP) trägt die Gesamtverantwortung für die Ausbildung die Leitung des ZfsL, die Verantwortung für die lehramtsbezogene Ausbildung die jeweilige Seminarleitung des ZfsL und die Verantwortung für den Unterricht an den Schulen, in denen die Auszubildenden tätig sind, die Schulleitung (§ 9 OVP). Im Sinne des Ziels, „[...] Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter als eigenverantwortlich Lernende auf die spätere berufliche Unterrichts- und Erziehungstätigkeit an Schulen [...]“ (§ 1 OVP) vorzubereiten, verantworten die ZfsL und die Schulen die Ausbildung gemeinsam (§ 1 OVP). Insgesamt soll sich die Ausbildung „[...] an den grundlegenden Kompetenzen für Unterricht und Erziehung, Beurteilung, Diagnostik, Beratung, Kooperation und Schulentwicklung sowie an den wissenschaftlichen und künstlerischen Anforderungen der Fächer“ (§ 1 OVP) orientieren. Für die Ausbildung legen die ZfsL Ausbildungsziele, Handlungskonzepte und Evaluationsverfahren in einem Programm fest, während von den Seminaren lehramtsbezogene Ausbildungsprogramme zu erstellen sind (§ 10 Abs. 6 OVP). Daneben entwickeln die Schulen gemeinsam mit den ZfsL schulische Ausbildungsprogramme (§ 14 OVP). Die Grundlage für diese Programme stellt das Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst dar, das vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen herausgegeben wird (MSB NRW, 2021). Dieses ist wiederum inhaltlich mit dem Referenzrahmen Schulqualität NRW verknüpft (MSB NRW, 2020). Ebenfalls lassen sich einzelne Hinweise auf den Orientierungsrahmen für die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung in NRW (Eickelmann, 2020) finden.

Im Kerncurriculum werden insgesamt fünf Handlungsfelder skizziert, die in einer wechselseitigen Beziehung zueinanderstehen und durch Konkretionen weiter spezifiziert werden (MSB NRW, 2021, S. 4). Die Lehramtsanwärter*innen sollen im Zuge des Vorbereitungsdienstes professionelle Handlungskompetenzen in diesen Handlungsfeldern erwerben und diese bis zur Berufsreife entwickeln (MSB NRW, 2021, S. 4). Daneben werden den einzel-

nen Konkretionen Bezüge zugeordnet, „[...] die von unmittelbarer ausbildungs- und schulfachlicher Relevanz sind oder übergeordnete gesellschaftliche und schulpolitische Entwicklungen abbilden“ (MSB NRW, 2021, S. 5) und in der Arbeit mit Handlungssituationen in der Ausbildung anlassbezogen Eingang finden sollen (MSB NRW, 2021, S. 5). Den einzelnen Handlungsfeldern werden Kompetenzen zugeordnet, die der Anlage 1 der Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung (OVP) zu entnehmen sind und eine Zusammenstellung der zuvor thematisierten und von der KMK festgelegten Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte und Kompetenzbeschreibungen (KMK, 2019) bilden.

Das erste Handlungsfeld, in dem Beratung thematisiert wird, trägt den Buchstaben „L“ und wird als „Lernen und Leisten herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen“ (MSB NRW, 2021, S. 9) beschrieben. Mit einer einleitenden Beschreibung der Kompetenzen wird auf „Kompetenz 7“ verwiesen, die genau wie in den KMK-Standards (KMK, 2019, S. 11) das Beraten von Lernenden und deren Eltern umfasst (MSB NRW, 2021, S. 9). Beraten wird im Weiteren nicht unter den Konkretionen des Handlungsfeldes angeführt und es werden keine Bezüge in der zweiten Phase hergestellt. Lediglich unter den Bezügen zur ersten Phase werden „Beratungsansätze“ (MSB NRW, 2021, S. 9) als Stichwort genannt.

Den größten Anteil hat Beratung im Handlungsfeld „B“, das als „Schülerinnen und Schüler und Erziehungsberechtigte beraten“ (MSB NRW, 2021, S. 10) bezeichnet wird. Hier wird unter den Kompetenzen wie zuvor auf „Kompetenz 7“ und das Beraten von Lernenden und deren Eltern verwiesen (MSB NRW, 2021, S. 10). Ebenso werden erneut „Beratungsansätze“ (MSB NRW, 2021, S. 10) als Bezug zur ersten Phase angeführt. Daneben werden im Rahmen der Bezüge in der zweiten Phase unter den gesellschaftlichen und schulpolitischen Bezügen „Grundlagen für schulische Beratung“ und „Schullaufbahnberatung“ und unter den ausbildungs- und schulfachlichen Bezügen „schulisches Beratungskonzept“, „individuelle Schul- und Lernberatung“ und „Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen“ aufgelistet (MSB NRW, 2021, S. 10).

Bezüglich des Handlungsfeldes zeigt sich, dass über alle der sieben aufgelisteten Konkretionen ein Bezug zu Beratung hergestellt wird. So wird mit der ersten Konkretion auf die Wahrnehmung von Beratungsanlässen und die Nutzung schulischer Beratungskonzepte zur Beratungsplanung verwiesen (MSB NRW, 2021, S. 10). Hinzu kommen zwei Hinweise auf den Referenzrahmen Schulqualität NRW, mit denen die Kriterien der systematischen Bera-

tung zu Lern-, Entwicklungs- und Erziehungsangelegenheiten und der Laufbahnberatung fokussiert werden (MSB NRW, 2020, S. 42 f.).

Im Vordergrund der zweiten Konkretion steht das Geben von prozessbegleitendem Feedback mit dem Ziel der Lernberatung und der individuellen Förderung von Schüler*innen (MSB NRW, 2021, S. 10). Die ergänzenden Verweise auf die aufschließenden Aussagen „A2“ und „A3“ aus dem Referenzrahmen beziehen sich wiederum ausschließlich auf Feedback (MSB NRW, 2020, S. 40 f.). Daneben wird in diesem Zusammenhang ein allgemeiner Hinweis auf das Handlungsfeld „Beraten“ im Orientierungsrahmen für die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung in NRW (Eickelmann, 2020) gegeben. In diesem wird darauf hingewiesen, digitale Medien in der Lernberatung einzusetzen, medienbezogene Verhaltensprobleme in Beratungskonzepten zu berücksichtigen, zu medienbezogenen Beratungsanlässen mit Beratungseinrichtungen zu kooperieren und digitale Möglichkeiten bei der Kooperation und Kommunikation zu entwickeln und einzusetzen (Eickelmann, 2020, S. 22 f.).

Die lösungsorientierte, anlass- und situationsgerechte Beratung von Schüler*innen und Erziehungsberechtigten, die „[...] auch unter Berücksichtigung kulturell begründeter Wertvorstellungen [...]“ (MSB NRW, 2021, S. 10) erfolgt, wird mit der dritten Konkretion angeführt. Zudem wird auf die zwei aufschließenden Aussagen des Referenzrahmens „A5“ aus dem Kriterium „2.8.2“ und „A3“ aus dem Kriterium „2.8.3“ verwiesen. Diese umfassen die (über)fachliche Information und Beratung zum Lernstand und der Lernentwicklung und die adressatengerechte und zielführende Beratung und Bereitstellung von Informationen bei nicht hinreichender Kenntnis des Bildungssystems in NRW (MSB NRW, 2020, S. 42 f.).

Im Fokus der vierten Konkretion steht die fallbezogene Vorbereitung und Gestaltung von Beratungsprozessen im Team (MSB NRW, 2021, S. 10), die ebenfalls zwei Hinweise auf den Referenzrahmen beinhalten. In nur einem dieser Hinweise wird Beratung explizit thematisiert. So wird in der aufschließenden Aussage „A10“ beschrieben, dass „[...] sich Lehrkräfte regelmäßig und kontinuierlich mit dem weiteren pädagogischen Personal, z. B. über die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler“ (MSB NRW, 2020, S. 73) an der Schule beraten.

Mit der fünften Konkretion wird die Nutzung und Reflexion eigener Erfahrungen mit ressourcenorientierter Beratung in der Personenorientierten Beratung mit Coaching-Elementen benannt, die in schulischen Beratungssituationen wirksam werden sollen (MSB NRW, 2021, S. 10)⁵. In dem dazugehörigen

⁵ Hierbei wird nicht deutlich, ob sich die Nutzbarmachung und Reflexion auf diese Beratungsmethode oder auf die aus dieser Beratung gewonnenen Erfahrungen be-

Hinweis auf die aufschließende Aussage „A6“ aus dem Referenzrahmen wird beschrieben, dass „Lehrkräfte [...] ihr Handeln im Kontext von Beurteilung und Beratung sowie ihre Rolle bei der Vergabe von Zugangsberechtigungen für die weitere schulische und berufliche Laufbahn [reflektieren]“ (MSB NRW, 2020, S. 70).

Die Reflexion wird auch im Rahmen der sechsten Konkretion aufgegriffen. Hierbei wird ausgeführt, dass Beratungssituationen reflektiert und ausgewertet werden sollen und darüber in den kollegialen Austausch mit an der Schule vorhandenen Professionen getreten werden soll (MSB NRW, 2021, S. 10). In den drei dazugehörigen Verweisen auf den Referenzrahmen werden nur in zwei Verweisen Beratung explizit zum Thema gemacht, die auch schon zuvor angeführt wurden. So finden sich die entsprechenden aufschließenden Aussagen „A5“, zur Handlungsreflexion und „A6“, zur Beratung im Kollegium, in der fünften und vierten Konkretion wieder.

Im Fokus der siebten Konkretion steht die anlassbezogene Mitwirkung an der Kooperation mit externen Einrichtungen und multiprofessionellen Teams (MSB NRW, 2021, S. 10). Neben einem allgemeinen Hinweis auf das Handlungsfeld „Beraten“ im Orientierungsrahmen für die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung in NRW (Eickelmann, 2020), finden sich noch vier weitere Verweise auf den Referenzrahmen. Allerdings wird Beratung nur in zwei dieser Verweise explizit aufgegriffen. So wird in der aufschließenden Aussage „A1“ beschrieben, dass „[d]ie Schule eine Lern-, Entwicklungs- und Erziehungsberatung unter Einbezug zusätzlicher Expertisen wie z. B. der Beratungs- und Vertrauenslehrkräfte, der Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung bzw. der Fachkräfte der Schulsozialarbeit“ (MSB NRW, 2020, S. 42) entwickelt. Mit der aufschließenden Aussage „A5“ wird die Unterstützung der Erziehungsberechtigten in den Vordergrund gerückt, die durch das Aufzeigen außerschulischer Beratungsmöglichkeiten und die Zusammenarbeit mit Jugendhilfe, Selbsthilfeorganisationen und sozialen Dienstleistern zustande kommen soll (MSB NRW, 2020, S. 42).

Darüber hinaus wird Beratung im Handlungsfeld „S“ aufgegriffen, das die Bezeichnung „Im System Schule mit allen Beteiligten entwicklungsorientiert zusammenarbeiten“ (MSB NRW, 2021, S. 11) trägt. Beratung wird in diesem Zusammenhang nicht im Rahmen der Kompetenzen, den Bezügen in der

zieht. Auch der entsprechende Hinweis auf die aufschließende Aussage trägt zu keiner eindeutigen Interpretation bei. Wie in der Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung (OVP) festgehalten wird, werden die Lehramtsanwärter*innen im Zuge ihrer Ausbildung mittels der Methode der personenorientierten Beratung lediglich selbst durch die Ausbilder*innen beraten.

zweiten Phase oder den Bezügen zur ersten Phase thematisiert. Allerdings findet sich unter den Konkretionen des Handlungsfeldes die Aussage, „Feedback und kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung praktizieren“ (MSB NRW, 2021, S. 11). Diese wird mit einem beratungsbezogenen Verweis auf die aufschließende Aussage „A12“ aus dem Referenzrahmen verbunden, in der auf das Vorhandensein unterschiedlicher kollegialer Beratungsangebote, Hospitationen und Möglichkeiten zur Teilnahme an Supervision an Schulen hingewiesen wird (MSB NRW, 2020, S. 58).

Da der Untertitel des Kerncurriculums als „[v]erbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen“ (MSB NRW, 2021) bezeichnet wird, könnte der Eindruck entstehen, dass auch die beschriebenen Handlungsfelder und Bezüge dazugezählt werden. In den Informationen zum Kerncurriculum wird jedoch verdeutlicht, dass es die „[...] durch die Kultusministerkonferenz zugrunde gelegten Kompetenzen und Standards [sind, die] die verbindlichen Ziele des Vorbereitungsdienstes fest[legen] und [...] die Kompetenzerwartungen an Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter (LAA) zum Ende des Vorbereitungsdienstes [beschreiben]“ (MSB NRW, 2021, S. 4). Somit verbleibt die Definition von Beratung auf der einen Seite auf dem Niveau der KMK-Standards (KMK, 2019), während sie durch die beschriebenen Handlungsfelder indirekt ausdifferenziert wird. Dahingehend wird Beratung weiterhin im Kontext der Lern- und Schullaufbahnberatung, der kollegialen Beratung und der anlassbezogenen Beratungskoordination verortet, womit auch allgemeine Hinweise auf die Ziele, Rollen und Kontexte der Beratung gegeben werden. Mit den Verweisen auf eine konzeptuelle Verankerung, die Prozess- und Lösungsorientierung und das Reflexionspotenzial von Beratung werden mögliche Charakteristika und Methoden der Beratung oberflächlich skizziert⁶. Inwiefern diese Inhalte letztlich in der Ausbildung zum Tragen kommen, ist wiederum an die Gestaltungsmöglichkeiten der ZfsL und der Schulen geknüpft, da diese „[...] auf der Grundlage der Vorgaben des Kerncurriculums ihre jeweiligen Ausbildungsprogramme [...]“ (MSB NRW, 2021, S. 5) erstellen, sich abstimmen, Priorisierungen festlegen und zusammenwirken (MSB NRW, 2021, S. 5). In diesem Sinne gestalten die Seminar-ausbilder*innen, von einer oder mehreren Konkretionen der Handlungsfelder

⁶ Eine weitere Ausdifferenzierung der Beratungsdefinition könnte auch entlang der Bezüge zur ersten Phase der Lehramtsausbildung und den stichwortartig erwähnten Beratungsansätzen erfolgen. Allerdings müsste dafür sichergestellt werden, dass solche Beratungsansätze in der ersten Phase auch vermittelt werden. Wie zuvor in Bezug auf die Prüfungsordnungen exemplarisch dargestellt, ist dies jedoch nicht unbedingt gegeben.

ausgehend, „[...] konkrete anwendungsbezogene didaktische Ausbildungseinheiten in Form von berufsrelevanten Handlungssituationen, die im spiralcurricular angelegten Ausbildungsverlauf eine Kompetenzentwicklung ermöglichen“ (MSB NRW, 2021, S. 5). Die Betonung der Gestaltungsmöglichkeiten zeigt sich auch in dem Verständnis des Erwerbs „[...] berufsbezogener Kompetenzen als lebenslange und personalisierte Professionalisierung“ (MSB NRW, 2021, S. 5), für die die Vorgaben und Impulse des Kerncurriculums bei der Ausbildung erwachsener Lernender im Vorbereitungsdienst vielfältige Möglichkeiten schaffen würden (MSB NRW, 2021, S. 5).

4 Beratung im schulischen Kontext

Die Beratungstätigkeit von Lehrkräften ist über ihre standardisierte und rechtliche Einbettung in der Ausbildung und Praxis auch im Kontext einer gesellschaftlichen und politischen Dimension verortet und unterliegt dahingehend bestimmten Entwicklungen und Bedarfen. Dies kumuliert sich letztlich auch in der Schule selbst, die als Bildungs-, Lern-, Entwicklungs- und Arbeitsort institutionelle Gegebenheiten vereint und die Beratungstätigkeit von Lehrkräften rahmt und bedingt.

Einleitend werden einige Überlegungen von Schnebel (2017) aufgegriffen und ergänzend dargestellt, die Gründe für eine Auseinandersetzung mit der Beratungsaufgabe von Lehrkräften bilden, die über die gesetzlichen Regelungen hinausgehen. Im Allgemeinen zeichnet sich ab, dass die Themen und Anlässe schulischer Beratung zugenommen haben (Schnebel, 2017, S. 9) und Beratungsaufgaben noch bedeutsamer werden (Hertel & Schmitz, 2010, S. 11). Dies geht mit einer Differenzierung der Problemlagen von Schüler*innen, Eltern und Kolleg*innen (Schnebel, 2017, S. 9) und einer zunehmenden soziokulturellen und -ökonomischen Diversität der Schüler*innen und Eltern einher (Gerich, 2016, S. 24), was letztlich als ein Entwicklungsprozess moderner werdender Gesellschaften verstanden werden kann (Schnebel, 2017, S. 9). Wahlmöglichkeiten und Verantwortlichkeiten können vor diesem Hintergrund Risiken hinsichtlich der eigenen Entscheidungen bergen und zu Verunsicherungen und ambivalenten Handlungsalternativen führen (Schnebel, 2017, S. 9 f.). Lehrkräfte sind dabei für Schüler*innen und Erwachsene oft erste Ansprechpartner*innen (Hertel & Schmitz, 2010, S. 11). Sie helfen den Schüler*innen durch Beratung beim Finden ihrer Bildungs- und Berufswege und der Förderung ihrer persönlichen Entwicklung (Schnebel, 2017, S. 10), während sich diese Anliegen auch mit persönlichen Problemen vermischen können (Hertel & Schmitz, 2010, S. 11).

Hinsichtlich der Personal- und Ressourcensituation an den Schulen in Deutschland stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, ob Beratungsaufgaben „[...] zukünftig noch weniger als bisher an speziell ausgebildetes Fachpersonal wie Beratungslehrer/innen oder Schulpsycholog/innen abgegeben werden [...]“ (Schnebel, 2017, S. 10). Dahingehend vermutete Schnebel, „[...] dass die Ressourcen im Beratungsbereich an den Schulen eher gekürzt als ausgebaut werden, was für die einzelne Lehrkraft bedeutet, mehr Fragen und Probleme eigenständig zu lösen“ (2017, S. 10). In diesem Zuge verweist Schnebel (2017, S. 10) auch auf Schwarzer und Posse (2005), die unterstreichen, dass im Hinblick auf knapper werdende Ressourcen die zeitlichen und finan-

ziellen Ausbildungskosten von Beratungslehrkräften nur noch bedingt aufgewendet und vorhandene Beratungsaufgaben auf alle Lehrkräfte verteilt werden. Dieser Umstand zeichnet sich auch im Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) zur Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht (Köller et al., 2023) ab, in dem neben einem allgemeinen Mangel an Lehrkräften in allen Bundesländern auch Herausforderungen in der Aufwendung zeitlicher und finanzieller Ressourcen für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften beschrieben werden.

Die Beraterische Tätigkeit von Lehrkräften nimmt auch im Hinblick auf innovative Unterrichtsformen zu (Schnebel, 2017, S. 10). Vor dem Hintergrund pädagogischer Innovationen und eines veränderten Verständnisses von Lernen werden Lehrkräfte dazu angehalten, andere Unterrichtsgestaltungen vorzunehmen und vor allem offene Formate zu berücksichtigen, bei denen sie moderierend und beratend tätig sind (Schnebel, 2017, S. 10). So sollen Lehrkräfte beispielsweise als unterstützende und beratende „Lerncoaches“ Lernprozesse ermutigend und herausfordernd begleiten und Hilfestellung dabei geben, „[...] persönliche Lernziele zu finden und individuelle Lernwege zu gestalten“ (QUA-LiS NRW, o. D.). Gleichzeitig merkt Schnebel (2017, S. 10) kritisch an, dass es einen Mangel an Literatur und empirischen Untersuchungen zur gewinnbringenden Gestaltung der Lernberatung gibt.

Einen weiteren Grund für einen erhöhten Beratungsbedarf stellen die Schulreformprozesse dar, die nach dem „PISA-Schock“ (Aich & Behr, 2019, S. 14) beziehungsweise als Reaktion auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie (Baumert, 2001) zugenommen haben (Schnebel, 2017, S. 10). Entsprechende Reformen und Umbrüche lassen sich in allen Bereichen der deutschen Bildungslandschaft und insbesondere in der Schule erkennen (Aich & Behr, 2019, S. 14). Sie reichen von neuen Bildungsplänen, Kompetenzstufen, schulübergreifenden Vergleichstests bis zu nationalen Bildungsstandards (Schnebel, 2017, S. 10). Diese Veränderungen „[...] gehen oft mit mehr oder weniger offen ausgesprochenen erhöhten Erwartungen eines großen persönlichen Einsatzes der Lehrkräfte einher“ (Aich & Behr, 2019, S. 14) und können zu einer wahrgenommenen Verunsicherung, Überforderung (Schnebel, 2017, S. 10) oder einem hohen Belastungserleben führen (Aich & Behr, 2019, S. 14). Auch seitens der Elternschaft werden dabei Erwartungen an die Lehrkräfte herangetragen. Zwar besitzen sie keine formelle Entscheidungsgewalt bezüglich der Steuerung des Bildungssystems, sind jedoch bei der Frage nach der Qualität des Bildungssystems betroffen (Gartmeier, 2018, S. 38). In diesem Sinne schlagen „[...] Probleme, Ungleichgewichte und Dynamiken, die auf der

großen Bühne des Bildungssystems und des öffentlichen Diskurses darüber verhandelt werden, bis ins Elterngespräch durch und bilden sich hier im Kleinen ab“ (Gartmeier, 2018, S. 39). Die erfolgreiche Implementierung von Reformen setzt daher eine Begleitung und Unterstützung der Umsetzungsbemühungen voraus, für die eine kompetente Beratung beständig zur Verfügung steht (Schnebel, 2017, S. 11).

Eng daran geknüpft ist auch das Thema der Schulentwicklung, das über Reformprozesse hinaus ein dauerhaftes Aufgabenfeld der Schulen bildet. Schulen sind als teilautonome und lernende Organisationen dazu angehalten, eigene Profile zu entwickeln, pädagogische Schwerpunkte zu setzen, Schulprogramme zu erarbeiten und im Rahmen ihrer Möglichkeiten finanzielle und personelle Entscheidungen zu treffen (Schnebel, 2017, S. 11). Die gesellschaftlichen Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen äußern sich auch in der Schulentwicklung, sodass Schulen vermehrt eigenständig ihre Arbeitsqualität und Leitlinien verantworten und vertreten (Schnebel, 2017, S. 11). Gleichzeitig müssen angepasste Kommunikationsmuster entwickelt und die Arbeit in Teams erlernt werden (Schnebel, 2017, S. 11). In diesem Zusammenhang verweist Schnebel (2017, S. 11) auf Palmowski (2007). Dieser betont die Notwendigkeit der Inanspruchnahme interner und externer Beratung, da ausschließlich dadurch eine Handlungsreflexion zu gewährleisten ist, die die Entwicklung und Begründung einer theoriegeleiteten Praxis ermöglicht (Palmowski, 2007). Bei der Schulentwicklung bildet typischerweise die Schulaufsicht eine externe Anlaufstelle für Schulleitungen, die sie bei der Entwicklung und Umsetzung von Konzepten und Programmen berät (Hertel & Schmitz, 2010, S. 30). Dahingegen kann die Schulleitung intern „[...] die Beratungstätigkeit hier als ein Führungsinstrument ein[ordnen], auf das bei dienstlichen, persönlichen und personalrechtlichen Anliegen der Lehrpersonen im Kollegium zurückgegriffen werden kann“ (Hertel & Schmitz, 2010, S. 30). In solchen Gesprächen können Lob und Anerkennung ausgesprochen und konstruktive Kritik gegeben werden, während Beratung dadurch als Instrument zur Steigerung der Unterrichts- und Schulqualität eingeordnet werden kann (Hertel & Schmitz, 2010, S. 30). Evaluation ist ebenfalls an die Schulentwicklung gekoppelt und setzt als Prozess zur Qualitätssteigerung eine begleitende Beratung voraus (Schnebel, 2017, S. 11). Diese Notwendigkeit zeigt sich etwa bei der Überführung von Evaluationsergebnissen in Qualitätsverbesserungen oder beim Auftreten von Konflikten in der entsprechenden Planung und Durchführung solcher Prozesse (Schnebel, 2017, S. 11).

Damit Lehrkräfte selbst die Gelegenheit bekommen, ihre Fragen und Belastungen zum Ausdruck zu bringen, die bei der Erfüllung der dargestellten

Erwartungen und Aufgaben entstehen können, benötigen sie einen Rahmen, wie etwa die kollegiale Beratung oder Supervision (Schnebel, 2017, S. 11). Dabei können beispielsweise Fragen zur Unterrichtsgestaltung, dem Umgang mit Schüler*innen oder auch der einfache Austausch von Erfahrungen (Hertel & Schmitz, 2010, S. 30) im Vordergrund stehen. Daneben kann auch die Beratung durch und mit der Schulleitung als Führungsaufgabe eine zentrale Rolle einnehmen, in der etwa „[...] Aspekte der Unterrichtsplanung und -gestaltung, aber auch persönliche Anliegen der Lehrpersonen [...]“ (Hertel & Schmitz, 2010, S. 30) besprochen werden. Der gemeinsame Austausch kann zur Entlastung und zum Anstoß von Lernprozessen führen, die in Verbindung mit Feedback und Reflexion zur Professionalisierung beitragen (Schnebel, 2017, S. 11) und in diesem Sinne auch zur Verbesserung der eigenen Beratungsfähigkeit führen können (Bruder, 2011, S. 64).

4.1 Definitionen und Ziele der (pädagogischen) Beratung im schulischen Kontext

Allgemein hin kann Beratung vieles bedeuten (Aich & Behr, 2019, S. 26). In einem alltäglichen Verständnis sind Vorstellungen von Beratung weit verbreitet und beziehen sich häufig auf Tätigkeiten wie das Erteilen von Ratschlägen oder sich Hilfe bei Schwierigkeiten zu holen (Schnebel, 2017, S. 14). Gewisse Ähnlichkeiten zeigen sich dabei auch zu dem historischen, psychologischen Beratungsverständnis, das bis in die 1940er Jahre, vor dem durch Carl Rogers (1942) eingeleiteten Paradigmenwechsel, bestand: „Man geht zu einem Experten, erhält eine Diagnose und darauf gründende Ratschläge - dies war das Beratungsverständnis dieser Zeit“ (Aich & Behr, 2019, S. 26). In diesem Sinne kann es dazu kommen, dass „[a]uch Lehrkräfte [...] manchmal unbewusst eine solche Auffassung von Elternberatung [haben und] [...] [s]ie denken, dass sie Eltern einen Expertenrat geben müssen, weil dies den Erwartungen der Eltern entspricht“ (Aich & Behr, 2019, S. 26). Zur Erfassung von Beratung im schulischen Kontext ist es daher notwendig, über diese Verständnisse hinauszugehen und Beratung als professionellen Gegenstand zu betrachten (Schnebel, 2017, S. 14). Dahingehend existieren verschiedene Beratungsdefinitionen, die sich im Hinblick auf ihre charakteristischen Merkmale vergleichen lassen. Exemplarisch lässt sich die Definition für Beratung im schulischen Kontext von Hertel und Schmitz (2010) anführen, die in Anlehnung an Definitionen aus dem therapeutischen und pädagogisch-psychologischen Kontext und dem Problemlöseansatz verfasst wurde:

Beratung ist zu verstehen als dialogischer Prozess des ‚Sich-Beratens‘. Ziel des Prozesses ist die Hilfe zur Selbsthilfe – ein Veränderungsprozess wird unterstützt. Beratung ist nicht der ‚Ort‘ der Problemlösung; Probleme werden vielmehr reflektiert, gedeutet, eingegrenzt und möglicherweise umgedeutet. Denn es gibt immer mehr als eine Handlungsalternative. Diese verschiedenen Handlungsalternativen zu erarbeiten ist ein wichtiger Teil der Beratung. Lösungen werden gemeinsam ‚erfunden‘. Wenn der Ratsuchende es wünscht, kann im Anschluss daran eine Planung des weiteren Vorgehens erfolgen. Auch hier ist der Berater Entwicklungsbegleiter. Die Umsetzung des Geplanten muss jedoch durch Aktion(en) des Ratsuchenden erfolgen; der Berater kann die Probleme nicht stellvertretend für den Ratsuchenden lösen. Wichtiger Ansatzpunkt der Beratung sind deshalb die Stärken und Ressourcen des Ratsuchenden, die es zu erarbeiten und zu unterstützen gilt. (Hertel & Schmitz, 2010, S. 53 f.)

Für diese Definition lässt sich, genau wie für die von Schnebel (2017, S. 14 f.) angeführten, psychologischen und pädagogischen Definitionen von Beratung nach Dietrich (1983), de Haan (1993), Thomann (2003), Schwarzer und Posse (2005) und Nußbeck (2014), konstatieren, dass Beratung als ein Weg verstanden wird, mit schwierigen Situationen oder Problemen umzugehen (Schnebel, 2017, S. 16). Dazu finden Kommunikationsprozesse statt, durch die eine Problemlösung und Lösungsfindung erreicht werden kann (Hertel & Schmitz, 2010, S. 54). Beratung erfolgt demnach als eine Interaktion und wird als Prozess gestaltet, der einmalig oder wiederholt durchführbar ist (Schnebel, 2017, S. 16) und in dem mindestens zwei Personen miteinander interagieren (Hertel & Schmitz, 2010, S. 54). Dabei ist es das Ziel der Beratung, „[...] die Handlungs- oder Entscheidungsmöglichkeiten einer Person zu verbessern, damit der Ratsuchende eigenständig und aktiv das Problem selbst lösen kann“ (Schnebel, 2017, S. 16). Diese Problemlösung kann auch allgemein als eine Veränderung beschrieben werden, die mit der Diskussion diverser Handlungsalternativen einhergeht (Hertel & Schmitz, 2010, S. 54). Daneben ist professionelle Beratung in einem ausgewiesenen Setting situiert, wodurch sich die Professionalität sowohl auf die Prozessgestaltung als auch die inhaltliche Ebene des Problems bezieht (Schnebel, 2017, S. 16). Somit müssen Berater*innen ein inhaltliches Verständnis der Problemlage der Ratsuchenden aufweisen und zugleich über Expertise verfügen, „[...] den Ratsuchenden zu helfen, ihr Problem besser zu verstehen und Lösungsmöglichkeiten für sich zu entwickeln und umzusetzen“ (Schnebel, 2017, S. 16). Die beratungsspezifischen Kompetenzen und Methoden, mit denen die Inhalte und Prozesse einer Beratung bearbeitet und angeleitet werden können, lassen sich somit in einem wissenschaftlichen Verständnis als Unterscheidungsmerkmale verstehen, durch

die eine professionelle von einer alltäglichen Beratung abgegrenzt werden kann und durch die auch unterschiedliche Arten professioneller Beratungen differenziert betrachtet werden können⁷ (Schnebel, 2017, S. 16).

Wie bereits angedeutet wurde, hat die Beratung zum Ziel, Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten, indem die Ratsuchenden in die Lage versetzt werden, eine Entwicklungsaufgabe zu vollbringen oder Probleme selbst zu lösen, wozu notwendige Ressourcen erschlossen werden (Schnebel, 2017, S. 17). Die Berater*innen unterstützen in diesem Prozess bei der Orientierung in entsprechenden Anforderungssituationen und Problemlagen (Hertel & Schmitz, 2010, S. 46). Zudem helfen sie dabei, ein besseres Verständnis von den Problemen und möglichen Ursachen zu gewinnen, um durch eine Perspektivveränderung beziehungsweise -erweiterung zu passenden Lösungsmöglichkeiten zu gelangen (Schnebel, 2017, S. 17 f.). Neben diesen Orientierungs-, Informations- und Entscheidungshilfen erfolgt eine Unterstützung bei der Umsetzung beschlossener Handlungsschritte (Hertel & Schmitz, 2010, S. 46). Die Beratung steigert somit die Sicherheit der Ratsuchenden bei der Entscheidungsfindung, trägt zur Klärung von Problemen und Bewältigungsmöglichkeiten und zur Weiterentwicklung der Problemlösekompetenz bei (Schnebel, 2017, S. 18). Somit funktioniert Beratung als präventiver, interventiver (Hertel & Schmitz, 2010, S. 46) und kurativer (Schnebel, 2017, S. 18) Prozess. Im Bereich der pädagogischen Beratung steht dabei insbesondere die Prävention im Fokus, da angebahnte Lernprozesse durch Beratung so unterstützt werden sollen, „[...] dass die neu erworbenen oder veränderten Handlungsstrategien auch auf andere Situationen übertragbar sind“ (Schnebel, 2017, S. 18).

⁷ So zeichnet sich etwa ein weiterer Unterschied zwischen Beratung im Schulkontext und der therapeutischen Beratung hinsichtlich der Verteilung der Verantwortung zwischen den Ratsuchenden und den Berater*innen ab (Hertel & Schmitz, 2010, S. 54). Während im therapeutischen Kontext die Verantwortung für die Handlungen insbesondere bei den Ratsuchenden liegt, fungieren die Berater*innen lediglich als Begleiter*innen (Hertel & Schmitz, 2010, S. 54). Dagegen ist die Verantwortung bei Beratungsgesprächen zwischen Lehrkräften und Eltern im Schulkontext aufgeteilt, da „Eltern und Lehrer [...] einen gemeinsamen Erziehungsauftrag [haben]: Sie sind beide in gewissen Bereichen verantwortlich für die Entwicklung und Erziehung des Kindes“ (Hertel & Schmitz, 2010, S. 54). Für weitere Unterscheidungsmerkmale zwischen pädagogisch-psychologischer und therapeutischer Beratung siehe Hertel (2009, S. 41) und Hertel und Schmitz (2010, S. 67) und Schnebel (2017, S. 18) mit Verweisen auf Krause (2003), Engel et al. (2007) und Dewe und Winterling (2016).

4.2 Grundlagen und Strukturen der (pädagogischen) Beratung im schulischen Kontext

Anknüpfend an die Eigenschaften und Ziele pädagogischer Beratung lassen sich über unterschiedliche Definitionen hinaus bestimmte Grundlagen identifizieren, die essenziell für die Durchführung einer Beratung sind. Hertel und Schmitz (2010, S. 32) fassen in Anlehnung an Honal und Schlegel (2002) vier Aspekte zusammen, die als solche Grundlagen für die Beratung im Schulkontext aufgefasst werden können.

Als erster Aspekt ist die Freiwilligkeit zu benennen, die sich auf das Zustandekommen beziehungsweise die Teilnahme an einer Beratung bezieht (Hertel & Schmitz, 2010, S. 32). Im Schulkontext können Schüler*innen und Eltern etwa bestimmte Lehrkräfte oder einen Termin für eine Beratung auswählen und genau wie Lehrkräfte selbst auch entscheiden, laufende Beratungsgespräche vorzeitig zu beenden oder an anderer Stelle fortzuführen (Hertel & Schmitz, 2010, S. 32). Der zweite Aspekt bezieht sich auf die Unabhängigkeit, die maßgeblich für das Verhalten der Berater*innen ist (Hertel & Schmitz, 2010, S. 32). Im Kontext der Schule verweist dies insbesondere auf externe Einflüsse, wie die Schulleitung oder auch andere Lehrkräfte, von denen beratende Lehrkräfte möglichst unabhängig handeln und „[...] keine bzw. möglichst wenige Entscheidungsrichtungen vorgegeben bekommen [sollten], sondern diese im Gespräch mit der Schülerin bzw. dem Schüler und/oder den Eltern gemeinsam erarbeiten“ (Hertel & Schmitz, 2010, S. 32). Den dritten Aspekt bilden das Vertrauensverhältnis und die Vertraulichkeit, die sich auf Informationen und Angaben beziehen, die in den Beratungsgesprächen zum Ausdruck gebracht und diskret zu behandeln sind (Hertel & Schmitz, 2010, S. 32). In Beratungsgesprächen innerhalb der Schule zeigen sich Schüler*innen sowie Eltern oftmals offener, wenn ein Vertrauensverhältnis vorhanden ist, wodurch relevante Informationen leichter zugänglich werden und Lehrkräfte einen tieferen Einblick in die Situation erhalten können (Hertel & Schmitz, 2010, S. 32 f.). Ohne ein solches Verhältnis könnten auch wohlwollende Hilfsangebote abgelehnt werden und wirkungslos bleiben (Hertel & Schmitz, 2010, S. 33). Den vierten Aspekt stellt die Professionalität in den Beratungssituationen dar, die beratungsbezogene Methoden und Kompetenzen umfasst (Hertel & Schmitz, 2010, S. 33). Im schulischen Beratungskontext können Lehrkräfte bereits zu Beginn des Gesprächs durch gezielte Gesprächsführung, den Einsatz geeigneter Strategien und ein passendes Verhalten dazu beitragen, ein Vertrauensverhältnis zu Schüler*innen und Eltern aufzubauen und damit die

Beratung in eine positive Richtung zu lenken (Hertel & Schmitz, 2010, S. 33)⁸. Es ist wichtig anzumerken, dass all die genannten Aspekte durch die institutionellen Bedingungen der Schule gewissen Einschränkungen unterliegen.

Die dargestellten Grundlagen bilden wesentliche Bestandteile des Beratungsprozesses, der wiederum über verschiedene Theoriemodelle und Definitionen hinaus bestimmte Strukturen aufweist (Schnebel, 2017, S. 19). Zum einen lassen sich dahingehend vier „Bestimmungsstücke“ ableiten, mit denen (1) die Prozesse der Beratung immer als zielgerichtet verstanden werden können, (2) eine Vorstellung über das Verhältnis zwischen dem aktuellen und dem angestrebten Zustand besteht, (3) die Veränderungsmöglichkeiten mehr oder weniger explizit skizziert werden und (4) die Einschätzung der Wahrscheinlichkeit, dass eine Zielsetzung durch vorhandene Mittel erreichbar ist, mehr oder weniger bewusst vollzogen wird (Schnebel, 2017, S. 20).

Darüber hinaus bestehen Beratungsprozesse, wie Schnebel (2017, S. 20) mit einem Verweis auf Schwarzer und Posse (2005) anführt, aus den drei Teilprozessen, der (1) Information, der (2) Begleitung und der (3) Steuerung. Informationen können zum besseren Verständnis von Ursachen und Wirkungen eines Problems beitragen und helfen den Ratsuchenden oft, eine Perspektiverweiterung in Bezug auf das Finden von Lösungsmöglichkeiten zu vollziehen (Schnebel, 2017, S. 20).

Da die Beratung einen Lernprozess initiieren soll, geht es über das Herausarbeiten der Veränderungsrichtung hinaus auch um die Unterstützung bei der Umsetzung der angestrebten Veränderung (Schnebel, 2017, S. 19). Daher stellt die Begleitung einen weiteren Teilprozess dar, mit dem die Ressourcen und Bedürfnisse der Ratsuchenden in den Blick genommen werden (Schnebel, 2017, S. 19). Darüber hinaus wird der Beratungsprozess durch die Berater*innen gesteuert, indem mit einem Beratungsarrangement gearbeitet wird, in dem Beratungsmethoden verwendet und Abläufe vorgegeben oder vorgeschlagen werden (Schnebel, 2017, S. 19). Teilweise kann in diesem Prozess auch eine inhaltliche Steuerung notwendig werden, „[...] wenn der Ratsuchende zum Beispiel zuvor von ihm als wichtig eingestufte Aspekte übergeht oder wenn er Erfordernisse der direkten oder gesellschaftlichen Umwelt nicht einbezieht“ (Schnebel, 2017, S. 19). Wie Schnebel (2017, S. 20) in Anlehnung an Schwarzer und Posse (2005) hervorhebt, müssen diese drei Aspekte bei einer Beratung vorhanden sein, damit es zu keiner Überbetonung und somit

⁸ Weiterführende Aspekte finden sich für Elterngespräche bei Aich und Behr (2019, S. 27) mit Hinweisen auf Sacher (2008) und für schulische und professionelle Beratung bei Schnebel (2017, S. 16 f.) mit Verweisen auf McLaughlin (1999), Knoll (2000) und Grewe (2015).

nicht zu Missbrauch und Fehlformen in der Beratung kommt. Dies wird nochmals durch Abbildung 2) illustriert⁹.

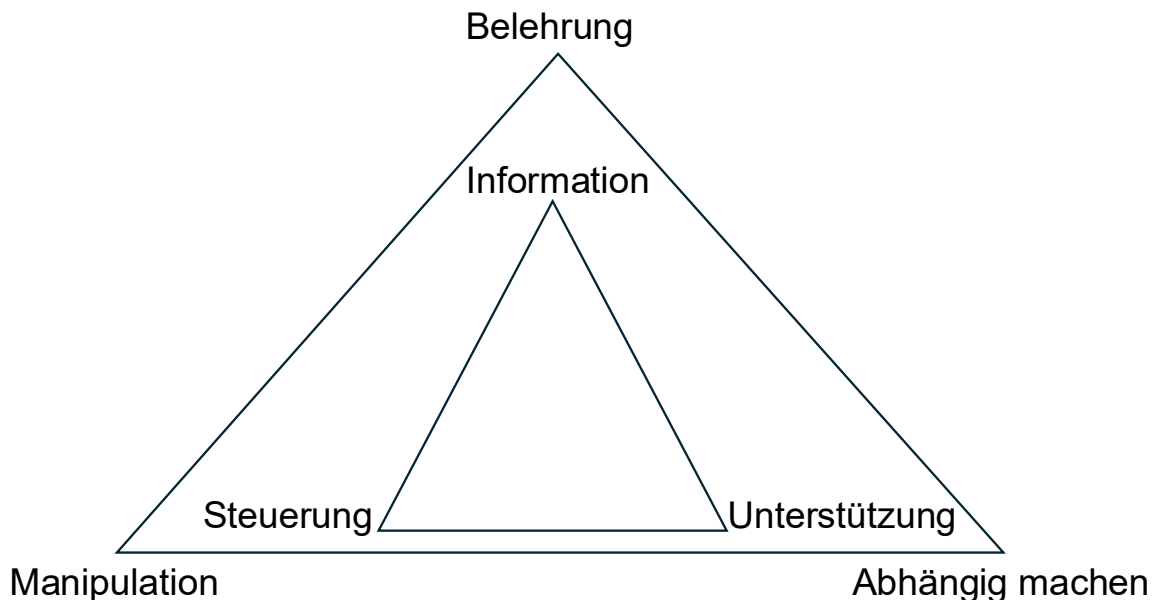


Abbildung 2) Eigene Darstellung der Funktionen der Beratung und ihrer Fehlformen (Schwarzer & Posse, 2005, S. 142) in Anlehnung an die Darstellung nach Schnebel (2017, S. 21)

4.3 Typen, Themen und Anlässe schulischer (Beratungs-)Gespräche

Nicht jedes Gespräch mit Schüler*innen und Eltern muss notwendigerweise ein Beratungsgespräch darstellen oder einen Beratungsanteil umfassen. Je nach Anlass und Thema können auch andere Gesprächstypen zufriedenstellende Arten der Kommunikation bilden. Grundsätzlich lassen sich nach Gartmeier (2018) vier unterschiedliche Typen von Gesprächen unterscheiden, die insbesondere mit Eltern geführt werden, aber auch mit Schüler*innen und weiteren Personen, wie etwa Kolleg*innen, durchführbar sind.

⁹ Im Weiteren lassen sich Beratungsprozesse und die in diesem Rahmen stattfindende Kommunikation mittels verschiedener Kommunikationsmodelle abbilden und analysieren. Dazu liefern Hertel und Schmitz (2010, S. 49 ff.) und Aich und Behr (2019, S. 56 ff.) Ausführungen zu Grundlagen der Kommunikation beziehungsweise Grundeinstellungen im Beratungsgespräch, während auch Schnebel (2017, S. 21 ff.) mit verschiedenen Verweisen auf die Themenzentrierte Interaktion nach Cohn (2021) und die Kommunikationsmodelle von Schulz von Thun (1999) und Watzlawick (2017) das Thema behandelt.

Einen dieser Gesprächstypen bildet das Informationsgespräch (Gartmeier, 2018, S. 91). Dieses kommt „[...] meist auf Initiative von Eltern zustande, die eine Lehrperson am Elternsprechtag aufsuchen, um sich über den aktuellen Stand der Dinge bzgl. ihres Kindes zu informieren“ (Gartmeier, 2018, S. 91). Themen, die in diesem Zuge oftmals behandelt werden, sind der Notenstand oder das Verhalten entsprechender Schüler*innen oder anstehende Ereignisse oder Aktivitäten (Gartmeier, 2018, S. 91). Auf einer übergeordneten Ebene steht bei diesem Gesprächstyp der Austausch von Informationen im Vordergrund und kann dahingehend auch dialogische Phasen umfassen (Gartmeier, 2018, S. 92), mit denen beispielsweise ein gegenseitiges Verständnis gesichert wird.

Das Rückmeldegespräch bildet einen weiteren Gesprächstyp (Gartmeier, 2018, S. 97). Inhaltlich kann dieser gewisse Überschneidungen zum Informationsgespräch aufweisen, kommt allerdings in der Regel durch eine Einladung der Lehrkräfte zustande und dient dazu, schlechte Nachrichten zu überbringen (Gartmeier, 2018, S. 97). Die behandelten Themen bilden beispielsweise „[...] abfallende Leistungen, anhaltende Disziplinprobleme oder auch soziale Auffälligkeiten einer Schülerin bzw. eines Schülers“ (Gartmeier, 2018, S. 97).

Den dritten Gesprächstyp stellt das Konflikt- beziehungsweise Beschwerdegespräch dar (Gartmeier, 2018, S. 100). Wie Gartmeier (2018, S. 100) mit einem Verweis auf Sauer (2015, S. 163) unterstreicht, ist für diesen Gesprächstyp das Herantreten von Eltern mit Vorwürfen an die Lehrkraft kennzeichnend, was seitens der Lehrkräfte als belastend wahrgenommen werden kann (Gartmeier, 2018, S. 100). Die von den „[...] Eltern geäußerte[n] Vorwürfe beziehen sich auf (in ihren Augen) kritikwürdige Handlungen, Einstellungen oder Maßnahmen der Lehrperson, die als ursächlich für die im Gespräch benannten schulischen Probleme betrachtet werden“ (Gartmeier, 2018, S. 100).

Den vierten Gesprächstyp bilden Beratungsgespräche (Gartmeier, 2018, S. 93). Diese werden häufig aufgrund bestehender Sorgen und Probleme durch Eltern angestoßen und adressieren Lehrkräfte als pädagogische Expert*innen (Gartmeier, 2018, S. 93). Die Themen gestalten sich dabei oftmals vielfältig, verweisen auf unterschiedliche Probleme und Beratungsbedarfe und zeigen sich auf der Ebene der Leistungen, des Sozialverhaltens und der Entwicklung der Schüler*innen (Gartmeier, 2018, S. 93).

Beratungsanlässe	Beratungsthemen
1. Lernberatung	• Lernstrategien • Unterstützung des Kindes beim Lernen • Gestaltung der häuslichen Lernumgebung • Spezifische Teilleistungsschwächen (z. B. ADHS, LRS)
2. Verhaltensauffälligkeit und Sucht	• Unangepasstes Sozialverhalten • Soziale Ängste • Schul- und Leistungsängste • Suchtproblematiken
3. Klassische Schullaufbahnberatung	• Leistungsstand • Wechsel der Jahrgangsstufe (Rückstufung, Überspringen) • Wechsel der Schulart
4. Erziehungsberatung	• Beratung zu allgemeinen Erziehungsproblemen
5. Persönliche Krisen	• Probleme im Freundeskreis • Streit mit den Eltern • Scheidung der Eltern • Gescheiterte Partnerschaft/Beziehungskrise • Tod eines engen Freundes • Tod eines Familienmitglieds

Abbildung 3) Eigene Darstellung der Beratungsanlässe und Beratungsthemen im Schulalltag nach Hertel und Schmitz (2010, S. 26)

Wie angedeutet wurde, können sich die dargestellten Gesprächstypen insbesondere vor dem Hintergrund der zu behandelnden Themen teilweise überschneiden. So ist es möglich, dass etwa durch ein Informations- oder Rückmeldegespräch Unklarheiten oder weitere Gesprächsbedarfe zum Ausdruck kommen, die etwa zum Einschub einer Beratungsphase oder der ganzen Durchführung eines Beratungsgesprächs führen können (Gartmeier, 2018, S. 101). Sofern ein Gespräch als Beratungsgespräch gerahmt werden kann, kommen im Sinne der bereits skizzierten Sorgen und Probleme der Eltern bestimmte Gesprächsgegenstände zum Ausdruck, die als Beratungsanlässe und Beratungsthemen beschrieben werden können und in Abbildung 3) dargestellt werden (Hertel & Schmitz, 2010, S. 25 ff.). Diese präzisieren die zuvor dargelegten rechtlichen und ausbildungsorientierten Anlässe und Themen in der schulischen Beratung. So bildet ein Beratungsanlass die Lernberatung, in der Lehrkräfte zur Anwendung von Lernstrategien und entsprechenden Unterstützungsmöglichkeiten beraten (Hertel & Schmitz, 2010, S. 25). Vor dem Hintergrund des ausgeprägten öffentlichen Interesses an diesen Themen, suchen Eltern zu Fragen der Lernförderung oder beim Verdacht auf Teilleistungstörungen vermehrt den Kontakt zu Lehrkräften, um diese als Expert*innen zu adressieren (Hertel & Schmitz, 2010, S. 26).

Einen weiteren Anlass zur Beratung bilden Verhaltensauffälligkeiten und Sucht (Hertel & Schmitz, 2010, S. 28). Themen, zu denen in diesem Zuge beraten werden, sind unangepasstes „[...] Sozialverhalten wie etwa aggressives Verhalten, distanzloses Verhalten, Mobbing und Bedrohung von Mitschülern oder Lehrpersonen[,] [...] [a]ber auch soziale Ängste, auffällige Zurückgezogenheit, Isolation des Kindes sowie Schul- und Leistungsängste [...]“ (Hertel & Schmitz, 2010, S. 28). Daneben kann die Angst vor dem Versagen bei Tests und Arbeiten auch zum Thema werden, die schon in der Grundschule auftreten kann, während im schulischen Sekundarbereich vermehrt Probleme mit Süchten, etwa durch Alkohol- und Drogenkonsum, hinzukommen (Hertel & Schmitz, 2010, S. 28).

Die klassische Schullaufbahnberatung stellt ebenfalls einen Beratungsanlass dar (Hertel & Schmitz, 2010, S. 28). Zu behandelnde Themen, die mit der Beratung durch Lehrkräfte verbunden und oft an Elternsprechtagen adressiert werden, sind „Fragen zum Leistungsstand des Kindes, zum Wiederholen bzw. Überspringen einer Jahrgangsstufe und Fragen zum Wechsel der Schulart“ (Hertel & Schmitz, 2010, S. 28). Insbesondere die Themen der Einschulung und des Schulartwechsels sind im Bereich der Primarstufe relevant (Hertel & Schmitz, 2010, S. 28). Daneben bilden Beratungsgespräche zur Schullaufbahn und der Wahl der weiterführenden Schule wichtige Entscheidungspunkte und bergen aufgrund unterschiedlicher Einschätzungen und Perspektiven der Lehrkräfte und Eltern Konfliktpotenzial (Hertel & Schmitz, 2010, S. 28).

Darüber hinaus wird auch die Erziehungsberatung als Beratungsanlass verstanden, deren Themen oft an Verhaltensauffälligkeiten oder Suchtproblematiken gekoppelt sind und eine ausgeprägte Sensibilität und Feinfühligkeit seitens der Lehrkräfte erfordern (Hertel & Schmitz, 2010, S. 28). Charakteristisch sind in entsprechenden Gesprächen die Offenlegung und Besprechung der Vorgehensweisen, Aufgaben und Kompetenzen von Eltern im Erziehungsprozess und das Aufzeigen von Zusammenhängen zwischen den Auffälligkeiten der Schüler*innen und dem Verhalten der Eltern, was für Spannungen in der Kommunikation sorgen kann (Hertel & Schmitz, 2010, S. 28). Auch wenn Lehrkräfte bei diesen Themen erste Ansprechpartner*innen für Eltern sind, sollten hierzu auch Erziehungsberatungsexpert*innen externer Stellen eingebunden werden, die über eine entsprechende Spezialisierung verfügen (Hertel & Schmitz, 2010, S. 28).

Auch persönliche Krisen können zu einem Beratungsanlass werden. Dies birgt besondere Herausforderungen, da auch hierbei Lehrkräfte oft erste Ansprechpartner*innen und Vertrauenspersonen für Eltern und Schüler*innen

darstellen, weil sich dies mitunter einfacher gestalten kann als eine Beratungsstelle zu kontaktieren oder psychologische Hilfe zu suchen (Hertel & Schmitz, 2010, S. 29). Hinzu kommt, dass entsprechende Themen als eigentliche Beratungsanliegen hinter anderen Fragen zum Ausdruck kommen, von starken Emotionen geprägt sein können und eine Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf solche Situationen kaum stattfindet (Hertel & Schmitz, 2010, S. 29). Themen von Schülerinnen können dabei „[...] Probleme im Freundeskreis sein, Streit mit den Eltern, Eheprobleme oder Trennung der Eltern bis hin zu traumatischen Erlebnissen wie z. B. Missbrauchserfahrungen, der Tod eines Freundes oder eines Familienangehörigen“ (Hertel & Schmitz, 2010, S. 29). Zugleich können Lehrkräfte auch für Eltern bei beruflichen, psychischen oder familiären Problemen oft die ersten Kontaktpersonen sein (Hertel & Schmitz, 2010, S. 29). Ähnlich wie bei der Erziehungsberatung ist auch bei den persönlichen Krisen der Einbezug von beziehungsweise die Übergabe der Beratung an spezialisierte externe Dienste, Stellen und Psychotherapeut*innen relevant (Hertel & Schmitz, 2010, S. 29).

4.4 Charakteristika und Besonderheiten schulischer Beratung

Auch wenn Beratung eine Tätigkeit von Lehrkräften darstellt, sind Schulen in erster Linie keine Beratungseinrichtung (Schnebel, 2017, S. 27). Der Fokus auf Lernen und die Förderung der persönlichen Entwicklung von Schüler*innen „[...] prägt die institutionelle Verfasstheit der Schule und das Selbstverständnis der Lehrkräfte“ (Schnebel, 2017, S. 27). Die Beratung im schulischen Kontext weist daher Charakteristika auf, die einen Unterschied gegenüber anderen Kontexten professioneller Beratung markieren (Schnebel, 2017, S. 27) und als Merkmale (Schnebel, 2017, S. 28), Konfliktfelder und Hindernisse (Aich & Behr, 2019, S. 17) oder Asymmetrien (Gartmeier, 2018, S. 48) beschrieben werden können.

Zunächst ist anzuführen, dass Lehrkräfte bezüglich vieler Inhalte, die beraten werden, eine Expertise besitzen. In Fragen zur Schullaufbahn, der Lernberatung, dem Umgang mit Störungen (Schnebel, 2017, S. 28) oder auch der Entwicklung und Förderung von Schüler*innen (Aich & Behr, 2019, S. 18) verfügen sie über fundiertes Wissen. Allerdings sind sie in der Gestaltung und Führung von Beratungssituationen kaum geschult, was sie in der Regel zu semi-professionellen Berater*innen macht (Aich & Behr, 2019, S. 18; Schnebel, 2017, S. 28). Dies kommt auf unterschiedlichen Ebenen der Lehrkräfteausbildung und Berufstätigkeit zum Ausdruck. So verstehen Studierende Beratung als schwierige Aufgabe, auf die sie sich durch ihre hochschulische

Ausbildung schlecht vorbereitet fühlen (Weresch-Deperrois & Bodensohn, 2010). Zugleich schätzen sich Lehramtsanwärter*innen durch ihr Lehramtsstudium eher mittelmäßig beratungskompetent ein (Schubarth et al., 2008). Auch berufstätige Lehrkräfte fühlen sich unzureichend auf Beratungssituationen mit Eltern vorbereitet (Freyaldenhoven, 2005; Hertel, 2009; Hertel & Schmitz, 2010; Jäger-Flor & Jäger, 2009; Sauer, 2018; Scheurenbrand & Aich, 2018) beziehungsweise werden kaum auf die Inhalte der Beratung von Schüler*innen und Eltern (Behr & Franta, 2003; Hertel, 2017; Kuboth & Aich, 2022; Rausch, 2008; Strasser & Behr, 2022; Wild, 2003) oder das Führen von Gesprächen vorbereitet (Behr, 2005; Friedrich, 2002; Gartmeier et al., 2022). Darüber hinaus bestehen im Bereich der Wahrnehmung und Ausgestaltung beratungsbezogener Fort- und Weiterbildungen Defizite (Grewe, 2005; Hertel, 2017). Auch bezüglich der Tätigkeit von Beratungslehrkräften zeigt sich, dass sich deren Handlungskompetenzen als Expert*innen ausbaufähig gestalten (Strasser & Gruber, 2013).

Eine weitere Eigenschaft schulischer Beratung bildet der Umstand, dass Lehrkräfte Teil des Schulsystems (Schnebel, 2017, S. 28) und keine externen Berater*innen (Aich & Behr, 2019, S. 18) sind. Während dadurch einerseits „[...] die Beratenden den Kontext und eventuell auch das Problem kennen und eine Verständigung leicht möglich wird“ (Schnebel, 2017, S. 28), können andererseits bereitgehaltene Lösungen durch eine gewisse Betriebsblindheit gekennzeichnet sein, die beispielsweise Eltern überfordert (Aich & Behr, 2019, S. 18). Um dies zu vermeiden, bedarf es einer Distanz der beratenden Person zum Problem, was als Abstraktion eigener Erfahrungen und Einstellungen eine anspruchsvolle Aufgabe darstellen kann (Schnebel, 2017, S. 28).

Damit verbunden ist auch der Umstand, dass die Themen der Beratung zumeist dem Schulsystem entspringen, sodass etwa „Lehrkräfte [...] sich untereinander [beraten], wie mit einer unruhigen Klasse umzugehen ist, Schüler [beraten] werden [...], wie sie sich effektiver auf Klassenarbeiten vorbereiten können, die Schulleiterin [...] einen Lehrer [berät], wie er klug mit anspruchsvollen Eltern umgehen kann usw.“ (Schnebel, 2017, S. 28). Auch hier ließen sich die Vor- und Nachteile einer mangelnden Distanz zu den Problemen übertragen (Schnebel, 2017, S. 28 f.). Gleichzeitig müssen Lehrkräfte in Beratungsgesprächen neben den Problemen auch an der Beziehung arbeiten, so dass womöglich trotz innerlich aufgebrachter Distanz „[...] ein Elternteil die Lehrkraft als Auslöser bzw. als Teil des Problems betrachten [könnte], nach dem Motto ‚Die/der ist schuld, dass mein Kind‘“ (Aich & Behr, 2019, S. 18). Dies könnte auch im Sinne der unterschiedlichen Rollen im Schulsystem betrachtet werden, die Lehrkräfte und Eltern innehaben. Eltern verfügen über

eine Außenperspektive auf das Schulsystem mit limitierten, formellen Partizipationsmöglichkeiten und sind in der Regel auch keine Expert*innen in schulischen Erziehungsfragen (Gartmeier, 2018, S. 49 ff.). Dagegen können Lehrkräfte mit einer Innenperspektive auf das Schulsystem und auf ihre zertifizierte Expertise zurückgreifen (Gartmeier, 2018, S. 49 ff.). Jedoch unterliegen sie zum Teil ebenso limitierten Partizipationsmöglichkeiten, die durch die Umsetzung von Vorgaben bedingt werden und sich somit als organisationsbedingte, mangelnde Distanzierungsmöglichkeit äußern kann (Gartmeier, 2018, S. 49 ff.).

Einen wesentlichen Aspekt von Beratung bildet die Freiwilligkeit der Beteiligten. Diese ist im schulischen Kontext häufig nur vergleichsweise eingeschränkt verfügbar (Hertel & Schmitz, 2010, S. 32) beziehungsweise oft nicht gegeben (Schnebel, 2017, S. 29). Zum Teil werden Eltern von Lehrkräften einbestellt, ohne eine Kenntnis oder ein Verständnis der Probleme zu haben (Aich & Behr, 2019, S. 19), teilweise werden Schüler*innen zum Gespräch gebeten oder Schulleitungen besuchen beratend den Unterricht von Lehrkräften, so dass diese solche Situationen eher als Zwang erleben und sich nicht in der Rolle als Ratsuchende einfinden können (Schnebel, 2017, S. 29). Eine mögliche Perspektive auf diese strukturelle Herausforderung ist, zu erkennen, dass insbesondere durch die Schulpflicht keine prinzipielle Freiwilligkeit in schulischen Beratungsprozessen besteht (Schnebel, 2017, S. 29). Dahingehend ist es jedoch möglich, dass „[...] durch eine entsprechende Beziehungsgestaltung und die Herstellung eines Vertrauensverhältnisses sowie die Klärung von Rollen eine Bereitschaft der Lernenden, sich auf die Beratung einzulassen, zumindest in Teilen hergestellt werden kann“ (Schnebel, 2017, S. 29). Dafür sind Gesprächstechniken notwendig, die etwa die Irritation von Eltern reduzieren können und zur Schaffung einer offenen Gesprächsatmosphäre beitragen (Aich & Behr, 2019, S. 19). Zugleich sind beraterisches Geschick und eine Situationsklärung erforderlich, um „[...] die einseitige Situation ‚angeordneter‘ Beratung aufzulösen und ein grundsätzliches Einverständnis aller Beteiligten mit der Beratungssituation herzustellen“ (Schnebel, 2017, S. 29). Auch die Perspektive auf die Freiwilligkeit verändert sich dadurch. Freiwilligkeit meint somit im institutionellen Kontext nicht unbedingt, dass eigeninitiativ eine Beratung aufgesucht wird, sondern, dass vor allem im Beratungsprozess Bereitschaften und Motivationen entstehen, Veränderungen anzuregen und Verantwortungen übernehmen zu wollen (Schnebel, 2017, S. 29).

Daran anknüpfend sind auch die hierarchischen Strukturen zu benennen, die im schulischen Kontext bestehen. Da Beratung in diesem Zusammenhang angeordnet werden kann, sind Hierarchien als Problem zu verstehen

(Schnebel, 2017, S. 29), die es erschweren können, eine vertrauensvolle und angstfreie Kommunikation aufzubauen (Aich & Behr, 2019, S. 19). So können Lehrkräfte die Ratschläge einer Schulleitung als Anordnung empfinden, Schüler*innen befürchten, sanktioniert zu werden, sofern sie den Vorschlag einer Lehrkraft nicht umsetzen (Schnebel, 2017, S. 29), Eltern besorgt sein, dass ihr Kind im Anschluss an ein Gespräch nicht fair behandelt wird oder Lehrkräfte Repressalien durch die Vorgesetzten befürchten, da Eltern die Vorgesetzten über ihre Unzufriedenheit über ein Gesprächsergebnis informieren (Aich & Behr, 2019, S. 19). Die partnerschaftlichen Settings werden durch die vielfältigen Abhängigkeiten erschwert und auch bei dem Versuch, „[...] im Beratungsgespräch eine symmetrische Beziehung herzustellen und Hierarchien außen vor zu lassen, beeinflussen die offenen und verdeckten hierarchischen Strukturen der Schule den Beratungsprozess“ (Schnebel, 2017, S. 29).

Einen weiteren Aspekt schulischer Beratung bildet im Sinne des Beratungsziels, Hilfe zur Selbsthilfe zu sein, die Verantwortungsübergabe von den Berater*innen an die Ratsuchenden bei der Lösung eines Problems (Schnebel, 2017, S. 30). Dies gestaltet sich im schulischen Kontext insofern als herausfordernd, als beispielsweise Lehrkräfte das Lernen von ganzen Klassen und einzelnen Schüler*innen verantworten und es beispielsweise einzelnen Schüler*innen nicht selbst überlassen können, verbale Aggressionen gegenüber anderen Mitschüler*innen einzustellen (Schnebel, 2017, S. 30). Auch Schulleitungen tragen die Verantwortung für die gesamte Schule und können etwa „[...] nur eingeschränkt den Laissez-faire-Stil eines Kollegen dulden“ (Schnebel, 2017, S. 30). Diese Verantwortlichkeiten bedingen, dass Beratung oft nur einen Schritt zur Problemlösung darstellen kann und dies bei mangelnder Umsetzbarkeit zu Sanktionsmaßnahmen führt, die meistens von den Berater*innen selbst verhängt werden und Beratungssituationen beeinträchtigen können (Schnebel, 2017, S. 30). Vor allem bei der Beratung von Schüler*innen zeichnen sich hinsichtlich der Art, des Ausmaßes und der Zeitlichkeit der Verantwortung Unterschiede zwischen Lehrkräften und Eltern ab (Gartmeier, 2018, S. 49 ff.). Während Eltern eine umfassende und über verschiedene Lebensbereiche hinausgehende Verantwortung für ihre Kinder tragen, die zeitlich unscharf begrenzt ist, ist die Verantwortung der Lehrkräfte durch den Kontakt in der Schule eher eng umgrenzt und zeitlich limitiert (Gartmeier, 2018, S. 49 ff.). Daher sind für die Realisierung einer Beratung solche Bereiche und Verantwortlichkeiten zu klären und ein gemeinsames Vorgehen gegebenenfalls abzustimmen (Aich & Behr, 2019, S. 19).

Der begrenzte zeitliche Rahmen äußert sich auch noch auf andere Weise (Schnebel, 2017, S. 30). Obwohl Lehrkräfte zum Führen von Gesprä-

chen mit Eltern aufgefordert werden, wird kein zeitlicher Ausgleich für diese Arbeit geschaffen, was dazu führen kann, dass durch die begrenzten zeitlichen Ressourcen die Gespräche kurzgehalten werden (Aich & Behr, 2019, S. 19). Beratung findet somit „[...] während des Unterrichts, in den Pausen, an Elternsprechabenden oder nach Unterrichtsschluss statt“ (Schnebel, 2017, S. 30). Der bestehende Zeitdruck belastet die Beratungssituationen, was zu Einschränkungen bei der Entfaltung und Analyse der Probleme und somit zu vorschnellen Lösungen führen kann (Aich & Behr, 2019, S. 19; Schnebel, 2017, S. 30).

Des Weiteren gestaltet es sich herausfordernd, „[...] dass Lehrkräfte als Experten für die Sache gerne zu fertigen Lösungsvorschlägen neigen und den Rat suchenden Schüler/innen, Eltern oder Kolleg/innen wenig Möglichkeit bieten, eigene Lösungsideen einzubringen und zu diskutieren“ (Schnebel, 2017, S. 30). Eine Ursache dafür bilden ungeklärte Rollen und Zielsetzungen von Lehrkräften (Schnebel, 2017, S. 30) beziehungsweise das Nicht-Einnehmen einer Beraterischen Rolle (Aich & Behr, 2019, S. 20). Fragen bezüglich des Auftretens als Berater*in oder Belehrende, der Beratung, Information oder Aufklärung über Sanktionen und der Offenheit des Gesprächsausgangs oder der Erfüllung eines Auftrages sind zu klären, „[...] um echte Beratungsgespräche von anderen Gesprächssituationen zu unterscheiden und sich über die eigene Rolle und die eigenen Ziele klar zu werden“ (Schnebel, 2017, S. 30). Nur so kann ein bewusster Rollenwechsel vollzogen werden, durch den beispielsweise Eltern als gleichberechtigte Partner*innen betrachtet und ein gemeinsamer Lösungsweg entwickelt werden kann (Aich & Behr, 2019, S. 20).

Den letzten Aspekt bilden divergierende Zielsetzungen, die zusammen mit Zielkonflikten auftreten können, auch wenn sich die Lehrkraft über ihre eigenen Ziele im Klaren ist (Schnebel, 2017, S. 31). So möchten beispielsweise Schüler*innen häufig möglichst unbeschadet aus den Beratungsgesprächen herauskommen und Eltern möchten eventuell ihre Sorgen und ihren Frust zum Ausdruck bringen und keine gemeinsame Lösungssuche betreiben (Schnebel, 2017, S. 31), während Lehrkräfte ihren guten Unterricht beziehungsweise ihre gute Arbeit mit den Schüler*innen in den Fokus rücken möchten (Aich & Behr, 2019, S. 20). In diesem Zusammenhang können sich weitere Asymmetrien ausdrücken. Zum einen besteht eine wechselseitig exklusive Sichtweise auf die Kinder beziehungsweise Schüler*innen, mit der Eltern einen umfassenden Einblick mit einem Fokus auf den privaten Lebensbereich ihrer Kinder haben, während Lehrkräfte partiell den schulischen Lebensbereich der Schüler*innen fokussieren (Gartmeier, 2018, S. 49 ff.). Zum anderen verfügen Eltern über eine ausgeprägte Emotionalität gegenüber und ein hohes Identifikationspoten-

zial mit ihren Kindern als Familienmitgliedern, während Lehrkräfte gegenüber den Schüler*innen eine vergleichsweise geringe emotionale Bindung haben und diese als Teil der gesamten Schulklasse betrachten (Gartmeier, 2018, S. 49 ff.). Diese Asymmetrien können beispielsweise in Verbindung mit bestimmten Gesprächsthemen so herausfordernd sein, dass ein Verletzungs- und Konfliktpotenzial besteht und beispielsweise geäußerte Kritik schnell auf eine persönliche Ebene bezogen wird (Aich & Behr, 2019, S. 20). Dies kann auch damit einhergehen, dass schon im Vorfeld eine Angst vor Vorwürfen und Entwertungen besteht (Aich & Behr, 2019, S. 21). So kann eine erfolgreiche Beratung, mit der diese potenziellen Zielkonflikte und Verletzungspotenziale berücksichtigt werden, nur erfolgen, wenn die Erwartungen und Zielsetzungen aller Beteiligten geklärt werden (Schnebel, 2017, S. 31).

4.5 Schulische Beratung als professionelles Handlungsfeld

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Charakteristika, Besonderheiten und insbesondere den zum Teil mangelnden Beratungsfähigkeiten von Lehrkräften wird deutlich, dass die schulische Beratung mit Herausforderungen einhergeht. Dies verweist auf die Frage nach dem Verhältnis zwischen alltäglicher und professioneller Beratung. Für die Beratung im Schulkontext lassen sich dazu exemplarisch zwei Perspektiven eröffnen.

So ließe sich einerseits anführen, dass Lehrkräfte „[...] in der Interaktion mit Eltern sehr fein und genau auf diese Begegnung abgestimmte Verhaltens- und Interaktionsmuster [nutzen]“ (Gartmeier, 2018, S. 78), die als eine informell erworbene und effektive Form der Professionalisierung beschrieben werden können und Lehrkräften „[...] ihre alltägliche Handlungsfähigkeit in der Begegnung mit Eltern verleiht“ (Gartmeier, 2018, S. 78). Diese Art der Professionalisierung lässt sich allerdings nicht unbedingt im Sinne etablierter Beratungsverständnisse verorten (Gartmeier, 2018, S. 78 f.) und der Versuch, diese im Kontext dieser Verständnisse zu definieren, „[...] führt daher nicht nur zwangsläufig zur Feststellung von Kompetenzdefiziten aufseiten der Lehrpersonen, sondern auch zu unrealistischen Erwartungen dessen, was diese in der Lage sein sollen, beraterisch zu können, zu wissen oder zu reflektieren“ (Gartmeier, 2018, S. 79).

Zum anderen lässt sich argumentieren, dass professionelle Beratung auch abseits von Orten stattfindet, in denen „[...] ausgebildete Beraterinnen und Berater formalisiert ausschließlich Beratung betreiben [...]“ (Schnebel, 2017, S. 24). Sie kann vielmehr als ein Instrument verstanden werden, das einen Teil des beruflichen Handlungsrepertoires von Professionellen bildet

„[...] und als Aufgabe neben Betreuung, Pflege, Erziehung, Unterricht ... wahrgenommen wird“ (Schnebel, 2017, S. 24). Wie Schnebel (2017, S. 24) in Anlehnung an Sickendiek et al. (2008) anführt, ist die Beratung im Schulkontext somit als eine halbformalisierte Beratung einzuordnen. Anders als die informelle, alltägliche Beratung „[...] unter Angehörigen, Freunden, Kollegen im partnerschaftlichen Gespräch oder kollegialen Austausch“ (Schnebel, 2017, S. 24) oder der ausgewiesenen und stark formalisierten Beratung „[...] durch professionelle Beraterinnen mit ausgewiesener Beratungskompetenz in Beratungsstellen, Sprechstunden etc.“ (Schnebel, 2017, S. 24), bildet die halbformalisierte Beratung einen genuinen „[...] Anteil unterschiedlicher sozialpädagogischer, psychosozialer, pädagogischer, medizinischer, juristischer oder seelsorgerischer Tätigkeit“ (Schnebel, 2017, S. 24), in dem die Berater*innen als Professionelle ihres Tätigkeitsfeldes adressiert werden (Schnebel, 2017, S. 24). In diesem Verständnis existieren viele Möglichkeiten, spezifische Fragestellungen beratend zu bearbeiten, wodurch professionelle Beratung kein exklusives Konzept bildet (Schnebel, 2017, S. 24). Auch inhaltlich lässt sich beraterbezogene Professionalität demnach nicht eindeutig festlegen, während jedoch mit der Angabe bestimmter Qualifizierungsbereiche die Unterscheidung zwischen professionellen und nicht-professionellen Berater*innen möglich ist (Schnebel, 2017, S. 24).

Die beiden dargestellten Perspektiven verdeutlichen erneut die Besonderheiten der schulischen Beratung und verweisen auf die Herausforderung, diese im Sinne eines professionellen Handlungsfeldes zu verorten. Die Beratung findet dabei nicht isoliert von anderen schulischen Aufgaben statt, sondern ist in die institutionellen Logiken und Strukturen der Schule eingebettet und wird durch die Verschränkung pädagogischer, institutioneller und interaktiver Anforderungen geprägt. Damit gehen besondere Charakteristika beziehungsweise Spannungsverhältnisse einher, die etwa in einer eingeschränkten Freiwilligkeit (Hertel & Schmitz, 2010, S. 32), Asymmetrien (Gartmeier, 2018, S. 49 ff.), Rollenkonflikten (Schnebel, 2017, S. 28) sowie in zeitlichen (Schnebel, 2017, S. 30) und personellen (Aich & Behr, 2019, S. 18) Begrenzungen zum Ausdruck kommen. Gleichzeitig wird die schulische Beratung durch die Offenheit ihrer Verläufe, Ambiguität ihrer Anlässe und Themen sowie die Notwendigkeit gekennzeichnet, unterschiedliche Perspektiven, Erwartungen und Zielsetzungen kommunikativ zu bearbeiten (Gartmeier, 2018, S. 91 ff.; Hertel & Schmitz, 2010, S. 25 ff.). Sie lässt sich damit weder auf das alltägliche Erteilen von Ratschlägen (Schnebel, 2017, S. 14) reduzieren noch mit Formen der formalisierten professionellen Beratung (Schnebel, 2017, S. 24) gleichsetzen. Mit den dargestellten Ausführungen zeigt sich somit, dass Professionalität

tät in der schulischen Beratung nicht allein in der Verfügbarkeit von Wissen über Beratungsanlässe und -themen oder der Beherrschung einzelner Gesprächstechniken aufgehen kann. Vielmehr realisiert sich die Professionalität auf diesen Grundlagen als eine situationsangemessene Gestaltung von Kommunikation unter spezifischen institutionellen Rahmenbedingungen. Dazu gehört etwa die Berücksichtigung der unterschiedlichen Perspektiven der Gesprächspartner*innen (Schnebel, 2017, S. 20), die Klärung von Rollen (Aich & Behr, 2019, S. 20; Schnebel, 2017, S. 30), Erwartungen und Zielsetzungen (Schnebel, 2017, S. 31) sowie der sensible Umgang mit Widerständen, Ambivalenzen und Emotionen (Hertel & Schmitz, 2010, S. 28). Vor allem dort, wo Problemlagen nicht eindeutig sind (Hertel & Schmitz, 2010, S. 29), Zielkonflikte bestehen (Schnebel, 2017, S. 31) oder fertige Lösungsvorschläge zu keiner anhaltenden Veränderung beitragen (Schnebel, 2017, S. 30), wird deutlich, wie relevant die situative Ausgestaltung schulischer Beratung ist. In einer weiterführenden Auseinandersetzung mit schulischer Beratung, in der sie etwa theoretisch gefasst, empirisch untersucht oder in handlungsnahen Formaten aufgegriffen werden soll, kommen den beschriebenen Charakteristika vor dem Hintergrund ihrer prozesshaften und interaktiven Qualität eine zentrale Bedeutung zu. Es erscheint daher notwendig, die Mehrdimensionalität schulischer Beratung zu berücksichtigen und sie nicht auf einzelne Vorstellungen, Aufgaben oder Wissensbestände zu verkürzen. Zugleich kann dies in Verbindung mit den zuvor erwähnten möglichen Kompetenzdefiziten, den unrealistischen Erwartungen an das beraterische Können (Gartmeier, 2018, S. 79) und die abgrenzbaren Qualifizierungsbereiche für professionelles Beraten (Schnebel, 2017, S. 24) als Hinweis verstanden werden, die beratungsbezogenen Fertigkeiten und Fähigkeiten von Lehrkräften im Sinne der Modellierbarkeit von Beratungskompetenz systematisch zu betrachten.

5 Beratung als Teil professioneller Kompetenz von Lehrkräften

Wie sich im Hinblick auf die KMK-Standards (2019) zeigt, sind für die Wahrnehmung der Aufgaben von Lehrkräften eine Vielzahl an Kompetenzen erforderlich. Die Beratung bildet dahingehend nur eines von mehreren Aufgaben- und Handlungsfeldern, in denen mittels bestimmter Kompetenzen professionell agiert wird. Die in den KMK-Standards aufgezeigte Unterscheidung zwischen Wissensbeständen und Fähigkeiten (KMK, 2019, S. 11) verweist in diesem Zusammenhang nicht nur auf die Schwerpunkte der theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte, sondern liefert auch Hinweise auf die Konstitution und Modellierbarkeit von Kompetenzen an sich. Vor dem Hintergrund der zuvor dargestellten Charakteristika der Beratung im Schulkontext wird im Folgenden Beratung als Teil professioneller Kompetenz von Lehrkräften betrachtet.

5.1 Kompetenz als Konzept

Ähnlich wie Beratung in unterschiedlichen Kontexten verortet und verstanden werden kann, verhält es sich auch mit dem Konstrukt der Kompetenz. In einem alltäglichen Verständnis findet der Begriff meistens in zwei Kontexten Verwendung (Hertel & Schmitz, 2010, S. 57). Zum einen wird mit Kompetenz die Befugnis oder die Zuständigkeit einer Person zum Ausdruck gebracht, was „[...] sich von dem lateinischen Substantiv „competentia“ ab[leitet], welches als Zusammentreffen oder Zuständigkeit verstanden werden kann“ (Hertel & Schmitz, 2010, S. 57). Zum anderen wird mit dem Kompetenzbegriff die Handlungsfähigkeit einer Person verbunden und „[...] kann von dem lateinischen Verb „competere“ abgeleitet werden, welches als zusammenlangen, zusammentreffen, stimmen, zutreffen, entsprechen, zukommen aufgefasst werden kann“ (Hertel & Schmitz, 2010, S. 57).

Im wissenschaftlichen Kontext wird Kompetenz in verschiedenen Disziplinen und Zugängen unterschiedlich konzeptualisiert und verstanden und wurde auch in den Sozial- und Erziehungswissenschaften „[...] immer wieder neu gefasst und vielfach genutzt“ (Klieme & Hartig, 2008, S. 12). Wie Klieme und Hartig (2008, S. 12 f.) herausstellen, ist es vor allem in den späten 1990er und frühen 2000er Jahren zu einer Zunahme an Publikationen mit dem Stichwort der Kompetenz gekommen. Daneben konnte auch Weinert (2001) in Publikationen für den Bereich der Aus- und Weiterbildung 654 Schlüsselkompetenzen identifizieren, denen eine umfassende Bandbreite an Definitionen zugrunde liegen. Nach Klieme et al. (2008) lassen sich verschiedene Kompe-

tenzkonzepte im erziehungswissenschaftlichen Kontext unterscheiden und reichen von theoretischen Konzepten zur sprachlichen Entwicklung und Sozialisation (Chomsky, 1968; Habermas, 1981a, 1981b), normativen Konzepten zum Bildungsbegriff (Roth, 1971), funktional pragmatischen Konzepten (McClelland, 1973) bis hin zu Arbeitsdefinitionen von Kompetenz in Schulleistungsuntersuchungen (OECD, 1997, 1999; Prenzel et al., 2004; Trier & Pelschar, 1995). Letztere fanden im deutschsprachigen Diskurs insbesondere durch die Kompetenzdefinition von Weinert (2014) viel Beachtung. Dieser beschreibt Kompetenzen als „[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2014, S. 27 f.). Wie König (2016, S. 136) anführt, wurde diese Definition „[i]m Kontext aktueller empirischer Forschung zur Modellierung und Messung von Kompetenzen [...] aufgegriffen und spezifiziert“. Daneben stellt König (2016, S. 136), mit einem zusätzlichen Verweis auf Klieme und Hartig (2008) und Klieme und Leutner (2006) die wesentlichen Aspekte der erziehungswissenschaftlichen Kompetenzdiskussion der vergangenen Jahrzehnte heraus.

Zum einen werden Kompetenzen als erlernbare und kontextspezifische Leistungsdispositionen definiert und im Aufbau als Ergebnis von Lernprozessen verstanden, in denen eine Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt erfolgt (König, 2016, S. 136). Ein Kennzeichen von Kompetenzen bildet somit, dass sie nicht generisch, sondern bereichsspezifisch sind (König, 2016, S. 136). Hinzu kommt, dass Kompetenzen in bedeutsamen Anforderungssituationen durch entsprechende Erfahrungen erworben werden und deshalb so zu strukturieren sind, wie es die spezifischen Situationen und Anforderungen erfordern, die typisch für den jeweiligen Bereich und zu bewältigen sind (König, 2016, S. 136). Somit ist „[...] die Definition eines Kompetenzbereichs oder die Definition von Teilbereichen einer Kompetenz an den Inhalten, den zentralen Aufgaben sowie den Lösungen, die für die erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen dieser zentralen Aufgaben nötig sind, ausgerichtet [...]“ (König, 2016, S. 136). Darüber hinaus wird sich mit einer Eingrenzung auf Leistungsdispositionen von einem breiteren Verständnis des Kompetenzbegriffes abgegrenzt, womit neben kognitiven Fähigkeiten auch motivationale Orientierungen, sozial-kommunikative Fähigkeiten und Elemente der Selbstregulation berücksichtigt werden können (König, 2016, S. 136). Vor diesem Hintergrund wird von König (2016) die Kompetenz von Lehrkräften zusammenfassend skizziert:

Kompetenzen werden nicht als das Verhalten von Personen (z. B. Lehrpersonen) selbst verstanden, sondern als die bei ihnen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähig- und Fertigkeiten, die zur Lösung bestimmter Probleme und Aufgaben nötig sind. Kompetenzen stellen dann psychologische Konstrukte dar, die anhand von Testinstrumenten operationalisiert werden können. Um Lehrerkompetenzen zu beschreiben, wird derzeit ein generisches Modell professioneller Kompetenz genutzt, das kognitive Elemente (professionelles Wissen) und affektiv-motivationale Elemente (Überzeugungen, Selbstregulation, Motivation) analytisch differenziert. Diese Elemente werden im funktionalen Zusammenhang zu der erfolgreichen Bewältigung von beruflichen Anforderungen wie des Unterrichtens betrachtet und begründet. (König, 2016, S. 136)

Wie König (2016, S. 136) in diesem Zusammenhang ausführt, zeigt sich empirisch, dass im Zuge der Lehrkräfteausbildung professionelles Wissen vermittelt und erworben wird, welches etwa für die Qualität des Unterrichts und die Fachleistungen von Schüler*innen relevant ist. Jedoch kann der Kompetenzbegriff nicht allein durch Wissen definiert werden, was die Kompetenzforschung vor eine Herausforderung stellt, der mit weiteren Forschungsanstrengungen begegnet werden muss (König, 2016, S. 135 f.; König, 2022, S. 1282). Diese Perspektive lässt sich somit dem kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz zuordnen, der in der aktuellen Ausbildungspraxis von Lehrkräften und der entsprechenden Forschung eine zentrale Rolle einnimmt. Dies wird auch im Hinblick auf die KMK-Standards (2019) deutlich, mit denen auf eine Strukturierung professioneller Kompetenz in Form von Wissens- und Fähigkeitsbereichen abgestellt wird. Damit wird dieselbe Logik aufgegriffen, die dem kompetenztheoretischen Ansatz zugrunde liegt und die empirische Erforschbarkeit, Erlernbarkeit und Veränderbarkeit von Kompetenzen betont (Terhart, 2011). Zugleich weist Terhart (2011, S. 209) darauf hin, dass auch dieser Bestimmungsansatz Professionalität nicht vollständig erfasst. Dahingehend eröffnen struktur- (Helsper, 2001) und berufsbiographische Bestimmungsansätze (Fabel-Lamla, 2018) weitere Perspektiven auf die Professionalität von Lehrkräften und bergen trotz ihrer Unterschiede auch Potenziale für eine gegenseitige Ergänzung (Terhart, 2011, S. 209).

5.2 Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften

Ähnlich wie König (2016) unterstreichen auch Baumert und Kunter (2006, S. 481) und Köller et al. (2023, S. 69), dass ein breiter Konsens darin besteht, dass das professionelle, forschungsbasierte Wissen, neben motivationalen Merkmalen, Überzeugungen und Werten und selbstregulativen Fähigkeiten,

eine zentrale Komponente von professioneller Kompetenz von Lehrkräften darstellt. Damit einher geht auch ein entsprechendes Können, mit dem beispielsweise Schüler*innen mit heterogenen Voraussetzungen bestmöglich gefördert werden können (Köller et al., 2023, S. 69). Im Sinne dieser Konzeption lässt sich das Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006, S. 482) anführen, das in Abbildung 4) dargestellt wird. Dieses bietet eine Möglichkeit, „[...] die individuellen Voraussetzungen für professionelles Lehrerhandeln in einen metatheoretischen Rahmen einzubetten, der für psychologische Handlungsmodelle anschlussfähig ist“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 505). In dem Modell werden Wissen und Können zusammen in einzelnen Wissensbereichen verortet, da sie, anknüpfend an Erkenntnisse aus der Expertiseforschung (Berliner, 2001; Bromme, 2001; Dreyfus & Dreyfuß, 1986; Ericsson & Smith, 1991; Gruber, 2001; Gruber & Mandl 1996), als formales und praktisches Wissen in Expertise als praktischem Können aufgehoben sind (Baumert & Kunter, 2006, S. 505).

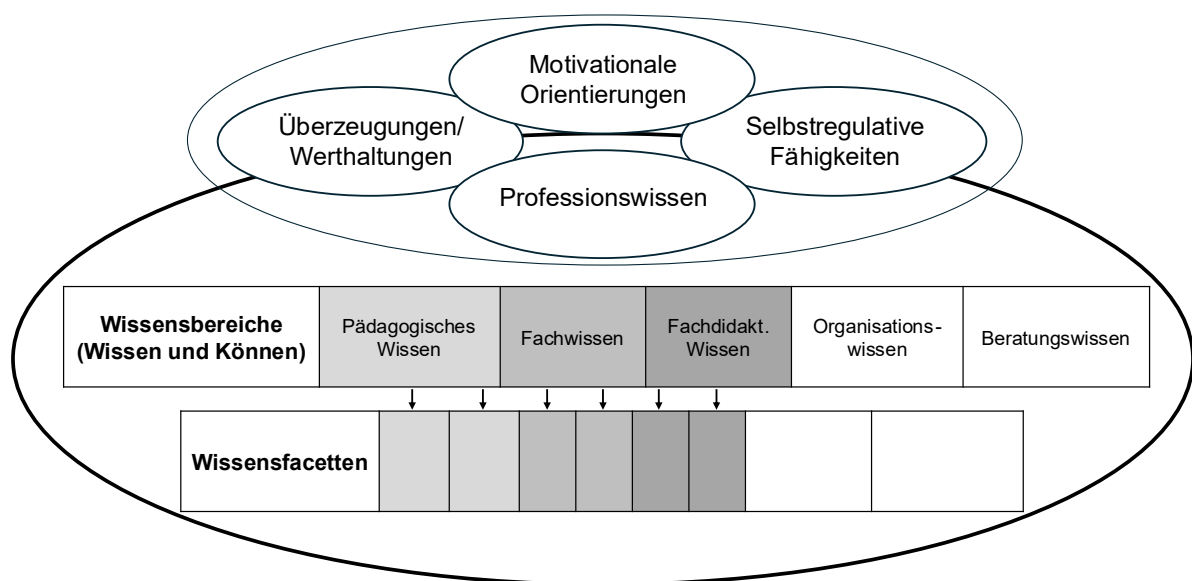


Abbildung 4) Eigene Darstellung des Modells professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006, S. 482)

Daneben lässt sich im Rahmen der skizzierten Wissensbereiche erkennen, dass einzelne Wissensbereiche des professionellen Wissens der Kategorisierung nach Shulman (1987)¹⁰ folgen und pädagogisches Wissen, Fachwissen

¹⁰ Im Rahmen seiner Kategorisierung schlägt Shulman (1987) insgesamt sieben Wissenskategorien vor, die inhaltlich erweitert werden könnten: „- content knowledge; - general pedagogical knowledge, with special reference to those broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend sub-

und fachdidaktisches Wissen berücksichtigt werden¹¹. In dem Verständnis des Modells basiert die Expertise in Professionen, insbesondere bei Lehrkräften, auf theoretisch-formalem Wissen und einem konzeptuellen Verständnis des Vermittlungsgegenstandes, wird durch systematische und reflektierte Praxis über längere Zeit entwickelt, ist auf Vorbilder und Rückmeldungen angewiesen, betont die Bedeutung von Selbstregulationsprozessen und erfordert ein Streben nach Selbstvervollkommenung für langfristige Motivation (Baumert & Kunter, 2006, S. 505 f.). Ihre Expertise beziehungsweise ihr professionelles Wissen entwickeln Lehrkräfte handlungsbasiert über ihre Karriere hinweg und nutzen sie, um auf forschungsbasierte Theorien und Kategorien zur Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung in komplexen Berufssituationen zurückzugreifen und diese auf neue Anforderungen zu übertragen (Köller et al., 2023, S. 70). Im Zuge der etwa letzten zwanzig Jahre wurde die Forschung zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften um viele Studien zu situationsspezifischen Fähigkeiten erweitert, die aufzeigen, „[...] dass die Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtssituationen sowie das Generieren von Handlungsoptionen entscheidend für professionelles Handeln in komplexen Lehrsituationen sind“ (Köller et al., 2023, S. 69). Diese Fähigkeiten werden durch ihre Verbindung zu konkreten Unterrichtssituationen charakterisiert und durch „[...] verschiedene Konstrukte[,] wie Professionelle Wahrnehmung (Professional Vision), PID-Fähigkeiten (in Anlehnung an die englischen Begriffe Perception, Interpretation, Decision-making) und im Englischen auch Noticing and Knowledge-Based Reasoning [...]“ (Köller et al., 2023, S. 69),

ject matter; - curriculum knowledge, with particular grasp of the materials and programs that serve as 'tools of the trade' for teachers; - pedagogical content knowledge, that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding; - knowledge of learners and their characteristics; - knowledge of educational contexts, ranging from the working of the group or classroom, the governance and financing of school districts, to the character of communities and cultures; and - knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds“ (Shulman, 1987, S. 8).

¹¹ Bemerkenswert ist bei dem Modell auch, dass Beratungswissen als spezifischer Wissensbereich aufgeführt wird. Wie Hertel und Schmitz (2010, S. 58) anführen, wird damit „[...] der Entwicklung Rechnung getragen, dass Lehrpersonen tagtäglich Beratungsaufgaben wahrnehmen und dass der Anteil an Beratungsaufgaben sicherlich weiter steigen wird“, während „[a]lledings [...] nicht weiter spezifiziert [wird], was mit Beratungswissen oder Beratungskompetenz letztlich gemeint ist bzw. wie sich diese Konstrukte definieren lassen“ (Hertel & Schmitz, 2010, S. 58).

konzeptualisiert¹². Zugleich stellen situationsspezifische Fähigkeiten eine Verbindung zwischen theoretischem, forschungsbasiertem Wissen und dem unterrichtsbezogenen Handeln in komplexen Situationen dar, weshalb Lerngelegenheiten zur Entwicklung dieses Wissens und entsprechender Handlungsfähigkeiten als wichtiger Teil der Lehrkräftebildung betrachtet werden (Köller et al., 2023, S. 70). So bildet etwa das Fachwissen eine Grundlage für die Entwicklung von fachdidaktischem Wissen, was wiederum eine Voraussetzung für die Ausbildung professionellen Handelns und situationsspezifischer Fähigkeiten in qualitativem Unterricht darstellt, der entscheidend für den Erfolg von Kindern und Jugendlichen in der Bildung ist (Köller et al., 2023, S. 70)¹³.

Die dargestellten Konzepte von professioneller Kompetenz von Lehrkräften fasst König (2022, S. 1274) im Allgemeinen als eine Variation von Vorstellungen zusammen, die Kompetenzen einerseits als Dispositionen konkretisieren und sie andererseits situativ betrachten. Als zugespitzte Extrempositionen wäre Kompetenz somit für die erste Vorstellung lediglich als eine Disposition zu verstehen, die unabhängig von der Situation betrachtet wird, wodurch die Kompetenz von Lehrkräften allein durch personale Merkmale, also ohne

¹² Köller et al. (2023, S. 69) führen dazu beispielsweise die Übersichtsarbeit von Santagata et al. (2021) zum „Noticing“ von Mathematiklehrkräften und der Verwendung von Videotechnologie, die Untersuchung von Seidel und Stürmer (2014) zur „Professional Vision“ als Konzept der professionellen Unterrichtswahrnehmung und die Übersichtsarbeit von Stahnke et al. (2016) zu situationsspezifischen Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften an. Weiterführende Hinweise finden sich auch in den Übersichtsarbeiten zum Thema „Noticing“ von König, Santagata et al. (2022) zu Studien der vergangenen 20 Jahre und Weyers et al. (2023) zu standardisierten Testinstrumenten.

¹³ In Bezug auf die Relevanz situationsspezifischer Fähigkeiten und die beschriebenen Zusammenhänge verweisen Köller et al. (2023) erneut auf die Übersichtsarbeit von Santagata et al. (2021) zum „Noticing“ und exemplarisch auf die Studie von Ball et al. (2008) zur Entwicklung einer praxisbezogenen Theorie des Fachwissens, die Untersuchung von Baumert et al. (2010) zur Rolle des Fachwissen und des pädagogischen Wissens für die Unterrichtsqualität und den Lernfortschritt von Schüler*innen in der Sekundarstufe im Fach Mathematik, die Studie von Blömeke et al. (2022) zum Zusammenhang der Kompetenz von Lehrkräften, der Unterrichtsqualität und dem Lernfortschritt von Schüler*innen, die Übersichtsarbeit von Depaepe et al. (2013) zur Konzeptualisierung von fachdidaktischem Wissen in der mathematikdidaktischen Forschung, die Studie von Kersting et al. (2012) zum Verhältnis zwischen dem Wissen von Lehrkräften, ihrem Unterrichtshandeln und dem Lernen der Schüler*innen im Fach Mathematik, die Untersuchung von König et al. (2022) zur Rolle des professionellen Wissens von Lehrkräften in der Vermittlung von Lese- und Schreibfähigkeiten in der Grundschule, die Übersichtsarbeit von König und Rothland (2022) zur Unterrichtsplanungskompetenz und die Untersuchung von Riese et al. (2022) zum Einfluss des Professionswissens auf die Unterrichtsplanungsfähigkeit.

den berufsbezogenen, pädagogischen Kontext, gedacht werden kann (König, 2022, S. 1274). In der zweiten Vorstellung, die teilweise im Zuge der Betonung der Unbestimmtheit und Unsicherheit der beruflichen Situationen von Lehrkräften in der Literatur beschrieben wird, wäre davon auszugehen, dass die beruflichen Situationen über eine Komplexität verfügen, die lediglich die Relevanz der spezifischen Situationen und das Verhalten der Lehrkräfte in diesen und nicht die affektiv-motivationalen Voraussetzungen von Lehrkräften fokussieren (König, 2022, S. 1274).

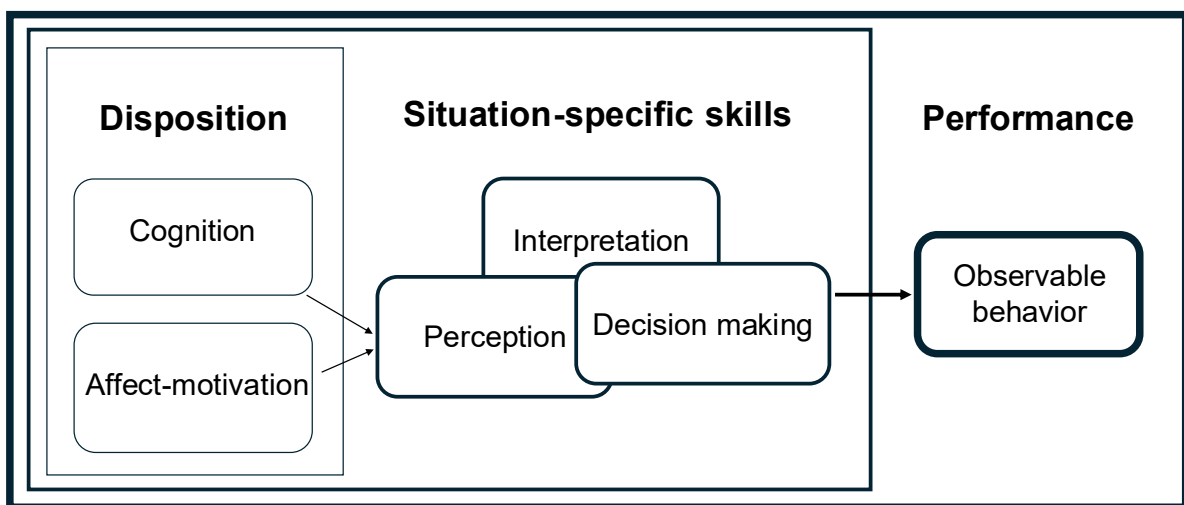


Abbildung 5) Eigene Darstellung des Modells der Transformation von Kompetenz in Performance (Blömeke et al., 2015) in Anlehnung an Blömeke, König et al. (2015, S. 312)

Wie König (2022, S. 1274) betont, ist es „[...] nachvollziehbar, dass einerseits in beiden skizzierten Vorstellungen Momente enthalten sind, die relevant sind und daher in der Diskussion um Modellierungen von Kompetenz berücksichtigt werden sollten, dass aber andererseits keine der beiden Vorstellungen ausschließlich gelten kann“. Diese Diskussion wurde in einem Modell aufgegriffen, das diese Dichotomie auflösen kann (Seiderer, 2023, S. 35) und somit einen Fortschritt in der Kompetenzdebatte darstellt (König, 2022, S. 1274), indem es von einem Kontinuum ausgeht, „[...] das sich zwischen Dispositionen und Performanz aufspannt und von situationsspezifischen Fähigkeiten überbrückt wird“ (König, 2022, S. 1274). Dieses Kompetenzmodell wurde von Blömeke et al. (2015) entwickelt und wird in Abbildung 5) dargestellt. Dem Modell von Blömeke et al. (2015, S. 4 f.) liegt die Überlegung zugrunde, dass Kompetenz im organisationspsychologischen Bereich vor allem unter dem Gesichtspunkt betrachtet wird, geeignete Personen anhand spezifischer Merkmale für bestimmte Tätigkeiten auszuwählen. Hingegen rückt in der erziehungswissen-

schaftlichen Betrachtung stärker die Überlegung in den Mittelpunkt, auf welche Weise Kompetenzen gezielt gefördert werden können (Blömeke et al., 2015, S. 5). Dahingehend schlussfolgern Blömeke et al. (2015, S. 5 f.), dass sich diese unterschiedlichen Perspektiven dahingehend auflösen lassen, dass Kompetenzen in realen Situationen verortet werden und als Performanz in solchen realen Kontexten zum Ausdruck kommen. Vor dem Hintergrund, dass kompetenzbezogene Dispositionen und Ressourcen erst in Performanz überführt werden müssen, legen Blömeke et al. (2015, S. 6) den Fokus mit ihrem Modell auf die dafür notwendigen Prozesse und modellieren Kompetenz selbst als einen mehrschrittigen Prozess. So kommen die Dispositionen (*Disposition*) einer Person, welche Kognition (*Cognition*) und affektive Motivation (*Affect-motivation*) umfassen, durch situationsspezifische Fähigkeiten (*Situation-specific skills*), also Prozesse des Wahrnehmens (*Perception*), Interpretierens (*Interpretation*) und Entscheidens (*Decision making*), im Rahmen der Performanz (*Performance*) als beobachtbares Verhalten (*Observable behavior*) zum Ausdruck (Blömeke et al., 2015, S. 7). Mit diesem Modell werden Dispositionen somit nicht isoliert zur Kompetenzbeschreibung herangezogen, sondern auch die Performanz wird als Teil der Kompetenz herausgestellt (Kulgemeyer et al., 2023, S. 605)¹⁴. Professionelles Wissen bildet im Rahmen der Disposition beziehungsweise Kognition die Grundlage für situationsspezifische Fähigkeiten, die in spezifischen Situationen des Lehrkraftberufs wichtig sind, beispielsweise in der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern (Kulgemeyer et al., 2023, S. 605). Diese Fähigkeiten werden letztlich in Performanz überführt, die als ein beobachtbares Resultat verstanden werden kann, das durch professionelles Wissen beeinflusst wird (Kulgemeyer et al., 2023, S. 605)¹⁵. Ins-

¹⁴ Auch König (2020) unterstreicht vor diesem Hintergrund die Relevanz des Modells von Blömeke et al. (2015) mit dem Hinweis, dass „[i]nsbesondere die Fokussierung auf eher deklaratives Wissen, wie sie in einzelnen testdiagnostischen Verfahren zur Erfassung von Lehrerkompetenzen angetroffen werden kann, [...] nur anteilig das zu füllen [scheint], was sich mit dem Kompetenzbegriff in Bezug auf die Zielgruppe von Lehrerinnen und Lehrern verbinden sollte“ (König, 2020, S. 1281). In diesem Zusammenhang verweist König (2020, S. 1281) exemplarisch auf Kaiser et al. (2015), König (2015) und Shavelson (2010), die auf die Bedeutung von Ansätzen hingewiesen haben, mit denen eine ausgeprägtere situationsspezifische Messung kognitiver Voraussetzungen von Lehrkräften möglich gemacht werden sollte und „[i]n den vergangenen Jahren [...] somit mehrere Forscherinnen und Forscher begonnen [haben], neue Ansätze zu entwickeln, die diesen Anforderungen gerecht werden“ (König, 2020, S. 1281).

¹⁵ Kulgemeyer et al. (2023, S. 605) stellen in diesem Zusammenhang heraus, dass der Teil, der das professionelle Wissen im Rahmen der Disposition ausmacht, dem COACTIV-Modell ähnlich ist, welches bereits als Modell professioneller Handlungs-

besondere durch den Fokus auf Prozesse und die Berücksichtigung der situationsspezifischen Fähigkeiten gewinnt dieses Modell auch für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften Bedeutung (Schmaltz, 2019, S. 59)¹⁶.

5.3 Kompetenzmodelle der (schulischen) Beratung

Auch wenn Beratungswissen und beratungsbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrkräften mehreren Wissenskategorien (Shulman, 1987) zugeordnet¹⁷, als ein einzelner Wissensbereich (Baumert & Kunter, 2006) identifiziert¹⁸ oder als beobachtbares Verhalten (Blömeke et al., 2015) zum Ausdruck

kompetenz (Baumert & Kunter, 2006) vorgestellt wurde. Daneben schließen Kulgemeyer et al. (2023, S. 605), dass der Teil des Modells von Blömeke et al. (2015), der die Performanz beschreibt, Ähnlichkeiten zum Refined Consensus Model von Hume et al. (2019) aufweist und die situationsspezifischen Fähigkeiten fast identisch zum dargestellten beziehungsweise zum Ausdruck gebrachten fachdidaktischen Wissen (enacted PCK) sind.

¹⁶ Dahingehend zeigt sich beispielsweise, „[...] dass Lehrkräfte in der Praxis auf bewährte Routinen zurückgreifen und ihr (zum Teil neu erworbenes) Wissen nicht anwenden“ (Schmaltz, 2019, S. 59). Exemplarisch führt Schmaltz (2019, S. 59) dazu die empirische Vergleichsstudie von Garet (2001) zu den Auswirkungen verschiedener Charakteristika der beruflichen Weiterbildung auf das Lernen von Lehrkräften, die Untersuchung von Lipowsky (2011) zur Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, die Studie von Supovitz und Turner (2000) zum Verhältnis der beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften zu Reformvorstellungen in der Unterrichtspraxis und die Untersuchung von Timperley et al. (2007) zur professionellen Entwicklung und Weiterbildung von Lehrkräften an.

¹⁷ Beratung wird von Shulman (1987) nicht explizit thematisiert. Bezieht man jedoch die Anforderungen, die mit der Beratungsaufgaben von Lehrkräften einhergehen, auf die von Shulman (1987, S. 8) skizzierten Wissenskategorien, so lässt sich argumentieren, dass Beratung Wissen aus jeder dieser Kategorien erfordern kann: Beispielsweise ist es für eine Lernberatung in einem bestimmten Fach notwendig, ausgehend von zu vermittelnden Inhalten (Fachwissen) und verwendeten Materialien (curriculares Wissen), gemeinsam mit den Schüler*innen (Wissen über die Schüler*innen) passende Methoden zu erarbeiten (fachdidaktisches und pädagogisches Wissen), die einen Lernerfolg ermöglichen (Wissen über Bildungsziele, -zwecke und -werte) und etwa durch die Einbeziehung der Eltern oder Mitschüler*innen innerhalb oder außerhalb des Unterrichts (Wissen über Bildungskontexte) angewendet werden können.

¹⁸ Wie Baumert und Kunter (2013, S. 36) ausführen, wird das Beratungswissen in ihrem Modell als einzelner Wissensbereich neben den Wissenskategorien nach Shulman (1987) geführt, da sie es als eine sozial vermittelte und weitestgehend nicht fachspezifische Wissensform verstehen, die adressat*innen- und situationsspezifisch zu interpretieren ist. Beratungswissen könnte somit, anders als bei dem Versuch, Beratung in den Wissenskategorien nach Shulman (1987) zu verorten, trennschärfer definiert werden. Jedoch wurde aus Effizienzgründen diese Wissensform

gebracht werden können¹⁹ und somit prinzipiell im Rahmen der dargestellten Modelle verortbar sind, bleibt offen, wie Beratung selbst als Kompetenz konzeptualisiert werden kann. Generell lässt sich feststellen, dass die Forschung zur Beratung an Schulen und zur Beratungskompetenz von Lehrkräften im Gegensatz zum therapeutischen und pädagogisch-psychologischen Beratungskontext ein vergleichsweise junges Forschungsfeld darstellt. So konstatiert Bruder (2011), dass „[...] zur Beratung [...] bislang nur sehr wenige Studien an Schulen, z. B. zur Beratungssituation, Beratungsarbeit im Schulalltag oder Förderung der Beratungskompetenz von (angehenden) Lehrkräften vor[liegen] [...]“ und es trotz einer „[...] zunehmenden Tendenz der Beschäftigung mit Beratung an Schulen [...] es in der Forschung insbesondere noch an empirisch überprüften Modellen der Beratungskompetenz von Lehrkräften [fehlt], auf deren Grundlage eine Messung und darauf aufbauend eine gezielte Förderung der Beratungskompetenz von Lehrkräften möglich ist“ (Bruder, 2011, S. 9). Als Gründe dafür führt Weinhardt (2014) zwei mögliche Ursachen an. Zum einen besitzt die „[...] Beratungsforschung im Sinne einer empirischen Vergewisserung in Deutschland (im Gegensatz z. B. zu den USA) bislang keinen großen Stellenwert [...]“ (Weinhardt, 2014, S. 215). Zum anderen handelt es sich bei Beratung zumindest teilweise um eine „ill-definierte Domäne“ (Weinhardt, 2014, S. 215). Solche Domänen „[...] unterscheiden sich von wohldefinierten Domänen hauptsächlich dadurch, dass keine eindeutigen Herangehensweisen und Lösungen für eine Fragestellung angegeben werden können“, was auch im Rahmen anderer gesellschaftlich relevanter Domänen, wie etwa bei „[...] gestaltenden Berufen (Design, Architektur), Medizin/Psychotherapie und der Kunst“ (Weinhardt, 2014, S. 215), zum Ausdruck kommt. Daraus resultiert, dass „[...] die Beschreibung und Erforschung von Könnerschaft in solchen Domänen mit prinzipiellen Schwierigkeiten behaftet [ist]“, die sich bei „[...] der theoriebasierten Erstellung von Kompetenzstrukturmodellen [...]“ und „[...] im Rahmen der empirischen Überprüfung als spezifische Hemmnisse, die nicht empirisch-handwerklich, sondern erkenntnistheoretisch begründet sind“, (Weinhardt, 2014, S. 215) zeigen.

nicht erfasst und wird auch nicht weiter konzeptualisiert (Baumert & Kunter, 2013, S. 36).

¹⁹ Auch wenn Beratung in dem Modell von Blömeke et al. (2015) nicht explizit thematisiert wird, legt die Betrachtung von Kompetenz als realweltlich verortete und beobachtbare Performanz nahe, dass Beratungshandeln im Rahmen des Modells abbildbar ist.

Personale Ressourcen	Soziale Kooperationskompetenz	Berater-Skills und pädagogisches Wissen	Prozesskompetenz	Bewältigungs-kompetenz
• Selbstreflexion • Beachtung der eigenen Gefühle • Task-Monitoring	• kooperative Einstellung • kooperatives Handeln • Beachtung der Gefühle des Gesprächspartners	• diagnostische Kompetenz • Gesprächskompetenz	• Ziel- und Ressourcenorientierung • Anpassung der Beratungsstrategien	• Umgang mit schwierigen Gesprächssituationen • Umgang mit Kritik von Eltern

Abbildung 6) Eigene Darstellung der Dimensionen der Beratungskompetenz von Lehrpersonen (Hertel, 2009) in Anlehnung an Hertel und Schmitz (2010, S. 60)

Trotz dieser Herausforderungen hat sich in den letzten Jahren insbesondere die von Bruder (2011, S. 9) beschriebene Tendenz weiter verstetigt und es wurden Beratungskompetenzmodelle und entsprechende Interventionsmaßnahmen entwickelt, die entweder als Theoriemodell oder als theoriebasierte Intervention empirisch überprüft worden sind. Es ist dabei nicht von der Hand zu weisen, dass viele konzeptuelle Überlegungen dieser Modelle aus dem therapeutischen und pädagogisch-psychologischen Beratungskontext stammen, was auch schon mit der Definition von Beratung im schulischen Kontext von Hertel und Schmitz (2010, S. 53 f.) exemplarisch unterstrichen wird. Jedoch sind diese Modelle nicht als ein bloßer Übertrag zu verstehen, mit dem die schulische Beratung etwa mit den Voraussetzungen einer therapeutischen Beratung gleichgesetzt wird. Vielmehr stellen sie eine domänenspezifische Adaption dar, die das Handlungsfeld der schulischen Beratung und ihren Kontext berücksichtigt und in den Fokus nimmt. So stellt Abbildung 6) das von Hertel (2009) vorgeschlagene Modell zur Beratungskompetenz von Lehrpersonen dar. In diesem wird zwischen fünf Kompetenzbereichen unterschieden, deren Bezeichnung der einzelnen Bereiche in Anlehnung an die Kompetenzmodelle von Bromme (1997) und Schwarzer und Buchwald (2006) erfolgte (Hertel & Schmitz, 2010, S. 59 f.). Im Rahmen des Bereichs der personalen Ressourcen sind „[...] insbesondere die Reflexion über das eigene Handeln (Selbstreflexion), die Beachtung der eigenen Gefühle und das Überprüfen und Überwachen des Beratungsauftrags (Task-Monitoring) relevant“ (Hertel & Schmitz, 2010, S. 60). Daneben zählen zum Bereich der sozialen Kooperationskompetenz „[...] die kooperative Einstellung und das kooperative Handeln sowie die Beachtung der Gefühle des Gesprächspartners während des Gesprächs“, womit Aspekte umfasst werden, „[...] die für ein Eingehen auf den Gesprächspartner, die Perspektivenübernahme sowie für das Einbinden des

Gegenübers in den Gesprächsverlauf relevant sind“ (Hertel & Schmitz, 2010, S. 60). Im Kompetenzbereich Berater-Skills und pädagogisches Wissen werden sowohl die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften, die im Sinne der Diagnostik von Lernproblemen und Auffälligkeiten beim Lernen verstanden wird, als auch Gesprächskompetenzen, wie das aktive Zuhören und Paraphrasieren, berücksichtigt (Hertel & Schmitz, 2010, S. 60). Mit dem Bereich der Prozesskompetenz wird auf Kernaspekte wie das „[...] Thematisieren und Einbinden von Zielen und Ressourcen aller Beteiligten in den Beratungsprozess sowie eine Anpassung der Beratungsstrategien an die spezifische Beratungssituation [...]“, (Hertel & Schmitz, 2010, S. 60) verwiesen. Daneben umfasst der Bereich der Bewältigungskompetenz „[...] den Umgang mit schwierigen Gesprächssituationen (z. B. wenn Eltern weinen) und den Umgang mit Kritik von Eltern“ (Hertel & Schmitz, 2010, S. 60).

Zur empirischen Überprüfung des Modells wurde ein multimodaler Ansatz gewählt, für den fünf Instrumente entwickelt wurden, um Beratungskompetenz zu messen und sich auf Selbstbeurteilungsfragebögen auf Trait-Ebene, Selbstbeurteilungsfragebögen auf State-Ebene, Arbeitsproben in Bezug auf Fallszenarien und teilnehmende und nicht-teilnehmende Beobachtungen in Rollenspielen bezogen (Hertel, 2009, S. 255). Die Stichprobe bildeten drei unterschiedliche Gruppen, aus 114 Gymnasiallehrkräften, 102 Lehramtsstudierenden und weiteren 32 Gymnasiallehrkräften, die in aufeinanderfolgenden Studien befragt wurden (Hertel, 2009, S. 72; 156; 195). Wie Hertel (2009, S. 255) beschreibt konnten „[i]n den durchgeführten Studien mit Lehrern und Studierenden [...] die fünf Kompetenzfacetten nur teilweise repliziert werden“ und für „[d]ie angenommene Faktorenstruktur konnte in keiner der Faktorenanalysen gefunden werden“. Dagegen führt Hertel (2009, S. 255) an, dass die fünffaktorielle Lösung in der konfirmatorischen Faktorenanalyse einen besseren Modell-Fit aufwies als die einfaktorielle Lösung. Dieses Erkenntnis legt nach Hertel (2009, S. 255) nahe, „[...] dass dem Konstrukt Beratungskompetenz von Lehrern eine mehrdimensionale Struktur zu Grunde liegt“, während die Interkorrelationen der einzelnen Faktoren für eine zwei- oder dreidimensionale Struktur sprechen, die in weiteren Studien zu prüfen wäre²⁰. Wie Hertel und

²⁰ Darüber hinaus ist anzuführen, dass die Überprüfung des dargestellten Kompetenzmodells im Rahmen einer Interventionsstudie erfolgte, mit der auch die Effekte von Interventionskonzepten auf den Kompetenzerwerb von angehenden und praktizierenden Lehrkräften untersucht wurden (Hertel, 2009, S. 257). Hierbei zeigte sich, dass sich die Intervention (bestehend aus vier Terminen mit einem Umfang von jeweils 210 Minuten) insbesondere für Lehrkräfte mit Berufserfahrung als wirksam erwies und über zwölf Wochen hinweg stabile Effekte erzielt werden konnten (Hertel, 2009, S. 260). Seitens der Lehramtsstudierenden konnten dagegen nur in bestimm-

Schmitz (2010, S. 60) hervorheben, ist dieses Modell als ein erster Ansatz zu verstehen, mit dem die Definition des Konstruktes der Beratungskompetenz von Lehrkräften noch nicht abgeschlossen ist und es noch weiterer Forschung in diesem Bereich bedarf. Zugleich kann dieses Modell einen Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen zur Modellierung von Beratungskompetenz von Lehrkräften bilden, während „[n]eben der Ausarbeitung der Kompetenzdimensionen [...] auch die Frage nach dem Zusammenhang der Dimensionen untereinander sehr interessant und von hoher praktischer Relevanz [ist]“ (Hertel & Schmitz, 2010, S. 60 f.).

Counseling skills	Diagnostic/pedagogical knowledge	Collaboration/perspective taking	Coping
• Active listening • Paraphrasing • Structuring	• Searching for reasons • Defining the problem • Strategy knowledge • Goal orientation	• Cooperative action • Perspective taking • Resource/solution orientation	• Coping with criticism • Dealing with difficult situations

Abbildung 7) Eigene Darstellung des vierdimensionalen Modells der Beratungskompetenz (Bruder, 2011, S. 92).

Auch wenn mit dem Modell vor allem die Beratung von Eltern fokussiert wird, lassen sich dementsprechend nach empirischer Prüfung auch weitere Kompetenzfacetten integrieren, die sich beispielsweise „[...] eher auf kollegiale Beratung oder Beratung im Kontext von Schulentwicklung beziehen, wie etwa systemisches Wissen oder didaktische Kompetenz [...]“ (Schnebel, 2017, S. 147).

Anknüpfend an das Beratungskompetenzmodell von Hertel (2009) entwickelte Bruder (2011) dieses Modell als vierdimensionales Konstrukt fort, das in Abbildung 7) dargestellt wird. In diesem werden die Kompetenzfacetten auf inhaltlicher Ebene weitestgehend analog zu dem Modell von Hertel (2009)

ten Bereichen ein Kompetenzzuwachs verzeichnet werden, was mit nötigen, aber fehlenden Erfahrungshintergründen zur Einordnung und dem Transfer erlernter Inhalte begründet wird (Hertel, 2009, S. 260). Zugleich wird dadurch verdeutlicht, dass somit bereits während des Lehramtsstudiums eine Grundlage für den weiteren Erwerb von Beratungskompetenz gelegt werden kann und somit auch im Sinne der Erfüllung der Standards für die Lehrkräftebildung zu verstehen ist (Hertel, 2009, S. 260). Weiterführende Hinweise zur Ausgestaltung und die Umsetzung dieser Intervention als Trainingsprogramm finden sich auch bei Hertel und Schmitz (2010).

konstruiert, während die strukturelle Zusammensetzung der Facetten beziehungsweise Dimensionen angepasst wurde. So umfasst die Facette der Berater-Skills (*Counseling skills*) erneut das aktive Zuhören (*Active listening*), Paraphrasieren (*Paraphrasing*) und die Strukturierung (*Structuring*) (Bruder, 2011, S. 124), wird aber nicht länger mit der Facette des pädagogischen Wissens (Hertel, 2009) verbunden, sondern als einzelner Bereich angeführt. Dagegen liegt mit der Dimension des Diagnostizierens und des pädagogischen Wissens (*Diagnostic/pedagogical knowledge*) weiterhin der Fokus auf der Ursachensuche (*Searching for reasons*) und der Problemdefinition (*Defining the problem*), während das Strategiewissen bezüglich des Lernens (*Strategy knowledge*) und die Zielorientierung (*Goal orientation*) hinzukommen (Bruder, 2011, S. 124), die bei Hertel (2009) der Dimension der Prozesskompetenz zugeordnet wurden, welche jedoch nicht weiter berücksichtigt wird. Die Ressourcen- und Lösungsorientierung aus dem Modell von Hertel (2009) werden im Modell von Bruder (2011, S. 124) in die Kompetenzfacette der Kooperation und Perspektivübernahme (*Collaboration/perspective taking*) überführt. Ebenfalls finden sich im Rahmen dieser Facette das kooperative Handeln (*Cooperative action*) und die Perspektivübernahme (*Perspective taking*) wieder (Bruder, 2011, S. 124). Die Dimension der Bewältigung (*Coping*) umfasst wie bei Hertel (2009) den Umgang mit Kritik beziehungsweise die Kritikfähigkeit (*Coping with criticism*) und den Umgang mit schwierigen Situationen (*Dealing with difficult situations*) (Bruder, 2011, S. 124). Darüber hinaus wird die Beratungskompetenzfacette der personalen Ressourcen (Hertel, 2009) in diesem Modell nicht berücksichtigt (Bruder, 2011, S. 124).

Wie Bruder (2011, S. 20) ausführt, wurde zur Modellierung ein domänenspezifischer Ansatz gewählt, womit sich das Modell ausschließlich auf die Domäne der Lernberatung bezieht. Ziel war zunächst, das Modell von Hertel (2009) anhand eines Fallszenarios, eines Wissenstests und einer Selbsteinschätzung empirisch zu überprüfen. Dafür wurden 125 Gymnasiallehrkräfte befragt (Bruder, 2011, S. 12 f.). Grundsätzlich zeigten die Ergebnisse, dass sich das Modell von Hertel (2009) zur Konstruktbeschreibung der Lernberatung eignet und sich für das Fallszenario und die Selbsteinschätzungen gute Modellfit-Werte ergeben (Bruder, 2011, S. 13). Zugleich „[...] zeigte sich bei der Modellierung auf Seiten des Fallszenarios Modifikationsbedarf bezüglich der Dimensionen Berater-Skills und Lösungs-/Ressourcenorientierung, weswegen das fünfdimensionale Modell nicht als optimale Lösung angesehen werden kann“ (Bruder, 2011, S. 13)²¹. Infolgedessen wurden in einer anschlie-

²¹ Bruder (2011, S. 13) fasst im Weiteren zusammen, dass sich, „[b]ezüglich der Einflüsse des Wissens, der Berufserfahrung, der Teilnahme an Fortbildungen und der

ßenden Studie zur Untersuchung der „[...] Beratungskompetenz hinsichtlich der Expertisestufe, die Lehramtsstudierende, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und Lehrkräfte erreichen“ (Bruder, 2011, S. 14) 95 Lehramtsstudierende, 107 Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und 96 Lehrkräfte der gymnasialen Mittelstufe mittels des optimierten Fallszenarios und des gekürzten Wissenstests befragt (Bruder, 2011, S. 14). Dabei wurde angenommen, dass sich diese drei Gruppen in ihrem Niveau der Beratungskompetenz unterscheiden und, „[...] dass Teilnehmer, die über mehr Wissen verfügen, die Beratungsgespräche vermehrt reflektieren und zudem Unterstützung durch Kollegen erhalten oder an Fortbildungen teilnehmen[,] eine höhere Beratungskompetenz aufweisen“ (Bruder, 2011, S. 14). Es konnten signifikante Gruppenunterschiede zwischen Studierenden und den anderen beiden Gruppen gefunden werden, während zwischen den Lehrkräften und den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst keine signifikanten Unterschiede zum Ausdruck kamen (Bruder, 2011, S. 14 f.)²². Daneben wurde für die Berechnung eines Strukturgleichungsmodells zur Überprüfung des Einflusses unterschiedlicher Prädiktoren (reflektierte Erfahrung, Wissen, Unterstützung durch andere), das angepasste Beratungskompetenzmodell von Hertel (2009) als vierdimensionales Konstrukt zugrunde gelegt (Bruder, 2011, S. 14; 72). Die Ergebnisse weisen akzeptable

Selbstwirksamkeit zeigte [...], dass Wissen und Berufserfahrung die stärksten Prädiktoren für die Beratungskompetenz sind“. Dagegen kam zum Ausdruck, dass weniger berufserfahrene Lehrkräfte deutlich bessere Werte im Fallszenario als berufserfahrene Lehrkräfte erreichen, was darauf hindeutet, dass neben Erfahrung auch „[...] noch andere Aspekte für die Entwicklung von Beratungskompetenz zu beachten sind“ (Bruder, 2011, S. 13). Bruder (2011, S. 13) empfiehlt daher für weiterführende Studien, „[...] die „reflektierte Erfahrung“ mit ein[zu]beziehen, weil nicht nur die Erfahrung allein, sondern gerade die Reflexion über gemachte Erfahrungen zentral für den Erwerb von Kompetenzen ist“. Eine grundlegende Wissensbasis stellt in diesem Zusammenhang einen Ausgangspunkt für die Entwicklung von Routinen dar und kann bei der eigenen Praxisreflexion unterstützen (Bruder, 2011, S. 13). Dies wird auch durch die Ergebnisse zum Wissenstest gestützt, da das beratungs- und lernbezogene Wissen eine Voraussetzung für die Entwicklung von Beratungskompetenz zu sein scheint (Bruder, 2011, S. 13) und „[...] daher als notwendige Grundlage für den Erwerb von Handlungskompetenzen angesehen werden [kann]“ (Bruder, 2011, S. 14).

²² Wie Bruder (2011, S. 73) anführt, weisen die Lehramtsstudierenden erwartungskonform eine geringere Beratungskompetenz als Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und berufstätige Lehrkräfte auf, da sie noch keine praktische Beratungserfahrung sammeln konnten. Daneben könnte der nicht vorgefundene Beratungskompetenzunterschied zwischen den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst und den berufstätigen Lehrkräften dadurch zu erklären sein, dass Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zunehmend auf das Aufgabenfeld der Beratung vorbereitet werden (2011, S. 73).

bis gute Modell-Fit-Werte auf (Bruder, 2011, S. 72) und zeigen somit, dass Beratungskompetenz in der Domäne der Lernberatung als vierdimensionales Konstrukt modelliert werden kann (Bruder, 2011, S. 74)²³.

Dieses Modell wurde in einer anschließenden Untersuchung von Gerich (2016) weiterentwickelt, indem es auf eine erweiterte Stichprobe übertragen wurde und die Prozessorientierung der Beratung von Eltern deutlicher hervorheben sollte. Eine Darstellung des Modells von Gerich (2016) findet sich in Abbildung 8).

Communication skills	Diagnostic skills	Problem-solving skills	Coping skills
• Paraphrasing • Active listening • Structuring	• Problem definition • Search for possible causes • Perspective taking	• Strategy application • Goal orientation • Solution & resources orientation • Cooperative actions	• Coping with criticism • Dealing with difficult situations

Abbildung 8) Eigene Darstellung des Modells der Beratungskompetenz von Lehrkräften (Gerich, 2016, S. 77).

Dabei wird die Mehrdimensionalität des Beratungskompetenzkonstrukts beibehalten und die Inhalte gestalten sich weitestgehend analog zu dem Modell von Bruder (2011), während bezüglich der Zusammensetzung einzelner Facetten beziehungsweise Dimensionen Veränderungen vorgenommen worden sind. So wurden die Facette des Diagnostizierens und des pädagogischen Wissens (*Diagnostic/pedagogical knowledge*) und die Kompetenzfacette der Kooperation und Perspektivübernahme (*Collaboration/perspective taking*) (Bruder, 2011) in die neuen Dimensionen der diagnostischen Fähigkeiten (*Di-*

²³ Daneben zeigen die Ergebnisse der Strukturmodellierung, „[...] dass sowohl Wissen als auch reflektierte Erfahrung einen signifikanten Einfluss auf die Beratungskompetenz haben, während der Faktor Unterstützung durch andere keinen Einfluss darauf hat“ (Bruder, 2011, S. 15). Dies legt die Vermutung nahe, „[...] dass die nachfolgende Lehrergeneration, vertreten durch die LiV [(Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst)], in ihrer Beratungskompetenz bereits besser ausgebildet sind als Lehrkräfte, die bereits länger im Schuldienst sind“ (Bruder, 2011, S. 15). Wie Bruder (2011, S. 15) anmerkt, scheint die reflektierte Erfahrung die Entwicklung von Beratungskompetenz zu beeinflussen, weshalb dies bei „[...] insbesondere bei der Entwicklung bzw. Weiterentwicklung von Fortbildungen für Lehrkräfte und angehende Lehrkräfte eine besondere Berücksichtigung finden und in diese integriert werden [sollte]“ (Bruder, 2011, S. 15).

agnostic skills) und der Problemlösefähigkeiten (*Problem-solving skills*) überführt (Gerich, 2016, S. 70). Die Facette der diagnostischen Fähigkeiten umfasst somit die Problemdefinition (*Problem definition*), die Ursachensuche (*Search for possible causes*) und die Perspektivübernahme (*Perspective taking*), während die Dimension der Problemlösefähigkeiten die Strategieanwendung (*Strategy application*), Zielorientierung (*Goal orientation*), Lösungs- und Ressourcenorientierung (*Solution and resources orientation*) und kooperatives Handeln (*Cooperative actions*) beinhaltet (Gerich, 2016, S. 70). Die Facetten der Berater-Skills (*Counseling skills*) und der Bewältigung (*Coping*) (Bruder, 2011) wurden für ein besseres Verständnis in Kommunikationsfähigkeiten (*Communication skills*) und Bewältigungsfähigkeiten beziehungsweise Bewältigungskompetenz (*Coping skills*) umbenannt (Gerich, 2016, S. 70). Zur empirischen Überprüfung wurden mittels eines Szenario-Tests, eines Multiple-Choice-Tests und eines Selbsteinschätzungsfragebogens 132 Grundschullehrkräfte, 129 Haupt- und Realschullehrkräfte und 96 Gymnasiallehrkräfte aus 70 Schulen befragt (Gerich, 2016, S. 46). Analysiert wurden die Antworten mit einer konfirmatorischen Faktorenanalyse, deren Ergebnisse verdeutlichten, dass das zugrunde gelegte Beratungskompetenzmodell von Bruder (2011) nicht auf die erhobene Stichprobe übertragbar ist (Gerich, 2016, S. 47). Dagegen wies das überarbeitete, vierdimensionale Beratungskompetenzmodell von Gerich (2016, S. 47) bessere Modell-Fit-Werte auf, scheint besser auf die Stichprobe übertragbar zu sein und kann somit als ein allgemeineres Beratungskompetenzmodell von Lehrkräften in Elterngesprächen verstanden werden²⁴.

Ein weiteres Modell, mit dem im engeren Sinne die Gesprächsführung von Lehrkräften fokussiert wird und dabei Beratung als Gesprächsanlass berücksichtigt, bildet das Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern (Aich & Behr, 2019). Das Modell soll nicht als ein Konzept verstanden werden, das

²⁴ Darüber hinaus untersuchte Gerich (2016, S. 20) auf Basis des Beratungskompetenzmodells die Wirksamkeit verschiedener Interventionen mit einem entwickelten Trainingsprogramm, das aktive und reflexive Lernmethoden und ein prozessorientiertes Feedbackinstrument umfasst. Einen Teil dieser Intervention stellte auch der Einsatz eines verhaltensbasierten Instruments „[...] in Form simulierter Elterngespräche mit standardisierten Eltern zur Messung von Veränderungen in der Beratungskompetenz von Lehrkräften aufgrund spezifischer Interventionen [...]“ (Gerich, 2016, S. 20) dar, das für diesen Zweck entwickelt und validiert wurde. Wie Gerich (2016) darlegt, bestätigen die Analysen „[...] die Eignung der Gesprächssimulationen sowohl zur Messung von Veränderungen der Beratungskompetenz der Teilnehmer aufgrund der genannten Interventionen als auch als Methode zur Kompetenzförderung“ (S. 20).

eine bestimmte Struktur für Gespräche vorgibt, da sich Gespräche in der Realität komplexer gestalten, als es ein Leitfaden abbilden könnte (Aich et al., 2017a, S. 120). Vor diesem Hintergrund ist „[d]as Gmünder Modell [...] ein flexibles Werkzeug, das sich dem realen Gesprächsprozess anpasst [...] [und] [e]s ermöglicht, den Überblick zu behalten und dabei das Gesprächsziel nicht aus den Augen zu verlieren“ (Aich et al., 2017a, S. 120). Zudem ermöglicht das Modell „[...] durch seinen Prozesscharakter, flexibel auf die Gesprächssituation zu reagieren, indem während des Gesprächs produktive Schleifen [...] gedreht werden“ (Aich et al., 2017a, S. 120). Zur Veranschaulichung des Modells wird ein idealtypischer Gesprächsverlauf skizziert, der drei Hauptprozessaspekte umfasst und in Abbildung 9) dargestellt wird (Aich & Behr, 2019, S. 43).

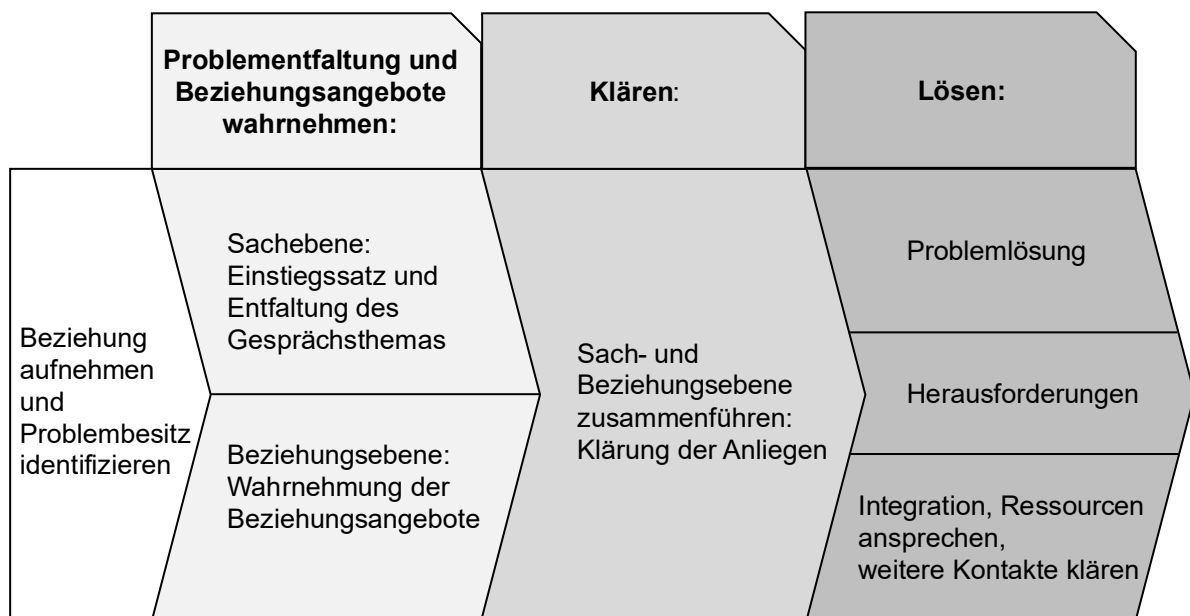


Abbildung 9) Eigene Darstellung des Gmünder Modells zur Gesprächsführung mit Eltern (GMG) (Aich & Behr, 2019, S. 43)

So stehen in der ersten Phase die Problemidentifikation und die Wahrnehmung des Beziehungsangebots im Vordergrund (Aich & Behr, 2019, S. 43). Der Gesprächsbeginn sollte durch ein Beziehungsangebot der Lehrkraft gekennzeichnet werden, während dabei „[d]ie Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse [...], die Kernbedingungen nach Rogers, Authentizität und bedingungsfreie Wertschätzung, [...] sowie die Ich-Zustände der Transaktionsana-

lyse [...]“ berücksichtigt werden (Aich et al., 2017a, S. 120)²⁵. Zwar könne nicht erwartet werden, dass eine vollkommen vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen wird, doch kann es sich hilfreich gestalten, wenn die Eltern eine Sichtweise entwickeln, mit der etwa die Suche nach einer Hilfestellung für das eigene Kind anstelle einer Schuldzuweisung im Vordergrund steht (Aich et al., 2017a, S. 120). Anknüpfend an die Kontaktaufnahme steht die Klärung der Problemsicht im Fokus. Mit dieser soll herausgearbeitet werden, welche Perspektiven die Eltern und die Lehrkraft auf zu entfaltende Probleme haben (Aich et al., 2017a, S. 121). Bei unterschiedlichen Sichtweisen wird dazu geraten, diese „[...] zunächst so stehen zu lassen“ (Aich et al., 2017a, S. 121). Den anschließenden Prozessaspekt bildet das Klären, mit dem „[...] die in der ersten Phase angelegte Problementfaltung weiter vertieft [wird], um eine Klärung herbeizuführen“ (Aich et al., 2017a, S. 121 f.). Entscheidend ist hierbei, dass den Eltern die Möglichkeit gegeben wird, ihre Perspektive auf Augenhöhe einzubringen, während die Lehrkraft ihre Sichtweise offen und respektvoll einbringen sollte (Aich et al., 2017a, S. 122). An dieser Stelle des Gesprächsprozesses werden die Sach- und Beziehungsebene zusammengeführt, wobei, insbesondere bei Konflikten, die Kommunikationsregeln der Transaktionsanalyse und empathische Reaktionen der Lehrkraft hilfreich sein können (Aich et al., 2017a, S. 122). Den dritten Prozessaspekt stellt das Lösen dar. Mit diesem wird die eigentliche Problemlösung fokussiert (Aich et al., 2017a, S. 122). Fragen nach dem Ziel, den einzubeziehenden Personen, den Verantwortlichkeiten, den Problemlösungsschritten, der Überprüfbarkeit des Lösungserfolges und weiteren Kontaktmöglichkeiten sind in dieser Phase von Bedeutung (Aich et al., 2017a, S. 122). Durch Widerstände, passives Verhalten oder die mangelnde Nachvollziehbarkeit der Sichtweise der Lehrkraft können beispielsweise Herausforderungen zum Ausdruck kommen, denen durch bestimmte Umgangsweisen begegnet werden kann (Aich et al., 2017a, S. 122)²⁶. Wenn diese Herausforderungen bewältigt werden konnten, „[...] kann eine gemeinsame Problemlösung erarbeitet werden [...] [und] [d]as Gespräch wird abschließend mit einer wertschätzenden Verabschiedung beendet“ (Aich et al., 2017a, S. 122).

²⁵ Weiterführende Hinweise zu den erwähnten Grundeinstellungen und Zuständen der Transaktionsanalyse und Kernbedingungen, die bei der theoretischen Ausgestaltung des Modells und verschiedenen Übungen berücksichtigt werden, finden sich bei Aich und Behr (2019).

²⁶ Aich et al. (2017, S. 122) verweisen hierzu etwa auf die Module ihres Interventionskonzepts für Lehrkräfte in dem unter anderem der Umgang mit Beratungsresistenz und Problembildung und der Aspekt der destruktiven Gesprächsmuster behandelt werden.

Anders als bei den zuvor dargestellten Modellen wurde das Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern als Theoriekonstrukt noch nicht empirisch untersucht (Wiesbeck, 2015, S. 39). Hinweise auf die Anwendbarkeit des Konstruktes konnten dagegen im Rahmen einer Studie gefunden werden, in der ein Interventionskonzept auf Grundlage des Modells entwickelt, durchgeführt und hinsichtlich seiner Validität und Reliabilität analysiert wurde (Aich et al., 2017b). Dazu wurde das Modell 151 Lehramtsstudierenden in 35 Stunden an vier Tagen vermittelt und in einem quasi-experimentellen Design mittels Rollenspielen geprüft, ob sich bestimmte Beratungskompetenzen verbessern und ob sich der Trainingseffekt nachhaltig zeigt (Aich et al., 2017b, S. 33 f.). Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sich die Intervention entlang der Erwartungen als wirksam erwiesen hat und die Interrater-Reliabilität zufriedenstellend war (Aich et al., 2017b, S. 40). Zudem ließen sich die Ergebnisse im Rahmen der Intervention bei allen Gruppen replizieren, während eine follow-up Messung auch die Stabilität des Trainingseffektes unterstrich (Aich et al., 2017b, S. 41). Die Studie weist somit eine hinreichende Reliabilität auf, während die interne Validität durch das Fehlen einer Kontrollgruppe limitiert ist (Aich et al., 2017b, S. 27). Dadurch, dass ausschließlich Studierende an der Studie teilnahmen und ausschließlich theoriebasierte Variablen erhoben wurden, ist die externe Validität ebenfalls limitiert und es bleibt offen, ob Eltern in einem Gespräch, in dem die erlernten Beratungsfähigkeiten eingesetzt werden, eine qualitative Veränderung wahrnehmen würden (Aich et al., 2017b, S. 42).

Abschließend wird das Münchner Modell der Gesprächsführung (Gartmeier, 2018) vorgestellt. Mit diesem Modell wird der Begriff der professionellen Gesprächsführungskompetenz von Lehrpersonen fokussiert, wobei zugleich anerkannt wird, „[...] dass die Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern durchaus oft beratenden Charakter haben können“ (Gartmeier, 2018, S. 77). Da Beratungsaufgaben von Lehrkräften allerdings besondere Charakteristika und Herausforderungen aufweisen, wird mit dem Modell darauf gezielt, „[...] in einem ersten Schritt grundlegende und dennoch auf die spezifischen Herausforderungen des Elterngesprächs bezogene Kompetenzen zu vermitteln, die hier mit dem Begriff der Gesprächsführungskompetenz etikettiert werden“ (Gartmeier, 2018, S. 80). Das Modell folgt der Grundannahme, dass „[...] [k]ompetente Gesprächsführung mit Eltern [...] auf einer positiven, von Wertschätzung getragenen Beziehung [fußt] und [...] von einer konstruktiven Zusammenarbeit bei der Lösung vorliegender Probleme [geprägt ist, während] [...] sie auf der professionellen Fähigkeit [beruht], Gespräche sinnvoll und transparent zu strukturieren – und zwar in jeweils situationsangemessener Art

und Weise“ (Gartmeier, 2018, S. 80). Wie in Abbildung 10) dargestellt, werden in dem Modell drei Kompetenzfacetten und drei Situationstypen voneinander unterschieden. Die Facetten umfassen die interpersonale Beziehung (Beziehungsgestaltung), die kooperative Problemlösung (Problemlösung) und die Strukturierung des Elterngesprächs (Gesprächsstrukturierung) (Gartmeier, 2018, S. 81). Wie Gartmeier (2018) darlegt, ist damit „[...] die Annahme verbunden, dass diese Facetten aus theoretischer Sicht bedeutsame Faktoren einer erfolgreichen Gestaltung von Elterngesprächen darstellen“ (S. 81).

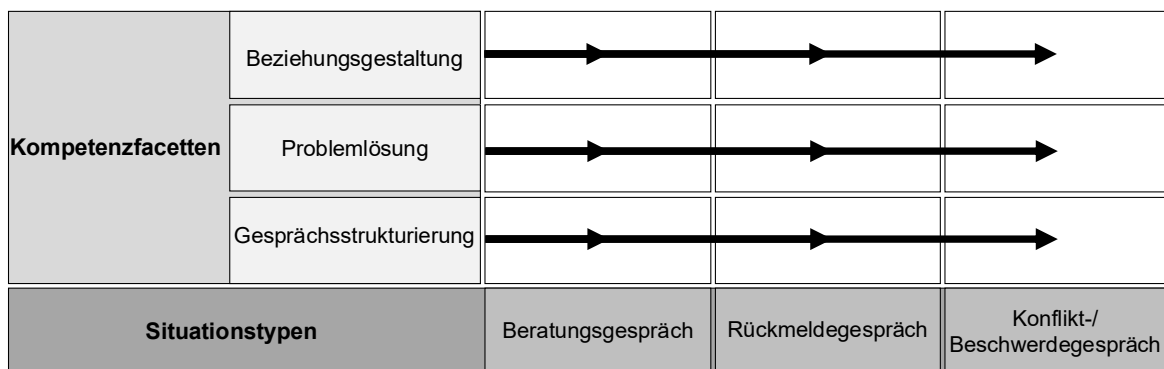


Abbildung 10) Eigene Darstellung der Kompetenzfacetten und Situationstypen des Münchner Modells der Gesprächsführung (MMG) im Elterngespräch (Gartmeier, 2018, S. 81)

Mit der Unterscheidung der Situationstypen von Elterngesprächen wird berücksichtigt, „[...] dass verschiedene Situationstypen von Elterngesprächen die Lehrperson bzgl. der drei Ebenen vor jeweils etwas unterschiedliche Herausforderungen stellen, die unterschiedliche kommunikative Vorgehensweisen erfordern“ (Gartmeier, 2018, S. 81). Die drei Situationstypen Beratungsgespräche, Rückmeldegespräche und Konflikt- beziehungsweise Beschwerdegespräche (Gartmeier, 2018, S. 82) entsprechen den bereits dargestellten Typen schulischer (Beratungs-)Gespräche (Kapitel 4.3) hinsichtlich ihrer Themen und Anlässe. Wie Gartmeier (2018) zusammenfasst wird Gesprächsführungskompetenz somit „[...] als multidimensionales und hierarchisches Konstrukt konzeptualisiert, das sich in spezifischen Anwendungssituationen differenziell manifestiert“ (Gartmeier, 2018, S. 81). In diesem Sinne bezieht sich die Kompetenzfacette der Beziehungsgestaltung inhaltlich auf die Herausforderung als Lehrkraft, eine positive Beziehung zu den Eltern zu gestalten, während sich diese nicht als ein symmetrisches, sondern als ein komplementäres Verhältnis äußert (Gartmeier, 2018, S. 83 f.). Somit ist die Fähigkeit von Lehrkräften zentral, „[...] eine bewusste und reflektierte Entscheidung bzgl. ihrer inneren Haltung zu treffen, mit der sie Eltern gegenüber treten“ (Gartmeier,

2018, S. 83 f.). Dies umfasst auch, dass die Beziehung von Lehrkräften und Eltern, im Sinne einer konstruktiven Arbeitsbeziehung ausgestaltet werden sollte und als langfristige Kooperation verstanden wird, die von gegenseitiger Wertschätzung geprägt wird (Gartmeier, 2018, S. 84 f.). Mit der Kompetenzfacette der kooperativen Problemlösung wird „[...] die professionsbezogene Anforderung an Lehrpersonen, gemeinsam mit Eltern eine Lösungsperspektive für Probleme zu finden, die im Gespräch thematisiert werden“ (Gartmeier, 2018, S. 86), beschrieben. Im Zentrum dieser Facette steht die Grundhaltung der Lehrkraft, die Entscheidungs- und Handlungssicherheit bei der Problemlösung zu erhöhen, da es keine Garantie für die Wirksamkeit von Maßnahmen gibt und es vielmehr um die gemeinsame Entwicklung eines Problemverständnisses und einer Lösungsperspektive geht (Gartmeier, 2018, S. 86). Lehrkräfte verstehen sich dabei „[...] nicht als stellvertretende Problemlöserinnen und Problemlöser für die Eltern [...], sondern [stehen] den Eltern partnerschaftlich beim Auffinden einer vielversprechenden Problemlösung zur Seite [...]“ (Gartmeier, 2018, S. 87 f.). Sie wenden ihr fachliches und erfahrungsbasiertes Wissen im Gespräch auf die jeweiligen Probleme und die Sichtweise und den Erfahrungshintergrund der Ratsuchenden an, nehmen eine unterstützende Rolle als Expert*in für schulische Fragen ein und entwickeln daraus eine situationspezifisch optimale Lösungsperspektive (Gartmeier, 2018, S. 87). Die Kompetenzfacette der Gesprächsstrukturierung weist einen strukturell-organisatorischen Charakter auf und zielt auf die transparente und zielführende Gestaltung des Gesprächs (Gartmeier, 2018, S. 88 f.). Die Relevanz begründet sich dabei in dem Umstand, dass die zeitlichen Ressourcen von Lehrkräften oftmals begrenzt sind (Gartmeier, 2018, S. 89). So zeigt sich die Gesprächsführungskompetenz darin „[...] über die Diskussion von Gesprächsinhalten hinaus das Gespräch seinem zeitlichen und inhaltlichen Ablauf nach bewusst zu steuern und eine für die jeweilige Problemsituation angemessene Abfolge von Gesprächsphasen zu realisieren“ (Gartmeier, 2018, S. 89). Dabei kommt der metakommunikativen Transparentmachung eine zentrale Bedeutung zu, indem die Ziele und der Sinn einzelner Gesprächsphasen und -übergänge deutlich gemacht werden und das Gespräch inhaltlich auf Augenhöhe geführt werden kann (Gartmeier, 2018, S. 89). Vor diesem Hintergrund wird das Gesprächsverhalten einer Lehrkraft dadurch sichtbar, dass es ihr „[...] gelingt, im Gespräch ein [sic] sinnvolle, der Lösung der vorhandenen Problemstellung angemessene Abfolge von Gesprächsphasen zu realisieren [...] [und] [...] sie die

Übergänge zwischen den unterschiedlichen Phasen aktiv und transparent gestaltet“ (Gartmeier, 2018, S. 89)²⁷.

Ähnlich wie bei Aich et al. (2017a) wurde das Münchner Modell der Gesprächsführung (Gartmeier, 2018) als Grundlage für die Entwicklung eines Trainingskonzeptes verwendet und dessen Wirksamkeit im Rahmen einer Interventionsstudie untersucht. Dazu wurden in einer domänenübergreifenden Herangehensweise 96 Lehramtsstudierende und 72 Medizinstudierende im Bereich der Gesprächsführung strukturell äquivalent trainiert, während domänenspezifische Modifikationen vorgenommen und entsprechende Beispiele verwendet wurden (Gartmeier, 2018, S. 168). Im Rahmen von vier randomisierten Gruppen wurden unterschiedliche Trainingsbedingungen miteinander verglichen. Diese zeichneten sich durch E-Learning mit Videofällen, Rollenspiele mit video-basiertem Feedback, eine Kombination von E-Learning und Rollenspielen und eine Wartelisten-Kontrollgruppe aus (Gartmeier, 2018, S. 168). Gemessen wurde die Wirksamkeit der jeweiligen Bedingungen mittels einer zweimaligen Teilnahme an simulierten „Patientinnen/Patienten- bzw. Elterngespräche[n] mit Schauspielern bzw. Schauspielerinnen, die auf die standardisierte Verkörperung einer Rolle trainiert worden waren“ (Gartmeier, 2018, S. 168)²⁸. Die Ergebnisse weisen auf einen positiven, statistisch bedeutsamen Trainingseffekt hin (Gartmeier, 2018, S. 168). Im Hinblick auf die Förderung von Gesprächsführungskompetenz und unter der Kontrolle der Kovariaten, der kognitiven Grundfähigkeiten und des Vorwissens im Bereich der Kommunikation der Teilnehmenden, erwies sich die Kombination aus Rollenspielen und E-Learning als effektiv, während die E-Learning-Bedingung wirksamer als die Einzelbedingungen war (Gartmeier, 2018, S. 168). Darüber hinaus gestaltete sich das Training für die Medizinstudierenden weniger wirksam, was durch die beiden Kovariaten erklärt werden konnte, da unter Berücksichtigung dieser kein bedeutsamer Gruppenunterschied mehr erkennbar wurde (Gartmeier, 2018, S. 168). Gartmeier (2018, S. 169) hebt vor diesem Hintergrund die Bedeutung des E-Learning als innovative Methode zum Training kommunikativer Kompetenz hervor. Darüber hinaus beschreibt Gartmeier (2018, S. 195) die Rezeption von Ansätzen und Befunden aus verschiedenen Disziplinen als ei-

²⁷ Weiterführende Hinweise zur Beschreibung und der Konkretisierung auf den Ebenen der Haltungen und Handlungen der einzelnen Kompetenzfacetten finden sich bei Gartmeier (2018, S. 83–91).

²⁸ Diese simulierten Gespräche wurden darüber hinaus von Wiesbeck (2015) evaluiert. Die Ergebnisse der Arbeit verdeutlichen, „[...] dass simulierte Gespräche zu einer evidenzbasierten Weiterentwicklung und Qualitätssicherung der Lehrerbildung beitragen können“ (Wiesbeck, 2015 S. IX).

nen vielversprechenden und sinnvollen Weg, der verschiedene Perspektiven eröffnen kann. Somit wird „[...] die Kombination innovativer Ansätze (wie z. B. den in der Medizin gut etablierten Einsatz simulierter Gesprächspartnerinnen bzw. -partner) aus verschiedenen Kontexten gefördert [...] [und] [...] die Möglichkeit domänenübergreifender Forschung, z. B. zu Erfolg versprechenden Ansätzen der Förderung kommunikativer Kompetenz [eröffnet]“ (Gartmeier, 2018, S. 195 f.).

Zusammenfassend wird deutlich, dass die dargestellten Modelle keine einheitlichen oder abgeschlossenen Konzepte von schulischer Beratungskompetenz darstellen. Mit ihnen lassen sich jedoch unterschiedliche theoretische und empirische Perspektiven eröffnen, die für die weiterführende Auseinandersetzung mit schulischer Beratung nutzbar gemacht werden können. Bezüglich der Kompetenzmodelle von Baumert und Kunter (2006) sowie Blömeke et al. (2015) lässt sich zunächst festhalten, dass diese eine rahmende Funktion übernehmen können. Sie ermöglichen es, schulische Beratungskompetenz in den größeren Zusammenhang professioneller Kompetenz von Lehrkräften einzuordnen (Baumert & Kunter, 2006) und die unterschiedlichen Anteile der Beratungskompetenz entlang dispositionaler, situationsspezifischer und performativer Bereiche (Blömeke et al., 2015) bestimmbar zu machen. Für die Lehrkräftebildung ist dies insofern bedeutsam, als Beratung damit nicht als randständige Zusatzanforderung, sondern als Teil professioneller Kompetenz gefasst werden kann (Hertel & Schmitz, 2010, S. 58). Zudem kann mit einer transformativen Perspektive auf Kompetenz eine Möglichkeit eröffnet werden, mit der sich das Verhältnis zwischen „Wissen und Können“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 505) analytisch abbilden lässt. Diese Kompetenzmodelle verbleiben zugleich auf einem vergleichsweise hohen Abstraktionsniveau und liefern daher nur begrenzt Aufschluss darüber, welche spezifischen Anforderungen vor allem die schulische Beratung als eigenständiges Handlungsfeld kennzeichnen (Baumert & Kunter, 2013, S. 36).

Dieses Thema wird durch die domänenspezifischen Modelle zur Beratungskompetenz von Lehrkräften näher beleuchtet. So verdeutlicht etwa das Modell von Hertel (2009), dass schulische Beratungskompetenz grundsätzlich als mehrdimensionales Konstrukt modelliert werden kann und dass sich hierfür verschiedene, theoretisch und empirisch anschlussfähige Facetten bestimmen lassen. Darauf aufbauend werden diese Facetten in den Modellen von Bruder (2011) und Gerich (2016) entlang bestimmter Anforderungsbereiche präzisiert und weiter ausdifferenziert, welche Wissensanteile und Fähigkeiten für das Beraten im schulischen Kontext relevant sein können. In Rückbezug auf Hertels (2009) Modell bleibt auch dabei der prozesshafte Charakter von

schulischer Beratung ein Bestandteil der verschiedenen Kompetenzfacetten. Für alle drei Modelle (Bruder, 2011; Hertel, 2009; Gerich, 2016) ist zu berücksichtigen, dass diese in unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlichen Stichproben evaluiert wurden. Im Zusammenhang mit der Fokussierung auf bestimmte Beratungsdomänen wie der Lernberatung (Bruder, 2011) oder der Elterngespräche (Gerich, 2016) lassen sich die Modelle somit zwar präzisieren, werden jedoch zugleich in Bezug auf ihre Generalisierbarkeit eingeschränkt. Damit ist die Modellierung schulischer Beratungskompetenz auch weiterhin als eine offene Forschungsfrage zu verstehen.

Diese wird mit den Modellen von Aich und Behr (2019) und Gartmeier (2018) insofern aufgegriffen, als sie mit einem gesprächs- und prozessorientierten Fokus einen spezifischen Beitrag zur Beschreibung, Analyse und Gestaltung konkreter Interaktionsverläufe leisten. Damit wird die Perspektive unterstrichen, dass sich Beratungskompetenz wesentlich in der prozesshaften Gestaltung von Kommunikation realisiert. So werden neben unterschiedlichen Gesprächsphasen, Interaktionsanforderungen und -herausforderungen auch beobachtbare Handlungsqualitäten herausgestellt, die in schulischen Beratungssituationen bedeutsam sein können. Zugleich ist auch in Bezug auf diese Modelle anzumerken, dass ihre Evaluation auf Grundlage unterschiedlicher Stichproben erfolgte und dabei verschiedene Zwecke verfolgt wurden. Wie den Modellen von Hertel (2009), Bruder (2011) und Gerich (2016) kann vor diesem Hintergrund auch dem Modell von Gartmeier (2018) eine kompetenztheoretische Fundierung zugeschrieben werden, die sich entlang der konzeptionellen Ausgestaltung empirisch bestätigen lässt.

In der direkten Gegenüberstellung aller fünf beratungsbezogenen Modelle lässt sich resümieren, dass die Modelle von Hertel (2009), Bruder (2011) und Gerich (2016) einen stärkeren Beitrag zur inhaltlichen Konkretisierung schulischer Beratungskompetenz leisten, da sie spezifische Wissensbestände, Fähigkeiten und Anforderungsbereiche ausweisen. Für die Lehrkräftebildung könnten sie etwa dort anschlussfähig sein, wo Beratungskompetenz curricular operationalisiert und in Lerngelegenheiten übersetzt werden soll. Die Modelle Aich und Behr (2019) und Gartmeier (2018) ergänzen diese Perspektive, indem sie schulische Beratung als situativ hervorgebrachte kommunikative Praxis beschreiben und damit Hinweise für handlungsnahen Ausbildungsformate liefern. Ihr Beitrag liegt somit weniger in einer umfassenden Kompetenzmodellierung als vielmehr in der Konkretisierung interaktiver Anforderungen schulischer Beratung. Die Gesamtbetrachtung der dargestellten Modelle legt nahe, dass für eine weiterführende Auseinandersetzung mit schulischer Beratung, etwa in Form von handlungsnahen Formaten, eine tragfähige

Modellierung von Beratungskompetenz notwendig ist, die verschiedene Ebenen berücksichtigen sollte: einen allgemeinen professionsbezogenen Rahmen, eine domänenspezifische Ausdifferenzierung schulischer Beratung sowie eine prozess- und handlungsorientierte Perspektive auf die Interaktion in Beratungssituationen. Gerade in dieser Verbindung liegt der spezifische Beitrag der dargestellten Modelle, der für die theoretische Fundierung von Beratungskompetenz nutzbar gemacht werden kann.

Wie mit der Darstellung der verschiedenen Kompetenzmodelle darüber hinaus deutlich wurde, gibt es neben den unterschiedlichen Möglichkeiten, Kompetenzen zu modellieren, auch verschiedene Instrumente, mit denen Kompetenzen erfasst und gemessen werden können. So führen Hertel und Schmitz (2010, S. 65) an, dass sich in der wissenschaftlichen Literatur die Tendenz abzeichnet, für die Messung von Kompetenzen nicht nur einzelne Erhebungsmethoden anzuwenden, sondern mehrere heranzuziehen. Dies wird als ein multimethodaler Messansatz bezeichnet (Hertel & Schmitz, 2010, S. 65). Dadurch können die Messungen eines Kompetenzkonstruktes verbessert, spezifische Methodeneffekte erfasst und die Nachteile einzelner Messmethoden kompensiert werden (Hertel & Schmitz, 2010, S. 65).

So werden beispielsweise Fragebögen verwendet, „[...] in denen die befragten angehenden bzw. berufstätigen Lehrkräfte ihre Zustimmung bzw. Ablehnung zu einer vorgegebenen Aussage oder Frage angeben sollen“ (König, 2016, S. 138). Dabei können Themen behandelt werden, wie etwa die Selbstwirksamkeit (König, 2016, S. 138) oder wie bei Hertel (2009) Selbstbeurteilungsfragebögen eingesetzt werden „[...] in denen die Lehrpersonen ihre Beratungskompetenz im Schulalltag im Allgemeinen (*Trait*-Ebene) und in der simulierten Beratungssituation im Spezifischen (*State*-Ebene) beurteilen sollten“ (Hertel & Schmitz, 2010, S. 63). Daneben bilden auch Wissenstests ein Instrument, mit dem „[...] angehende bzw. berufstätige Lehrkräfte auf Testfragen schriftlich antworten sollen, um ihr vorhandenes Wissen zu zeigen bzw. zu dokumentieren“ (König, 2016, S. 139). Damit kann beispielsweise das beratungsbezogene und diagnostische Wissen von Lehrkräften erfasst werden (Hertel & Schmitz, 2010, S. 63). Eine Variante davon können auch fallbezogene Arbeitsproben darstellen, für die etwa Instruktionen vorgegeben werden, anhand kurzer Fallszenarien das eigene Vorgehen in Beratungsgesprächen zu skizzieren (Hertel & Schmitz, 2010, S. 63). Darüber hinaus kommt im Bereich der Verhaltensbeobachtung simulierten Gesprächen und videobasierten Erhebungsverfahren eine zentrale Rolle zu, „[...] die, ähnlich wie Wissenstests, Testfragen stellen, jedoch die Testinhalte in situative Zusammenhänge des Unterrichts setzen und somit darauf abzielen, eher handlungsnahes Wis-

sen bzw. unterrichtliche Kompetenzen von angehenden bzw. berufstätigen Lehrerinnen und Lehrern zu erfassen [...]“ (König, 2016, S. 139). So wurden beispielsweise bei Hertel (2009) dem Schulalltag nachempfundene Fallbeschreibungen für die Simulation von Beratungsgesprächen entwickelt und in auditiv aufgezeichneten Rollenspielen umgesetzt. Diese wurden anschließend durch anwesende und später durch abwesende Beobachter*innen auf Grundlage eines Leitfadens beziehungsweise eines Kategoriensystems beurteilt (Hertel & Schmitz, 2010, S. 64). Ähnliche Verfahren beschreiben auch Aich et al. (2017b) mit dem Einsatz von Rollenspielen oder Gartmeier (2018) anhand von simulierten Gesprächen mit trainierten Schauspieler*innen in standardisierten Rollen.

Die Charakteristika der dargestellten Erhebungsinstrumente legen nahe, dass sie insbesondere bei der Messung von vermittelter Kompetenz im Lernkontext, Einfluss auf die Vermittelbarkeit der Kompetenzen an sich haben könnten. Dies zeigte sich vor allem bei den dargestellten Trainingsprogrammen (Aich et al., 2017b; Hertel, 2009; Gartmeier, 2018; Gerich, 2016), deren eingesetzte Messinstrumente auf die verwendeten Übungsformate abgestimmt wurden und in denen die Beratungskompetenz unter anderem durch handlungsbasierte Formate gemessen worden ist. Dahingehend stellt sich die Frage für das Lehramtsstudium, wie Kompetenzen beziehungsweise Beratungskompetenzen aufeinander abgestimmt vermittelt, erlernt und geprüft werden können.

6 Herausforderungen und Möglichkeiten beim kumulativen Aufbau und der Prüfung professioneller (Beratungs-)Kompetenzen

Damit Lehrkräfte ihren unterrichtlichen, bildungs-, erziehungs- und beratungsbezogenen Aufgaben im Schulalltag gerecht werden können, benötigen sie professionelle Kompetenzen, die auf wissenschaftlich fundiertem professionellem Wissen basieren und es ihnen ermöglichen, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Entwicklungen und neue Erkenntnisse im weiteren Verlauf ihrer Berufspraxis zu erschließen (Köller et al., 2023, S. 60). Dahingehend nimmt der kumulative Kompetenzaufbau in der Lehrkräftebildung eine Schlüsselposition ein, dem zugleich verschiedene Herausforderungen entgegenstehen, wie etwa im Bereich der Verknüpfung von Theorie und Praxis (Köller et al., 2023, S. 60), mit der die strukturelle Differenz „[...] von Wissenschaft und Berufspraxis, von forschungsbasiertem wissenschaftlichem Wissen und erfahrungsbasiertem praktischem Wissen, von Lehrerbildungswissen und Lehrerhandeln“ (Rothland, 2020, S. 137) überbrückt werden soll. Diese Verknüpfung wird oftmals als wenig kohärent beziehungsweise als „Bruch“ wahrgenommen, insbesondere „[w]enn das im Studium erworbene Wissen nicht mit den praktischen Tätigkeiten (in Praktika oder im Vorbereitungsdienst) verknüpft und umgekehrt die Praxiserfahrung nicht theoretisch reflektiert werden kann“ (Köller et al., 2023, S. 63)²⁹. So gelingt es beispielsweise Lehramtsstudierenden nur unzureichend, ihr theoretisches Wissen, das sie im Rahmen der ersten, universitären Ausbildungsphase des Lehramtsstudiums erworben haben, in beruflichen Handlungskontexten auch adäquat anzuwenden (Zeichner, 2010). Um diesem Umstand zu begegnen, wurden und werden unterschiedliche Maßnahmen ergriffen und diskutiert, etwa die Einbindung und Verzahnung von Praxisphasen, die Einführung praxisintegrierender dualer Studiengänge oder die Qualifizierung von Mentor*innen und Seminar- beziehungsweise Fachseminarleitungen (Köller et al., 2023, S. 75–81). In diesem Zusammenhang unterstreichen Meier et al. (2023), dass „[i]n Anlehnung an ein umfassendes Kompetenzverständnis (Blömeke et al.,

²⁹ Köller et al. (2023) verweisen in diesem Zusammenhang unter anderem auf die Arbeit von Arnold et al. (2011), die vor dem Hintergrund einer wissenschaftlichen Bilanzierung und Grundlegung der Schulpraktika für alle deutschsprachigen Länder integrative und innovative Konzeption der Schulpraktika diskutieren, auf den Überblicksartikel von Hascher (2014), in dem Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrkräftebildung zusammengefasst und weiterführende Perspektiven entwickelt werden und den Sammelband von König et al. (2018), in dem Ergebnisse zur Nutzung und Wirksamkeit des Praxissemesters und der Entwicklung der professionellen Kompetenz von angehenden Lehrkräften dargestellt werden.

2015), welches sowohl die dispositionale Ebene als auch situationsspezifische Fähigkeiten und beobachtbares Verhalten berücksichtigt, es schon in der universitären Ausbildung Lehramtsstudierender Lehr- und auch Prüfungsformate [bedarf], die eine Förderung und Beurteilung von handlungsnahen Kompetenzen ermöglichen“ (S. 86). Der Empfehlung von Ophardt und Thiel (2017, S. 261) folgend, „[a]nstelle von oder ergänzend zu einer bloßen Ausdehnung von Praxisphasen [...] mehr praxisvorbereitende Lernarrangements zu implementieren“, kommen somit Maßnahmen zur Verknüpfung von professionellem Wissen und Handeln und zum Aufbau unterrichtsnaher, situationsspezifischer Fähigkeiten in der ersten Phase (Köller et al., 2023, S. 73), eine entscheidende Rolle zu. Wie Meier et al. (2023) mit einem Verweis auf Fischer und Opitz (2022) und Kunze et al. (2016) herausstellen, scheinen vor allem „[s]imulationsbasierte Lehr-/Lernsettings [...] eine geeignete Methode zu sein, typische Handlungsanforderungen des Berufs unter möglichst authentischen Bedingungen zu simulieren und somit bestimmte Kompetenzen in einem geschützten Rahmen zu fördern und zu überprüfen [...]“ (S. 86).

6.1 Simulationsbasiertes Lernen

Solche Lehr- und Lernsettings können dem Ansatz des simulationsbasierten Lernens (SBL) zugeordnet werden. Im Sinne einer „Approximation of Practice“ (Grossman et al., 2009) ermöglichen sie es, in einer komplexitätsreduzierten Umgebung „[...] unterschiedliche Kompetenzbereiche professionellen Handelns (z. B. Diagnostizieren, Kommunizieren, Problemlösen) in authentischen Anforderungssituationen (z. B. Gesprächssituationen) [...]“ (Meier et al., 2023, S. 87), zu fördern. Entsprechende Settings können als Simulationen verstanden werden, die als „[...] educational tool or device with which the learner physically interacts“ (Cook et al., 2013, S. 847) Möglichkeiten eröffnen, in einer kontrollierten Umgebung mit authentischen Objekten und Subjekten zu interagieren (Wotschel & Janzen, 2026). Wie Köller et al. (2023, S. 73) beschreiben, sind insbesondere in den letzten zehn Jahren Untersuchungen über die Ausgestaltung und Umsetzung entsprechender Maßnahmen durchgeführt worden und haben ihren Fokus vor allem auf den Einsatz von Unterrichtsvideos, Simulationen und/oder fallbasiertem Lernen gesetzt, „[...] die in reguläre fachdidaktische oder bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen integriert werden und [...] die Darstellung authentischer unterrichtlicher Anforderungen [er-

möglichen], die Grundlage für Analysen, Reflexion und das Entwickeln von Handlungsoptionen sein können“ (Köller et al., 2023, S. 73)³⁰.

Diese simulationsbasierten Lehr- und Lernsettings können unterschiedliche Charakteristika aufweisen. Je nachdem, wie unmittelbar oder medial beziehungsweise technisch vermittelt die Settings gestaltet sind, können sich sozial interaktive Handlungsmöglichkeiten bis hin zu technisch vermittelten Formen der Interaktivität (Luhmann, 2017; Sutter, 2010) ergeben. So können beispielsweise inszenierte oder dokumentierte Videos von Schul- oder Unterrichtssituationen in verschiedene Lernaufgaben integriert werden (Gartmeier, 2014; Gold et al., 2021; Wilkes et al., 2022), während durch die Beschaffenheit des Mediums die Komplexität und Dynamik dargestellter Situationen so beeinflusst werden kann, dass eine gezielte Auseinandersetzung mit kontrastiven Beispielen nach eigenen zeitlichen Maßgaben möglich wird (Köller et al., 2023, S. 74). Zugleich ist es für einen Aufbau professioneller Kompetenzen entscheidend, dass die Lehrenden den Einsatz von Videos klar strukturieren und zielgerichtet moderieren und im Umgang mit dem Material qualifiziert sind (Köller et al., 2023, S. 74). Der Einsatz von Videos birgt dagegen nur begrenzt interaktive Potenziale, welche erst im Rahmen eines Lehr- und Lernkontexts, durch die gezielte Thematisierung und Bearbeitung der dargestellten Inhalte, freigesetzt werden können.

Ein Format des simulationsbasierten Lernens und Lehrens, das weitestgehend ohne zusätzliche Technologien auskommen kann, bilden *Microteachings*. Dabei handelt es sich um eine Methode, bei der Studierende mit anderen Studierenden oder Schüler*innen kurze Lehr- und Lerneinheiten durchführen, um Erfahrung in der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion zu sammeln (Bell, 2007, S. 24). In diesen komplexitätsreduzierten Szenarien werden „[...] die Vermittlung theoretischer Inhalte, praktische Handlungserprobungen in (häufig videobasierten) simulierten Settings und direktes Feedback miteinander kombiniert [...]“ (Meier et al., 2023, S. 88). Für solche *Microteachings*

³⁰ Dazu wird exemplarisch auf die Übersichtsarbeit von Gaudin und Charliès (2015) zum Einsatz von Videos in der Lehrkräfteausbildung und -bildung, den Beitrag von Heinzel (2020) zu Falldarstellungen in der Lehrkräftebildung, die Studie von Huang et al. (2021) zur Wahrnehmung von Studierenden von Unterrichtsstörungen in Virtual-Reality-Klassenräumen, die Untersuchung von Junker und Holodynski (2022) zur Selbstvideographie im Vorbereitungsdienst zur Förderung der klassenführungsbezogenen Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsanwärter*innen, den Sammelband von Junker et al. (2022) zum Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung, den Beitrag von Krammer (2020) zum Einsatz von Videos in der Lehrkräftebildung und das Sonderheft von Seidel und Thiel (2017) zur videobasierten Unterrichtsforschung verwiesen.

können beispielsweise Videoaufzeichnungen verwendet werden, um den Teilnehmenden anhand des dokumentierten Materials gezielt Rückmeldung zu ihren Handlungen zu geben (Murphy Odo, 2023). Dabei bleibt der sozial interaktive Charakter der Interaktion im Rahmen des *Microteachings* erhalten. Ebenso ergeben sich Möglichkeiten, solche *Microteachings* vollständig in videobasierten Lernumgebungen durchzuführen, für die durch den Einsatz von Virtual-Reality-Technologien Teilnehmende entweder mit anderen menschlichen Teilnehmenden (Fecke & Müller, 2022) oder computergesteuerten Teilnehmenden (Zhang et al., 2024) interagieren, die Personen in bestimmten Rollen repräsentieren. Während solche technologiebasierten Szenarien mit einem hohen Maß an Standardisierung einhergehen können und einfach reproduzierbar sind, werden die Eigenschaften sozialer Interaktionen dafür nur in einem bestimmten Maße durch technisch vermittelte Formen der Interaktivität simuliert.

Daran anknüpfend können auch Rollenspiele als eine Methode des simulationsbasierten Lernens verstanden werden, mit denen über einzelne Unterrichtsszenarien hinaus, verschiedene Kommunikationssituationen aus dem Alltag von Lehrkräften thematisiert werden können. Rollenspiele haben zum Ziel, „[...] dass die TeilnehmerInnen ihre sozialen, emotionalen und instrumentellen Handlungskompetenzen erweitern, indem sie z. B. kritische Situationen in der simulierten Realität an- oder nachspielen [...] [und] sich in ihren jeweiligen Rollen ausprobieren, versuchen sich der Rolle entsprechend zu verhalten, und lernen, andere in anderen Rollen zu akzeptieren [...]“ (Stadler & Spörrle, 2008, S. 172). Je nachdem, ob dabei die Erweiterung oder Optimierung individueller Handlungskompetenzen fokussiert wird, können die eingenommenen Rollen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu den Persönlichkeiten der Teilnehmenden aufweisen (Stadler & Spörrle, 2008, S. 172)³¹.

Rollenspiele können, wie etwa in medizinbezogenen Studiengängen durch den Einsatz von Schauspielpatient*innen beziehungsweise standardisierten Patient*innen (SP), auch ein hohes Maß an Standardisierung erreichen (Schnabel, 2018, S. 126). Solche Formate sollen im Folgenden als rollenspielbasierte Simulationen (robS) bezeichnet werden. Im Unterschied zu Rollenspielen im Allgemeinen zeichnen sich robS dadurch aus, dass Teilnehmende nicht mit beispielsweise anderen Kommiliton*innen interagieren, die ihre Rollen anhand eines Skriptes kurzfristig erlernt haben und sich entlang dessen verhalten. Sie interagieren dagegen mit standardisierten Patient*innen, die

³¹ Ergänzend dazu können auch Planspiele als eine Variante des Rollenspiels angeführt werden, bei denen über soziale Rollen hinaus auch funktionale und repräsentative Rollen eingenommen werden können (Kadel et al., 2023).

ihre Rollen, ihr verbales und körperliches Auftreten, ihre Äußerungsmöglichkeiten und dazugehörige Krankheitsbilder über einen gewissen Zeitraum hinweg eingeübt haben und diese kontrolliert und möglichst gleichförmig in der Rollenspielsituation zum Ausdruck bringen können (Schnabel, 2018, S. 126 ff.). Da es in der Ausbildung der SP nicht gelingen kann, sämtliche Interaktionen, Aufforderungen und Fragen zu antizipieren, werden die SP auch darauf vorbereitet, im Rahmen der robS improvisieren zu können (Schnabel, 2018, S. 128). Durch die Interaktion mit realen Personen bieten robS somit auch in einem standardisierten Format sozial interaktive Handlungsmöglichkeiten³². Jedoch werden robS in der universitären Lehrkräfteausbildung nur vereinzelt, vor allem für die Ausbildung kommunikativer Kompetenzen, eingesetzt (Dotger, 2013; Dotger et al., 2010; Gartmeier, 2018; Gerich, 2016; Magen-Nagar & Steinberger, 2020).

So zeigt sich auch insgesamt, dass die Potenziale simulationsbasierter Lehr- und Lernsettings noch nicht flächendeckend in Lehrveranstaltungen der Lehrkräfteausbildung genutzt werden (Köller et al., 2023, S. 75). Dies äußert sich auch darin, dass hierzu nicht so viele Forschungsergebnisse vorliegen, wie es etwa im Vergleich zur Ausbildung in medizinbezogenen Domänen der Fall ist, in der solche Settings etabliert sind. Zwar existieren auch einige Studien und Übersichtsarbeiten für den Bereich der Lehrkräfteausbildung (z. B. Gaudin & Charliès, 2015; König, Santagata et al., 2022; Steffensky & Kleinkecht, 2016), allerdings ist die Wirksamkeit simulationsbasierter Lehr- und Lernsettings bereits in einer Vielzahl von Metaanalysen im Medizinkontext untersucht worden (z. B. Beal et al., 2017; Cook et al., 2011; Cook et al., 2012; Cook et al., 2013; Wu et al., 2024). Diesem Umstand begegnen Chernikova et al. (2020) mit der bislang einzigen Metaanalyse, in der die Ergebnisse beider Domänen zusammengeführt werden. Dafür wurden insgesamt 145 Studien, 126 aus medizinbezogenen Ausbildungsbereichen, sieben aus dem Bereich der Lehrkräftebildung und 12 aus weiteren Domänen, berücksichtigt, und hinsichtlich der Effekte verschiedener Arten von Unterstützungsmaßnahmen (*Scaffolding*) und von unterschiedlichen Technologien in simulationsbasierten Lernumgebungen zur Förderung komplexer Fähigkeiten analysiert (Chernikova et al., 2020). Die Ergebnisse verdeutlichen, dass simulationsbasiertes Lernen einen großen positiven Effekt auf die Förderung komplexer Fähigkei-

³² Für diese Szenarien können auch ausschließlich oder in Verbindung mit Puppen beziehungsweise Manikins oder digitalen Patient*innensimulatoren eingesetzt werden (Urban et al., 2018, S. 313 f.), wodurch die sozial interaktiven Möglichkeiten wiederum eingeschränkt beziehungsweise durch technisch vermittelte Formen der Interaktivität simuliert werden.

ten hat ($g = 0,85$; $SE = 0,08$; $N = 145$) (Chernikova et al., 2020, S. 513). Bezüglich der Art der Simulation zeigt sich, dass sich Live-Simulationen mit realen Patient*innen ($g = 2,27$; $SE = 1,04$; $N = 3$, nur medizinbezogene Ausbildung) wirksamer als Hybridsimulationen mit verschiedenen Simulationstypen ($g = 1,56$; $SE = 0,17$; $N = 13$) erweisen, welche wiederum stärkere Effekte als Rollenspiele und die Verwendung virtueller Objekte ($g = 0,63$; $SE = 0,12$; $N = 26$ und $g = 0,75$; $SE = 0,09$; $N = 45$) oder Simulationen auf Basis von Dokumenten (Röntgenaufnahmen von Patient*innen, Hausaufgaben von Studierenden) ($g = 0,31$; $SE = 0,15$; $N = 15$) aufzeigen (Chernikova et al., 2020, S. 513–518). Bezogen auf die Authentizität der Simulationen kommt zum Ausdruck, dass realistischere Simulationen höhere Effekte erzielen ($g = 0,86$; $SE = 0,10$; $N = 76$) als weniger realistische Simulationen ($g = 0,58$; $SE = 0,18$; $N = 26$) (Chernikova et al., 2020, S. 518). Auch für Simulationen, die sich durch eine Mischung realistischer und weniger realistischer Charakteristika auszeichnen, können positive Effekte ($g = 0,69$; $SE = 0,40$) beobachtet werden (Chernikova et al., 2020, S. 518). Dieser Effekt zeichnet sich auch bei unterschiedlichem Vorwissen der Simulationsteilnehmenden ab, sodass sich auch für diese authentischere Simulationen als effektiver erweisen (Chernikova et al., 2020, S. 518 f.). Zugleich zeigt sich, dass abhängig vom Vorwissen der Teilnehmenden für die Teilnahme in ungewohnten Simulationskontexten geringere Zuwächse an komplexen Fähigkeiten zu verzeichnen sind ($g = 0,67$; $SE = 0,10$) als für die Teilnahme in vertrauten Kontexten ($g = 0,83$; $SE = 0,13$), während beide Gruppen vom simulationsbasierten Lernen profitieren (Chernikova et al., 2020, S. 520). Für Gruppen, die sich durch Teilnehmende mit dahingehend gemischtem Vorwissen zusammensetzen, konnten noch größere Effekte erzielt werden ($g = 1,21$; $SE = 0,36$) (Chernikova et al., 2020, S. 520). Auch hinsichtlich des Bildungsniveaus zeigen sich sowohl für Teilnehmende mit einem niedrigeren ($g = 0,74$; $SE = 0,11$) als auch für Teilnehmende mit einem höheren Niveau ($g = 0,91$; $SE = 0,07$), wenngleich für letztere auch stärker, positive Effekte (Chernikova et al., 2020, S. 520). Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass *Scaffolding* im Kontext simulationsbasierten Lernens nur teilweise effektiv ist und etwa Simulationen ohne explizit erwähntes *Scaffolding* ($g = 0,88$; $SE = 0,11$) und Simulationen ohne *Scaffolding* und Wissensvermittlung ebenfalls hohe Effekte erzielen ($g = 0,68$; $SE = 0,21$) (Chernikova et al., 2020, S. 520). Dagegen zeigen sich für die Kombination verschiedener Arten des *Scaffoldings*, wie etwa das Geben von Beispielen in Verbindung mit Reflexionsphasen ($g = 0,95$; $SE = 0,17$) oder das Geben von Beispielen und Prompts ($g = 1,60$; $SE = 0,37$), positive Effekte (Chernikova et al., 2020, S. 520). Auch in anderen Untersuchungen (Chernikova, Heitzmann, Fink et al.,

2020; Krammer, 2020) wird die Rolle des *Scaffoldings* deutlich hervorgehoben, da der Einsatz von Simulationen noch nicht als hinreichende Bedingung für den Aufbau professioneller Kompetenzen betrachtet werden kann (Köller et al., 2023, S. 74). Eine geeignete Einbettung der verwendeten, simulationsbasierten Lehr- und Lernsettings in Verbindung mit entsprechenden Unterstützungsmaßnahmen erscheint vor dem Hintergrund der kognitiven Belastung, die in diesem Zusammenhang auftreten kann, erforderlich (Köller et al., 2023, S. 74).

6.2 Simulationsbasiertes Prüfen

Analog zu simulationsbasierten Lern- und Übungsformaten nehmen auch entsprechende Prüfungsformate im Sinne eines kumulativen Kompetenzaufbaus eine zentrale Rolle ein (Köller et al., 2023, S. 72). Dabei zeigt sich, dass schon die Wahrnehmung von Prüfungen Einfluss auf das Lernverhalten von Studierenden nimmt, womit Prüfungen im Sinne des *assessment drives learning* (Fischer et al., 2023) eine steuernde Funktion zugeschrieben werden kann. Neben der aufzuwendenden Lernzeit und der Nachhaltigkeit erlernter Inhalte (Pereira et al., 2017), werden verschiedene Prüfungsformate, abhängig von ihrer Ausgestaltung, im Hinblick auf ihre Fairness, Feedbackqualität und Authentizität unterschiedlich wahrgenommen (Flores et al., 2015; Pereira et al., 2022; Struyven et al., 2005; Villarroel et al., 2020). Vor allem die wahrgenommene Authentizität von Prüfungsaufgaben ist in diesem Zusammenhang maßgeblich für das Lernverhalten und den Lernerfolg (Gulikers et al., 2008), was sich auch darin äußert, dass Prüfungsformate effektiver wahrgenommen werden, wenn sie beispielsweise die Entwicklung von technischen Fähigkeiten und Softskills ermöglichen, die in einem realen Handlungskontext situiert sind (Pereira et al., 2017). Dahingehend kann Authentizität als ein wesentliches Merkmal bei der Ausgestaltung von Prüfungen verstanden werden (Gulikers et al., 2004; Gulikers et al., 2008). Wie eine Studie von Wagener et al. (2019) mit $N = 170$ Lehramtsstudierenden, zu ihren Vorstellungen und Wünschen bezüglich eines optimalen Lehramtsstudiums, zeigt, wollen die befragten Studierenden auf ihren Beruf als Lehrkraft vorbereitet werden und sich mit dem Ende des Studiums gut für den Beruf beziehungsweise das Referendariat ausgebildet fühlen (S. 216). Während die vermittelten theoretischen und wissenschaftlichen Inhalte hinsichtlich der Praxisaufgaben oder der zweiten Ausbildungsphase als weniger relevant wahrgenommen und die Prüfungsformen und Anforderungen des Referendariats dabei nicht infrage gestellt werden, wird das Studium „[...] in der Pflicht gesehen, auf diese zweite Ausbildungs- und Prü-

fungsphase vorzubereiten“ (Wagener et al., 2019, S. 216). Dabei kommt zum Ausdruck, dass sich die Studierenden Prüfungsformen wünschen, die anders als Klausuren einen nachhaltigen Lerneffekt erzielen können und die „[...] mit den späteren beruflichen Aufgaben korrespondieren – in denen also Kompetenzen geprüft werden, die für den späteren Beruf relevant sind und die nicht überwiegend wissenschaftlich geprägt sind“ (Wagener et al., 2019, S. 217). Als mögliche Beispiele führen die Studierenden dafür manche Formen von Portfolios an, die unter anderem Unterrichtsentwürfe enthalten oder Seminar-gestaltungen zur Planung und Durchführung von Unterricht, da „[...] bei diesen Prüfungsformen Kompetenzen gezeigt werden [könnten], die im späteren Berufsleben eine entscheidende Rolle spielen“ (Wagener et al., 2019, S. 218).

Auf die Bedeutung solcher Prüfungsformate verweist auch die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) in ihrem Gutachten zur Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht und hebt hervor, dass ein stärkerer „[...] Einbezug unterrichtsnaher, situationsspezifischer Fähigkeiten in die Prüfungsformate der ersten Phase[,] [...] aufgrund der Verfügbarkeit forschungsbasierter, qualitätsgeprüfter Instrumente zur Erfassung dieser Fähigkeiten [...] möglich [scheint]“ (Köller et al., 2023, S. 72).

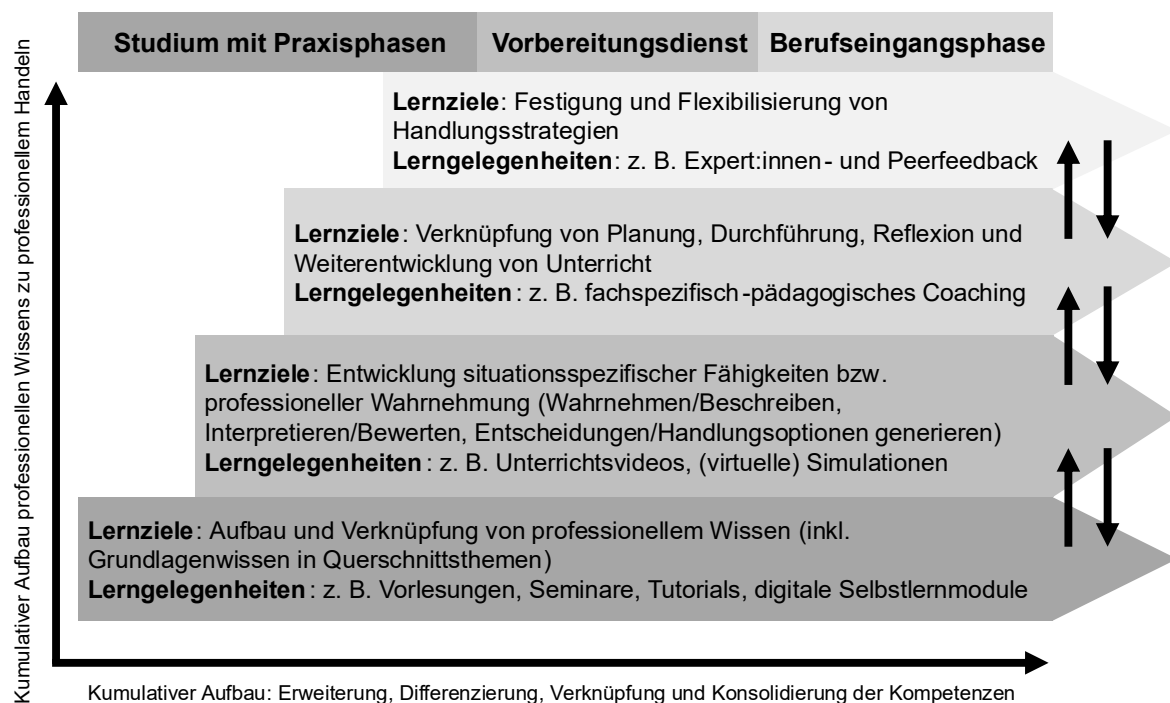


Abbildung 11) Eigene Darstellung des Modells zum kumulativen Kompetenzaufbau: Lernziele, Lerngelegenheiten und Qualifikationsphasen (Köller et al., 2023, S. 84)

In Bezug auf die Optimierung der Verknüpfung von Theorie und Praxis und insbesondere Unterrichtspraktiken empfiehlt die SWK daher, „Videos, Simulationen, fallbasiertes Lernen etc. [zu] nutzen, um situationsspezifische Fähigkeiten bereits in der ersten Phase zu entwickeln“ (Köller et al., 2023, S. 86). Diese Empfehlung findet sich auch in einem entsprechenden Modell zum kumulativen Kompetenzaufbau (Abbildung 11) wieder und ist im Bereich des Studiums mit Praxisphasen verortet, in dem sie durch Lernziele und Lerngelegenheiten operationalisiert wird (Köller et al., 2023, S. 84). Eine ähnliche Empfehlung wird auch bereits seitens der Kultusministerkonferenz (KMK) in den Standards für die Lehrerbildung im Bereich Bildungswissenschaften (2019) zum Ausdruck gebracht. Dort wird im Rahmen der Beschreibung didaktisch-methodischer Ansätze der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung herausgestellt, dass die Entwicklung der Kompetenzen durch verschiedene Methoden gefördert werden kann (KMK, 2019, S. 6). Dazu zählen unter anderem neben der „[...] Demonstration der Konzepte an literarischen oder audio-visuellen Beispielen sowie im Rollenspiel und an Unterrichtssimulationen“ und der „[...] Analyse simulierter, audio-visuell dargebotener oder tatsächlich beobachteter komplexer Schul- und Unterrichtssituationen und deren methodisch geleitete Interpretation“ auch „[...] 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).

Die Gestaltung, Durchführung und Einbettung von Prüfungsformaten in Lernkontexten verweisen in diesem Zusammenhang auf das Prinzip des *Constructive Alignment* (Biggs & Tang, 2011), nach dem die Aktivitäten des Lehrens und Lernens mit den Lernzielen und Prüfungsformen beziehungsweise Assessments und deren Inhalten kohärent und aufeinander abgestimmt sein sollten. Dahingehend zeichnet sich jedoch ab, dass die für die professionelle Kompetenz zentralen unterrichtsnahen, situationsspezifischen Fähigkeiten bislang nur randständig in den Prüfungsformaten der ersten Phase abgebildet werden (Köller et al., 2023, S. 72). In der ersten Phase des Lehramtsstudiums „[...] liegt ein starker Fokus auf der Prüfung professionellen Wissens, während in der zweiten Phase Unterrichtsproben einen wichtigen Bestandteil der Staatsprüfung ausmachen“ (Köller et al., 2023, S. 72). Dies verdeutlicht auch eine von Meier et al. (2023) durchgeführte standardisierte Onlineumfrage mit $N = 620$ Lehramtsstudierenden zu ihren Erfahrungen mit Rollenspielen oder ähnlichen Simulationen als Prüfungs- und/oder Übungsformat und zu ihrer Beurteilung entsprechender Formate als Prüfungsformat im Lehramtsstudium. Die Studierenden gaben an, dass 53 (8,5 %) von ihnen Erfahrungen mit Rol-

lenspielen als unbenotetes Prüfungsformat beziehungsweise als Teil einer solchen Prüfung gemacht zu haben, während drei Studierende (0,5 %) angegeben haben, Erfahrungen mit Rollenspielen als benotetes Prüfungsformat beziehungsweise als Teil einer solchen Prüfung gemacht zu haben (Meier et al., 2023, S. 91). Wie Meier et al. (2023, S. 91) anmerken, führen diese drei Studierenden ihre Erfahrungen im offenen Antwortteil jedoch nicht weiter aus. Zugleich brachte die Mehrheit der Studierenden ($n = 532$, 85,8 %) zum Ausdruck, mit Rollenspielen als Prüfungsformat keine Erfahrungen zu haben (Meier et al., 2023, S. 91)³³.

Obwohl durch die möglichst authentische Simulation typischer Handlungsanforderungen des Lehramtsberufes, professionelle Handlungskompetenzen angehender Lehrkräfte gefördert werden können und auch eine authentische Prüfung von Fähigkeiten durchgeführt werden kann, die in solchen Szenarien erworben werden (Meier et al., 2023, S. 96), lassen sich bislang keine simulationsbasierten Prüfungsverfahren identifizieren, die explizit für Prüfungszwecke im Rahmen des universitären Lehramtsstudiums eingesetzt werden (Meier et al., 2023, S. 89). Zwar existieren unterschiedliche Test- und Assessmentformate, mit denen verschiedene Bereiche des Lehramtsstudiums

³³ Daneben zeigten die Ergebnisse, dass „[d]ie Mehrheit der 556 Befragten [...] keine Erfahrungen mit Rollenspielen oder anderen simulationsbasierten Lehr-/Lernsettings angegeben [hat] (399 Studierende, 71,8 %)[, während] [...] [k]napp ein Drittel [an]gab [...], bereits Erfahrungen hiermit gemacht zu haben (157 Studierende, 28,2 %)“ (Meier et al., 2023, S. 90). In Bezug auf die Einschätzungen von Rollenspielen als Prüfungsformat zeigen die Antworten, „[...] dass Studierende tendenziell der Meinung sind, dass rollenspielbasierte Simulationen relevante Inhalte und authentische Anforderungen des späteren Berufs abbilden können[, während] [...] sie hinsichtlich der Aspekte Objektivität und Transparenz einer möglichen Bewertung derartiger Rollenspiele [skeptischer sind]“ (Meier et al., 2023, S. 96). Entsprechend kommt auch mit den Antworten auf die offene Frage zur Einschätzung von Rollenspielen als Prüfungsformat zum Ausdruck, „[...] dass Studierende insbesondere den Realitäts- bzw. Handlungsbezug von Rollenspielen positiv beurteilen und diesen Vorteil teilweise explizit von ‚klassischen‘ Prüfungsformaten (z. B. Klausuren) abgrenzen“ (Meier et al., 2023, S. 96). Gleichzeitig verdeutlichen einige Studierende, dass sie „[...] rollenspielbasierte Simulationen als wenig objektiv empfinden, da zu viele (persönliche sowie situative) ungünstige Rahmenbedingungen die (objektive und faire) Bewertung einer Leistung erschweren würden“ (Meier et al., 2023, S. 96). Rollenspiele werden als unbenotete Übungs- und Prüfungsformate hingegen positiv bewertet (Meier et al., 2023, S. 96). Auch wenn zwischen der Erfahrung mit Rollenspielen und der Beurteilung von rollenspielbasierten Simulationen kein statistisch signifikanter Zusammenhang gefunden wurde, wird mit der differenzierten Darstellung nach Gruppen ersichtlich, „[...] dass Studierende mit Erfahrungen (allgemein) tendenziell negativer über Rollenspiele als Prüfungsformat urteilen als Studierende ohne Erfahrungen“ (Meier et al., 2023, S. 96).

adressiert werden und etwa zur Evaluation von Trainingsprogrammen von Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz (Aich et al., 2017b; Hertel, 2009; Gartmeier, 2018; Gerich, 2016) oder zu Forschungszwecken eingesetzt werden (Fecke, 2024; Kramer et al., 2020; Kron et al., 2021; Kulgemeyer & Tomczyszyn, 2015; Schwanke et al., 2025)³⁴, jedoch wird das Potenzial solcher Formate für Prüfungszwecke bislang insbesondere im Medizinstudium genutzt, welches zugleich oft als Vorbild für etwaige Test- und Assessmentformate im Lehramtsstudium herangezogen wird (Dotger et al., 2010). So werden simulationsbasierte Prüfungsformate und insbesondere robS im Medizinstudium beispielsweise im Rahmen von *Objective Structured Clinical Examinations* (OSCE) genutzt, in denen die Teilnehmenden mehrere Stationen mit verschiedenen Szenarien durchlaufen, um unterschiedliche klinisch-praktische Fertigkeiten zum Ausdruck zu bringen (Sopka et al., 2018, S. 108). Diese Formate sind zudem curricular verankert, was in den Empfehlungen der Expertenkommission zum Masterplan Medizinstudium 2020 (Wissenschaftsrat, 2018) oder in dem Aufbau der eidgenössischen Prüfung in der Humanmedizin in der Schweiz (Bundesamt für Gesundheit, 2025) festgehalten wird (Meier et al., 2023, S. 96). Der fehlende Einsatz simulationsbasierter Prüfungsformate, wie etwa robS, im Lehramtsstudium kann auch als eine Lücke beschrieben werden, die bei der konzeptuellen Betrachtung des Kompetenzerwerbs in typischen Prüfungsformaten im Lehramtsstudium zum Ausdruck kommt. Hierzu lassen sich diese Prüfungsformate beispielsweise auf das *framework for clinical assessment* (Miller, 1990) beziehen (Abbildung 12), das eine Taxonomie unterschiedlicher Kompetenzstufen in Prüfungen im Medizinstudium beschreibt und auch auf Prüfungsformate im Lehramtsstudium übertragen werden kann (Kulgemeyer et al., 2023).

³⁴ Einen umfassenderen Überblick zu handlungsnahen Erhebungsmethoden zur Kompetenzmessung (performance assessments) in der Lehrkräftebildungsforschung im deutschsprachigen Raum geben Albu und Lindmeier (2023) in ihrem Übersichtsartikel, in dem Test- und Assessmentformate aus verschiedenen Fachbereichen und Anwendungsfeldern dargestellt und diskutiert werden.

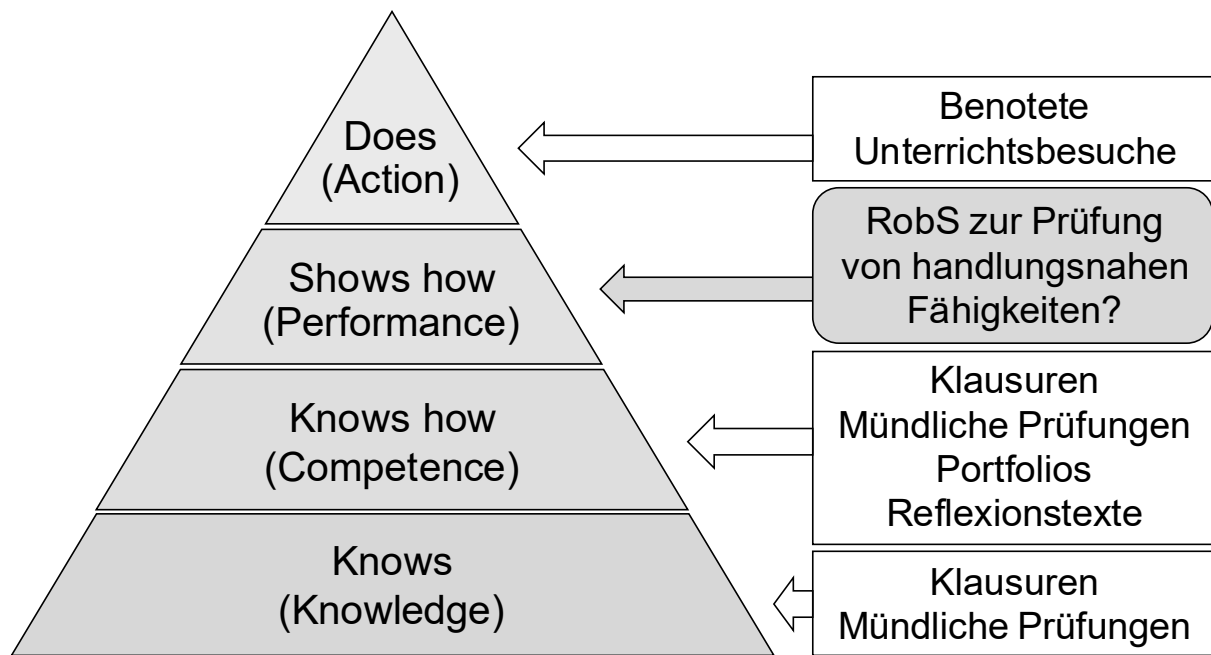


Abbildung 12) Eigene Gegenüberstellung des Konzepts von Miller (1990) und typischen Prüfungsformaten im Lehramtsstudium

In dem Modell von Miller (1990) wird Kompetenz durch die Prüfung als ein mehrdimensionales Konstrukt verstanden, das einen stufenweisen Übergang von Wissens- zu Handlungsformen vollzieht. Die einzelnen Stufen, die hierarchisch geordnete Facetten von Kompetenzprüfungen beschreiben, werden in einer pyramidalen Struktur abgebildet. In Prüfungen, die auf den Ebenen von „*Knowledge*“ und „*Competence*“³⁵ (Miller, 1990) verortet werden können, werden somit Fach- und Faktenwissen beziehungsweise der Umgang mit diesen Wissensformen zum Prüfungsgegenstand. Entsprechende Prüfungsformate wie Klausuren, mündliche Prüfungen, Portfolios und Reflexionstexte wären entsprechend diesen Stufen zuzuordnen, abhängig davon, ob eher die Wiedergabe oder eher der Umgang mit Wissen geprüft werden soll. Prüfungsformate wie benotete Unterrichtsbesuche beziehungsweise unterrichtspraktische Prüfungen, die während des Vorbereitungsdienstes durchgeführt werden, finden unter den komplexen Bedingungen des Schulalltages statt, zielen auf das Handeln im entsprechenden Kontext und sind somit bereits auf der Stufe „*Action*“ (Miller, 1990) zu verorten. Bezüglich der Stufe der „*Performance*“ (Miller,

³⁵ „*Competence*“ nach Miller (1990) soll hier nicht im Sinne von Kompetenz nach Baumert und Kunter (2006) oder Blömeke et al. (2015) verstanden werden, sondern beschreibt vielmehr einzelne Fähigkeiten oder Skills, wie sie Blömeke et al. (2015) mit der Beschreibung situationsspezifischer Fähigkeiten skizzieren (Kulgemeyer et al., 2023, S. 609).

1990), die Prüfungsformate umfasst, die auf Handlungen in komplexitätsreduzierten Settings zielen, lassen sich keine typischen Prüfungsformate aus dem Lehramtsstudium zuordnen. Entlang des Konzepts von Miller (1990) zeigt sich bezüglich der typischen Prüfungsformate somit eine Lücke, die beispielsweise im Medizinstudium durch den Einsatz simulationsbasierter Prüfungsformate, wie robS, geschlossen werden kann³⁶ (Sopka et al., 2018).

³⁶ Diese Lücke lässt sich auf konzeptueller Ebene auch bei dem Bezug typischer Prüfungsformate des Lehramtsstudiums auf das Kompetenzmodell von Blömeke et al. (2015) skizzieren. Klausuren, mündliche Prüfungen, Portfolios und Reflexionstexte wären dementsprechend im Bereich der Dispositionen und situationsspezifische Fähigkeiten (Blömeke et al., 2015) zu verorten, was ebenfalls davon abhängen würde, ob eher die Wiedergabe oder eher der Umgang mit Wissen zum Prüfungsgegenstand wird. Je nach Rahmung der Prüfung könnte hierbei auch schon ein performativer Charakter zum Ausdruck gebracht werden, wenn beispielsweise in mündlichen oder schriftlichen Prüfungen Kompetenzen zum Gegenstand werden, die beobachtbare Handlungselemente umfassen, wie etwa das Verfassen eines Unterrichtsentwurfs oder die Durchführung eines Konfliktgesprächs im Rollenspiel. Solche Prüfungsformate fokussieren jedoch nicht unbedingt das beobachtbare Verhalten (Blömeke et al., 2015), welches hauptsächlich erst mit benoteten Unterrichtsbesuchen beziehungsweise unterrichtspraktischen Prüfungen geprüft wird. Dahingehend ließe sich argumentieren, dass auch mit robS die Prüfung beobachtbaren Verhaltens (Blömeke et al., 2015) möglich wird und dies im Hinblick auf die Handlungsorientierung in einem komplexeren Setting als schriftliche und mündliche Prüfungsformate, jedoch gegenüber unterrichtspraktischen Prüfungen in einem komplexitätsreduzierteren Rahmen stattfinden kann.

7 Prämissen der zugrundeliegenden Arbeit

Aus den bisherigen Ausführungen lassen sich folgende Prämissen ableiten, welche die konzeptionelle Basis für das weitere Vorgehen bilden:

Prämisse 1

Beratung ist als KMK-Standard (2019) verankert und wird als Aufgabe von Lehrkräften in der Ausbildung und in der Praxis beschrieben. Die Beratungstätigkeit wird durch gesetzliche Vorgaben und Programme der Ausbildungsinstitutionen beider Ausbildungsphasen konkretisiert, jedoch bleibt die Definition von Beratung auf einem allgemeinen Niveau. Detaillierte Charakterisierungen und Methoden werden nicht thematisiert.

Prämisse 2

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen gewinnt die Beratung im schulischen Kontext zunehmend an Relevanz. Neben einer Vielzahl von Beratungsthemen und -anlässen stehen Lehrkräfte den Erwartungen und Bedarfen einer sozioökonomisch und soziokulturell heterogenen Elternschaft und Schüler*innen gegenüber (Gerich, 2016; Hertel & Schmitz, 2010; Schnebel, 2017). Beratung gestaltet sich in diesem Zusammenhang über das bloße Geben von Ratschlägen hinaus als ein komplexes Aufgabenfeld, das Kenntnisse über die Inhalte der zu beratenden Anliegen und der Gestaltung und Führung von entsprechenden Gesprächen voraussetzt (Schnebel, 2017). Hinzu kommt, dass die Schule keine primäre Beratungsinstitution ist und sich durch Hierarchien und Rollenkonflikte strukturelle Herausforderungen für die Beratungsarbeit ergeben (Aich & Behr, 2019; Gartmeier, 2018; Schnebel, 2017). Diesen professionell begegnen zu können, erfordert ein ausgeprägtes Maß an Beratungsfähigkeiten, die allerdings unzureichend durch die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften vermittelt werden und Lehrkräfte somit lediglich als semi-professionellen Berater*innen verstanden werden können (Aich & Behr, 2019; Schnebel, 2017).

Prämisse 3

Die professionellen Kompetenzen von Lehrkräften sind unter anderem als wissensbasierte (Shulman, 1987), multidimensionale, an psychologische Handlungsmodelle anschlussfähige (Baumert & Kunter, 2006) und prozessuale, die

Performanz berücksichtigende (Blömeke et al., 2015) Modelle abbildbar. Beratungskompetenz stellt einen Teil der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften dar, die domänenspezifischen Anforderungen unterliegt, verschiedene beratungsbezogene Fähigkeiten erfordert und somit Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu anderen Berufsgruppen aufweist, die ebenfalls Beratungsaufgaben erfüllen. Die Beratungskompetenz von Lehrkräften lässt sich als multimodales Konstrukt mit unterschiedlichen Schwerpunkten modellieren, das sich sowohl auf wissens- als auch auf verhaltensbezogener Ebene messen lässt und bei Lehramtsstudierenden und angehenden und praktizierenden Lehrkräften gezielt gefördert werden kann (Aich et al., 2017b; Bruder, 2011; Hertel, 2009; Gartmeier, 2018; Gerich, 2016).

Prämisse 4

Simulationsbasierte Lehr- und Lernformate, wie robS, weisen positive Effekte für Lernprozesse auf (Chernikova et al., 2020), werden im Sinne eines kumulativen Kompetenzaufbaus empfohlen (KMK, 2019; Köller et al., 2023; Ophardt & Thiel, 2017) und können einen Beitrag zur besseren Verknüpfung der theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte im Lehramtsstudium leisten. Während solche Formate im Medizinstudium fest etabliert sind (Sopka et al., 2018; Wissenschaftsrat, 2018) und sich hinsichtlich der professionsorientierten Ausbildung zur Arbeit mit Menschen Transfermöglichkeiten ergeben (Dotger et al., 2010), finden simulationsbasierte Formate im Lehramtsstudium insbesondere als Prüfungsformate bislang kaum Anwendung (Köller et al., 2023; Meier et al., 2023). Wenn es um die Vermittlung und Erprobung handlungsbeziehungsweise unterrichtsnaher und situationsspezifischer Fähigkeiten geht, kann es dadurch insbesondere in der ersten Phase des Lehramtsstudiums zu einer Inkohärenz von Lernzielen, Lehr- beziehungsweise Lernaktivitäten und der Beurteilung kommen. Dies kann zudem durch die Wahrnehmung von Prüfungsformaten im Lehramtsstudium begünstigt werden, die einen Einfluss auf den Lernprozess von Studierenden haben (Gulikers et al., 2008; Pereira et al., 2017; Wagener et al., 2019). Der fehlende Einsatz von simulationsbasierten Prüfungen im Lehramtsstudium lässt sich auch auf einer konzeptuellen Ebene der Prüfung von Kompetenz (Miller, 1990) als eine Lücke skizzieren, die dagegen im Medizinstudium, etwa durch den Einsatz von robS als Prüfungsformat, geschlossen werden kann (Sopka et al., 2018).

Vor dem Hintergrund der skizzierten Prämissen wird deutlich, dass Beratungskompetenz zwar als zentraler Bestandteil professioneller Kompetenzen von

Lehrkräften verstanden wird, jedoch bislang unzureichend adressiert wurde. Trotz einiger Konkretisierungen des Beratungskompetenzbegriffs für den Schulkontext, fehlt es weiterhin an systematischen Gelegenheiten, beratungsbezogenes Wissen zu erwerben und handlungsorientiert zu erproben. Dadurch zeichnet sich eine Diskrepanz zwischen den steigenden Ansprüchen an Lehrkräfte und den tatsächlich vermittelten Beratungskompetenzen in der Ausbildung ab. Insbesondere simulationsbasierte Formate erscheinen vor dem Hintergrund des bildungswissenschaftlichen Diskurses über den Umgang mit der Theorie-Praxis-Lücke als eine vielversprechende Möglichkeit, auch schon während des Lehramtsstudiums Beratungskompetenzen handlungsorientiert zu fördern und zu prüfen. Während der Einsatz solcher Formate im Medizinstudium bereits einen etablierten Standard bildet, werden trotz der prinzipiellen Anschlussfähigkeit an das Lehramtsstudium entsprechende Potenziale kaum wahrgenommen, was sich vor allem in der prüfungsbezogenen Nutzung zeigt. Dies verweist auf eine zentrale Forschungslücke, die sowohl die konzeptionelle Fundierung als auch die empirische Erprobung eines geeigneten Prüfungsformats einschließt. Aus diesen Überlegungen ergibt sich die leitende Frage der vorliegenden Arbeit:

Wie kann eine rollenspielbasierte Simulation als Prüfungsformat zur Erfassung von Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden entwickelt und validiert werden?

8 Darstellung der entwickelten robS und eines Theoriemodells zur Bewertung der Beratungskompetenz

Ausgehend von dem Ziel, ein prototypisches Prüfungsformat zur Erfassung der Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden zu entwickeln und zu evaluieren, erfolgt zunächst eine systematische Darstellung der robS, die den Bezugsrahmen für die in den folgenden Kapiteln anschließenden Analysen bildet.

8.1 Ablauf und Szenario der robS

Die robS ist als ein Szenario konzipiert, das zwei aufeinanderfolgende und inhaltlich miteinander verknüpfte Situationen umfasst. Die dabei zu verkörpernden Rollen sind geschlechtsneutral gestaltet, werden jedoch im Folgenden weiblich konnotiert, da die Erprobung der robS mit weiblichen Schauspielerinnen realisiert wurde.

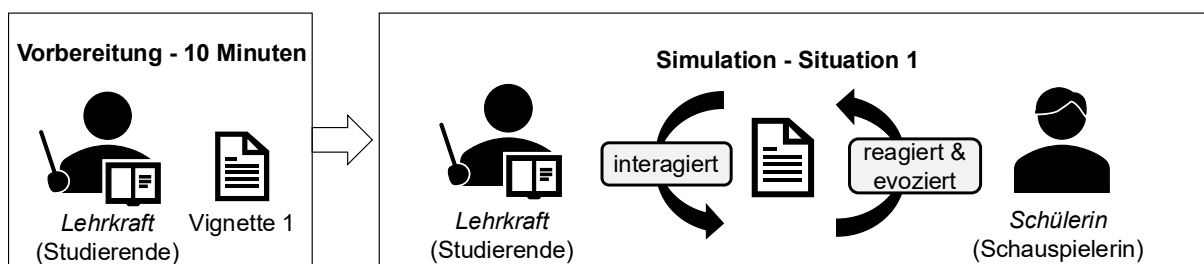


Abbildung 13) Schematische Darstellung des Ablaufs der robS-Situation 1

Abbildung 13) skizziert den Ablauf der robS in Bezug auf die erste Situation. Zu Beginn treten teilnehmende Studierende einzeln in einen Raum ein. Dort erhalten sie eine Vignette, die sie zur Vorbereitung auf die folgende Simulation lesen sollen. Zusätzlich wird den Studierenden Papier und ein Stift für Notizen bereitgestellt. Die Vorbereitungszeit umfasst zehn Minuten. Durch die Vignette (Abbildung 14) werden die Studierenden in die Situation einer Lehrkraft versetzt, die ein Beratungsgespräch zu sozial- und verhaltensbedingten Themen mit der 15-jährigen Schülerin namens Alex durchführen soll. Die Schülerin fällt seit zwei Wochen durch fehlende Hausaufgaben und unaufgeforderte Wortbeiträge auf. Die Vignette enthält Informationen über das beobachtete Sozial- und Lernverhalten und die Note der Schülerin, von der Lehrkraft bereits ergriffene Maßnahmen, Beobachtungen anderer Lehrkräfte und eine Zusammenfassung der heutigen Situation und die zeitlichen Rahmenbedingungen des

folgenden Gesprächs. Deutlich hervorgehoben wird am Ende des Vignettextes der konkrete Auftrag, den die Studierenden in ihrer Rolle erfüllen sollen. Im Vordergrund steht somit die gemeinsame Ursachensuche für das Verhalten der Schülerin und das Finden möglicher Veränderungsansätze zur Verbesserung der Situation und Notenlage.

Situation 1)

Sie sind Lehrkraft einer neunten Klasse einer Sekundarschule.

Die 15-jährige Schülerin Alex Schmidt zeigt seit zwei Wochen ein auffälliges Verhalten: Alex wirft in jeder Unterrichtsstunde unaufgeforderte Wortbeiträge ein. Durch ihre Äußerungen lenkt sie die Schülerinnen und Schüler, insbesondere die neben ihr sitzen, ab und verwickelt diese mehrmals in der Stunde in private Gespräche. Zum Teil handelt es sich dabei um ihre Freunde (Andrea und Bente).

Sie haben Alex nach jedem unaufgeforderten Wortbeitrag ermahnt und zu Beginn dieser Woche mit ihr besprochen, dass sie ihren Sitzplatz ändert. Statt in der Mitte des Raumes sitzt sie nun bei ihnen vor dem Pult. Die Schülerinnen und Schüler neben ihr gehen seitdem kaum auf ihre Gesprächsinitiativen ein. Alex wirft jedoch weiterhin unaufgeforderte Wortbeiträge ein, mit denen sie vor allem ihre Freunde (Andrea und Bente) zum Lachen bringt.

Allerdings arbeitet Alex, wenn Sie ihr eine persönliche Hilfestellung geben, nach wenigen Minuten konzentriert und erfolgreich an den Übungsaufgaben. Für die Ergebnispräsentation meldet sich Alex dann jedoch nicht freiwillig. Insgesamt haben ihre mündliche Teilnahmebereitschaft und Leistungen in den letzten beiden Wochen abgenommen.

Alex' Noten lagen bislang im Schriftlichen und Mündlichen im Bereich einer Zwei. Durch ihr Verhalten und ihre Leistungen sehen Sie diese Note jedoch gefährdet. Hinzu kommt, dass Alex ihre Hausaufgaben in den letzten beiden Wochen zwei Mal nicht bearbeitet und nicht nachgereicht hat. Aus einem Gespräch mit anderen Lehrkräften wissen Sie, dass Alex auch in anderen Fächern seit zwei Wochen das gleiche Verhalten zeigt.

Auch in der heutigen Stunde fuhr Alex mit ihrem Verhalten fort und hat zum dritten Mal ihre Hausaufgaben nicht bearbeitet. Sie haben dies zum Anlass genommen, Alex zu einem Gespräch nach dem Unterricht im Klassenzimmer zu bitten. Da es die letzte Schulstunde vor Unterrichtsschluss ist und Alex mit dem Bus nach Hause fahren muss, haben Sie maximal 10 Minuten Zeit, um mit Alex über ihr Verhalten und ihre nicht bearbeiteten Hausaufgaben zu sprechen.

Sie möchten nun gemeinsam mit Alex herausfinden, worin die Ursache ihres Verhaltens liegt und wie sich dies im Hinblick auf eine Verbesserung der Situation und Notenlage verändern lässt. Zudem möchten Sie ihre Eltern zu einem Termin für den Elternsprechtag einladen, der in der kommenden Woche stattfinden wird. Alex soll dafür eine passende Uhrzeit vereinbaren.

Abbildung 14) Darstellung der Vignette der ersten robS-Situation

Dahingehend sollen die Studierenden herausfinden, dass bei der Schülerin kein Problem mit dem Lernen an sich besteht, sondern ihr Unterrichtsverhalten ein symptomatischer Ausdruck von mangelnder Zeit mit ihren Freunden und ihren Eltern ist, was sie als Problem wahrnimmt. Daneben sind die Studierenden dazu angehalten, die Schülerin mit der Vereinbarung eines Termins für den Elternsprechtag in der kommenden Woche zu beauftragen. Die Studierenden werden im Vorfeld zwar darüber in Kenntnis gesetzt, dass die robS zwei Situationen umfasst, jedoch wird nicht erwähnt, dass die zweite Situation der zu vereinbarende Elternsprechtagstermin sein wird. Darüber hinaus bleibt unerwähnt, um welches Schulfach es sich genau handelt, in dem die Lehrkraft unterrichtet. Den Studierenden steht es frei, die Situation bei Bedarf dahingehend auszugestalten. Nach der Vorbereitungszeit betritt eine Schauspielerin in der Rolle als Schülerin nach einem kurzen Klopfzeichen an der Tür den Raum und die robS beginnt. In diesem Rahmen interagieren die Studierenden in der Rolle als Lehrkraft mit der Schülerin (Abbildung 15).



Abbildung 15) Fotografische Darstellung der Interaktion in der ersten robS-Situation zwischen der Lehrkraft (links) und der Schülerin (rechts)

Die Studierenden können auf ihre Notizen, die Vignette und ihr Fach- und Handlungswissen für die Interaktion zurückgreifen. Die Schülerin interagiert ebenfalls mit der Lehrkraft, indem sie auf die getätigten Äußerungen reagiert und selbst durch gezielte Aussagen und Fragen bestimmte Verhaltensweisen bei der Lehrkraft evoziert. Die Gestaltung und Richtung des Gesprächs werden durch die Lehrkraft vorgegeben. Der zeitliche Umfang kann zehn Minuten unterschreiten, sollte diesen Zeitraum jedoch nicht überschreiten. Die Lehrkraft beendet das Gespräch im vorgegebenen Zeitrahmen oder erhält ein Klopfsymbol an der Tür, das die Beendigung des Gesprächs einleitet. Die Simulation endet, wenn die Schülerin den Raum wieder verlässt.

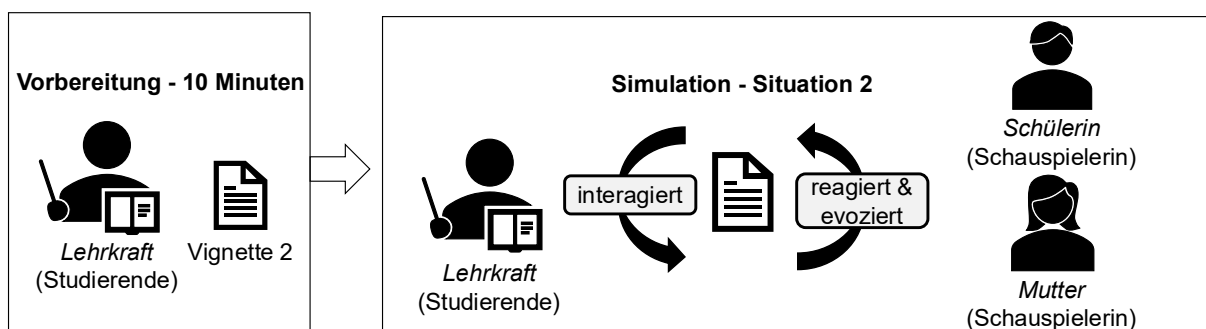


Abbildung 16) Schematische Darstellung des Ablaufs der robS-Situation 2

Nach der Beendigung der Situation verbleiben die Studierenden auf ihrem Sitzplatz und es wird ihnen die Möglichkeit geboten, eine kurze Pause einzulegen. Zur Vorbereitung auf die zweite robS-Situation (Abbildung 16) erhalten die Studierenden anschließend eine weitere Vignette, die innerhalb von zehn Minuten vorbereitend zu lesen ist. Bei Bedarf wird weiteres Papier für die Anfertigung von Notizen bereitgestellt.

Situation 2)

Nach Ihrem Gespräch mit Alex hat sich die Situation in der folgenden Woche kurzzeitig verbessert. Allerdings zeigt Alex nach wenigen Tagen wieder ihr auffälliges Verhalten im Unterricht.

Wie mit Ihnen besprochen, hat Alex eine Uhrzeit für den Elternsprechtagstermin vereinbart, der heute stattfindet. Sie erwarten, dass mindestens ein Elternteil (Frau und Herr Schmidt) zusammen mit Alex zu dem Termin erscheinen wird.

In der Vergangenheit haben die Eltern von Alex nur wenige Elternsprechtagstermine vereinbart. Bei diesen Terminen wurden hauptsächlich der gegenwärtige Leistungsstand und insbesondere Alex gute Noten thematisiert. Die Eltern haben sich dabei höflich und interessiert gezeigt. Ebenfalls kam dabei zum Ausdruck, dass Alex bisher sehr selbstständig, ohne die Hilfe ihrer Eltern, ihren Schulalltag bewältigen konnte.

Da Sie am heutigen Elternsprechtag viele Termine wahrnehmen werden, haben Sie maximal 10 Minuten Zeit, um über das Verhalten von Alex, ihre fehlenden Hausaufgaben und die geringere mündliche Beteiligung am Unterricht zu sprechen.

Sie möchten nun gemeinsam mit Alex und ihren Eltern herausfinden, worin die Ursache für das Verhalten von Alex liegt und wie sich dies im Hinblick auf eine Verbesserung der Situation und Notenlage verändern lässt.

Abbildung 17) Darstellung der Vignette der zweiten robS-Situation

Die Vignette (Abbildung 17) dient erneut dazu, die Studierenden in die Rolle der zuvor verkörperten Lehrkraft zu versetzen. In der erzählten Zeit ist eine Woche nach dem Gespräch mit Alex vergangen und heute findet der Elternsprechtag statt. Die Lehrkraft soll an diesem wieder ein Beratungsgespräch zu den bereits erörterten sozial- und verhaltensbedingten Themen von Alex führen. Neben Alex wird auch eines ihrer Elternteile (Frau und Herr Schmidt) am Gespräch teilnehmen. Wie mit der Vignette verdeutlicht wird, hat sich die Si-

tuation von Alex nach dem vorangegangenen Gespräch zunächst für einige Tage verbessert, bis Alex wieder damit begonnen hat, ihr auffälliges Verhalten im Unterricht zu zeigen. Daneben wird in der Vignette über das Elternhaus von Alex, Themen vergangener Elternsprechtage und die zeitlichen Rahmenbedingungen des folgenden Gesprächs informiert. Auch in dieser Vignette wird im letzten Absatz der Auftrag der Studierenden für die kommende Situation hervorgehoben. Dieser bleibt hinsichtlich der gemeinsamen Ursachensuche und des Findens möglicher Veränderungsansätze gleich und wird um den Einbezug von Alex und dem Elternteil erweitert. Die robS beginnt erneut mit einem kurzen Klopfzeichen an der Tür und dem Eintreten der beiden Schauspielerinnen in ihren Rollen als Schülerin und Mutter. Dadurch wird die Interaktion mit den Studierenden in der Rolle als Lehrkraft eröffnet (Abbildung 18).



Abbildung 18) Fotografische Darstellung der Interaktion in der zweiten robS-Situation zwischen der Lehrkraft (links), der Mutter (mittig) und der Schülerin (rechts)

Neben ihren angefertigten Notizen, der Vignette und ihrem Wissen können die Studierenden auch die Vignette und die Notizen der vorangegangenen Interaktion mit der Schülerin verwenden. Zusätzlich zur Schülerin interagiert in dieser Situation auch die Mutter mit der Lehrkraft. Dies geschieht wie zuvor durch die Reaktion auf Äußerungen der Lehrkraft und die Evokation von bestimmten Verhaltensweisen durch den Einsatz gezielter Aussagen und Fragen. Im Weiteren liegt die Gestaltung des Gesprächs erneut bei der Lehrkraft und die Vor-

gaben zum zeitlichen Rahmen und der mögliche Einsatz des Klopfzeichens bei der Überschreitung der Zeit bleiben gleich. Das Ende der Simulation wird wieder dadurch gekennzeichnet, dass die Schülerin und die Mutter gemeinsam den Raum verlassen.

8.2 Der Aufbau des Raumes der robS

Die robS wurde so konzipiert, dass sie in einem einfachen Seminarraum mit bewegbarem Mobiliar durchgeführt werden kann. Abbildung 19) zeigt die schematische Darstellung des Simulationsraumes so wie er zur Pilotierung und Haupterhebung für die Entwicklung der robS an der Universität Paderborn arrangiert wurde. Durch die Wand (Wa) wird erkennbar, dass der Simulationsraum (R1), bis auf die obere rechte Ecke weitestgehend rechteckig geschnitten und in Richtung der unteren Bildseite geöffnet ist. Dort befindet sich eine weitere Raumhälfte, die für die robS nicht genutzt wurde und in der ein Whiteboard, Tische, Stühle, Schränke und Bücherregale platziert sind. Der Simulationsraum kann durch Tür 2 (Tü2) betreten und verlassen werden, die auf einen Hauptflur führt. Dagegen führt Tür 1 (Tü1) in einen Nebenraum, der als Aufenthaltsraum (R2) vor, während und nach der Simulationsdurchführung von den Schauspielerinnen und den Simulationsleitungen genutzt werden kann und aus dem heraus die Schauspielerinnen die Simulation betreten und verlassen. Zudem ist es möglich, bei leicht angelehnter Tür das Geschehen während der Simulation von diesem Raum aus auditiv zu verfolgen.

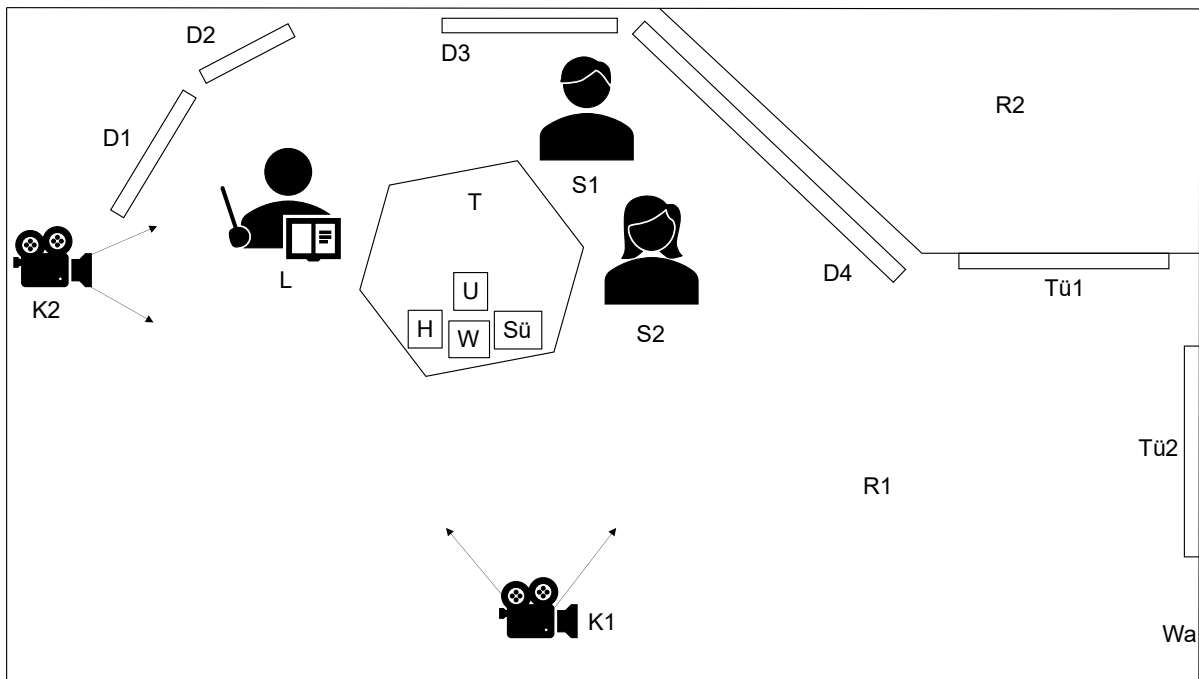


Abbildung 19) Schematische Darstellung des Simulationsraumes in der Universität Paderborn

Im Weiteren ist der Simulationsraum mit vier Dekorationselementen ausgestattet, die den Raum verkleinern und eine gewisse Ähnlichkeit zu einem Besprechungszimmer beziehungsweise Schulraum vermitteln sollen. Die Dekorationselemente 1 und 3 (D1, D3) bilden Stellwände, die mit schultypischen Ausdrücken, wie etwa mathematische Formeln und Darstellungen historischer Persönlichkeiten, versehen sind. Dekorationselemente 2 und 4 (D2, D4) sind eine Flipchart und ein Whiteboard. Das Zentrum dieses Arrangements stellt ein sechseckiger Tisch (T) dar, auf dem eine digitale Uhr (U), ein Handdesinfektionsmittel (H), eine Wasserflasche mit Trinkbechern (W) und Süßigkeiten in einer Schale (Sü) positioniert sind. Die Uhr ist während der Simulation für alle Beteiligten sichtbar, um den vorgegebenen Zeitrahmen einhalten zu können. Das Handdesinfektionsmittel, das Wasser und die Süßigkeiten sind für alle Beteiligten zugänglich und können auch in der Simulation angeboten werden. Um den Tisch herum stehen drei Stühle, die als Sitzplätze für die Studierenden in der Rolle als Lehrkraft (L) und die beiden Schauspielerinnen (S1, S2) in ihren Rollen als Schülerin und Mutter vorgesehen sind. Die Schauspielerinnen können variabel auf jedem dieser beiden Stühle Platz nehmen, während der Sitzplatz der Studierenden festgelegt ist. Das Geschehen während der Simulationen wird von zwei Kameras (K1, K2) audiovisuell dokumentiert.



Abbildung 20) Eigene fotografische Darstellung des Simulationsraumes in der Universität Paderborn

Kamera 1 fokussiert dabei halb seitlich auf die Studierenden und die Schauspielerinnen, während Kamera 2 rückseitig auf die Studierenden und halb frontal auf die Schauspielerinnen gerichtet ist. Die Kamerapositionen wurden so gewählt, dass die Kameras während der Simulationen nicht im direkten Blickfeld der Studierenden liegen. Eine fotografische Darstellung des Simulationsraumes, bei der vor allem der Tisch und die Sitzplätze im Vordergrund stehen, findet sich in Abbildung 20). Da für die Entwicklung der robS in der Haupterhebung auch Simulationen an der Universität Münster durchgeführt wurden, ist dort ein Raum ausgewählt und gestaltet worden, der sich am Arrangement des Simulationsraumes in der Universität Paderborn orientiert. Eine schematische Darstellung des Simulationsraumes in der Universität Münster ist in Abbildung 21) zu finden. Auch hier werden durch die Wand (Wa) der rechteckige Raumschnitt und die Öffnung des Raumes auf der unteren Bildseite erkennbar. Diese untere Raumhälfte, in der weitere Tische und Stühle platziert sind, wurde für die robS nicht genutzt. Auch in diesem Raum führt Tür 2 (Tü2) auf

einen Hauptflur und Tür 1 (Tü1) in einen Nebenraum (R2), hinter dem sich ein Aufenthaltsraum befindet.

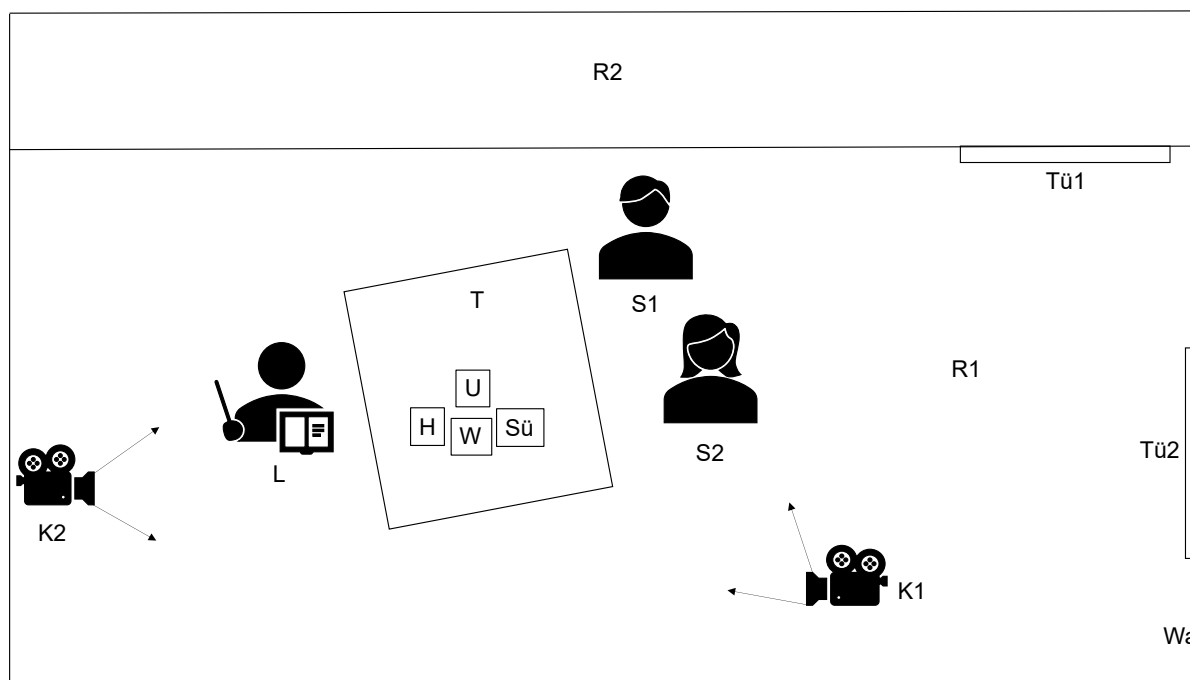


Abbildung 21) Schematische Darstellung des Simulationsraumes in der Universität Münster

Aufgrund der verfügbaren logistischen Ressourcen wurde auf die Dekorationselemente verzichtet. Der viereckige Tisch (T) bildet auch in diesem Arrangement das Zentrum. Auf ihm wurden ebenfalls eine digitale Uhr (U), ein Handdesinfektionsmittel (H), eine Wasserflasche mit Trinkbechern (W) und Süßigkeiten in einer Schale (Sü) positioniert. Die Sitzplätze für die Studierenden in der Rolle als Lehrkraft (L) und die beiden Schauspielerinnen (S1, S2) in ihren Rollen als Schülerin und Mutter befinden sich um den Tisch herum. Kamera 2 (K2) ist wieder rückseitig auf die Studierenden und halb frontal auf die Schauspielerinnen gerichtet. Aufgrund der rechteckigen Form des Tisches und der leicht veränderten Sitzposition von Schauspielerin 1 (S1) fokussiert Kamera 1 (K1) halb seitlich auf die Studierenden und halb seitlich beziehungsweise halb rückseitig auf die Schauspielerinnen.

8.3 Das Theoriemodell zur Bewertung der Beratungskompetenz

Zur Bewertung der Beratungskompetenz, die von den Studierenden im Rahmen der robS als Performanz zum Ausdruck gebracht wird, wurde ein Bewertungsbogen entwickelt, der in ein Beratungskompetenzmodell eingebettet ist.

Dieses Modell ist multifaktoriell konzipiert und umfasst fünf Beratungskompetenzfacetten, an die wiederum Dimensionen gekoppelt sind, die für die Bewertung der Performanz operationalisiert wurden. Eine Übersicht der entsprechenden Beratungskompetenzfacetten und Dimensionen wird in Tabelle 1 dargestellt³⁷.

Tabelle 1) Darstellung der Beratungskompetenzfacetten und Dimensionen des zugrundeliegenden Beratungskompetenzmodells

Beratungskompetenzfacette	Dimension
Personale Ressourcen	Gefühle
	Wohlergehen der Schülerin
	Wertschätzung
Soziale Kooperationskompetenz	Wahrnehmung der Perspektive, Gefühle, Wünsche und Einbezug vorhandener Ressourcen
	Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen
Pädagogisches Wissen	Symptomdefinition
	Symptomanalyse
	Ursachensuche
	Problemidentifikation
	Lösungssuche und Ressourcenorientierung
Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills	Paraphrasieren
	Aktives Zuhören
	Körpersprache
	Zeitmanagement
	Strukturierung
Bewältigungskompetenz	Kritikfähigkeit

Die Konzeption dieses Beratungskompetenzmodells und der einzelnen Dimensionen erfolgte in Orientierung an den Kompetenzmodellen von Aich und

³⁷ Die Dimensionen „Gefühle“ und „Zeitmanagement“ wurden aufgrund der Ergebnisse der Evaluationsuntersuchung der zugrundeliegenden Arbeit ausgeschlossen. Sie sollen jedoch der Vollständigkeit halber an dieser Stelle dargestellt werden. Zudem werden sie derzeit in einem anderen Arbeitspaket des Forschungsprojekts Performanzorientierte Professionalisierung in der Lehramtsausbildung (PERFORM-LA) in Bezug auf eine andere Stichprobe berücksichtigt und es lassen sich Hinweise auf bessere interne Konsistenzwerte identifizieren.

Behr (2019), Bruder (2011), Hertel (2009), Gartmeier (2018) und Gerich (2016). Es soll die Gemeinsamkeiten dieser Modelle so vereinen, dass der prozesshafte Charakter von Beratungsgesprächen, unterschiedliche Anforderungen an Beratungshandlungen von Lehrkräften und Gesprächsführungskompetenz als Teil von Beratungskompetenz berücksichtigt werden können. Zudem soll dieses Modell über Gespräche zwischen Lehrkräften und Eltern hinaus für Gespräche zwischen Lehrkräften und Schüler*innen und zwischen Lehrkräften, Eltern und Schüler*innen angewendet werden können und dabei die performative Ebene von Beratungskompetenz (Blömeke et al., 2015) erfassbar machen. Während die Grundstruktur dieses Beratungskompetenzmodells an Hertel (2009) angelehnt ist, wurden Operationalisierungen der einzelnen Dimensionen in Orientierung an den Bewertungsbögen beziehungsweise Kodiermanualen für simulierte Beratungsgespräche insbesondere von Gerich (2016, S. 139 f.)³⁸ und Wiesbeck (2015, S. 229–246) verfasst. Dafür wurden die Dimensionen auf struktureller Ebene und auf inhaltlicher Ebene der Items in einer angepassten Form übernommen und im Hinblick auf die Anforderungen der zugrundeliegenden robS-Situationen erweitert und reorganisiert³⁹. In diesem Sinne orientiert sich auch die grundlegende Punkteverteilung an dem

³⁸ Der Bewertungsbogen für die Analyse von simulierten Beratungsgesprächen von Gerich (2016, S. 139 f.) wird in der entsprechenden Arbeit auszugsweise dargestellt. Auf persönliche Anfrage hin, konnte der komplette Bewertungsbogen erhalten werden. Die Inhalte und Formulierungen dieses Bewertungsbogens basieren auf dem von Gerich (2016) entwickelten Beratungskompetenzmodell und finden sich in den entsprechenden Beschreibungen und Definitionen wieder.

³⁹ Die Inhalte und Formulierungen der zugrundeliegenden Dimensionen und Items finden sich entsprechend teilweise oder in Gänze in Folgendem wieder: So wurde die Dimension „Wertschätzung“ in Orientierung an „Kritikfähigkeit“ (Gerich, 2016), die Dimension „Wahrnehmung/Einbezug der Perspektive, Gefühle, Wünsche und/oder vorhandener Ressourcen“ wurde in Anlehnung an „Kooperatives Handeln“ und „Lösungs- & Ressourcenorientierung“ (Gerich, 2016), die Dimension „Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen“ wurde in Bezug auf „Zielorientierung“ (Gerich, 2016), die Dimensionen „Symptomdefinition“, „Symptomanalyse“ und „Problemidentifikation“ wurden in Orientierung an „Problemdefinition“ (Gerich, 2016), die Dimension „Ursachensuche“ wurde in Anlehnung an „Ursachensuche“ (Gerich, 2016), die Dimension „Lösungssuche und Ressourcenorientierung“ wurde in Bezug auf „Strategiewissen“ und „Lösungs- & Ressourcenorientierung“ (Gerich, 2016), die Dimension „Paraphrasieren“ wurde in Orientierung an „Paraphrasieren“ (Gerich, 2016), die Dimension „Aktives Zuhören“ wurde in Anlehnung an „Aktives Zuhören“ (Gerich, 2016), die Dimension „Körpersprache“ wurde in Bezug auf „Angemessenheit des nonverbalen Verhaltens der Lehrkraft“ (Wiesbeck, 2015), die Dimension „Strukturierung“ wurde in Orientierung an „Strukturierung“ (Gerich, 2016) und die Dimension „Kritikfähigkeit“ wurde in Bezug auf „Kritikfähigkeit“ und „Umgang mit schwierigen Situationen“ (Gerich, 2016) verfasst.

Bewertungsbogen von Gerich (2016), während nach Möglichkeit für die Dimensionen auf Item-Ebene in Anlehnung an Wiesbeck (2015, S. 229–246) differenzierte Skalen gebildet wurden, die darüber hinaus auch Bereiche definieren, in denen ein bestimmtes Verhalten nicht zum Ausdruck gebracht wird⁴⁰. Die fünf Beratungskompetenzfacetten, in die die entsprechenden Dimensionen eingebettet sind, setzen sich wie folgt zusammen:

Mit der Facette „Personale Ressourcen“ werden die Beachtung der eigenen Gefühle gegenüber den Gesprächspartner*innen (Aich & Behr, 2019, S. 31; Gartmeier, 2018, S. 48; Hertel & Schmitz, 2010, S. 60), die Überwachung des Beratungsauftrages (Gartmeier, 2018, S. 48; Hertel & Schmitz, 2010, S. 60; S. 95) im Sinne des Wohlergehens der Schüler*innen entlang ihrer Probleme und eine wertschätzende Grundeinstellung fokussiert (Aich & Behr, 2019, S. 77 ff.; Gartmeier, 2018, S. 84). Entlang der einzelnen Dimensionen lassen sich somit folgende Leitfragen formulieren:

- Inwieweit kann die Lehrkraft ihre eigenen Gefühle zum Ausdruck bringen, um im Gespräch einen Raum für die Gefühle der Gesprächspartner*innen zu eröffnen?
- Inwiefern werden die eigentlichen Probleme der Schüler*innen gegenüber den Problemen der Lehrkraft priorisiert?
- Wie kann die Lehrkraft durch wertschätzende und differenzierte Kommunikation zur Schaffung einer positiven Gesprächsatmosphäre beitragen?

In der Beratungskompetenzfacette „Soziale Kooperationskompetenz“ wird auf die kooperative Einstellung und das kooperative Handeln der Lehrkraft gezielt, was sich in der Wahrnehmung und dem Einbezug der Perspektive, Gefühle, Wünsche und/oder vorhandenen Ressourcen der Gesprächspartner*innen äußert (Aich & Behr, 2019, S. 51; Bruder, 2011, S. 62; Hertel & Schmitz, 2010, S. 60; S. 109). Ein zentraler Bestandteil des Gesprächs besteht somit aus der Herstellung einer gemeinsamen Perspektive, was in den einzelnen Gesprächsphasen und insbesondere bei der Suche nach und der Vereinbarung von Lösungen für die Probleme der Schüler*innen zum Ausdruck kommt (Aich & Behr, 2019, S. 50; Gartmeier, 2018, S. 96; Gerich, 2016, S. 91). In Bezug auf die einzelnen Dimensionen können somit folgende Leitfragen formuliert werden:

⁴⁰ Eine ausführliche Beschreibung der Dimensionen und der dazugehörigen Items findet sich im Anhang dieser Arbeit in Kapitel 18.4 im Bewertungsbogen beziehungsweise Kodiermanual des Bewertungsbogens für die robS.

- Inwiefern lassen sich die Perspektive, Gefühle, Wünsche und/oder vorhandenen Ressourcen der Gesprächspartner*innen in das Gespräch einbinden, um eine gemeinsame Perspektive zu entwickeln?
- Wie kann die Lehrkraft bei der gemeinsamen Suche und Vereinbarung von Lösungen für die Probleme der Schüler*innen unterstützen und Verantwortung übernehmen?

Im Fokus der Beratungskompetenzfacette „Pädagogisches Wissen“ stehen die diagnostischen Fähigkeiten von Lehrkräften, Probleme und Auffälligkeiten im Lernprozess zu erkennen (Hertel & Schmitz, 2010, S. 60), diese zu definieren, gemeinsam mit den Gesprächspartner*innen zu entfalten (Bruder, 2011, S. 92) und im Hinblick auf eine mögliche Veränderung der Situation angemessene Lösungen zu entwickeln (Aich & Behr, 2019, S. 51 ff.; Gartmeier, 2018, S. 86 ff.; Gerich, 2016, S. 69 f.)⁴¹. Bezüglich der einzelnen Dimensionen können folgende Leitfragen verfasst werden:

- Inwiefern gelingt es der Lehrkraft, durch eine Definition, Analyse und Ursachensuche in Bezug auf das beobachtete Verhalten der Schüler*innen, zwischen Symptomen und Problemen der Schüler*innen zu differenzieren?
- Wie kann die Lehrkraft in diesem Prozess eine gemeinsame Perspektive herstellen, um Lösungen für das Problem der Schüler*innen zu entwickeln?

Im Rahmen der Beratungskompetenzfacette „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills“ steht neben den Fähigkeiten, bestimmte Gesprächstechniken und die eigene Körpersprache einzusetzen (Bruder, 2011, S. 62; Gerich, 2016, S. 69 f.; Hertel & Schmitz, 2010, S. 49; 60) auch die Kompetenz im Vordergrund, das Beratungsgespräch als Prozess zu strukturieren und zu führen und dabei die zeitlichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen (Aich & Behr, 2019, S. 45 ff.; Gartmeier, 2018; S. 96; 114; Hertel & Schmitz, 2010, S. 60). Entlang der einzelnen Dimensionen lassen sich somit folgende Leitfragen verfassen:

⁴¹ Der Begriff des pädagogischen Wissens wird im Sinne von und in Anlehnung an das Beratungskompetenzmodell von Hertel (2009) verwendet und folgt somit in diesem Kontext auch dem Verständnis von Bruder (2011) und Hertel und Schmitz (2010). Auch wenn sich dahingehend inhaltliche Überschneidungen mit dem Begriff des pädagogischen Wissens nach Shulman (1987) ergeben können, wird der Begriff nicht in diesem Sinne interpretiert.

- Inwiefern gelingt es der Lehrkraft, bestimmte beratungsrelevante Gesprächstechniken wie das aktive Zuhören und das Paraphrasieren und die eigene Körpersprache in Bezug auf die Mimik, Gestik, den Blick und die Körperhaltung einzusetzen, um die Perspektiven der Gesprächspartner*innen zu verstehen und diesen gegenüber Aufmerksamkeit zu signalisieren?
- Wie strukturiert und führt die Lehrkraft in der vorgegebenen Zeit das Beratungsgespräch und wie wird damit dem prozessualen Charakter von Beratungsgesprächen begegnet?

Mit der Beratungskompetenzfacette „Bewältigungskompetenz“ wird die Fähigkeit von Lehrkräften fokussiert, mit der Kritik ihrer Gesprächspartner*innen umzugehen (Aich & Behr, 2019, S. 51 ff.; Bruder, 2011, S. 62; Gerich, 2016, S. 69 f.; Hertel & Schmitz, 2010, S. 60). In Bezug auf die dazugehörige Dimension können somit folgende Leitfragen formuliert werden:

- Wie kann die Lehrkraft mit Kritik der Gesprächspartner*innen umgehen und dabei deren Perspektive wahrnehmen und berücksichtigen?
- Inwieweit gelingt es der Lehrkraft, im Beratungsprozess die Kritik der Gesprächspartner*innen zum Aushandlungsgegenstand für mögliche Veränderungen zu machen?

Auch wenn die dargestellten Beratungskompetenzfacetten inhaltlich verschiedene Schwerpunkte fokussieren und somit auf konzeptueller Ebene unterscheidbar sind, deutet sich an, dass sich diese Schwerpunkte auf der performativen Ebene überschneiden und einander bedingen können. Dies wird insbesondere im Hinblick auf die Gesprächsdynamik der entwickelten robS deutlich. So kann einerseits durch gleichbleibende Rahmenbedingungen und die Ausbildung der Schauspielerinnen eine Standardisierung der Situationen erzeugt werden, während andererseits den Studierenden überlassen wird, ihr Vorgehen und Handeln zur Erfüllung der Beratungsaufgabe selbst zu wählen. Diese Offenheit ermöglicht somit die Realisation verschiedener Beratungsstile und bedeutet zugleich, dass einzelne Beratungskompetenzfacetten beziehungsweise deren Anforderungen auf unterschiedliche Weise zum Ausdruck gebracht und verbunden werden können. So könnte beispielsweise in einem Fall durch den Ausdruck von Bewältigungskompetenz auch soziale Kooperationskompetenz zum Ausdruck gebracht werden, während in einem anderen Fall die soziale Kooperationskompetenz ausschließlich in Zusammenhang mit dem Ausdruck pädagogischen Wissens erfolgt. Das dargestellte Beratungskompetenzmodell bildet somit einen relativ flexiblen Rahmen, der durch die

mögliche Interdependenz der einzelnen Beratungskompetenzfacetten auch dynamisches Beratungshandeln erfassbar macht.

9 Darstellung des Forschungsprozesses und der Validierungsschritte der entwickelten robS

Die Entwicklung und die Validierung der robS sind inhaltlich miteinander verknüpft und in einen Forschungsprozess eingebettet. Dieser Prozess (Abbildung 22) gliedert sich in die drei Hauptphasen (1) der Konzeption, (2) der Pilotierung und ersten Evaluation und (3) der Haupterhebung und Hauptevaluation. Die Übergänge zwischen diesen Phasen gestalten sich chronologisch, aber fließend. Entlang dieser Phasen sind sechs ebenfalls chronologisch geordnete, jedoch fließend ineinander übergehende Testentwicklungsschritte verortet. An einzelne dieser Schritte sind wiederum Validitätsuntersuchungen zugeordnet, die sich aus zu berücksichtigenden Evidenzen und Analysen zusammensetzen. So werden in der Konzeptionsphase die Testentwicklungsschritte der Kompetenzmodell- und Testkonzeption und die Ausbildung der Schauspielerinnen berücksichtigt. Dafür wird als Evidenz die Befragung von Expert*innen einbezogen. Die Pilotierungsphase und erste Evaluation setzen bei der Ausbildung der Schauspielerinnen an und umfassen ebenfalls die Testentwicklungsschritte der Pilotierung und Zwischenevaluation und den Anpassungsprozess. Mit diesen Schritten wird der konzipierte Test mit einer kleineren Stichprobe von Testteilnehmenden und im Hinblick auf mögliche Anpassungen für die folgende Hauptuntersuchung erprobt (z. B. Kürzung des Fragebogens für die Befragung der Testteilnehmenden). Die Evidenzen, die für die Validitätsuntersuchungen berücksichtigt werden, sind die Performanzen und Befragungsdaten der Testteilnehmenden bezüglich des entwickelten Tests und die Daten, die aus den *Stimulated-Recall-Interviews* (Dempsey, 2010) mit den Teilnehmenden gewonnen wurden.

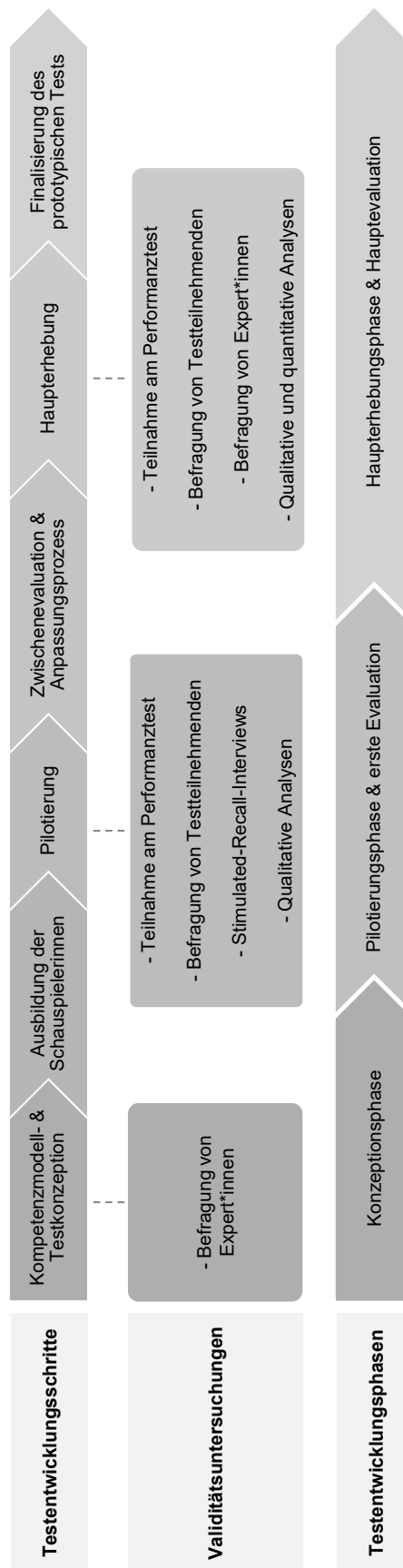


Abbildung 22) Darstellung des Forschungsprozesses

Diese Daten werden mittels qualitativer Analysen ausgewertet⁴². Mit der letzten Phase der Haupterhebung und Hauptevaluation werden anknüpfend an die Ergebnisse der Zwischenevaluation und des Anpassungsprozesses die Testentwicklungsschritte der Haupterhebung und Finalisierung des prototypischen Tests berücksichtigt. Die dazu herangezogenen Evidenzen umfassen neben den Performanzen und Befragungsdaten der Testteilnehmenden ebenso Befragungsdaten aus Expert*inneninterviews. Diese Daten werden mittels qualitativer und quantitativer Analysen ausgewertet. Die Ergebnisse werden für den letzten Testentwicklungsschritt, der Finalisierung des prototypischen Tests, vor dem Hintergrund möglicher Anpassungen und Implikationen zusammengefasst, kritisch beleuchtet und diskutiert.

Die Evaluation der entwickelten robS wird in Orientierung an dem Ordnungssystem für Validierungsstudien von Schreiber und Gut (2022) durchgeführt. Dieses Ordnungssystem wurde auf Grundlage eines systematischen Reviews entwickelt und setzt den Fokus auf die Validität von *Performance Assessments* beziehungsweise *hands-on Experimentiertests* (Schreiber & Gut, 2022, S. 1), wie etwa die entwickelte robS. Vor dem Hintergrund, dass sich die valide Interpretation der Testwerte solcher Testverfahren als herausfordernd gestalten kann⁴³ und die gezielte Auseinandersetzung mit Validitätsfragen im Forschungsdiskurs somit immer mehr Gewicht erhält, sollen mit diesem Ordnungssystem Hinweise darauf gegeben werden, wie das Verhältnis zwischen Validierungspraxis und normativen Validitätsanforderungen gestaltet werden kann (Schreiber & Gut, 2022, S. 1). Wie Schreiber und Gut (2022, S. 3) darle-

⁴² Da sich bei der Evaluation der gewonnenen, performanzbezogenen Daten gezeigt hat, dass für die Durchführung des Tests keine konzeptuellen Anpassungen vorgenommen werden müssen, werden diese Daten zusammen mit den performanzbezogenen Daten der Hauptuntersuchung ausgewertet.

⁴³ So führt beispielsweise Schaper (2014) an, „[...] dass es im Zusammenhang mit der Kompetenzmodellierung und -messung angemessener erscheint, nicht von der Validität eines Kompetenztests zu sprechen, sondern jeweils die Validität verschiedener Interpretationen von Testergebnissen zu betrachten [und es daher] [...] für eine Validierung eines Kompetenzmodells und des entsprechenden Tests gilt[,] [...] zunächst zu spezifizieren, auf welche Interpretationen eines Testergebnisses sich die intendierte Validität bezieht“ (S. 41). So können Testergebnisse auf vielfältige Weise interpretiert werden, was bezüglich der Qualitätssicherung dazu führt, dass sich auch mögliche Validierungsstrategien von entsprechenden Interpretationen vielfältig gestalten (Schaper, 2014, S. 41). Damit stellt sich bei der Kompetenztestentwicklung die Frage, „[...] wie man mit diesen vielfältigen Anforderungen der Validierung umgehen soll; denn für jede mögliche Interpretation und Verwendung eines Testergebnisses Argumente oder empirische Belege zu erbringen, ist ein sicherlich wünschenswertes, aber oftmals unrealistisches Unterfangen“ (Schaper, 2014, S. 41).

gen, wird mit ihrem Ordnungssystem kein Anspruch einer wissenschaftstheoretischen Explikation des Validitätsbegriffs oder eines abschließenden, theoretisch begründeten Modells für die Validierung von Performance Assessments erhoben. Es soll „[...] in erster Linie als pragmatisches Instrument verstanden werden, mit welchem die vielfältige Validierungspraxis über die historische Entwicklung des Validitätsverständnisses hinweg im Sinne einer Phänomenologie beschrieben und strukturiert erfasst werden kann“ (Schreiber & Gut, 2022, S. 3). Dahingehend „[...] kann das Ordnungssystem ein Leitgerüst für die Planung von Validierungsstudien darstellen“ (Schreiber & Gut, 2022, S. 3).

Wie Schreiber und Gut (2022, S. 1) mit einem Verweis auf Newton und Shaw (2014), Cronbach und Meehl (1955), Messick (1989b) und Kane (2006) unterstreichen, hat sich das Verständnis von Validität im Laufe der Zeit verändert. Zugleich ist über diese unterschiedlichen Verständnisse hinweg die Idee gleichgeblieben, eine Argumentation über das anzuführen, was als Validität verstanden werden kann (Schreiber & Gut, 2022, S. 2). In diesem Sinne legen Schreiber und Gut (2022, S. 2) eine entsprechende Konzeption von Testvalidierungen als Argumentation dar. So werden beim „[...] Testen von Personen [...] Testwerte generiert, die als Maß für Ausprägungen zumeist komplexer personaler Merkmale [...] interpretiert und bildungspolitisch genutzt werden[,] [...] [während] [d]ie Interpretation und Nutzung von Testwerten [...] dabei auf einer Reihe von interpretierenden und verallgemeinernden Schlussfolgerungen hinsichtlich der Entwicklung, dem Einsatz und der Auswertung eines Tests [basieren]“ (Schreiber & Gut, 2022, S. 2). Mit einem Verweis auf Kane (2006) unterstreichen Schreiber und Gut (2022, S. 2), dass diese Schlussfolgerungen meist auf impliziten Annahmen beruhen, die selten in der Literatur explizit gemacht werden. Um eine Testwert-Interpretation mit Bezug auf Evidenz hinreichend darzulegen und gegen bestimmte Einwände mit einer Validitätsargumentation rechtfertigend auszuführen, müssen diese impliziten Annahmen und Schlussfolgerungen jedoch explizit gemacht werden (Schreiber & Gut, 2022, S. 2). Wie Schreiber und Gut (2022) mit einem Verweis auf Cronbach (1988) ausführen, geht man „[u]nabhängig vom jeweiligen zugrundeliegenden Verständnis von Validität [...] im Weiteren von der dargelegten Interpretation der Testvalidierung als rechtfertigendem, auf logischer Analyse und Evidenz aufbauenden Argumentationsprozess aus, wobei der Prozess der Validierung einer Testwertinterpretation prinzipiell nie als abgeschlossen betrachtet werden kann [...]“ (S. 2). Dementsprechend bleiben die angeführte Evidenz und die logischen Analysen, die zur Validierung einer Interpretation angeführt werden, stets hinterfragbar, womit aus einer epistemologischen Perspektive die

Validierung einer Testwertinterpretation mit der Verifizierung einer Theorie vergleichbar wird (Schreiber & Gut, 2022, S. 2). Mit einem Verweis auf Cronbach (1988) und Messick (1995) schließen Schreiber und Gut (2022) somit, dass „[e]ine Testwert-Interpretation [...] zwar immer besser mit Evidenz plausibel gemacht und gerechtfertigt werden, jedoch nie als die einzig richtige, gültige Interpretation bewiesen werden [kann] [...]“ (S. 2).

Zusammenfassend liegt dem Ordnungssystem folgende Konzeption von Validierung zugrunde: Validität wird mit einem Verweis auf Messick (1989b; 1994; 1995) nicht als eine Eigenschaft eines Tests, sondern als die Eigenschaft der Interpretation und Verwendung von Testergebnissen verstanden, die ein einheitliches, nicht in Teilaspekte trennbares Konzept bildet (Schreiber & Gut, 2022, S. 8). Im Sinne des *argument-based approach* (Cronbach 1988; Kane 1992; 2006) wird die Perspektive übernommen, dass eine Validierung von Interpretationen und Anwendungen von Messungen eine Darstellung und kritische Bewertung ebendieser Interpretationen und Anwendungen sowie ihrer Begründungen erfordert (Schreiber & Gut, 2022, S. 8). Dabei wird die Interpretation von Testergebnissen als Hypothese im Sinne einer *interpretative theory* (Messick, 1989a) aufgefasst und mit Hilfe von Evidenz überprüft, die im Zuge von Validierungsstudien geschaffen wird (Schreiber & Gut, 2022, S. 8). Während „[d]ie Überprüfung [...] im besten Fall in einer Stützung für die intendierte Interpretation und Nutzung der Testergebnisse [resultiert], die in Form einer Argumentation auf der Basis von Evidenzen erfolgt[,] [...] betrifft [die Stützung] dabei nicht nur die Interpretation und Nutzung bestehender Testwerte, sondern auch die Prozesse, die zu diesen Testwerten geführt haben“ (Schreiber & Gut, 2022, S. 8). Dahingehend erfolgt die Stützung der Interpretation von Testergebnissen „[...] analog dem hypothetisch-deduktiven Erkenntnisgewinnungsweg und ist in diesem Sinne nie abgeschlossen [...]“ (Schreiber & Gut, 2022, S. 8).

Wie Schreiber und Gut (2022) unterstreichen, kann das Ordnungssystem unter dieser Prämisse „[...] als eine inhaltlich geordnete Darstellung verschiedener Schlüsse und Evidenzen für Validitätsargumentationen genutzt werden“ (S. 8), während es, „[...] wie auch jedes andere Ordnungssystem für Validitätsargumentationen, kein starres Korsett für die Planung von Validierungsstudien darstellen [darf]“ (S. 9). In diesem Sinne weisen sie darauf hin, dass neben der prinzipiellen Nicht-Vollständigkeit und Nicht-Abgeschlossenheit der Auswahl an Evidenzen, bestimmte Evidenzen auch in verschiedenen Arbeitsschritten der Testentwicklung eine Rolle spielen können und die Validitätsargumentation beziehungsweise Argumentationskette an sich nicht als ein zeitlicher Ablauf zu verstehen ist (Schreiber & Gut, 2022, S. 8). Mit einem Ver-

weis auf Cronbach und Meehl (1955) heben Schreiber und Gut (2022) hervor, dass die Wahl der Argumentationsketten und verwendeter Evidenzen „[...] von der entsprechenden Intention der Testentwicklerinnen und Testentwickler und deren Einschätzung, was für die Erreichung einer möglichst hohen Plausibilität, Konsistenz und Vollständigkeit der Validitätsargumentation nötig ist, ab[hängen]“ (S. 8 f.).

Schreiber und Gut (2022) verdeutlichen somit insgesamt, dass die Entwicklung eines Tests nicht unabhängig von seiner Validierung gedacht werden kann. Die Validitätsuntersuchung stellt somit den notwendigen nächsten Schritt dar, um nicht nur die technische Umsetzung bei der Testentwicklung, sondern auch die Aussagekraft und Tragfähigkeit der robS als Prüfungsformat zur Erfassung von Beratungskompetenz zu sichern. Um also weitere Aussagen über die Entwicklung des Tests tätigen zu können, muss dessen Validität in den Fokus rücken. Im Hinblick auf die erfolgte Darstellung der entwickelten robS und des Theoriemodells zur Bewertung der Beratungskompetenz (Kapitel 8) schließt somit folgende Frage an:

Inwiefern kann die entwickelte rollenspielbasierte Simulation zur Erfassung von Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden als valide betrachtet werden?

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden in Orientierung an dem Ordnungssystem von Schreiber und Gut (2022) eine Validitätsargumentation dargelegt. Diese wird als Grundlage zur Einbettung der zu berücksichtigenden Evidenzen und Analysen verwendet, mit denen diese Fragestellung beantwortet werden soll. In Bezug auf diese Validitätsargumentation ist grundsätzlich anzumerken, dass diese nicht als ein zeitlicher Ablauf zu verstehen ist (Schreiber & Gut, 2022, S. 8). Dies bezieht sich auch auf die zu berücksichtigenden Evidenzen und durchzuführenden Analysen, die nicht in derselben Abfolge in der Argumentation herangezogen werden, wie sie als Datenmaterial im Forschungsprozess erhoben worden sind. Um ein besseres Verständnis der Validierungsschritte und Evidenzen zu gewährleisten, die aus der Validitätsargumentation hervorgehen, werden diese im Folgenden in der Tabelle 2) geordnet dargestellt. Ebenfalls wird daneben auf die entsprechenden Kapitel verwiesen, in denen diese Inhalte verortet sind.

Tabelle 2) Darstellung der einzelnen Validierungsschritte, Evidenzen und der damit verknüpften Kapitel

Validierungsschritte	Evidenzen	Kapitel
Modell	Darstellung des Theoriemodells zur Erfassung von Beratungskompetenz	8.3
	Expert*inneninterviews zum Theoriemodell zur Erfassung von Beratungskompetenz und Itemwerten	11.4
Test	Einschätzung von Expert*innen zur Repräsentativität und Authentizität der Vignetten	10.4
	Einschätzung der Testteilnehmenden zur Authentizität der Vignetten im Rahmen der Pilotierung	10.5.12
	Einschätzung der Testteilnehmenden zur Authentizität der Vignetten im Rahmen der Hauptuntersuchung	11.3.12
	Einschätzung von Expert*innen der Verbal Trigger	10.6
	Einschätzung von Testteilnehmenden der Verbal Trigger im Rahmen der Pilotierung	10.7
	Einschätzung von Testteilnehmenden zu der Authentizität der Schauspielerinnen im Rahmen der Pilotierung	10.5.13
	Einschätzung von Testteilnehmenden zu der Authentizität der Schauspielerinnen im Rahmen der Hauptuntersuchung	11.3.13
	Einschätzung von Testteilnehmenden bezüglich der Wahrnehmung des Raumes und der Videokameras im Rahmen der Hauptuntersuchung	11.3.14
Erhebung	Darstellung des Prozesses der Datenerhebung	10.1 & 11.1
	Einfluss der Schauspielerinnen auf den Testwert	11.5.5
	Einschätzung von Testteilnehmenden zu den im Test erfassten Fähigkeiten und Kompetenzen	11.3.15
Bewertung	Expert*inneninterviews zum Theoriemodell zur Erfassung von Beratungskompetenz und Itemwerten	11.4

Validierungsschritte	Evidenzen	Kapitel
	Darstellung der Ausprägung beziehungsweise Häufigkeit der Itemwerte	11.5.3.3
	Interrating zur Berechnung von Reliabilitätskoeffizienten bezüglich der Bewertung der Performanzen auf Ebene der Itemwerte	11.5.1
Fähigkeitsschätzung	Interrating zur Berechnung von Reliabilitätskoeffizienten bezüglich der Bewertung der Performanzen auf Ebene der Testwerte	11.5.2
	Berechnung eines Reliabilitätskoeffizienten zur internen Konsistenz der Itemwerte	11.5.3.4
	Darstellung der Testwerte	11.5.3.6
	Interrating zur Übereinstimmung zwischen den Testwerten und Bewertungen von Expert*innen	11.5.4
Extrapolation	Korrelationsanalysen zwischen den Testwerten und bildungswissenschaftlichem und beraterbezogenem Wissen	11.6
Interpretation	Korrelationsanalysen und Vergleiche mit schulpraktischen und beraterbezogenen Vorerfahrungen und studien- und ausbildungsbezogenen Eigenschaften	11.6
Implikationen	Einschätzung von Testteilnehmenden zur Wahrnehmung und Akzeptanz des Tests als Prüfungsformat	11.3.16

9.1 Intention: Zweck und Zieldomäne der robS

Mit einem Verweis auf internationale Standards für Validierung von Tests (AERA, APA, & NCME, 2014) legen Schreiber und Gut (2022, S. 14 f.) nahe, zunächst den Zweck, im Sinne der geplanten Nutzung und Interpretation der Testwerte, und die Zieldomäne des Tests festzulegen. Mit der Beschreibung der Zieldomäne und der Spezifizierung des Anwendungszwecks werden die *functional* und *political perspective* nach Cronbach (1988) und der *content* und *consequential aspect* nach Messick (1995) berücksichtigt. Somit ist die zu validierende robS als summatives Prüfungsformat konzipiert. Dieses Format soll für die performanzorientierte Messung und Bewertung von Beratungskompe-

tenz von Lehramtsstudierenden in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung im universitären Kontext eingesetzt werden. Mit diesem Format soll die performative Ebene von Kompetenz (Blömeke et al., 2015) adressiert werden, die unter komplexitätsreduzierten Prüfungsbedingungen (Miller, 1990) zum Ausdruck gebracht werden soll. Somit ist das Testergebnis dieses Formats als Kompetenz zu verstehen, die Lehramtsstudierende in beratungsbezogenen Gesprächssimulationen mit Schüler*innen beziehungsweise Eltern und Schüler*innen zum Ausdruck bringen. Die Zieldomäne dieses Prüfungsformats bildet das bildungswissenschaftliche Lehramtsstudium, in dem die Vermittlung und Ausbildung beratungsbezogener Inhalte und Fähigkeiten verortet ist (KMK, 2019). Vor dem Hintergrund des gewählten Szenarios im Test (die Beratung zu sozial- und verhaltensbezogenen Themen einer 15-jährigen Schülerin) richtet sich das Prüfungsformat insbesondere an Lehramtsstudierende der Schulformen, die die Sekundarstufe I umfassen. Da der Test als prototypisches Prüfungsformat entwickelt wird, können im Rahmen dieser Arbeit keine Aussagen über den tatsächlichen Prüfungseinsatz dieses Formats getätigt werden.

9.2 Modell: Modellierung des Theoriemodells zur Erfassung von Beratungskompetenz

In diesem Schritt wird nach Schreiber und Gut (2022, S. 15) ein auf Evidenzen gestütztes Modell mit entsprechenden Fähigkeiten und Anforderungen entwickelt. Durch die Beschreibung und Differenzierung der beratungsbezogenen Fähigkeiten und die theoretische Einbettung, werden die *operationalist* und *explanatory perspective* nach Cronbach (1988) und der *content* und *external aspect* nach Messick (1995) berücksichtigt. Für den Übertrag auf die zu validierende robS wird in Anlehnung an Schreiber und Gut (2022) in diesem und in den folgenden Abschnitten der Validitätsargumentation ein Dreischritt, bestehend aus Behauptung, Schlussregel und Evidenz, dargelegt. Daneben werden Teilfragestellungen (TF) skizziert, die mit den Analysen der einzelnen Evidenzen bearbeitet werden.

Behauptung: Das Theoriemodell zur Erfassung von Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden in rollenspielbasierten Simulationen bildet mit seinen Kompetenzfacetten die Fähigkeiten und Anforderungen der Zieldomäne in angemessener Weise ab.

Schlussregel: Dies ist gegeben, da das Theoriemodell auf evaluierten Beratungskompetenzmodellen der Zieldomäne und empirischer Evidenz basiert. Die modellierten beratungsbezogenen Fähigkeiten und Anforderungen sind

repräsentativ für die Zieldomäne und weisen eine Passung zu normativen Annahmen, empirischen Befunden und wissenschaftlich-theoretischen Explikationen des adressierten Konstrukts auf (Schreiber & Gut, 2022, S. 4).

Evidenz: Neben der Beschreibung der evaluierten Beratungskompetenzmodelle, auf die als Grundlage für die Konzeption des zugrundeliegenden Theoriemodells zurückgegriffen wurde, ist auch dargelegt worden, wie diese verschiedenen Modelle auf struktureller und inhaltlicher Ebene berücksichtigt wurden. Daneben wird auch die Perspektive von Expert*innen als Evidenz berücksichtigt. Mit ihrem Fachwissen im Bereich der Zieldomäne können sie Hinweise darauf geben, wie das Theoriemodell und die entsprechenden Beratungskompetenzfacetten qualitativ einzuschätzen sind, was eine wesentliche Grundlage für die Bildung von Testwerten mittels des Beratungskompetenztests bildet.

TF1: Wie schätzen die Expert*innen das zugrundeliegende Theoriemodell zur Erfassung von Beratungskompetenz ein?

9.3 Test: Testkonstruktion der robS

Auf Grundlage des Modells wird nach Schreiber und Gut (2022, S. 15) anschließend der Test konstruiert beziehungsweise designet. Mit der Abbildung repräsentativer Inhalte der Zieldomäne und dem Einbezug der Wahrnehmung der Zielgruppe werden mit diesem Schritt die *political perspective* nach Cronbach (1988) und der *content* und *substantive aspect* nach Messick (1995) berücksichtigt.

Behauptung: Die Ausgestaltung des Tests und die in ihm eingesetzten Instrumente ermöglichen den Teilnehmenden, Beratungskompetenzen in Gesprächssimulationen mit Schüler*innen beziehungsweise Eltern und Schüler*innen zum Ausdruck zu bringen. Die gezeigten Kompetenzen werden auf der performativen Ebene (Blömeke et al., 2015), unter komplexitätsreduzierten Bedingungen (Miller, 1990), zum Ausdruck gebracht.

Schlussregel: Dies ist gegeben, da der Test und die in ihm eingesetzten Instrumente (die thematischen Hintergründe der einzelnen Gesprächssituationen im Rahmen der Vignetten, das Verhalten und die gezielten Aussagen und Fragen der Schauspielerinnen und die gewählten räumlichen Bedingungen) die erfolgreiche Bearbeitung der modellierten Fähigkeiten und Anforderungen ermöglichen, repräsentative Inhalte der Zieldomäne abdecken, für die Stichprobe geeignet sind und auf die Intention und den Zweck des Tests abgestimmt sind (Schreiber & Gut, 2022, S. 4).

Evidenz: Grundsätzlich ist in Bezug auf die im Test eingesetzten Instrumente zu berücksichtigen, dass deren Repräsentativität hinsichtlich der Inhalte der Zieldomäne nicht unbedingt als solche von den Teilnehmenden wahrgenommen werden könnte. Da es sich mit dem Test um ein neues Format handelt, ist der Aspekt der Repräsentativität vor allem aus der Perspektive der Testkonstruktion relevant, während für die Teilnehmenden eher die Authentizität der einzelnen im Test eingesetzten Instrumente relevant sein könnte (Chernikova et al., 2020; Gulikers et al., 2004; Gulikers et al., 2008; Schreiber & Gut, 2022). Eine authentische Umgebung ermöglicht es, durch die Simulation der Komplexität und Begrenzungen der realen Welt, Wissen und Fähigkeiten praxisnah anzuwenden (Gulikers et al., 2005, S. 509). Dabei wird Authentizität individuell wahrgenommen und steht in einem Zusammenhang mit dem Realismus und der Wirklichkeitstreue (Fidelity) (Bland et al., 2014, S. 1113 ff.). Realismus beschreibt in diesem Sinne die Fähigkeit zur lebensechten Darstellung einer Simulation, die es beispielsweise Testteilnehmenden ermöglicht, so zu handeln, als ob eine erlebte Situation real wäre (Lioce et al., 2025, S. 51). Die Wirklichkeitstreue bezieht sich auf den Grad, zu dem etwa eine Simulation ein reales Ereignis nachbildet (Lioce et al., 2025, S. 23). Die individuelle Wahrnehmung von Authentizität kann in diesem Zuge dazu beitragen, dass auch eine Simulation seitens der Teilnehmenden als realistisch wahrgenommen wird, auch wenn kaum Realismus und kaum Wirklichkeitstreue gegeben sind (Bland et al., 2014, S. 1115). Die Wahrnehmung der Testteilnehmenden nimmt somit eine zentrale Rolle ein. Um beschreiben zu können, wie sich das Verhältnis zwischen Repräsentativität und Authentizität gestaltet, werden somit in Bezug auf die im Test eingesetzten Instrumente verschiedene Perspektiven berücksichtigt.

So werden die Situationsbeschreibungen beziehungsweise Vignetten, mit denen die thematischen Hintergründe der einzelnen Gesprächssituationen für die Teilnehmenden zusammengefasst werden, auf Basis von in der Zieldomäne relevanter Literatur entwickelt und zusätzlich durch Expert*innen hinsichtlich ihrer Repräsentativität und Authentizität eingeschätzt. Daneben wird auch die Perspektive der Teilnehmenden berücksichtigt, die die Situationsbeschreibungen beziehungsweise Vignetten im Hinblick auf ihre Authentizität einschätzen.

Neben der Darstellung der Ausbildung der Schauspielerinnen und ihrem allgemeinen Verhalten während der Gesprächssimulationen liegt der Fokus auch auf den standardisierten Aussagen und Fragen, die die Schauspielerinnen während des Tests zur Evokation bestimmter Verhaltensweisen der Teilnehmenden einsetzen und im Zuge ihrer Ausbildung erlernt haben. Diese Aus-

sagen und Fragen werden als *Verbal Trigger*⁴⁴ (Dotger et al., 2010) bezeichnet, in Orientierung an Literatur, die für die Zieldomäne relevant ist, entwickelt und durch Expert*innen hinsichtlich ihrer Abstimmung auf die Intention und den Zweck des Tests eingeschätzt. Zudem wird der Einsatz dieser Trigger mit einer kleineren Gruppe an Teilnehmenden pilotiert, wozu sie in *Stimulated-Recall-Interviews* (Dempsey, 2010) zu ihrer Wahrnehmung dieser Trigger befragt werden und Hinweise auf die Bearbeitbarkeit der modellierten Fähigkeiten und Anforderungen des Tests und die Eignung für die Stichprobe geben sollen.

Darüber hinaus soll das Verhalten der Schauspielerinnen im Allgemeinen hinsichtlich der Authentizität und die Wahrnehmung des Raumes und der Videokameras, die zur Dokumentation der Performanzen genutzt werden, im Hinblick auf mögliche Einflüsse seitens der Teilnehmenden eingeschätzt werden. Die Perspektive der Teilnehmenden ist dabei zu berücksichtigen, da die Schauspielerinnen nicht dem in den Vignetten beschriebenen Altersangaben entsprechen und auch die Räume entgegen der Situationsbeschreibungen in der Vignette nicht in einer Schule verortet sind. Auch dadurch sollen Hinweise auf die Bearbeitbarkeit der modellierten Fähigkeiten und Anforderungen des Tests und die Eignung für die Stichprobe gewonnen werden. Die Befragung zu der wahrgenommenen Authentizität der Situationsbeschreibungen beziehungsweise Vignetten und dem Verhalten der Schauspielerinnen im Allgemeinen wird sowohl mit einer kleineren Gruppe an Teilnehmenden pilotiert, um Hinweise auf mögliche Anpassungen bei der Testkonstruktion zu gewinnen, als auch mit einer größeren Anzahl an Teilnehmenden im Rahmen einer Haupterhebung durchgeführt.

TF2: Inwiefern können die Situationsbeschreibungen seitens der Expert*innen als authentisch und repräsentativ für die Zieldomäne betrachtet werden?

TF3: Inwiefern nehmen die Testteilnehmenden die Situationsbeschreibungen beziehungsweise die Situationen der robS als authentisch wahr? (Pilotierung)

TF4: Inwiefern nehmen die Testteilnehmenden die Situationsbeschreibungen beziehungsweise die Situationen der robS als authentisch wahr? (Hauptuntersuchung)

TF5: Inwieweit lassen sich die Verbal Trigger seitens der Expert*innen als auf die Intention und den Zweck des Tests abgestimmt betrachten?

TF6: Wie nehmen die Testteilnehmenden die Verbal Trigger wahr und inwiefern eignen sie sich für die Stichprobe, um die modellierten Fähigkeiten entlang der Testanforderungen zu bearbeiten?

⁴⁴ Der englische Begriff *Verbal Trigger* wird im Folgenden nicht mehr kursiv gesetzt, da er im weiteren Verlauf dieser Arbeit als fester Terminus fungiert.

TF7: Inwieweit nehmen die Testteilnehmenden das Verhalten der Schauspielerinnen in den robS als authentisch wahr? (Pilotierung)

TF8: Inwieweit nehmen die Testteilnehmenden das Verhalten der Schauspielerinnen in den robS als authentisch wahr? (Hauptuntersuchung)

TF9: Inwiefern nehmen die Testteilnehmenden den Raum und die Videokameras wahr und welchen Einfluss nimmt dies auf deren Handlungsfähigkeit beziehungsweise die Durchführbarkeit der robS?

9.4 Erhebung: Generierung von Performanz

Im Anschluss an die Testkonstruktion folgt nach Schreiber und Gut (2022, S. 16) die Bearbeitung des Tests durch eine Stichprobe von Personen. Mit der damit verbundenen Standardisierung und Stimulation einer repräsentativen Performanz finden die *operationalist perspective* nach Cronbach (1988) und der *content* und *substantive aspect* nach Messick (1995) Berücksichtigung.

Behauptung: Durch die Bearbeitung des Tests können die Teilnehmenden eine Performanz zum Ausdruck bringen, die einer repräsentativen Performanz der Zieldomäne entspricht.

Schlussregel: Dies ist gegeben, da durch die Aufgabenbearbeitung unter standardisierten Testbedingungen und mittels der im Test eingesetzten Instrumente die repräsentative Performanz der Zieldomäne stimuliert wird (Schreiber & Gut, 2022, S. 5).

Evidenz: Neben der Darstellung des standardisierten Prozesses der Datenerhebung wird auch berücksichtigt, welchen Einfluss die unterschiedlichen Schauspielerinnen beziehungsweise Konstellationen von Schauspielerinnen auf die Performanz der Teilnehmenden haben. Die Performanz der Teilnehmenden sollte im Sinne der Standardisierung nicht von den Schauspielerinnen abhängen. Als weitere Evidenz wird die Perspektive der Teilnehmenden berücksichtigt. Diese werden zu den im Test erfassten Fähigkeiten und Kompetenzen befragt, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind. Dadurch sollen Hinweise auf die repräsentative Performanz in der Zieldomäne gewonnen werden, die im weiteren Sinne auch als wahrgenommene Fairness verstanden werden kann. Somit wäre es in diesem Sinne fair, wenn die Teilnehmenden durch den Test die Möglichkeit erhalten, Fähigkeiten und Kompetenzen zum Ausdruck zu bringen, die sie selbst etwa durch Übungsgelegenheiten und Vorbereitungen erwarten.

TF10: Inwiefern beeinflussen die unterschiedlichen Schauspielerinnen die generierten Testwerte?

TF11: Wie schätzen die Testteilnehmenden die im Test erfassten Fähigkeiten und Kompetenzen ein?

9.5 Bewertung von Performanz: Itemwerte

Im nächsten Schritt wird die generierte Performanz mittels Itemwerten bewertet (Schreiber & Gut, 2022, S. 16). Mit der Anwendbarkeit der Items und ihrer Einbettung in das Modell werden die *operationalist perspective* nach Cronbach (1988), der *structural aspect* nach Messick (1995) und das *scoring* nach Kane (2006; 2013) berücksichtigt.

Behauptung: Die von den Teilnehmenden im Test zum Ausdruck gebrachte Performanz kann mittels der im Bewertungsbogen dargestellten Items⁴⁵ bewertet werden.

Schlussregel: Dies ist gegeben, da die von den Teilnehmenden im Test zum Ausdruck gebrachte Performanz durch die auf Grundlage des Theoriemodells gebildeten Items in angemessener Weise repräsentiert werden kann (Schreiber & Gut, 2022, S. 5).

Evidenz: Ein erster Hinweis auf die angemessene Repräsentanz der gebildeten Itemwerte soll über Literatur gefunden werden, die in der Zieldomäne relevant ist und für die Entwicklung dieser Items berücksichtigt wurde. Daneben werden Expert*innen zu ihrer Einschätzung der angemessenen Repräsentanz der Itemwerte befragt. Ebenso soll die Ausprägung beziehungsweise Häufigkeit der Itemwerte Hinweise auf deren Angemessenheit geben können. Dar-

⁴⁵ Schreiber und Gut (2022, S. 16) führen in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen Indikatoren und Items an. In dem entwickelten Bewertungsbogen werden Indikatoren bei der Operationalisierung einzelner Items konzeptionell berücksichtigt, indem sie qualitativ unterscheidbare Ausprägung einzelner Verhaltensweisen anzeigen. Zur Messung dieser Unterschiede werden die Indikatoren in Items überführt, die entlang der Unterschiede Punktwerte aufweisen. In diesem Zuge werden nicht erst Indikatorenwerte (Schreiber & Gut, 2022, S. 16) erzeugt, die zu Itemwerten aggregiert werden. In Bezug auf den Bewertungsbogen lässt sich somit festhalten, dass mit diesem eine Gesamtpunktzahl ermittelt werden soll, die zur Bewertung der erfassten Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden in robS verwendet werden kann. Entlang des zugrundeliegenden Theoriemodells werden mit diesem Bewertungsbogen unterschiedliche Beratungskompetenzfacetten berücksichtigt, die sich jeweils aus mindestens einer Dimension zusammensetzen, die wiederum auf einzelnen Items beruhen. Im Sinne von Schreiber und Gut (2022, S. 16) wäre somit die Gesamtpunktzahl als „Testwert“ zu verstehen. Die Punktzahl der einzelnen Dimensionen gleicht dabei der Punktzahl, die durch die Items erlangt werden kann, die in die jeweiligen Dimensionen eingebettet sind. Den „Itemwert“ (Schreiber & Gut, 2022, S. 16) bildet somit die Anzahl der Punkte auf der Ebene der einzelnen Items.

über hinaus werden durch Interratings und die Berechnung von Interrater-Übereinstimmungen beziehungsweise Reliabilitätskoeffizienten Hinweise auf die Angemessenheit im Sinne der standardisierten und replizierbaren Generierung der Itemwerte gewonnen.

TF12: Wie schätzen die Expert*innen die Items vor dem Hintergrund des Theoriemodells zur Erfassung von Beratungskompetenz ein?

TF13: Inwiefern können mit dem Bewertungsbogen reliable Itemwerte generiert werden?

9.6 Fähigkeitsschätzung: Testwert

Im Anschluss wird auf Grundlage der Itemwerte aller Testpersonen ein Testwert berechnet, der als Indikator einer Fähigkeitsschätzung verwendet wird (Schreiber & Gut, 2022, S. 17). Da mit diesem Schritt auch die Reliabilität der berechneten Testwerte adressiert wird, finden damit der *structural aspect* nach Messick (1995) und *generalization* und *decision* nach Kane (2006; 2013) Berücksichtigung.

Behauptung: Mittels der Itemwerte aller Teilnehmenden lassen sich Testwerte generieren, die das Leistungsniveau der Teilnehmenden repräsentieren.

Schlussregel:

Dies ist gegeben, da durch die Itemwerte Testwerte erzeugt werden können, die möglichst genau sind und eine repräsentative Stichprobe erzeugen können (Schreiber & Gut, 2022, S. 5).

Evidenz: Durch Interratings und die Berechnung von Interrater-Übereinstimmungen beziehungsweise Reliabilitätskoeffizienten sollen Hinweise auf die Repräsentanz der Testwerte gewonnen werden. Zudem sollen durch die Berechnung eines weiteren Reliabilitätskoeffizienten Anhaltspunkte für die interne Konsistenz der Itemwerte gefunden werden können, die zur Generierung der Testwerte verwendet werden. Vor dem Hintergrund dieser Evidenzen und möglicher Anpassungen sollen anschließend durch die Beschreibung der Ausprägung und Verteilung der Testwerte Hinweise auf die Repräsentanz der Stichprobe gefunden werden können.

Darüber hinaus soll auch die Perspektive von Expert*innen als Evidenz berücksichtigt werden. Sie werden zu ihrer Einschätzung von Unterschieden im Beratungskompetenzniveau zu einzelnen exemplarischen Performanzen befragt, um diese Angaben im Rahmen eines Interratings mit den generierten Testwerten zu vergleichen. Dadurch sollen Rückschlüsse auf die Interpretation der Testwerte beziehungsweise Beratungskompetenz gezogen werden können.

TF14: Inwiefern können mit dem Bewertungsbogen reliable Testwerte generiert werden?

TF15: Weist der Bewertungsbogen eine hinreichende interne Konsistenz auf?

TF16: Inwieweit stimmen die globalen Bewertungen der Expert*innen untereinander und mit den Bewertungen des prototypischen Bewertungsbogens überein?

9.7 Extrapolation: Latente Fähigkeit

Mit dem anknüpfenden Schritt wird „[...] davon ausgegangen, dass die Testwerte den Fähigkeiten entsprechen, die die Testperson in alltäglichen bzw. anderen Anforderungssituationen

der Zieldomäne außerhalb der Testsituation zeigen würde, könnte man sie in diesen Situationen testen“ (Schreiber & Gut, 2022, S. 17). Die Testwerte werden zu latenten Fähigkeiten extrapoliert, was nahelegt, „[...] dass die Testsituationen so repräsentativ wie möglich für Anforderungssituationen der Zieldomäne sind“ (Schreiber & Gut, 2022, S. 17). Mit der Prüfung der Übereinstimmung zwischen den Testwerten und den latenten Fähigkeiten werden die *economic perspective* nach Cronbach (1988), der *generalizability aspect* nach Messick (1995) und *extrapolation* nach Kane (2006; 2013) berücksichtigt.

Behauptung: Der Testwert kann verwendet werden, um die Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden in beratungsbezogenen Gesprächen mit Schüler*innen beziehungsweise Eltern und Schüler*innen zu beschreiben.

Schlussregel: Dies ist gegeben, da die Testsituationen, in denen die Testwerte generiert werden, möglichst repräsentativ für Anforderungssituationen der Zieldomäne sind (Schreiber & Gut, 2022, S. 5).

Evidenz: Neben den bereits dargelegten Evidenzen, die für die Repräsentanz der Inhalte bei der Modellierung und Testkonstruktion herangezogen wurden, werden an dieser Stelle Zusammenhänge berücksichtigt, die sich zwischen dem Testwert und weiteren, in der Zieldomäne ebenfalls relevanten, Testwerten abzeichnen können. Der Fokus liegt bei diesen weiteren Tests auf dem bildungswissenschaftlichen und beratungsbezogenen Wissen, die als Wissenstests, im dispositionalen Bereich von Kompetenz (Blömeke et al., 2015) beziehungsweise auf den Stufen von *Knowledge* und *Competence* nach Miller (1990) zu verorten sind. Vor dem Hintergrund der Neuartigkeit des Tests, mit dem die performative Ebene von Kompetenz (Blömeke et al., 2015) unter komplexitätsreduzierten Bedingungen (Miller, 1990) zum Ausdruck gebracht werden soll, können die untersuchten Zusammenhänge der Testwerte somit auch

Aufschluss über die Beziehung dieser unterschiedlichen Bereiche (Blömeke et al., 2015) beziehungsweise Stufen (Miller, 1990) von Kompetenz geben.

TF17: Inwiefern korrelieren die in den robS generierten Testwerte mit dem bildungswissenschaftlichen und beratungsbezogenen Wissen der Testteilnehmenden?

9.8 Interpretation: Interpretierte Fähigkeit

Anschließend an die Extrapolation werden hinsichtlich des zu erhebenden Konstruktes Interpretationen möglich (Schreiber & Gut, 2022, S. 17). Durch die Bestätigung erwarteter Interpretationszusammenhänge vor dem Hintergrund des vorliegenden Modells, werden mit diesem Schritt die *economic* und *explanatory perspective* nach Cronbach (1988), der *structural* und *external aspect* nach Messick (1995) und *interpretation* nach Kane (2006; 2013) berücksichtigt.

Behauptung: Die Testwerte der Teilnehmenden können verwendet werden, um im Hinblick auf ihre Beratungskompetenz Interpretationen vorzunehmen.

Schlussregel: Dies ist gegeben, da hinsichtlich des Beratungskompetenzmodells die Zielwerte (Empirie) und die theoretischen Begründungen (Modellierung) übereinstimmen (Schreiber & Gut, 2022, S. 6).

Evidenz: Ähnlich wie im vorherigen Schritt zur Extrapolation ist auch bei der Interpretation die Neuartigkeit des Tests zu berücksichtigen. Daher ist die Interpretation als ein explorativer Ansatz zu verstehen, mit dem die Beziehung zwischen dem Testwert und weiteren, in der Zieldomäne relevanten, Variablen ergründet werden soll. In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass Beratung einen überfachlichen Aufgabenbereich darstellt, auf den Lehrkräfte unzureichend durch die Aus- und Weiterbildung vorbereitet werden (Aich & Behr, 2019; Schnebel, 2017) und sich Unterschiede in der Förderbarkeit von Beratungskompetenz entlang der Studien- und Berufsphase ergeben können (Bruder, 2011; Hertel, 2009). So lässt sich vermuten, dass Variablen, die entlang des Professionalisierungsprozesses in der Zieldomäne relevant sind, wie etwa die Studienphase, die Praxiserfahrung, die Beratungsvorerfahrung oder die Abschlussnote vor dem Studium in einem Zusammenhang mit den Testwerten stehen könnten.

TF18: Inwieweit können die formulierten Hypothesen über Zusammenhänge und Unterschiede zwischen den in den robS generierten Testwerten und weiteren, relevanten Merkmalen angenommen werden?

9.9 Implikationen: Testnutzung

Wie Schreiber und Gut (2022, S. 17) darlegen, werden in diesem letzten Schritt die interpretierten Testwerte für die zu Beginn dargestellten Zwecke genutzt. Mit dem damit verbundenen Einbezug der Wahrnehmung der Zielgruppe finden die *functional* und *political perspective* nach Cronbach (1988), der *consequential aspect* nach Messick (1995) und *decision* nach Kane (2006; 2013) Berücksichtigung.

Behauptung: Der Test kann als summatives Prüfungsformat für die performanzorientierte Messung und Bewertung von Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung im universitären Kontext eingesetzt werden.

Schlussregel: Dies ist gegeben, da die empirischen Daten den Einsatz des Tests stützen und die Teilnehmenden des Tests sich für dessen Verwendung zu den dargelegten Zwecken aussprechen (Schreiber & Gut, 2022, S. 6).

Evidenz: Wie zuvor angeführt, wird der Test als prototypisches Prüfungsformat entwickelt, weshalb im Rahmen dieser Arbeit keine Aussagen über den tatsächlichen Prüfungseinsatz dieses Formats getätigt werden können. Wie sich der Einsatz dieses Tests in der Praxis gestaltet und welche Wirkung die Testteilnahme auf die Teilnehmenden hat (Schreiber & Gut, 2022, S. 6), wäre somit ein Gegenstand möglicher Anschlussuntersuchungen. Über die zuvor dargestellten Evidenzen, die zur Stützung des Einsatzes des Tests berücksichtigt werden, soll auch die Perspektive der Teilnehmenden betrachtet werden. Diese werden im Hinblick auf ihre Wahrnehmung und Akzeptanz des Tests als Prüfungsformat befragt, womit Hinweise auf die praktische Nutzung des Tests und daran geknüpfte Erwartungen gefunden werden sollen.

TF19: Inwieweit akzeptieren die Testteilnehmenden die robS als Prüfungsformat im Lehramtsstudium?

10 Analysen und Ergebnisse der Validitätsuntersuchungen: Konzeptions- und Pilotierungsphase

Neben der Beschreibung des Ablaufplans, der Stichprobe der Pilotierung und der Entwicklung einzelner im Test verwendeter Instrumente, stehen in diesem Kapitel die zu berücksichtigenden Analysen im Fokus, die für die einzelnen Validierungsschritte im Rahmen der Validitätsargumentation aufgezeigt wurden und im Zuge der Konzeptions- und Pilotierungsphase des Forschungsprozesses eingebettet sind. Ebenso werden die entsprechenden Analyseergebnisse dargestellt und zusammenfassend diskutiert. Zum besseren Verständnis wird für die einzelnen Analysen auf die jeweiligen Validierungsschritte und die darauf bezogenen Teilfragestellungen verwiesen.

10.1 Ablaufplan der Erhebung in der Pilotierung

Die Pilotierung der robS wurde in dem Zeitraum Juni bis Oktober 2022 durchgeführt und folgte dem in Tabelle 3) dargestellten Ablaufplan. Der zeitliche Gesamtumfang einer Erhebungssitzung umfasste etwa dreieinhalb Stunden. Die Datenerhebung ist in mehrere Schritte unterteilt⁴⁶. Nach einer kurzen Begrüßung wurden den Teilnehmenden Informationen über das Projekt und dessen Ziele vermittelt und der Ablauf der Datenerhebung beziehungsweise der Studienteilnahme erörtert. Zudem erhielten die Teilnehmenden einen Überblick über alle datenschutzrechtlichen Aspekte, die mit dem Projekt und der Studienteilnahme verbunden sind und wurden um eine schriftliche Teilnahme-einwilligung gebeten. Zudem wurde es, entlang der geltenden Hygieneschutzmaßnahmen in Bezug auf SARS-CoV-2, den Teilnehmenden überlassen, eine Atemschutzmaske zu tragen und die Mitglieder des Projektteams zu bitten, dies ebenfalls zu tun. Anschließend begann die Datenerhebung mit dem Ausfüllen eines schriftlichen Fragebogens zu bildungswissenschaftlichem Wissen (Seifert et al., 2009) an einem Computer. Nach Abschluss des Fragebogens erhielten die Teilnehmenden im Simulationsraum (Kapitel 8.2) die Materialien, um sich auf die kommende Simulation vorzubereiten. Anschließend wurde die erste robS-Situation durchgeführt⁴⁷. Die Vorbereitung und die Durchführung

⁴⁶ Die zeitliche Unterteilung der Datenerhebung ergibt sich zum Teil auch aus dem Umstand, dass im Rahmen des PERFORM-LA Teilprojekts 1 parallel Daten erhoben worden sind und die Räume und zeitlichen Ressourcen der Schauspielerinnen überschneidungsfrei geteilt wurden.

⁴⁷ Während der Durchführung der robS befand sich der Autor der zugrundeliegenden Arbeit als Simulationsleiter nicht im Simulationsraum, sondern im Aufenthaltsraum.

der zweiten robS-Situation erfolgten im direkten Anschluss. Nach Beendigung der zweiten robS-Situation wurde die Datenerhebung mit dem Ausfüllen eines schriftlichen Fragebogens zu einer Selbsteinschätzung des in den robS gezeigten Beratungshandelns (Kücholl et al., 2018) und zu Beratungswissen und Lernstrategien (Bruder, 2017) weitergeführt. Darauffolgend wurde mit den Teilnehmenden ein *Stimulated-Recall-Interview* zur Wahrnehmung der Verbal Trigger durchgeführt, wozu eine Videoaufzeichnung der vorher durchgeführten robS betrachtet wurde.

Tabelle 3) Ablaufplan der Datenerhebung in der Pilotierung

Erhebungsschritt	Inhalt	Dauer (Minuten)
Begrüßung, Information und Datenschutz	Projektinformationen, Ablauf der Studie, Datenschutz und Einwilligung	5 bis 10
Fragebogen	- Demografische Daten - Bildungswissenschaftliches Wissen (Seifert et al., 2009)	45 bis 60
Vorbereitung Simulation	Vorbereitung auf die erste robS-Situation mit der Situationsbeschreibung	10
Simulation - Situation 1	Durchführung der ersten robS-Situation	10
Vorbereitung Simulation	Vorbereitung auf die zweite robS-Situation mit der Situationsbeschreibung	10
Simulation - Situation 2	Durchführung der zweiten robS-Situation	10
Fragebogen	- Beratungselbsteinschätzung (Kücholl et al., 2018) - Beratungswissen und Lernstrategien (Bruder, 2017)	10 bis 20
Interview	Stimulated-Recall-Interview zur Wahrnehmung der Verbal Trigger	30 bis 45

Während der Vor- und Nachbereitung der robS (Bereitstellen der Situationsbeschreibungen, Stifte und Notizzettel, Ein- und Ausschalten der Kameras) bestand jedoch für die Teilnehmenden die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen. Während der anderen Erhebungsschritte wurde ebenfalls eine Ansprechbarkeit für Rückfragen gewährleistet.

Erhebungsschritt	Inhalt	Dauer (Minuten)
Interview	Befragung zur Wahrnehmung und Akzeptanz der robS	20 bis 30
Nachfragen und Rückmeldung	Raum für Nachfragen und Rückmeldungen der Teilnehmenden	5 bis 10

Abschließend wurden die Teilnehmenden in einem Interview zu ihrer Wahrnehmung und Akzeptanz der robS als Prüfungsformat befragt. Mit dem letzten Schritt wurde den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben, Nachfragen zu stellen und Rückmeldungen zum Ausdruck zu bringen. Zwischen den Erhebungsschritten hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, kurze Pausen einzulegen.

10.2 Die Stichprobe der Pilotierung

Die Zusammensetzung der Stichprobe der Pilotierung der robS wird in Tabelle 4) dargestellt. Insgesamt haben $N = 9$ Personen an der Pilotierung teilgenommen, die alle (100 %) zum Zeitpunkt des Tests Lehramtsstudierende der Universität Paderborn waren.

Tabelle 4) Darstellung der Stichprobe der Pilotierung der robS

Gesamtzahl der Teilnehmenden $N = 9$		
Geschlecht	<i>n</i>	<i>%⁴⁸</i>
Weiblich	7	77,8
Männlich	2	22,2
Universität	<i>n</i>	<i>%</i>
Paderborn	9	100
Studienphase	<i>n</i>	<i>%</i>
Bachelor of Education	4	44,4
Master of Education	5	55,6
Schulform	<i>n</i>	<i>%</i>
Bachelor of Education Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule	2	22,2
Bachelor of Education Gymnasium und Gesamtschule	2	22,2
Master of Education Haupt-, Real-, Gesamtschule	3	33,3

⁴⁸ Die Prozentwerte und Angaben zum Mittelwert und zur Standardabweichung wurden auf die erste Nachkommastelle gerundet.

Master of Education Gymnasien und Gesamtschule	2	22,2
Anzahl der Fachsemester		
<i>M</i>	11,7	
<i>SD</i>	4,6	
<i>Min</i>	6	
<i>Max</i>	19	
<i>Range</i>	13	

10.3 Die Schauspielerinnen der robS

Ein zentrales Element der robS bilden die Schauspielerinnen, die in den Simulationen in bestimmten Rollen mit den Testteilnehmenden interagieren. Da im Hinblick auf die zeitliche Planbarkeit für die Testentwicklung keine professionellen Darsteller*innen engagiert wurden, sondern studentische Hilfskräfte für den Einsatz in den robS ausgebildet worden sind, wird an dieser Stelle der Ausbildungsprozess erörtert. Neben der Vermittlung konzeptioneller Inhalte bezüglich relevanter Beratungstheoriemodelle in der Zieldomäne, wurden die studentischen Hilfskräfte in einem Zeitraum von acht Wochen im Mai und Juni 2022 in der Ausübung unterschiedlicher Rollen im Rahmen der robS trainiert⁴⁹. Die Grundlage für die Rollen als Schülerin und Mutter bildeten schriftliche Rollenhintergrundinformationen, die in Abbildung 23) und 24) dargestellt werden und in Anlehnung an Hintergrundbeschreibungen verfasst worden sind, die in ähnlichen Testszenarien eingesetzt wurden (Gerich, 2016, S. 137).

Rollenhintergrundinformationen: Schülerin)

Ihr Name ist Alex Schmidt, Sie sind 15 Jahre alt und Schülerin in der neunten Klasse einer Sekundarschule.

Sie leben zusammen mit ihren Eltern, Christina und Michael Schmidt, in einer Doppelhaushälfte am Stadtrand. Ihre Eltern sind beide berufstätig.

Ihre Mutter arbeitet als Personalreferentin in einem Stadtwerk, das für die regionale Energieversorgung zuständig ist. Auch wenn sie meistens pünktlich von der Arbeit nach Hause kommt, gibt es mehrere Phasen im Jahr, in

⁴⁹ Dieses Training erfolgte gemeinsam mit Herrn Thomas Janzen, dem Doktorand des PERFORM-LA Teilprojekts 1, zur „Entwicklung eines Performanztests für das Lehramtsstudium im Fach Englisch: Feedback im Kompetenzbereich Schreiben“. Dahingehend wurden die studentischen Hilfskräfte auch dafür ausgebildet, Schülerinnen zu spielen, die im Rahmen dieses Performanztests ein Feedback zu einem englischsprachigen Text erhalten sollen.

denen sie gleich für mehrere Wochen bis spät abends arbeiten muss und kaum zu Hause ist.

Ihr Vater arbeitet als Vertreter in der Papierindustrie und ist aufgrund von regelmäßigen, mehrtägigen Dienstreisen unter der Woche kaum zu Hause.

Ihre Mutter versucht stets, alle Familientermine, Haushaltsaufgaben und insbesondere die Freizeit zu koordinieren, sodass vor allem am Wochenende die Möglichkeit wahrgenommen wird, gemeinsam Zeit zu verbringen.

Ihr Interesse an den gemeinsamen Familienaktivitäten ist in den letzten Jahren stark zurückgegangen. Warum sollten Sie sich in Ihrer eigenen Freizeit extra Räume schaffen, wenn Ihre eigenen Eltern den Großteil der Woche kaum Zeit für Sie haben? Auch die gemeinsamen Familienurlaube in den Sommer- und Winterferien empfinden Sie nicht mehr so schön und interessant, wie als Kind. Vielmehr freuen Sie sich darauf, das zu tun, was Sie selbst wollen und zwar dann, wenn Sie es möchten.

Ihr Schulalltag nimmt sehr viel Raum und Zeit ein und erscheint Ihnen vielmehr als Mittel zum Zweck, um später mal studieren oder einfach arbeiten zu können. Zugleich sind Sie auch oft im Unterricht gelangweilt, weil Sie die thematisierten Inhalte lieber eigenständig und viel schneller zu Hause erarbeiten könnten.

Da Sie den Eindruck haben, dass niemand diese Situation bis zu Ihrem Schulabschluss wesentlich verändern kann, sprechen Sie mit Ihren Eltern auch nur bedingt über den Schulalltag. Meistens geht es um einzelne vergangene oder bevorstehende Ereignisse oder die Frage danach, wie Sie Ihre Hausaufgaben am schnellsten zu Hause oder aber schon im Bus, auf dem Heimweg, erledigen können. Denn schneller damit fertig zu sein, bedeutet für Sie, mehr Zeit für die Personen und Sachen zu haben, die Sie mögen.

Dazu zählen vor allem Ihre beiden Freundinnen, Andrea und Bente, mit denen Sie auch in dieselbe Klasse gehen und die Sie seit Ihrer Zeit im Kindergarten kennen. Sie teilen mit Ihnen Ihre gemeinsamen Vorlieben, Abneigungen und einen Humor, der für Außenstehende nicht immer verständlich ist. Wenn die beiden mal keine Zeit haben, fahren Sie gerne stundenlang Fahrrad und hören dabei Musik oder Sie lesen, malen und spielen auch mal gerne selbst Gitarre.

Der letzte Monat war für Sie sehr herausfordernd. Ihre Eltern waren kaum zu Hause und die wenigen Gespräche, die Sie sonst mit Ihnen hatten, sind nun fast komplett entfallen. Die Wochenenden haben Sie dann lieber unterwegs auf Ihrem Fahrrad verbracht, da noch hinzukommt, dass Andrea und Bente kaum Zeit für Sie hatten. Denn die beiden lernen im Moment gemeinsam für ein Sprachzertifikat, das sie erwerben möchten. Zwar steht dabei

das Lernen im Vordergrund, jedoch treffen sich die beiden somit öfter ohne Sie. Auch wenn Sie nachvollziehen können, dass es den beiden ein wichtiges Anliegen ist, fühlen Sie sich etwas ausgeschlossen. Dies merken Sie vor allem dann, wenn Sie bestimmte Witze der beiden nicht direkt verstehen, da Sie bei deren Entstehung nicht dabei gewesen sind.

Umso mehr versuchen Sie, während der Unterrichtszeit in der Schule mit Andrea und Bente eine lustige Zeit zu haben, da Sie sie zumindest dort regelmäßig sehen. Dass die Lehrerinnen und Lehrer das offenbar nicht verstehen, können Sie teilweise nachvollziehen. Dennoch ist es Ihnen momentan wichtiger, Kontakt zu Ihren Freundinnen zu haben. Sich auf die Inhalte und Aufgaben des Unterrichts zu konzentrieren fällt Ihnen dabei schwer und auch nach Schulschluss, wenn Sie wieder alleine sind, haben Sie keine Lust, die Hausaufgaben zu machen.

Sie wurden bereits mehrmals in den Unterrichtsstunden von den Lehrkräften ermahnt und mussten sich auch teilweise von Andrea und Bente wegsetzen. Ob das noch lange so weitergehen kann, wissen Sie nicht. Allerdings haben Sie auch keine Lust, das zu Hause zu thematisieren, da die wenige Zeit, die Sie mit Ihren Eltern haben, nicht auch noch durch Vorwürfe geprägt sein soll. **Sollten Sie demnächst zu einem Gespräch mit einer Lehrkraft gebeten oder Ihre Eltern sogar zum Elternsprechtag eingeladen werden, möchten Sie einfach nur möglichst unbescholten aus der Situation rauskommen. Denn was Sie eigentlich möchten, ist einfach wieder mehr Zeit mit Ihren Freundinnen verbringen zu können und auch dass Ihre Eltern zumindest mehr zu Hause sind.**

Abbildung 23) Rollenhintergrundinformationen zur Rolle der Schülerin in den robS

Diese Rollenhintergrundbeschreibungen liefern Informationen zu den Lebenssituationen, Perspektiven und Zielen der jeweiligen Rollen und ermöglichen es, auch Informationen einzubinden, die über den beratungsbezogenen Hauptfokus hinaus für Momente der Improvisation relevant sein können. Neben diesen Beschreibungen lag der Schwerpunkt des Schauspieltrainings auf dem Darstellungsrepertoire und dem Einüben und Einsetzen der Verbal Trigger, die als Fragen und Aussagen zur Evokation bestimmter Verhaltensweisen der Testteilnehmenden führen sollten. Da das Alter der zu verkörpernden Rollen nicht dem Alter der studentischen Hilfskräfte entsprach, die zum Zeitpunkt des Trainings etwa zwanzig Jahre alt waren, galt es, ein besonderes Augenmerk auf den Einsatz der Mimik, Gestik, Körperhaltung und Stimme in den jeweiligen Rollen zu setzen. Neben gezielten Übungen für diese Darstellungselemente wurde das Schauspiel mittels der testweisen Durchführung der robS trainiert. Dies wurde mehrmals wöchentlich in unterschiedlichen Konstellationen, etwa im Projektteam, mit weiteren Dozierenden oder mit den Hilfskräften

unter sich und mit verschiedenen Schwerpunkten, beispielsweise durch die gezielte Inszenierung von kooperativen oder unkooperativen Lehrkräften, umgesetzt⁵⁰. Die studentischen Hilfskräfte lernten dabei in ihren Rollen die Interaktion in den robS zu beeinflussen, beispielsweise durch das Anzeigen von Verständnis oder Missverständnis, das Stellen von Fragen, das Formulieren von Vorwürfen, die Abgabe und Annahme von Verantwortung und das kooperative oder unkooperative Auftreten. Die Rolle der Schülerin ist dabei tendenziell zurückhaltender konzipiert, während die Rolle der Mutter dominanter gestaltet ist und Kritik offen zum Ausdruck bringt. Ziel der Ausbildung war es, durch die stetige Übung eine Gleichförmigkeit beziehungsweise Standardisierung im Schauspiel zu erreichen. Mit dieser sollen die dynamischen robS so gerahmt werden, dass es für die Testteilnehmenden möglich ist, eine individuelle Vorgehensweise in den Situationen zum Ausdruck zu bringen, während sie zugleich, etwa durch die Verbal Trigger, Hinweise erhalten, die für die Inhalte und die Struktur der Beratungsgespräche relevant sind. Darüber hinaus wurde auch das Improvisationsvermögen in den Rollen trainiert, um Situationen antizipieren zu können, die im Rahmen des Trainings noch nicht berücksichtigt wurden. Nach der achtwöchigen Trainingszeit waren die studentischen Hilfskräfte bereit, als Schauspielerinnen im Rahmen der Pilotierung der robS eingesetzt zu werden.

Rollenhintergrundinformationen: Mutter)

Ihr Name ist Christina Schmidt, Sie sind 35 Jahre alt und die Mutter einer 15-jährigen Tochter, die Alex heißt. Sie sind seit 16 Jahren mit Ihrem Mann, Michael, verheiratet.

Sie arbeiten als Personalreferentin seit über 10 Jahren in einem Stadtwerk, das für die regionale Energieversorgung zuständig ist.

Sie mögen Ihren Job und Ihre Kolleginnen und Kollegen und freuen sich, wenn Sie auch in Zukunft dort weiterarbeiten.

Auch wenn Sie normalerweise 40 Stunden in der Woche arbeiten, ist es keine Seltenheit, dass Sie zu bestimmten Zeiten auch 50 oder mehr Stunden in der Woche für Ihren Beruf aufwenden müssen. Vor allem wenn neues

⁵⁰ Hierbei ist anzumerken, dass die studentischen Hilfskräfte nach etwa vier Wochen prinzipiell als Schauspielerinnen in den robS einsetzbar gewesen wären. Dies entspricht circa 15 Stunden Trainingszeit. Die weiteren vier Trainingswochen wurden vor allem genutzt, um die Fähigkeiten der studentischen Hilfskräfte im Umgang mit weiteren Personen in der Rolle als Lehrkraft einzuüben und weiter zu vertiefen.

Personal eingestellt wird oder zum Ende des Jahres hin Beförderungen und Personalentwicklungsgespräche anstehen, sind Sie stark eingebunden.

Bislang konnten Sie dies aber gut mit Ihrer Tochter und Ihrem Mann koordinieren, obwohl auch dieser berufstätig ist.

Ihr Mann, Michael, ist 37 Jahre alt und arbeitet als Vertreter in der Papierindustrie. Auch wenn sich seine regelmäßige Wochenarbeitszeit zwischen 40 und 50 Wochenstunden einpendelt, ist sein Alltag unter der Woche durch mehrtätige Dienstreisen gekennzeichnet.

Ihre freien Wochenenden verbringen Sie am liebsten gemeinsam mit Alex und Michael, um Ausflüge zu machen, im Garten zu entspannen oder aber auch Einkäufe und Haushaltsaufgaben zu erledigen. Soweit es möglich ist, versuchen Sie in jeden Sommer- und Winterferien einen Familienurlaub zu machen, um auch mal abseits der Heimat eine erholsame Zeit zu haben.

In den letzten zwei Jahren hat sich Alex etwas aus den gemeinsamen Familienaktivitäten zurückgezogen. Das erinnert Sie an Sie selbst in Ihrer eigenen Jugend, als Sie allmählich erwachsen wurden und versucht haben, auf eigenen Beinen im Leben zu stehen. Auch wenn Sie mehr unternehmen müssen, um Alex für gemeinsame Aktivitäten zu gewinnen, finden Sie ihre Selbständigkeit grundsätzlich gut.

Dies äußert sich auch in Alex' Schullaufbahn, die sie sehr eigenständig bewältigt. Während Sie noch zu Grundschulzeiten Alex bei ihren Hausaufgaben unterstützt haben, konnte Alex schon kurz nach dem Übergang in die Sekundarschule zeigen, dass sie grundsätzlich keine Hilfe mehr benötigt und sehr fleißig und gewissenhaft lernt. Was Alex später einmal machen möchte, ist noch nicht ganz sicher. Vielleicht studieren, vielleicht aber auch eine Berufsausbildung. So oder so möchte sie aber nach ihrem Abschluss in der zehnten Klasse das Abitur machen und Sie denken, dass sie das gut schaffen kann. Wenn es um das Thema Schule geht, dann sprechen Sie meistens mit Alex über ihren Schulalltag oder das Lernen an sich. Manchmal spielt dabei auch ihr Zeitmanagement eine Rolle, da sie möglichst viel Raum für ihre Freizeit haben möchte.

Diese verbringt sie nämlich am liebsten mit ihren beiden Freundinnen Andrea und Bente, mit denen sie auch in dieselbe Klasse geht. Ansonsten fährt Alex liebend gerne Fahrrad, liest Bücher, malt, spielt Gitarre und hört viel Musik.

Da Sie in den letzten vier Wochen auf der Arbeit stark eingebunden sind und ihr Mann in diesem Monat ebenfalls viele Dienstreisen unternehmen musste, sind die gemeinsamen Gespräche mit Alex und auch ihre Zeit am Wochenende etwas zu kurz gekommen.

Alex war zudem auch etwas stiller als sonst und Andrea und Bente haben Sie in den letzten Wochen auch nicht mehr gesehen. Es kommt ab und an mal vor, dass Alex sich zurückzieht, dies erscheint Ihnen aber nicht ungewöhnlich für eine Jugendliche in ihrem Alter. Meistens kommt Alex dann auch wieder von alleine aus sich heraus.

Tatsächlich waren Sie überrascht, als Alex Ihnen berichtete, dass Sie in der kommenden Woche zu einem Elternsprechtagstermin von Alex Lehrkraft eingeladen wurden. Der letzte Termin ist schon lange her und es ging dabei auch eher um ein Kennenlernen der Schule und der Lehrkräfte, als um Alex' Leistungen, die durchweg gut waren und auch weiterhin sind. Alex hat zu der Einladung nicht viel erzählt, nur dass es um einige Missverständnisse gehen würde und sie in den letzten Wochen etwas ungeduldig im Unterricht sei, was aufgefallen wäre. Es handele sich dabei aber ihrer Meinung nach um keine echten Probleme, sie freue sich aber, wenn auch ihre Lehrkraft das so sehen würde.

Da Ihr Mann auch in der kommenden Woche leider nicht zu Hause sein wird, werden Sie gemeinsam mit Alex zum Elternsprechtagstermin gehen. **Sie wollen herausfinden, wie genau die von Alex angedeuteten Missverständnisse sich äußern und was es mit Alex' Ungeduld im Schulunterricht auf sich hat, denn Sie selbst erleben Alex kaum auf diese Art und Weise.**

Abbildung 24) Rollenhintergrundinformationen zur Rolle der Mutter in den robS

10.4 Situationsbeschreibungen der robS

Die in den robS verwendeten Situationsbeschreibungen beziehungsweise Vignetten bilden eine wesentliche Grundlage für die Teilnahme an dem Test und wurden in Kapitel 8.1 dargestellt. Sie sollen die Teilnehmenden in die Lage versetzen, sich auf die kommenden Simulationen vorzubereiten und die Informationen bereitstellen, die benötigt werden, um in den Simulationen in der Rolle als Lehrkraft agieren zu können. Daneben sollten die dargestellten Situationen authentisch sein, um eine Beratungsaufgabe abzubilden, die repräsentativ für die Zieldomäne ist. Hinsichtlich der Entwicklung und Validierung dieser Situationsbeschreibungen ist somit folgende Frage leitend:

Validierungsschritt: Testentwicklung

TF2: Inwiefern können die Situationsbeschreibungen seitens der Expert*innen als authentisch und repräsentativ für die Zieldomäne betrachtet werden?

Vor diesem Hintergrund wurden die Situationsbeschreibungen in Orientierung an elaborierten Vignetten (Gerich, 2016, S. 136) entwickelt, die in vergleichbaren Testszenarien verwendet worden sind. Im Hinblick auf die gewählten

Formulierungen, die Repräsentativität und die Authentizität der Situationsbeschreibungen wurden in zwei Befragungsrunden Expert*innen um ihre Einschätzung gebeten. Dafür wurden die Situationsbeschreibungen zum einen im Wintersemester 2021 im „Forschungskolleg Empirische Bildungsforschung“ der Universität Paderborn vorgestellt und mit Wissenschaftler*innen aus verschiedenen Fachdidaktiken, der Lehrkräftebildungsforschung, der Erziehungswissenschaft und der Psychologie diskutiert. Zum anderen wurden ebenfalls im Wintersemester 2021 drei Sekundarschullehrkräfte schriftlich zu der Authentizität und Repräsentativität der Situationsbeschreibungen befragt. Die Anmerkungen der jeweiligen Gruppen bezogen sich im Wesentlichen auf einzelne Formulierungen und bestimmte, verwendete Begriffe. Diese wurden entlang der Vorschläge der Expert*innen sprachlich angepasst. Daneben konnten die Struktur und die Inhalte der Situationsbeschreibungen beibehalten werden.

10.5 Auswertung der Befragung der Testteilnehmenden zur Wahrnehmung der Situationsbeschreibungen und der Schauspielerinnen

Die Auswertung der Interviews mit den Testteilnehmenden der Pilotierungsuntersuchung der robS orientiert sich an Mayrings (2022) qualitativ strukturierender Inhaltsanalyse. Das Erkenntnisinteresse liegt darin, Hinweise auf die Wahrnehmung der Teilnehmenden bezüglich der Situationsbeschreibung der robS beziehungsweise robS-Situationen und Schauspielerinnen der robS zu gewinnen. Dadurch sollen Rückschlüsse auf die Validität dieser im Test eingesetzten Instrumente und somit auf die Durchführbarkeit und mögliche Anpassungen der robS im Rahmen der Haupterhebung gezogen werden können. Den analytischen Fokus bilden somit die Aussagen der Teilnehmenden auf inhaltlicher Ebene, die in strukturierter Form herausgestellt werden sollen. Die Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) erscheint in diesem Zusammenhang als eine adäquate Auswertungsmethode, da in der systematischen Auswertung auch die Anwendung eines Interviewleitfadens in Form einer deduktiven Kategorienanwendung berücksichtigt werden kann. Das von Mayring vorgeschlagene „Ablaufmodell deduktiver Kategorienanwendung (Strukturierung)“ (2022, S. 97) dient als wesentlicher Orientierungsrahmen. Die Analyse wird im Hinblick auf das zugrundeliegende Erkenntnisinteresse und die vorhandenen Ressourcen zur Kodierung und als einfacher Materialdurchlauf konzipiert.

10.5.1 Festlegung des Materials

Das auszuwertende Material besteht aus neun Interviews mit Lehramtsstudierenden, die an den robS im Rahmen der Pilotierungsuntersuchung teilgenommen haben. Die Interviews wurden im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Teilvorhabens des BMFTR-Forschungsprojekts „PERFORM-LA: Performanzorientierte Professionalisierung in der Lehramtsausbildung“⁵¹ im Zeitraum von Juni bis Oktober 2022 durchgeführt. Gewonnen wurden die Teilnehmenden durch verschiedene Werbemaßnahmen, in analoger und digitaler Form sowie Kurzpräsentationen des Projekts in Lehrveranstaltungen des Lehramtsstudiums der Universität Paderborn. Für die Auswertung werden die Interviewabschnitte ausgewählt, die Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden in Bezug auf die Situationsbeschreibungen beziehungsweise Situationen und die Schauspielerinnen der robS geben.

10.5.2 Analyse der Entstehungssituation

Wie im Ablaufplan der Datenerhebung dargestellt (Tabelle 3), wurden die Interviews zum Abschluss der einzelnen Erhebungstermine der robS durchgeführt. Diese wurden in Räumlichkeiten der Universität Paderborn aufgezeichnet, in denen auch die robS stattfanden. Sowohl die Teilnahme an den robS als auch an den Interviews war freiwillig. Um interessierte Lehramtsstudierende für die Teilnahme zu gewinnen, wurden die Möglichkeiten hervorgehoben, sich selbst als Lerngelegenheit in simulierten Beratungsgesprächen ausprobieren zu können und damit auch zur Entwicklung eines innovativen Prüfungsformats beizutragen. Außerdem war vorgesehen, nach absolvierter Teilnahme den Studierenden eine finanzielle Aufwandsentschädigung auszuzahlen. Für ein hohes Maß an Flexibilität für die Interviewer*innen und die Interviewten wurden die Interviews als halbstrukturierte Leitfadenterviews mit offenen Antwortmöglichkeiten konzipiert⁵².

10.5.3 Formale Charakteristika des Materials

Aufgezeichnet wurden die Interviews als Audioaufnahmen. Anschließend wurden sie in einer an Dresing und Pehl (2018, S. 20 ff.) orientierten und ange-

⁵¹ FKZ: NWGWIHO02

⁵² Darüber hinaus führte der Autor der zugrundeliegenden Arbeit die Interviews durch.

passten Version der inhaltlich-semantischen Transkription transkribiert (Tabelle 5):

Tabelle 5) Darstellung des Transkriptionsleitfadens

Nr.	Transkriptanweisung
1	Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
2	Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert. „so ‘n buch“ wird zu „so ein buch“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, z. B.: „Bin ich nach Kaufhaus gegangen“.
3	Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, z. B.: „ich gehe heuer auf das oktoberfest“.
4	Umgangssprachliche Partikeln wie „gell, gelle, ne“ werden transkribiert.
5	Stottern, abgebrochene Wörter und Wortdoppelungen werden transkribiert.
6	Keine Interpunktion.
7	Rezeptionssignale wie „hm, hmhm, mh, aha, ja, genau“ werden transkribiert.
8	Pausen ab 1 Sekunde werden durch (.), ab 2 Sekunden (..), ab 3 Sekunden (...) markiert. Ab 4 Sekunden wird die Länge in Sekunden in Klammern notiert (4 Sek.).
9	Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch VERSALIEN gekennzeichnet. Fragen werden durch die Betonung (Versalien) von Silben gekennzeichnet.
10	Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
11	Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen: „(unv., Mikrofon rauscht)“. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z. B. „(axt?)“. Unverständliche Stellen werden mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine weitere Zeitmarke gesetzt ist.
12	Überschneidungen von Sprechakten werden durch eckige Klammern gekennzeichnet [...].
13	Abkürzungen, Buchstabierungen und Zahlen werden wortwörtlich transkribiert: „das wird mit ed geschrieben“. „fünfhundert bäume wurden gepflanzt“. Werden die Abkürzungen, Buchstabierungen oder Zahlen betont, werden sie in VERSALIEN geschrieben.

10.5.4 Richtung der Analyse

Bezogen auf das inhaltsanalytische Kommunikationsmodell, das von Mayring (2022, S. 58) vorgeschlagen wird, richtet sich die Analyse auf die emotionalen und kognitiven Hintergründe und Handlungshintergründe der Interviewten.

10.5.5 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Hinsichtlich der Validierung der Situationsbeschreibungen beziehungsweise Situationen und dem Verhalten der Schauspielerinnen der robS stehen folgende Fragen im Fokus:

Validierungsschritt: Testentwicklung

TF3: Inwiefern nehmen die Testteilnehmenden die Situationsbeschreibungen beziehungsweise die Situationen der robS als authentisch wahr?

TF7: Inwieweit nehmen die Testteilnehmenden das Verhalten der Schauspielerinnen in den robS als authentisch wahr?

Dazu ist zu überprüfen, inwiefern die Testteilnehmenden mittels dieser Testinstrumente die robS durchführen konnten. Zur Erfassung der Wahrnehmung der Teilnehmenden wurde ein Leitfaden (Tabelle 6) entwickelt, der als Fragebogen für die Interviews verwendet wurde:

Tabelle 6) Interviewleitfaden zur Wahrnehmung der Testteilnehmenden von den robS in der Pilotierungsuntersuchung

Nr.	Frage
1)	Welche Erfahrungen haben Sie bereits mit Rollenspielen gemacht? (Haben Sie bereits an der anderen Simulation (bspw. Englisch) teilgenommen?)
2)	Wie haben Sie die Situationen im Rollenspiel erlebt? Waren die Situationen so, wie Sie diese erwartet hätten?
3)	Waren die Situationen für Sie authentisch? Warum? (Ähnlichkeiten zu Schulerfahrungen? Beeinflussung durch Kamera, Raum, Schauspielerinnen?)
4)	Wie authentisch war das Rollenspiel im Vergleich zu anderen Prüfungsformaten (Klausuren oder mündliche Prüfungen)?
5)	Inwiefern wurden mit dem Rollenspiel Ihrer Meinung nach Kompetenzen erfragt, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind?
6)	Haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? – Aussehen/Kleidung – Auftreten/Verhalten – kontinuierlich in der Rolle geblieben – wirkte wie eine natürliche Gesprächspartnerin

Nr.	Frage
7)	Wie haben Sie sich mit dem Material auf die Situationen vorbereitet?
8)	Waren genügend Informationen und Zeit vorhanden, um sich angemessen auf die Situationen vorzubereiten? (Welche Informationen haben Ihnen gefehlt?)
9)	Haben Sie den Eindruck, dass Sie Ihre Fähigkeiten während der Situationen gut zeigen konnten? Warum? (bspw. Unwohlsein, Nervosität)
10)	Was haben Sie bei dem Rollenspiel gelernt und können für Ihren weiteren Weg als Lehrkraft mitnehmen?
11)	Was für eine Art Feedback hätten Sie sich gewünscht?
12)	Inwieweit können Sie sich solche Rollenspiele als Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellen? – Fairness, Praxisrelevanz, Vergleichbarkeit/Objektivität – Sollten solche Rollenspiele benotet werden? – Wie beurteilen Sie solche Rollenspiele als Prüfungsformat im Vergleich zu anderen Prüfungsformaten aus dem Lehramtsstudium? – Inwieweit Sie sich Rollenspiele als Übungsformat vorstellen können?
13)	Angenommen Sie hätten sich auf die Situationen als benotete Prüfung vorbereiten müssen – Wie hätten Sie sich vorbereitet?
14)	Haben Sie noch Fragen?

Die Fragen 3) und 6) beziehen sich konkret auf die Situationsbeschreibungen beziehungsweise Situationen und die Schauspielerinnen der robS. Daneben bilden Frage 1) und 2) allgemeine Einstiegsfragen und Frage 14) eine Abschlussfrage. Die Fragen 5) und 7) bis 11) sollen zum Teil erst im Rahmen der Haupterhebung systematisch ausgewertet werden. Einzelne Hinweise auf die praktische Durchführbarkeit der robS, die durch diese Fragen gewonnen werden können, sollen der Auswertung jedoch ergänzend beigelegt werden. Darüber hinaus sind die Fragen 4), 12) und 13) für weitere Forschungsvorhaben im „PERFORM-LA“-Projekt relevant.

10.5.6 Festlegung der Kodiereinheit

Da die Interviews leitfadengestützt durchgeführt worden sind, ließen sich die einzelnen Fragen als Hinweise für entsprechende Antworten der Testteilnehmenden verstehen. Die Antworten können dabei unterschiedlich ausgeprägt sein. Mögliche Formen sind daher einzelne Worte oder Sätze oder auch längere Absätze. In diesem Sinne ist es ebenso möglich, dass Antworten auf bestimmte Fragen auch an verschiedenen Stellen des Interviews mit inhaltlich ähnlichem Charakter vorkommen. Daher soll jede Äußerung als Kodiereinheit

festgelegt werden, die in Bezug auf die Beantwortung einer gestellten Frage eine zusammenhängende Bedeutung eröffnet.

10.5.7 Festlegung der Kontexteinheit

Als Kontexteinheit werden die einzelnen Interviews in ihrem gesamten Umfang festgelegt. Dies begründet sich darin, dass die Interviewten durch das offene Antwortformat an verschiedenen Stellen auf Fragen aus dem Leitfaden Bezug nehmen könnten.

10.5.8 Festlegung der Auswertungseinheit

Als Auswertungseinheit werden alle Interviews festgelegt. Sie werden im Einzelnen ausgewertet und anschließend hinsichtlich weiterer Zusammenhänge untersucht. Für die Auswertungsreihenfolge besteht keine inhaltliche Priorisierung. Sie soll sich aber entlang der Erhebungszeitpunkte der einzelnen Interviews orientieren.

10.5.9 Festlegung der Kategorien

In Orientierung an dem dargestellten Interviewleitfaden werden die Fragen in ein nominales Kategoriensystem übertragen. So sollen die Fragen nach der wahrgenommenen Authentizität der Situationen und der Schauspielerinnen jeweils in eigenständigen Kategorien abgebildet werden, die die Antworten der Teilnehmenden insgesamt umfassen. Die Kategorie 1) verweist somit auf die wahrgenommene Authentizität der Situationsbeschreibungen beziehungsweise Situationen. Daneben bildet Kategorie 2) die wahrgenommene Authentizität der Schauspielerinnen ab.

10.5.10 Kodiermanual

Im folgenden Kodiermanual (Tabelle 7) werden die Definitionen der zuvor erwähnten Kategorien erörtert:

Tabelle 7) Kodiermanual zur Auswertung der Interviews zur Wahrnehmung der Testteilnehmenden im Rahmen der Pilotierungsuntersuchung

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
1) Authentizität	Die Teilnehmen-	Beispiel 1): „I: Waren die Situationen für dich authentisch? TP:	Die Wahrnehmung der Situ-

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
der Situationen	den der simulationsbasierten Rollenspiele schildern, inwiefern sie die erlebten Situationen und die Situationsbeschreibungen als authentisch wahrgenommen haben.	Ähm, jein würde ich sagen. Also ich glaube von Schülerinnen kommen, ich glaube, dass sie weniger erzählen würden von sich selbst, dass das aber schwieriger ist rauszubekommen. Ähm bei der Mutter ja fand ich das schon eher realistischer“ (MTR10, Z. 27 ff.). Beispiel 2): „I: Schließen wir genau da an. Äh waren die Situationen für dich authentisch? TP: Ähm ja auf jeden Fall. Also von der Situation her ähm passiert einem sowas ja sehr schnell im Unterricht, vor allem ähm Unterrichtsstörungen und fehlende Hausaufgaben, ne. Wo ich alleine im Praxissemester auf schon öfter erlebt und ähm dann ist es ja so, die Krux dahinterzukommen äh, wo der Fehler liegt oder wo die Probleme sind, die man lösen kann“ (MSS22, Z. 52 ff.).	ationsbeschreibungen beziehungsweise Situationen kann sich unterschiedlich gestalten. Wichtig ist, dass auf die wahrgenommene Authentizität Bezug genommen wird, auch wenn sie in die Richtung einer nicht authentischen Wahrnehmung verläuft. Von den Teilnehmenden dargelegte Aspekte, die zu den jeweiligen Wahrnehmungen beitragen, sind ebenfalls zu kodieren.
2) Authentizität der Schauspielerinnen	Die Teilnehmenden der simulationsbasierten Rollenspiele schildern, inwiefern sie die Schauspielerinnen der Rollenspiele als authentisch	Beispiel 1): „I: Ja. Ähm wir haben ja gerade schon kurz über die Schauspielerinnen gesprochen und da würden mich nochmal besonders einzelne Aspekte interessieren. Also haben die Schauspielerinnen sich für dich authentisch verhalten? Ähm zum einen mit Hinblick auf die Kleidung und das Aussehen? TP: Puh äh, da habe ich gar nicht wirklich drauf geachtet, ich fand es äh ich sage mal wahrscheinlich nicht untypisch, weil sonst wäre es mir direkt aufgefallen, ähm aber ja so kann ich da nicht viel zu sagen. I: Okay. Vom Auftreten, Verhalten?	Die Wahrnehmung der Schauspielerinnen kann sich unterschiedlich gestalten. Wichtig ist, dass auf die wahrgenommene Authentizität Bezug genommen wird, auch wenn sie in die Richtung einer nicht authentischen

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
	tisch wahrgenommen haben.	Das hatten wir schon kurz angeschnitten. TP: Hm, ja doch fand ich ganz gut, also Alex war einfach schüchterner, hat mich glaube ich auch nicht viel angeschaut oder sowas, so dass man einfach Respekt hat vor den Lehrern und die Mutter, ja auch also ein bisschen höher als Augenhöhe würde ich sagen ähm und äh die Mutter hat ja auch mit Alex geredet und das auch wie eine Mutter sich unterhalten würde, also das war schon ganz gut“ (MTR10, Z. 61 ff.). Beispiel 2): „I: Okay. Haben die Schauspielerinnen sich für dich authentisch verhalten in ihren jeweiligen Rollen? TP: Äh ja auf jeden Fall. Also ähm die Alex-Schauspielerin war ja äh sehr schüchtern, eher wortkarg und sowas wie Schüler dann ähm ein Gespräch mit Erwachsenen vor allen Dingen ihrer Lehrperson oft sind. Ja und ähm die ähm Frau Schmidt dann ähm oft wie Eltern dann so sind mit ähm ja mit der Tür ins Haus fallend und dieses ein bisschen vorwurfsvolle ähm, was man da vielleicht ein bisschen raus hört war sehr authentisch.“ (MSS22, Z. 104 ff.).	Wahrnehmung verläuft. Von den Teilnehmenden dargelegte Aspekte, die zu den jeweiligen Wahrnehmungen beitragen, sind ebenfalls zu kodieren.

10.5.11 Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Im Folgenden werden die Auswertungsergebnisse zusammengefasst. Die Kodierungen sind in Kapitel 19.1 im Anhang dieser Arbeit dargestellt. Ergänzend werden anschließend noch einzelne Aspekte zum Setting der robS aufgegriffen, die in den Interviews ebenfalls zur Sprache kamen, jedoch nicht Teil der systematischen Analyse waren. Diese sind als Hinweise zu verstehen, die praktische Anhaltspunkte für die Beurteilung der Durchführbarkeit der robS im Rahmen der Hauptuntersuchung liefern.

10.5.12 Zusammenfassung Kategorie 1) Authentizität der Situationen

Bis auf eine Person schätzten alle Testteilnehmenden die Situation als authentisch ein. Die abweichende Einschätzung deutet jedoch nicht auf eine als unauthentisch empfundene Situation hin, sondern darauf, dass die Schülerin in der eigenen Vorstellung zurückhaltender hätte reagieren sollen (MTR10, Z. 27 ff.). Für die anderen Teilnehmenden äußert sich die wahrgenommene Authentizität insbesondere in der Dynamik der Situationen (VJD15, Z. 37 ff.; HLS08, Z. 43 ff.) und dem Bezug zu eigenen Unterrichtserfahrungen (MSS22, Z. 52 ff.). Mit den Aussagen der Teilnehmenden wird deutlich, dass in Bezug auf die Wahrnehmung der Situationen zwei Ebenen zum Ausdruck kommen. Eine Ebene bezieht sich auf die Situationsbeschreibung und auf die Frage, ob der dargestellte Fall in dieser Form authentisch ist und im Schulalltag vorkommen könnte. Dabei zeigt sich, dass die Teilnehmenden erwarten, dass Gespräche in dieser Art mit Schüler*innen und Eltern in der Berufspraxis vorkommen werden (IEH20, Z. 52 ff.; SAS05, Z. 39 ff.) und auch Themen dabei behandelt werden, wie das von der Schülerin beschriebene Verhalten (MSS22, Z. 52 ff.). Die andere Ebene bezieht sich auf die Realisation der Situationsbeschreibung durch die Interaktion in den robS und das Handeln der Schauspielerinnen. Hierbei kommt zum Ausdruck, dass neben der Verkörperung der Rollen durch die Schauspielerinnen und dem Gesprächsverlauf (VJD15, Z. 37 ff.) vor allem dem Handlungsdruck in den Situationen eine zentrale Rolle zukommt (HLS08, Z. 43 ff.). Anders als etwa beim Vorlesen eines „Dialogs“ werden die Reaktionen auf das eigene Handeln durch die Schauspielerinnen sichtbar, woraus ein qualitativer Unterschied zwischen der Beschreibung der Situationen und Personen und den tatsächlichen Handlungen der beschriebenen Personen entstehe (HLS08, Z. 43 ff.).

10.5.13 Zusammenfassung Kategorie 2) Authentizität der Schauspielerinnen

Die Antworten verdeutlichen, dass alle Teilnehmenden die Schauspielerinnen überwiegend als authentisch wahrgenommen haben. Ausnahmen beziehen sich hier zum einen auf die Schülerin, die sich in der Vorstellung einer Person kommunikativer verhalten sollte (IEH20, Z. 95 ff.), während ebendies von einer anderen Testperson als authentisches Merkmal hervorgebracht wird (MSS22, Z. 104 ff.). Zum anderen bezieht sich dies auf das wahrgenommene Alter der Schauspielerinnen (VJD15, Z. 81 ff.; AMD10, Z. 211 ff.), was jedoch die Situation an sich und die eigene Handlungsfähigkeit nicht beeinflusst habe. Ausschlaggebend für die authentische Wahrnehmung seien vor allem die Verbin-

dung aus Mimik, Gestik, den Sprachäußerungen und das damit einhergehende emotionale Ausdrucksrepertoire der Schauspielerinnen (ESG19, Z. 45 ff.; SAS05, Z. 77 ff.). Dagegen scheint die Kleidung der Schauspielerinnen in diesem Zusammenhang, sofern sie überhaupt wahrgenommen wurde, keine entscheidende Rolle gespielt zu haben (HLS08, Z. 149 ff.).

10.5.14 Fazit

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sowohl die Situationsbeschreibungen beziehungsweise Situationen als auch das Verhalten der Schauspielerinnen seitens der Testteilnehmenden der robS in der Pilotierungsuntersuchung überwiegend als authentisch wahrgenommen wurden. Die Einschränkungen, die seitens einzelner Personen zum Ausdruck gebracht wurden, gestalten sich nicht so gleichförmig, als dass eine Anpassung dieser im Test verwendeten Instrumente in Bezug auf die Haupterhebung notwendig wäre. Darüber hinaus liefern die Interviews Hinweise darauf, dass die bereitgestellten Situationsbeschreibungen ausreichende Hintergrundinformationen für die Bewältigung der robS bieten. Zudem erscheint auch die Bearbeitungszeit angemessen. Der Raum, in dem die robS stattfinden und die Kameras, die zur Dokumentation der robS eingesetzt werden, sind seitens der Teilnehmenden offenbar nur bedingt wahrgenommen worden. Das Setting scheint daher die Durchführung der robS zu ermöglichen. Da mit den Interviews zum Ausdruck kam, dass der Fokus des Testteilnehmenden in den robS primär auf der Interaktion mit den Schauspielerinnen lag, erscheint vor diesem Hintergrund die Verwendung der beschriebenen im Test eingesetzten Instrumente im Rahmen der Haupterhebung als angemessen. Ferner wurde erwogen, den Interviewleitfaden für die Haupterhebung weiter zu präzisieren und zu kürzen, da dieser noch über die im Test verwendeten Instrumente hinausging und es an mehreren Stellen zu Überschneidungen der Antworten der Testteilnehmenden kam.

10.6 Die Verbal Trigger der robS

Neben den Schauspielerinnen bilden die Verbal Trigger ein weiteres im Test eingesetztes Instrument, das zur Standardisierung des Tests beitragen soll. Verbal Trigger sind verbale Äußerungen, die von den Schauspielerinnen im Rahmen der robS möglichst gleichförmig zum Ausdruck gebracht werden, um Einfluss auf den Interaktionsverlauf zu nehmen und bestimmte Verhaltensweisen bei den Testteilnehmenden zu evozieren. Sie sind als Aussagen und Fragen formuliert und wurden von den Schauspielerinnen im Zuge ihrer Ausbil-

dung eingeübt. Das Konzept der Verbal Trigger (Dotger et al., 2010) stammt aus der Ausbildung in medizinischen Studiengängen, wird dort im Rahmen simulationsbasierter Formate eingesetzt und lässt sich auch auf robS übertragen, die in der Domäne der Lehramtsausbildung durchgeführt werden (Dotger et al., 2008; Walker & Dotger, 2012). Für den Einsatz in den zugrundeliegenden robS wurde in Orientierung an elaborierten Verbal Triggern (Dotger et al., 2010, S. 138 ff.) und realen Gesprächen von Lehrkräften, Eltern und Schüler*innen (Mundwiler, 2017; Wegner, 2016) ein prototypisches Verbal-Trigger-Set für die Rollen der Schülerin und der Mutter entwickelt. Dieses ist so konzipiert, dass die Verbal Trigger der Schülerin in beiden robS-Situationen und die Verbal Trigger der Mutter in der zweiten robS-Situation eingesetzt werden können. Die Verbal Trigger werden sowohl initiativ zu Beginn der jeweiligen robS als auch variabel, je nachdem, welches Verhalten von den Teilnehmenden bereits zum Ausdruck gebracht wurde, eingesetzt.

Sie können wiederholt zum Ausdruck gebracht werden oder auch durch andere Verbal Trigger ersetzt werden, die einen inhaltlich ähnlichen Schwerpunkt aufweisen⁵³. Sie sollen von den Teilnehmenden als verbale Äußerungen wahrgenommen werden und zu einer Reflexion, Anpassung oder einer Stärkung des gezeigten Verhaltens führen. Dieses Verhalten soll wiederum als Beratungshandeln zum Ausdruck kommen, weshalb die Verbal Trigger in das zugrundeliegende Beratungskompetenzmodell eingebettet sind und somit auf die verschiedenen Beratungskompetenzfacetten zielen. Diese Einbettung erfolgt durch die Passung zwischen den Inhalten der Verbal Trigger und den Themen und Schwerpunkten der einzelnen Beratungskompetenzfacetten. Im Hinblick auf die Validierung der Verbal Trigger stand im Weiteren folgende Frage im Fokus:

Validierungsschritt: Testentwicklung

TF5: Inwieweit lassen sich die Verbal Trigger seitens der Expert*innen als auf die Intention und den Zweck des Tests abgestimmt betrachten?

Zur Beantwortung dieser Frage sollte bei der Konzeption überprüft werden, ob die Verbal Trigger auch den intendierten Beratungskompetenzfacetten zugeordnet werden können. Dafür wurden insgesamt 15 Personen (Projektmitar-

⁵³ Dahingehend lässt sich der Einsatz der Verbal Trigger im Rahmen der robS als Prüfungsformat mit dem Einsatz von Prüfungsfragen in mündlichen Prüfungen vergleichen. Einzelne Prüfungsfragen können wiederholt oder in anderer Form zum Ausdruck gebracht werden, um das Verständnis der Geprüften sicherzustellen. Können die Geprüften nicht auf diese Fragen antworten, wird zu weiteren Fragen beziehungsweise Prüfungsthemen übergegangen. In der robS würde ein Übergang durch den Einsatz von Verbal Triggern mit einem anderen inhaltlichen Schwerpunkt erfolgen.

beitende und Forscher*innen in der Lehrkräftebildung der Universität Paderborn) nach einer Vorstellung des Beratungskompetenzmodells darum gebeten, das prototypische Verbal-Trigger-Set theoriebasiert den einzelnen Beratungskompetenzfacetten zuzuordnen. Die Verbal Trigger, die mehrheitlich bestimmten Beratungskompetenzfacetten zugeordnet werden konnten und zum Teil nach einzelnen Rücksprachen mit den befragten Personen sprachlich angepasst wurden, sind in einem überarbeiteten Verbal-Trigger-Set zusammengefasst worden. Dieses Set wird in den Tabellen 8) und 9) dargestellt. Die weiß und dunkelgrau hinterlegten Aussagen und Fragen bilden die entsprechenden 44 Verbal Trigger.

Tabelle 8) Darstellung des Verbal-Trigger-Sets der Rolle der Schülerin

Verbal Trigger Schülerin				
Personale Ressourcen	Soziale Kooperationskompetenz	Pädagogisches Wissen	Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills	Bewältigungskompetenz
Sind Sie wütend auf mich?	Ich mache halt gerne eine gute Stimmung für alle / Die anderen lachen aber über meine Witze.	Warum ist das denn ein Problem?	Warum sprechen wir denn jetzt darüber?	Warum können Sie das nicht einfach hinnehmen?
Sie behandeln mich aber anders als die anderen.	Das ist im Moment halt nicht so einfach für mich.	Ich weiß nicht, ob das mein Problem ist.	Das habe ich nicht verstanden.	Aber die anderen Lehrer haben mir das noch nicht gesagt.
Sonst hatten Sie kein Problem mit mir.	Das ist mir momentan nicht so wichtig.	Wie soll das denn das Problem lösen?	Können Sie mir das nochmal anders erklären?	Sie verstehen einfach keinen Spaß.
Ich habe nicht das Gefühl, dass Sie mir gegenüber eine positive Haltung haben.	Das macht mir momentan nicht so Spaß.	Ich weiß nicht, ob das meine Situation verändert.	So meine ich das aber nicht.	Ich glaube Sie können mit Jugendlichen einfach nicht umgehen.
Sie haben sich irgendwie verändert.	Früher habe ich die Hausaufgaben mit meinen Freunden gemacht/ Die haben keine Zeit mehr für mich.		Ich muss gleich los. Bitte machen Sie schnell.	

Verbal Trigger Schülerin				
Personale Ressourcen	Soziale Kooperationskompetenz	Pädagogisches Wissen	Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills	Bewältigungskompetenz
	Kann ich vielleicht wieder neben Andrea und Bente sitzen.			
	Ich glaube, es interessiert niemanden, was ich mache.			
	Meine Eltern sind fast nie zu Hause.			

Die hellgrau hinterlegten Aussagen und Fragen bilden Äußerungen, die von den Schauspielerinnen im Rahmen der Pilotierung gleichförmig zum Ausdruck gebracht wurden und im Weiteren ebenfalls als Verbal Trigger berücksichtigt werden sollten. Daneben kamen auch die dunkelgrau hinterlegten Verbal Trigger in der Pilotierung zum Einsatz und konnten hinsichtlich der Frage, ob sie das Verhalten der Testteilnehmenden in die intendierte Richtung evozieren können, zum Untersuchungsgegenstand gemacht werden. Insgesamt umfasst das Set somit 55 Verbal Trigger.

Tabelle 9) Darstellung des Verbal-Trigger-Sets der Rolle der Mutter

Verbal Trigger Mutter				
Personale Ressourcen	Soziale Kooperationskompetenz	Pädagogisches Wissen	Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills	Bewältigungskompetenz
Wie ist denn Ihre persönliche Haltung dazu?	So erlebe ich Alex aber nicht.	Warum ist das denn ein Problem / Warum ist das denn ein problematisches Verhalten?	Jetzt erklären Sie mal, warum ich heute zu Ihnen kommen sollte.	Mit den anderen Lehrern kommt Alex aber besser zurecht.
Ich habe den Eindruck, dass Sie etwas enttäuscht sind.	Versetzen Sie sich doch mal in meine Lage.	Was glauben Sie denn, woran es liegt?	Warum sprechen wir denn jetzt darüber/ Warum müssen wir jetzt darüber sprechen?	Das ist doch völlig normales Verhalten bei Jugendlichen. Warum kommen Sie damit nicht zurecht?

Verbal Trigger Mutter				
Personale Ressourcen	Soziale Kooperationskompetenz	Pädagogisches Wissen	Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills	Bewältigungskompetenz
Ich habe das Gefühl, Andrea und Bente behandeln Sie anders als Alex.	Mein Mann und ich arbeiten viel und wir haben nur wenig Zeit.	Wie hängt denn Alex' Leistung mit ihrer Zeit außerhalb der Schule zusammen?	Gibt es ein Problem?	Wo haben Sie denn gelernt, so mit Jugendlichen umzugehen?
	Wie würden Sie das denn an meiner Stelle machen? Wahrscheinlich nicht anders, oder?	Was genau soll ich denn zu Hause mit Alex machen / Was wäre Ihr Vorschlag?	Von dem Gespräch (mit Alex) weiß ich nichts.	Ich glaube Sie haben einfach keinen Humor.
	Und warum machst du das (Sprachzertifikat) nicht?	Warum sollte Ihre Diagnose passen?	Was ist hierbei das Ziel?	Sie haben selbst keine Kinder, oder?
		Warum sollte Ihr Vorschlag funktionieren / Hat das geholfen / Hat das funktioniert?	So meine ich das nicht.	
		Ist das auch für dich eine gute Lösung?	Da verstehen Sie mich nicht richtig.	
			Könnten Sie das nochmal zusammenfassen?	
			Also Ihr Vorschlag ist...	

10.7 Auswertung der Stimulated-Recall-Interviews zur Wahrnehmung der Verbal Trigger durch die Teilnehmenden

In Bezug auf die im Rahmen der Pilotierungsuntersuchung durchgeführten *Stimulated-Recall-Interviews* (SRI) steht das Interesse im Vordergrund, Erkenntnisse über die Wahrnehmung der Teilnehmenden bezüglich der von den Schauspielerinnen in den robS verwendeten Verbal Trigger zu gewinnen. Es sollen somit Rückschlüsse auf die Validität und die Durchführbarkeit der robS im Rahmen der Haupterhebung gezogen werden können, während auch Anpassungsmöglichkeiten zum Ausdruck kommen könnten. Analytisch stehen

somit die Aussagen der Testteilnehmenden auf inhaltlicher Ebene im Fokus, die in strukturierter Form herausgearbeitet werden sollen. Die Auswertung orientiert sich an Mayrings (2022) qualitativ strukturierender Inhaltsanalyse, durch die auch die Verbal Trigger in Form einer deduktiven Kategorienanwendung berücksichtigt werden können. Den wesentlichen Orientierungsrahmen der Analyse stellt das von Mayring vorgeschlagene „Ablaufmodell deduktiver Kategorienanwendung (Strukturierung)“ (2022, S. 97) dar. Zugleich wird die Analyse hinsichtlich des zugrundeliegenden Erkenntnisinteresses und der vorhandenen Ressourcen zur Kodierung als einfacher Materialdurchlauf konzipiert.

10.7.1 Festlegung des Materials

Insgesamt wurden im Rahmen der Pilotierung neun SRI mit Lehramtsstudierenden erhoben und ausgewertet. Wie die Interviews zur Wahrnehmung der Situationsbeschreibungen und Schauspielerinnen wurde auch das zugrundeliegende Material für dasselbe Projekt im Zuge der gleichen Termine der robS von Juni bis Oktober 2022 erhoben. Ebenso war die Teilnehmendengewinnungsstrategie identisch. Die auswertungsrelevanten Interviewabschnitte bilden die Passagen, die Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden in Bezug auf die von den Schauspielerinnen verwendeten Verbal Trigger geben.

10.7.2 Analyse der Entstehungssituation

Wie im Ablaufplan (Kapitel 10.1) verdeutlicht, wurden die Interviews im Anschluss an die robS, nach der Erhebung zweier weiterer Fragebögen, durchgeführt. Die Zeit, die die Testteilnehmenden für das Ausfüllen der Fragebögen benötigten, wurde genutzt, um die Aufzeichnungen der robS für die SRI verfügbar zu machen. Zudem sollte der zeitliche Abstand zwischen der Durchführung der robS und der SRI klein gehalten werden, um die Erinnerung der Testteilnehmenden an die robS möglichst präsent zu halten (Dempsey, 2010). Die Aufzeichnung der SRI fand in den Räumlichkeiten der Universität Paderborn statt und war freiwillig. Die SRI folgten keinem vorgegebenen Leitfaden, da die zu thematisierenden Verbal Trigger an unterschiedlichen Stellen der Aufzeichnungen vorkommen und nicht in jeder robS verwendet werden. Daher waren die Interviews so konzipiert, dass die Aufzeichnungen der robS gemeinsam mit den einzelnen Testteilnehmenden betrachtet wurden und die Aufnahmen immer dann angehalten worden sind, wenn ein Verbal Trigger als Wortäuße-

rung zum Ausdruck kam. An diesen Stellen wurden die Teilnehmenden gefragt, was sie sich an dieser Stelle gedacht beziehungsweise welche Gedanken sie dazu haben. Für die gemeinsame Betrachtung der robS-Aufzeichnungen wurden die Aufnahmen verwendet, die über die Schulter der Teilnehmenden hinweg die Schauspielerinnen frontal zeigten. Dadurch sollte dazu beigetragen werden, dass die Teilnehmenden in den SRI sich stärker auf die Schauspielerinnen als auf sich selbst fokussieren können⁵⁴.

10.7.3 Formale Charakteristika des Materials

Die SRI wurden als Audioaufnahmen aufgezeichnet und ebenfalls in Orientierung an der von Dresing und Pehl (2018, S. 20 ff.) entwickelten und angepassten Version der inhaltlich-semantischen Transkription transkribiert (Kapitel 10.5.3).

10.7.4 Richtung der Analyse

Durch den Fokus der Analyse auf die Äußerungen der Teilnehmenden richtet sich diese auf die emotionalen und kognitiven Hintergründe und Handlungshintergründe der Testteilnehmenden (Mayring, 2022, S. 58).

10.7.5 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Im Hinblick auf die Validierung der Verbal Trigger, die im Rahmen der robS als Testinstrument eingesetzt werden, steht folgende Frage im Vordergrund:

Validierungsschritt: Testentwicklung

TF6: Wie nehmen die Testteilnehmenden die Verbal Trigger wahr und inwiefern eignen sie sich für die Stichprobe, um die modellierten Fähigkeiten entlang der Testanforderungen zu bearbeiten?

Infolgedessen ist zu überprüfen, inwiefern die Testteilnehmenden, unter der Maßgabe der von den Schauspielerinnen verwendeten Verbal Trigger, die robS durchführen konnten.

10.7.6 Festlegung der Kodiereinheit

Durch das offene Antwortformat können die Antworten der Teilnehmenden unterschiedliche Ausprägungen annehmen und in einzelnen Worten, Sätzen

⁵⁴ Auch diese Interviews wurden vom Autor der zugrundeliegenden Arbeit durchgeführt.

oder ganzen Absätzen erfolgen. Ebenfalls ist es möglich, dass die Teilnehmenden auch an anderen Stellen, die eventuell ähnliche inhaltliche Charakteristika aufweisen, Antworten erneut aufgreifen oder weiterführen. Als Kodiereinheit wird daher jede Äußerung festgelegt, die als Antwort auf eine gestellte Frage zu einem Verbal Trigger eine zusammenhängende Bedeutung zum Ausdruck bringt.

10.7.7 Festlegung der Kontexteinheit

Da auch in Bezug auf die Kontexteinheit relevant ist, dass Antworten an verschiedenen Stellen der Interviews zum Ausdruck gebracht werden können, werden die einzelnen Interviews in ihrem gesamten Umfang als Kontexteinheit festgelegt.

10.7.8 Festlegung der Auswertungseinheit

Die Auswertungseinheit bildet die Gesamtheit aller Interviews. Die Interviews werden nacheinander im Einzelnen ausgewertet und anschließend im Hinblick auf weitere Zusammenhänge untersucht. Die Auswertungsreihenfolge folgt keiner inhaltlichen Priorisierung, soll jedoch entlang der Erhebungszeitpunkte der einzelnen Interviews erfolgen.

10.7.9 Festlegung der Kategorien

Die Kategorien, entlang derer das Material kategorisiert werden soll, bilden bestimmte Verbal Trigger. Bereits während der Durchführung der robS und auch nach der ersten Sichtung des Materials wurde deutlich, dass nicht alle Verbal Trigger im Rahmen der robS verwendet wurden. Dies begründet sich darin, dass die Verwendung aller Verbal Trigger nicht notwendig ist, um die theoretisch einzubettenden Verhaltensweisen der Teilnehmenden zu evozieren und es im Sinne einer „authentischen“ Gesprächsdynamik auch nicht zielführend erscheint, alle Verbal Trigger nacheinander statisch im Gespräch einzubringen. Zudem hat sich während der Durchführung der robS und nach der ersten Sichtung des Materials gezeigt, dass seitens der Schauspielerinnen gewisse gleichförmige Äußerungen zum Ausdruck gebracht wurden, die bestimmte Verhaltensweisen, wie beispielsweise den stärkeren Einbezug der Perspektive der Schülerin, evozieren könnten und im zugrundeliegenden Beratungskompetenzmodell verortet wurden. Diese Äußerungen sollen ebenfalls als Verbal Trigger in der Auswertung Berücksichtigung finden. Vor diesem Hin-

tergrund werden im Folgenden jene Verbal Trigger in ein nominales Kategoriensystem überführt, die im Rahmen der robS als relativ isolierte Äußerungen zum Ausdruck gebracht wurden und beispielsweise nicht in inhaltlich umfassendere, aufeinanderfolgende Aussagen einer oder mehrerer Personen eingebettet sind. Im folgenden Kodiermanual werden die einzelnen Verbal Trigger und ihre entsprechenden Einordnungen in das zugrundeliegende Beratungskompetenzmodell definiert. Insgesamt werden 31 Verbal Trigger in Kategorien überführt. 20⁵⁵ von diesen sind Verbal Trigger, die in den Tabellen 8) und 9) dargestellt wurden (PR 1, PR 2, SK 1, SK 2, SK 4, SK 5, PW 1, PW 2, PW 3, PW 4, PW 5, PW 6, PW 7, PGB 1, PGB 2, PGB 3, B 2, B 3, B 4, B 5), während die 11 weiteren Verbal Trigger (SK 3, SK 6, SK 7, SK 8, SK 9, SK 10, PW 8, PGB 4, PGB 5, PGB 6, B 1) jene sind, die von den Schauspielerinnen eingebracht worden sind.

10.7.10 Kodiermanual

Das Kodiermanual befindet sich aufgrund seines Umfangs im Anhang in Kapitel 18.5.

10.7.11 Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Die Analyseergebnisse werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt. Die einzelnen Kodierungen sind im Anhang dieser Arbeit in Kapitel 19.2 abgebildet. In einem abschließenden Fazit werden die Ergebnisse diskutiert, um weitere Rückschlüsse auf den Einsatz der Verbal Trigger und die Durchführbarkeit der robS im Rahmen der Hauptuntersuchung zu ziehen.

10.7.12 Zusammenfassung Kategorie Personale Ressourcen 1 – PR 1)

Bezüglich dieses Verbal Triggers („Sind Sie wütend auf mich?“) wird insgesamt deutlich, dass alle Testteilnehmenden überrascht reagiert haben beziehungsweise diese Aussage zu Beginn der Situation nicht erwartet hätten. Gleichzeitig zeigt sich bei dem Großteil der Personen, dass diese Aussage an eine grundsätzliche Haltung als Lehrkraft appelliert, in einer solchen Situation zu signalisieren, dass nicht die Gefühle der Lehrkraft den Beginn des Gesprächs bestimmen sollen. Somit steht auch im Vordergrund, die Schülerin

⁵⁵ Da die Verbal Trigger der Kategorien PR 2, PW 1 und PGB 1 inhaltlich und sprachlich vergleichbar für die Rollen der Schülerin und der Mutter konzipiert worden sind, werden diese zusammenfassend analysiert.

dahingehend „zu beruhigen“ (SAS05, Z. 16 ff.). Teilweise werden auch bereits Gründe für die Wahrnehmung der Schülerin gesucht, was auch auf die Beratungskompetenzfacette der sozialen Kooperationskompetenz verweist. Es zeigt sich somit, dass der Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.13 Zusammenfassung Kategorie Personale Ressourcen 2 – PR 2)

Wie sich bezüglich dieses Verbal Triggers („Sie behandeln mich aber anders als die anderen / Ich habe das Gefühl, Andrea und Bente behandeln Sie anders als Alex“) zeigt, reflektiert die teilnehmende Person ihr Verhalten dahingehend, dass sie im Gespräch stärker hervorheben sollte, das Verhalten der Schülerin nicht allein an ihr zu bemessen. Vielmehr soll die „Schuld“ (AYW07, Z. 131 ff.) für die Störungen im Unterricht an der Gesprächsdynamik aller Beteiligten ausgemacht werden. Dies verweist zum einen auf die Reflexion der Problemwahrnehmung der Person als auch auf eine verstärkt anzustrebende Lösungsorientierung, die bislang zu wenig zum Ausdruck gekommen sei (AYW07, Z. 418 ff.). Dies kann wiederum auch als ein Hinweis auf die Beratungskompetenzfacetten der sozialen Kooperationskompetenz und des pädagogischen Wissens verstanden werden. Es zeigt sich somit, dass der Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.14 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz 1 – SK 1)

In Bezug auf diese Verbal Trigger („Die anderen lachen aber über meine Witze / Ich mache halt gerne eine gute Stimmung für alle“) wird deutlich, dass alle Testteilnehmenden mit dieser Äußerung eine Darstellung der Sichtweise der Schülerin verbinden. Dabei wird vom überwiegenden Teil der Personen ein Zusammenhang zur Wahrnehmung der Lebenswelt der Schülerin hergestellt. Teilweise scheint die Aussage nicht mit der Wahrnehmung der Problemsituation der Testteilnehmenden übereinzustimmen, wodurch sie „provozierend“ (IEH20, Z. 57 ff.) und „zusammenhangslos“ (HLS08, Z. 207 ff.) zum zuvor Gesagten wirkt, sich aber hierbei auch zeigt, dass das fehlende Verständnis eines Zusammenhangs eine „typische Aussage von einer 15-jährigen“ (ESG19, Z. 51 ff.) sein könne. Der provokativ wahrgenommene Charakter könnte somit auf die Kompetenzfacette der Bewältigungskompetenz verweisen. Zugleich stellt der überwiegende Anteil der Testteilnehmenden dahingehend die Überlegung an, dass das Verhalten der Schülerin mit dem Wunsch nach Aufmerk-

samkeit beziehungsweise einer Stärkung der Beziehung zu ihren Freunden zu erklären ist, womit sich zeigt, dass die Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren können.

10.7.15 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz 2 – SK 2)

Bezüglich dieses Verbal Triggers („Das ist mir momentan nicht so wichtig“) wird deutlich, dass alle Testteilnehmenden mit dieser Äußerung eine Darstellung der Sichtweise der Schülerin verbinden. Dabei wird vom überwiegenden Teil der Personen ein Zusammenhang zur Wahrnehmung der Lebenswelt der Schülerin hergestellt und verdeutlicht, dass die Prioritäten der Schülerin nicht auf dem Unterricht liegen. Die Aussage erzeugt darüber hinaus einen Handlungsdruck, den Unterricht als Priorität wiederherzustellen (AMD10-1, Z. 371 ff.; SAS05, Z. 148 ff.) beziehungsweise nach möglichen Einflussfaktoren (MTR10, Z. 43 ff.), dem Privatleben (VJD15, Z. 81 ff.) oder der Situation im Elternhaus (AYW07, Z. 68 f.) zu fragen. Somit zeigt sich, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.16 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz 3 – SK 3)

Bezüglich dieses Verbal Triggers („Das macht mir momentan nicht so Spaß“) wird deutlich, dass alle Testteilnehmenden mit dieser Äußerung eine Darstellung der Sichtweise der Schülerin verbinden. Dabei wird ein Zusammenhang zur Wahrnehmung der Lebenswelt der Schülerin hergestellt und die bisherige Vorgehensweise insofern reflektiert und hinterfragt, als sie weitere Aspekte dieser Lebenswelt berücksichtigen sollte und zu einer Anpassung der Vorgehensweise führen könnte (VJD15, Z. 97 ff.; AMD10-1, Z. 468 ff.). Somit zeigt sich, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.17 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz 4 – SK 4)

Bezüglich dieses Verbal Triggers („So erlebe ich Alex aber nicht“) wird deutlich, dass alle Testteilnehmenden mit dieser Äußerung eine Darstellung der Sichtweise der Mutter verbinden. Dabei wird ein Zusammenhang zur Wahrnehmung der Lebenswelten der Mutter und der Schülerin hergestellt und ver-

deutlicht, dass sich die zugrundeliegende Unterrichtssituation der Schülerin nicht mit der Wahrnehmung der Mutter im Elternhaus überschneidet. Der Großteil der Testteilnehmenden reflektiert und hinterfragt dahingehend ihre Vorgehensweise insofern, als sie weitere Aspekte dieser Lebenswelten, wie etwa die Kommunikation und Erwartungen zwischen Mutter und Tochter (VJD15, Z. 285 ff.; AMD10-1, Z. 643 ff.) oder den zeitlichen Arbeitsaufwand (SAS05, Z. 371 ff.) der Mutter, berücksichtigen sollten, um die eigene Vorgehensweise anzupassen. Somit zeigt sich, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.18 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz 5 – SK 5)

Bezüglich dieses Verbal Triggers („Mein Mann und ich arbeiten viel und wir haben nur wenig Zeit“) wird deutlich, dass alle Testteilnehmenden mit dieser Äußerung eine Darstellung der Sichtweise der Mutter verbinden. Dabei wird ein Zusammenhang zur Wahrnehmung der Lebenswelten der Mutter und der Schülerin hergestellt. Der Großteil der Testteilnehmenden reflektiert und hinterfragt dahingehend ihre Vorgehensweise insofern, als sie weitere Aspekte dieser Lebenswelten, wie etwa die grundsätzliche Adressierbarkeit der Arbeit der Mutter (AMD10-2, Z. 87 ff.; ESG19, Z. 346 ff.) oder den Zusammenhang zwischen der Arbeit und der Unterrichtssituation der Schülerin (AYW07, Z. 329 ff.; SAS05, Z. 422 ff.) berücksichtigen sollten, um die eigene Vorgehensweise anzupassen. Zudem zeigt sich zum Teil, dass durch diese Aussage vor allem die Sichtweise der Mutter „dominant“ (VJD15, Z. 305 ff.) in den Vordergrund rückt und die Frage aufkommt, welche Person in dem Gespräch zu adressieren sei. Dies unterstreicht, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.19 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz 6 – SK 6)

Bezüglich dieses Verbal Triggers („Und warum machst du das (Sprachzertifikat) nicht?“) wird deutlich, dass alle Testteilnehmenden mit dieser Äußerung eine Darstellung der Sichtweise der Mutter verbinden. Dabei wird ein Zusammenhang zur Wahrnehmung der Lebenswelten der Mutter und der Schülerin hergestellt. Der Großteil der Testteilnehmenden reflektiert ihre Vorgehensweise insofern, als sich der Eindruck einer Wissensasymmetrie in der Beziehung zwischen der Mutter und Schülerin bekräftigt beziehungsweise bestätigt.

Dies wird als vorwurfvolle Erwartungshaltung beschrieben, die seitens der Schülerin offenbar nicht erfüllt werde (HLS08, Z. 486 ff.; MSS22, Z. 247 ff.) und zugleich auf eine fehlende Kommunikation zwischen der Mutter und der Schülerin verweise (ESG19, Z. 429 ff.; SAS05, Z. 623 ff.). Einzelne Testteilnehmende reflektieren diesen Trigger auch bereits in die Richtung einer Problemidentifikation, indem sie ihre „Theorie“ beziehungsweise „Hypothese“ von fehlender Aufmerksamkeit der Schülerin bekräftigt sehen (AYW07, Z. 295 ff.; SAS05, Z. 623 ff.), was in die Richtung der Kompetenzfacette des pädagogischen Wissens verweist. Eine Person wurde von dem Trigger „persönlich getroffen“ (VJD15, Z. 388 ff.), auch wenn die Aussage nicht in die Richtung der Person in der Lehrkräfte-rolle gerichtet war. Dies deutet darauf hin, dass der Trigger auch in die Richtung der Bewältigungskompetenz wirken kann. Insgesamt wird jedoch deutlich, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evoziert.

10.7.20 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz 7 – SK 7)

In Bezug auf diesen Verbal Trigger („Früher habe ich die Hausaufgaben mit meinen Freunden gemacht“) wird deutlich, dass alle Testteilnehmenden mit dieser Äußerung eine Darstellung der Sichtweise der Schülerin verbinden und dabei ein Zusammenhang zur Wahrnehmung der Lebenswelten der Schülerin und teilweise der Mutter herstellen. Der Großteil der Testteilnehmenden reflektiert ihre Vorgehensweise insofern, als sich der Eindruck bestärkt, dass die Verhaltensveränderung der Schülerin in einem Zusammenhang mit der Beziehung zu den Freundinnen, Andrea und Bente, steht (AYW07, Z. 366 ff.; MSS22, Z. 30 ff.; MSS22, Z. 296 ff.). Dies äußert sich auch darin, dass zu der möglichen Ursache der Verhaltensveränderung neben der Situation im Elternhaus nun auch zusätzlich die Beziehung zu den Freundinnen berücksichtigt wird (SAS05, Z. 234 ff.; IEH20, Z. 353 ff.). Daneben bestärkt sich bei einer Person der Eindruck einer Wissensasymmetrie in der Beziehung zwischen der Mutter und der Schülerin (HLS08, Z. 454 ff.). Einzelne Testteilnehmende reflektieren diesen Trigger auch bereits in die Richtung einer möglichen Problemlösung, indem die Beziehung zu den Freundinnen als weiterer Ansatzpunkt in dem Gespräch identifiziert wird (AMD10-1, Z. 239 ff.; MTR10, Z. 83 ff.; MTR10, Z. 107 ff.), was somit auch in die Richtung der Kompetenzfacette des pädagogischen Wissens verweist. Insgesamt zeigt sich, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.21 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz 8 – SK 8)

Bezüglich dieses Verbal Triggers („Kann ich vielleicht wieder neben Andrea und Bente sitzen?“) wird deutlich, dass alle Testteilnehmenden mit dieser Äußerung eine Darstellung der Sichtweise der Schülerin verbinden und dabei einen Zusammenhang zur Wahrnehmung der Lebenswelt der Schülerin herstellen. Dies äußert sich insofern, als die Aussage als ein Bedürfnis beziehungsweise Wunsch der Schülerin erkannt wird. Der Aussage werden unterschiedliche Eigenschaften zugeschrieben, sodass sie die Prioritäten (AMD10-1, Z. 403 ff.) oder auch emotionalen Bedürfnisse (VJD15, Z. 162 ff.; HLS08, Z. 658 ff.) der Schülerin widerspiegeln. Damit zeigt sich insgesamt, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann. Gleichzeitig wird deutlich, dass der Großteil der Testteilnehmenden mit der Aussage auch einen Grund für das Verhalten der Schülerin assoziiert und damit beginnt, die Aussage zu problematisieren (ESG19, Z. 109 ff.; IEH20, Z. 105 ff.) und in die Lösungsfindung einzubeziehen (SAS05, Z. 122 ff.; MSS22, Z. 72 ff.). Dies weist darauf hin, dass die Aussage ebenfalls die Verhaltensweise in die Richtung der Kompetenzfacette des pädagogischen Wissens evozieren kann.

10.7.22 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz 9 – SK 9)

Bezüglich dieses Verbal Triggers („Ich glaube, es interessiert niemanden, was ich mache“) wird deutlich, dass alle Testteilnehmenden mit dieser Äußerung eine Darstellung der Sichtweise der Schülerin verbinden und dabei einen Zusammenhang zur Wahrnehmung der Lebenswelt der Schülerin herstellen. Der Großteil der Testteilnehmenden reflektiert ihre Vorgehensweise insofern, als sich der Eindruck bestärkt, dass die Verhaltensveränderung der Schülerin in einem Zusammenhang mit dem Verhältnis im Elternhaus steht (ESG19, Z. 184 ff.; MTR10, Z. 63 ff.) beziehungsweise das derzeitige Verhalten durch ein Problem verursacht wird (MSS22, Z. 98 ff.). Einzelne Testteilnehmende reflektieren diesen Verbal Trigger auch bereits in die Richtung einer möglichen Problemlösung, indem die Frage nach den Handlungsgrenzen als Lehrkraft bezüglich des Privatlebens der Schülerin aufgeworfen wird (VJD15, Z. 141 ff.) oder die Eltern für die weitere Kommunikation einbezogen werden sollten (MSS22, Z. 111 ff.). Dies verweist somit auch in die Richtung der Kompetenzfacette des pädagogischen Wissens, während sich insgesamt zeigt, dass die-

ser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.23 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz 10 – SK 10)

In Bezug auf diesen Verbal Trigger („Meine Eltern sind fast nie zu Hause“) zeigt sich, dass alle Testteilnehmenden mit dieser Äußerung eine Darstellung der Sichtweise der Schülerin verbinden und dabei ein Zusammenhang zur Wahrnehmung der Lebenswelt der Schülerin herstellen. Alle bis auf eine Person reflektieren ihre Vorgehensweise insofern, als sich der Eindruck bestärkt, dass die Verhaltensveränderung der Schülerin in einem Zusammenhang mit dem Verhältnis im Elternhaus steht, während auch für die eine Person deutlich wird, dass die Schülerin auf ein Problem aufmerksam machen wollen würde (IEH20, Z. 85 ff.). Auch bei diesem Trigger reflektieren einzelne Testteilnehmende bereits in die Richtung einer möglichen Problemlösung, indem die Frage nach den Handlungsgrenzen als Lehrkraft bezüglich des Privatlebens der Schülerin aufgeworfen wird (SAS05, Z. 95 ff.) oder auch hier die Eltern für die weitere Kommunikation einbezogen werden sollten (MTR10, Z. 152 ff.; HLS08, Z. 90 ff.). Dies verweist somit ebenfalls in die Richtung der Kompetenzfacette des pädagogischen Wissens, während insgesamt deutlich wird, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.24 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen 1 – PW 1)

Bezüglich dieses Verbal Triggers („Warum ist das denn ein Problem?“) wird deutlich, dass alle Testteilnehmenden das Verhalten der Schülerin als ein Problem identifiziert haben und die Aussage insofern reflektieren, als die Schülerin beziehungsweise die Mutter diese Problemwahrnehmung nicht teilen. In diesem Zusammenhang wird die Aussage bereits zum Teil in den Versuch einer Lösungsfindung eingepflegt, mit dem mehrere Facetten des identifizierten Problems „langanhaltend“ gelöst werden sollen (AMD10-1, Z. 145 ff.). Daneben werden auch Vermutungen über die Ursache dieser unterschiedlichen Problemwahrnehmung in der Beziehung zwischen der Mutter und der Schülerin geäußert, was auf die soziale Kooperationskompetenz hindeutet (MTR10, Z. 416 ff.). Wie eine Person darlegt, sei sie von der Aussage der Schülerin „ein bisschen genervt“ (IEH20, Z. 33 ff.), was als emotionale Reaktion auf die Kompetenzfacette der personalen Ressourcen und im Sinne eines

weiteren Umgangs auch auf die Bewältigungskompetenz hinweisen könnte. Mit der Identifikation des Problems und den herausgestellten Herausforderungen für das weitere Vorgehen wird somit insgesamt deutlich, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.25 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen 2 – PW 2)

Bezüglich dieses Verbal Triggers („Ich weiß nicht, ob das meine Situation verändert“) wird deutlich, dass alle Testteilnehmenden das Verhalten der Schülerin als ein Problem identifiziert haben und die Aussage insofern reflektieren, als die Schülerin diese Problemwahrnehmung nicht teilt. Dies wird insofern problematisiert, als einerseits verstärkt an die motivationale Ebene der Schülerin appelliert werden soll, da hinter der Aussage eine „Unsicherheit“ (AMD10-1, Z. 285 ff.) der Schülerin vermutet wird, was somit auch in die Richtung der sozialen Kooperationskompetenz verweist. Andererseits wird die eigene Vorgehensweise dahingehend angepasst, durch weiteres Nachfragen, der offenbar unterschiedlichen Problemwahrnehmung der Schülerin Raum zu geben (AYW07, Z. 355 f.). Dies verdeutlicht insgesamt, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.26 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen 3 – PW 3)

In Bezug auf diesen Verbal Trigger („Ich weiß nicht, ob das mein Problem ist“) zeigt sich, dass die Person das Verhalten der Schülerin als ein Problem identifiziert hat und die Aussage insofern reflektiert, als die Schülerin diese Problemwahrnehmung nicht teilt. Dies wird insofern problematisiert, als das bisherige Identifizieren einzelner Probleme als Vorgehensweise herausgestellt wird und die Aussage der Schülerin die Wahrnehmung bestärkt, dass diese Vorgehensweise im Hinblick auf die Wahrnehmung der Schülerin angepasst werden sollte (ESG19, Z. 453 ff.). Somit zeigt sich, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.27 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen 4 – PW 4)

Bezüglich dieses Verbal Triggers („Was glauben Sie denn, woran es liegt?“) wird deutlich, dass alle Testteilnehmenden das Verhalten der Schülerin als ein Problem identifiziert haben und die Aussage insofern reflektieren, als sie diese als eine Aufforderung der Mutter verstehen, zur Problemdarlegung beziehungsweise zum Teil auch einer Problemlösung beizutragen. In Bezug auf die

Problemdarlegung wird vor diesem Hintergrund auf die Annahmen verwiesen, dass die Schülerin mit den Eltern und/oder mit ihren Freunden zu wenig Zeit verbringt beziehungsweise ihr dadurch zu wenig Aufmerksamkeit zuteilwird (AYW07, Z. 242 ff.; IEH20, Z. 245 ff.; MTR10, Z. 243 ff.; MSS22, Z. 225 ff.). Im Hinblick auf eine Lösungsfindung reflektieren zwei Testteilnehmende die Aussage dahingehend, mehr Informationen erhalten zu wollen und dafür die Einschätzung der Schülerin (VJD15, Z. 325 ff.) und auch der Mutter (SAS05, Z. 463 ff.) zu erfragen. Insgesamt verdeutlicht dies, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.28 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen 5 – PW 5)

Bezüglich dieses Verbal Triggers („Wie hängt denn Alex’ Leistung mit ihrer Zeit außerhalb der Schule zusammen?“) wird deutlich, dass alle bis auf eine Person die Aussage als eine Aufforderung der Mutter verstehen, den Zusammenhang zwischen den schulischen und außerschulischen Aktivitäten der Schülerin zu erörtern. Die eine Person, die dies nicht als eine solche Aufforderung versteht, stellt zum besseren Verständnis eine weitere Nachfrage in die Richtung der Mutter (MTR10, Z. 325 ff.), was allerdings nach wenigen Sätzen in der Verwendung eines weiteren Verbal Triggers mündet. Die Antwort der Person bezieht sich somit nicht mehr auf den ursprünglichen Verbal Trigger (MTR10, Z. 342 ff.). Die anderen Testteilnehmenden erörtern im Hinblick auf die Aussage der Mutter einen Zusammenhang zwischen dem Belastungserleben der Schülerin und dem möglichen Einfluss auf ihr Lernverhalten (SAS05, Z. 653 ff.) oder einen Zusammenhang zwischen dem schulischen Alltag und den zu Hause zu erarbeitenden Hausaufgaben (MSS22, Z. 321 ff.). Daneben erweckt die Aussage der Mutter bei einer Person den Eindruck, dass diese ihr im Widerspruch zu den bisherigen Ausführungen nicht „zugehört“ habe (VJD15, Z. 422 ff.), was in dem weiteren Umgang mit der Situation auf die Kompetenzfacette der Bewältigungskompetenz hinweisen könnte. Zugleich führt die Person an, der Aufforderung der Mutter nachzukommen und einen weiteren Erklärungsversuch zu unternehmen. Insgesamt wird somit deutlich, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.29 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen 6 – PW 6)

In Bezug auf diesen Verbal Trigger („Was genau soll ich denn zu Hause mit Alex machen? / Was wäre Ihr Vorschlag?“) wird deutlich, dass alle Testteil-

nehmenden die Aussage als eine Aufforderung der Mutter beziehungsweise Schülerin verstehen, einen Lösungsvorschlag für das identifizierte Problem der Schülerin anzubieten. Diese Aufforderung wird von den Testteilnehmenden insofern problematisiert, als sie als eine Herausforderung verstanden wird, mit der im Sinne eines Lösungsfindungsprozesses mehr Informationen von der Schülerin (VJD15, Z. 461 ff.) und/oder dem Elternhaus (SAS05, Z. 198 ff.) zu erfragen wären. Zugleich äußert sich diese Herausforderung auch in der Frage nach der Art und Weise der weiteren Kommunikation mit der Mutter, da die Ursache für das identifizierte Problem auch im Elternhaus verortet wird und sich somit Handlungsgrenzen bezüglich des Privatlebens der Schülerin und Mutter abzeichnen könnten (VJD15, Z. 524 ff.; SAS05, Z. 538 ff.). Darüber hinaus wird insbesondere in Bezug auf die Mutter eine ausgeprägte Erwartungshaltung wahrgenommen, wodurch ihre Aussage eine Person „ein bisschen gestört“ habe (VJD15, Z. 461 ff.), der Moment von ihr als eine „unangenehme Situation“ wahrgenommen worden sei (VJD15, Z. 524 ff.) und sie auch „ein bisschen überfordert“ (VJD15, Z. 524 ff.) wäre, während eine andere Person den Moment als „sehr frustrierend“ (ESG19, Z. 483 ff.) beschreibt. Diese Ausführungen könnten als emotionale Reaktionen auf die Kompetenzfacetten der personalen Ressourcen und im Sinne eines weiteren Umgangs auch auf die Bewältigungskompetenz hinweisen. Insgesamt zeigt sich jedoch, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.30 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen 7 – PW 7)

In Bezug auf diesen Verbal Trigger („Warum sollte Ihr Vorschlag funktionieren? / Hat das geholfen/funktioniert?“) wird deutlich, dass alle Testteilnehmenden die Aussage als Nachfrage der Mutter verstehen, eine Einschätzung zur Qualität und Wirkung des bereits umgesetzten beziehungsweise des unterbreiteten Lösungsvorschlages zu erörtern. Diese Aufforderung wird von den Testteilnehmenden unterschiedlich charakterisiert. So wird zum einen auf inhaltlicher Ebene der Zusammenhang zwischen der schulischen Leistung der Schülerin und ihrem Verhältnis zu den Freunden (VJD15, Z. 487 ff.) und dem Elternhaus (SAS05, Z. 709 ff.) erörternd problematisiert. Zum anderen wird der Aussage der Mutter auch zugeschrieben, Zweifel (VJD15, Z. 487 ff.), Skepsis (VJD15, Z. 641 ff.), Kritik (IEH20, Z. 290 ff.) und eine Schuldzuschreibung (SAS05, Z. 709 ff.) zum Ausdruck bringen und eine Überforderung (AYW07, Z. 385 ff.) auslösen zu können. Diese Ausführungen könnten als emotionale Reaktionen auf die Kompetenzfacetten der personalen Ressourcen

cen und im Sinne eines weiteren Umgangs auch auf die Bewältigungskompetenz hinweisen. Daneben werden der Aussage der Mutter auch ein signalisiertes Interesse (IEH20, Z. 202 ff.) und eine Aufforderung zur positiven, motivierenden Bekräftigung des unterbreiteten Vorschlages (AYW07, Z. 477 ff.) zugeschrieben, was in die Richtung der Kompetenzfacette der sozialen Kooperationskompetenz verweist. Insgesamt wird allerdings deutlich, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.31 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen 8 – PW 8)

Bezüglich dieses Verbal Triggers („Ist das auch für dich eine gute Lösung?“) zeigt sich, dass ihn die Person als Aussage der Mutter versteht, mit der die Sichtweise der Schülerin in Bezug auf die vorgeschlagene Problemlösung erfragt werden soll. Diese Aussage wird insofern reflektiert, als die Person erörtert, die Schülerin in dem Gespräch „vergessen“ (AYW07, Z. 499 ff.) zu haben und die Mutter dies infolgedessen getan habe. Zugleich werden die vorgeschlagenen Problemlösungen vor dem Hintergrund der wahrgenommenen Präferenzen und sozialen Ressourcen der Schülerin kritisch abgewogen (AYW07, Z. 499 ff.). Damit zeichnet sich im Hinblick auf die Herstellung einer gemeinsamen Sichtweise auf das Problem und die Lösungsstrategie ab, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.32 Zusammenfassung Kategorie Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills 1) – PGB 1)

In Bezug auf diesen Verbal Trigger („Warum sprechen wir denn jetzt darüber?“) wird deutlich, dass ihn alle Testteilnehmenden als eine Aussage der Mutter beziehungsweise Schülerin verstehen, mit der die Gesprächsführung beziehungsweise Problemdarstellung infrage gestellt wird. Dies wird von den Testteilnehmenden insofern reflektiert, als sie dies als eine „Vermeidungshaltung“ der Schülerin charakterisieren (VJD15, Z. 34 ff.) oder sich selbst fragen, inwiefern sie das Problem gegenüber der Mutter noch offensichtlicher darstellen könnten (AMD10-2, Z. 28 ff.) beziehungsweise ob sie das Problem nicht deutlich genug gemacht hätten (HLS08, Z. 370 ff.). In dem Zusammenhang werden auch die Perspektiven der Mutter und Schülerin berücksichtigt, die mit der Aussage zum Ausdruck gebracht wurden, was in die Richtung der sozialen Kooperationskompetenz verweist. Daneben nimmt eine Person die Aussage seitens der Mutter auch als „frustrierend“ (ESG19, Z. 526 ff.) wahr und schreibt

dieser Aussage zu, gegenüber der Schülerin demütigend beziehungsweise abwertend zu sein, was sowohl in die Richtung der Bewältigungskompetenz als auch in die der sozialen Kooperationskompetenz verweist. Dabei ist anzumerken, dass der Verbal Trigger in diesem Zusammenhang in angepasster Form mit weiteren Hinweisen auf die Selbstständigkeit der Schülerin und die Grenzen der Handlungsfähigkeit der Mutter (ESG19, Z. 519 ff.) in einem umfassenderen Kontext steht. Dies könnte die Charakterisierung des Verbal Triggers seitens der Person erklären. Insgesamt zeigt sich allerdings, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.33 Zusammenfassung Kategorie Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills 2) – PGB 2)

Bezüglich dieses Verbal Triggers („So meine ich das aber nicht“) zeigt sich, dass ihn die Person als Aussage der Schülerin versteht, mit der sie ihre Sichtweise darlegt, die nicht mit dem bisherigen Problemverständnis der Person übereinstimmt. Diese Aussage wird insofern reflektiert, als die Person erörtert, dass sie sie „verwirrt“ (AMD10-1, Z. 327 ff.) habe, da die Interpretation der Situationsbeschreibung und die eigene Erfahrung mit einem Nachhilfeschüler offenbar nicht auf die Schülerin übertragbar seien. Zugleich führt diese Diskrepanz im Hinblick auf die Ressourcen der Schülerin zu einer Anpassung der weiteren Vorgehensweise. Dies verdeutlicht, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.34 Zusammenfassung Kategorie Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills 3) – PGB 3)

In Bezug auf diesen Verbal Trigger („Jetzt erklären Sie mal, warum ich heute zu Ihnen kommen sollte“) wird deutlich, dass ihn alle Testteilnehmenden als eine Aussage der Mutter verstehen, mit der die Gesprächsführung beziehungsweise das Gespräch an sich infrage gestellt wird. Die Testteilnehmenden reflektieren dahingehend ihre Vorgehensweise, da sie entgegen ihrer eigenen Erwartung von der Situation „überrascht“ (AMD10-1, Z. 548 ff.), „überfordert“ (SAS05, Z. 322 ff.) beziehungsweise „überrumpelt“ (HLS08, Z. 263 ff.) worden seien und die Mutter dahingehend auch als „stark“ auftretend (MTR10, Z. 204 ff.), „offensiv“ (MSS22, Z. 173 ff.), „genervt“ (SAS05, Z. 322 ff.) und sprichwörtlich mit „der Tür ins Haus“ fallend (HLS08, Z. 263 ff.; AYW07, Z. 204 ff.; ESG19, Z. 264 ff.; MSS22, Z. 173 ff.) charakterisieren. Zum Teil wird dieser Aussage bereits eine gewisse Unhöflichkeit (ESG19, Z. 264 ff.) und Vorwurfs-

haltung (IEH20, Z. 141 ff.) zugeschrieben, was auch in der Erwartung resultiert, sich auf ein „problematisches Gespräch“ einstellen zu müssen (IEH20, Z. 141 ff.) und somit als ein Hinweis in die Richtung der Bewältigungskompetenz verstanden werden kann. Vor diesem Hintergrund wird von dem Großteil der Testteilnehmenden die Aussage bereits dahingehend reflektiert, dass die Mutter signalisiert, wenig Zeit (VJD15, Z. 262 ff.; HLS08, Z. 263 ff.) für das Gespräch und/oder wenig bis kein Vorwissen über das Vorgespräch mit der Schülerin zu besitzen (AYW07, Z. 204 ff.; SAS05, Z. 322 ff.; MTR10, Z. 204 ff.). Da dies als Ressource für die weitere Gesprächsführung berücksichtigt wird, zeigt sich, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.35 Zusammenfassung Kategorie Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills 4) – PGB 4)

Bezüglich dieses Verbal Triggers („Gibt es ein Problem?“) zeigt sich, dass ihn alle Testteilnehmenden als eine Aussage der Mutter verstehen, mit der die Problemdarlegung beziehungsweise die Gesprächsführung infrage gestellt wird. Die Testteilnehmenden reflektieren dahingehend ihre Vorgehensweise, da sie die Perspektive der Mutter antizipieren, für die die Situation „ungewohnt“ (HLS08, Z. 312 ff.) sein könnte und die aus der Situationsbeschreibung heraus „normalerweise sehr höflich“ (ESG19, Z. 299 ff.) sei. Die Mutter beziehungsweise ihre Intonation und Aussage werden in diesem Zusammenhang als „sehr genervt“ (AMD10-1, Z. 579 ff.), „nicht so freundlich“ (AMD10-1, Z. 579 ff.) und als „sehr dominante Frau“ (HLS08, Z. 312 ff.) mit einer „bestimmten Art“ (HLS08, Z. 312 ff.) charakterisiert, was als ein Hinweis auf die Beratungskompetenzfacette der Bewältigungskompetenz verstanden werden kann. Vor diesem Hintergrund wird von den Testteilnehmenden die Aussage auch dahingehend reflektiert, dass die Mutter signalisiert, wenig Zeit und Teilnahmebereitschaft (ESG19, Z. 299 ff.) für das Gespräch oder kein Vorwissen über das Vorgespräch mit der Schülerin zu besitzen (AMD10-1, Z. 579 ff.; HLS08, Z. 312 ff.; MTR10, Z. 221 f.). Da dies als Ressource für die weitere Gesprächsführung berücksichtigt wird, unter anderem hinsichtlich der Überlegung, gezielt Ich-Botschaften zur sachlichen, freundlichen Kommunikation, einzusetzen (HLS08, Z. 312 ff.), wird deutlich, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.36 Zusammenfassung Kategorie Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills 5) – PGB 5)

In Bezug auf diesen Verbal Trigger („Von dem Gespräch (mit Alex) weiß ich nichts“) wird deutlich, dass ihn alle Testteilnehmenden als eine Aussage der Mutter verstehen, mit der sie ihr fehlendes Vorwissen bezüglich des Vorgesprächs mit der Schülerin zum Ausdruck bringt und somit die bisherige Gesprächsführung infrage stellt. Zum Teil charakterisieren die Testteilnehmenden durch die Aussage die Beziehung zwischen der Mutter und der Schülerin, indem die Erwartung zum Ausdruck gebracht wird, dass „normalerweise“ über ein Gespräch mit einer Lehrkraft zu Hause berichtet werden sollte (ESG19, Z. 279 ff.) und sich dadurch auch zeigt, dass die Kommunikation zwischen der Mutter und der Schülerin nur eingeschränkt stattfinden würde (SAS05, Z. 341 ff.). Dies kann als Hinweis auf die Beratungskompetenzfacette der sozialen Kooperationskompetenz verstanden werden. Vor diesem Hintergrund zeichnet sich auch ab, dass die Testteilnehmenden die Aussage insofern reflektieren, als sie ihre „Gesprächsstrategie“ (AMD10-1, Z. 579 ff.) hinsichtlich dieser neuen Situation „umwerfen“ (AMD10-1, Z. 579 ff.) müssten beziehungsweise die Frage aufkommt, wie die weitere Kommunikation zu „entschärfen“ und „klarzustellen“ (SAS05, Z. 341 ff.) sei. Die Berücksichtigung des fehlenden Vorwissens als Ressource unterstreicht somit, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.37 Zusammenfassung Kategorie Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills 6) – PGB 6)

Bezüglich dieses Verbal Triggers („Also ihr Vorschlag ist...“) wird deutlich, dass ihn alle Testteilnehmenden als Aussage der Mutter oder Schülerin verstehen, mit der die besprochenen Probleme und Lösungen zusammengefasst beziehungsweise im Hinblick auf die Passung und Erweiterungsmöglichkeiten eingeordnet wird. Da die Aussagen in diesem Zusammenhang unterschiedliche Lösungsansätze betonen, variiert auch die Art und Weise der dargestellten Verbal Trigger. So werden die Aussagen zum Teil insofern reflektiert, als ihnen ein bewertender Charakter zugeschrieben wird, mit dem die Beziehung zwischen der Mutter und der Schülerin beziehungsweise die Erwartungen der Mutter an die Schülerin und die Schule hervorgehoben werden (HLS08, Z. 596 ff.; IEH20, Z. 271 ff.). Dies verweist in die Richtung der sozialen Kooperationskompetenz. Daneben werden die Aussagen vor allem als wiederholende Zusammenfassung (VJD15, Z. 623 ff.) oder gemeinsame Verständigung über die

Lösungsmaßnahmen (VJD15, Z. 677 ff.) wahrgenommen, während zugleich der prozessuale Charakter der Lösungsfindung über die stattgefundenen Gespräche hinaus betont wird (AMD10-2, Z. 390 ff.). Dies unterstreicht, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.38 Zusammenfassung Kategorie Bewältigungskompetenz 1 – B 1)

Wie sich bezüglich dieses Verbal Triggers („Aber die anderen Lehrer haben mir das noch nicht gesagt“) zeigt, versteht die Person ihn als Aussage der Schülerin, die außerhalb des sachlichen Zusammenhangs zum bisherigen Gespräch stehe. Die Person reflektiert diese Aussage insofern, als sie Verwunderung bei ihr ausgelöst habe und die Herausforderung entstanden sei, sie einzuordnen, während sie sie „kalt erwischt“ (VJD15, Z. 47 ff.), also überrascht habe. Vor diesem Hintergrund verdeutlicht der herausfordernde Charakter der Aussage, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.39 Zusammenfassung Kategorie Bewältigungskompetenz 2 – B 2)

Wie in Bezug auf diesen Verbal Trigger („Mit den anderen Lehrern kommt Alex aber besser zurecht“) deutlich wird, verstehen die Testteilnehmenden ihn als Nachfrage der Mutter, mit der das als problematisch dargestellte Verhalten der Schülerin infrage gestellt wird. Die Testteilnehmenden reflektieren diese Nachfrage insofern, als sie zum Teil ihre Kompetenz infrage gestellt sehen, da der Eindruck entsteht, dass das Verhalten der Schülerin mit der Arbeit der Lehrkraft begründet werden solle (VJD15, Z. 562 ff.). Daneben wird von einer Person derselbe Eindruck beschrieben, ohne dass sie dies als persönliche Infragestellung ihrer Kompetenz charakterisiert (HLS08, Z. 513 ff.). Ähnlich nimmt eine weitere Person die Nachfrage wahr und skizziert diese vielmehr als wahrgenommene „Hoffnung“ (MTR10, Z. 376 ff.) der Mutter, dass sich das Verhalten der Schülerin auf den Unterricht dieser einzelnen Lehrkraft beschränkt. Dies könnte auch in die Richtung der sozialen Kooperationskompetenz hinweisen. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Testteilnehmenden die Nachfrage als Aufforderung verstehen, diese lösungsorientiert zu adressieren. So entsteht bei einer Person der Eindruck, dass die Mutter ihrer Problemdarlegung nicht glaube und sie dadurch das Bedürfnis hat, sich zu rechtfertigen (SAS05, Z. 496 ff.). Eine andere Person reflektiert die Nachfrage dahingehend, wie es möglich sei, den Eindruck zu erwecken, dies nicht als „persönlichen Angriff“

(AMD10-1, Z. 692 ff.) aufzunehmen. Dies verdeutlicht insgesamt, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.40 Zusammenfassung Kategorie Bewältigungskompetenz 3 – B 3)

Wie sich bezüglich dieses Verbal Triggers („Warum können Sie das nicht einfach hinnehmen?“) zeigt, verstehen die Testteilnehmenden ihn als eine Aussage der Schülerin, mit der sie versucht, die weitere Kommunikation über das problematisch dargestellte Verhalten einzuschränken. In diesem Zusammenhang verweisen die Testteilnehmenden auf eine wahrgenommene „Vermeidungshaltung“ (VJD15, Z. 63 ff.) der Schülerin beziehungsweise auf die allgemeine Erwartung, dass das problematische Verhalten nicht hingenommen werden könne (HLS08, Z. 551 ff.), was als Hinweis auf die soziale Kooperationskompetenz und das pädagogische Wissen verstanden werden könnte. Daneben reflektieren die Testteilnehmenden die Aussage dahingehend, dass es für die Schülerin eine schwierige Gesprächssituation sei, aus der sie „raus“ wolle (VJD15, Z. 63 ff.) und dass die Aussage ein „bisschen frech“ sei (HLS08, Z. 551 ff.). Dies verdeutlicht, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.41 Zusammenfassung Kategorie Bewältigungskompetenz 4 – B 4)

Wie in Bezug auf diesen Verbal Trigger („Das ist doch völlig normales Verhalten bei Jugendlichen. Warum kommen Sie damit nicht zurecht?“) deutlich wird, verstehen die Testteilnehmenden ihn als Nachfrage der Mutter, mit der das als problematisch dargestellte Verhalten der Schülerin infrage gestellt wird. Die Testteilnehmenden reflektieren diese Nachfrage insofern, als sie zum Teil ihre Kompetenz infrage gestellt sehen, da der Eindruck entsteht, dass die Mutter die Schülerin „in Schutz“ nehmen möchte (ESG19, Z. 382 ff.) beziehungsweise durch den unterbrechenden Charakter der Nachfrage die Mutter auch ein „bisschen genervt“ (HLS08, Z. 338 ff.) wirke. Daneben stellt sich bei den Testteilnehmenden der Eindruck ein, dass die Mutter die Situation nicht „ernst nimmt“ (SAS05, Z. 569 ff.), das Verhalten der Schülerin „runterspielen“ und „ignorieren“ (IEH20, Z. 183 f.) wolle und auch Fehler von sich weise (MSS22, Z. 273 ff.). Einige Testteilnehmende reflektieren die Nachfrage auch dahingehend, dass sie der Aussage der Mutter zum Teil zustimmen und zugleich die Grenzen im Schulunterricht skizzieren (HLS08, Z. 338 ff.; AYW07, Z. 265 ff.; SAS05, Z. 569 ff.), was auf die Beratungskompetenzfacette des pädagogischen Wissens hinweisen könnte. Darüber hinaus zeigt sich, dass einige Test-

teilnehmende die Nachfrage als Aufforderung verstehen, diese lösungsorientiert zu adressieren. So fragt sich eine Person, die das problematisierte Verhalten ebenfalls als „normal“, jedoch nicht als „erwünschenswert“ (AYW07, Z. 265 ff.) charakterisiert, wie der Mutter geantwortet werden sollte, während eine andere Person die Nachfrage dahingehend reflektiert, wie die eigene Reaktion nicht „beleidigend“ oder als „Angriff“ (AMD10-1, Z. 742 ff.; AMD10-2, Z. 1 f.; AMD10-2, Z. 130 ff.) zum Ausdruck gebracht werden könne. Damit zeigt sich insgesamt, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.42 Zusammenfassung Kategorie Bewältigungskompetenz 5 – B 5)

Wie sich bezüglich dieses Verbal Triggers („Sie haben selbst keine Kinder, oder?“) zeigt, versteht die Person ihn als Aussage der Mutter, mit der sie bezüglich des dargestellten Problems Verständnis für sich selbst einfordert. Die Person reflektiert diese Aussage insofern, als sie versucht, mit der Mutter auf einer „persönlichen Ebene“ zu kommunizieren, während sie diese Aussage nicht als „persönlichen Angriff“ gegen sich selbst charakterisiert (AMD10-2, Z. 244 ff.). Dies könnte als ein Hinweis auf die Beratungskompetenzfacette der sozialen Kooperationskompetenz verstanden werden. Zugleich wird der Versuch der weiteren Kommunikation als Herausforderung skizziert, da gegenüber der Mutter Verständnis zum Ausdruck gebracht werden müsse, während zur Reaktion auf die Aussage nicht auf eine eigene Elternschaft verwiesen werden könne (AMD10-2, Z. 244 ff.). Vor allem diese Herausforderung unterstreicht, dass dieser Verbal Trigger die Verhaltensweise in die intendierte Richtung evozieren kann.

10.7.43 Fazit

Im Fokus der Analyse stand die Wahrnehmung der Teilnehmenden der robS in Bezug auf die von den Schauspielerinnen verwendeten Verbal Trigger. Dafür wurden insgesamt 31 Verbal Trigger untersucht. Von den ursprünglichen 44⁵⁶ Verbal Triggern konnten im Rahmen der Pilotierung 20 eingesetzt und validiert werden. 11 weitere gleichförmige Äußerungen der Schauspielerinnen, die sie im Zuge der Pilotierung zum Ausdruck brachten und vermuten ließen, dass sie bestimmte Verhaltensweisen evozieren konnten, wurden ebenfalls

⁵⁶ Ohne die zusammenfassend analysierten Verbal Trigger der Kategorien PR 2, PW 1 und PGB 1 beläuft sich diese Zahl auf 41 Verbal Trigger.

als Verbal Trigger in der Analyse berücksichtigt. Insgesamt legen die Ergebnisse der Analyse nahe, dass die Verbal Trigger grundsätzlich in die Richtung der intendierten Beratungskompetenzfacetten eine Reflexion und Verhaltensanpassung oder -bestärkung evozieren können. Zugleich kam eine gewisse Variabilität zum Ausdruck, die sich sowohl in Bezug auf die Gleichförmigkeit der Verbal Trigger als auch auf die Wahrnehmung dieser äußert. Dadurch rückt die Frage in den Vordergrund, inwieweit Verbal Trigger Verhalten überhaupt „exakt“ evozieren können.

Wie zu Beginn der formalen Materialanalyse dargelegt, erfordert nicht jede Situation in den robS den Einsatz aller Verbal Trigger, da das Verhalten der Studierenden unterschiedlich ausfällt und der statische Einsatz aller Verbal Trigger der Erzeugung einer „authentischen“ Gesprächsdynamik nicht zuträglich erscheint. Zudem kam zum Ausdruck, dass die Verbal Trigger seitens der Schauspielerinnen nicht immer exakt in der Form wiedergegeben wurden, wie sie in schriftlicher Weise vorlagen. Diese Anpassungen wurden ebenfalls hinsichtlich der situativen Gegebenheiten in den Gesprächen der robS vollzogen, um etwa in den einzelnen Momenten angemessene Betonungen der Aussagen zu erzeugen. Dies hat auch dazu beigetragen, dass einige Verbal Trigger im Rahmen von mehreren aufeinanderfolgenden Aussagen der Gesprächsteilnehmenden eingebettet waren und nicht isoliert betrachtet werden konnten. Dahingehend wurde in der Analyse auch deutlich, dass manche Verbal Trigger nur vereinzelt eingesetzt wurden (beispielsweise PW 3, PGB 2, B 1, B 5), was somit als Einschränkung in Bezug auf die Aussagekraft verstanden werden kann.

Bezüglich der Wahrnehmung der Teilnehmenden zeichnet sich an vielen Stellen ab, dass die Verbal Trigger neben den intendierten auch weitere Verhaltensweisen evozieren konnten. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte das Format der *Stimulated-Recall-Interviews* selbst darstellen. Bei der erneuten Betrachtung des eigenen Handelns in den robS, neigten einige Teilnehmende dazu, ihr Verhalten in den jeweiligen Situationen zu erklären, zu problematisieren oder zu rechtfertigen. Vor der Durchführung der Interviews wurden die Teilnehmenden darauf hingewiesen, dass dies nicht relevant für die Interviews sei und ihre Wahrnehmung einzelner Aussagen im Vordergrund stehen würde. Dennoch eröffneten einige Teilnehmende dadurch eine weitere Reflexionsebene, die zwar im Rahmen der Analyse nicht berücksichtigt wurde, aber Einfluss auf deren Wahrnehmung der Verbal Trigger gehabt haben könnte. Die Evokation weiterer Verhaltensweisen ließe sich daneben auch durch den Charakter der robS erklären. Bei diesen stehen *Face-to-Face-Gespräche* im Vordergrund, die dynamische soziale Interaktionen bilden. Sämtli-

che Sprachhandlungen, die in diesem Zusammenhang stattfinden, weisen somit eine „Indexikalität“ (Bergmann, 1981) auf. Der soziale Sinn von Handlungen beziehungsweise Äußerungen wird demnach in der sozialen Interaktion selbst hervorgebracht. Somit können auch normative Erwartungen an die Bedeutung von bestimmten Begriffen zum Aushandlungsgegenstand werden. In Bezug auf die Verbal Trigger bedeutet dies, dass sie auf mehr als nur eine intendierte Weise verstanden werden können, auch wenn sie sich beispielsweise theoretisch zuordnen lassen. Dieser Hintergrund unterstreicht den Charakter der robS als sozial interaktive Formate und verweist darauf, dass die Validierung der Verbal Trigger als eine Annäherung an ein reproduzierbares Testszenario zu verstehen ist. Dahingehend bleibt letztlich entscheidend, die variablen Wahrnehmungen beziehungsweise Verhaltensweisen im Rahmen des zugrundeliegenden Beratungskompetenzkonzepts und des entsprechenden Bewertungsbogens erfassen und bewerten zu können. Zugleich ist zu betonen, dass die Schauspielerinnen durch ihre Handlungen auch abseits des Einsatzes der Verbal Trigger einen Einfluss auf den Verlauf der Situationen und das Verhalten der Teilnehmenden haben und somit auch als Instrumente funktionieren können, die im Rahmen des Tests eingesetzt werden.

Vor dem Hintergrund der Analyse ließe sich abschließend festhalten, dass im Rahmen der Haupterhebung vor allem die hier untersuchten Verbal Trigger zum Einsatz kommen sollten. Diese sind durch die Pilotierungsuntersuchung praktisch erprobt, lassen sich in die dynamische Gesprächsführung der robS einpflegen und verweisen durch die Evokation bestimmter Verhaltensweisen auch auf den theoretischen Hintergrund des zugrundeliegenden Beratungskompetenzmodells. Darüber hinaus ist denkbar, dass auch die noch nicht in den robS eingesetzten Verbal Trigger seitens der Schauspielerinnen verwendet werden könnten. Sofern diese Verbal Trigger eingesetzt werden sollten, ließen sie sich beispielsweise durch den Abgleich zwischen den darauffolgend gezeigten Verhaltensweisen der Testteilnehmenden und durch die Erfassbarkeit und Bewertbarkeit des Bewertungsbogens oder auch durch weitere SRI validieren.

11 Analysen und Ergebnisse der Validitätsuntersuchungen: Haupterhebungsphase

In diesem Kapitel werden die Analysen und Evidenzen dargestellt, die für die einzelnen Validierungsschritte im Rahmen der Validitätsargumentation aufgezeigt wurden und in der Haupterhebungsphase des Forschungsprozesses verortet sind. Dazu wird zunächst auf den Ablaufplan der Datenerhebung Bezug genommen und die Stichprobe dargestellt. Daraufgehend werden die Ergebnisse der einzelnen Analysen präsentiert und zusammenfassend diskutiert. Wie im vorangegangenen Kapitel wird für ein besseres Verständnis in Bezug auf die einzelnen Analysen auf die entsprechenden Validierungsschritte und Teilfragestellungen verwiesen.

11.1 Ablaufplan der Erhebung in der Hauptuntersuchung

Die Hauptuntersuchung wurde im Zeitraum von November 2022 bis Juni 2023 durchgeführt. Der Ablaufplan der Hauptuntersuchung (Tabelle 10) folgt im Wesentlichen den Darstellungen des Ablaufplans der Pilotierung (Kapitel 10.1). Zwei Änderungen beziehen sich auf das Auslassen der *Stimulated-Recall-Interviews* und die Kürzung der Befragung der Testteilnehmenden zur Wahrnehmung und Akzeptanz der robS als Prüfungsformat. Der zeitliche Gesamtumfang einer Erhebungssitzung beläuft sich somit auf etwa zweieinhalb Stunden.

Tabelle 10) Ablaufplan der Datenerhebung in der Hauptuntersuchung

Erhebungsschritt	Inhalt	Dauer (Minuten)
Begrüßung, Information und Datenschutz	Projektinformationen, Ablauf der Studie, Datenschutz und Einwilligung	5 bis 10
Fragebogen	- Demografische Daten - Bildungswissenschaftliches Wissen (Seifert et al., 2009)	45 bis 60
Vorbereitung Simulation	Vorbereitung auf die erste robS-Situation mit der Situationsbeschreibung	10
Simulation - Situation 1	Durchführung der ersten robS-Situation	10

Erhebungsschritt	Inhalt	Dauer (Minuten)
Vorbereitung Simulation	Vorbereitung auf die zweite robS-Situation mit der Situationsbeschreibung	10
Simulation - Situation 2	Durchführung der zweiten robS-Situation	10
Fragebogen	- Beratungselbsteinschätzung (Kücholl et al., 2018) - Beratungswissen und Lernstrategien (Bruder, 2017)	10 bis 20
Interview	Befragung zur Wahrnehmung und Akzeptanz der robS	10 bis 20
Nachfragen und Rückmeldung	Raum für Nachfragen und Rückmeldungen der Teilnehmenden	5 bis 10

11.2 Die Stichprobe der Hauptuntersuchung

In Tabelle 11) wird die Zusammensetzung der Stichprobe der Haupterhebung der robS dargestellt, die aus insgesamt $N = 60$ Personen besteht.

Tabelle 11) Darstellung der Stichprobe der Haupterhebung der robS

Gesamtzahl der Teilnehmenden $N = 60$		
Geschlecht	<i>n</i>	% ⁵⁷
Weiblich	37	61,7
Männlich	22	36,7
Keine Angabe	1	1,7
Universität	<i>n</i>	%
Paderborn	58	96,7
Münster	2	3,3
Studienphase	<i>n</i>	%
Bachelor of Education	54	90
Master of Education	6	10

⁵⁷ Die Prozentwerte und Angaben zum Mittelwert und zur Standardabweichung wurden auf die erste Nachkommastelle gerundet.

Schulform	n	%
Bachelor of Education Grundschule	5	8,3
Bachelor of Education Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule	26	43,3
Bachelor of Education Gymnasium und Gesamtschule	19	31,7
Bachelor of Education Berufskolleg	3	5
Bachelor of Education Sonderpädagogische Förderung	1	1,7
Master of Education Haupt-, Real-, Gesamtschule	0	0
Master of Education Gymnasien und Gesamtschule	4	6,7
Master of Education Berufskolleg	2	3,3
Anzahl der Fachsemester		
<i>M</i>	6,7	
<i>SD</i>	3,2	
<i>Min</i>	1	
<i>Max</i>	18	
<i>Range</i>	17	
Absolvierte Praktika und Praxisphasen	n	%
Eignungspraktikum ⁵⁸	4	6,7
Eignungs- und Orientierungspraktikum	44	73,3
Berufsfeldpraktikum	37	61,7
Praxissemester	5	8,3
Außeruniversitäre Tätigkeit an einer Schule	n	%
Ja	23	38,3
Außeruniversitäre Tätigkeit an einer Schule in Monaten		
<i>M</i>	6,7	
<i>SD</i>	5,2	
<i>Min</i>	0,2	
<i>Max</i>	20	
<i>Range</i>	19,5	

11.3 Auswertung der Befragung der Testteilnehmenden zur Wahrnehmung und Akzeptanz der robS

Folgend steht die Analyse der Interviews im Fokus, die mit den Personen durchgeführt wurden, die an den robS im Rahmen der Haupterhebung teilgenommen haben. Die Analyse erfolgt in Orientierung an der qualitativ strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Das Erkenntnisinteresse ist darauf ausgerichtet, Hinweise zur Wahrnehmung und Akzeptanz der robS zu gewinnen, um so Rückschlüsse auf die Validität ziehen und Anpassungsmög-

⁵⁸ Bezieht sich nur auf Studierende, die ihr Studium vor dem Wintersemester 2016 / 2017 begonnen haben.

lichkeiten identifizieren zu können. Somit stehen die Aussagen der Teilnehmenden auf inhaltlicher Ebene im Fokus, die in strukturierter Form und hinsichtlich ihrer Häufigkeit herausgestellt werden sollen. Die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ermöglicht auch im Hinblick auf den Umfang der Interviewdaten eine systematische Auswertung, während zugleich die Anwendung eines Interviewleitfadens in Form einer deduktiven Kategorienanwendung berücksichtigt werden kann. Daher erscheint sie als eine gegenstandsadäquate Auswertungsmethode. Die Analyse folgt im Wesentlichen dem von Mayring (2022) vorgeschlagenen „Ablaufmodell deduktiver Kategorienanwendung (Strukturierung)“ (S. 97) und ist hinsichtlich der vorhandenen Ressourcen zur Kodierung und des Erkenntnisinteresses als einfacher Materialdurchlauf konzipiert. Daneben wird den Kodierungen eine Paraphrasierung hinzugefügt, die als „[...] nur auf den Inhalt beschränkte, beschreibende Form [...]“ (Mayring, 2022, S. 70), die Reduktion der Textstellen ermöglicht und die vergleichende Interpretation als Zwischenschritt unterstützt.

11.3.1 Festlegung des Materials

Bei dem zu analysierenden Material handelt es sich um 60 Interviews mit Lehramtsstudierenden, die an den robS im Zuge der Haupterhebung teilgenommen haben. In diesem Zusammenhang nahmen noch drei weitere Personen an den robS teil, die jedoch nicht für die Interviews zur Verfügung standen. Gewonnen wurden die Teilnehmenden durch analoge und digitale Werbemaßnahmen und die Vorstellung des Projekts in verschiedenen Lehrveranstaltungen des Lehramtsstudiums der Universität Paderborn. Daneben wurden auch Lehramtsstudierende der Universität Münster durch bestehende Kontakte im Projektteam adressiert. So konnten 58 Lehramtsstudierende der Universität Paderborn und zwei Lehramtsstudierende der Universität Münster gewonnen werden. Es werden die Interviewabschnitte ausgewertet, in denen die Wahrnehmung und die Perspektive der Testteilnehmenden in Bezug auf die erlebten robS-Situationen vor dem Hintergrund der Situationsbeschreibung beziehungsweise Vignetten, die Schauspielerinnen, die Räume, die Kameras, die gezeigten Kompetenzen und die Akzeptanz der robS als potenzielle Übungs- und Prüfungsformate zum Ausdruck kommen.

11.3.2 Analyse der Entstehungssituation

Wie der Ablaufplan der Erhebung in Kapitel 11.1 skizziert, bildeten die Interviews den Abschluss der einzelnen Termine, an denen die robS durchgeführt

wurden. Der Ort der Aufnahme waren Räumlichkeiten in der Universität Paderborn, die ebenfalls zur Durchführung der robS dienten. Zwei Interviews und robS wurden in den Räumlichkeiten des Englischen Seminars der Universität Münster durchgeführt. Wie in der Pilotierungsuntersuchung war die Teilnahme an den robS und den Interviews freiwillig und wurde gegenüber den Teilnehmenden damit beworben, sich selbst als Lerngelegenheit in simulierten Beratungsgesprächen ausprobieren zu können und zur Entwicklung eines innovativen Prüfungsformats beizutragen. Daneben sollten die Studierenden nach absolvierter Teilnahme eine finanzielle Aufwandsentschädigung erhalten. Die Interviews wurden als halbstrukturierte Leitfadeninterviews mit offenen Antwortmöglichkeiten konzipiert, die sowohl den Interviewer*innen als auch den Interviewten ein hohes Maß an Flexibilität ermöglichen sollten. Durchgeführt wurden die Interviews vom Autor der zugrundeliegenden Arbeit.

11.3.3 Formale Charakteristika des Materials

Die Interviews wurden per Audioaufnahme aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Als Grundlage für die Transkriptionskonvention diente eine an Dresing und Pehl (2018, S. 20 ff.) orientierte und angepasste Version der inhaltlich-semantischen Transkription, die bereits im Zuge der Pilotierungsuntersuchung eingesetzt wurde (Tabelle 5).

11.3.4 Richtung der Analyse

Im Rahmen der Interviews sollten die Teilnehmenden Auskunft darüber geben, welche Eindrücke sie von der Teilnahme an den robS haben und wie sie diese und deren Inhalte hinsichtlich des Einsatzes als potenzielle Prüfungsformate im Lehramtsstudium einordnen. Im Hinblick auf das von Mayring (2022, S. 58) vorgeschlagene inhaltsanalytische Kommunikationsmodell, richtet sich die Analyse auf die emotionalen und kognitiven Hintergründe und Handlungshintergründe der Interviewten.

11.3.5 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Mit den Interviews werden verschiedene von den Teilnehmenden wahrgenommene Aspekte zum Gegenstand, die zur Validierung der robS berücksichtigt werden. So liegt der Fokus neben der Wahrnehmung der Situationsbeschreibungen beziehungsweise Situationen, des Verhaltens der Schauspielerinnen und der Räume und der Kameras auch auf der Einschätzung der Teilnehmenden.

den zu den Fähigkeiten und Kompetenzen, die mit den robS erfasst werden, und ihrer Akzeptanz der robS als Prüfungsformat im Lehramtsstudium. Im Hinblick auf die Validierung sind daher folgende Fragen leitend:

Validierungsschritt: Testentwicklung

TF4: Inwiefern nehmen die Testteilnehmenden die Situationsbeschreibungen beziehungsweise die Situationen der robS als authentisch wahr?

TF8: Inwieweit nehmen die Testteilnehmenden das Verhalten der Schauspielerinnen in den robS als authentisch wahr?

TF9: Inwiefern nehmen die Testteilnehmenden den Raum und die Videokamera wahr und welchen Einfluss nimmt dies auf deren Handlungsfähigkeit beziehungsweise die Durchführbarkeit der robS?

Validierungsschritt: Erhebung

TF11: Wie schätzen die Testteilnehmenden die im Test erfassten Fähigkeiten und Kompetenzen ein?

Validierungsschritt: Implikationen

TF19: Inwieweit akzeptieren die Testteilnehmenden die robS als Prüfungsformat im Lehramtsstudium?

Dahingehend wird untersucht, inwieweit die Teilnehmenden unter diesen Bedingungen die robS durchführen konnten und wie sie die beschriebenen Aspekte einschätzen, wozu ein Leitfaden (Tabelle 12) entwickelt wurde, der für die Erfassung der Wahrnehmung der Testteilnehmenden in den Interviews verwendet wurde:

Tabelle 12) Interviewleitfaden zur Wahrnehmung der Testteilnehmenden von den robS in der Haupterhebung

Nr.	Frage
1	Wie haben Sie das Rollenspiel erlebt? (Nachfrage: Wie war Ihre generelle Wahrnehmung)
2	Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? (Nachfrage: Ähnlichkeiten zu Schulerfahrungen? Beeinflussung durch Kamera, Raum?)
3	Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? (Nachfrage: Hatten Sie den Eindruck, dass die Schauspielerinnen kontinuierlich in den Rollen als Schülerin und Mutter geblieben sind?)
4	Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind?

Nr.	Frage
5	Können Sie sich den Einsatz von Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? (Nachfrage: Als Übungsformat und Prüfungsformat - Unter welchen Bedingungen?)
6	Wie authentisch war das Rollenspiel im Vergleich zu anderen Prüfungsformaten (Nachfrage: Klausuren, mündliche Prüfungen oder Unterrichtsbesuche)?
7	Haben Sie noch Anmerkungen oder Fragen?

Neben den Fragen 2) bis 5), die auf die zur Validierung zu berücksichtigenden Aspekte verweisen, werden hinsichtlich der Vollständigkeit auch die Fragen 1), 6) und 7) angeführt. Frage 1) bildet dabei eine allgemeine Einstiegsfrage, mit der bereits Aufschluss über die im Rahmen der robS eingesetzten Instrumente gegeben werden kann und somit in der Auswertung berücksichtigt werden sollte. Frage 7) stellt eine Abschlussfrage dar, die den Teilnehmenden die Möglichkeit zur Rückmeldung geben soll. Daneben ist Frage 6) für weitere Forschungsvorhaben im „PERFORM-LA“-Projekt relevant.

11.3.6 Festlegung der Kodiereinheit

Aufgrund des leitfadengestützten Charakters der Interviews können die gestellten Fragen als Indikatoren für darauffolgende Antworten der Interviewten verstanden werden. Diese Antworten können kurz gefasst sein, im Sinne eines einzelnen Wortes oder Satzes, und auch umfassend, in längeren Absätzen, dargelegt werden. Zudem können diese Antworten an verschiedenen Stellen der Interviews vorweggenommen oder nachträglich aufgegriffen werden. Somit wird als Kodiereinheit jede Äußerung bestimmt, aus der eine zusammenhängende Bedeutung bezüglich der Beantwortung der gestellten Fragen geschlossen werden kann.

11.3.7 Festlegung der Kontexteinheit

Durch das offene Antwortformat der Interviews kann es dazu kommen, dass die Interviewten an verschiedenen Stellen auf eine relevante Interviewfrage Bezug nehmen. Daher werden als Kontexteinheit die einzelnen Interviews in Gänze festgelegt.

11.3.8 Festlegung der Auswertungseinheit

Da die erhobenen Interviews im Einzelnen ausgewertet werden und anschließend Aussagen über alle Interviews getroffen werden sollen, bildet die Auswertungseinheit die Gesamtheit der Interviews. Die Reihenfolge der Auswertung folgt dabei keiner inhaltlichen Priorisierung, orientiert sich jedoch entlang der Erhebungszeitpunkte der einzelnen Interviews.

11.3.9 Festlegung der Kategorien

Dem dargelegten Leitfaden des Interviews folgend, werden die Fragen in ein nominales Kategoriensystem überführt. Davon ausgehend, dass die Teilnehmenden die zur Validierung zu berücksichtigenden Aspekte tendenziell positiv oder negativ wahrnehmen, sollen diese zunächst in dichotomen Kategorien abgebildet werden. Die Frage nach den zum Ausdruck gebrachten Kompetenzen und Fähigkeiten soll dagegen eine eigenständige Kategorie bilden mit der die Kompetenzen in Gänze erfasst werden können. Somit wird die Frage nach der Authentizität der Situationsbeschreibungen und Situationen der robS in die Kategorie 1) (Authentizität Szenario) und die beiden Unterkategorien 1.1) (Authentizität Szenario – eher positiv) und 1.2) (Authentizität Szenario – eher negativ) überführt. Die Frage nach der Authentizität der Schauspielerinnen wird mit der Kategorie 2) (Authentizität Schauspielerinnen) und den beiden Unterkategorien 2.1) (Authentizität Schauspielerinnen – eher positiv) und 2.2) (Authentizität Schauspielerinnen – eher negativ) abgebildet. Mit der Kategorie 3) (Einfluss durch Raum und Videokameras) und den beiden Unterkategorien 3.1) (Einfluss durch Raum und Videokameras – eher positiv) und 3.2) (Einfluss durch Raum und Videokameras – eher negativ) wird die Frage nach der Wahrnehmung und dem möglichen Einfluss durch die Kameras und den Raum zusammengefasst. Die Frage nach den in der robS zum Ausdruck gebrachten Kompetenzen und Fähigkeiten, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind, wird in Kategorie 4) (Wahrgenommene Fähigkeiten und Kompetenzen) überführt. Kategorie 5) (Akzeptanz als Übungs- und Prüfungsformat) und die beiden Unterkategorien Kategorie 5.1) (Akzeptanz als Übungs- und Prüfungsformat – eher positiv) und 5.2) (Akzeptanz als Übungs- und Prüfungsformat – eher negativ) bilden die Frage nach der Akzeptanz der robS als Übungs- und Prüfungsformat im Lehramtsstudium ab. Die genauen Definitionen dieser Kategorien finden sich im Kodiermanual.

11.3.10 Kodiermanual

Aufgrund des Umfangs befindet sich das Kodiermanual im Anhang in Kapitel 18.6.

11.3.11 Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse dargestellt. Die einzelnen Kodierungen und Paraphrasen finden sich im Anhang dieser Arbeit in Kapitel 19.3 Die Zusammenfassungen geben Aufschluss über die Häufigkeiten einzelner Aussagen und werden entlang thematischer Ähnlichkeiten beziehungsweise in dieser Arbeit verwendeter Konzepte, wie etwa das zugrundeliegende Beratungskompetenzmodell, strukturiert. Darüber hinaus werden auch praktische Hinweise für den Einsatz der robS als potenzielle Übungs- und Prüfungsformate im Lehramtsstudium herausgearbeitet.

11.3.12 Zusammenfassung Kategorie 1) Authentizität Szenario

Bezüglich der Kategorie 1) wurden die Aussagen von 60 Personen hinsichtlich ihrer Wahrnehmung der Authentizität der erlebten robS-Situationen vor dem Hintergrund der Situationsbeschreibung ausgewertet. Insgesamt zeigt sich, dass die Aussagen von 59 Personen der Unterkategorie 1.1) (Authentizität Szenario – eher positiv) und die Aussage einer Person der Unterkategorie 1.2) (Authentizität Szenario – eher negativ) zugeordnet werden können. Somit ergibt sich ein relatives Verhältnis von 98,3 % zu 1,7 %. Folgende Aspekte (Tabelle 13) werden als Merkmale der Kategorie 1.1) (Authentizität Szenario – eher positiv) angeführt, die zu einer authentischen Wahrnehmung beigetragen haben:

Tabelle 13) Auflistung der Merkmale, die zu einer authentischen Wahrnehmung der Situationsbeschreibungen beziehungsweise robS-Situationen beigetragen haben

Merkmale, die zu einer authentischen Wahrnehmung beigetragen haben	Anzahl der Nennungen
Die Darstellung beziehungsweise das Verhalten der Schauspielerinnen	34
Ähnlichkeiten zu Erfahrungen und Erlebnissen als Schüler*in	33

Merkmale, die zu einer authentischen Wahrnehmung beigetragen haben	Anzahl der Nennungen
Ähnlichkeiten zu Erfahrungen und Erlebnissen als Lehrkraft, Lehrkraft im Praktikum oder Praxissemester, Nachhilfelehrkraft, Trainer*in oder Integrationshelfer*in	14
Die Vermutung, dass solche Situationen im Schulalltag vorkommen könnten	8
Die Situationsbeschreibungen beziehungsweise Vignetten	7
Die Räumlichkeiten	4
Die Interaktivität des Formates	3
Ähnlichkeiten zu Erfahrungen und Erlebnissen als Vater	1
Der gegebene Zeitraum für die Gespräche	1
Das Alter der Schauspielerin der Schülerin	1

Ähnlich wie in der Pilotierungsuntersuchung zeigt sich auch hier, dass in Bezug auf die Wahrnehmung der Situationen seitens der Testteilnehmenden zwei Ebenen zum Ausdruck kommen. So bezieht sich die erste Ebene auch hierbei auf die Situationsbeschreibung und auf die Frage nach der Authentizität des dargestellten Falls beziehungsweise die Ähnlichkeit des Falls zu schulbezogenen Erfahrungen oder Vorstellungen der Teilnehmenden. Mit der zweiten Ebene wird die Realisation der Situationsbeschreibungen durch die Schauspielerinnen an sich, ihr Handeln, die Interaktion mit ihnen und das räumliche Setting fokussiert. Daneben wurden seitens einiger Personen auch Einschränkungen bezüglich der wahrgenommenen Authentizität benannt. Folgende Punkte kamen dabei zum Ausdruck. Vier Personen stellen heraus, dass das Alter der Schauspielerinnen nicht ihren dargestellten Rollen entspräche. Eine Person (KFW02) berichtet in diesem Zusammenhang auch eine wahrgenommene äußere Ähnlichkeit zwischen den Schauspielerinnen, die als Herausforderung beschrieben wird. Eine weitere Person (CAB06) verweist darauf, dass in der von ihr studierten Schulform (Berufsschule) eher ältere Personen angetroffen werden würden. Die dritte Person (KAS18) schreibt den Situationen durch die Simulation einen „künstlich hergestellten Charakter“ (Z. 17 ff.) zu, was auch durch den wahrgenommenen Altersunterschied bedingt wird. Die vierte Person (CIH16) merkt an, dass sie sich trotz des wahrgenommenen Altersunterschieds „gut“ (Z. 20 ff.) in die Situation hätte hineinversetzen können. Eine Person (PHG22) merkt kritisch an, dass die Mutter und die Schülerin aus vorherigen Gesprächen bekannt sein sollten. Da dies nicht der Fall ist, wird dies als „unauthentisch“ (Z. 20 ff.) beschrieben. Ähnliches wird auch von einer weiteren Person (NAB24) beschrieben, die neben dem Umstand, dass die

Schülerin aus dem eigenen Unterricht hätte bekannt sein sollen, auch die gegebene Bearbeitungszeit in der Vorbereitung als Einschränkung benennt. Eine weitere Person (SSP02) berichtet, dass sie die erste robS-Situation authentischer wahrgenommen hat, da sie sich mit nur einer Schauspielerin „besser“ (Z. 12 ff.) auf die Situation fokussieren konnte. Eine weitere Person (CEI18) stellt in Bezug auf das Verhalten der Mutter heraus, dass diese sich „kritischer“ (Z. 39 ff.) hätte verhalten können. Eine Person (ACW08) merkt bezüglich des Verhaltens der Schülerin an, dass die Lösungsfindung zu schnell erfolgt sei. Eine weitere Person (SNW24) hätte sich ein konkretes Unterrichtsfach für die Situationen gewünscht, um die Lösungsansätze daran zu „orientieren“ (Z. 14 ff.). Eine andere Person (HJH07) merkt in Bezug auf das Verhalten der Schülerin an, dass die Schülerin „wilder“ und „unkooperativer“ (Z. 9 ff.) hätte sein können.

Darüber hinaus konnte die Aussage einer Person der Kategorie 1.2) (Authentizität Szenario – eher negativ) zugeordnet werden. Wie die Person (SEL31) beschreibt, habe sie die Situationen nicht als authentisch wahrgenommen, was durch die Erfahrungen der Person als Sport-Übungsleiter*in bedingt werde. In diesem Zusammenhang begegne die Person eher Eltern, die nicht verständnisvoll seien und „gut“ (Z. 20 ff.) mit Kritik umgehen könnten. Allerdings zeige sich, dass es auch Eltern gebe, die diese Eigenschaften aufzeigen. Gleichzeitig werden auch Merkmale benannt, die zu einer authentischen Wahrnehmung der Situation beigetragen haben. So wird neben den verwendeten Fragen der Schauspielerinnen der dargestellte Familien- beziehungsweise Problemhintergrund der Schülerin hervorgehoben, der sich mit eigenen Erfahrungen der Person als Schüler*in decken würde.

Im Hinblick auf die dargestellten Merkmale und ihrem Verhältnis zueinander lässt sich schließen, dass die robS-Situationen vor dem Hintergrund der Situationsbeschreibungen von den Teilnehmenden überwiegend als authentisch wahrgenommen werden. Die dargestellten Einschränkungen scheinen die wahrgenommene Authentizität und Handlungsfähigkeit nicht grundsätzlich zu beeinflussen und äußern sich, bis auf den wahrgenommenen Altersunterschied zwischen den Schauspielerinnen und ihren Rollen, auch nur bedingt gleichförmig. Darüber hinaus liegt die nicht-authentische Wahrnehmung der einen Person vor allem in einem außerschulischen Erfahrungskontext begründet. Dahingehend bleibt fraglich, ob eine Anpassung der robS in die kritisierte Richtung der allgemeinen Wahrnehmung der Authentizität der Situationsbeschreibungen und robS-Situationen zuträglich sein kann.

11.3.13 Zusammenfassung Kategorie 2) Authentizität Schauspielerinnen

In der Kategorie 2) wurden im Hinblick auf die Wahrnehmung der Authentizität der Schauspielerinnen die Aussagen von 60 Personen ausgewertet. Es wurde deutlich, dass die Aussagen aller 60 Personen der Unterkategorie 2.1) (Authentizität Schauspielerinnen – eher positiv) zuordenbar sind, was einer Zuordnungsrate von 100 % entspricht. Im Folgenden werden die Merkmale zusammengefasst (Tabelle 14), die zu einer authentischen Wahrnehmung der Schauspielerinnen seitens der Personen beigetragen haben:

Tabelle 14) Auflistung der Merkmale, die zu einer authentischen Wahrnehmung der Schauspielerinnen beigetragen haben

Merkmale, die zu einer authentischen Wahrnehmung beigetragen haben	Anzahl der Nennungen
Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen als Schülerin und Mutter geblieben	59
Die Darstellung beziehungsweise das dargestellte Verhalten der Schauspielerinnen	44
Die Formulierungen beziehungsweise Aussagen der Schauspielerinnen	16
Die Interaktion zwischen den Schauspielerinnen	7
Die Mimik der Schauspielerinnen	5
Die Darstellung beziehungsweise das dargestellte Verhalten der Schülerin	4
Die Formulierungen beziehungsweise Aussagen der Mutter	4
Die Darstellung beziehungsweise das dargestellte Verhalten der Mutter	3
Die Formulierungen beziehungsweise Aussagen der Schülerin	3
Die Mimik der Schülerin	3
Die Gestik der Schauspielerinnen	3
Die Körperhaltung der Schauspielerinnen	2
Die dargestellten Emotionen der Schauspielerinnen	2
Die dargestellten Emotionen der Schülerin	2
Die Übereinstimmung der Situationsbeschreibungen beziehungsweise Vignette und der Darstellung der Schauspielerinnen	2
Die Kleidung der Schauspielerinnen	2
Die Gestik der Schülerin	1
Die Körperhaltung der Schülerin	1
Die dargestellten Emotionen der Mutter	1

Die Sprechanteile der Schauspielerinnen	1
Das Aussehen der Mutter	1

Zugleich stellten einige Personen auch Einschränkungen bezüglich der wahrgenommenen Authentizität heraus, was folgend dargestellt wird. Eine Person (AAS13) hebt hervor, dass sie die Schülerin authentischer wahrgenommen hat als die Mutter, da die Schülerin sich weniger „einsichtig“ (Z. 49 ff.) als die Mutter zeigte. Wie die Person anführt, könnte ein Grund darin liegen, dass die Schauspielerin der Mutter vielleicht nicht dem dargestellten Alter entspräche. Für eine authentischere Darstellung hätte die Schauspielerin der Mutter „strenger“ sein sollen, damit ein erwartetes „Mutter-Tochter-Verhältnis“ (Z. 49 ff.) deutlicher hervortrete. Eine Person (KFW02) führt an, dass das Alter der Schülerin nicht mit dem ihrer Schauspielerin übereinstimme. Gleichzeitig werden ihre verwendete Sprache und die dargestellte Mimik als authentische Merkmale hervorgehoben. Eine weitere Person (CAB06) stellt heraus, dass die Schauspielerin der Mutter im Vergleich zu anderen Müttern weniger „forsch“ (Z. 74 ff.) gewesen sei. Eine andere Person (PHG22) hebt hervor, sie habe den Eindruck, die Mutter hätte durch einzelne Blicke kenntlich gemacht, dass sie überlegen würde, was sie „jetzt machen“ (Z. 77 ff.) beziehungsweise als nächstes fragen könne. Dadurch sei das Schauspiel hervorgetreten, was als „weniger authentisch“ beschrieben wird. Gleichzeitig führt die Person an, dass sie nicht beurteilen könne, wie „das teilweise läuft“ (Z. 77 ff.), da sie zum ersten Mal an einer Simulation teilgenommen habe. Eine Person (KAS18) merkt an, dass es „schwierig“ (Z. 50 ff.) gewesen sei, die Emotionen der Schauspielerin der Schülerin einzuschätzen, da diese keine „echten“, sondern „geschauspielte“ (Z. 50 ff.) Emotionen gewesen seien. Gleichzeitig habe die Schauspielerin nichts „falsch“ (Z. 50 ff.) gemacht. Eine weitere Person (SEL31) benennt eine Einschränkung hinsichtlich der eigenen Erfahrung mit Elterngesprächen. Im Vergleich sei die dargestellte Situation weniger „herausfordernd“ als die selbst erlebten, „authentischen“ (Z.98 ff.) Situationen. Daneben vermutet die Person, dass die Schauspielerinnen in einer Situation aus ihren Rollen gefallen seien könnten, in der sie aufgefordert worden sind, miteinander zu sprechen. Allerdings könne nicht eindeutig interpretiert werden, ob damit eine Situation hergestellt wurde, die Grenzen der Simulation überschreiten würde oder ob die Aufforderung den Personen gegenüber nicht angemessen gewesen sei. Eine andere Person (ACW08) führt Zweifel daran an, dass mit einer Schülerin „so schnell“ (Z. 43 ff.) eine Lösung hätte gefunden werden können. Gleichzeitig wird eingeräumt, dass eine entsprechende Darstellung einer Schülerin nur schwer zu erreichen sei. Einer Person (AAB10) ist der Altersun-

terschied zwischen den Schauspielerinnen und ihren Rollen aufgefallen. Ob das eigene Verhalten gegenüber den Schauspielerinnen mit einem entsprechenden Alter anders ausgefallen wäre, kann seitens der Person allerdings aufgrund eines fehlenden Vergleichswertes nicht beantwortet werden. Gleichzeitig konnte sich die Person auf die Situationen einlassen. Eine weitere Person (ALB26) benennt die Kritik seitens der Mutter am eigenen Unterricht und den Lehrmethoden als Einschränkung. Diese hätte in der eigenen Vorstellung eines potenziellen Elterngesprächs deutlicher werden beziehungsweise anders ausfallen können. Einer anderen Person (KMP05) sind der geringe Altersunterschied zwischen den Schauspielerinnen und der Altersunterschied gegenüber ihren Rollen aufgefallen. Dies habe dazu geführt, dass der Person das Schauspiel deutlicher geworden ist. Gleichzeitig konnte die Person sich auf die Situationen einlassen. Eine Person (SSB27) merkt bezüglich der Nachfrage der Mutter, nach dem Leistungsstand in den anderen Fächern, kritisch an, dass sie selbst als Schülerin nie solche Nachfragen erlebt habe. Zudem solle eine Lehrkraft im Sinne der „Objektivität“ (Z. 70 ff.) solche Informationen nicht von anderen Lehrkräften einholen. Eine weitere Person (FLA04) führt einschränkend die sehr „offene“ und „freundliche“ (Z. 30 ff.) Körperhaltung und Mimik der Schauspielerinnen an. Da die Mutter nicht ganz „der Meinung“ (Z. 30 ff.) der Person in der robS-Situation gewesen sei, würden diese Charakteristika damit nicht unbedingt übereinstimmen.

Hinsichtlich der dargestellten Merkmale und im Hinblick auf ihr Gesamtverhältnis, lässt sich schlussfolgern, dass die Schauspielerinnen von den Teilnehmenden überwiegend als authentisch wahrgenommen wurden.

Ähnlich wie in der vorherigen Kategorie scheinen die dargestellten Einschränkungen die wahrgenommene Authentizität und Handlungsfähigkeit nicht grundsätzlich zu beeinflussen. Auch in dieser Kategorie äußern sich die Einschränkungen, bis auf den wahrgenommenen Altersunterschied und die Erwartung, einer herausfordernden Mutterrolle zu begegnen, auch nur bedingt gleichförmig. Dies wird auch dadurch unterstrichen, dass in den entsprechenden robS-Durchläufen unterschiedliche Schauspielerinnen eingesetzt worden sind und dies nicht auf die Darstellung einer bestimmten Schauspielerin zurückgeführt werden kann. So stellt sich ebenfalls die Frage, ob der Einsatz von Schauspielerinnen, die dem dargestellten Alter entsprechen, und eine Anpassung der Rollenbeschreibung im Allgemeinen zu einer authentischeren Wahrnehmung der Schauspielerinnen beitragen kann, während diese bereits unter den gegebenen Umständen deutlich überwiegend als authentisch wahrgenommen werden.

11.3.14 Zusammenfassung Kategorie 3) Einfluss durch Raum und Videokameras

Im Zentrum der Kategorie 3) steht die Auswertung der Aussagen von 60 Personen, die hinsichtlich der Wahrnehmung und eines möglichen Einflusses durch den Raum, in dem die robS stattgefunden haben, und durch die Videokameras, mit denen die robS aufgezeichnet wurden, befragt wurden. Wie sich zeigt, lassen sich die Aussagen aller 60 Personen der Unterkategorie 3.1) (Einfluss durch Raum und Videokameras – eher positiv) zuordnen. Dies entspricht einer Zuordnungsrates von 100 %. Vor diesem Hintergrund zeigen sich unterschiedliche Ausprägungen (Tabelle 15) bezüglich der Wahrnehmung des Raumes und der Kameras im Allgemeinen:

Tabelle 15) Auflistung der allgemeinen Merkmale bei der Wahrnehmung des Raumes und der Kameras in den robS

Allgemeine Merkmale bei der Wahrnehmung des Raumes und der Kameras in den robS	Anzahl der Nennungen
Die Kameras wurden nicht wahrgenommen	47
Der Raum wurde nicht wahrgenommen	37
Der Beginn der Situationen beziehungsweise der Gespräche mit den Schauspielerinnen haben dazu beigetragen, dass sich die Personen nur noch auf die Gespräche konzentriert haben	34
Der Raum wurde wahrgenommen	23
Die Kameras wurden wahrgenommen	13
Der Beginn der zweiten Situation beziehungsweise des Gesprächs mit den Schauspielerinnen hat dazu beigetragen, dass sich die Person nur noch auf das Gespräch konzentriert hat	1

In diesem Zusammenhang kommen mit der Wahrnehmung des Raumes oder der Kameras verschiedene Ausprägungen im Speziellen zum Ausdruck. Wie sechs Personen hervorheben, haben sie den Raum wie einen „Klassenraum“ (ALN30, Z. 27 ff.), der die wahrgenommene Atmosphäre authentischer gemacht habe, einen Raum, der zur Wahrnehmung einer „sehr guten“ (VSD14, Z. 46 ff.) beziehungsweise „angenehmen Atmosphäre“ (BJP10, Z. 35 ff.) beigetragen habe, einen Raum, in dem es angenehmer wäre, ein Gespräch zu führen, als in einem „richtigen“ (KAD22, Z. 22 ff.) Klassenraum und als einen „gemütlichen“ (CAS03, Z. 46 ff.) beziehungsweise dekorierten Raum (SVM22, Z. 30 ff.), der der Gesprächsatmosphäre zuträglich war und in anderer Form

eventuell zu einem anderen Gesprächsverlauf hätte führen können, wahrgenommen. Bis auf die Aussage der letzten Person wird kein Einfluss auf das Handeln der Personen ersichtlich. Die Kameras wurden in diesem Zusammenhang bis zum Beginn der Situationen (ALN30), bis kurz nach Beginn der ersten Situation (VSD14) beziehungsweise nicht (BJP10, KAD22, CAS03, SVM22) wahrgenommen und haben das eigene Handeln offenbar nicht beeinflusst. Sechs weitere Personen führen an, dass sie den Raum, aber nicht die Kameras (CAB06), die Kameras, aber nicht den Raum (FLA04), den Raum und die Kameras (AAB10), den Raum und die Kameras bis zum Beginn der Situationen (TFM06), die Kameras zu Beginn und zum Ende der Situationen (APD10) und die Kameras in der ersten Situation (CHS10) wahrgenommen haben. Offenbar wurde das Handeln der Personen dadurch nicht beeinflusst. Vier Personen merken an, dass sie den Raum wie ein „Klassenzimmer“ (PCW29, Z. 19 ff.), ein „Gesprächsklassenzimmer“ (CIH16, Z. 48 ff.), einen „schulähnlichen“ Raum (AHW03, Z. 33 ff.) beziehungsweise wie einen Raum, der zu einem „anderen Projekt“ gehöre (CML16, Z. 25 ff.), wahrgenommen haben. Dies hat jedoch offenbar keinen Einfluss auf das Handeln der Personen gehabt. Drei weitere Personen berichten, dass sie während der Vorbereitungszeit, jedoch nicht während der Situationen, den Raum (OMG30) beziehungsweise den Raum und die Kameras (ACW08, SNW24) wahrgenommen haben. Das Handeln der Personen wurde dadurch offenbar nicht beeinflusst. Zwei andere Personen berichten, dass der Raum nicht der Vorstellung eines Klassenzimmers entsprechen würde (HAS20) beziehungsweise wie ein „Lehrerzimmer“ (SHD24, Z. 56 ff.) wahrgenommen wurde, da die Tafel und der Geruch fehlen würden und ein Klassenbuch, eine Klassenarbeit oder die Hausaufgaben der Schülerin diesem Eindruck zuträglicher gewesen wären. Beide Wahrnehmungen haben jedoch das eigene Handeln offensichtlich nicht beeinflusst. In diesem Zusammenhang wurden die Kameras von einer Person wahrgenommen (HAS20) und von der anderen Person (SHD24) nicht wahrgenommen, was in beiden Fällen offenbar ebenfalls keinen Einfluss auf das eigene Handeln genommen hat. Eine andere Person (BMP27) hebt hervor, dass sie den Raum nicht aktiv wahrgenommen hat. Das eigene Handeln wurde dadurch offenbar nicht beeinflusst. Auch die Kameras wurden während des Gespräches nicht aktiv wahrgenommen, allerdings sei die Person sich darüber bewusst gewesen, dass die Situationen aufgezeichnet werden. Wie die Person anführt, könnte dies dazu geführt haben, dass die Person „nervöser“ gewesen sei als „normalerweise“ (Z. 27 ff.), während sie das gleichzeitig nicht gestört habe. Eine weitere Person (NAB24) stellt heraus, dass sie den Raum und die Kameras wahrgenommen hat. Dies hat jedoch offenbar nicht direkt Einfluss auf die

eigene Handlung genommen. Der Raum wäre von der Person als „bedrückend“ (Z. 46 ff.) empfunden worden und sie hätte gerne den Tisch anders positioniert. Die Kameras hätten die Person zu Beginn „nervös gemacht“ (Z. 46 ff.), allerdings seien diese mit dem Einstieg in die Situationen nicht mehr wahrgenommen worden. Daneben führt eine Person (IPH11, Z. 41 ff.) an, die Kameras wahrgenommen zu haben. Dies habe zu einer wahrgenommenen „Nervosität“ beigetragen und das eigene Verhalten insofern beeinflusst, als es zu einigen „Versprechern“ gekommen sei. Während der Gespräche seien die Kameras wiederum von der Person „ausgeblendet“ worden. Der Raum wurde von der Person hingegen nicht aktiv wahrgenommen und hat das eigene Handeln offenbar nicht beeinflusst. Ferner berichtet eine Person (AEM23), dass sie den Raum nicht aktiv wahrgenommen hat. Dies hat das eigene Handeln offenbar nicht beeinflusst. Die Kameras wurden von der Person teilweise, in den Momenten einer erlebten „Unsicherheit“ (Z. 32 ff.), wahrgenommen. Allerdings hat dies offenbar ebenso keinen direkten Einfluss auf das eigene Handeln genommen.

Wie die dargestellten Merkmale verdeutlichen, wurden der Raum und die Kameras seitens der Teilnehmenden überwiegend nicht wahrgenommen und haben keinen Einfluss auf das eigene Handeln genommen. Ein ähnliches Bild zeigt sich ebenfalls bezüglich der Teilnehmenden, die den Raum und/oder die Kameras wahrgenommen haben, da auch in diesem Zusammenhang überwiegend kein Einfluss auf das eigene Handeln erkennbar wird. Der Hauptgrund dafür liegt offenbar in dem Beginn der Situationen beziehungsweise der Gespräche mit den Schauspielerinnen, die einen gewissen Handlungsdruck erzeugen, durch den der Fokus der Aufmerksamkeit auf die Durchführung der Gespräche gelenkt wird und der Raum und die Kameras in den Hintergrund der Wahrnehmung treten. Gleichzeitig kommt zum Ausdruck, dass die Aussagen in Bezug auf die Wahrnehmung einer gesprächsfördernden Atmosphäre beziehungsweise wahrgenommenen Nervosität und Unsicherheit auf einen Einfluss verweisen, der allerdings die Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden nicht einschränkt. Vor diesem Hintergrund erscheint die Durchführung des robS im Hinblick auf das gewählte Arrangement des Raumes und der Kameras als angemessen. Um zu gewährleisten, dass die Handlungsfähigkeit auch im Rahmen einer Prüfungssituation sichergestellt werden kann, wäre zu überlegen, ob der Einsatz von Kameras auch nicht direkt für die Teilnehmenden sichtbar⁵⁹ vollzogen werden könnte oder überhaupt notwendig wäre. Zudem wäre darüber nachzudenken, inwiefern vorherige Übungen bereits unter prü-

⁵⁹ Auch wenn die Kameras in diesem Fall nicht direkt sichtbar wären, würden die Teilnehmenden weiterhin wissen, dass sie gefilmt werden würden.

fungsähnlichen, räumlichen Bedingungen stattfinden könnten, um die Teilnehmenden an das gewählte Setting zu gewöhnen. Dahingehend könnten auch die Perspektiven und Erwartungen der Teilnehmenden beispielsweise für die Ausgestaltung eines Raumes Berücksichtigung finden.

11.3.15 Zusammenfassung Kategorie 4) Wahrgenommene Fähigkeiten und Kompetenzen

Der Kategorie 4) wurden die Aussagen von 60 Personen zugeordnet, die sich auf die für den Beruf als Lehrkraft notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen beziehen, die nach Ansicht der Befragten mit den robS erfasst wurden. Da zu dieser Kategorie keine Unterkategorie gebildet wurde, können alle 60 Aussagen, also 100 %, der Kategorie zugeordnet werden. Zugleich zeigt sich, dass die Aussagen unterschiedlich ausfallen, was im Folgenden dargestellt wird. Um eine bessere Übersicht zu gewährleisten, erfolgt die Darstellung der Fähigkeiten und Kompetenzen (Tabelle 16) entlang der in dieser Arbeit verwendeten Beratungskompetenzfacetten:

Tabelle 16) Auflistung der Angaben der Teilnehmenden zu den mit den robS erfassten Fähigkeiten und Kompetenzen, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind

Mit den robS erfasste Fähigkeiten und Kompetenzen, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind	Anzahl der Nennungen
Personale Ressourcen	
Selbstreflexion (Reflexion des eigenen Verhaltens, das Nachdenken und Abwägen des eigenen Handelns, Reflexion)	4
Einschätzung der eigenen Gefühlslage	1
Die Wahrnehmung der eigenen Gefühle	1
Die Darstellung einer Vorbildfunktion im Sinne der „Rollenkompetenz“ beziehungsweise „Selbstkompetenz“	1
Personale Ressourcen	1
Soziale Kooperationskompetenz	
Empathie (Empathiefähigkeit, Einfühlsamkeit)	14
Soziale Kompetenz	9
Das Hineinversetzen beziehungsweise „Hineindenken“ in verschiedene Positionen beziehungsweise in andere Personen	5
Zwischenmenschlichkeit (zwischenmenschliche Interaktion)	2
Das Anhören anderer Meinungen	1
Das Einbinden des Gegenübers	1
Mit Eltern „umgehen zu können“	1

Mit den robS erfasste Fähigkeiten und Kompetenzen, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind	Anzahl der Nennungen
Eltern mit „ins Boot“ zu holen	1
Einschätzung der Gefühlslage der Schülerin	1
Sich auf Schüler „einzustellen“	1
Wahrnehmung von Schülern	1
Im Sinne des Schülers agieren	1
Das „Hereinversetzen“ in die Probleme des Gegenübers	1
Adressatengerechte Kommunikation	1
Respektvolles Reden mit Eltern	1
Freundlichkeit	1
Das Eingehen auf soziale Aspekte	1
Vermitteln zu können, dass das Gespräch keine „negativen“ Auswirkungen hat	1
Andere Personen nicht „zu verletzen“	1
Situationsangemessenes Verhalten	1
Sympathie	1
Eine „offene Tür bereitzuhalten“	1
Pädagogisches Wissen	
Lösungsfähigkeit (die Suche nach Lösungswegen, Problemlösekompetenz, das Geben von Lösungsvorschlägen, Lösungen aufzuzeigen, das Einbringen von Lösungsvorschlägen, die gemeinsame Problemlösung, die personenbezogene Lösungsfindung, spontanes Problemlösen, Problemlösungssuche, das Finden gemeinsamer Verbesserungsmöglichkeiten, zu „gucken“, wie man das „zusammen hinkriegen kann“, Konfliktlösung, Problemlösestrategien, das Finden von Lösungsansätzen, das Finden von Lösungsstrategien, Lösungen zu erarbeiten)	30
Problemdarstellung (Problemdarlegung, das Ansprechen von Problematiken, Problemdefinition, das Auswerten, Benennen und das „Rüberbringen“ der Problematik, Problemerkfassung, Problemfindung, auf Probleme „einzugehen“, Probleme zu identifizieren)	19
Pädagogische Kompetenz (pädagogisches Wissen)	2
Ursachensuche (Ursachen auf den „Grund“ zu gehen)	2
Lösungen „gut“ zu vermitteln	2
Alternativen vorzuschlagen	1
Problemanalyse	1
Situationserfassung	1
Situationseinschätzung	1
Das Üben konstruktiver Kritik	1

Mit den robS erfasste Fähigkeiten und Kompetenzen, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind	Anzahl der Nennungen
Sich „anzubieten“	1
Sachlichkeit	1
Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills	
Gesprächsführung (Gesprächsführung mit Schülerinnen und Eltern, das Führen von Beratungs- und Elterngesprächen, flexibles Gesprächsmanagement, die Eltern-Lehrkraft-Kommunikation, Konfliktgesprächsführung)	12
Kommunikationskompetenz („Kommunikativität“, Kommunikation, Kommunizieren)	9
Gesprächsstrukturierung	6
Das aktive Zuhören (das Zuhören)	3
Mimik und Gestik	1
Das Gespräch „zu suchen“	1
Der Gesprächsaufbau	1
Bewältigungskompetenz	
Bewältigungskompetenz beziehungsweise Bewältigungsstrategien	3
Sich nicht zu sehr „mitnehmen“ zu lassen	1
Der Umgang mit Kritik	1
Nicht eindeutig zuordenbare Fähigkeiten und Kompetenzen	
Beratungskompetenz	17
Beurteilungsfähigkeit (Beurteilen, Urteilskompetenz)	7
Beobachtungskompetenz (Beobachtung, Beobachtung des Klassenklimas)	3
Bewertung	3
Feedback geben (Rückmeldung geben)	2
Wahrnehmung (Wahrnehmungskompetenz)	2
Berufsberatung	1
Improvisationsvermögen	1
Mit unerwarteten Situationen umzugehen	1
Spontanität	1
Erziehung beziehungsweise das Erziehen	3
Das Geben von Tipps	1
Das Motivieren der Schüler	1
Flexibles Konfliktmanagement	1
Durchsetzungsvermögen	1
Das Erproben von Argumenten	1
Das nicht unbedingte „Festhalten“ an Theorien	1
Fachkompetenz	1
Evaluation	1

Mit den robS erfasste Fähigkeiten und Kompetenzen, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind	Anzahl der Nennungen
Eigene Erfahrungen einzubringen	1
Umgang mit Schülerinnen und Schülern die „Probleme machen“	1
Die eigene Kompetenzerweiterung	1

Insgesamt konnten 71 Fähigkeiten und Kompetenzen herausgestellt werden. Sieht man von der explizit herausgestellten Kompetenz der „Beratungskompetenz“ ab, die in der dargestellten Auflistung durch die einzelnen Beratungskompetenzfacetten abgebildet wird, zeigt sich, dass 49 der somit 70 verbleibenden (70 %) Kompetenzen und Fähigkeiten im Rahmen der Beratungskompetenzfacetten zugeordnet werden können. 20 der 70 (30 %) herausgestellten Fähigkeiten und Kompetenzen lassen sich nicht eindeutig den Beratungskompetenzfacetten zuordnen. Somit lässt sich festhalten, dass die von den Testteilnehmenden herausgestellten Fähigkeiten und Kompetenzen zu einem überwiegenden Anteil den dargestellten Beratungskompetenzfacetten zugeordnet werden können. Diese Übereinstimmung lässt sich somit als ein Hinweis darauf verstehen, dass die Teilnehmenden auch zu einem überwiegenden Teil die Kompetenzen und Fähigkeiten benennen, die für die Bewältigung der robS notwendig sind. Vor dem Hintergrund, dass diese Fähigkeiten und Kompetenzen auch hinsichtlich ihrer Notwendigkeit für den Beruf als Lehrkraft eingeschätzt werden sollten, ließe sich auch argumentieren, dass die Übereinstimmung als ein Hinweis auf die repräsentative Performanz in der Zieldomäne verstanden werden kann. Die Übereinstimmung ließe sich im Weiteren auch als ein erster Anhaltspunkt für eine wahrgenommene Fairness deuten. So werden bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen erwartet, die im Rahmen der robS tatsächlich geprüft werden. Zugleich fehlen noch Gelegenheiten zur Übung und Vorbereitung, die diesen Erwartungsrahmen weiter spezifizieren könnten.

Bezüglich der Fähigkeiten und Kompetenzen, die sich nicht eindeutig den Beratungskompetenzfacetten zuordnen ließen, lässt sich anmerken, dass diese nicht im Rahmen der robS direkt berücksichtigt werden. Durch ihre thematische Nähe zu Teilen der Beratungskompetenzfacetten bilden sie jedoch eventuell hilfreiche Kompetenzbereiche, die die Facetten nicht konterkarieren. So ließe sich beispielsweise die Beobachtungskompetenz auch als eine Bedingung für die soziale Kooperationskompetenz verstehen, mit der das Verhalten und die Aussagen des Gegenübers wahrgenommen, um im Weiteren gedeutet zu werden. Auch könnten das Improvisationsvermögen, das Umge-

hen mit unerwarteten Situationen und die Spontanität als Fähigkeiten betrachtet werden, die auf eine Orientierung am Gegenüber und dessen Verhalten im Gespräch verweisen. Daneben könnte das flexible Konfliktmanagement als eine Handlungsstrategie im Bereich der Bewältigungskompetenz verstanden werden. Ebenfalls könnten die Beurteilungsfähigkeit, die Bewertung, das Geben von Feedback, die Einordnung von beobachtetem Verhalten und die Kommunikation identifizierter Probleme im Bereich des pädagogischen Wissens unterstützen. Zugleich ist anzumerken, dass für eine weitergehende Analyse dieser angeführten Fähigkeiten und Kompetenzen umfassendere Kontextinformationen von den Teilnehmenden gewonnen werden müssten, mit denen die Fähigkeiten und Kompetenzen nicht nur benannt, sondern auch durchgängig etwa vor dem Hintergrund von Anwendungsbeispielen oder bestehender Theoriekonzepte definiert werden.

Darüber hinaus fällt im Rahmen der zuordenbaren Kompetenzen und Fähigkeiten auf, dass vor allem die Lösungsfähigkeit (30 Nennungen) und die Problemdarstellung (19 Nennungen) im Rahmen der Facette des pädagogischen Wissens bezüglich der Anzahl der Nennungen deutlich hervortreten. Dahinter folgen im Rahmen der einzelnen Beratungskompetenzfacetten die Selbstreflexion (vier Nennungen) im Rahmen der personalen Ressourcen, die Empathie (14 Nennungen) im Bereich der sozialen Kooperationskompetenz, die Gesprächsführung (12 Nennungen) in der Facette der Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills und die Bewältigungskompetenz beziehungsweise Bewältigungsstrategien (drei Nennungen) im Bereich der Bewältigungskompetenz. Obwohl durch viele Einzelnennungen ein breites Spektrum der Beratungskompetenzfacetten abgebildet wird, deutet die Anzahl der Nennungen auf einen Fokus auf die Lösungsfähigkeit und Problemdarstellung hin, welche lediglich einen Teilbereich des pädagogischen Wissens bildet. Im Hinblick auf den Einsatz der robS als Prüfungsformat ließe sich dieser Fokus als Hinweis verstehen, die Vermittlung des theoretischen Beratungswissens und die Einübung von Beratungsgesprächen zu den zentralen Elementen einer vorbereitenden Veranstaltung zu machen. Somit könnte die Relevanz der weiteren Beratungskompetenzfacetten stärker herausgestellt werden und vor allem die Methoden in den Fokus rücken, die ein Beratungsgespräch als solches ausmachen und von anderen Gesprächstypen unterscheiden.

11.3.16 Zusammenfassung Kategorie 5) Akzeptanz als Übungs- und Prüfungsformat

Im Rahmen der Kategorie 5) wurden hinsichtlich der Frage, ob sie sich die robS als Übungs- und Prüfungsformate im Lehramtsstudium vorstellen könnten, die Antworten von 60 Personen ausgewertet. Insgesamt zeigt sich, dass die Aussagen von allen 60 Personen in Bezug auf die Akzeptanz der robS als Übungsformat der Unterkategorie 5.1) (Akzeptanz als Übungs- und Prüfungsformat – eher positiv) zugeordnet werden können. Dies entspricht einer Zuordnungsrate von 100 %. In Bezug auf die Akzeptanz als Prüfungsformat zeigt sich ein leicht verändertes Bild. So lassen sich 59 Aussagen der Unterkategorie 5.1) (Akzeptanz als Übungs- und Prüfungsformat – eher positiv) und eine Aussage der Unterkategorie 5.2) (Akzeptanz als Übungs- und Prüfungsformat – eher negativ) zuordnen. Somit ergibt sich ein relatives Verhältnis von 98,3 % zu 1,7 %. Im Rahmen ihrer Aussagen erörtern die Personen auch weitere Voraussetzungen, die für die Akzeptanz beziehungsweise Durchführbarkeit der robS als Prüfungsformate berücksichtigt werden sollten. Diese werden im Folgenden dargestellt (Tabelle 17). Um eine bessere Übersicht zu gewährleisten, erfolgt die Darstellung entlang der Themen Prüfungsvorbereitung, Schauspiel, Szenarien, Ort, Vorbereitungszeit, Durchführungszeitpunkt und Atmosphäre. Ebenfalls werden allgemeine Hinweise zum Prüfungsformat angeführt, die nicht direkt zu den einzelnen Themen zugeordnet werden können.

Tabelle 17) Auflistung der Angaben der Teilnehmenden zu Voraussetzungen und Hinweisen für die Akzeptanz der robS als Prüfungsformat und ihre Durchführbarkeit

Voraussetzungen und Hinweise für die Akzeptanz der robS als Prüfungsformat und ihre Durchführbarkeit	Anzahl der Nennungen
Die lehrveranstaltungsbezogene Vorbereitung auf das Prüfungsformat	
Die Wahrnehmung vorheriger Übungsmöglichkeiten zur Erprobung des Prüfungsformats im Rahmen einer Lehrveranstaltung	27
Die vorherige Kommunikation der Bewertungskriterien (des Erwartungshorizonts, der Prüfungs-kriterien, „vernünftiger“ Kriterien, „eindeutiger“, objektiver, fairer Bewertungskriterien) im Rahmen einer Lehrveranstaltung	24
Die Vermittlung der zu prüfenden Kompetenzen, Fähigkeiten und Theorien (relevanter Inhalte, Prüfungsgegenstände) im Rahmen einer Lehrveranstaltung	19

Voraussetzungen und Hinweise für die Akzeptanz der robS als Prüfungsformat und ihre Durchführbarkeit	Anzahl der Nennungen
Die teilnehmenden Studierenden sollen in den Kontext der Prüfung und deren Ausgestaltung eingebunden werden	1
Das Schauspiel im Prüfungsformat	
Die Schauspielerinnen sollten in ihrer Darstellung authentisch sein	3
Die Schauspielerinnen sollten im Vorfeld nicht bekannt sein beziehungsweise sollte es sich bei ihnen um keine Kommilitoninnen aus Lehrveranstaltungen handeln	3
Es sollte eine gute Schauspielausbildung gewährleistet werden	2
Eine Durchführung des Prüfungsformats mit „echten“ Schülern wäre wünschenswert	1
Wünschenswert wäre der Einsatz von „echten“ Schüler*innen und Eltern	1
Die Szenarien des Prüfungsformats	
Die dargestellten Situationen beziehungsweise Szenarien sollten authentisch beziehungsweise realistisch sein	3
Es ist wünschenswert, dass die Situationsbeschreibung im Hinblick auf vorliegende exemplarische Notenverläufe, Klassenarbeiten und Hausaufgaben umfangreicher dargestellt werden würde. Daneben könnte die Situationsbeschreibung auch als „Videogeschichte“ dargestellt werden	3
Eine Anpassung der Szenarien an verschiedene Schulformen, wie etwa die Grundschule, sollte hinsichtlich der Studiengänge der Teilnehmenden vorgenommen werden	1
Die Situationsbeschreibungen sollten schon vor der Prüfung zur Vorbereitung genutzt werden können	1
Als Vorbereitung auf den späteren Beruf beziehungsweise das Praxissemester sollte auch ein Konfliktgespräch mit Eltern oder Schülern simuliert werden	1
Der Ort des Prüfungsformats	
Die Prüfungen könnten in gebuchten beziehungsweise echten Klassenzimmern und Schulräumen stattfinden	2
Die Prüfung sollte in einem „neutralen“ Raum durchgeführt werden	1
Die Prüfer sollten in der Prüfungssituation nicht sichtbar sein	1
Die Vorbereitungszeit während des Prüfungsformats	
Eine ausreichende Vorbereitungszeit sollte in der Prüfung gewährt werden	2

Voraussetzungen und Hinweise für die Akzeptanz der robS als Prüfungsformat und ihre Durchführbarkeit	Anzahl der Nennungen
Für die Prüfung sollten mehr als 10 Minuten Vorbereitungszeit gewährt werden	1
Der Zeitpunkt der Durchführung des Prüfungsformats im Studienverlauf	
Das Format ist als Prüfung eher während des Masterstudiums vorstellbar, da dadurch eine bessere Kenntnis der Fachinhalte sichergestellt werden könnte	2
Das Format sollte als Prüfung erst nach den Praxisphasen im Studium durchgeführt werden	1
Das Format sollte erst ab dem fünften oder sechsten Bachelorsemester als Prüfungsformat angeboten werden	1
Das Format sollte als Prüfung nicht zu Beginn des Studiums, sondern erst nach der Belegung einschlägiger Seminare angesetzt werden	1
Das Format sollte als Prüfung nicht unbedingt zu Beginn des Studiums durchgeführt werden, außer es wird auch eine ergänzende Prüfung zum Ende des Studiums durchgeführt, die den eigenen Lerneffekt verdeutlichen könnte	1
Das Format sollte „relativ früh“ im Studium durchgeführt werden, um für den Beruf relevante Erfahrungen zu sammeln	1
Die Atmosphäre des Prüfungsformats	
Die Prüfung sollte in einer angenehmen Atmosphäre durchgeführt werden	2
Im Rahmen der Prüfung sollte die Prüfungsangst mancher Studierender begegnet werden können beziehungsweise berücksichtigt werden, dass Studierende die Prüfung als Stresssituation empfinden könnten	2
Die Verbindung mit weiteren Prüfungsformaten	
Neben einer rollenspielbasierten Simulation sollten auch weitere, alternative Prüfungsformen parallel angeboten werden	2
Das Format sollte als Prüfung zusammen mit einer Reflexion und einer Klausur durchgeführt werden	1
Allgemeine Hinweise zum Prüfungsformat	
Das Prüfungsformat sollte vor allem im Hinblick auf das Schauspiel und die Szenarien unter gleichbleibenden, vergleichbaren Bedingungen stattfinden beziehungsweise standardisiert ablaufen	8
Die Bewertung soll die verschiedenen und richtigen Handlungsweisen der Studierenden beziehungsweise deren unterschiedliche Persönlichkeiten berücksichtigen können	3
Nach der Prüfung sollte Feedback erhalten werden	1

Voraussetzungen und Hinweise für die Akzeptanz der robS als Prüfungsformat und ihre Durchführbarkeit	Anzahl der Nennungen
Es ist wünschenswert, dass es vier Versuche zum Bestehen des Prüfungsformats gäbe	1
Es sollten nicht zu viele Teilnehmende an einem dazugehörigen Seminar beziehungsweise der Prüfung teilnehmen können	1
Die Dozierenden sollten für einen „besseren“ Bezug zur Prüfung eigene Unterrichtserfahrung besitzen	1

Die Person (CML16), deren Aussage der Kategorie 5.2) (Akzeptanz als Übungs- und Prüfungsformat – eher negativ) zugeordnet wurde, betont, dass das Format für sie als Übungs- jedoch nicht als Prüfungsformat vorstellbar sei. Dies begründet die Person vor allem damit, dass die Situationen als Video aufgezeichnet werden und lediglich diese Situationen zur Bewertung herangezogen werden könnten. Eine weitere Herausforderung bestünde in der Frage, wie Handlungsoptionen bewertet werden würden, die in den Situationen bewertungsseitig gewünscht, aber nicht gezeigt werden. Zudem würden eigene Erfahrungen in der Erprobung entsprechender Handlungsoptionen im realen Leben fehlen und alle Schüler*innen seien „anders“ (Z. 97 ff.). Alternativ spricht sich die Person für den Einsatz mündlicher Prüfungen aus.

Hinsichtlich der dargestellten Voraussetzungen und im Hinblick auf das Gesamtverhältnis der Aussagen über die Akzeptanz der robS als Übungs- und Prüfungsformat lässt sich zusammenfassen, dass die robS als Übungsformat von allen Teilnehmenden akzeptiert und als Prüfungsformat überwiegend akzeptiert werden. Als Voraussetzungen werden vor allem Aspekte hervorgehoben, die im Bereich der Lehrveranstaltungsbezogenen Vorbereitung auf das Prüfungsformat zu verorten sind. So zählt neben der Wahrnehmung vorheriger Übungsmöglichkeiten zur Erprobung des Prüfungsformats im Rahmen einer Lehrveranstaltung und der vorherigen Kommunikation der Bewertungskriterien auch die Vermittlung der zu prüfenden Kompetenzen, Fähigkeiten und Theorien zu den meist erwähnten Aspekten. Hierbei kommt zum Ausdruck, dass die vorher zu kommunizierenden Bewertungskriterien auch fair sein sollen. Im Hinblick auf den Hinweis zur Fairness in Kategorie 4) unterstreicht dies die Rolle der inhaltlichen und praktischen Vorbereitung auf die robS, die neben den von den Teilnehmenden, nach der Erprobung der robS, bereits erwarteten Fähigkeiten und Kompetenzen für die Einschätzung der Fairness relevant ist. Auch die Bedeutung der Authentizität der Szenarien und Schauspielerinnen

beziehungsweise deren Ausbildung wird unterstrichen, ebenso wie die Vergleichbarkeit beziehungsweise Standardisierung des Prüfungsformats.

Wie einige Teilnehmende durch ihre Aussagen kenntlich machten, ist die Frage nach dem Zeitpunkt der Durchführung des Prüfungsformats im Studienverlauf zum Teil an deren Akzeptanz geknüpft. So lieferten sie Hinweise darauf, dass ein solches Format als Prüfung tendenziell nach den Praxisphasen, im späteren Bachelor- beziehungsweise erst im Masterstudium, verortet werden sollte. Für eine frühere Durchführung spräche die Möglichkeit, den Lerneffekt im Vergleich zum Zeitpunkt des Studienabschlusses zu messen und bereits zu Beginn des Studiums berufsrelevante Erfahrungen zu sammeln.

Inwiefern daneben berücksichtigt werden könnte, dass in dem Prüfungsformat „echte“ Kinder, Jugendliche und Eltern zum Schauspiel eingesetzt werden, wäre vor allem eine organisatorische Frage. Die zugrundeliegende Möglichkeit, für das Schauspiel ausgebildete Hilfskräfte zu verwenden, ist insbesondere bezüglich der zeitlichen Ressourcen und Einsetzbarkeit eine praktikable Vorgehensweise, die auch als überwiegend authentisch wahrgenommen wird, was die Zusammenfassung der Kategorie 2) verdeutlicht. Andererseits könnte durch den Einsatz „echter“ Kinder, Jugendlicher und Eltern sichergestellt werden, dass diese nicht aus den Seminaren der Studierenden bekannt sind, was ebenfalls als ein Aspekt angeführt worden ist und bei dem Einsatz mit Hilfskräften berücksichtigt werden sollte.

Ein ähnlicher Aspekt bezieht sich auf den Ort, an dem das Prüfungsformat durchgeführt werden soll. Hier führen einige Teilnehmende an, „echte“ Schulräume beziehungsweise Klassenräume für die Prüfung zu nutzen. Dies wäre ebenso eine Frage der Organisation, die gegenüber dem zugrundeliegenden Einsatz universitärer Räume abgewogen werden müsste. Dahingehend wurde der bislang verwendete Raum, wie in Kategorie 3) deutlich wird, von einem Großteil der Teilnehmenden nicht wahrgenommen beziehungsweise zeigte keinen Einfluss auf die Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden. Zugleich deuteten einige Teilnehmenden an, dass sie dem Raum eine gewisse Ähnlichkeit zu Schulräumen zuschreiben würden, was als Möglichkeit verstanden werden könnte, diesen Eindruck durch weitere Raumdekorationen und -einrichtungen zu verstärken.

Auch die Aussagen einzelner Teilnehmender in Bezug auf den Wunsch einer komplexeren Situationsbeschreibung, mit vorliegenden Notenverläufen, Klassenarbeiten und Hausaufgaben, verweisen in eine ähnliche Richtung der Ausgestaltung. Hierbei wäre allerdings zu prüfen, inwieweit diese zusätzlichen Elemente den Fokus auf den Prüfungsgegenstand halten oder bestärken

könnten, ohne davon abzulenken, da diese nicht unbedingt relevant für das Beratungsgespräch sind.

Darüber hinaus sollte die Rolle weiterer Aspekte, wie etwa der Atmosphäre in der Prüfung, der Wunsch nach Feedback, der Bearbeitungszeit und der Öffnung beziehungsweise Anpassung der Szenarien an andere Schulformen, bei der Implementation der robS als Prüfungsformat Berücksichtigung finden, da diese für die Bewältigbarkeit und Passung der Prüfung relevante Aspekte darstellen können. Auch das Einbinden beziehungsweise Anbieten weiterer Prüfungsformate wäre eine Überlegung, um die Akzeptanz von robS sukzessive zu steigern.

In Bezug auf die Aussage der einen Person, für die das Format nicht als Prüfungsformat vorstellbar ist, lässt sich anmerken, dass der Einsatz der Videoaufzeichnungen nicht unbedingt bei der Durchführung der robS als Prüfungsformat vorausgesetzt werden muss. Diese ist vor allem für die Entwicklung und Validierung dieses Formates notwendig. Hinsichtlich der Frage danach, wie Handlungsoptionen bewertet werden würden, die in den Situationen bewertungsseitig gewünscht, aber nicht gezeigt werden, lässt sich auf die Bewertungspraxis anderer Prüfungsformate verweisen, wie etwa Klausuren, mündliche Prüfungen, Portfolios oder auch unterrichtspraktische Prüfungen. Auch in diesen werden vorrangig die Inhalte beziehungsweise Kompetenzen bewertet, die zum Ausdruck gebracht worden sind. Dahingehend würde auch eine Bewertung der robS sich an dieser Perspektive orientieren. Hinsichtlich der fehlenden Erfahrung, entsprechende Handlungsoptionen im realen Leben zu erproben, kann angeführt werden, dass ein Prüfungsformat wie eine robS eine solche Erfahrung nicht ersetzt. Vielmehr steht bei einem solchen Format die Handlungsorientierung im Fokus. Durch diese soll die Lücke zwischen eher handlungsfernen (zum Beispiel Klausuren oder Hausarbeiten im Lehramtsstudium) und handlungsbasierten Prüfungsformen (zum Beispiel unterrichtspraktische Prüfungen am Ende des Vorbereitungsdienstes) verkleinert werden, um letztlich auf Praxiserfahrungen vorzubereiten. Gerade dies soll den Geprüften die Möglichkeit bieten, ihre Handlungskompetenzen in einem komplexitätsreduzierten, geschützten Rahmen zu erproben, um dann etwa handlungssicherer den unterschiedlichen Verhaltensweisen von Schüler*innen in der Praxis begegnen zu können. Wichtig ist dabei, wie auch die Aussagen der Teilnehmenden nahelegen, dass durch handlungsorientierte Übungs- und inhaltliche Vorbereitungsmöglichkeiten der Begegnung mit einem neuen Prüfungsformat Rechnung getragen werden kann. Darüber hinaus könnten diese Übungsmöglichkeiten auch selbst einen Anteil dazu beitragen, die Handlungsfähigkeit zu steigern. Dahingehend wäre auch zu überlegen, inwiefern bereits die Übung

als Teil eines formativen Assessments betrachtet werden könnte. Auch ließe sich beispielsweise mittels verschiedener Übungsszenarien der Umgang mit unterschiedlichem Verhalten von Schüler*innen und Eltern erproben.

11.3.17 Fazit

In diesem Kapitel wurden die Aussagen der 60 Personen ausgewertet, die an den robS im Rahmen der Haupterhebung teilgenommen haben und zu ihrer Wahrnehmung und Akzeptanz des Formates befragt wurden. Bezüglich dieser Aspekte zeigt sich insgesamt ein positives Bild. So beschreiben alle Teilnehmenden, bis auf eine Person, die Situationsbeschreibungen und Situationen des Formates als authentisch, was insbesondere mit dem Verhalten der Schauspielerinnen und den Ähnlichkeiten zu eigenen Erfahrungen als Schüler, Schülerin oder Lehrkraft begründet wurde. Einschränkungen äußerten die Teilnehmenden zum Teil in Bezug auf das Alter der Schauspielerinnen sowie auf einzelne Verhaltensweisen, die jedoch nicht einheitlich beschrieben wurden. Auch im Hinblick auf die Aussage der Person, die die Situationen aufgrund außerschulischer Erfahrungen als nicht authentisch wahrgenommen hat, bleibt offen, inwiefern eine Anpassung der Situationen in Richtung dieser Einschränkungen zu einer authentischeren Wahrnehmung im Allgemeinen beitragen könnte. Des Weiteren ließ sich feststellen, dass die Schauspielerinnen seitens der Teilnehmenden als authentisch wahrgenommen wurden und kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind. Die Darstellung der Schauspielerinnen, ihre Mimik, Gestik, Emotionen und die von ihnen verwendeten Formulierungen haben zu dieser Wahrnehmung beigetragen. Einschränkungen äußerten sich, bis auf den zum Teil wahrgenommenen Altersunterschied zwischen den Schauspielerinnen und ihren Rollen und die Erwartung, einer herausfordernderen Mutterrolle zu begegnen, nur bedingt gleichförmig. Insofern bleibt auch dahingehend zu klären, ob der Einsatz von Schauspielerinnen mit einem der Rollenbeschreibung entsprechenden Alter zu einer authentischeren Wahrnehmung beitragen könnte, während die eingesetzten Schauspielerinnen bereits überwiegend als authentisch wahrgenommen werden. In Bezug auf den Einfluss des Raumes und der Videokameras während der robS zeigte sich, dass die meisten Teilnehmenden den Raum und die Kameras nicht bewusst wahrgenommen haben. Vielmehr scheint der Fokus auf die Gespräche mit den Schauspielerinnen gelegt worden zu sein, wodurch der Raum und die Kameras in den Hintergrund der Aufmerksamkeit rückten. Einzelne, durch den Raum und die Kameras bedingte Wahrnehmungen, einer gesprächsfördernden Atmosphäre beziehungsweise wahrgenommenen Nervosität und Unsi-

cherheit, haben die Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden offenbar nicht eingeschränkt. Vor diesem Hintergrund könnte für die Durchführung der robS als Prüfungsformat überlegt werden, inwieweit Kameras nicht direkt sichtbar oder überhaupt zum Einsatz kommen und wie durch entsprechende Übungsszenarien mehr Vertrautheit mit dem Setting erzeugt werden kann. Die Perspektiven und Erwartungen der Teilnehmenden könnten zudem bei der Raumgestaltung berücksichtigt werden.

Bezüglich der Frage danach, welche Fähigkeiten und Kompetenzen mit der robS erfasst wurden, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind, ließ sich eine Vielzahl von Fähigkeiten und Kompetenzen identifizieren, die zum Großteil den Beratungskompetenzfacetten der zugrundeliegenden Arbeit zugeordnet werden konnten. Da somit seitens der Teilnehmenden bestimmte, auch in den robS erforderliche, Fähigkeiten und Kompetenzen erwartet werden, lässt sich diese Übereinstimmung als ein erster Anhaltspunkt für eine wahrgenommene Fairness interpretieren. Zugleich wurde deutlich, dass in Bezug auf eine umfassendere Einschätzung der wahrgenommenen Fairness auch die Möglichkeiten zur inhaltlichen und praktischen Vorbereitung auf die robS relevant sind. Im Weiteren stellte sich im Zusammenhang mit den dargestellten Fähigkeiten und Kompetenzen ein Fokus auf die Problemdarstellung und Lösungsfähigkeit heraus. Dies deutet darauf hin, dass die Vermittlung von theoretischem Beratungswissen und die Übung von Beratungsgesprächen zum Thema einer vorbereitenden Veranstaltung gemacht werden müssten, um die Relevanz der weiteren Beratungskompetenzfacetten für Beratungsgespräche stärker herauszustellen.

Die Frage nach der Akzeptanz der robS zeigte, dass dieses Format von allen Teilnehmenden als Übungsformat und mit einer Ausnahme als Prüfungsformat akzeptiert wird. Als Voraussetzungen für die Akzeptanz werden eine lehrveranstaltungsbezogene Vorbereitung, die Authentizität der Szenarien und Schauspieler*innen und die Standardisierung des Formats hervorgehoben. Gegenüber den Einschränkungen, die von der Person benannt werden, die das Format nicht als Prüfung akzeptiert, ließ sich argumentieren, dass die Videoaufzeichnungen für die Durchführung als Prüfungsformat nicht unbedingt notwendig sind und dass mit der Bewertung des Formats, vergleichbar mit etablierten Prüfungsformaten, nur die Inhalte und Verhaltensweisen bewertet werden, die seitens der Geprüften zum Ausdruck gebracht werden.

11.4 Auswertung der Expert*inneninterviews zur Einschätzung des prototypischen Bewertungsbogens der robS

Folgend wird die Auswertung der Expert*inneninterviews dargestellt, die zur Validierung des prototypischen Bewertungsbogens der robS durchgeführt wurden. Mittels der Auswertung sollen Erkenntnisse über die Einschätzung der Expert*innen gewonnen werden und Anpassungsmöglichkeiten des Bewertungsbogens zum Ausdruck kommen. Im Vordergrund stehen somit die Aussagen der Expert*innen auf inhaltlicher Ebene, die im Weiteren strukturiert herausgearbeitet werden. Da die Interviewschwerpunkte maßgeblich durch die einzelnen Items des prototypischen Bewertungsbogens strukturiert wurden, wird sich für die Auswertung an Mayrings (2022) qualitativ strukturierender Inhaltsanalyse orientiert, durch die ebendiese Schwerpunkte mittels einer deduktiven Kategorienanwendung berücksichtigt werden. Das von Mayring (2022) dargestellte „Ablaufmodell deduktiver Kategorienanwendung (Strukturierung)“ (S. 97) soll in diesem Zusammenhang den analytischen Orientierungsrahmen bilden. Im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse und die verfügbaren Ressourcen zur Kodierung, wird die Auswertung als ein einfacher Materialdurchlauf durchgeführt.

11.4.1 Festlegung des Materials

Für die Expert*innenbefragung wurden insgesamt fünf Interviews durchgeführt. Wie die zuvor ausgewerteten Interviews mit den Testteilnehmenden wurde die Expert*innenbefragung im selben Projekt im Zeitraum von Oktober bis November 2023 durchgeführt. Die Expert*innen konnten durch eine direkte Adressierung per E-Mail gewonnen werden. Sie wurden vor dem Hintergrund der Vorstellung des Projektkontextes und des Vorhabens der zugrundeliegenden Arbeit in der Rolle als Expert*innen kontaktiert und darum gebeten, ihre Expertise im Rahmen der Validierung des entwickelten Performanztests zur Verfügung zu stellen. Die zu analysierenden Interviewabschnitte bilden jene Passagen, die sich konkret auf die Einschätzung der Expert*innen zum prototypischen Bewertungsbogen beziehen.

11.4.2 Analyse der Entstehungssituation

Die Interviews wurden nach dem Abschluss der Haupterhebung durchgeführt (Kapitel 11.1). Es stellte sich zunächst die Frage, welche Personen überhaupt als Expert*innen in Betracht gezogen werden können, da der Status von Ex-

pert*innen relational ist und im Zuge des Forschungsprozesses zum Aushandlungsgegenstand wird (Meuser & Nagel, 2002, S. 73). Dies bedeutet, dass „[...] die Zuschreibung der Expertenrolle immer durch den Forscher selbst im konkreten Forschungsprozess erfolgt“ (Kaiser, 2021, S. 45), beziehungsweise es vom jeweiligen Forschungsinteresse abhängt, „[o]b jemand als ExpertIn angesprochen wird [...]“ (Meuser & Nagel, 2002, S. 73). Zudem verweist dies auf den Wissensbestand und die Funktionen von Expert*innen. So lassen sie sich als Personen verstehen, die „[...] mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere [...] strukturieren“ (Bogner et al., 2014, S. 13) beziehungsweise definieren sich „[...] über Position und Status sowie über das ihnen zugeschriebene Wissen“ (Kaiser, 2021, S. 44) und sind „[...] Träger des für die wissenschaftliche Analyse relevanten Funktionswissens“ (Kaiser, 2021, S. 44).

Es ließe sich argumentieren, dass Lehrkräfte durch ihre Erfahrungen im Arbeitsalltag beispielsweise eine adäquate Einschätzung über die Authentizität der Situationen und des Verhaltens der Teilnehmenden der robS abgeben, beziehungsweise aus ihrem Praxisverständnis heraus einschätzen könnten, was für sie eine „gute“ Beratung ausmacht. Auch wenn Lehrkräfte im Bereich der Beratung kompetent sein sollten (KMK, 2019), wird dies jedoch nicht in jedem Fall durch deren Aus- und Fortbildung gewährleistet (Kapitel 4.4). Da sich Lehrkräfte dadurch nicht selbstverständlich auf die wissenschaftliche, theoretische Ebene der Beratung beziehen können, die in dem zugrundeliegenden Validierungsschritt einen elementaren Referenzrahmen bildet, sind sie nicht unbedingt als Expert*innen in diesem Bereich zu verstehen. Vor diesem Hintergrund sollten Personen als Expert*innen infrage kommen, die auf eben diesen Referenzrahmen rekurrieren und dies im Zuge der Interviews zum Ausdruck bringen können. Sofern sichergestellt werden kann, dass eine Lehrkraft diese Kompetenz, etwa durch eine zusätzliche Beratungsausbildung, besitzt, könnte sie in diesem Verständnis berücksichtigt werden. Die Suche nach geeigneten Lehrkräften hat jedoch gezeigt, dass Schulen und Lehrkräfte in ihrer Außendarstellung kaum Hinweise auf diesen Kompetenzbereich geben. Anders hat es sich bei Wissenschaftler*innen verhalten, deren Expertise oftmals über Institutionszugehörigkeiten, Veröffentlichungen, Profile, Expert*innendatenbanken und Vorlesungsverzeichnisse dargestellt wird. Über diese Zugänge konnten mehrere Wissenschaftler*innen identifiziert werden, die sich in der Lehre, Forschung und/oder im Rahmen von Zusatzausbildungen mit dem Thema der schulischen beziehungsweise pädagogischen Beratung befassen oder befasst haben. Fünf dieser Personen konnten für die Durchführung eines Interviews gewonnen werden. Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig.

Durchgeführt wurden die Interviews im Rahmen digitaler Videokonferenzen. Dadurch konnte eine örtliche Unabhängigkeit und der Anspruch, die Interviews aufzeichnen und den prototypischen Bewertungsbogen visuell darstellen zu können, effizient vereinbart werden. Zum Teil wurden seitens der Expert*innen auch deren Beweggründe zur Teilnahme an den Interviews zum Ausdruck gebracht. So waren sie interessiert an dem Forschungsthema, das sich zum Teil mit ihrer eigenen Arbeit überschneidet, wollten eine wissenschaftliche Zusammenarbeit fördern oder auch die Ergebnisse der Arbeit in Form des Performanztests später gerne selbst verwenden können. Die Interviews wurden mit zwei inhaltlichen Schwerpunkten durchgeführt. Nach der Betrachtung und globalen Bewertung exemplarischer Aufzeichnungen aus der Haupterhebung der robS, stand die Einschätzung des prototypischen Bewertungsbogen im Fokus. Dieser wurde entlang seiner einzelnen Items, die in das zugrundeliegende Beratungskompetenzmodell eingebettet sind, in visualisierter Form dargestellt und besprochen und strukturiert somit die inhaltliche Reihenfolge der Interviews⁶⁰.

11.4.3 Formale Charakteristika des Materials

Technisch bedingt wurden die Interviews als Videoaufnahme aufgezeichnet, wovon jedoch lediglich die Tonspur zur Transkription verwendet wurde. Transkribiert wurde auch dieses Datenmaterial mittels einer in Orientierung an Dresing und Pehl (2018, S. 20 ff.) angepassten Version der inhaltlich-semantischen Transkription (Tabelle 5).

11.4.4 Richtung der Analyse

Durch die Analyse sollen Hinweise auf die Validität des prototypischen Bewertungsbogens als Teil der robS als Prüfungsformat sowie auf Anpassungsmöglichkeiten gewonnen werden. Der Fokus der Analyse liegt auf den Äußerungen der Interviewten, die ihre Wahrnehmung und Einschätzung des prototypischen Bewertungsbogens der robS zum Ausdruck bringen. Primär sollen somit die kognitiven Hintergründe und Handlungshintergründe (Mayring, 2022, S. 58) der Interviewten im Zentrum stehen.

⁶⁰ Durchgeführt wurden die Interviews vom Autor der zugrundeliegenden Arbeit.

11.4.5 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Der Fokus der Auswertung der Interviews liegt auf den Aussagen der Expert*innen, die ihre Einschätzung in Bezug zu dem prototypischen Bewertungsbogen abgeben, der in das zugrundeliegende Beratungskompetenzmodell eingebettet ist. Vor dem Hintergrund des Theoriemodells bilden somit vor allem die Items des Bewertungsbogens (Kapitel 18.1 bis 18.3) Schwerpunkte der Befragung. Diese sollen in der Validierung der robS Berücksichtigung finden, weshalb folgende Fragen leitend sind:

Validierungsschritt: Modell

TF1: Wie schätzen die Expert*innen das zugrundeliegende Theoriemodell zur Erfassung von Beratungskompetenz ein?

Validierungsschritt: Bewertung

TF12: Wie schätzen die Expert*innen die Items vor dem Hintergrund des Theoriemodells zur Erfassung von Beratungskompetenz ein?

Die Interviews wurden als offene Leitfadeninterviews entlang der einzelnen Items des Bewertungsbogens durchgeführt. Zur Strukturierung wurden zu Beginn sechs Leitfragen vorgestellt (Tabelle 18), die ebenfalls in Kurzform unter jeder Präsentationsfolie im Rahmen der visuellen Präsentation des Bewertungsbogens eingeblendet wurden:

*Tabelle 18) Darstellung der Interviewleitfragen der Expert*innenbefragung*

Nr.	Leitfrage
1	Wie ist Ihr Gesamteindruck vom Bewertungssystem?
2	Ist Ihnen etwas besonders aufgefallen?
3	Welche Aspekte vermissen Sie?
4	Welche Aspekte doppeln sich aus Ihrer Sicht?
5	Welche Aspekte sind vernachlässigbar aus Ihrer Sicht?
6	Welche Aspekte sind besonders zentral?

Die interviewten Expert*innen konnten nach der Vorstellung der einzelnen Items des Bewertungsbogens offen ihre Einschätzung zum Ausdruck bringen, während zugleich auf die Leitfragen rekuriert werden konnte. Nach der Vorstellung aller Items wurden die Leitfragen erneut eingeblendet, um die Möglichkeit zu eröffnen, nochmals im Einzelnen auf diese einzugehen. Zum Abschluss der Interviews wurde den Expert*innen Raum geboten, offen weitere Fragen, Kommentare oder Anmerkungen zum Ausdruck zu bringen.

11.4.6 Festlegung der Kodiereinheit

Die einzelnen Interviewabschnitte werden auf inhaltlicher Ebene maßgeblich durch die Vorstellung der einzelnen Items des prototypischen Bewertungsbogens strukturiert. Daher können diese einzelnen Vorstellungen als Hinweise auf darauffolgende Aussagen beziehungsweise Antworten der Expert*innen verstanden werden. Aufgrund des offenen Interviewformats können diese Aussagen unterschiedlich ausfallen und in einzelnen Worten, Sätzen und auch ganzen Absätzen zum Ausdruck gebracht werden. Daneben besteht die Möglichkeit, dass die Expert*innen in Rekurs auf bereits getätigte Aussagen, weitere Ausführungen tätigen oder fortführen. Somit wird jede Aussage der Expert*innen, die eine zusammenhängende Bedeutung in Bezug auf einzelne Items des Bewertungsbogens erkennen lassen, als Kodiereinheit festgelegt.

11.4.7 Festlegung der Kontexteinheit

Vor dem Hintergrund, dass die zusammenhängenden beziehungsweise beziehenden Aussagen oder Antworten der Expert*innen an verschiedenen Stellen der Interviews angeführt werden können, werden als Kontexteinheit die einzelnen Interviews in Gänze festgelegt.

11.4.8 Festlegung der Auswertungseinheit

Alle Interviews werden in ihrer Gesamtheit als Auswertungseinheit festgelegt. Die Interviews werden im Einzelnen hintereinander analysiert und im Anschluss in Bezug auf weitergehende Zusammenhänge untersucht. Für die Reihenfolge der Auswertung besteht keine inhaltliche Priorisierung. Allerdings soll die Auswertung entlang der Erhebungszeitpunkte der Interviews erfolgen.

11.4.9 Festlegung der Kategorien

Für den Übertrag in ein nominales Kategoriensystem werden die einzelnen Items berücksichtigt, die im Rahmen der Präsentation des prototypischen Bewertungsbogens der robS in den Expert*inneninterviews vorgestellt wurden. Zudem finden die Übersicht der Punkteverteilung des Bewertungsbogens und die Zusammenfassung der Leitfragen Berücksichtigung. Die Arbeitsversion des prototypischen Bewertungsbogens, die für die Interviews verwendet wurde, wird in den Kapiteln 18.2 und 18.3 dargestellt. Insgesamt wurden für die Analyse 21 Kategorien gebildet. Die Kategorien PRG), PRWH), SKKH),

SKPS), PWPD), PWPA), PWU), PWLR), PWV), GPBP), GPBA), GPBMGS), GPBZ), GPBS), BK), SKKH2), SKPM), GPBMGM) stellen Items dar, die in Orientierung an dem Bewertungsbogen in das Kategoriensystem überführt wurden. Die Kategorie APRG) verweist auf ein im Bewertungsbogen ausgelassenes Item, das in den Expert*inneninterviews explizit thematisiert wurde. Mit den Kategorien ÜP) und ZL) werden auf die Punkteverteilung des Bewertungsbogens und die Zusammenfassung der Leitfragen Bezug genommen, die ebenfalls im Rahmen der Interviews adressiert wurden.

11.4.10 Kodiermanual

Im Kodiermanual werden die Definitionen der einzelnen Kategorien erörtert. Dieses befindet sich aufgrund seines Umfangs im Anhang dieser Arbeit in Kapitel 18.7.

11.4.11 Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung im Einzelnen dargestellt. Die kompletten Kodierungen der Auswertung befinden sich in Kapitel 19.4 im Anhang dieser Arbeit. Im Hinblick auf die Validierung des Beratungskompetenzmodells und des prototypischen Bewertungsbogens der robS werden die Ergebnisse im Hinblick auf weitere Anpassungsmöglichkeiten in einem Fazit abschließend kritisch diskutiert.

11.4.12 Zusammenfassung Kategorie Personale Ressourcen - Gefühle - PRG)

In Bezug auf diese Kategorie wird deutlich, dass die Expert*innen unterschiedliche Standpunkte vertreten. Expert*in 1 (Z. 639 ff.) plädiert für die gezielte Ausblendung von Gefühlen seitens der Beratenden, da in einem Beratungskontext das Beratungsanliegen im Vordergrund stehen sollte. Zugleich wäre das Zeigen von Gefühlen zulässig, wenn Grenzen überschritten werden würden, die zu einer Anpassung der Beratungssituation führen müssten. Expert*in 2 (Z. 592 ff.) weist darauf hin, den Aspekt des konstruktiven Umwandelns so zu formulieren, dass die Transformation hinsichtlich des Weiteren Beratungsprozesses deutlicher hervortritt. Für Expert*in 3 (Z. 261 ff.) gestaltet sich die Kategorie als „sinnvoll“ und „gut“, es werde nichts vernachlässigt und die Abstufung sei in Ordnung. Expert*in 4 (Z. 343 ff.) argumentiert vor dem Hintergrund eines zuvor gesehen Beispielveideos einer robS, dass die Formulierung

in Bezug auf die Gefühle in den Indikatoren zu undifferenziert sei. Stattdessen wird vorgeschlagen, die „negativen Gefühle“ als „latent aggressives Verhalten“ oder die Spiegelung von „persönlichen Enttäuschungen“ zu beschreiben. Expert*in 5 (Z. 251 ff.) beschreibt die Gleichstellung von negativen Gefühlen und ungleicher Behandlung als eine Herausforderung, da eine ungleiche Behandlung nicht in derselben Weise feststellbar sei wie der Ausdruck negativer Gefühle. Expert*in 5 schlägt daher vor, die ungleiche Behandlung als Aspekt auszulassen und die Frage danach, wie Gefühle zum Thema gemacht werden und ob dies authentisch sei, hinzuzufügen.

11.4.13 Zusammenfassung Kategorie Personale Ressourcen – Wertschätzende Haltung - PRWH)

Wie im Rahmen dieser Kategorie zum Ausdruck kommt, fallen die Aussagen der Expert*innen unterschiedlich aus, lassen jedoch tendenziell die Empfehlung erkennen, die Items weiter auszudifferenzieren. So führt Expert*in 1 (Z. 755 ff.) an, dass der Fokus auf das Wohlergehen der Schülerin stärker herausgestellt werden sollte und die Ankerbeispiele dies nicht unterstreichen würden. Vor diesem Hintergrund wird vorgeschlagen, die Items wie folgt zu bewerten: Null Punkte für den Ausdruck von Aspekten, die nur für die Beratenden wichtig sind, einen Punkt für den Ausdruck von Aspekten, die sowohl für die Beratenden als auch für die Schülerin wichtig sind und zwei Punkte für Aspekte, die ausschließlich für die Schülerin wichtig sind. Expert*in 2 (Z. 667 ff.) unterstreicht die Relevanz der Kategorie und stellt auch die Passung der Ankerbeispiele und den Ausdruck der wertschätzenden Haltung gegenüber dem Fokus auf das Wohlergehen der Schülerin in Frage. Da sich eine wertschätzende Haltung auch an anderen Aspekten, wie etwa an der Mimik zeigen könnte, und der Fokus der Items eher auf eine Lösungsfokussierung zielt, wird angeführt, das Wohlergehen der Schülerin beziehungsweise die Schülerin an sich stärker in den Fokus zu setzen. Expert*in 3 (Z. 325 ff.) hat keine inhaltlichen Anmerkungen und ist mit den dargestellten Items zufrieden. Auch Expert*in 4 (Z. 440 ff.) stellt die Passung der Ankerbeispiele und die Passung zwischen der wertschätzenden Haltung und dem Fokus auf das Wohlergehen der Schülerin infrage und führt daher ebenso an, den Fokus verstärkt auf die Schülerin zu setzen. Für Expert*in 5 (Z. 331 ff.) sind die Items inhaltlich nachvollziehbar, während zugleich ergänzt wird, dass das gezeigte Verhalten der Beratenden authentisch beziehungsweise konstant zum Ausdruck gebracht werden müsste.

11.4.14 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz - Kooperatives Handeln - SKKH)

Die Aussagen der Expert*innen hinsichtlich dieser Kategorie gestalten sich tendenziell gleichförmiger. Expert*in 1 (Z. 845 ff.) verweist darauf, dass das Zeigen einer kooperativen Haltung auch mit weiteren Aspekten verknüpft sei und es für eine „gute“ Beratung nicht unbedingt einer kooperativen Haltung bedürfe. Hinsichtlich der internen Konsistenz der Items gibt Expert*in 1 den Hinweis, dass neben der Art und Weise kooperative Haltung zu zeigen ein Fokus auf die Person gesetzt wird und somit ein anderer Schwerpunkt gesetzt werden würde. Expert*in 2 (Z. 743 ff.) hebt die Relevanz dieser Kategorie hervor und ist mit den Abstufungen der Items einverstanden. Auch Expert*in 3 (Z. 339 ff.) schätzt im Hinblick auf die zuvor dargestellten Beispiellvideos der robS die dargestellten Items positiv ein und führt ähnlich wie Expert*in 1 an, dass die Relevanz dieser Kategorie auch von dem jeweiligen Beratungsverständnis abhängen könnte. Expert*in 4 (Z. 518 ff.) schätzt die Items ebenfalls positiv ein. Ebenso bewertet Expert*in 5 (Z. 389 ff.) die Items positiv und sieht eine Anwendbarkeit bezüglich der zuvor betrachteten Beispiellvideos der robS gegeben.

11.4.15 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz - Perspektivübernahme Schülerin - SKPS)

Wie Expert*in 1 (Z. 923 ff.) anführt, seien die Items an sich nachvollziehbar, allerdings stelle sich die Frage, ob es eher im Rahmen einer allgemeinen sozialen Dimension, als im Rahmen der Beratungskompetenzfacette der sozialen Kooperationskompetenz verortet werden sollte. Zudem wird auf die Herausforderung verwiesen, dass die Ausprägungen der Items auch in unterschiedlichem Ausmaß an mehreren Stellen einer Beratung vorkommen könnten, weshalb ein zusätzliches Qualitätsmaß hilfreich sein könnte. Auch Expert*in 2 (Z. 787 ff.) verweist im Hinblick auf den Aspekt der konstruktiven Einbindung auf ein Qualitätsmaß. Die Perspektive der Schülerin überhaupt zu erfragen, wird als Kern der Items herausgestellt und es wird argumentiert, dass eine Steigerung von einer Wahrnehmung der Perspektive zu einem gezielten Erfragen der Perspektive, ohne eine konstruktive Einbindung, dies bereits hinreichend abbilden könnte. Expert*in 3 (Z. 376 ff.) bewertet die Items positiv und fügt ähnlich wie Expert*in 1 hinzu, ob die Beratungskompetenzfacette anders benannt werden könnte, steht einer Zuordnung zur sozialen Kooperationskompetenz im Allgemeinen jedoch positiv gegenüber. Auch Expert*in 4 (Z.

542 ff.) schätzt die Items positiv ein und ergänzt, dass die Fragen, die in den Ankerbeispielen dargestellt werden, weiter konkretisiert werden sollten, um die konstruktive Einbettung in den Gesprächsprozess hervorzuheben. Expert*in 5 (Z. 422 ff.) bewertet die Items positiv und sieht eine Übertragbarkeit auf die zuvor betrachteten Beispielveideos der robS gegeben.

11.4.16 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen - Problemdefinition - PWPD)

Expert*in 1 (Z. 999 ff.) hebt hervor, dass im Sinne eines engen Beratungsverständnisses nicht von Problemen, sondern von Symptomen gesprochen werden sollte. Dies begründe sich insbesondere in dem Umstand, dass die Lehrkraft das Verhalten der Schülerin problematisiert, während dies aus der Perspektive der Schülerin eigentlich nur ein symptomatischer Ausdruck eines dahinterliegenden Problems der Schülerin sei. Expert*in 2 (Z. 830 ff.) betont die Relevanz der Items als wesentliche Orientierungspunkte für das Beratungsgespräch und erfragt, inwiefern diese im Weiteren verknüpft werden. Wie Expert*in 3 (Z. 396 ff.) anführt, bestehe eine Herausforderung in der Definition von Problemen darin, dass eine gemeinsame Sichtweise hergestellt werden müsse und in diesem Zusammenhang über Verhaltensweisen und nicht Personen kommuniziert werde. Die Items werden dahingehend positiv bewertet, während diese Aspekte zugleich Berücksichtigung finden sollten. Für Expert*in 4 (Z. 621 ff.) gestaltete sich eine Problemdefinition nicht als pädagogisches Wissen, sofern die Perspektive der Schülerin nicht einbezogen werde. Ähnlich wie für Expert*in 2 gestalten sich auch für Expert*in 5 (Z. 442 ff.) die Items nachvollziehbar, während zugleich weitere Anknüpfungspunkte erfragt werden.

11.4.17 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen - Problemanalyse - PWPA)

In Bezug auf diese Kategorie wird seitens der Expert*innen eine Gleichförmigkeit und Ähnlichkeit zur vorherigen Kategorie ersichtlich. Expert*in 1 (Z. 1060 ff.) betont erneut, dass eher von Symptomen als von Problemen gesprochen werden sollte und dass die Items auf eine Aufgabe verweisen würden, die dem Gespräch zwischen der Lehrkraft und der Schülerin bereits vorangegangen sein sollte. Wie Expert*in 2 (Z. 886 ff.) unterstreicht, sei für die Analyse auch relevant, inwiefern die Perspektive der Schülerin einbezogen werde. Dies könne als ein Qualitätsmerkmal betrachtet werden. Ähnlich hebt auch Ex-

pert*in 3 (Z. 462 ff.) die Rolle der Schülerin hervor. Es wird dahingehend vorgeschlagen, die Perspektive der Schülerin in Bezug auf die Analyse explizit einzubinden und dies als weiteres Item zu berücksichtigen. Expert*in 4 (Z. 683 ff.) weist darauf hin, dass eine Unterscheidung zwischen einer multiperspektivischen und monokausalen Analyse hilfreich sein könnte, während die Abstufung der Items positiv bewertet wird. Darüber hinaus verdeutlicht auch Expert*in 5 (Z. 475 ff.) die Relevanz der Schülerin für die Analyse und schlägt im Sinne einer beratenden Tätigkeit vor, gezielt die Perspektive der Schülerin zu berücksichtigen.

11.4.18 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen - Ursachensuche - PWU)

Für Expert*in 1 (Z. 1094 ff.) gestalteten sich die Items weitestgehend nachvollziehbar. Zugleich wird dazu angeregt, die Abstufungen in Bezug auf die Wortwahl zu vereinheitlichen und im Sinne der Beratung die Kommunikation mit der Schülerin in den Vordergrund zu stellen. Dahingehend wird vorgeschlagen, für das Nennen vermuteter Ursachen null, für das Erfragen möglicher Ursachen einen und für das Herausarbeiten von Ursachen zwei Punkte zu vergeben. Auch Expert*in 2 (Z. 1036 ff.) schlägt vor, die Abstufungen der Items in Bezug auf die Wortwahl zu vereinheitlichen und rückt die Perspektive der Schülerin in den Vordergrund. In diesem Sinne würde es eher darum gehen, mögliche Ursachen zu erfragen als vermutete Ursachen zu nennen oder begründet darzustellen. Die Expert*innen 3 (Z. 542 ff.) und 4 (Z. 720 ff.) bewerten die Items grundsätzlich positiv und fügen an, dass die im Ankerbeispiel angeführte „Warum-Frage“ je nach Beratungsverständnis nicht gewählt werden sollte. Expert*in 5 (Z. 528 ff.) beschreibt die Nennung von Ursachen als eine Herausforderung, die Raum für Spekulationen und Vorurteile bieten könnte, während zugleich daraus Lösungen abgeleitet werden könnten. Daher bedürfe es bei der Aufstellung von Vermutungen der Wertschätzung. Hilfreicher könnte es sein, die Schülerin durch Fragen einzubinden.

11.4.19 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen - Lösungs- & Ressourcenorientierung - PWLR)

Expert*in 1 (Z. 1094 ff.) bewertet die Items grundsätzlich positiv und fügt an, auch in diesem Zusammenhang eher den Begriff der Symptome als den Begriff der Probleme für den Bewertungsbogen zu verwenden. Zudem wird erneut der Einbezug der Schülerinnenperspektive unterstrichen, der notwendig

sei, um nicht nur die von der Lehrkraft herangetragenen Problemen zu lösen. Expert*in 2 (Z. 1085 ff.) verweist darauf, dass der inhaltliche Abstand zwischen den Abstufungen der Items zu groß sei. Es wird dahingehend vorgeschlagen, eine differenzierte Abstufung zu erstellen, die auf die Fragen der Lehrkraft fokussiert und verschiedene Ressourcenbereiche umfasst. Expert*in 3 (Z. 586 ff.) bewertet die Items grundsätzlich positiv. Auch Expert*in 4 (Z. 738 ff.) schätzt die Items grundsätzlich positiv ein und fügt vor dem Hintergrund der zuvor gesehenen Beispielveideos der robS hinzu, dass die Lösungsorientierung der Lehrkraft, ohne Berücksichtigung der Ressourcen der Schülerin, auch nicht zielführend sein könne. Darüber hinaus schätzt auch Expert*in 5 (Z. 598 ff.) die Items positiv ein.

11.4.20 Zusammenfassung Kategorie Pädagogisches Wissen - Vereinbarung von Lösungen - PWV)

Expert*in 1 (Z. 1190 ff.) bewertet die Items grundsätzlich positiv und verweist erneut auf die Nutzung des Begriffs der Symptome anstatt den der Probleme. Daneben wird auf die Passung zwischen möglichen Lösungen und den Problemen der Schülerin hingewiesen. Expert*in 1 schlägt daher vor, sowohl für das Herausarbeiten von Problemen der Schülerin als auch für das Herausarbeiten von Lösungen Punkte zu vergeben, damit nicht Lösungen vorgeschlagen werden, ohne auf die Probleme der Schülerin einzugehen. Auch Expert*in 2 (Z. 1146 ff.) schätzt die Items grundsätzlich positiv ein und unterstreicht, dass die Differenz zwischen dem Geben von Lösungsangeboten und dem Herausarbeiten von Lösungen stärker betont werden könnte. Daher wird vorgeschlagen, das Gemeinsame an der Herausarbeitung hervorzuheben, indem die Perspektive der Schülerin als qualitativer Aspekt deutlicher berücksichtigt werde. Expert*in 3 (Z. 649 ff.) bringt zum Ausdruck, ebenfalls grundsätzlich mit den Items einverstanden zu sein. Zugleich wird, ähnlich wie bei Expert*in 2, das Gemeinsame in dem Prozess der Herausarbeitung von Lösungen hervorgehoben und vorgeschlagen, die Perspektive der Schülerin und ihre Ressourcen stärker in den Fokus zu setzen. Auch Expert*in 4 (Z. 753 ff.) unterstreicht, dass es im Rahmen der Beratung nicht darum gehen sollte, dass eine Lehrkraft alleine eine Lösung bestimmt. Wie bei den anderen Expert*innen wird daher die Relevanz der Schülerinnenperspektive bei der Lösungsfindung betont. Vor demselben Hintergrund argumentiert auch Expert*in 5 (Z. 621 ff.), dass der Fokus weniger auf die Lehrkraft und mehr auf die Kooperation gelegt werden sollte. Dahingehend wird vorgeschlagen, keinen direktiven, sondern

einen an der Schülerinnenperspektive orientierten Lösungsprozess in den Vordergrund zu stellen.

11.4.21 Zusammenfassung Kategorie Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Paraphrasieren - GPBP)

Expert*in 1 (Z. 1270 ff.) führt an, dass die Technik des Paraphrasierens in einem Gespräch eine gewisse „Künstlichkeit“ erzeugen könnte. Stattdessen wäre es möglich, auch auf Gesprächsaspekte etwa durch gezielte Nachfragen einzugehen. Expert*innen 2 (Z. 1248 ff.) und 4 (Z. 844 ff.) begrüßen, dass das Paraphrasieren als Technik berücksichtigt wird und verweisen in diesem Sinne aber auch auf ein fehlendes Qualitätskriterium. Zwar wird die Möglichkeit erwogen, die Schauspielerinnen bei der Angemessenheit einer Paraphrase zu befragen, allerdings könnte der Fokus einer robS auch darauf liegen, seitens der Lehramtsstudierenden überhaupt diese Technik anzuwenden. Expert*in 3 (Z. 695 ff.) bewertet die Dimension und die Abstufungen der Items positiv. Auch Expert*in 5 (Z. 685 ff.) schätzt es positiv ein, das Paraphrasieren als Technik im Bewertungsbogen in Betracht zu ziehen. Allerdings wird ebenso auf ein fehlendes Qualitätsmaß verwiesen. Zugleich führt Expert*in 5 an, dass es einen Unterschied in der Qualitätsbewertung machen könnte, wenn Gesprächstechniken in einem Lernprozess erprobt oder im Berufskontext angewendet werden.

11.4.22 Zusammenfassung Kategorie Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Aktives Zuhören - GPBA)

Expert*in 1 (Z. 1308 ff.) beschreibt es als eine Herausforderung, dass in variablen Kontexten angemessen aktiv zugehört werde. Vor diesem Hintergrund wird sich dafür ausgesprochen, ein zusätzliches Qualitätskriterium zu berücksichtigen, mit dem deutlich werde, wie und an welchen Stellen eines Gesprächs aktiv zugehört wird. Zugleich wird darauf verwiesen, dass mit dem Fokus auf die Bewertung einer studentischen Prüfung bereits das Zeigen dieser Technik als angemessen betrachtet werden könnte. Darüber hinaus wird angefügt, die Differenzierung zwischen dem Paraphrasieren und dem aktiven Zuhören beizubehalten, da es sich dabei um unterschiedliche Gesprächstechniken handle. Expert*in 2 (Z. 1332 ff.) bewertet die Dimension grundsätzlich positiv und verweist auf die Kritik, die bereits zur Technik des Paraphrasierens zum Ausdruck gebracht wurde und in dieser Dimension ebenfalls Anwendung fände. Auch Expert*in 2 spricht sich dafür aus, die Differenzierung zwischen

dem Paraphrasieren und dem aktiven Zuhören als getrennte Dimensionen beizubehalten. Expert*in 3 (Z. 711 ff.) trifft keine Aussage zu der Dimension⁶¹. Expert*in 4 (Z. 879 ff.) verweist wie schon in Bezug auf das Paraphrasieren auch bei dieser Dimension auf ein fehlendes Qualitätskriterium. In diesem Sinne gibt auch Expert*in 5 (Z. 737 ff.) den Hinweis, dass ein zusätzliches Qualitätskriteriums berücksichtigt werden sollte. Als möglicher Vorschlag wird ein defizitorientiertes Vorgehen skizziert, bei dem Gesprächsstellen betrachtet werden, bei denen ein aktives Zuhören versäumt wurde.

11.4.23 Zusammenfassung Kategorie Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Mimik/Gestik Schülerin - GPBMGS)

Die Aussagen der Expert*innen fallen im Rahmen dieser Kategorie unterschiedlich aus. Expert*in 1 (Z. 1404 ff.) schätzt die Dimension grundsätzlich positiv ein. Zugleich wird die Herausforderung hervorgehoben, dass eine bestimmte Mimik oder Gestik nicht an sich als „gut“, „schlecht“ oder „richtig“ bezeichnet werden könnte und der Kontext für eine Interpretation entscheidend sei. Expert*in 2 (Z. 1398 ff.) weist darauf hin, dass die gemeinsame Berücksichtigung von Mimik und Gestik unter ökonomischen Gesichtspunkten sinnvoll erscheinen könnte, dies allerdings zwei unterschiedliche Handlungen beschreibe. Zugleich wird die Abstufung der Items im Zwei-Punkte-Bereich positiv hervorgehoben, während die darunterliegenden Stufen nicht unbedingt als problematisch beschrieben werden. Ebenso weist Expert*in 2 auf eine fehlende Quantitätsdimension hin. Ähnlich führt auch Expert*in 3 (Z. 714 ff.) an, dass es einer zusätzlichen Quantitätsdimension bedürfe, mit der die Items auf den gesamten Gesprächsverlauf bezogen werden könnten. Expert*in 4 (Z. 890 ff.) argumentiert vor diesem Hintergrund, mehr Anwendungsbezug durch die qualitative als durch eine quantitative Differenzierung zu erkennen und schätzt die Dimension positiv ein. Im Hinblick auf eigene Erfahrungen in der Beratungsausbildungstätigkeit unterstreicht Expert*in 5 (Z. 765 ff.), dass die Berücksichtigung dieser Dimension zu einer möglichen Überforderung der Studierenden in den Beratungsgesprächen führen könnte. Zugleich sei vorstellbar, dass sich beispielsweise der mimische und gestische Fokus der Lehrkraft auch bereits durch das Zeigen von Empathie oder die Gesprächseinbindung

⁶¹ Im Kontext der Interviews könnte die Reaktion von Expert*in 3 als eine Art der „schweigenden Zustimmung“ interpretiert werden. Allerdings können für die Analyse nur Aussagen berücksichtigt werden, die verbalisiert worden sind.

zeige. Die Berücksichtigung dieser Dimension würde daher seitens der Studierenden viel Übung voraussetzen.

11.4.24 Zusammenfassung Kategorie Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Zeitmanagement - GPBZ)

In dieser Kategorie stimmen die Aussagen der Expert*innen überein (Expert*in 1, Z. 1465 ff.; Expert*in 1, Z. 1476 ff.; Expert*in 3, Z. 738 ff.; Expert*in 4, Z. 925 ff.; Expert*in 5, Z. 864 ff.). Die Dimension wird seitens aller Expert*innen positiv eingeschätzt und darüber hinaus von Expert*in 5 (Z. 864 ff.) als ein notwendiger „Skill“ beschrieben.

11.4.25 Zusammenfassung Kategorie Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Strukturierung - GPBS)

Expert*in 1 (Z. 1480 ff.) schätzt die Dimension positiv ein und macht daneben den Vorschlag, einzelne Items, wie etwa das Paraphrasieren, im Rahmen der Strukturierung einzubetten. Expert*in 2 (Z. 1496 ff.) weist darauf hin, dass die Ursachensuche und die Definition des Soll-Zustandes getrennt betrachtet werden sollten, da die Definition des Soll-Zustandes gegebenenfalls schwierig von der Zielsetzung abgegrenzt werden könnte. Daneben wird angemerkt, dass es für die Studierenden herausfordern sein könnte, alle Phasen im Rahmen eines Gesprächs zu durchlaufen, während zugleich der Eindruck entstehen könnte, dass primär das Durchlaufen dieser Phasen im Fokus stünde. Daher bedürfe es in der inhaltlichen Vorbereitung der Studierenden den Hinweis, dass eine Beratung auch über eine einzelne Beratungssituation hinausgehen könne. Expert*in 3 (Z. 748 ff.) bewertet die Dimension positiv und schlägt vor, die Definitionen beziehungsweise Indikatoren für die einzelnen Phasen, wie beispielsweise die Begrüßung oder Verabschiedung, deutlicher zu beschreiben. Expert*in 4 (Z. 931 ff.) verweist auf die Relevanz für die Studierenden, die verfügbare Zeit in dem Beratungsgespräch angemessen einzuteilen, um nicht etwa einen zu großen Teil mit „Small-Talk“ zu verbringen. Expert*in 5 (Z. 927 ff.) schätzt die Dimension und die Abstufungen der Items positiv ein.

11.4.26 Zusammenfassung Kategorie Bewältigungskompetenz - Kritikfähigkeit - BK)

Expert*in 1 (Z. 1513 ff.) führt an, dass die Frage nach den Wünschen der Schülerin zentral sei. Daneben müsse diese Frage nicht an die Veränderungs-

bereitschaft der Lehrkraft gekoppelt werden, da nicht sichergestellt werden könnte, ob ein Wunsch sich auch als umsetzbar erweise. Auch Expert*in 2 (Z. 1684 ff.) verweist auf die Verbindung mit der Veränderungsbereitschaft, da dies das begründete Handeln der Lehrkraft grundsätzlich infrage stelle und nicht unbedingt ein Qualitätskriterium bilde. Vor diesem Hintergrund wird vorgeschlagen, den Fokus der Dimension auf das Anhören der Kritik, das Zeigen von Verständnis und das Fragen nach Wünschen zu setzen und die Abstufung der Items dahingehend anzupassen. Expert*in 3 (Z. 778 ff.) schätzt die Dimension positiv ein. Expert*in 4 (Z. 954 ff.) schlägt vor, die Inhalte der Ein- und Zwei-Punkte-Abstufung zu tauschen, da diese eine höhere Kompetenzanforderung darstelle. Auch Expert*in 5 (Z. 962 ff.) verweist darauf, dass die Zustände der Lehrkraft nicht unbedingt berücksichtigt werden müssten, da nicht jede Situation ein solches Vorgehen erfordere.

11.4.27 Zusammenfassung Kategorie Auslassung - Personale Ressourcen - Gefühle - APRG)

Expert*in 1 (Z. 1551 ff.) beschreibt die Berücksichtigung der Gefühlsdimensionen als einen wichtigen Aspekt, da mit dem Fokus darauf, dass Gefühle seitens der Lehrkraft nicht gezeigt werden, auch wenn diese vorhanden seien, diese unabhängig von einem Verbal Trigger berücksichtigt werden könnten. Auch Expert*in 2 (Z. 1794 ff.) beschreibt die Relevanz der Gefühlsdimension vor dem Hintergrund eines zuvor gesehenen Beispielsvideos einer robS und betont, diese Dimension zu berücksichtigen. Ebenfalls sprechen sich die Expert*innen 3 (Z. 795 ff.) und 4 (Z. 987 ff.) für eine weitere Berücksichtigung der Gefühlsdimension aus. Auch Expert*in 5 (Z. 1023 ff.) spricht sich für eine weitere Berücksichtigung der Gefühlsdimension aus und führt an, dass sich Gefühle über den fehlenden Verbal Trigger hinaus in unterschiedlicher Weise äußern könnten. Dahingehend gibt Expert*in 5 den Hinweis, dass das Vorhandensein und der Ausdruck von Gefühlen einen menschlichen Bestandteil einer Lehrkraft bilde und dies im Rahmen eines Beratungsgesprächs reflektiert eingebettet werden könnte.

11.4.28 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz - Kooperatives Handeln 2 - SKKH2)

Expert*in 1 (Z. 1586 ff.) bewertet die dargestellten Items und ihre Abstufungen als sinnvoll und betont, dass der kommunikative Einbezug der Schülerin im Beisein der Mutter als Qualitätskriterium betrachtet werden könnte. Auch die

Expert*innen 2 (Z. 1853 ff.), 3 (Z. 808 ff.) und 4 (Z. 1015 ff.) schätzen die Abstufungen der Items positiv ein. Expert*in 5 (Z. 1117 ff.) führt an, dass die Gesprächssituation mit drei Teilnehmenden herausfordernder sei und bewertet vor diesem Hintergrund die Punkteverteilung der Items positiv.

11.4.29 Zusammenfassung Kategorie Soziale Kooperationskompetenz - Perspektivübernahme Mutter - SKPM)

Expert*in 1 (Z. 1639 ff.) bewertet die Dimension als sinnvoll. Zugleich wird angemerkt, dass die Schülerin weiterhin im Vordergrund stehen sollte und daher der Fokus eher auf Perspektive und weniger auf den Wünschen der Mutter liegen sollte, da dies den Aufgabenbereich der Lehrkraft übersteigen würde. Auch Expert*in 2 (Z. 1892 ff.) bewertet die Dimension positiv. Daneben wird darauf verwiesen, dass sich bei der Perspektivübernahme der Mutter Grenzen aufzeigen könnten, da den Studierenden aufgrund ihres Alters zum Teil etwa der Bezug zum Elternsein fehle. Daneben bewerten auch die Expert*innen 3 (Z. 831 ff.) und 4 (Z. 1033 ff.) die Dimension positiv. Expert*in 5 (Z. 1171 ff.) tätigt keine Aussage.

11.4.30 Zusammenfassung Kategorie Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Mimik/Gestik Mutter - GPBMGM)

Expert*in 1 (Z. 1682 ff.) schlägt vor, neben der Freundlichkeit auch den Aspekt der Ernsthaftigkeit zu berücksichtigen, da es Anlässe gebe, die dies gebieten würden. Expert*in 2 (Z. 1933 ff.) verweist darauf, dass eine zentrale Herausforderung in der Angemessenheit der mimischen und gestischen Adressierung bestehe, da sich Gesprächsverläufe unterschiedlich gestalten könnten. Daher wird dazu geraten, die Inhalte weiter zu konkretisieren. Expert*in 3 (Z. 841 ff.) bewertet die Items vor dem Hintergrund ihrer Anwendbarkeit positiv. Expert*in 4 (Z. 1038 ff.) adressiert den Aspekt der Mimik und Gestik nicht explizit und verweist auf eine mögliche Ausdifferenzierung des pädagogischen Wissens in theoretische und handlungsorientierte Bereiche. Für Expert*in 5 (Z. 1179 ff.) gestaltet sich die Dimension nachvollziehbar.

11.4.31 Zusammenfassung Kategorie Übersicht Punkteverteilung - ÜP)

Wie Expert*in 1 (Z. 1704 ff.) anmerkt, bestehe eine zentrale Herausforderung darin, dass keine Rückmeldung zwischen dem ersten und zweiten Gespräch

erfolge, während zugleich ein Großteil derselben Aspekte bewertet werden würden. Daher stelle sich die Frage, inwiefern eine Veränderung des Verhaltens der Lehrkraft erwartbar wäre. Expert*in 1 schlägt daher vor, Aspekte, die im ersten Gespräch bereits bewertet wurden, nicht mehr zu berücksichtigen und den Fokus auf andere Dimensionen, wie etwa die Validierung gewonnener Informationen oder die Adressierung aller Gesprächsteilnehmenden, zu setzen. Expert*in 2 (Z. 1999 ff.) benennt die soziale Kooperationskompetenz als eine zentrale Facette für Beratungshandeln. Da es im Rahmen der dargestellten Punkteverteilung möglich sei, auch ohne die Berücksichtigung dieser Kompetenzfacette weiterhin Punkte zu erlangen, wird vorgeschlagen, dieser Facette entweder eine größere Gewichtung durch eine höhere Punktzahl oder eine höhere Relevanz durch eine stärkere Verknüpfung mit anderen Beratungskompetenzfacetten zuzuweisen. Expert*in 3 (Z. 897 ff.) ist mit der dargestellten Punkteverteilung einverstanden, da ein Schwerpunkt der Bewertung im Bereich der Beratungskompetenzfacetten des pädagogischen Wissens und der Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills verortet sein sollte und in der zweiten Gesprächssituation mehr Punkte im Bereich der sozialen Kooperationskompetenz erlangt werden könnten. Auch Expert*in 4 (Z. 1091 ff.) bewertet die Punkteverteilung positiv, da der Fokus unter anderem auf der Beratungskompetenzfacette der Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills liegt. Expert*in 5 (Z. 1205 ff.) hebt das wertschätzende Eingehen auf das Gegenüber und das kooperative Entwickeln von Lösungen als zentrale Aspekte einer Beratung hervor, die in den Beratungskompetenzfacetten der personalen Ressourcen und der sozialen Kooperationskompetenz verortet sind. Auf dieser Grundlage wäre zu entscheiden, auf welche Art und Weise weitere Handlungen erfolgen könnten. Gleichzeitig seien andere Beratungskompetenzfacetten in diesem Zusammenhang nicht zu vernachlässigen.

11.4.32 Zusammenfassung Kategorie Zusammenfassung Leitfragen - ZL)

Expert*in 1 (Z. 1785 ff.) fügt keine weitere Aussage hinzu, da die Leitfragen bereits im Gesprächsverlauf hinreichend thematisiert worden sind. Expert*in 2 (Z. 2083 ff.) unterstreicht einen positiven Gesamteindruck vom Bewertungsbogen zu haben. Daneben werden mit dem Hinweis auf die Beobachtbarkeit pädagogischer Wissensbestände und die Funktion von Beratung auch die Grenzen des Bewertungsbogens beziehungsweise der robS als Prüfungsformat aufgezeigt. Auch Expert*in 3 (Z. 932 ff.) schätzt den Bewertungsbogen insgesamt positiv ein. Zugleich wird auf die Notwendigkeit von Übungsmög-

lichkeiten verwiesen, da sich die Bewältigung der dargestellten Inhalte in dem gegebenen Zeitraum voraussetzungsvoll gestalten könnte. Mit dem Hinweis auf die Möglichkeit, Beratungssituationen unterschiedlich wahrnehmen zu können, wirft Expert*in 3 darüber hinaus die Frage auf, inwieweit die Perspektive der Schauspielerinnen in der Beurteilung berücksichtigt werden kann. Expert*in 4 (Z. 1139 ff.) schätzt den Bewertungsbogen ebenfalls positiv ein und es wird insbesondere die Anwendbarkeit im Seminar- und Prüfungskontext hervorgehoben. Um das theoretische Wissen der Studierenden explizit zu thematisieren, spricht sich Expert*in 4 für eine Verknüpfung mit einem weiteren Reflexionsgespräch aus. Darüber hinaus fügt auch Expert*in 5 (Z. 1430 ff.) keine weitere Aussage hinzu, da die Leitfragen bereits thematisiert worden sind.

11.4.33 Fazit

Insgesamt scheint die Arbeitsversion des prototypischen Bewertungsbogens seitens der Expert*innen positiv wahrgenommen zu werden. Im Rahmen der unterschiedlichen Aussagen der Expert*innen lassen sich gewisse Tendenzen erkennen, die Anpassungsmöglichkeiten aufzeigen und im Weiteren entlang der einzelnen Kategorien dargestellt werden. In Bezug auf die Kategorie „Personale Ressourcen - Gefühle - PRG)“ verweisen die Aussagen der Expert*innen insbesondere auf die Frage, ob und auf welche Weise im Beratungsprozess Gefühle zum Ausdruck gebracht werden. Der Vorschlag von Expert*in 1, die Gefühle der beratenden Person in den Hintergrund rücken zu lassen beziehungsweise auszublenden und das Beratungsanliegen in den Vordergrund zu stellen, erscheint dahingehend als eine praktikable Lösung. Dadurch kann eine weitere Differenzierung von Gefühlsexpressionen vermieden werden, die zugleich weitere Unschärfen, etwa auf der Ebene des „latenten“ oder „passiven“ Gefühlsausdrucks, erzeugen könnten. Ebenso könnte der größere Zusammenhang, die Schülerin in dem Gespräch in den Fokus zu rücken, somit beibehalten werden. Zudem ließe sich die Dimension in dieser Weise auch im zweiten Teil des Bewertungsbogens berücksichtigen, ohne dass es dafür zusätzlicher Verbal Trigger der Schauspielerinnen bedarf.

Im Rahmen der Kategorie „Personale Ressourcen – Wertschätzende Haltung - PRWH)“ wurde insbesondere seitens der Expert*innen 1, 2 und 4 ersichtlich, dass der Fokus auf das Wohlergehen der Schülerin beziehungsweise die Schülerin an sich stärker hervorgehoben werden könnte. Damit rücke auch die wertschätzende Haltung als Begriff in den Hintergrund, da diese nicht trennscharf allein durch das Wohlergehen zum Ausdruck gebracht

werde. Die vorgeschlagene Abstufung von Expert*in 1 könnte dahingehend eine Möglichkeit darstellen, ebendiesen Fokus auf die Schülerin umzusetzen. Zudem müssten die gewählten Ankerbeispiele noch entsprechend angepasst werden.

Wie in Bezug auf die Kategorie „Soziale Kooperationskompetenz - Kooperatives Handeln - SKKH)“ zum Ausdruck kam, schätzen die Expert*innen 2, 3, 4 und 5 die dargestellten Items positiv ein. Dem Hinweis von Expert*in 1 auf die interne Konsistenz der Items folgend, wäre zu überprüfen, inwieweit der Fokus auf die Art und Weise des Ausdrucks der kooperativen Haltung durchgängig implementiert werden könnte.

Bezüglich der Kategorie „Soziale Kooperationskompetenz - Perspektivübernahme Schülerin - SKPS)“ wurde ersichtlich, dass die Expert*innen die Items grundsätzlich positiv einschätzen. Zugleich bleibt vor dem Hintergrund der Hinweise der Expert*in 1, 2 und 4 zu überlegen, inwieweit ein Qualitätsmaß zur Abstufung hinzugefügt werden könnte und ob der Fokus der Dimension durch das Weglassen des konstruktiven Umwandelns beziehungsweise die Konkretisierung der Ankerbeispielfragen, stärker hervorgehoben werden könnte.

Im Zusammenhang mit der Kategorie „Pädagogisches Wissen - Problemdefinition - PWPD)“ wurde seitens aller Expert*innen die Relevanz der Verknüpfung der Definition des Problems seitens der Lehrkraft und der Perspektive der Schülerin deutlich. Um diesen Unterschied der Perspektiven zu verdeutlichen, könnte es definitorisch hilfreich sein, wie von Expert*in 1 vorgeschlagen, im Rahmen des Bewertungsbogens von Symptomen statt von Problemen zu sprechen. Zudem wäre zu überlegen, inwiefern die Kategorie „Perspektivübernahme Schülerin - SKPS)“ in diesem Rahmen als zusätzliches Qualitätskriterium berücksichtigt werden könnte. Auch der Hinweis von Expert*in 3, im Sinne der Wertschätzung eine zusätzliche Differenzierung zwischen beschriebenen Verhaltensweisen und Personen zu treffen, könnte hierbei unterstützend wirken. Daher wäre zu überprüfen, ob dieser Aspekt beispielsweise in der Kategorie „Personale Ressourcen – Wertschätzende Haltung - PRWH)“ Berücksichtigung finden kann.

Ähnlich wie in der vorherigen Kategorie zeigt sich auch im Rahmen der Kategorie „Pädagogisches Wissen - Problemanalyse - PWPA)“ die Relevanz der Schülerinnenperspektive. Anknüpfend an die vorangegangenen Überlegungen zu den Aussagen von Expert*in 1, könnte es auch in diesem Zusammenhang hilfreich sein, von Symptomen statt von Problemen zu sprechen. Den Hinweisen der Expert*innen 2, 3 und 5 folgend, wäre ebenso zu überprüfen, inwiefern die Perspektive der Schülerin bei der Analyse, beispielsweise

mittels der Verknüpfung mit der Kategorie „Soziale Kooperationskompetenz - Perspektivübernahme Schülerin - SKPS)“ berücksichtigt werden könnte.

Auch in der Kategorie „Pädagogisches Wissen - Ursachensuche - PWU)“ wird seitens der Expert*innen die Relevanz der Schülerinnenperspektive betont. So legen die Aussagen der Expert*innen 1, 2 und 5 nahe, diese durch gezielte Fragen stärker in den Fokus zu nehmen, was ebenso mittels der Kategorie „Soziale Kooperationskompetenz - Perspektivübernahme Schülerin - SKPS)“ berücksichtigt werden könnte. Die von Expert*in 1 vorgeschlagene Abstufung, Ursachen zu nennen, zu erfragen und Ursachen herauszuarbeiten in Verbindung mit dem von Expert*in 2 ebenfalls gegebenen Hinweis, die Wortwahl der Items gleichförmiger zu formulieren, könnten dahingehend unterstützend wirken. Daneben wäre den Hinweisen von Expert*in 3 und 4 folgend, zu überprüfen, inwiefern die im Ankerbeispiel angeführte „Warum-Frage“ ersetzt werden könnte.

Die Relevanz der Schülerinnenperspektive wird auch in der Kategorie „Pädagogisches Wissen - Lösungs- & Ressourcenorientierung - PWLR)“ zum Ausdruck gebracht. Den Anmerkungen der Expert*innen 1, 2 und 4 folgend, wäre in diesem Zuge zu überprüfen, ob durch den Fokus auf ausdifferenzierte Fragen der Lehrkraft und die stärkere Berücksichtigung der Schülerinnenperspektive, der inhaltliche Abstand zwischen den Abstufungen der Items verringert und deutlicher werden könnte, dass bei dem Gespräch die Probleme der Schülerin und nicht die der Lehrkraft im Vordergrund stehen. Auch dahingehend könnte sich eine stärkere Verknüpfung mit der Kategorie „Soziale Kooperationskompetenz - Perspektivübernahme Schülerin - SKPS)“ anbieten.

Diese Anmerkungen kommen auch in Bezug auf die Kategorie „Pädagogisches Wissen - Vereinbarung von Lösungen - PWV)“ zum Ausdruck. In diesem Zusammenhang wird seitens aller Expert*innen verdeutlicht, dass die Passung möglicher Lösungsvorschläge durch den Abgleich mit der Schülerinnenperspektive beziehungsweise ihrer Ressourcen als qualitatives Kriterium gerahmt werden sollte. Dahingehend wäre auch an dieser Stelle zu prüfen, inwiefern diese Perspektive auf der Ebene der Items berücksichtigt werden könnte, wozu sich neben der Kategorie „Soziale Kooperationskompetenz - Perspektivübernahme Schülerin - SKPS)“ auch eine stärkere Verknüpfung mit der Kategorie „Pädagogisches Wissen - Lösungs- & Ressourcenorientierung - PWLR)“ anbieten würde. Darüber hinaus wäre hinsichtlich des Hinweises von Expert*in 1 auch an dieser Stelle zu überlegen, den Begriff der Symptome anstatt den der Probleme zu verwenden, um die Differenzierung zwischen den von der Lehrkraft angeführten und den seitens der Schülerin vorhandenen Problemen deutlicher hervorzuheben.

Wie im Rahmen der Kategorie „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Paraphrasieren - GPBP)“ deutlich wurde, begrüßen bis auf Expert*in 1 alle Expert*innen die Berücksichtigung der Technik des Paraphrasierens. Die Expert*innen 2, 4 und 5 weisen darauf hin, dass die Angemessenheit einer Paraphrase im Rahmen einer Qualitätsdimension mitberücksichtigt werden sollte. Zugleich erörtern die Expert*innen 2 und 5, dass der Kontext des Lernprozesses der Lehramtsstudierenden beziehungsweise der robS auch primär darauf ausgerichtet sein könnte, die Technik des Paraphrasierens an sich zu erproben. Daher wäre zu überlegen, ob ein zusätzliches Qualitätskriterium im Rahmen dieser Dimension berücksichtigt werden sollte oder der Fokus weiterhin auf der Möglichkeit liegen könnte, diese Gesprächstechnik überhaupt zum Ausdruck zu bringen.

Ähnlich äußern sich vor diesem Hintergrund die Expert*innen in der Kategorie „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Aktives Zuhören - GPBA)“. Auch in diesem Zusammenhang wird seitens der Expert*innen 1, 2, 4 und 5 darauf hingewiesen, dass die Angemessenheit des aktiven Zuhörens im Rahmen einer Qualitätsdimension mitberücksichtigt werden sollte. Zugleich wird auch an dieser Stelle von Expert*in 1 und auch von Expert*in 2, mit dem Verweis auf die zuvor getätigte Kritik, zum Ausdruck gebracht, dass es im Kontext einer Prüfung von Studierenden auch angemessen sein könnte, diese Gesprächstechnik überhaupt zum Ausdruck zu bringen. Es wäre daher analog zur Dimension des Paraphrasierens zu prüfen, ob mit einer Anpassung ein zusätzliches Qualitätskriterium berücksichtigt werden sollte oder im Weiteren die Darstellungsmöglichkeit der Gesprächstechnik im Vordergrund stehen kann.

Bezüglich der Kategorie „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Mimik/Gestik Schülerin - GPBMGS)“ zeigte sich die Relevanz der Dimension und die Herausforderung, diese qualitativ und quantitativ angemessen abzubilden. Den Hinweisen der Expert*innen 1, 2, 3 und 4 folgend wäre zu prüfen, inwieweit das Ziel der Dimension, Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit zu signalisieren, beibehalten werden kann, während dies zugleich über den gesamten Gesprächsverlauf hinweg stärker berücksichtigt werden könnte. Hinsichtlich des Hinweises von Expert*in 2 wäre zudem zu überlegen, ob die Dimension differenzierter abgestuft werden könnte und ob eine Trennung von Mimik und Gestik oder eine weitere Zusammenführung im Sinne eines körpersprachlichen Gesamteindrucks ebenfalls hilfreich sein kann.

Die übereinstimmenden, positiven Aussagen der Expert*innen, die in der Kategorie „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills

- Zeitmanagement - GPBZ)“ zum Ausdruck kamen, weisen darauf hin, dass es bezüglich dieser Dimension keinen unmittelbaren Anpassungsbedarf gibt.

Im Rahmen der Kategorie „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Strukturierung - GPBS)“ verweisen die Aussagen der Expert*innen 1, 3, 4 und 5 auf die Relevanz der Dimension. Zugleich wäre zu prüfen, ob die Anmerkungen von Expert*in 2 und 3 zusammengeführt werden könnten, indem mittels einer Definition der einzelnen Gesprächsphasen die spezifischen Charakteristika und Unterschiede stärker fokussiert werden. Zudem wäre denkbar, dass dadurch auch die Teilprozesse, wie etwa die Problemlösung, Problemanalyse und Ursachensuche gegenüber den Beschreibungen als Ist- und Soll-Zustand weiter in den Vordergrund gerückt werden könnten beziehungsweise auch ganz auf die Zustandsbeschreibungen verzichtet werden könnte.

In Bezug auf die Kategorie „Bewältigungskompetenz - Kritikfähigkeit - BK)“ deuten insbesondere die Aussagen der Expert*innen 1, 2, 4 und 5 darauf hin, die Abstufung der Items und einzelne Inhalte anzupassen. Hilfreich erscheint hierbei der Hinweis von Expert*in 2, den Fokus auf das Anhören der Kritik, das Zeigen von Verständnis und das Fragen nach Wünschen zu setzen. Damit könnte auch eine Entkopplung von der Veränderungsbereitschaft einhergehen, auf die von den Expert*innen 1, 2 und 5 hingewiesen wurde. Mit einer entsprechenden Abstufung könnte damit auch der Hinweis von Expert*in 4, die Inhalte im Ein- und Zwei-Punkte-Bereich zu tauschen, berücksichtigt werden.

Die Aussagen der Expert*innen in der Kategorie „Auslassung - Personale Ressourcen - Gefühle - APRG)“ legen insgesamt nahe, die Gefühlsdimension im zweiten Teil des Bewertungsbogens zu berücksichtigen, auch wenn kein Verbal Trigger zur Steuerung dieser Dimension vorhanden ist. Die Hinweise von Expert*in 1 und 5 weisen in diesem Zusammenhang Ähnlichkeiten zu den bereits getätigten Aussagen in der Kategorie „Personale Ressourcen - Gefühle - PRG)“ auf. So gestaltet sich die Überlegung in dieser Kategorie ebenfalls analog, die Gefühle der beratenden Person in den Hintergrund zu stellen. Mit dem Hinweis von Expert*in 2 sollte ferner geprüft werden, inwiefern eine reflektierte Darstellung der Gefühle, gegebenenfalls als ein Zwischenschritt in der Abstufung, ebenso berücksichtigt werden könnte.

Den Aussagen der Expert*innen in der Kategorie „Soziale Kooperationskompetenz - Kooperatives Handeln 2 - SKKH2)“ folgend, werden die Dimension, die Items und die Abstufungen positiv wahrgenommen. Auch wenn sich daraus kein unmittelbarer Anpassungsbedarf ergibt, bleibt zu prüfen, inwieweit die Anpassungen in der Kategorie „Soziale Kooperationskompetenz - Koope-

ratives Handeln - SKKH)“ auch in dieser Kategorie Berücksichtigung finden müssen, da sie als analoge Dimensionen konzipiert sind.

Ähnliches ergibt sich auch für die Kategorie „Soziale Kooperationskompetenz - Perspektivübernahme Mutter - SKPM)“. Die Aussagen der Expert*innen in Bezug auf die Kategorie gestalten sich grundsätzlich positiv. Dem Hinweis von Expert*in 1 folgend, wäre zu überlegen, ob bei der Perspektivübernahme der Mutter im Weiteren auch die Wünsche berücksichtigt werden sollten. Analog zur Kategorie „Soziale Kooperationskompetenz - Perspektivübernahme Schülerin - SKPS)“ wäre darüber hinaus auch in dieser Kategorie zu prüfen, inwieweit eine Ausdifferenzierung der Inhalte dem Fokus der Dimension zuträglich sein könnte und wie ein zusätzliches Qualitätsmaß, etwa durch eine stärkere Verknüpfung mit den Dimensionen der Beratungskompetenzfacette des pädagogischen Wissens, berücksichtigt werden könnte.

In der Kategorie „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Mimik/Gestik Mutter - GPBMGM)“ legen die Aussagen der Expert*innen nahe, dass sie die Dimension grundsätzlich positiv einschätzen. Vor dem Hintergrund der Anmerkungen der Expert*innen 1 und 2 und den Überlegungen zur analogen Kategorie „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Mimik/Gestik Schülerin - GPBMGS)“, wäre zu prüfen, ob durch die weitere Ausdifferenzierung der Items der Fokus auf die Signalisierung von Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit gestärkt werden könnte.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen zur stärkeren Verknüpfung der Beratungskompetenzfacetten der sozialen Kooperationskompetenz und des pädagogischen Wissens scheint der Hinweis von Expert*in 2 in der Kategorie „Übersicht Punkteverteilung - ÜP)“ diese Überlegungen weiter zu bestärken. Dahingehend wäre neben der inhaltlichen Verknüpfung auch zu prüfen, ob eine höhere Bepunktung die Bedeutung der sozialen Kooperationskompetenz hervorheben könnte, da auch die Expert*innen 3 und 5 die Relevanz dieser Kategorie betonen. Sofern sich herausstellen sollte, dass sich die robS ohne Rückmeldegespräche zwischen den beiden Situationen mit den Studierenden als Nachteil für die Studierenden auswirkt, könnte der Vorschlag von Expert*in 1 eine mögliche Alternative darstellen. Dies würde eine grundsätzliche Anpassung des Vorgehens im Rahmen der robS oder im Bewertungsfokus erfordern. Vor dem Hintergrund der Punkteverteilung wird auch die Gesamteinschätzung der Expert*innen in Bezug auf das Beratungskompetenzmodell deutlich. So scheinen die einzelnen Beratungskompetenzfacetten wesentliche Elemente von Beratungskompetenz abbilden zu können. Dahingehend erscheint auch die Verteilung der Punktzahlen der einzelnen Items in

Bezug auf die Dimensionen und im Hinblick auf die einzelnen Beratungskompetenzfacetten als angemessen.

In der Kategorie „Zusammenfassung Leitfragen - ZL)“ geben die Expert*innen zum Teil noch weitergehende Hinweise für die Ausgestaltung und den Einsatz des Bewertungsbogens und der robS als Prüfungsformat. Expert*in 2 adressiert zwei Themen, die die Grenzen der robS aufzeigen. Zum einen bezieht sich dies auf die Frage, welche Inhalte für die Performanz im Bereich des pädagogischen Wissens seitens der Studierenden herangezogen werden. Da die Studierenden dieses Wissen im Rahmen der robS in Handlungen zum Ausdruck bringen sollen, ohne notwendigerweise das fachliche Wissen verbal zu explizieren, kann eine Unschärfe in Bezug auf das tatsächliche Vorhandensein des pädagogischen Wissens entstehen. Dies würde sich auch mit den Anmerkungen decken, die Expert*in 4 in diesem Zusammenhang hervorgebracht hat. Vor diesem Hintergrund könnte dies als ein Hinweis darauf verstanden werden, die robS in der Gesamtbewertung mit einem Prüfungsformat zu verknüpfen, das ebendiese Wissensbestände explizit thematisiert. Zum anderen bezieht sich die Aussage von Expert*in 2 auf die Frage, welche Funktion Beratung im pädagogischen beziehungsweise schulischen Kontext erfüllen soll. Der Bewertungsbogen habe einen technizistischen Zugang zum Thema Beratung und vernachlässige eher eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In Bezug auf die Entwicklung des Bewertungsbogens und der robS stellt sich somit die Frage, wie diese Perspektive stärker berücksichtigt werden könnte, während dem Format in Bezug auf die Beobachtbarkeit und Bewertbarkeit von Haltungen, Motivationen, Gedanken und Gefühlen Grenzen gesetzt sind. Auch in diesem Zusammenhang ließe sich beispielsweise für eine stärkere Verknüpfung der robS mit weiteren Prüfungsformaten beziehungsweise eine Einbettung in vorbereitende Lehrveranstaltungen mit Übungsmöglichkeiten argumentieren. Auch die Aussagen von Expert*in 3 unterstreichen im Hinblick auf die zeitliche Rahmung der robS die Notwendigkeit, zumindest angemessene Übungsmöglichkeiten anzubieten. Hinsichtlich der Frage nach der Berücksichtigung der Perspektive der Schauspielerinnen in der Beurteilung der robS ließen sich prüfungsrechtliche Hürden vermuten, die diese Option einschränken. Zugleich wäre jedoch zu überlegen, inwiefern die Perspektive der Schauspielerinnen als inhaltliche, aber nicht notengebende Rückmeldung in vorbereitenden Übungs- und gegebenenfalls Prüfungssituationen für die Studierenden genutzt werden könnte.

11.4.34 Anpassungen der Arbeitsversion des prototypischen Bewertungsbogens der robS

Vor dem Hintergrund der Expert*inneninterviews werden im Folgenden die Anpassungen der Arbeitsversion des prototypischen Bewertungsbogens dargestellt, die aus den Hinweisen der Expert*innen hervorgegangen sind. Die Anpassungen werden entlang der einzelnen Dimensionen des Bewertungsbogens präsentiert. Insgesamt konnte die Zielrichtung der einzelnen Beratungskompetenzfacetten und deren Dimensionen beibehalten werden, während der Fokus im Hinblick auf die Formulierungen und die stärkere Verknüpfung einzelner Dimensionen deutlicher hervorgehoben wurde. Damit ergeben sich bis auf einige einzelne Dimensionen und Items verschiedene Anpassungen. Diese überarbeitete, prototypische Version des Bewertungsbogens wird im Hinblick auf die Definitionen und Anwendung der einzelnen Dimensionen und Items in Kapitel 18.4 ausführlich dargestellt.

Der Bewertungsbogen ist weiterhin entlang der zwei unterschiedlichen Gespräche gegliedert. Im Rahmen des ersten Teils, zum Gespräch zwischen der Lehrkraft und der Schülerin, wurden in der Beratungskompetenzfacette „Personale Ressourcen“ die Dimensionen „Gefühle“ und „Wertschätzende Haltung“ angepasst und um die Dimension „Wohlergehen der Schülerin“ erweitert. Der Fokus der Dimension „Gefühle“ liegt nun darauf, dass die Lehrkraft ihre eigenen Gefühle im Gesprächsverlauf nicht in den Vordergrund stellt. Dadurch soll ein Raum für die Schülerin und ihre Perspektive, Wünsche und/oder Gefühle eröffnet werden und die Dimension auch im Zuge des zweiten Gesprächs Berücksichtigung finden können, ohne dass ein Verbal Trigger seitens der Schauspielerinnen explizit eingesetzt werden muss.

Mit der Dimension „Wohlergehen der Schülerin“ wird ein Item aus dem Bewertungsbogen in der Dimension „Wertschätzende Haltung“ übernommen und trennscharf herausgestellt. Der Schwerpunkt dieser Dimension liegt nun darauf, dass die Lehrkraft das Wohlergehen der Schülerin und ihre Probleme gegenüber ihren eigenen eingebrachten „Problemen“ im Gespräch priorisiert. Dadurch soll der Schülerin ein Raum eröffnet werden, in dem sie selbst als Person und ihre Probleme im Vordergrund stehen können.

Mit der Dimension „Wertschätzung“ werden Aspekte der Wertschätzung zusammengetragen, die zu einer positiven Gesprächsatmosphäre beitragen sollen. Der Fokus liegt auf der Art und Weise der Kommunikation der Lehrkraft im Gesprächsverlauf mit der Schülerin. Hierbei ist das Ziel, mit der Schülerin wertschätzend zu kommunizieren und zwischen der Schülerin als „Person“ und den von der Lehrkraft beobachteten „Verhaltensweisen“ zu differenzieren.

In Bezug auf die Beratungskompetenzfacetten „Soziale Kooperationskompetenz“ und „Pädagogisches Wissen“ ergibt sich eine umfassende Anpassung, da diese beiden Facetten inhaltlich stärker verknüpft wurden. Die Dimensionen der „Sozialen Kooperationskompetenz“ können nun deutlicher als qualitative Ausprägungen einer sozial- beziehungsweise kommunikationsorientierten Beratung verstanden werden, da sie entlang der Problem- und Lösungsorientierten Dimensionen eingebettet sind.

Vor diesem Hintergrund wurde mit einer weiteren Unterscheidung zwischen „Symptomen“ (für die Lehrkraft beobachtbares Unterrichtsverhalten der Schülerin) und „Problemen“ (von der Lehrkraft im Gespräch zu ergründende Schwierigkeiten der Schülerin) die Dimension „Symptomdefinition“ eingeführt. Das Ziel liegt über die beiden Kompetenzfacetten verteilt. Zum einen sollen im Sinne der Facette des „Pädagogischen Wissens“ beide Symptome der Schülerin (unaufgeforderte Wortbeiträge und fehlende Hausaufgaben) von der Lehrkraft benannt werden. Zum anderen soll dabei hinsichtlich der Facette der „Sozialen Kooperationskompetenz“ die Schülerin so berücksichtigt werden, dass die Lehrkraft gezielt die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin erfragt und diese bei der Definition der Symptome einbezieht.

In diesem Sinne sollen in der folgenden Dimension der „Symptomanalyse“ die herausgestellten Symptome analysiert werden. Auch hier besteht neben der systematischen Untersuchung der beiden Symptome (unaufgeforderte Wortbeiträge und fehlende Hausaufgaben) das Ziel der Lehrkraft, in dem Einbezug der Schülerin, die hinsichtlich ihrer Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche befragt werden soll.

Daran anknüpfend wurde die Dimension „Ursachensuche“ beibehalten und inhaltlich angepasst. Gegenüber dem Nennen vermuteter Ursachen liegt der Schwerpunkt nun deutlicher auf den Fragen der Lehrkraft, die zur Ursachensuche beitragen. Das Ziel ist es somit, die Ursachen beider Symptome (mangelnde Zeit mit den Freunden und mangelnde Zeit mit den Eltern) der Schülerin durch gezielte Fragen zur Hausaufgabensituation und der Situation mit den Freunden herauszuarbeiten. Hinzu kommt auch hierbei der Einbezug der Schülerin.

Beibehalten wurde auch die Dimension „Problemidentifikation“, mit der allerdings in der überarbeiteten Logik die Probleme der Schülerin in den Blick genommen werden, die von der Lehrkraft vor dem Hintergrund der Ursachensuche herauszuarbeiten sind. Der Fokus liegt nun darauf, dass die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches beide Probleme der Schülerin (mangelnde Zeit mit den Freunden und mangelnde Zeit mit den Eltern) identifiziert und somit

über die Ebene der Symptome hinausgeht. Die Schülerin soll auch in diesem Zuge einbezogen werden.

Mit der daran anknüpfenden Dimension, „Lösungssuche und Ressourcenorientierung“, werden die Inhalte der Dimensionen „Lösungs- & Ressourcenorientierung“ und „Vereinbarung von Lösungen“ zusammengefasst und der Fokus auf die Suche von Lösungen und den Einbezug von Ressourcen der Schülerin deutlicher hervorgehoben. Mit einer Abstufung zwischen Lösungsvorschlägen für Symptome und Probleme kann auch diese Unterscheidung beziehungsweise der Zusammenhang dieser Elemente, als im Schulkontext sichtbar werdende Phänomene, berücksichtigt werden. Dem Herausarbeiten von Lösungsvorschlägen für die Probleme der Schülerin soll hierbei jedoch mehr Gewicht zugeschrieben werden, während die Dimension in Summe durch die Punkteanpassung ein geringerer Stellenwert gegenüber den vorangehenden Dimensionen beigemessen wird. Somit besteht das Ziel der Lehrkraft darin, auf Grundlage der Vorangegangenen Problemidentifikation für mindestens ein Problem der Schülerin einen Lösungsvorschlag herauszuarbeiten und die Schülerin in diesem Zusammenhang gezielt einzubeziehen. Dies umfasst neben dem gezielten Erfragen und Einbeziehen der Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche auch explizit die Ressourcen der Schülerin.

Die letzte Dimension in diesem Zusammenhang bildet die „Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen“, die im Rahmen der Beratungskompetenzfacette „Soziale Kooperationskompetenz“ eingebettet ist. Die Inhalte dieser Dimension wurden aus der Dimension „Kooperatives Handeln“ übernommen. Ziel ist es, dass seitens der Lehrkraft bei der gemeinsamen Vereinbarung von Lösungen sowohl eine konkrete Ansprechbarkeit signalisiert als auch eine konkrete Unterstützung angeboten werden soll. Zugleich soll auch hier die Schülerin im Hinblick auf ihre Ressourcen, Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche gezielt befragt und einbezogen werden.

In den Dimensionen der Beratungskompetenzfacette „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills“ wurden einzelne Anpassungen vorgenommen. Diese beziehen sich insbesondere auf die Dimensionen „Mimik/Gestik Schülerin“ und „Strukturierung“, während die Inhalte der Dimensionen „Paraphrasieren“, „Aktives Zuhören“ und „Zeitmanagement“ in der ursprünglichen Form beibehalten wurden. Die Dimension „Mimik/Gestik Schülerin“ wurde in die Dimension „Körpersprache gegenüber der Schülerin“ überführt und fokussiert nun auf die Körpersprache im Sinne der Mimik, der Gestik, des Blicks und der Körperhaltung der Lehrkraft. Damit soll das Ziel der Lehrkraft in den Vordergrund rücken, der Schülerin im Gesprächsverlauf durch eine

offene und adaptive Körpersprache Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit zu signalisieren.

Die letzte Dimension in dieser Kompetenzfacette bildet die „Strukturierung“. Die wesentlichen Inhalte dieser Dimension wurden beibehalten, während die Benennung der einzelnen Items angepasst wurde, um die Phasen trennschärfer voneinander unterscheiden zu können. Das Ziel bleibt somit, das Gespräch so zu strukturieren, dass alle Gesprächsphasen (Begrüßung / Beziehungsaufnahme, Problemdefinition / Problemanalyse, Ursachensuche, Lösungssuche / Lösungsvorschläge, Zielsetzung / Vereinbarungen, Verabschiedung) durchlaufen werden. Zudem wurde festgelegt, dass die Begrüßung und Verabschiedung nur zu Beginn beziehungsweise zum Ende des Gespräches stattfinden dürfen und die anderen Phasen, aufgrund möglicher Mehrfachdurchläufe, nicht unbedingt in dieser Reihenfolge stattfinden müssen und alle Phasen sich überschneiden können.

Die Dimension „Kritikfähigkeit“ bildet die einzige Dimension, die im Rahmen der letzten Beratungskompetenzfacette der „Bewältigungskompetenz“ verortet ist. In diesem Zusammenhang wurden auch für diese Dimension die wesentlichen Inhalte beibehalten und die Aspekte, Verständnis zu zeigen, Gründe zu erörtern und den Fokus zu setzen, stärker hervorgehoben und abgestuft. Das Ziel der Lehrkraft bildet nun, Verständnis für Kritik zu signalisieren, die Gründe für ihr Handeln zu erörtern und den Fokus wieder auf die Schülerin zu lenken.

Die Anpassungen, die im Rahmen des zweiten Teils des Bewertungsbogens, zum Gespräch zwischen der Lehrkraft, der Schülerin und der Mutter vorgenommen wurden, gestalten sich weitestgehend analog zu den Änderungen aus dem ersten Teil. So sind die Dimensionen „Gefühle“, „Wohlergehen der Schülerin“ und „Wertschätzung“, die in der Beratungskompetenzfacette „Personale Ressourcen“ eingebettet sind, inhaltlich und strukturell gleich.

Weitestgehend ähnlich gestalten sich auch die Dimensionen, die in den Kompetenzfacetten „Soziale Kooperationskompetenz“ und „Pädagogisches Wissen“ verortet werden. Hier werden die Dimensionen „Symptomdefinition“, „Symptomanalyse“, „Ursachensuche“ und „Problemidentifikation“ um die Berücksichtigung der Perspektive der Mutter und die Dimensionen „Lösungssuche und Ressourcenorientierung“ und „Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen“ um die Berücksichtigung der Ressourcen und/oder der Perspektive der Mutter erweitert. Indem die Lehrkraft gezielt die Ressourcen und/oder die Perspektive der Mutter erfragt, soll die Mutter in die einzelnen Teilprozesse einbezogen werden. Zugleich stehen im Gegensatz zu der Schülerin nicht die Gefühle oder Wünsche der Mutter im Fokus, sodass gewährleistet werden

kann, dass die Gefühle und Wünsche der Schülerin weiterhin im Vordergrund stehen können.

Darüber hinaus werden auch die Dimensionen „Paraphrasieren“, „Aktives Zuhören“, „Körpersprache gegenüber der Schülerin“, „Zeitmanagement“ und „Strukturierung“, die in der Kompetenzfacette der „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills“ eingebettet sind, in derselben Form übernommen. Hinzu kommt die Dimension „Körpersprache gegenüber der Mutter“, mit der die Inhalte der Dimension „Körpersprache gegenüber der Schülerin“ auf die Mutter übertragen werden. Somit hat die Lehrkraft auch hierbei zum Ziel, im Verlauf des Gespräches der Mutter durch eine offene und adaptive Körpersprache Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit zu signalisieren.

Abschließend gestaltet sich auch die Dimension „Kritikfähigkeit“, die in der Beratungskompetenzfacette „Bewältigungskompetenz“ verortet ist, gleich. Durch die Anpassung der dargestellten Dimensionen und Items wurde auch die Bepunktung auf der Ebene der Beratungskompetenzfacetten angepasst. Insgesamt werden somit die Facetten der personalen Ressourcen und vor allem die des pädagogischen Wissens stärker gewichtet. Dadurch soll zum einen der sozialen Orientierung im Beratungsprozess und auch der Herausforderung, in der zweiten robS-Situation mit zwei Personen zu interagieren, Rechnung getragen werden.

11.5 Analysen zur Reliabilität und Validität des prototypischen Bewertungsbogens der robS

In diesem Kapitel stehen verschiedene Analysen im Vordergrund, die zur Untersuchung der Reliabilität sowie Validität des prototypischen Bewertungsbogens der robS durchgeführt wurden. Dies bildet die Grundlage, um die Testwerte des Bewertungsbogens für weiterführende Analysen verwenden zu können. Da die Itemwerte zur Aggregation der Testwerte verwendet werden sollen, werden zunächst durch ein Interrating exemplarischer robS-Fälle Hinweise auf die Replizierbarkeit der Itemwerte gesammelt. Vor dem Hintergrund der Anwendbarkeit der einzelnen Items wurde auch geprüft, inwiefern sich inhaltliche Anpassungsmöglichkeiten im Bewertungsbogen ergeben. Darauf folgend wurden auf Grundlage der Interratings Testwerte aggregiert und im Hinblick auf deren Reproduzierbarkeit analysiert. Im Weiteren wurde der prototypische Bewertungsbogen für ein Rating von allen erhobenen robS-Fällen eingesetzt. Die erzeugten Item- und Testwerte wurden anschließend dargestellt, um weitere Hinweise auf die Angemessenheit der Items zu gewinnen. Dies bildet die Grundlage für die anschließende Berechnung der internen Konsis-

tenz des Bewertungsbogens beziehungsweise seiner Dimensionen und Items, mit der weitere Hinweise auf die Optimierung des Bewertungsbogens identifiziert werden sollen. Mit der überarbeiteten Version des Bewertungsbogens wurde ferner untersucht, welche Übereinstimmungen sich zwischen exemplarischen Bewertungen des Bewertungsbogens und dem Urteil von Expert*innen im Rahmen eines Interratings ergeben. Abschließend wurde analysiert, welchen Einfluss die unterschiedlichen Schauspielerinnen auf die Performanzen beziehungsweise Testwerte der Testteilnehmenden in der Erhebung haben.

11.5.1 Interrater-Reliabilität auf der Ebene der Items

Mit diesem Auswertungsschritt steht die Reliabilität der Itemwerte im Vordergrund, die durch ein Interratingverfahren qualitativ und quantitativ analysiert wurde. Das Interrating erfolgt in mehreren Teilschritten, die im Folgenden nacheinander dargestellt werden. Im Hinblick auf die Validitätsargumentation der zugrundeliegenden Arbeit ist dabei folgende Frage leitend:

Validierungsschritt: Bewertung

TF13: Inwiefern können mit dem Bewertungsbogen reliable Itemwerte generiert werden?

11.5.1.1 Methode

Vor dem Hintergrund der Grenzen der Übertragbarkeit klassischer Testgütekriterien (Mayring, 2022, S. 118 f.) wurde ein Interrating-Verfahren mit drei Rater*innen gewählt, das als Mixed-Methods-Ansatz umfassendere Analysen und Aussagen über das Untersuchungsmaterial ermöglichen soll. So wurden neben einem qualitativ inhaltsanalytischen Vergleich der Ergebnisse auf inhaltlicher Ebene (Mayring, 2022, S. 119) auch Übereinstimmungskoeffizienten und Korrelationen berechnet, die Hinweise auf die Güte der statistischen Übereinstimmungen und Zusammenhänge geben sollen. In Bezug auf die einzelnen Kodierungen auf der Itemebene des Bewertungsbogens wurden Cohens Kappa, Cohens Weighted Kappa, Spearmans Rho und Fleiss' Kappa berechnet⁶², die zur Reliabilitätsschätzung für standardisierte inhaltsanalytische Kategoriensysteme auf nominalem und ordinalem Skalenniveau von zwei bis drei unterschiedlichen Ratings eingesetzt werden können (Döring, 2023, S. 559). Dadurch sollen die exakte Übereinstimmung, der Schweregrad der Unter-

⁶² Diese und alle folgenden Berechnungen in den weiteren Kapiteln wurden mit dem Programm „IBM SPSS Statistics 30.0.0.0“ durchgeführt.

schiede bei nicht exakten Übereinstimmungen, der Zusammenhang der Ratings und eine allgemeine Übereinstimmung über alle Ratings hinweg berücksichtigt werden können. Die drei Rater*innen sind neben dem Autor der zugrundeliegenden Arbeit (Rater*in 1) zwei der studentischen Hilfskräfte (Rater*in 2 und 3), die im Rahmen der Entwicklung und Evaluation der robS als Schauspielerinnen eingesetzt worden sind. Neben der zeitlichen Verfügbarkeit der beiden Hilfskräfte bildete vor allem das theoretische Vorwissen bezüglich des zugrundeliegenden Beratungskompetenzmodells und der Verbal Trigger, das sie während ihrer Schauspielausbildung für die robS erhalten haben, einen Grund für ihre Berücksichtigung im Interrating. Für die inhaltliche Besprechung der Übereinstimmungen und Unterschiede bildet das Rating von Rater*in 1 einen allgemeinen Orientierungspunkt, ist jedoch im Hinblick auf mögliche Anpassungsbedarfe nicht unveränderbar.

11.5.1.2 Stichprobe

Als Stichprobe für das Interrating wurden $n = 14$ robS-Fälle⁶³ aus der Haupterhebung ausgewählt. Grundlage für die inhaltliche Auswahl der Fälle bildete ein vorläufiges Rating, das mit dem prototypischen Bewertungsbogen durchgeführt wurde, mit dem sich Fälle identifizieren lassen konnten, die qualitativ unterschiedliche Ausprägungen verschiedener Verhaltensweisen der Testteilnehmenden entlang der einzelnen Dimensionen des Bewertungsbogens erkennen ließen. Da der Fokus des Interratings insbesondere auf der Kodierbarkeit dieser Verhaltensweisen liegt, wurden keine weiteren Merkmale der Testteilnehmenden bei der Zusammensetzung der Stichprobe berücksichtigt. Durch die Zusammensetzung eines Falls aus zwei videodokumentierten robS-Situationen, wurden somit insgesamt 28 Videos zum Untersuchungsgegenstand gemacht. Da keine einheitlichen Gütekriterien bezüglich der prozentualen Anteile am Gesamtmaterial bei qualitativen Interrating-Verfahren bestehen, wurde sich bei der Fallanzahl an den Orientierungsgrößen für Kategorierevisionen angelehnt (Mayring, 2022, S. 85). Hierbei ist zwar maßgebend, dass die Kategorien dem inhaltlichen Ziel der Analysen nahekommen, dies kann jedoch bei größeren Materialmengen bereits mit zehn Prozent des Gesamtmaterials erreicht werden (Mayring, 2022, S. 86). Mit den $n = 14$ Fällen wird in Bezug auf die in der Haupterhebung dokumentierten Fälle ($N = 60$) somit zunächst ein Anteil von ca. 23 Prozent des Gesamtmaterials zum Ge-

⁶³ Für die Auswahl wurden die Fälle unter den folgenden Pseudonymisierungs-codes berücksichtigt: KAD22, HJH07, BJP10, NAB24, REL26, VSD14, AAS13, SAD06, KMP05, KFW02, BSH30, SNA28, SSB27, TFM06.

genstand des Interratings gemacht⁶⁴. Dabei bleibt offen, weitere Fälle hinzuzuziehen, sofern sich noch auf inhaltlicher Ebene ein weiterer Revisionsbedarf der Kategorien beziehungsweise Dimensionen des Bewertungsbogens ergeben sollte.

11.5.1.3 Das erste Interrating - Training und Durchführung

Um eine erste Übersicht zu erhalten, wurde Rater*in 2 und 3 der prototypische Bewertungsbogen beziehungsweise das Kodiermanual vor dem Interrating-Training zur Verfügung gestellt. Den Beginn des Interrating-Trainings bildete ein Termin, an dem die wesentlichen Inhalte des Bewertungsbogens vermittelt und eingeübt werden konnten. Dazu wurden zum einen vor dem Hintergrund des zugrundeliegenden Beratungskompetenzmodells alle Dimensionen und Items des Bewertungsbogens erörternd dargestellt. Entlang der einzelnen Items wurden Ankerbeispiele präsentiert, die die unterschiedlichen Abstufungen der Items verdeutlichen sollten. Es konnten jederzeit Rückfragen gestellt werden und bei Bedarf wurden die Definitionen einzelner Dimensionen erneut aufgegriffen. Zur Einübung der Anwendung des Bewertungsbogens wurde ein exemplarischer robS-Fall aufgegriffen, den sich Rater*in 2 und 3 als Video ansahen. Ebenfalls lag ein audiovisuelles Transkript zu diesem Fall vor. Auf dieser Grundlage wurden Rater*in 2 und 3 dazu angeleitet, ein individuelles Test-Rating anzufertigen, das im direkten Anschluss gemeinsam besprochen wurde. Dabei stand insbesondere die Argumentation im Fokus, die bei der Zuordnung von beobachteten Verhaltensweisen in dem robS-Fall zu einzelnen Items des Bewertungsbogens als Begründung angeführt wurde.

Auf Grundlage dieser Übung wurden zwei von den insgesamt 14 Interrating-robS-Fällen ausgewählt, für die von Rater*in 2 und 3 im Zeitraum einer Woche ein individuelles Rating angefertigt werden sollte. Auch für diese Fälle wurden Videos und audiovisuelle Transkripte zur Verfügung gestellt. Zusätzlich erhielten Rater*in 2 und 3 strukturierte Excel- und Word-Formulare, in die das Rating und die entsprechenden Textstellen eingetragen werden konnten, die für eine Zuordnung beziehungsweise Kategorisierung relevant waren. Die

⁶⁴ Zum Zeitpunkt dieses Auswertungsschritts zeichnete sich bereits ab, dass auch die dokumentierten robS-Fälle aus der Pilotierungsuntersuchung ($N = 9$) in weiteren Auswertungsschritten der Haupterhebung mitberücksichtigt werden. Dies begründete sich darin, dass mit der Erhebung der robS in der Haupterhebung keine konzeptionellen Anpassungen vorgenommen worden sind und somit die Gesamtfallzahl erhöht werden könnte. Mit einer Gesamtanzahl von $N = 69$ Fällen würden mit dem Interrating somit ca. 20 Prozent des Gesamtmaterials zum Untersuchungsgegenstand gemacht werden.

individuellen Ratings für die beiden Fälle wurden in der darauffolgenden Woche bei einem Treffen gemeinsam besprochen. Auch hierbei stand vor allem die Argumentation in Bezug auf einzelne Rating-Entscheidungen im Vordergrund und es wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf inhaltlicher Ebene herausgearbeitet. Dahingehend konnten auch einige Unklarheiten in Bezug auf die Auslegung einzelner Items besprochen werden. So wurde beispielsweise für die Dimension „Gefühle“ hervorgehoben, was als „Gefühlsäußerung“ im Sinne der Items und was als eine „Bewertung“ verstanden werden kann. Auch wurde in Bezug auf die Dimension „Aktives Zuhören“ die ereignisbasierte Zuordenbarkeit der Items hervorgehoben, die im Hinblick auf entsprechende Verhaltensweisen im gesamten Verlauf der einzelnen robS-Situationen zum Ausdruck kommen kann. Die meisten Unterschiede in den Ratings ließen sich dadurch erklären, dass einzelne Stellen der robS, die für eine Bewertung infrage kommen könnten, nicht identifiziert wurden. Daher wurde neben den Videos die Rolle der audiovisuellen Transkripte der robS unterstrichen, die vor allem auf verbaler Ebene eine Unterstützung bei der Betrachtung der robS-Situationen bieten können.

Bei diesem Treffen wurde an Rater*in 2 und 3 auch kommuniziert, welche weiteren 12 robS-Fälle für das Interrating berücksichtigt werden sollten. Die entsprechenden Videos und Transkripte dieser robS wurden ebenfalls bereitgestellt. In einem Zeitraum von etwa vier Wochen sollten Rater*in 2 und 3 Ratings zu diesen Fällen erstellen. Um den inhaltlichen Fokus der Besprechung dieses Ratings setzen zu können, wurden im Vorfeld die Übereinstimmungskoeffizienten und Korrelationen der Ratings berechnet, die im Folgenden dargestellt werden.

11.5.1.4 Ergebnisse des ersten Interratings

Die Berechnungen zu den Übereinstimmungskoeffizienten und Korrelationen des ersten Interratings wurden entlang der Abschnitte des Bewertungsbogens durchgeführt, die sich auf die ersten und zweiten robS-Situationen beziehen. Daneben wurden auch Übereinstimmungen berechnet, die sich auf die gesamten Teile des Bewertungsbogens beziehen. So werden in Tabelle 19) die paarweisen Übereinstimmungen und Korrelationen der Rater*in 1, 2 und 3 zum ersten Teil des Bewertungsbogens dargestellt.

Tabelle 19) Darstellung der Berechnungen zur paarweisen Übereinstimmung und Korrelation des ersten Interratings des ersten Teils des Bewertungsbogens

Bewertungsbogen Teil 1 - Interrating 1									
	Rater*in 1 & 2			Rater*in 2 & 3			Rater*in 1 & 3		
Dimension	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet
Gefühle	,462 ($p = ,013$)	,427 ($p = ,127$)	,468 ($p = ,034$)	,255 ($p = ,217$)	,599 ($p = ,024$)	,386 ($p = ,052$)	,451 ($p = ,002$)	,812 ($p = < ,001$)	,507 ($p = ,001$)
Wohlergehen der Schülerin	Rating 1 und 2 sind konstant	Rating 1 und 2 sind konstant	Rating 1 und 2 sind konstant	Rating 2 ist konstant	Rating 2 ist konstant	Rating 2 ist konstant	Rating 1 ist konstant	Rating 1 ist konstant	Rating 1 ist konstant
Wertschätzung	,714 ($p = ,005$)	,745 ($p = ,002$)	,714 ($p = ,005$)	,625 ($p = ,002$)	,837 ($p = < ,001$)	,714 ($p = ,002$)	,417 ($p = ,024$)	,624 ($p = ,017$)	,472 ($p = ,024$)
Symptomdefinition	,689 ($p = ,003$)	,859 ($p = < ,001$)	,720 ($p = ,001$)	,736 ($p = < ,001$)	,886 ($p = < ,001$)	,788 ($p = < ,001$)	,440 ($p = ,035$)	,794 ($p = < ,001$)	,533 ($p = ,006$)
Symptomanalyse	,451 ($p = ,059$)	,571 ($p = ,033$)	,481 ($p = ,036$)	-,077 ($p = ,672$)	,270 ($p = ,350$)	,034 ($p = ,825$)	,192 ($p = ,303$)	,491 ($p = ,075$)	,276 ($p = ,114$)
Ursachensuche	,364 ($p = ,078$)	,471 ($p = ,089$)	,364 ($p = ,078$)	,553 ($p = ,036$)	,559 ($p = ,038$)	,553 ($p = ,036$)	,462 ($p = ,040$)	,548 ($p = ,043$)	,462 ($p = ,040$)
Problemidentifikation	,523 ($p = ,010$)	,609 ($p = ,021$)	,481 ($p = ,024$)	,504 ($p = ,014$)	,509 ($p = ,063$)	,453 ($p = ,028$)	,270 ($p = ,099$)	,360 ($p = ,206$)	,258 ($p = ,143$)
Lösungssuche und Ressourcenorientierung	,435 ($p = ,016$)	,843 ($p = < ,001$)	,568 ($p = ,002$)	,672 ($p = < ,001$)	,852 ($p = < ,001$)	,769 ($p = < ,001$)	,344 ($p = ,040$)	,874 ($p = < ,001$)	,517 ($p = ,004$)
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1)	,169 ($p = ,347$)	,378 ($p = ,182$)	,246 ($p = ,198$)	,352 ($p = ,077$)	,653 ($p = ,011$)	,507 ($p = ,019$)	,155 ($p = ,430$)	,121 ($p = ,681$)	,125 ($p = ,533$)
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1)	,386 ($p = ,043$)	,339 ($p = ,236$)	,364 ($p = ,045$)	,311 ($p = ,040$)	,171 ($p = ,559$)	,243 ($p = ,054$)	,140 ($p = ,462$)	,139 ($p = ,636$)	,152 ($p = ,403$)
Ursachensuche (Zusatzstufe 1)	,222 ($p = ,347$)	,251 ($p = ,386$)	,222 ($p = ,347$)	,125 ($p = ,461$)	-,147 ($p = ,616$)	,031 ($p = ,825$)	,077 ($p = ,656$)	,355 ($p = ,213$)	,160 ($p = ,287$)
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)	,270 ($p = ,099$)	,360 ($p = ,206$)	,258 ($p = ,143$)	,263 ($p = ,160$)	,595 ($p = ,025$)	,354 ($p = ,067$)	,823 ($p = < ,001$)	,854 ($p = < ,001$)	,860 ($p = < ,001$)

Bewertungsbogen Teil 1 - Interrating 1									
	Rater*in 1 & 2			Rater*in 2 & 3			Rater*in 1 & 3		
Dimen- sion	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet
Lösungs- suche und Ressour- cenorien- tierung (Zusatz- stufe 1)	,774 (p = < ,001)	,666 (p = ,009)	,720 (p = < ,001)	,368 (p = ,022)	,743 (p = ,002)	,500 (p = ,004)	,183 (p = ,320)	,371 (p = ,192)	,347 (p = ,084)
Gemein- same Ver- einbarung von Lö- sungen	,333 (p = ,037)	,565 (p = ,035)	,444 (p = ,037)	,271 (p = ,052)	,512 (p = ,061)	,382 (p = ,052)	,611 (p = ,002)	,862 (p = < ,001)	,704 (p = ,001)
Gemein- same Ver- einbarung von Lö- sungen (Zusatz- stufe 1)	,243 (p = ,164)	,372 (p = ,190)	,243 (p = ,164)	-,105 (p = ,672)	-,113 (p = ,700)	-,105 (p = ,672)	,462 (p = ,040)	,548 (p = ,043)	,462 (p = ,040)
Paraphra- sieren	-,037 (p = ,773)	-,077 (p = ,794)	-,050 (p = ,773)	Rating 3 ist kon- stant	Rating 3 ist kon- stant	Rating 3 ist kon- stant	Rating 3 ist kon- stant	Rating 3 ist kon- stant	Rating 3 ist kon- stant
Aktives Zuhören	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant
Körper- sprache gegen- über der Schülerin	Rating 1 ist kon- stant	Rating 1 ist kon- stant	Rating 1 ist kon- stant	-,077 (p = ,773)	-,077 (p = ,794)	-,077 (p = ,773)	Rating 1 ist kon- stant	Rating 1 ist kon- stant	Rating 1 ist kon- stant
Zeitma- nagement	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant
Strukturie- rung	,588 (p = < ,001)	,860 (p = < ,001)	,708 (p = < ,001)	,579 (p = < ,001)	,839 (p = < ,001)	,676 (p = < ,001)	,886 (p = < ,001)	,987 (p = < ,001)	,931 (p = < ,001)
Kritikfähig- keit	,222 (p = ,192)	-,013 (p = ,964)	,054 (p = ,765)	,133 (p = ,487)	,603 (p = ,022)	,300 (p = ,094)	,195 (p = ,345)	,361 (p = ,205)	,271 (p = ,207)

Die Werte für Cohens Kappa reichen von $\kappa = -0,105$ bis $\kappa = 0,886$, für Spearmans Rho von $\rho = -0,147$ bis $\rho = 0,987$ und für Cohens gewichtetes Kappa von $\kappa w = -0,105$ bis $\kappa w = 0,931$. Eine fast perfekte, signifikante Übereinstimmung (Landis & Koch, 1977, S. 165) und signifikante, gute Korrelation (Döring,

2023, S. 559) zeigt sich zwischen Rater*in 1 und 3 in der Dimension „Strukturierung“ ($\kappa = ,886$ ($p = < ,001$), $\rho = ,987$ ($p = < ,001$), $\kappa w = ,931$ ($p = < ,001$)). Auch in der Dimension „Wertschätzung“ sind zwischen Rater*in 1 und 2 ($\kappa = ,714$ ($p = ,005$), $\rho = ,745$ ($p = ,002$), $\kappa w = ,714$ ($p = ,005$)) und zwischen Rater*in 2 und 3 ($\kappa = ,625$ ($p = ,002$), $\rho = ,837$ ($p = < ,001$), $\kappa w = ,714$ ($p = ,002$)) substanzielle, signifikante Übereinstimmungen (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise mittlere bis gute signifikante Korrelationen (Döring, 2023, S. 559) zu erkennen. Ähnlich gestalten sich auch die Werte in der Dimension „Symptomdefinition“ zwischen Rater*in 1 und 2 und Rater*in 2 und 3. Moderate (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise geringe (Döring, 2023, S. 559), nicht signifikante bis signifikante Übereinstimmungen und Korrelationen werden unter anderem in der Dimension „Gefühle“ zwischen Rater*in 1 und 2 ($\kappa = ,462$ ($p = ,013$), $\rho = ,427$ ($p = ,127$), $\kappa w = ,468$ ($p = ,034$)), sowie zwischen Rater*in 1 und 3 ($\kappa = ,451$ ($p = ,002$), $\rho = ,812$ ($p = < ,001$), $\kappa w = ,507$ ($p = ,001$)) sichtbar. Ähnliche Werte sind auch in der Dimension „Symptomanalyse“ zwischen Rater*in 1 und 2 erkennbar. Schlechte bis niedrige (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise unzureichende (Döring, 2023, S. 559), nicht signifikante Übereinstimmungen und Korrelationen zeigen sich hingegen in der Dimension „Kritikfähigkeit“ zwischen Rater*in 1 und 2 ($\kappa = ,222$ ($p = ,192$), $\rho = -,013$ ($p = ,964$), $\kappa w = ,054$ ($p = ,765$)) oder in der Dimension „Symptomdefinition (Zusatzstufe 1)“ ($\kappa = ,169$ ($p = ,347$), $\rho = ,378$ ($p = ,182$), $\kappa w = ,246$ ($p = ,198$)) zwischen Rater*in 1 und 2). Die geringste, teilweise negative, nicht signifikante Übereinstimmung findet sich in der Dimension „Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1)“ zwischen Rater*in 2 und 3 ($\kappa = -,105$ ($p = ,672$), $\rho = -,113$ ($p = ,700$), $\kappa w = -,105$ ($p = ,672$)). Insgesamt zeichnet sich ab, dass in den meisten Dimensionen mindestens moderate bis substanzielle Übereinstimmungen (Landis & Koch, 1977, S. 165) erzielt wurden, während sich in mehreren Dimensionen auch geringe Übereinstimmungswerte finden lassen. Auffällig ist zudem, dass in den Dimensionen „Paraphrasieren“, „Aktives Zuhören“, „Körpersprache gegenüber der Schülerin“ und „Zeitmanagement“ mehrere Werte nicht berechnet werden konnten, da die Ratings konstant sind und keine Varianz aufweisen.

Tabelle 20) Darstellung der Berechnungen zur Übereinstimmung der drei Ratings des ersten Interratings des ersten Teils des Bewertungsbogens

Bewertungsbogen Teil 1 - Interrating 1	
Dimension	Fleiss' κ
Gefühle	,380 ($p = ,001$)
Wohlergehen der Schülerin	-,144 ($p = ,228$)
Wertschätzung	,563 ($p < ,001$)
Symptomdefinition	,619 ($p < ,001$)
Symptomanalyse	,169 ($p = ,187$)
Ursachensuche	,429 ($p = ,005$)
Problemidentifikation	,400 ($p = ,002$)
Lösungssuche und Ressourcenorientierung	,475 ($p < ,001$)
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1)	,197 ($p = ,112$)
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1)	,263 ($p = ,020$)
Ursachensuche (Zusatzstufe 1)	,111 ($p = ,384$)
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)	,381 ($p = ,003$)
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1)	,426 ($p < ,001$)
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen	,399 ($p < ,001$)
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1)	,228 ($p = ,140$)
Paraphrasieren	-,037 ($p = ,760$)
Aktives Zuhören	Alle Bewertungen sind identisch
Körpersprache gegenüber der Schülerin	-,050 ($p = ,746$)
Zeitmanagement	Alle Bewertungen sind identisch
Strukturierung	,676 ($p < ,001$)
Kritikfähigkeit	,158 ($p = ,196$)

Die Werte für Fleiss' Kappa in Interrating 1, die für alle drei Ratings berechnet wurden (Tabelle 20), reichen von $\kappa = -0,144$ bis $\kappa = 0,676$. Zugleich ist festzustellen, dass für die Dimensionen „Aktives Zuhören“ und „Zeitmanagement“ keine Werte berechnet wurden, da alle Ratings identisch sind. Der Abgleich mit den einzelnen Ratings in diesen Dimensionen verdeutlicht, dass diese jeweils konstant und perfekt übereinstimmend (Landis & Koch, 1977, S. 165) sind. Die höchste berechnete Übereinstimmung findet sich in der Dimension „Strukturierung“ ($\kappa = ,676$; $p < ,001$) wieder, die einen substanziellen (Landis & Koch, 1977, S. 165) und signifikanten Wert bildet. Ein ähnlich hoher Wert wird auch in der Dimension „Symptomdefinition“ ($\kappa = ,619$; $p < ,001$) erzielt.

Ausreichende bis moderate (Landis & Koch, 1977, S. 165) und signifikante Übereinstimmungen liegen daneben in den Dimensionen „Gefühle“ ($\kappa = ,380$; $p = ,001$), „Ursachensuche“ ($\kappa = ,429$; $p = ,005$), „Problemidentifikation“ ($\kappa = ,400$; $p = ,002$), „Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen“ ($\kappa = ,399$; $p < ,001$), sowie in den Dimensionen „Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1)“ ($\kappa = ,426$; $p < ,001$) und „Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)“ ($\kappa = ,381$; $p = ,003$) vor. In mehreren Dimensionen wie „Symptomanalyse“ ($\kappa = ,169$; $p = ,187$), „Symptomdefinition (Zusatzstufe 1)“ ($\kappa = ,197$; $p = ,112$), „Ursachensuche (Zusatzstufe 1)“ ($\kappa = ,111$; $p = ,384$) oder „Kritikfähigkeit“ ($\kappa = ,158$; $p = ,196$) liegen schlechte (Landis & Koch, 1977, S. 165), nicht signifikante Übereinstimmungswerte vor. Negative und nicht signifikante Übereinstimmungen werden in den Dimensionen „Wohlergehen der Schülerin“ ($\kappa = -,144$; $p = ,228$), „Paraphrasieren“ ($\kappa = -,037$; $p = ,760$) und „Körpersprache gegenüber der Schülerin“ ($\kappa = -,050$; $p = ,746$) erzielt. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Werte zu einem Großteil unter einem moderaten (Landis & Koch, 1977, S. 165) Niveau der Übereinstimmung liegen.

Tabelle 21) Darstellung der Berechnungen zur paarweisen Übereinstimmung und Korrelation des ersten Interratings des zweiten Teils des Bewertungsbogens

Bewertungsbogen Teil 2 - Interrating 1									
	Rater*in 1 & 2			Rater*in 2 & 3			Rater*in 1 & 3		
Dimension	Cohens κ	Spearmans ρ	Cohens κ gewichtet	Cohens κ	Spearmans ρ	Cohens κ gewichtet	Cohens κ	Spearmans ρ	Cohens κ gewichtet
Gefühle	,481 ($p = ,010$)	,731 ($p = ,003$)	,500 ($p = ,021$)	,417 ($p = ,018$)	,542 ($p = ,045$)	,404 ($p = ,031$)	,636 ($p = ,006$)	,844 ($p < ,001$)	,682 ($p = ,002$)
Wohlergehen der Schülerin	Rating 1 ist konstant	Rating 1 ist konstant	Rating 1 ist konstant	,111 ($p = ,529$)	,564 ($p = ,036$)	,263 ($p = ,101$)	Rating 1 ist konstant	Rating 1 ist konstant	Rating 1 ist konstant
Wertschätzung	,444 ($p = ,013$)	,874 ($p < ,001$)	,607 ($p = ,002$)	,328 ($p = ,048$)	,666 ($p = ,009$)	,440 ($p = ,022$)	,149 ($p = ,213$)	,524 ($p = ,055$)	,222 ($p = ,100$)
Symptomdefinition	,588 ($p = ,016$)	,645 ($p = ,013$)	,588 ($p = ,016$)	,811 ($p = ,002$)	,826 ($p < ,001$)	,811 ($p = ,002$)	,759 ($p = ,003$)	,782 ($p < ,001$)	,759 ($p = ,003$)
Symptomanalyse	,125 ($p = ,640$)	,125 ($p = ,670$)	,125 ($p = ,640$)	,058 ($p = ,751$)	,000 ($p = 1,000$)	,034 ($p = ,825$)	,192 ($p = ,290$)	,540 ($p = ,046$)	,276 ($p = ,078$)
Ursachensuche	,462 ($p = ,034$)	,602 ($p = ,023$)	,488 ($p = ,016$)	,386 ($p = ,048$)	,536 ($p = ,048$)	,407 ($p = ,040$)	,097 ($p = ,513$)	,419 ($p = ,136$)	,164 ($p = ,263$)
Problemidentifikation	,288 ($p = ,132$)	,566 ($p = ,035$)	,354 ($p = ,064$)	,074 ($p = ,600$)	,378 ($p = ,183$)	,157 ($p = ,239$)	-,041 ($p = ,755$)	,254 ($p = ,381$)	,049 ($p = ,677$)

Bewertungsbogen Teil 2 - Interrating 1									
	Rater*in 1 & 2			Rater*in 2 & 3			Rater*in 1 & 3		
Dimen- sion	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet
Lösungs- suche und Ressour- cenorien- tierung	,462 (p = ,034)	,602 (p = ,023)	,488 (p = ,016)	,109 (p = ,597)	,141 (p = ,630)	,109 (p = ,597)	,203 (p = ,165)	,129 (p = ,660)	,152 (p = ,255)
Symp- tomdefini- tion (Zu- satzstufe 1)	,192 (p = ,119)	,417 (p = ,138)	,263 (p = ,119)	,300 (p = ,011)	,679 (p = ,008)	,364 (p = ,011)	,632 (p = ,011)	,679 (p = ,008)	,632 (p = ,011)
Symp- tomdefini- tion (Zu- satzstufe 2)	,481 (p = ,024)	,669 (p = ,009)	,525 (p = ,010)	,082 (p = ,551)	,417 (p = ,138)	,137 (p = ,255)	,169 (p = ,255)	,304 (p = ,290)	,169 (p = ,255)
Symptom- analyse (Zusatz- stufe 1)	,271 (p = ,242)	,469 (p = ,091)	,340 (p = ,124)	,472 (p = ,021)	,581 (p = ,029)	,444 (p = ,018)	,628 (p = ,003)	,545 (p = ,044)	,588 (p = ,005)
Symptom- analyse (Zusatz- stufe 2)	,300 (p = ,262)	,300 (p = ,297)	,300 (p = ,262)	-,033 (p = ,837)	-,055 (p = ,852)	-,033 (p = ,837)	,197 (p = ,217)	,330 (p = ,249)	,197 (p = ,217)
Ursachen- suche (Zusatz- stufe 1)	,470 (p = ,005)	,784 (p = < ,001)	,568 (p = ,001)	,274 (p = ,077)	,777 (p = ,001)	,417 (p = ,006)	,745 (p = < ,001)	,847 (p = < ,001)	,774 (p = < ,001)
Ursachen- suche (Zusatz- stufe 2)	-,065 (p = ,369)	,240 (p = ,408)	,000 (p = .)	,060 (p = ,620)	,240 (p = ,408)	,094 (p = ,231)	,152 (p = ,247)	,308 (p = ,285)	,160 (p = ,231)
Problemi- dentifika- tion (Zu- satzstufe 1)	,506 (p = ,025)	,741 (p = ,002)	,563 (p = ,009)	,364 (p = ,071)	,448 (p = ,108)	,481 (p = ,024)	,391 (p = ,080)	,602 (p = ,023)	,475 (p = ,031)
Problemi- dentifika- tion (Zu- satzstufe 2)	,300 (p = ,143)	,629 (p = ,016)	,391 (p = ,040)	,253 (p = ,116)	,326 (p = ,256)	,205 (p = ,164)	-,105 (p = ,672)	-,113 (p = ,700)	-,105 (p = ,672)
Lösungs- suche und Ressour- cenorien- tierung (Zusatz- stufe 1)	,731 (p = < ,001)	,820 (p = < ,001)	,759 (p = < ,001)	,364 (p = ,069)	,502 (p = ,068)	,417 (p = ,026)	,725 (p = < ,001)	,813 (p = < ,001)	,750 (p = < ,001)
Lösungs- suche und Ressour-	Rating 2 ist	Rating 2 ist	Rating 2 ist	Rating 2 ist	Rating 2 ist	Rating 2 ist	-,120 (p = ,557)	,000 (p = 1,000)	-,077 (p = ,672)

Bewertungsbogen Teil 2 - Interrating 1									
	Rater*in 1 & 2			Rater*in 2 & 3			Rater*in 1 & 3		
Dimen- sion	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet
cenorien- tierung (Zusatz- stufe 2)	kon- stant	kon- stant	kon- stant	kon- stant	kon- stant	kon- stant			
Gemein- same Ver- einbarung von Lö- sungen	,466 (p = ,009)	,671 (p = ,009)	,573 (p = ,003)	,664 (p = < ,001)	,858 (p = < ,001)	,744 (p = < ,001)	,344 (p = ,065)	,616 (p = ,019)	,468 (p = ,018)
Gemein- same Ver- einbarung von Lö- sungen (Zusatz- stufe 1)	,462 (p = ,040)	,548 (p = ,043)	,462 (p = ,040)	,759 (p = ,003)	,782 (p = < ,001)	,759 (p = ,003)	,317 (p = ,207)	,337 (p = ,238)	,317 (p = ,207)
Gemein- same Ver- einbarung von Lö- sungen (Zusatz- stufe 2)	,472 (p = ,038)	,556 (p = ,039)	,472 (p = ,038)	,378 (p = ,158)	,378 (p = ,183)	,378 (p = ,158)	,208 (p = ,360)	,244 (p = ,400)	,208 (p = ,360)
Paraphra- sieren	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant
Aktives Zuhören	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant
Körper- sprache gegen- über der Schülerin	,160 (p = ,434)	,457 (p = ,100)	,323 (p = ,119)	,632 (p = ,011)	,679 (p = ,008)	,632 (p = ,011)	-,077 (p = ,690)	-,113 (p = ,701)	-,077 (p = ,672)
Körper- sprache gegen- über der Mutter	Rating 1 ist kon- stant	Rating 1 ist kon- stant	Rating 1 ist kon- stant	,440 (p = ,047)	,531 (p = ,051)	,440 (p = ,047)	Rating 1 ist kon- stant	Rating 1 ist kon- stant	Rating 1 ist kon- stant
Zeitma- nagement	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant
Strukturie- rung	,323 (p = ,101)	,439 (p = ,117)	,323 (p = ,101)	,500 (p = ,031)	,668 (p = ,009)	,553 (p = ,015)	,111 (p = ,529)	,564 (p = ,036)	,263 (p = ,101)

Bewertungsbogen Teil 2 - Interrating 1									
	Rater*in 1 & 2			Rater*in 2 & 3			Rater*in 1 & 3		
Dimen- sion	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet
Kritikfähig- keit	,054 (p = ,837)	,055 (p = ,852)	,054 (p = ,837)	,300 (p = ,262)	,300 (p = ,297)	,300 (p = ,262)	,432 (p = ,099)	,440 (p = ,115)	,432 (p = ,099)

Die Werte zur paarweisen Übereinstimmung der Rater*in 1, 2 und 3 zum zweiten Teil des Bewertungsbogens (Tabelle 21) fallen ebenfalls unterschiedlich aus. Die Werte für Cohens Kappa reichen von $\kappa = -0,105$ bis $\kappa = ,811$, für Spearmans Rho von $\rho = -,113$ bis $\rho = ,874$ und für Cohens gewichtetes Kappa von $\kappa w = -0,105$ bis $\kappa w = ,811$. Eine substanzielle bis fast perfekte (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise mittlere bis gute (Döring, 2023, S. 559), signifikante Übereinstimmung und Korrelation zeigt sich beispielsweise in der Dimension „Symptomdefinition“ zwischen Rater*in 2 und 3 ($\kappa = ,811$ ($p = ,002$), $\rho = ,826$ ($p = < ,001$), $\kappa w = ,811$ ($p = ,002$)), wie auch zwischen Rater*in 1 und 3 ($\kappa = ,759$ ($p = ,003$), $\rho = ,782$ ($p = < ,001$), $\kappa w = ,759$ ($p = ,003$)). Auch für die Dimension „Ursachensuche (Zusatzstufe 1)“ zeigen sich zwischen Rater*in 1 und 3 substanzielle (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise gute (Döring, 2023, S. 559), signifikante Übereinstimmungs- und Korrelationswerte ($\kappa = ,745$ ($p = < ,001$), $\rho = ,847$ ($p = < ,001$), $\kappa w = ,774$ ($p = < ,001$)). Eine ausreichende bis substanzielle (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise mittlere bis gute (Döring, 2023, S. 559), teilweise signifikante Übereinstimmung und Korrelation kommt etwa in den Dimensionen „Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)“ zwischen Rater*in 1 und 2 ($\kappa = ,506$ ($p = ,025$), $\rho = ,741$ ($p = ,002$), $\kappa w = ,563$ ($p = ,009$)) und in der Dimension „Wertschätzung“ zwischen Rater*in 1 und 2 ($\kappa = ,444$ ($p = ,013$), $\rho = ,874$ ($p = < ,001$), $\kappa w = ,607$ ($p = ,002$)) zum Ausdruck. Geringe bis ausreichende (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise unzureichende bis geringe (Döring, 2023, S. 559), nicht signifikante Übereinstimmungen und Korrelationen zeigen sich beispielsweise in den Dimensionen „Symptomanalyse“, „Lösungssuche und Ressourcenorientierung“ oder „Problemidentifikation“. Auffällig gestalten sich auch die negativen, nicht signifikanten Werte in den Dimensionen „Problemidentifikation (Zusatzstufe 2)“ zwischen Rater*in 1 und 3 ($\kappa = -,105$ ($p = ,672$), $\rho = -,113$ ($p = ,700$), $\kappa w = -,105$ ($p = ,672$)), „Körpersprache gegenüber der Schülerin“ zwischen Rater*in 1 und 3 ($\kappa = -,077$ ($p = ,690$), $\rho = -,113$ ($p = ,701$), $\kappa w = -,077$ ($p = ,672$)) oder in „Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 2)“ zwischen Rater*in 1 und 3 ($\kappa = -,120$ ($p = ,557$), $\rho = ,000$ ($p = 1,000$), $\kappa w = -,077$ ($p = ,672$)). Daneben konnten in den Dimensionen „Paraphrasieren“, „Aktives Zuhören“, „Körpersprache gegenüber der Mutter“ und „Zeitmanage-

ment“ mehrere Werte nicht berechnet werden, da die Ratings konstant sind und keine Varianz aufweisen. Es lässt sich festhalten, dass ein Großteil der Werte auf eine ausreichende, jedoch nur ein geringerer Anteil auf eine moderate oder höhere Übereinstimmung (Landis & Koch, 1977, S. 165) hindeutet.

Tabelle 22) Darstellung der Berechnungen zur Übereinstimmung der drei Ratings des ersten Interratings des zweiten Teils des Bewertungsbogens

Bewertungsbogen Teil 2 - Interrating 1	
Dimension	Fleiss' κ
Gefühle	,507 ($p = < ,001$)
Wohlergehen der Schülerin	,000 ($p = 1,000$)
Wertschätzung	,251 ($p = ,026$)
Symptomdefinition	,717 ($p = < ,001$)
Symptomanalyse	,101 ($p = ,453$)
Ursachensuche	,243 ($p = ,072$)
Problemidentifikation	,030 ($p = ,787$)
Lösungssuche und Ressourcenorientierung	,172 ($p = ,232$)
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1)	,340 ($p = ,005$)
Symptomdefinition (Zusatzstufe 2)	,162 ($p = ,235$)
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1)	,460 ($p = < ,001$)
Symptomanalyse (Zusatzstufe 2)	,039 ($p = ,801$)
Ursachensuche (Zusatzstufe 1)	,464 ($p = < ,001$)
Ursachensuche (Zusatzstufe 2)	-,048 ($p = ,679$)
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)	,415 ($p = ,002$)
Problemidentifikation (Zusatzstufe 2)	,172 ($p = ,215$)
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1)	,616 ($p = < ,001$)
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 2)	-,084 ($p = ,516$)
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen	,483 ($p = < ,001$)
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1)	,475 ($p = ,002$)
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 2)	,327 ($p = ,034$)
Paraphrasieren	Alle Bewertungen sind identisch
Aktives Zuhören	Alle Bewertungen sind identisch
Körpersprache gegenüber der Schülerin	,222 ($p = ,094$)
Körpersprache gegenüber der Mutter	,171 ($p = ,268$)
Zeitmanagement	Alle Bewertungen sind identisch
Strukturierung	,311 ($p = ,026$)

Bewertungsbogen Teil 2 - Interrating 1	
Dimension	Fleiss' κ
Kritikfähigkeit	,261 ($p = ,091$)

Die Werte für Fleiss' Kappa im Interrating 1 des Bewertungsbogens Teil 2, die für alle Dimensionen berechnet wurden (Tabelle 22), reichen von $\kappa = -,084$ bis $\kappa = ,717$. Ähnlich wie im ersten Teil des Bewertungsbogens konnten auch hier für die Dimensionen „Paraphrasieren“, „Aktives Zuhören“ und „Zeitmanagement“ keine Kappa-Werte berechnet werden, da die Ratings identisch sind. Im Hinblick auf die einzelnen Ratings in diesen Dimensionen kommt jedoch zum Ausdruck, dass diese jeweils konstant sind und perfekt übereinstimmen (Landis & Koch, 1977, S. 165). Die höchste berechnete Übereinstimmung findet sich in der Dimension „Symptomdefinition“ ($\kappa = ,717$; $p < ,001$), was einer substantiellen (Landis & Koch, 1977, S. 165) und signifikanten Übereinstimmung entspricht. Moderate bis substantielle (Landis & Koch, 1977, S. 165) und signifikante Übereinstimmungen werden beispielsweise in den Dimensionen „Gefühle“ ($\kappa = ,507$; $p < ,001$), „Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen“ ($\kappa = ,483$; $p < ,001$), „Symptomanalyse (Zusatzstufe 1)“ ($\kappa = ,460$; $p < ,001$), „Ursachensuche (Zusatzstufe 1)“ ($\kappa = ,464$; $p < ,001$) oder „Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1)“ ($\kappa = ,616$; $p < ,001$) erreicht. Schlechte bis niedrige (Landis & Koch, 1977, S. 165) und nicht signifikante Übereinstimmungen werden etwa in den Dimensionen „Wohlergehen der Schülerin“ ($\kappa = ,000$; $p = 1,000$), „Symptomanalyse“ ($\kappa = ,101$; $p = ,453$), „Ursachensuche“ ($\kappa = ,243$; $p = ,072$), „Problemidentifikation“ ($\kappa = ,030$; $p = ,787$), „Ursachensuche (Zusatzstufe 2)“ ($\kappa = -,048$; $p = ,679$) oder „Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 2)“ ($\kappa = -,084$; $p = ,516$) erzielt. Auch in Bezug auf diese Werte lässt sich zusammenfassen, dass ein Großteil auf eine ausreichende und nur ein geringerer Anteil auf eine moderate oder höhere Übereinstimmung (Landis & Koch, 1977, S. 165) hindeutet.

Tabelle 23) Darstellung der Berechnungen zur Übereinstimmung und Korrelation der drei Ratings des ersten Interratings zu allen Dimensionen des Bewertungsbogens

Bewertungsbogen Teil 1 und 2 - Rating 1										
	Rater*in 1 & 2			Rater*in 2 & 3			Rater*in 1 & 3			Ra- ter*in 1, 2 & 3
Dimension	Cohen s κ	Spe- arma ns ρ	Cohen s κ ge- wich- tet	Cohen s κ	Spe- arman s ρ	Cohe ns κ ge- wich tet	Cohen s κ	Spe- arman s ρ	Cohen s κ ge- wichtet	Fleiss' κ
Alle Di- mensionen Bewer- tungsbo- gen Teil 1	,673 (p = < ,001)	,803 (p = < ,001)	,760 (p = < ,001)	,599 (p = < ,001)	,785 (p = < ,001)	,724 (p = < ,001)	,613 (p = < ,001)	,773 (p = < ,001)	,714 (p = < ,001)	,628 (p = < ,001)
Alle Di- mensionen Bewer- tungsbo- gen Teil 2	,684 (p = < ,001)	,865 (p = < ,001)	,799 (p = < ,001)	,617 (p = < ,001)	,835 (p = < ,001)	,759 (p = < ,001)	,616 (p = < ,001)	,791 (p = < ,001)	,740 (p = < ,001)	,639 (p = < ,001)
Alle Di- mensionen Bewer- tungsbo- gen Teil 1 und 2	,681 (p = < ,001)	,838 (p = < ,001)	,785 (p = < ,001)	,610 (p = < ,001)	,811 (p = < ,001)	,743 (p = < ,001)	,615 (p = < ,001)	,782 (p = < ,001)	,729 (p = < ,001)	,635 (p = < ,001)

Die Werte zur Übereinstimmung der Rater*in 1, 2 und 3 für die jeweiligen und die beiden Teile des Bewertungsbogens (Tabelle 23) fallen etwas einheitlicher aus. Die Werte für Cohens Kappa reichen von $\kappa = ,599$ bis $\kappa = ,684$, für Spearmans Rho von $\rho = ,773$ bis $\rho = ,865$, für das gewichtete Cohens Kappa von $\kappa_w = ,714$ bis $\kappa_w = ,799$ und für das Fleiss' Kappa von $\kappa = ,628$ bis $\kappa = ,639$. Alle Werte sind signifikant ($p = < ,001$). Über alle drei Dimensionen hinweg zeigen sich somit moderate bis substanzielle (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise mittlere bis gute (Döring, 2023, S. 559) paarweise Übereinstimmungen und Korrelationen zwischen den Rater*innen. Auch die Werte aller drei Rater*innen in den einzelnen Dimensionen weisen auf eine substanzielle Übereinstimmung (Landis & Koch, 1977, S. 165) hin.

11.5.1.5 Besprechungen der Ergebnisse des ersten Interratings und Anpassungen des prototypischen Bewertungsbogen der robS

Für die Besprechung der Ergebnisse des ersten Interratings wurden die dargestellten Übereinstimmungswerte analysiert. Im Hinblick auf das Ziel, Hinweise auf die Reliabilität des prototypischen Bewertungsbogens zu gewinnen und Anpassungsmöglichkeiten zu identifizieren, wurden im Vorfeld alle Übereinstimmungswerte betrachtet. Da sich hinsichtlich der positiven Übereinstimmung auch auf inhaltlicher Ebene Gemeinsamkeiten finden ließen, wurde der Fokus für die Besprechung vor allem auf die inhaltlichen Unterschiede gesetzt, die über die Diskrepanzen in den paarweisen Übereinstimmungswerten ermittelt werden konnten. Um herauszufinden, ob bei der Anwendung des Bewertungsbogens spezifische oder wiederkehrende Unklarheiten bestehen, die auf die einzelnen Items des Bewertungsbogens und deren Definition zurückgeführt werden können, sollten in der Besprechung der Ergebnisse alle Unterschiede thematisiert werden, die mit den Berechnungen zum Ausdruck gekommen sind. Vor diesem Hintergrund wurden für Rater*in 2 und 3 individuelle Tabellen angefertigt, in denen ihre jeweiligen Bewertungen beziehungsweise Kodierungen mit den entsprechend markierten Textstellen hinterlegt wurden. Sofern ein Unterschied zu den Bewertungen von Rater*in 1 bestand, wurde dieser in den Tabellen farblich hervorgehoben, sodass diese Stelle für die Besprechung vorbereitend betrachtet werden konnte. Dadurch, dass die Rater*innen 2 und 3 individuelle Tabellen erhalten haben, war für sie nicht ersichtlich, welche Unterschiede bei den anderen Rater*innen markiert wurden und welche Punktzahl die anderen Rater*innen vergeben haben. Für alle Rater*innen waren allerdings die hinterlegten Textstellen aus den entsprechenden robS-Transkripten ersichtlich, die für die Bewertung als Beleg angeführt wurden.

Im Zuge der gemeinsamen Besprechung der Ergebnisse kam zum Ausdruck, dass der Großteil der Unterschiede in den Übereinstimmungen durch Stellen erklärt werden konnten, die in den robS-Situationen und den entsprechenden Transkripten nicht wahrgenommen worden sind. Einzelne Unterschiede konnten auch durch Unsicherheiten in der Bewertung beziehungsweise Kodierung einzelner Items erklärt werden. So genügte es beispielsweise die Dimensionen „Wohlergehen der Schülerin“ und „Problemidentifikation“ nochmal vor dem Hintergrund ihrer Definitionen zu erörtern. Daneben wurden die Dimensionen „Gefühle“, „Wertschätzung“, „Problemidentifikation“ und „Lösungssuche und Ressourcenorientierung“ um weitere exemplarische Aussagen und Fragen im Bereich der Definitionen und Ankerbeispiele erweitert, die

in den Ratings mehrmals zum Ausdruck kamen und als Unterscheidungsmerkmale herangezogen wurden. Insgesamt konnten somit alle Unterschiede in den Bewertungen inhaltlich erklärt werden. Vor dem Hintergrund der Besprechung wurden Rater*in 2 und 3 angeleitet, in einem Zeitraum von etwa zwei Wochen ein weiteres Rating der robS-Fälle durchzuführen. Da sich auch für Rater*in 1 mehrere Anpassungsbedarfe durch die Besprechung ergaben, sollte für die entsprechenden Stellen auch ein weiteres Rating erfolgen. Auch zur Nachbesprechung dieser Ergebnisse wurden zunächst die Übereinstimmungskoeffizienten der Ratings berechnet, die folgend dargestellt werden.

11.5.1.6 Ergebnisse des zweiten Interratings

In Bezug auf das zweite Interrating wurden die Berechnungen der Übereinstimmungskoeffizienten und Korrelationen ebenfalls entlang der Abschnitte des Bewertungsbogens durchgeführt, die sich auf die ersten und zweiten robS-Situationen beziehen. Ebenso wurden Übereinstimmungen zu den gesamten Teilen des Bewertungsbogens berechnet.

Tabelle 24) Darstellung der Berechnungen zur paarweisen Übereinstimmung und Korrelation des zweiten Interratings des ersten Teils des Bewertungsbogens

Bewertungsbogen Teil 1 - Rating 2									
	Rater*in 1 & 2			Rater*in 2 & 3			Rater*in 1 & 3		
Dimension	Cohens κ	Spearman's ρ	Cohens κ gewichtet	Cohens κ	Spearman's ρ	Cohens κ gewichtet	Cohens κ	Spearman's ρ	Cohens κ gewichtet
Gefühle	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)
Wohlergehen der Schülerin	Rating 1 und 2 sind konstant	Rating 1 und 2 sind konstant	Rating 1 und 2 sind konstant	Rating 2 und 3 sind konstant	Rating 2 und 3 sind konstant	Rating 2 und 3 sind konstant	Rating 1 und 3 sind konstant	Rating 1 und 3 sind konstant	Rating 1 und 3 sind konstant
Wertschätzung	,731 ($p = < ,001$)	,915 ($p = < ,001$)	,844 ($p = < ,001$)	,741 ($p = < ,001$)	,966 ($p = < ,001$)	,851 ($p = < ,001$)	,851 ($p = ,001$)	,861 ($p = < ,001$)	,851 ($p = ,001$)
Symptomdefinition	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	,849 ($p = < ,001$)	,874 ($p = < ,001$)	,875 ($p = < ,001$)	,849 ($p = < ,001$)	,874 ($p = < ,001$)	,875 ($p = < ,001$)
Symptomanalyse	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)
Ursachensuche	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)

Bewertungsbogen Teil 1 - Rating 2									
	Rater*in 1 & 2			Rater*in 2 & 3			Rater*in 1 & 3		
Dimen- sion	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet
Problemi- dentifika- tion	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)
Lösungs- suche und Ressour- cenorien- tierung	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)	,720 (p = < ,001)	,780 (p = ,001)	,763 (p = < ,001)	,720 (p = < ,001)	,780 (p = ,001)	,763 (p = < ,001)
Symp- tomdefini- tion (Zu- satzstufe 1)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)
Symptom- analyse (Zusatz- stufe 1)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)	,823 (p = < ,001)	,854 (p = < ,001)	,833 (p = < ,001)	,823 (p = < ,001)	,854 (p = < ,001)	,833 (p = < ,001)
Ursachen- suche (Zusatz- stufe 1)	,811 (p = ,002)	,826 (p = < ,001)	,811 (p = ,002)	,811 (p = ,002)	,826 (p = < ,001)	,811 (p = ,002)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)
Problemi- dentifika- tion (Zu- satzstufe 1)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)	,823 (p = < ,001)	,854 (p = < ,001)	,860 (p = < ,001)	,823 (p = < ,001)	,854 (p = < ,001)	,860 (p = < ,001)
Lösungs- suche und Ressour- cenorien- tierung (Zusatz- stufe 1)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)
Gemein- same Ver- einbarung von Lö- sungen	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)
Gemein- same Ver- einbarung von Lö- sungen (Zusatz- stufe 1)	,853 (p = < ,001)	,984 (p = < ,001)	,865 (p = < ,001)	,853 (p = < ,001)	,984 (p = < ,001)	,865 (p = < ,001)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)
Paraphra- sieren	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)
Aktives Zuhören	Rating 1 und 2 sind	Rating 1 und 2 sind	Rating 1 und 2 sind	Rating 2 und 3 sind	Rating 2 und 3 sind	Rating 2 und 3 sind	Rating 1 und 3 sind	Rating 1 und 3 sind	Rating 1 und 3 sind

Bewertungsbogen Teil 1 - Rating 2									
	Rater*in 1 & 2			Rater*in 2 & 3			Rater*in 1 & 3		
Dimen- sion	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet
	kon- stant	kon- stant	kon- stant	kon- stant	kon- stant	kon- stant	kon- stant	kon- stant	kon- stant
Körper- sprache gegen- über der Schülerin	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant
Zeitma- nagement	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant
Strukturie- rung	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)
Kritikfähig- keit	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)

Die Werte zur paarweisen Übereinstimmung der Rater*in 1, 2 und 3 zum ersten Teil des Bewertungsbogens (Tabelle 24) fallen relativ ähnlich aus. Die Werte für Cohens Kappa reichen von $\kappa = ,720$ bis $\kappa = 1,000$, für Spearmans Rho von $\rho = ,780$ bis $\rho = 1,000$ und für das gewichtete Cohens Kappa von $\kappa_w = ,763$ bis $\kappa_w = 1,000$. Alle Werte, für die Signifikanzen berechnet werden konnten, sind signifikant ($p = < ,001$ bis $p = ,002$). In den meisten Dimensionen zeigen sich fast perfekte bis perfekte (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise gute (Döring, 2023, S. 559) Übereinstimmungen und Korrelationen. Substanzielle (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise mittlere bis gute (Döring, 2023, S. 559) Übereinstimmungen und Korrelationen zeigen sich in den Dimensionen „Wertschätzung“ zwischen Rater*in 1 und 2 ($\kappa = ,731$, $\rho = ,915$, $\kappa_w = ,844$) und Rater*in 2 und 3 ($\kappa = ,741$, $\rho = ,966$, $\kappa_w = ,851$) und „Lösungssuche und Ressourcenorientierung“ zwischen Rater*in 2 und 3 ($\kappa = ,720$, $\rho = ,780$, $\kappa_w = ,763$) und Rater*in 1 und 3 ($\kappa = ,720$, $\rho = ,780$, $\kappa_w = ,763$). Da die einzelnen Ratings in den Dimensionen „Wohlergehen der Schülerin“, „Aktives Zuhören“, „Körpersprache gegenüber der Schülerin“ und „Zeitmanagement“ konstant sind und keine Varianz aufweisen, konnten keine Werte berechnet werden.

Tabelle 25) Darstellung der Berechnungen der prozentualen Übereinstimmung des zweiten Interratings zu einzelnen Dimensionen des ersten Teils des Bewertungsbogens

Bewertungsbogen Teil 1 - Rating 2				
	Rater*in 1 & 2	Rater*in 2 & 3	Rater*in 1 & 3	Rater*in 1, 2 & 3
Dimension	Prozentuale Übereinstimmung			
Wohlergehen der Schülerin	100	100	100	100
Aktives Zuhören	100	100	100	100
Körpersprache gegenüber der Schülerin	100	100	100	100
Zeitmanagement	100	100	100	100

In Bezug auf diese Dimensionen wurde zusätzlich die prozentuale Übereinstimmung paarweise und für alle drei Rater*innen berechnet (Tabelle 25). Die Werte verdeutlichen, dass die einzelnen Ratings zwar konstant sind, aber absolut miteinander übereinstimmen. Somit lässt sich zusammenfassen, dass ein Großteil der Werte eine fast perfekte bis perfekte (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise gute (Döring, 2023, S. 559) Übereinstimmung und Korrelation und nur ein kleinerer Teil eine substanzielle (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise mittlere bis gute (Döring, 2023, S. 559) Übereinstimmungen und Korrelationen erreicht.

Tabelle 26) Darstellung der Berechnungen zur Übereinstimmung der drei Ratings des zweiten Interratings des ersten Teils des Bewertungsbogens

Bewertungsbogen Teil 1 - Rating 2	
Dimension	Fleiss' κ
Gefühle	1,000 ($p = < ,001$)
Wohlergehen der Schülerin	Alle Bewertungen sind identisch
Wertschätzung	,769 ($p = < ,001$)
Symptomdefinition	,897 ($p = < ,001$)
Symptomanalyse	1,000 ($p = < ,001$)
Ursachensuche	1,000 ($p = < ,001$)
Problemidentifikation	1,000 ($p = < ,001$)

Bewertungsbogen Teil 1 - Rating 2	
Lösungssuche und Ressourcenorientierung	,815 ($p = < ,001$)
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1)	1,000 ($p = < ,001$)
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1)	,885 ($p = < ,001$)
Ursachensuche (Zusatzstufe 1)	,869 ($p = < ,001$)
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)	,885 ($p = < ,001$)
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1)	1,000 ($p = < ,001$)
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen	1,000 ($p = < ,001$)
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1)	,900 ($p = < ,001$)
Paraphrasieren	1,000 ($p = < ,001$)
Aktives Zuhören	Alle Bewertungen sind identisch
Körpersprache gegenüber der Schülerin	Alle Bewertungen sind identisch
Zeitmanagement	Alle Bewertungen sind identisch
Strukturierung	1,000 ($p = < ,001$)
Kritikfähigkeit	1,000 ($p = < ,001$)

Die Fleiss' Kappa-Werte, die für alle drei Rater*innen berechnet worden sind (Tabelle 26) reichen von $\kappa = ,769$ bis $\kappa = 1,000$ und sind alle signifikant ($p = < ,001$). Für die Dimensionen „Wohlergehen der Schülerin“, „Aktives Zuhören“, „Körpersprache gegenüber der Schülerin“ und „Zeitmanagement“ konnten keine Kappa-Werte berechnet werden, da die entsprechenden Ratings identisch ausfielen. Für die meisten Dimensionen wie etwa „Gefühle“, „Symptomanalyse“, „Ursachensuche“ liegt eine perfekte ($\kappa = 1,000$) und einige andere Dimensionen wie „Symptomdefinition“ ($\kappa = ,897$), „Lösungssuche und Ressourcenorientierung“ ($\kappa = ,815$), „Symptomanalyse (Zusatzstufe 1)“ ($\kappa = ,885$), „Ursachensuche (Zusatzstufe 1)“ ($\kappa = ,869$), „Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)“ ($\kappa = ,885$) oder „Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1)“ ($\kappa = ,900$) eine fast perfekte Übereinstimmung vor (Landis & Koch, 1977, S. 165). Lediglich in der Dimension „Wertschätzung“ ($\kappa = ,769$) weist der Wert eine substantielle Übereinstimmung (Landis & Koch, 1977, S. 165) auf. So zeigt sich in allen Dimensionen insgesamt hohe Übereinstimmungswerte.

Tabelle 27) Darstellung der Berechnungen zur paarweisen Übereinstimmung und Korrelation des zweiten Interratings des zweiten Teils des Bewertungsbogens

Bewertungsbogen Teil 2 - Rating 2									
	Rater*in 1 & 2			Rater*in 2 & 3			Rater*in 1 & 3		
Dimen- sion	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet
Gefühle	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)
Wohlerge- hen der Schülerin	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant
Wert- schätzung	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)
Symp- tomdefini- tion	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)
Symptom- analyse	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)
Ursachen- suche	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	,767 ($p = < ,001$)	,847 ($p = < ,001$)	,774 ($p = < ,001$)	,767 ($p = < ,001$)	,847 ($p = < ,001$)	,774 ($p = < ,001$)
Problemi- dentifikation	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	,868 ($p = < ,001$)	,936 ($p = < ,001$)	,881 ($p = < ,001$)	,868 ($p = < ,001$)	,936 ($p = < ,001$)	,881 ($p = < ,001$)
Lösungs- suche und Ressour- cenorien- tierung	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)
Symp- tomdefini- tion (Zu- satzstufe 1)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)
Symp- tomdefini- tion (Zu- satzstufe 2)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)
Symptom- analyse (Zusatz- stufe 1)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)
Symptom- analyse (Zusatz- stufe 2)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)

Bewertungsbogen Teil 2 - Rating 2									
	Rater*in 1 & 2			Rater*in 2 & 3			Rater*in 1 & 3		
Dimen- sion	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet
Ursachen- suche (Zusatz- stufe 1)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)
Ursachen- suche (Zusatz- stufe 2)	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 2 ist kon- stant	Rating 2 ist kon- stant	Rating 2 ist kon- stant	Rating 1 ist kon- stant	Rating 1 ist kon- stant	Rating 1 ist kon- stant
Problemi- dentifika- tion (Zu- satzstufe 1)	,811 ($p = ,002$)	,826 ($p = < ,001$)	,811 ($p = ,002$)	,811 ($p = ,002$)	,826 ($p = < ,001$)	,811 ($p = ,002$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)
Problemi- dentifika- tion (Zu- satzstufe 2)	,853 ($p = < ,001$)	,984 ($p = < ,001$)	,865 ($p = < ,001$)	,853 ($p = < ,001$)	,984 ($p = < ,001$)	,865 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)
Lösungs- suche und Ressour- cenorien- tierung (Zusatz- stufe 1)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)
Lösungs- suche und Ressour- cenorien- tierung (Zusatz- stufe 2)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)
Gemein- same Ver- einbarung von Lö- sungen	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)
Gemein- same Ver- einbarung von Lö- sungen (Zusatz- stufe 1)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)
Gemein- same Ver- einbarung von Lö- sungen	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)	1,000 ($p = < ,001$)	1,000	1,000 ($p = < ,001$)

Bewertungsbogen Teil 2 - Rating 2									
	Rater*in 1 & 2			Rater*in 2 & 3			Rater*in 1 & 3		
Dimen- sion	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet	Cohens κ	Spe- armans ρ	Cohens κ ge- wichtet
(Zusatz- stufe 2)									
Paraphra- sieren	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant
Aktives Zuhören	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant
Körper- sprache gegen- über der Schülerin	,770 (p = < ,001)	,817 (p = < ,001)	,833 (p = < ,001)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)	,770 (p = < ,001)	,817 (p = < ,001)	,833 (p = < ,001)
Körper- sprache gegen- über der Mutter	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)
Zeitma- nagement	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 1 und 2 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 2 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant	Rating 1 und 3 sind kon- stant
Strukturie- rung	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)
Kritikfähig- keit	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)	1,000 (p = < ,001)	1,000	1,000 (p = < ,001)

Die Werte zur paarweisen Übereinstimmung der drei Rater*innen 1, 2 und 3 zum zweiten Teil des Bewertungsbogens (Tabelle 27) fallen ebenfalls ähnlich aus. So reichen die Werte für Cohens Kappa von $\kappa = ,770$ bis $\kappa = 1,000$, für Spearmans Rho von $\rho = ,817$ bis $\rho = 1,000$ und für das gewichtete Cohens Kappa von $\kappa_w = ,774$ bis $\kappa_w = 1,000$. Alle Werte, für die Signifikanzen berechnet werden konnten, sind signifikant ($p = < ,001$ bis $p = ,002$). In den meisten Dimensionen, wie etwa „Gefühle“, „Wertschätzung“ oder „Symptomdefinition“ ($\kappa = 1,000$, $\rho = 1,000$, $\kappa_w = 1,000$), zeigen sich zwischen allen Rater*innen perfekte (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise gute (Döring, 2023, S. 559) Übereinstimmungen und Korrelationen. In weiteren Dimensionen, wie „Problemidentifikation“ ($\kappa = ,868$, $\rho = ,936$, $\kappa_w = ,881$) zwischen Ra-

ter*in 2 und 3 oder „Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)“ ($\kappa = ,811$, $\rho = ,826$, $\kappa_w = ,811$) zwischen Rater*in 1 und 2, zeigen sich fast perfekte (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise gute (Döring, 2023, S. 559) Übereinstimmungen und Korrelationen. Substanzielle (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise mittlere bis gute (Döring, 2023, S. 559) Übereinstimmungen und Korrelationen kommen in den Dimensionen „Ursachensuche“ zwischen Rater*in 2 und 3 ($\kappa = ,767$, $\rho = ,847$, $\kappa_w = ,774$) und Rater*in 1 und 3 ($\kappa = ,767$, $\rho = ,847$, $\kappa_w = ,774$) und „Körpersprache gegenüber der Schülerin“ zwischen Rater*in 1 und 2 ($\kappa = ,770$, $\rho = ,817$, $\kappa_w = ,833$) und Rater*in 1 und 3 ($\kappa = ,770$, $\rho = ,817$, $\kappa_w = ,833$) zum Ausdruck. Für die Dimensionen „Wohlergehen der Schülerin“, „Ursachensuche (Zusatzstufe 2)“, „Paraphrasieren“, „Aktives Zuhören“ und „Zeitmanagement“ konnten keine Werte berechnet werden, da sie konstant sind und somit keine Varianz aufweisen.

Tabelle 28) Darstellung der Berechnungen der prozentualen Übereinstimmung des zweiten Interratings zu einzelnen Dimensionen des zweiten Teils des Bewertungsbogens

Bewertungsbogen Teil 2 - Rating 2				
	Rater*in 1 & 2	Rater*in 2 & 3	Rater*in 1 & 3	Rater*in 1, 2 & 3
Dimension	Prozentuale Übereinstimmung			
Wohlergehen der Schülerin	100	100	100	100
Ursachensuche (Zusatzstufe 2)	100	92,86	92,86	95,24
Paraphrasieren	100	100	100	100
Aktives Zuhören	100	100	100	100
Zeitmanagement	100	100	100	100

Aufgrund der fehlenden Werte in diesen Dimensionen wurde ferner die prozentuale Übereinstimmung paarweise und für alle drei Rater*innen berechnet (Tabelle 28). Damit wird erkenntlich, dass die meisten Ratings in diesen Dimensionen auch absolut übereinstimmen. Für die Dimension „Ursachensuche (Zusatzstufe 2)“ zeigt sich keine absolute, aber eine hohe Übereinstimmung

zwischen Rater*in 2 und 3 (92,86 %), Rater*in 1 und 3 (92,86 %) und allen drei Rater*innen (95,24 %). Zusammenfassend lässt sich auch in Bezug auf den zweiten Teil des Bewertungsbogens formulieren, dass ein Großteil der Werte eine fast perfekte bis perfekte (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise gute (Döring, 2023, S. 559) Übereinstimmung und Korrelation und ein geringerer Teil eine substanzielle (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise mittlere bis gute (Döring, 2023, S. 559) Übereinstimmung und Korrelation erkennen lässt.

Tabelle 29) Darstellung der Berechnungen zur Übereinstimmung der drei Ratings des zweiten Interratings des zweiten Teils des Bewertungsbogens

Bewertungsbogen Teil 2 - Rating 2	
Dimension	Fleiss' κ
Gefühle	1,000 ($p = < ,001$)
Wohlergehen der Schülerin	Alle Bewertungen sind identisch
Wertschätzung	1,000 ($p = < ,001$)
Symptomdefinition	1,000 ($p = < ,001$)
Symptomanalyse	1,000 ($p = < ,001$)
Ursachensuche	,852 ($p = < ,001$)
Problemidentifikation	,913 ($p = < ,001$)
Lösungssuche und Ressourcenorientierung	1,000 ($p = < ,001$)
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1)	1,000 ($p = < ,001$)
Symptomdefinition (Zusatzstufe 2)	1,000 ($p = < ,001$)
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1)	1,000 ($p = < ,001$)
Symptomanalyse (Zusatzstufe 2)	1,000 ($p = < ,001$)
Ursachensuche (Zusatzstufe 1)	1,000 ($p = < ,001$)
Ursachensuche (Zusatzstufe 2)	-,024 ($p = ,874$)
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)	,869 ($p = < ,001$)
Problemidentifikation (Zusatzstufe 2)	,900 ($p = < ,001$)
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1)	1,000 ($p = < ,001$)
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 2)	1,000 ($p = < ,001$)
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen	1,000 ($p = < ,001$)
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1)	1,000 ($p = < ,001$)
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 2)	1,000 ($p = < ,001$)
Paraphrasieren	Alle Bewertungen sind identisch
Aktives Zuhören	Alle Bewertungen sind identisch.

Bewertungsbogen Teil 2 - Rating 2	
Dimension	Fleiss' κ
Körpersprache gegenüber der Schülerin	,837 ($p = < ,001$)
Körpersprache gegenüber der Mutter	1,000 ($p = < ,001$)
Zeitmanagement	Alle Bewertungen sind identisch
Strukturierung	1,000 ($p = < ,001$)
Kritikfähigkeit	1,000 ($p = < ,001$)

Die Fleiss' Kappa-Werte, die für den zweiten Teil des Bewertungsbogens für alle drei Rater*innen berechnet wurden (Tabelle 29), umfassen einen Bereich von $\kappa = -,024$ bis $\kappa = 1,000$ und alle bis auf einen ($p = ,874$) berechneten Wert sind signifikant ($p = < ,001$). Da die jeweiligen Ratings identisch sind, konnten für die Dimensionen „Wohlergehen der Schülerin“, „Paraphrasieren“, „Aktives Zuhören“ und „Zeitmanagement“ keine Werte berechnet werden. Die meisten Dimensionen, wie beispielsweise „Gefühle“, „Wertschätzung“ oder „Symptomdefinition“ weisen mit einem Kappa von $\kappa = 1,000$ eine perfekte Übereinstimmung (Landis & Koch, 1977, S. 165) auf. Fast perfekte Übereinstimmungen (Landis & Koch, 1977, S. 165) zeigen sich in den Dimensionen „Ursachensuche“ ($\kappa = ,852$), „Problemidentifikation“ ($\kappa = ,913$), „Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)“ ($\kappa = ,869$), „Problemidentifikation (Zusatzstufe 2)“ ($\kappa = ,900$) und „Körpersprache gegenüber der Schülerin“ ($\kappa = ,837$). Lediglich die Dimension „Ursachensuche (Zusatzstufe 2)“ weist einen negativen, nicht signifikanten Wert ($\kappa = -,024$; $p = ,874$) vor. Im Hinblick auf die hohen prozentualen Übereinstimmungswerte (Tabelle 28) in dieser Dimension lässt sich vermuten, dass bei diesem Wert das Kappa-Paradoxon (Derksen et al., 2024) vorliegt. Insgesamt verweisen die Werte somit auf hohe Übereinstimmungen in fast allen Dimensionen.

Tabelle 30) Darstellung der Berechnungen zur Übereinstimmung und Korrelation der drei Ratings des zweiten Interratings zu allen Dimensionen des Bewertungsbogens

Bewertungsbogen Teil 1 und 2 - Rating 2										
	Rater*in 1 & 2			Rater*in 2 & 3			Rater*in 1 & 3			Ra- ter*in 1, 2 & 3
Dimen- sion	Cohen s κ	Spe- arma ns ρ	Cohen s κ ge- wich- tet	Cohen s κ	Spe- arman s ρ	Cohe ns κ ge- wich- tet	Cohe ns κ	Spe- arman s ρ	Cohen s κ ge- wichtet	Fleiss' κ
Alle Di- mensionen Bewer- tungsbo- gen Teil 1	,982 (p = < ,001)	,993 (p = < ,001)	,989 (p = < ,001)	,959 (p = < ,001)	,985 (p = < ,001)	,975 (p = < ,001)	,973 (p = < ,001)	,979 (p = < ,001)	,978 (p = < ,001)	,971 (p = < ,001)
Alle Di- mensionen Bewer- tungsbo- gen Teil 2	,990 (p = < ,001)	,997 (p = < ,001)	,995 (p = < ,001)	,983 (p = < ,001)	,993 (p = < ,001)	,989 (p = < ,001)	,987 (p = < ,001)	,994 (p = < ,001)	,991 (p = < ,001)	,987 (p = < ,001)
Alle Di- mensionen Bewer- tungsbo- gen Teil 1 und 2	,987 (p = < ,001)	,995 (p = < ,001)	,992 (p = < ,001)	,973 (p = < ,001)	,989 (p = < ,001)	,984 (p = < ,001)	,981 (p = < ,001)	,987 (p = < ,001)	,985 (p = < ,001)	,980 (p = < ,001)

Die Werte zur Übereinstimmung zwischen den drei Rater*innen, die für die einzelnen und die beiden Teile des Bewertungsbogens (Tabelle 30) berechnet wurden, fallen relativ einheitlich aus. Die Werte für Cohens Kappa reichen von $\kappa = ,959$ bis $\kappa = ,990$, für Spearmans Rho von $\rho = ,979$ bis $\rho = ,997$, für das gewichtete Cohens Kappa von $\kappa_w = ,975$ bis $\kappa_w = ,995$ und für das Fleiss' Kappa von $\kappa = ,971$ bis $\kappa = ,987$. Die berechneten Werte sind alle signifikant ($p = < ,001$). Die paarweisen Übereinstimmungen und Korrelationen zwischen den Rater*innen sind somit in allen drei Dimensionen fast perfekt (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise gut (Döring, 2023, S. 559). Ebenso verweisen die Fleiss' Kappa-Werte auf fast perfekte Übereinstimmungen (Landis & Koch, 1977, S. 165) zwischen den drei Rater*innen.

11.5.1.7 Besprechungen der Ergebnisse des zweiten Interratings

Da mit der Berechnung der Übereinstimmungen und Korrelationen des zweiten Interratings durchgängig hohe Werte erzielt werden konnten, ergab sich vorerst kein weiterer Besprechungsbedarf auf inhaltlicher Ebene. Dagegen

wurde nach der Auswertung der Ergebnisse ein abschließendes Gespräch mit allen Rater*innen geführt, in dem über den Gesamteindruck und Anpassungsmöglichkeiten des Interrating-Prozesses gesprochen wurde. Die wesentlichen Aspekte dieses Gesprächs werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt:

Insgesamt hebt Rater*in 2 hervor, dass der inhaltliche Gesamtüberblick zu Beginn des Interrating-Trainings und die erste Zwischenbesprechung der Rating-Ergebnisse dazu beigetragen hätten, einen besseren Einblick in die Thematik erlangen zu können. Zugleich beschreibt Rater*in 3 den Interrating-Prozess als durchführbar, sofern sich mit den Inhalten intensiv befasst werde. Beide Rater*innen bezeichnen die gemeinsamen Besprechungen als entscheidend dafür, ein Verständnis für die Rating-Inhalte zu gewinnen, wobei das erste Zwischentreffen besonders positiv hervorgehoben wird. Darüber hinaus sei es hilfreich gewesen, dass der Bewertungsbogen beziehungsweise das Kodiermanual über einheitliche Formulierungen verfüge, die beim Rating-Prozess übersichtlich zusammengefasst und auf die robS übertragen werden könnten. Hinsichtlich des Einsatzes des Bewertungsbogens in möglichen Prüfungssituationen wird auf die Vorteile von Audio- und Videoaufzeichnungen hingewiesen, da sich eine unmittelbare Bewertung aufgrund der Komplexität der Fälle herausfordernd gestalten könnte.

Bezüglich des ersten Treffens zum Interrating-Training, bei dem die Inhalte und die Anwendung des Bewertungsbogens thematisiert wurden, führt Rater*in 2 an, dass das eigene Vorwissen über die Verbal Trigger und die einzelnen Dimensionen durch die eigene schauspielerische Mitwirkung an den robS ein Verständnis begünstigt habe. Ähnliches ergänzt Rater*in 3 im Hinblick auf das Verständnis der Szenarien, das durch die eigene schauspielerische Teilnahme begünstigt worden sei. Daneben wird auch das Einüben der Anwendung des Bewertungsbogens mit Beispielvideos im Rahmen des Interrating-Trainings positiv hervorgehoben.

Hinsichtlich möglicher Anpassungen des Trainings stellt Rater*in 2 voran, dass das Training zeitlich umfangreich und kognitiv anspruchsvoll gewesen sei, während Rater*in 3 ergänzt, dass die Vielzahl an Informationen in einer anderen Struktur das Training nicht unbedingt verbessert hätte. Dahingehend wird nochmal die Relevanz des Gesamtzusammenhangs der einzelnen Dimensionen des Bewertungsbogens unterstrichen, der bei möglichen Anpassungen nicht unberücksichtigt bleiben sollte. Daher wird vorgeschlagen, das Training auf mehrere Tage aufzuteilen oder bei einer längeren Trainings-sitzung eine große oder mehrere kleine Pausen einzulegen. Zudem könnten die Übungseinheiten stärker mit der Wissensvermittlung verknüpft werden, in-

dem etwa nach der Vorstellung aller Dimensionen einer einzelnen Beratungskompetenzfacette ein Beispielrating durchgeführt wird. Dies würde das Training insgesamt verlängern, würde sie allerdings abwechslungsreicher gestalten. Daneben wird vorgeschlagen, einen weiteren Zwischenschritt bei dem Training einzupflegen, indem zunächst gemeinsam mit allen Rater*innen und dann in kleineren Gruppen von Rater*innen Beispielvideos bewertet werden, bevor individuelle Ratings erfolgen. Im Hinblick auf den Rating-Prozess an sich merkt Rater*in 2 an, dass es anspruchsvoll sei, zwei robS-Fälle direkt hintereinander zu bewerten. Rater*in 3 führt dahingehend aus, dass dies auch durch den Vergleich bedingt werde, dem ein zu bewertender robS-Fall in Bezug auf einen vorangegangenen robS-Fall unterläge. Daher empfehlen die Rater*innen eine Pause zwischen den Bewertungen einzulegen, um sich angemessen und mit einem gewissen Abstand auf die Bewertung des nächsten robS-Falls fokussieren zu können.

Abschließend stellte sich die Frage, durch welche Maßnahmen die Unabhängigkeit der einzelnen Ratings verstärkt werden könnte. Dafür skizzierten die Rater*innen exemplarisch ein Verfahren, bei dem durch das Ausbleiben einer ausführlichen Besprechung von Ergebnissen der alleinige Fokus auf die Rating-Ergebnisse gelegt werden könnte. Allerdings wird dahingehend angemerkt, dass dies Einfluss auf die Qualität der Anwendung und Auslegung des Bewertungsbogens haben könnte, die durch die Besprechungen gefördert werden würde. Bei dem durchgeführten Verfahren wurde das Vorhandensein von Unterschieden in für die einzelnen Rater*innen erstellten Tabellen, jedoch nicht die vergebenen Punkte, durch farbliche Markierungen kommuniziert. Optional könnten auch diese Markierungen ausgelassen werden, während die Unterschiede in der Besprechung wiederum als solche zum Ausdruck kommen würden, wenn bestimmte Bewertungen besprochen werden und eine Argumentation für oder gegen eine gewählte Auslegung erfolgt. Auch eine zeitökonomische Perspektive müsste dabei berücksichtigt werden, da die Markierung von Unterschieden eine gezieltere Vorbereitung für eine Besprechung ermöglicht.

11.5.1.8 Diskussion

Mit dem durchgeführten Interrating-Prozess konnten mittels des dargestellten Interrating-Trainings, der Zwischenbesprechungen und der beiden Ratings hohe Übereinstimmungs- und Korrelationswerte erzielt werden. Mit den Berechnungen der Übereinstimmungen und Korrelationen des ersten Interratings zeigten sich insbesondere bei den paarweisen Berechnungen diverse Werte,

die alle unterschiedliche Grade der Übereinstimmung beziehungsweise Korrelation (Döring, 2023, S. 559; Landis & Koch, 1977, S. 165) aufwiesen. In Bezug auf die einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens zeigten sich bereits moderate bis substanzielle (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise mittlere bis gute (Döring, 2023, S. 559) paarweise Übereinstimmungen und Korrelationen zwischen den Rater*innen. Durch die Besprechung der berechneten Übereinstimmungen konnten einzelne Dimensionen des Bewertungsbogens um Beispiele und Definitionen erweitert und somit das Verständnis für die Anwendung des Bewertungsbogens verbessert werden. Dies äußerte sich auch in den Ergebnissen des zweiten Interratings, mit dem sowohl paarweise als auch für aller Rater*innen zum Großteil fast perfekte bis perfekte (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise gute (Döring, 2023, S. 559) Übereinstimmungen und Korrelationen und nur für einen kleineren Teil substanzielle (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise mittlere bis gute (Döring, 2023, S. 559) Übereinstimmungen und Korrelationen erzielt werden konnten. Lediglich in der Dimension „Ursachensuche (Zusatzstufe 2)“ wurden negative, nicht signifikante Werte ($\kappa = -,024$; $p = ,874$) errechnet, die im Hinblick auf die hohen prozentualen Übereinstimmungswerte jedoch vermuten ließen, dass hierbei das Kappa-Paradoxon (Derksen et al., 2024) vorliegt. Dieses führt dazu, dass bei einer unausgeglichene Verteilung trotz hoher Übereinstimmung niedrige Kappa-Werte berechnet werden. Auch bezüglich der einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens zeigten sich mit dem zweiten Rating durchgängig fast perfekte (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise gute (Döring, 2023, S. 559) Übereinstimmungen und Korrelationen. Im Hinblick auf ähnliche Untersuchungen zur Evaluation von Bewertungsbögen für Performanztests liegen die Werte zur Interrater-Übereinstimmung auf Item-Ebene somit auf einem vergleichbaren Niveau (Walker & Dotger, 2012, S. 66; Kulgemeyer & Riese, 2018, S. 1404). Mit dem abschließenden Gespräch mit allen Rater*innen konnten weitere Anpassungsmöglichkeiten des Interrating-Prozesses herausgestellt werden. In diesem Zusammenhang kamen auch Aspekte zum Ausdruck, die auf potenzielle Einschränkungen im durchgeführten Interrating-Verfahren verweisen. So wird etwa die schauspielerische Erfahrung in den robS von den beiden Rater*innen als Vorteil in Bezug auf das Verständnis und die Anwendung des Bewertungsbogens hervorgehoben. Zugleich kann nicht ausgeschlossen werden, dass durch diese Form der Vorerfahrung und Mitwirkung an der Entwicklung der robS auch eine gewisse soziale Erwünschtheit einhergeht, die sich in den Ratings äußert. Dies könnte zudem auch durch die Besprechungssituationen bestärkt werden, in denen alle Rater*innen anwesend waren und sich womöglich gegenseitig beeinflusst ha-

ben. Durch die dahingehend ergriffenen Maßnahmen im Interrating-Verfahren und die individuell durchgeführten Ratings ließen sich zwar keine Hinweise auf einen Einfluss erkennen, jedoch wäre in weiterführenden Untersuchungen zu prüfen, wie sich ein solches Verfahren beispielsweise mit externen oder zufällig ausgewählten Rater*innen durchführen ließe und welche Übereinstimmungs- und Korrelationswerte erzielt werden könnten. Hinzu kommt, dass die einzelnen Dimensionen des prototypischen Bewertungsbogens zwei bis drei mögliche Ausprägungen in Form von Items umfassen. Auch, wenn etwa bei der Besprechung der Ergebnisse des ersten Interratings der Fokus darauf gelegt wurde, eine inhaltliche Argumentation für einzelne Bewertungen anzuführen, könnte schon durch die bloße Adressierung einer Bewertung der Eindruck entstehen, diese in eine bestimmte Richtung anpassen zu müssen. Dieser Umstand scheint jedoch allen Interrating-Verfahren konzeptionell inhärent zu sein, die wie im zugrundeliegenden Verfahren ein bestimmtes Rating als allgemeinen Orientierungspunkt verwenden. Gleichzeitig ist dabei hervorzuheben, dass auch das Rating von Rater*in 1 veränderbar war und somit keine einzuhaltende Zielvorgabe dargestellt hat.

Darüber hinaus ließen sich für den möglichen Einsatz der robS als Prüfungsformat auch praktische Hinweise gewinnen. So konnten die bereitgestellten Videoaufzeichnungen und Transkripte der untersuchten robS-Fälle dabei unterstützen, einzelne Bewertungen beziehungsweise Kodierungen vorzunehmen und dafür gezielt auf Zeitmarken aus den Videos oder Stellen in den Transkripten zu verweisen. Durch die registrierende Konservierung der dynamischen, sozialen Interaktionen der robS wird die Komplexität der Situationen zwar nicht reduziert, jedoch intersubjektiv abrufbar und bearbeitbar. Für den Einsatz der robS als Prüfungsformat könnten solche Aufzeichnungen und Transkripte dementsprechend ebenfalls eine Unterstützung bei der Bewertung bilden. Daran gekoppelt sind jedoch Fragen zur prüfungsrechtlichen und praktischen Umsetzbarkeit, die an dieser Stelle nicht abschließend beantwortet werden können. In Bezug auf die Komplexität der robS-Situationen zeichnete sich zudem ab, dass einige Stellen in den Situationen, die für eine Bewertung relevant sein können, nicht von allen Rater*innen wahrgenommen worden sind. Zugleich konnten bereits durch mindestens ein weiteres Rating Hinweise auf diese entsprechenden Stellen gegeben werden. Für den Einsatz der robS als Prüfungsformat wäre somit zu überlegen, mindestens zwei Personen für eine Bewertung einzusetzen, um somit besser sicherzustellen, dass bewertungsrelevante Stellen in den robS auch einer Bewertung zugeführt werden können.

11.5.2 Interrater-Reliabilität auf der Ebene der Testwerte

Vor dem Hintergrund der zuvor berechneten Itemwerte im Interrating werden im Folgenden die daraus aggregierten Interrater-Testwerte zum Untersuchungsgegenstand gemacht. Die entsprechenden Analysen gliedern sich in mehrere Teilschritte, die im Einzelnen dargestellt werden. In Bezug auf die zugrundeliegende Validitätsargumentation steht somit folgende Frage im Vordergrund:

Validierungsschritt: Fähigkeitsschätzung

TF14: Inwiefern können mit dem Bewertungsbogen reliable Testwerte generiert werden?

11.5.2.1 Methode

Den methodischen Schwerpunkt dieses Interrating-Auswertungsschritts bilden quantitative Verfahren. In diesem Sinne werden die aggregierten Testwerte zunächst zur Übersicht deskriptiv dargestellt. Daran anknüpfend erfolgt eine grafische und statistische Analyse der Verteilung der Testwerte, mit der die Voraussetzungen für die weiteren Berechnungen geschaffen werden, die zum Teil eine Linearität und Normalverteilung der Testwerte erfordern (Döring, 2023, S. 648). Diese Berechnungen sollen zur Reliabilitätsschätzung für standardisierte inhaltsanalytische Kategoriensysteme auf ordinalem und metrischem Skalenniveau von zwei bis drei unterschiedlichen Ratings eingesetzt werden können (Döring, 2023, S. 559). So werden zur Messung der Übereinstimmung zwischen den Testwerten der Rater*innen Intraklassen-Korrelations-Werte (ICC) berechnet (Döring, 2023, S. 559). Durch die zusätzliche Berechnung von Spearmans ρ und Pearsons r (Döring, 2023, S. 559) können daneben Aussagen über das Ausmaß des Zusammenhangs zwischen den einzelnen Ratings getätigt werden.

11.5.2.2 Stichprobe

Die Stichprobe für die Analysen besteht aus denselben $n = 14$ robS-Fällen aus der Haupterhebung, die bereits für die vorangegangenen Reliabilitätsuntersuchungen zu den Itemwerten ausgewählt worden sind. Die entsprechenden Itemwerte wurden entlang der einzelnen und beiden Teile des prototypischen Bewertungsbogens und entsprechend der einzelnen Ratings der Rater*innen zu Testwerten beziehungsweise Punkten aggregiert. Diese Testwerte werden im Folgenden analysiert.

11.5.2.3 Darstellung der Ergebnisse des ersten Interratings auf der Ebene der Testwerte

Die Grundlage für die Berechnungen bildeten die Testwerte beziehungsweise Punkte, die sich aus dem ersten, zweiten und den beiden Teilen des prototypischen Bewertungsbogens aggregieren lassen und auf den Ratings aller drei Rater*innen basieren. Für den ersten Teil des Bewertungsbogens konnten maximal 36, für den zweiten Teil maximal 44 und somit für beide Teile zusammen maximal 80 Punkte vergeben werden. Zunächst werden in Tabelle 31) die Ergebnisse dieser Ratings deskriptiv dargestellt.

*Tabelle 31) Deskriptive Statistik zu der Anzahl der Punkte der einzelnen Rater*innen zu den einzelnen und beiden Teilen des Bewertungsbogens im ersten Interrating*

	n	Range	Min	Max	M	SD	Schiefe		Kurtosis	
							Statis- tik	Std.- Feh- ler	Statistik	Std.- Fehler
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 1	14	20,5	8,5	29,0	19,000	4,9225	-,172	,597	1,131	1,154
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 2	14	15,5	12,0	27,5	19,964	4,6263	-,335	,597	-,790	1,154
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 3	14	15,0	13,0	28,0	20,607	5,1708	,052	,597	-1,257	1,154
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 1	14	14,5	15,5	30,0	24,107	3,6594	-,776	,597	1,145	1,154
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 2	14	12,0	19,0	31,0	25,107	3,5958	,102	,597	-,837	1,154
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 3	14	14,0	18,5	32,5	25,643	3,5541	-,146	,597	,418	1,154
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 1	14	31,0	24,0	55,0	43,107	7,9643	-,782	,597	1,290	1,154
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 2	14	26,5	31,0	57,5	45,071	7,4932	-,130	,597	-,414	1,154
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 3	14	29,0	31,5	60,5	46,250	7,9099	-,074	,597	-,356	1,154

Wie sich zeigt, liegen die Mittelwerte der Ratings für die Abschnitte des Bewertungsbogens nah beieinander. Der größte Unterschied ergibt sich im Vergleich zwischen Rater*in 1 und 3 mit 3,143 Punkten in Bezug auf die beiden Teile des Bewertungsbogens. Es zeichnet sich auch ab, dass Rater*in 1 in allen Teilen des Bewertungsbogens jeweils die größte Spannweite aufweist. Dahingehend beträgt die größte Differenz 5,5 Punkte zwischen Rater*in 1 und 3 für den ersten Teil des Bewertungsbogens. Daneben sind auch die Standardabweichungen aller Rater*innen ähnlich. Die größte Differenz zeichnet sich dabei zwischen Rater*in 2 und 3 bei dem ersten Teil des Bewertungsbogens ab und umfasst einen Unterschied von 0,54⁶⁵. In Bezug auf die Schiefe liegen die meisten Werte, mit wenigen Ausnahmen (,052 und ,102) im negativen Bereich (-,782 bis -,074) und einem durchgängigen Standardfehler von ,597, was auf eine leicht linksschiefe Verteilung hindeutet. Bezüglich der Kurtosis umfassen die Werte einen Bereich von -1,257 bis 1,290 und liegen zum Großteil im negativen Bereich, bei einem durchgängigen Standardfehler von 1,154. Die Werte deuten somit sowohl auf eine flachere als auch auf eine spitzere Verteilung der Punkte hin. Insgesamt weisen die Werte auf eine gute Übereinstimmung zwischen den Rater*innen entlang der einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens hin.

Um Hinweise auf eine Normalverteilung und Linearität der Ratings zu erhalten, wurden für alle drei Rater*innen entlang der einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens Histogramme, Q-Q-Diagramme und Streudiagramme erstellt. So zeigt sich bezüglich der Histogramme (Abbildungen 25 bis 33), dass die Werte aller drei Ratings entlang der einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens näherungsweise einer Normalverteilung entsprechen. Einzelne Ausreißer zeigen sich bei Rater*in 1 für die einzelnen und beide Teile des Bewertungsbogens (Abbildungen 25, 28, 31) und bei Rater*in 3 für den zweiten Teil und beide Teile des Bewertungsbogens (Abbildungen 30, 33).

⁶⁵ Gerundet auf die zweite Nachkommastelle.

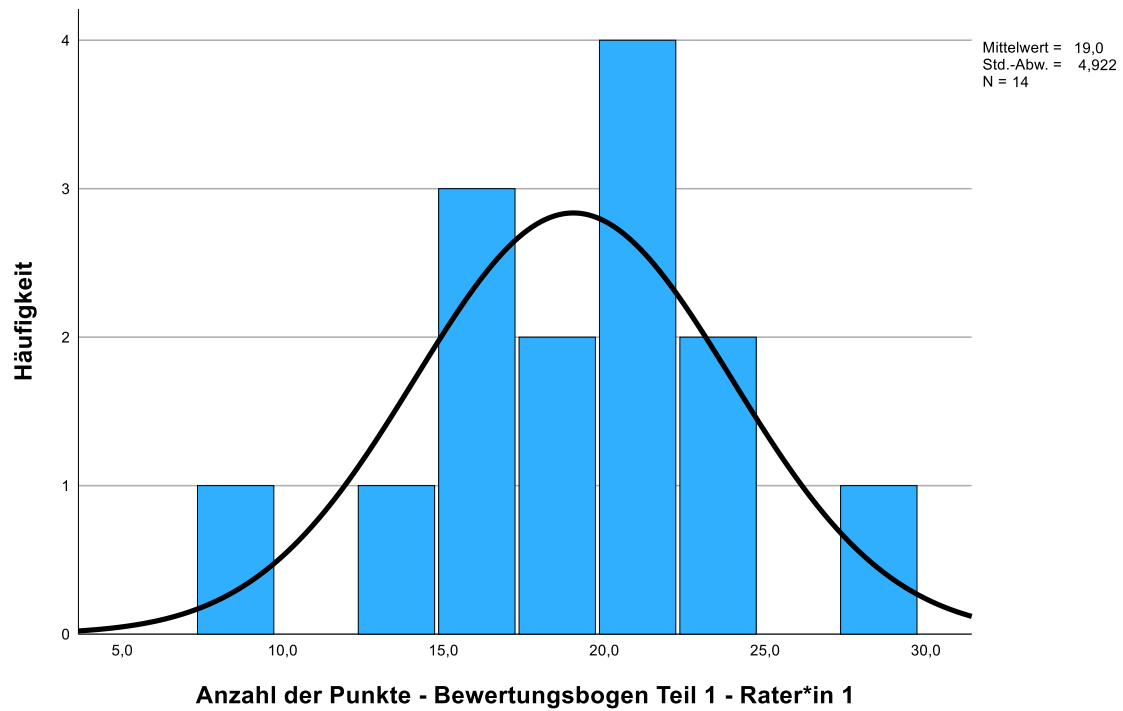


Abbildung 25) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 im ersten Interrating

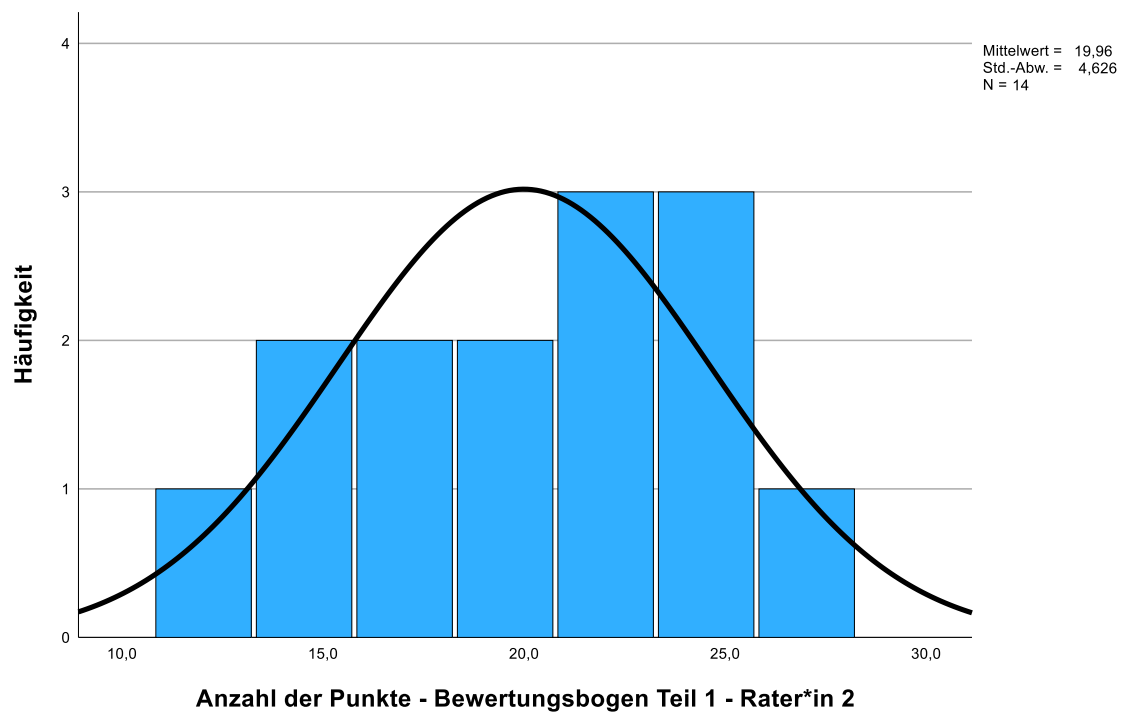


Abbildung 26) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 im ersten Interrating

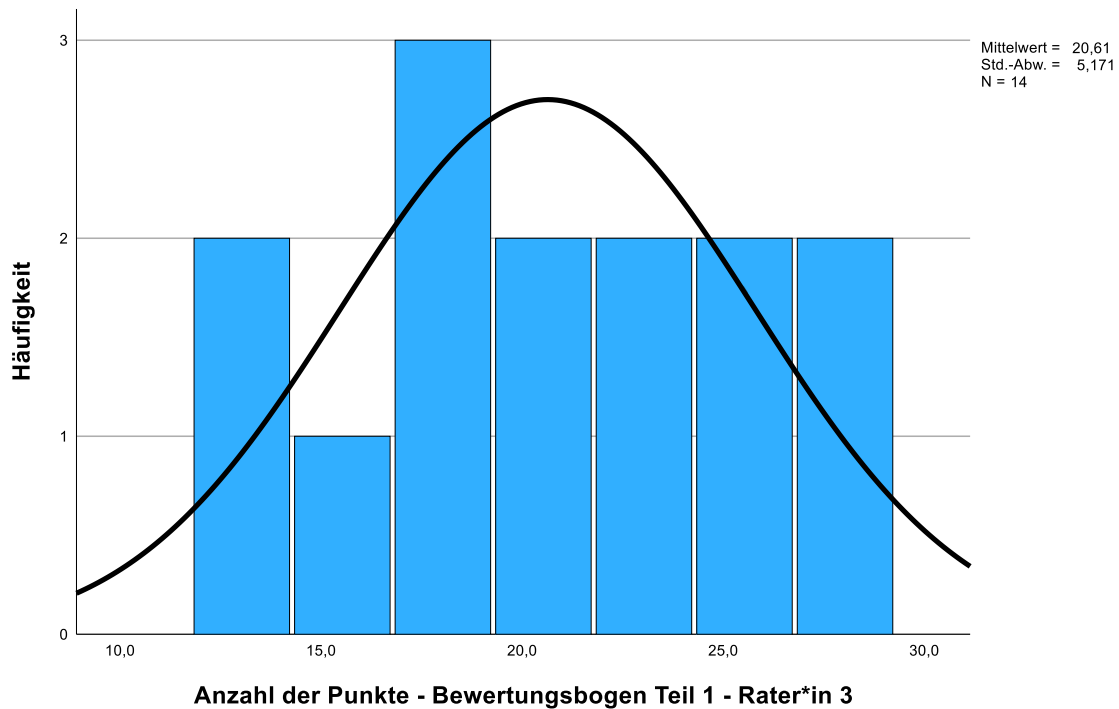


Abbildung 27) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 3 im ersten Interrating

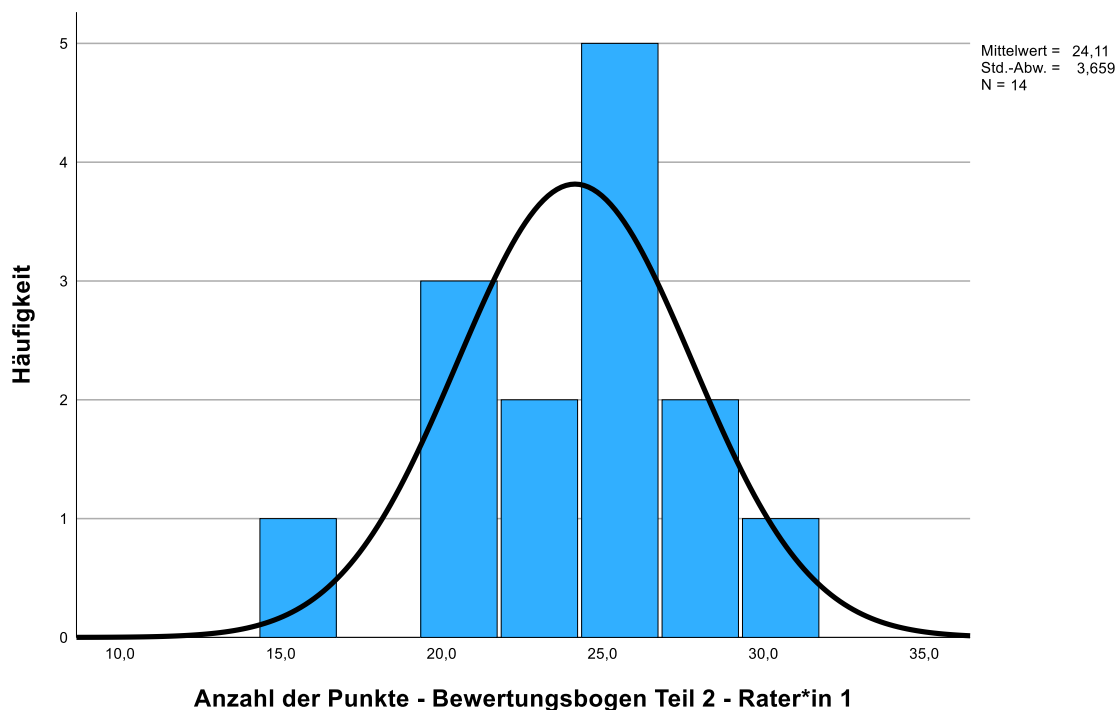


Abbildung 28) Histogramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 im ersten Interrating

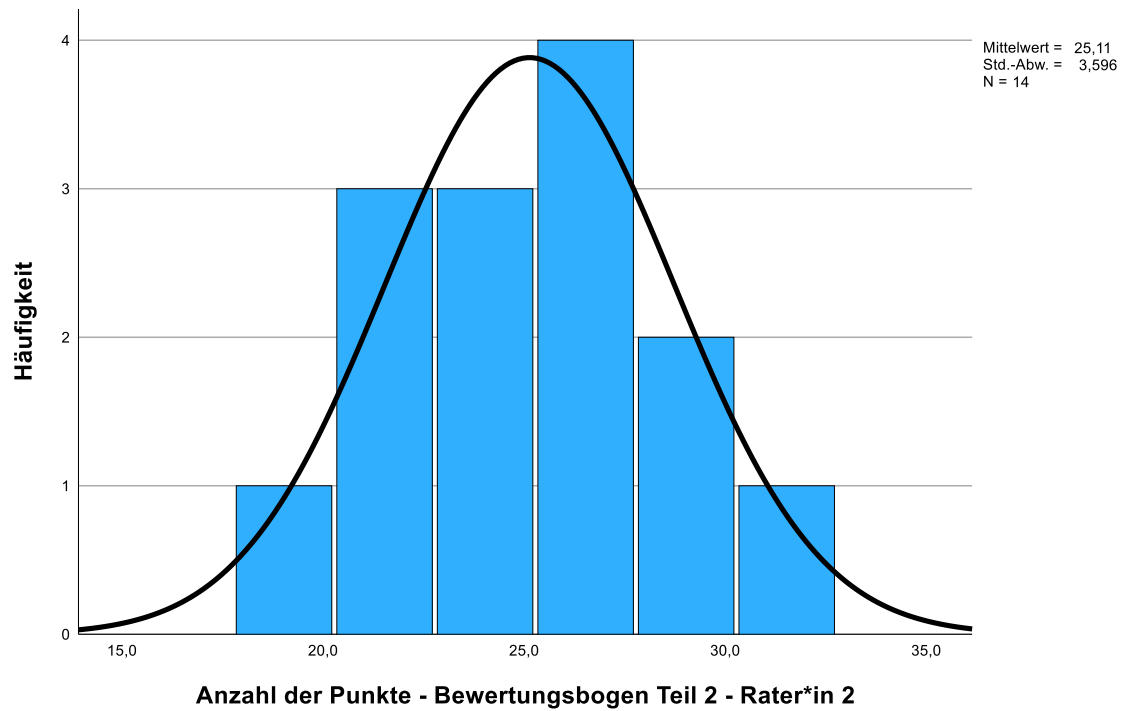


Abbildung 29) Histogramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 im ersten Interrating

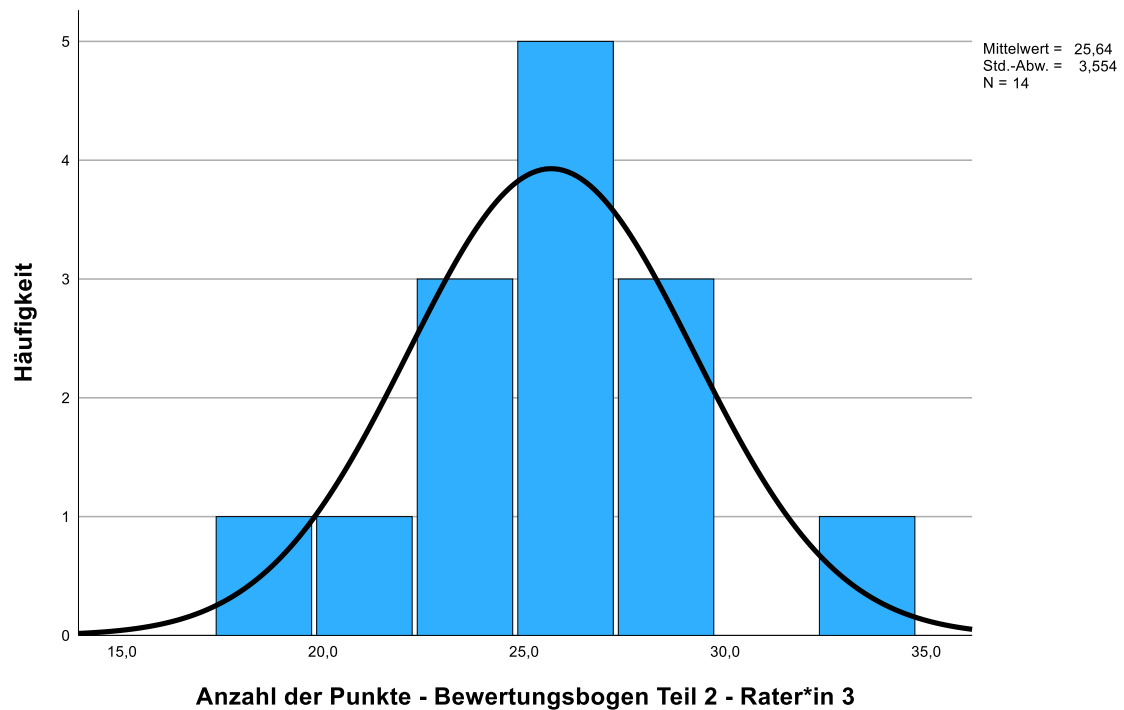


Abbildung 30) Histogramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 3 im ersten Interrating

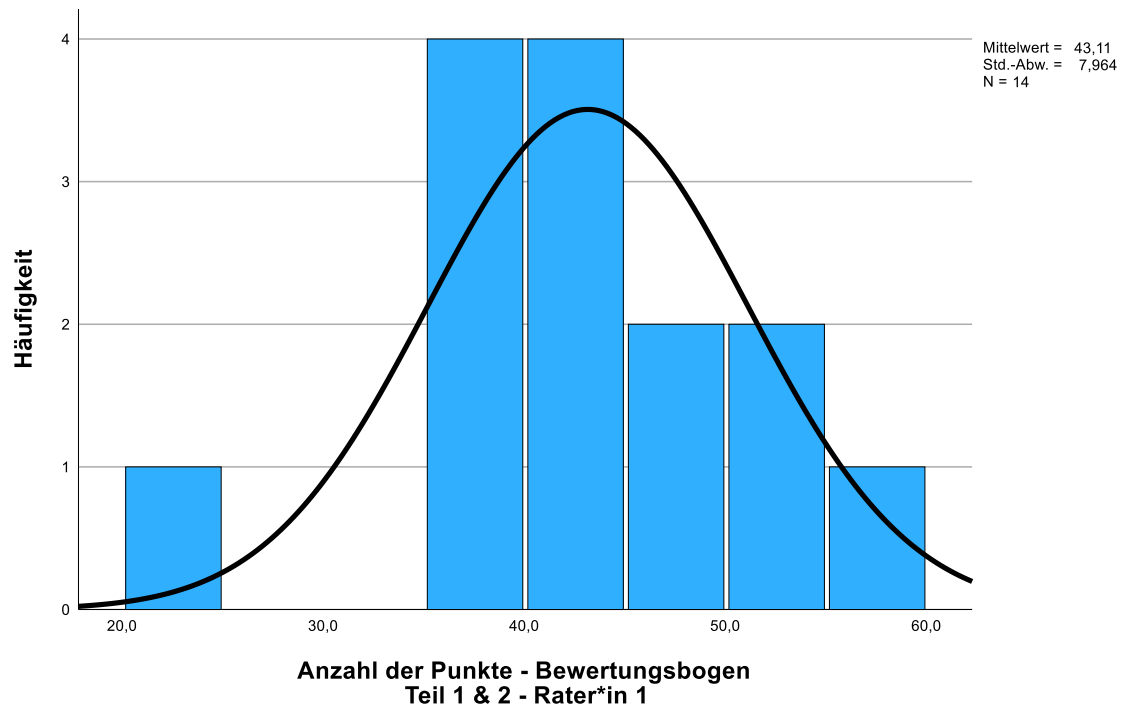


Abbildung 31) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 im ersten Interrating

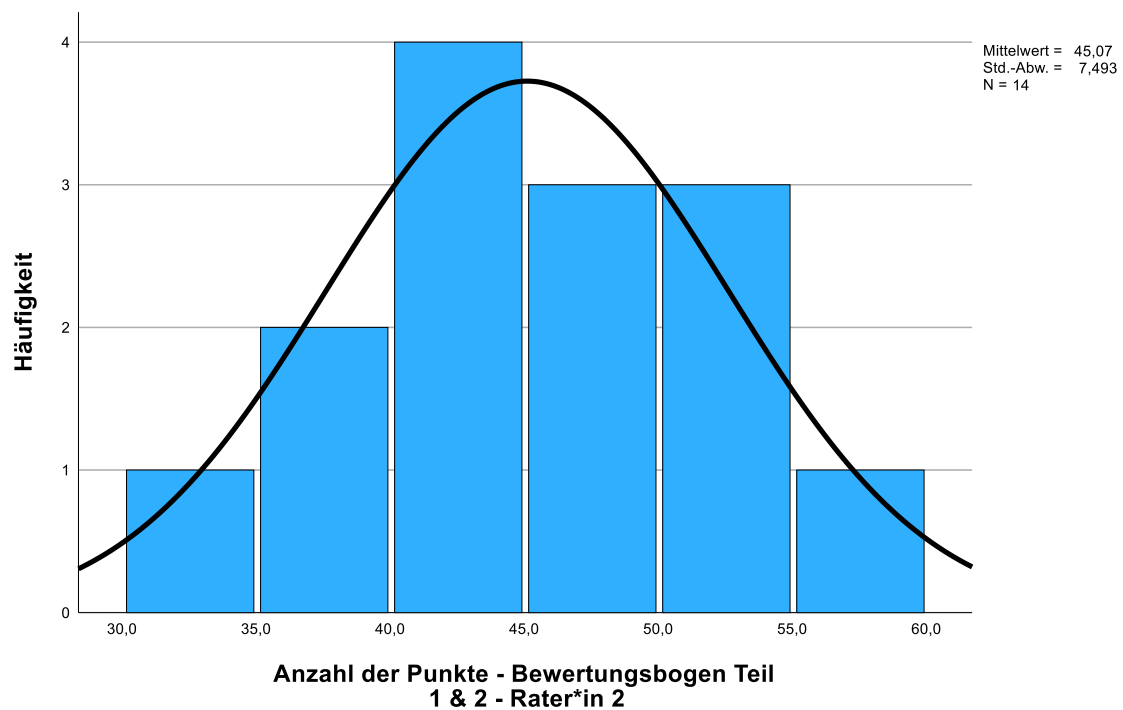


Abbildung 32) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 im ersten Interrating

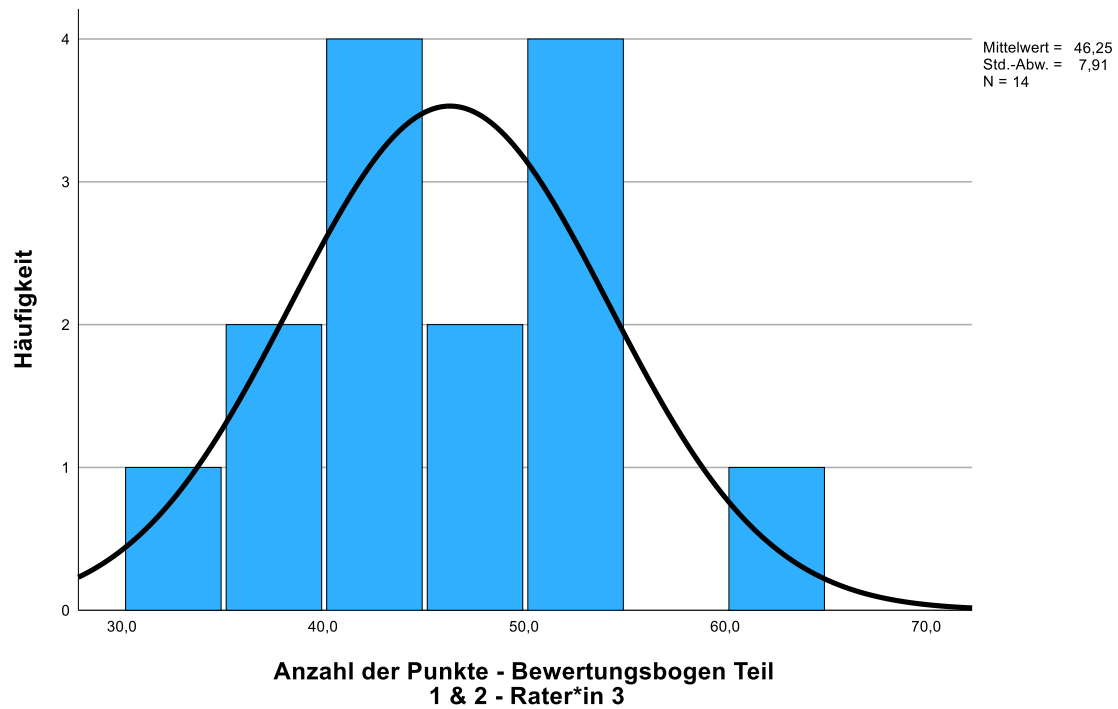


Abbildung 33) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 3 im ersten Interrating

In Bezug auf die Q-Q-Diagramme (Abbildungen 34 bis 42) wird ersichtlich, dass der Großteil der beobachteten Werte nahe oder auf der Referenzlinie liegt. Dies deutet auf eine Normalverteilung der Werte hin. Zugleich gibt es in allen Diagrammen einzelne Abweichungen an den Rändern.

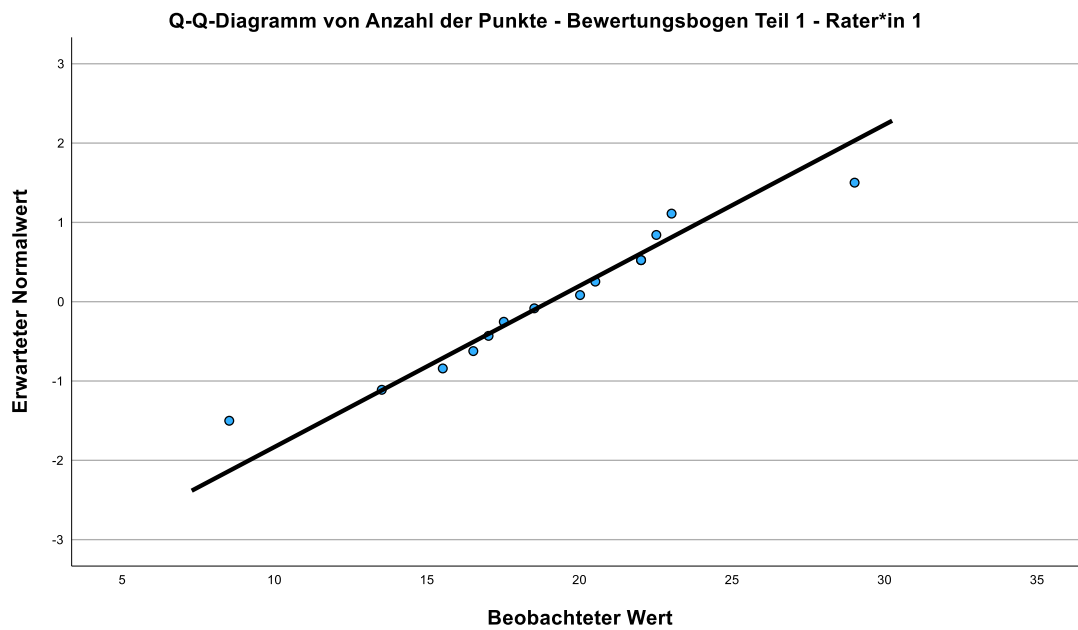


Abbildung 34) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 im ersten Interrating

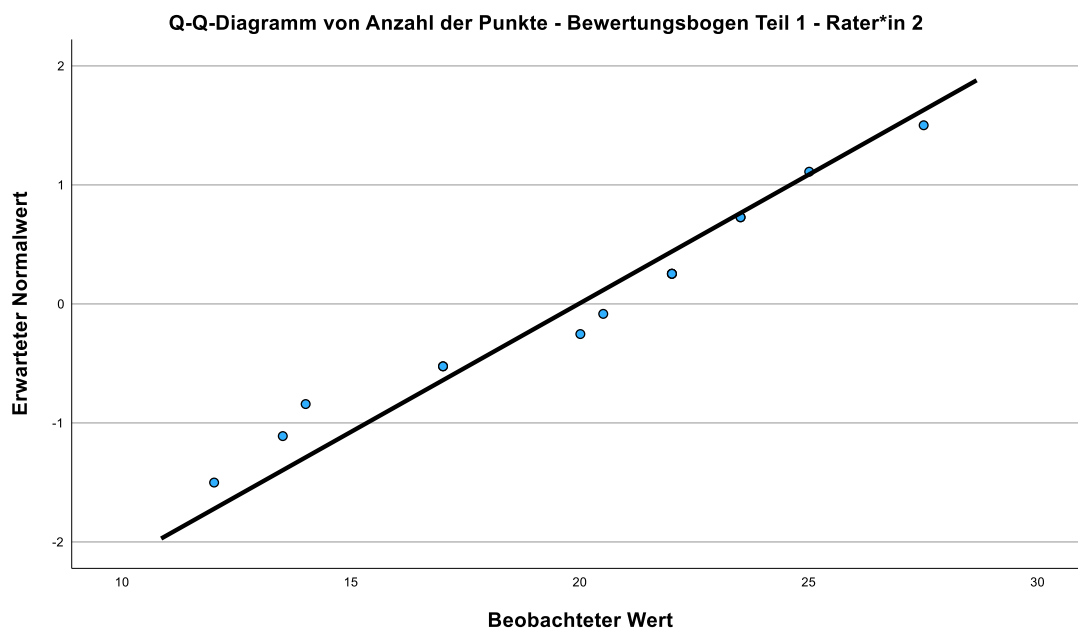


Abbildung 35) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 im ersten Interrating

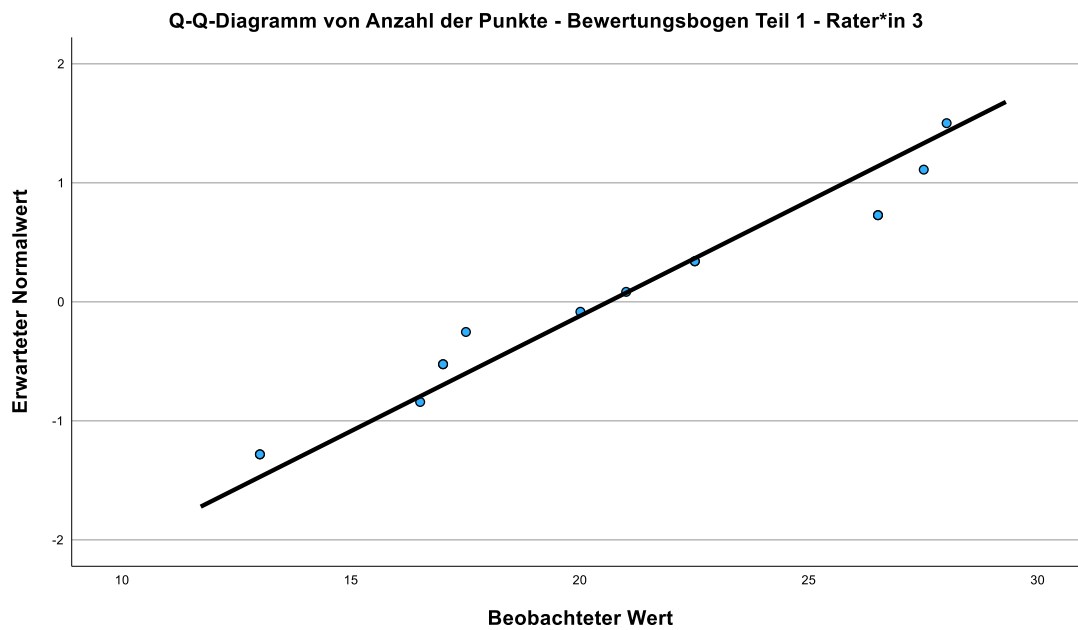


Abbildung 36) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 3 im ersten Interrating

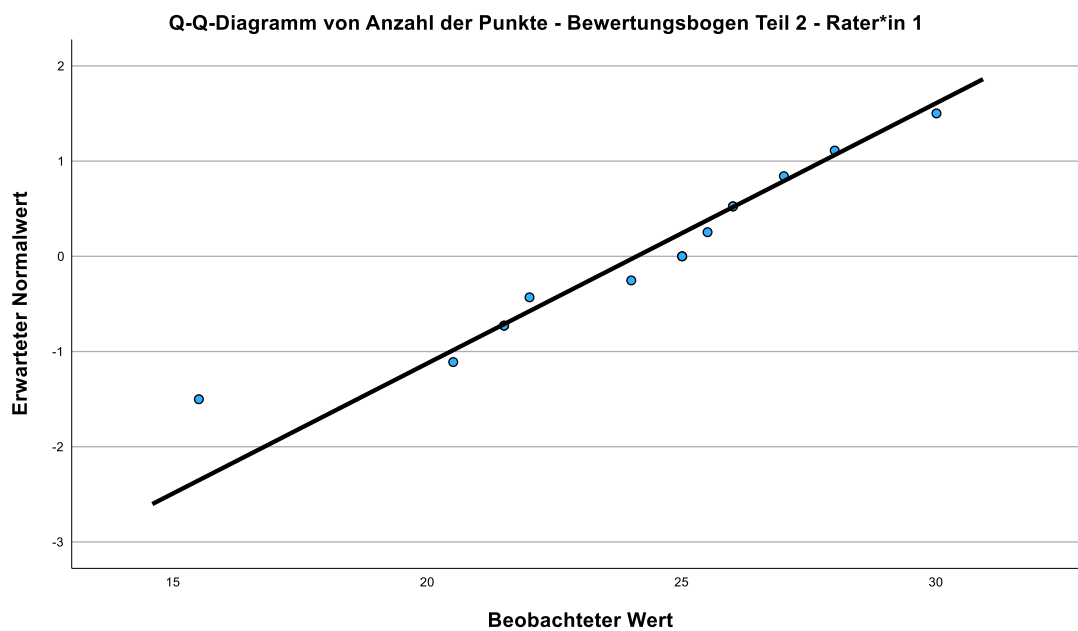


Abbildung 37) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 im ersten Interrating

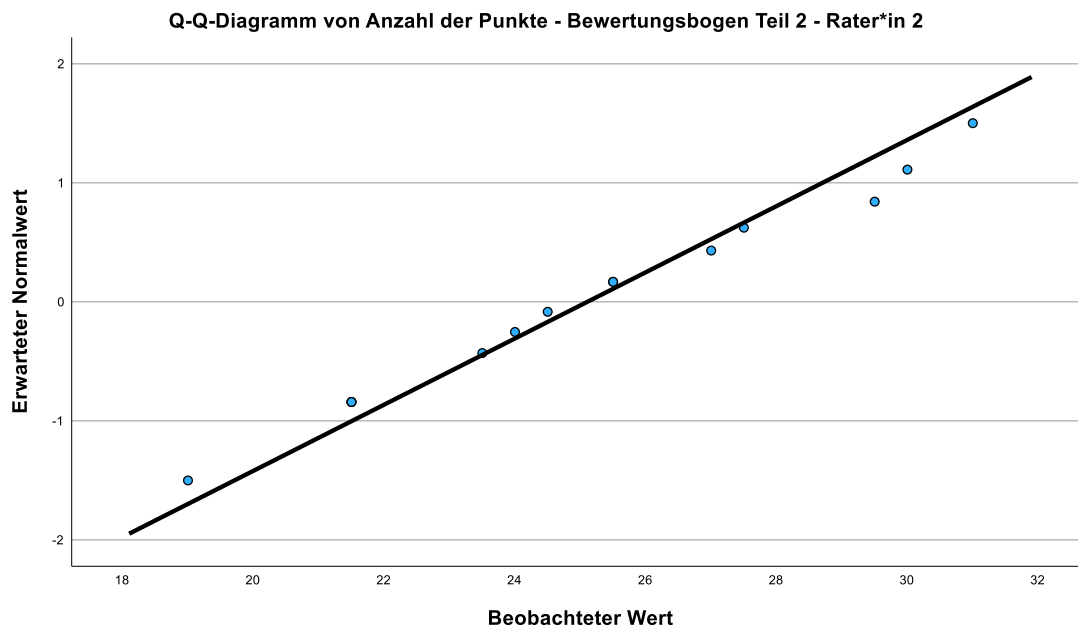


Abbildung 38) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 im ersten Interrating

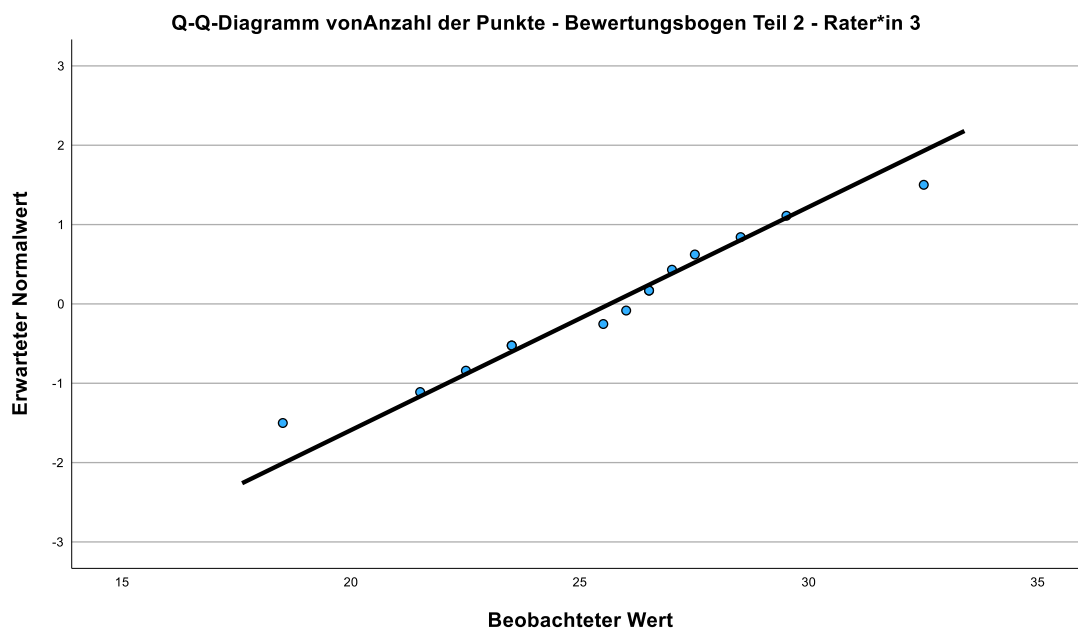


Abbildung 39) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 3 im ersten Interrating

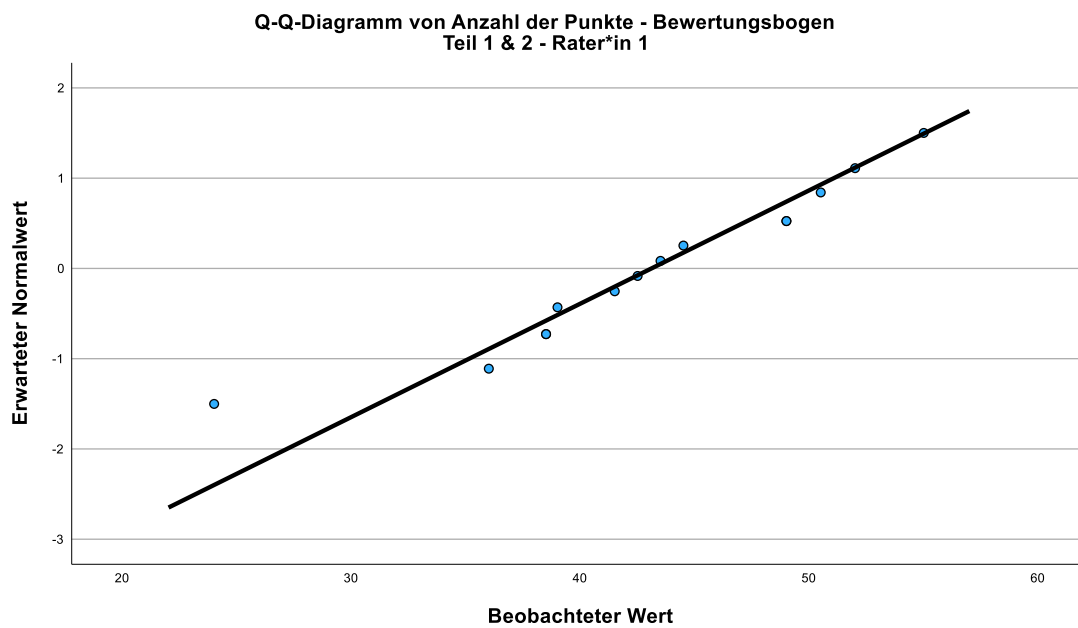


Abbildung 40) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 im ersten Interrating

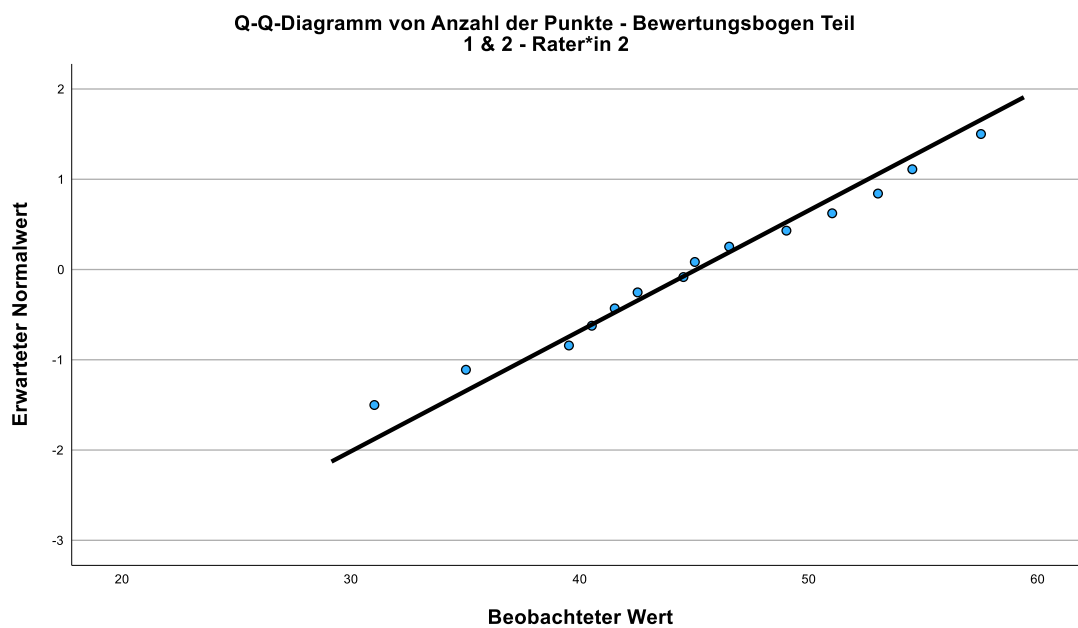
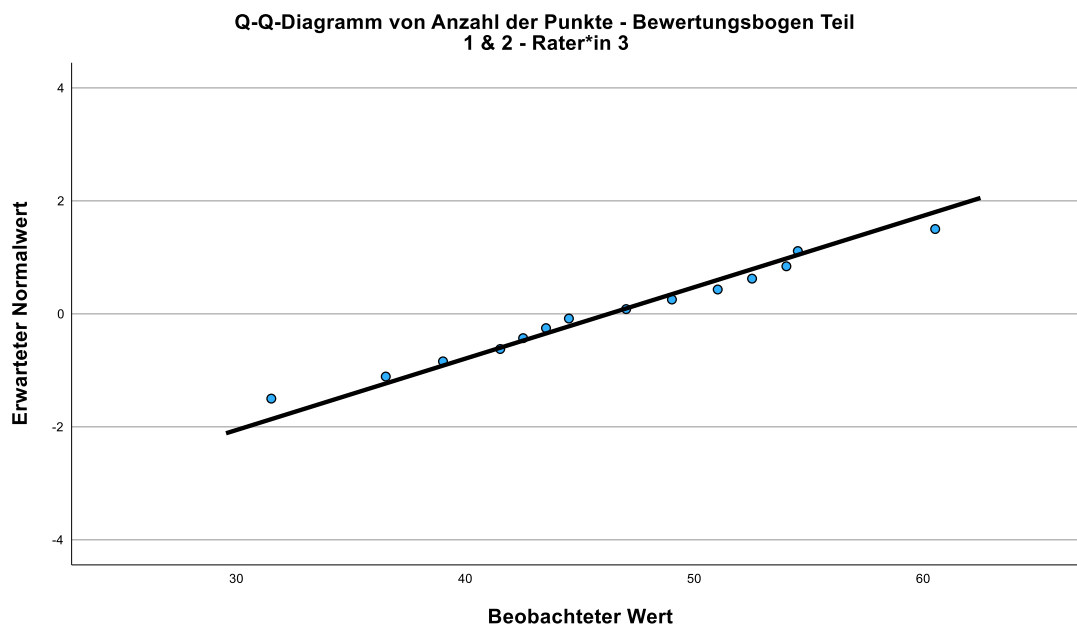


Abbildung 41) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 im ersten Interrating



*Abbildung 42) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 3 im ersten Interrating*

Für die Streudiagramme (Abbildungen 43 bis 51) wurden die Ratings der drei Rater*innen entlang der einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens paarweise aufeinander bezogen. In allen Diagrammen ist erkennbar, dass die Werte nicht exakt, aber grundsätzlich übereinstimmen. Die Werte sind etwas gestreut und es sind einzelne, aber keine extremen Ausreißer sichtbar. Die Diagramme deuten somit auf eine lineare Beziehung zwischen den einzelnen Ratings hin.

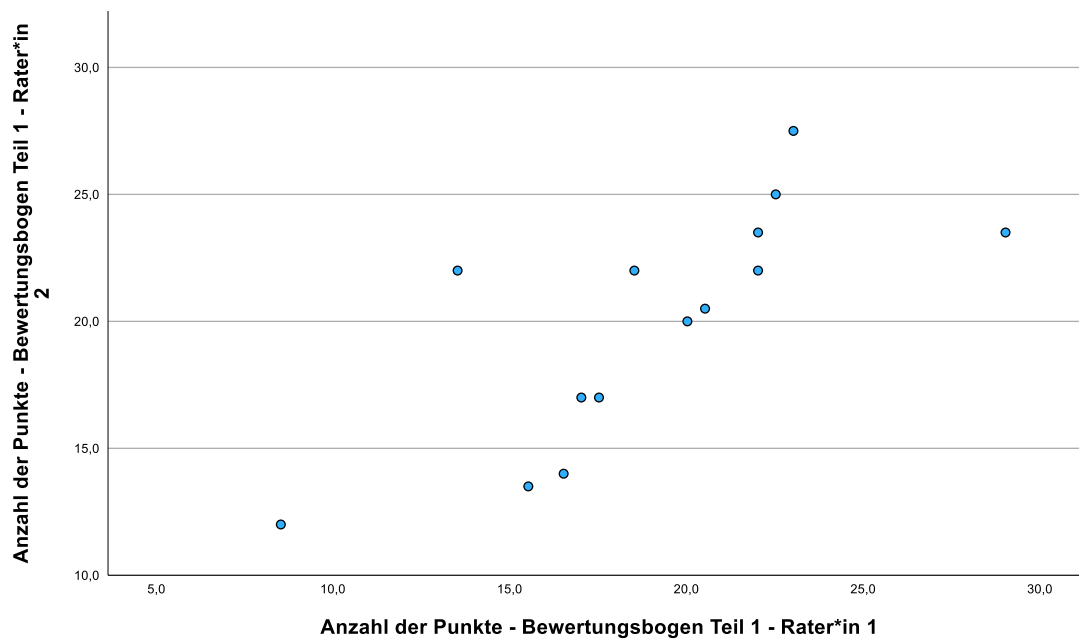


Abbildung 43) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 und 2 im ersten Interrating

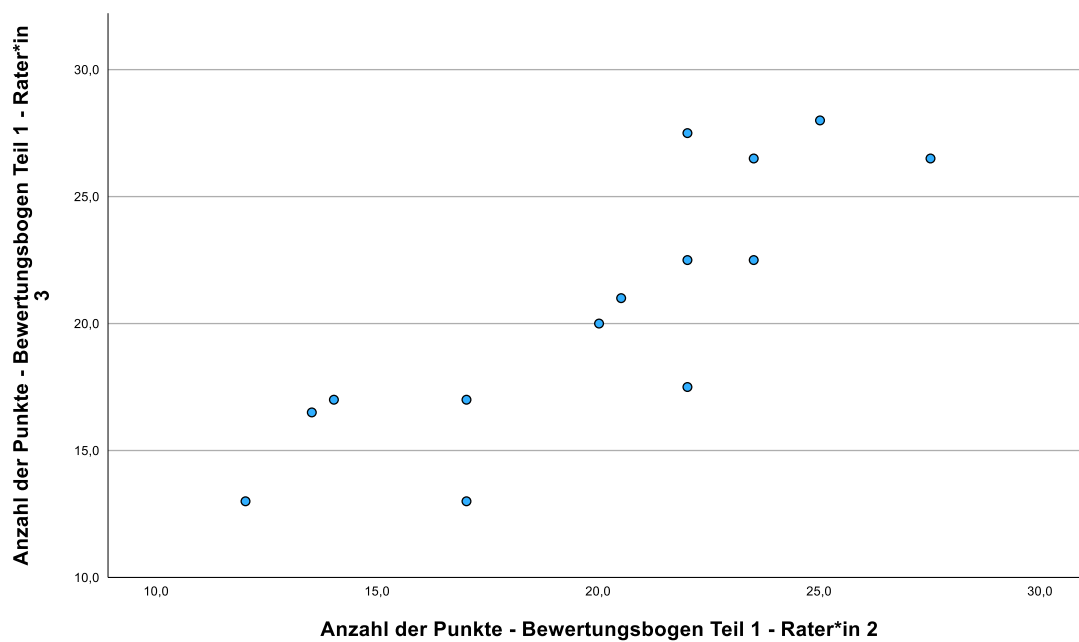


Abbildung 44) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 und 3 im ersten Interrating

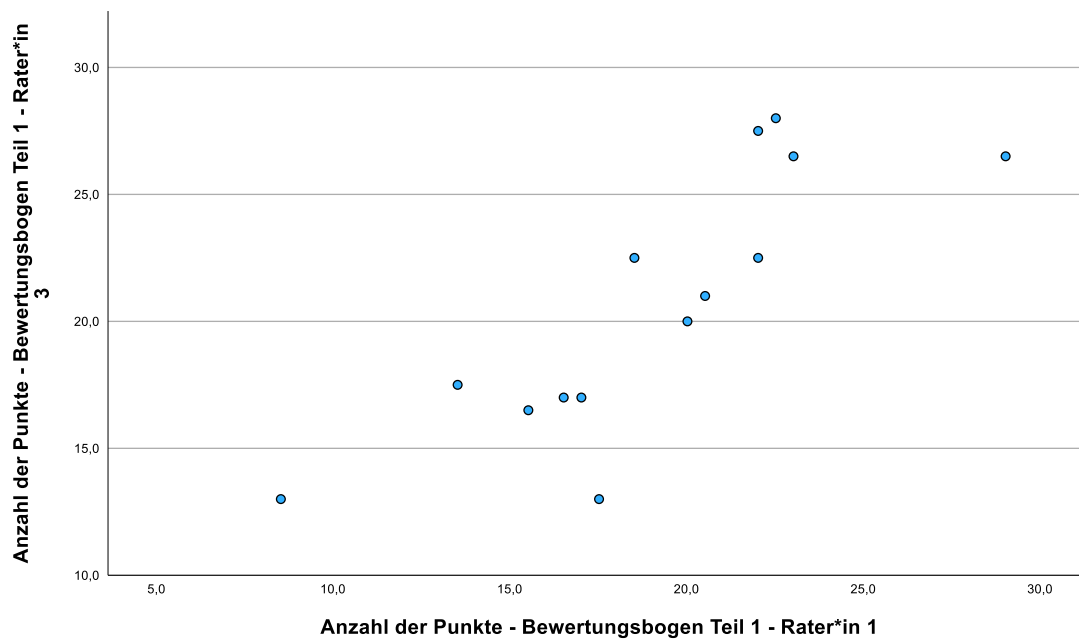


Abbildung 45) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 und 3 im ersten Interrating

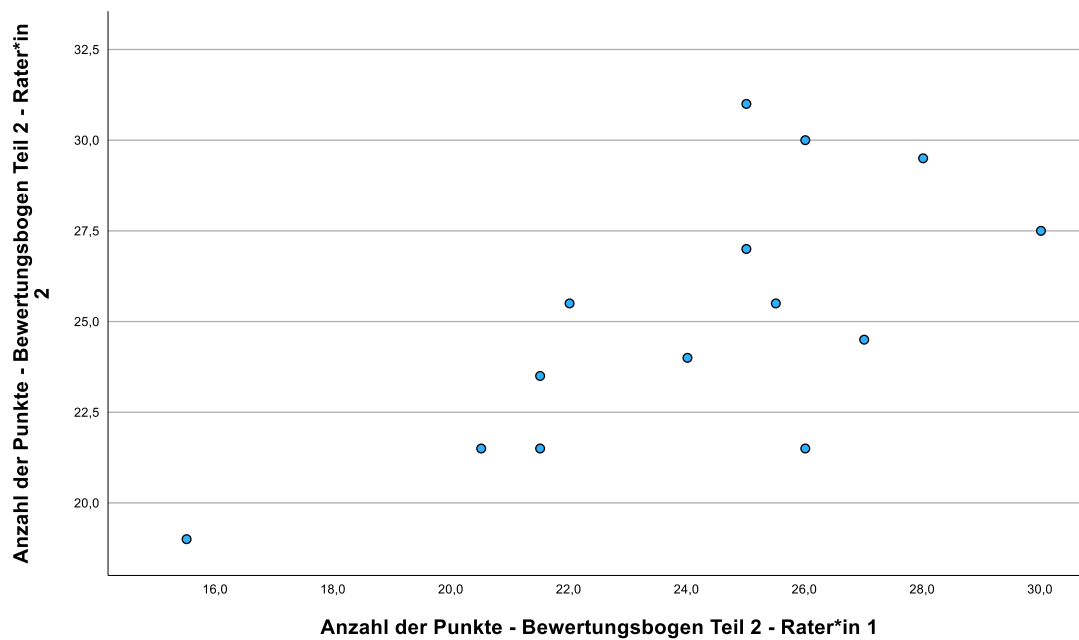


Abbildung 46) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 und 2 im ersten Interrating

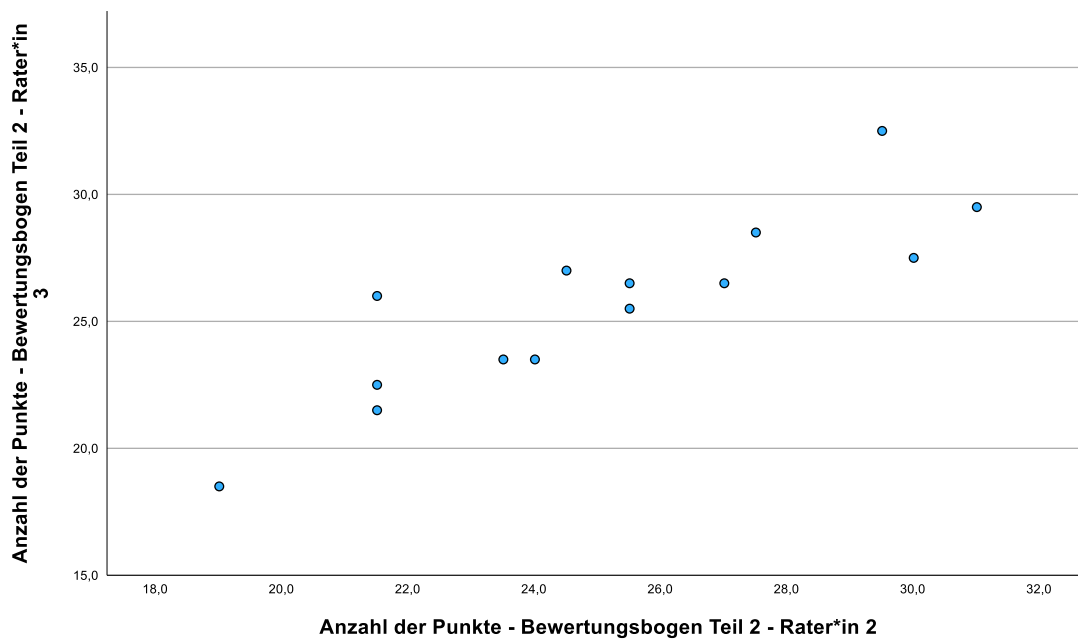


Abbildung 47) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 und 3 im ersten Interrating

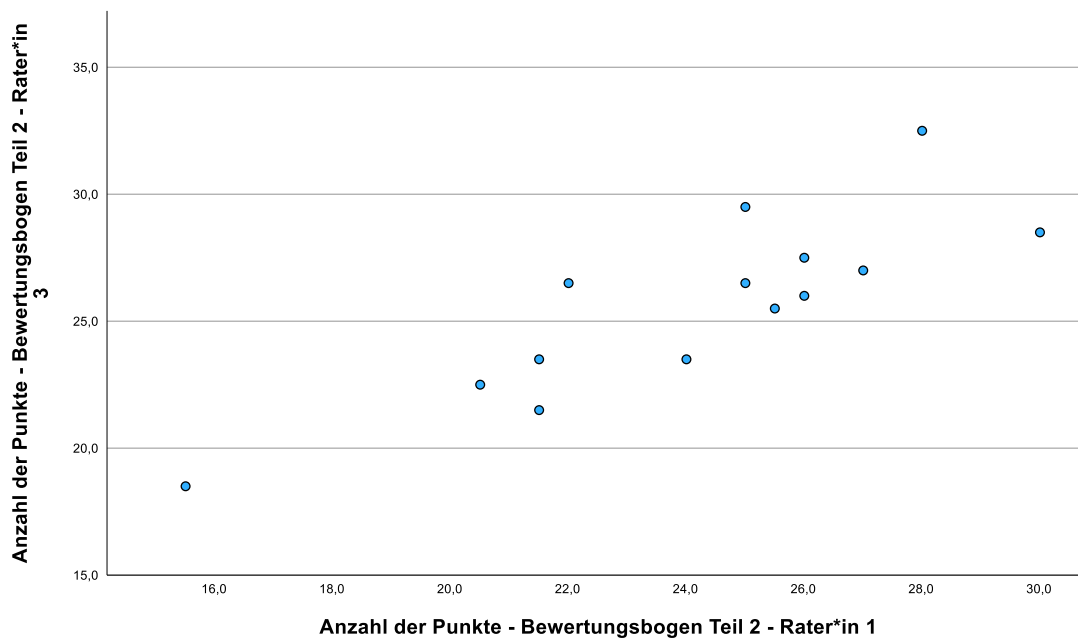


Abbildung 48) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 und 3 im ersten Interrating

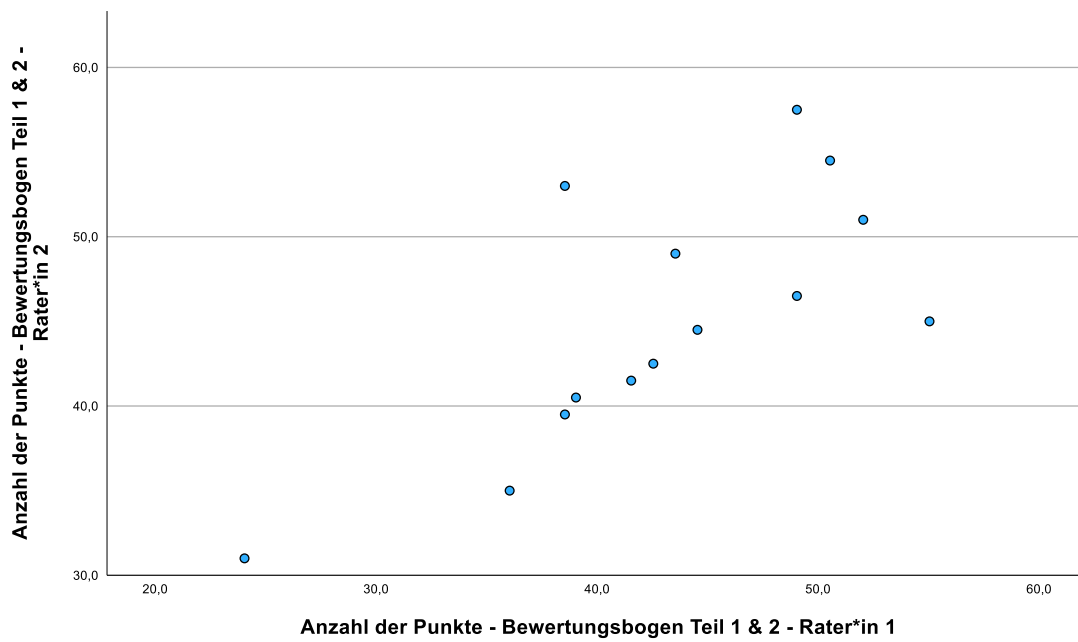


Abbildung 49) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 und 2 im ersten Interrating

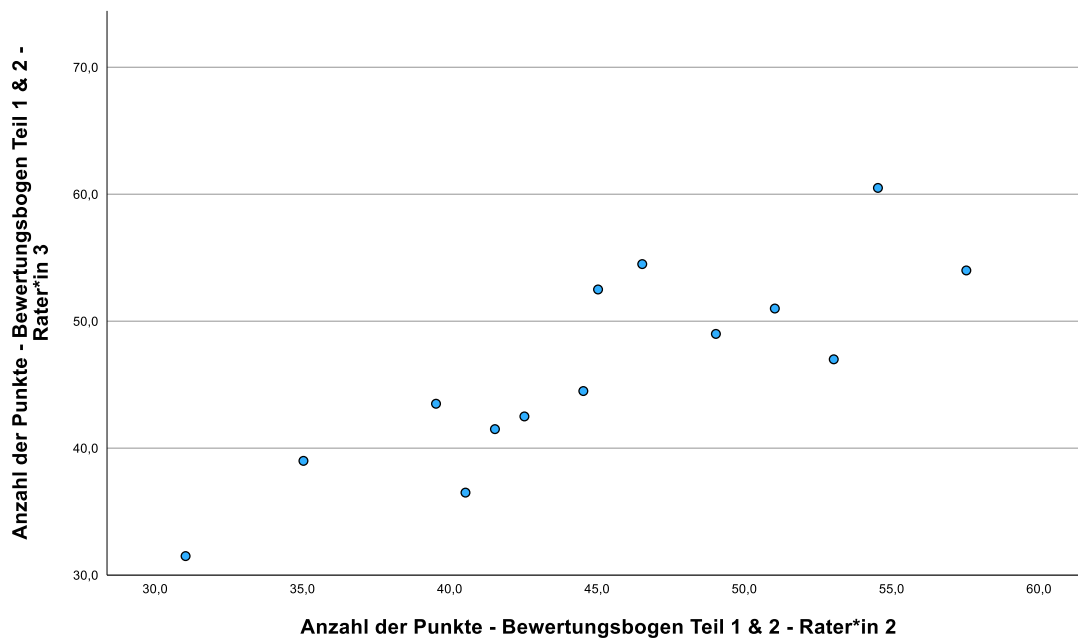


Abbildung 50) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 und 3 im ersten Interrating

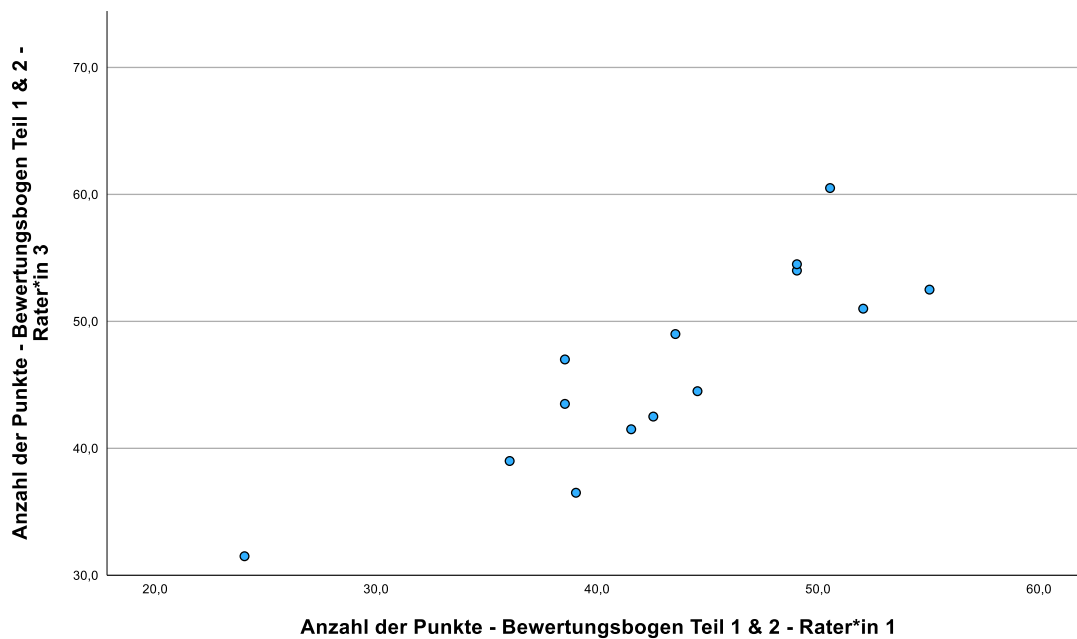


Abbildung 51) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 und 3 im ersten Interrating

Neben der grafischen Analyse der Stichprobenverteilung wurden mit den Werten der Interratings auch ein Kolmogorov-Smirnov-Test (Ogundapo et al., 2018) und ein Shapiro-Wilk-Test (Shapiro & Wilk, 1965) durchgeführt. Die Ergebnisse werden in Tabelle 32) dargestellt. Dabei zeigt sich für den Kolmogorov-Smirnov-Test, dass die Signifikanzwerte für alle Ratings bei $p = ,200$ liegen. In Bezug auf den Shapiro-Wilk-Test werden Signifikanzwerte von $p = ,258$ bis $p = 1,000$ erreicht. Da somit alle Werte über dem Signifikanzwert von $p = ,05$ liegen, kann sowohl durch den Kolmogorov-Smirnov-Test (Ogundapo et al., 2018, S. 33) als auch durch den Shapiro-Wilk-Test (Shapiro & Wilk, 1965, S. 603) darauf geschlossen werden, dass keines der geprüften Ratings signifikant von der Normalverteilung abweicht. Somit kann durch die grafischen und statistischen Analysen der einzelnen Ratings angenommen werden, dass die Werte der einzelnen Rater*innen normalverteilt sind.

*Tabelle 32) Darstellung der Berechnungen zur Normalverteilung der einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens der einzelnen Rater*innen im ersten Interrating*

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 1	,137	14	,200*	,973	14	,909
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 2	,170	14	,200*	,951	14	,571
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 3	,158	14	,200*	,925	14	,258
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 1	,168	14	,200*	,952	14	,586
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 2	,128	14	,200*	,965	14	,805
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 3	,127	14	,200*	,985	14	,995
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 1	,139	14	,200*	,945	14	,484
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 2	,086	14	,200*	,986	14	,996
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 3	,088	14	,200*	,991	14	1,000

*. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

Vor diesem Hintergrund wurden Korrelationen zwischen den Ratings der drei Rater*innen entlang der einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens berechnet. In Tabelle 33) werden die Ergebnisse zur Berechnung von Pearsons r zusammengefasst.

Tabelle 33) Darstellung der Berechnungen von Pearsons r für die einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens der einzelnen Rater*innen im ersten Interrating

		Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 2	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 2	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 2	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 3	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 3	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 3
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 1	Pearson-Korrelation	,743**			,824**		
	Sig. (2-seitig)	,002			< ,001		
	N	14			14		
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 1	Pearson-Korrelation		,689**			,847**	
	Sig. (2-seitig)		,006			< ,001	
	N		14			14	
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 1	Pearson-Korrelation			,721**			,864**
	Sig. (2-seitig)			,004			< ,001
	N			14			14
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 2	Pearson-Korrelation				,845**		
	Sig. (2-seitig)				< ,001		
	N				14		
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 2	Pearson-Korrelation					,868**	
	Sig. (2-seitig)					< ,001	
	N					14	
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 2	Pearson-Korrelation						,850**
	Sig. (2-seitig)						< ,001
	N						14

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die errechneten Werte liegen im Bereich zwischen $r = ,689$ und $,868$, was auf einen starken Zusammenhang hindeutet (Cohen, 1992, S. 157). Die Signifikanzwerte reichen von $p = < ,001$ bis $,006$ und weisen somit alle statistische Signifikanz auf. Bis auf die Korrelationen zwischen Rater*in 1 und 2 in Bezug auf den ersten ($r = ,743$ ($p = ,002$)), den zweiten ($r = ,689$ ($p = ,006$)) und beide Teile ($r = ,721$ ($p = ,004$)) des Bewertungsbogens liegen alle anderen Werte über $r = ,8$. Die Werte lassen somit darauf schließen, dass für alle Ratings entlang der einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens eine hohe Interrater-Reliabilität vorliegt. Im Weiteren wurde auch Spearmans Rho für die Ratings berechnet. Die Ergebnisse werden in Tabelle 34) dargestellt.

Tabelle 34) Darstellung der Berechnungen von Spearmans Rho für die einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens der einzelnen Rater*innen im ersten Interrating

			Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 2	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 2	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 2	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 3	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 3	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 3
Spearman-Rho	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 1	Korrelationskoeffizient	,829**			,856**		
		Sig. (2-seitig)	< ,001			< ,001		
		N	14			14		
	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 1	Korrelationskoeffizient		,641*			,822**	
		Sig. (2-seitig)		,014			< ,001	
		N		14			14	
	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 1	Korrelationskoeffizient			,694**			,824**
		Sig. (2-seitig)			,006			< ,001
		N			14			14
	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 2	Korrelationskoeffizient				,887**		
		Sig. (2-seitig)				< ,001		
		N				14		
	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 2	Korrelationskoeffizient					,896**	
		Sig. (2-seitig)					< ,001	
		N					14	
	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 2	Korrelationskoeffizient						,859**
		Sig. (2-seitig)						< ,001
		N						14

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

* . Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Hierbei zeigt sich, dass die Werte zwischen $p = ,641$ und $,896$ liegen, was auf eine mittlere bis gute Korrelation (Döring, 2023, S. 559) hindeutet. Alle Werte sind signifikant und liegen im Bereich von $p = < ,001$ bis $,014$. Mit Ausnahme

von den Korrelationen zwischen Rater*in 1 und 2 in Bezug auf den zweiten ($\rho = ,641$ ($p = ,014$)) und beide Teile ($\rho = ,694$ ($p = ,006$)) des Bewertungsbogens, erreichen alle anderen Werte mindestens $\rho = ,822$. Insgesamt lassen sich die Werte somit in Bezug auf alle drei Rater*innen und die einzelnen und beide Teile des Bewertungsbogens als Hinweis auf eine gute Interrater-Reliabilität verstehen.

Um weitere Hinweise auf die Übereinstimmung zwischen den Ratings zu erhalten, wurden jeweils entlang der einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens ICC-Werte für die drei Rater*innen berechnet. Die Rater*innen wurden gezielt und nicht zufällig für das Interrating ausgewählt und sind im Umgang mit dem Bewertungsbogen geschult worden. Daher wird zur Berechnung der ICC-Werte ein Modell mit gemischten Zwei-Weg-Effekten gewählt, bei dem die Personeneffekte zufällig und die Maßeffekte fest sind und systematische Fehler berücksichtigt werden (Koo & Li, 2016, S. 157 f.). So zeigt Tabelle 35) die Ergebnisse für die Berechnung des ICC-Werts in Bezug auf den ersten Teil des Bewertungsbogens von den drei Rater*innen.

*Tabelle 35) Darstellung der Berechnungen ICC-Werte zu der Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens aller drei Rater*innen im ersten Interrating*

	Korrelation innerhalb der Klasse ^b	95% Konfidenzintervall		F-Test mit wahrem Wert 0			
		Untergrenze	Obergrenze	Wert	df1	df2	Sig.
Einzelne Maße	,793 ^a	,582	,920	13,235	13	26	< ,001
Durchschnittliche Maße	,920 ^c	,807	,972	13,235	13	26	< ,001

Modell mit gemischten Zwei-Weg-Effekten, bei dem die Personeneffekte zufällig und die Maßeffekte fest sind.

- a. Der Schätzer ist derselbe, unabhängig davon, ob ein Wechselwirkungseffekt vorliegt oder nicht.
- b. Korrelationskoeffizienten des Typs A innerhalb der Klasse unter Verwendung einer Definition der absoluten Übereinstimmung.
- c. Die Schätzung wird unter der Annahme berechnet, dass kein Wechselwirkungseffekt vorliegt, da anderenfalls keine Schätzung durchgeführt werden könnte.

So ergibt sich für die einzelnen Maße ein ICC-Wert von 0,793 (95%-KI: 0,582–0,920, $F(13, 26) = 13,235$, $p < ,001$), was für eine gute Reliabilität spricht (Koo & Li, 2016, S. 158). In Bezug auf die durchschnittlichen Maße liegen höhere Werte vor und der ICC-Wert erreicht 0,920 (95%-KI: 0,807–0,972, $F(13, 26) = 13,235$, $p < ,001$), was als Hinweis auf eine exzellente Reliabilität interpretiert werden kann (Koo & Li, 2016, S. 158). Auch die Ergebnisse für die Berechnung des ICC-Werts in Bezug auf den zweiten Teil des Bewertungsbogens von den drei Rater*innen fallen ähnlich aus und werden in Tabelle 36) darge-

stellt. Für die einzelnen Maße wurde ein ICC-Wert von 0,775 (95%-KI: 0,545–0,913, $F(13, 26) = 13,044$, $p < ,001$) berechnet und kann damit als Indikator für eine gute Reliabilität angesehen werden (Koo & Li, 2016, S. 158). Für die durchschnittlichen Maße liegt ein noch höherer Wert vor, wobei der ICC-Wert 0,912 erreicht (95%-KI: 0,782–0,969, $F(13, 26) = 13,044$, $p < ,001$) und somit auf eine exzellente Reliabilität schließen lässt (Koo & Li, 2016, S. 158).

*Tabelle 36) Darstellung der Berechnungen ICC-Werte zu der Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens aller drei Rater*innen im ersten Interrating*

	Korrelation innerhalb der Klasse ^b	95% Konfidenzintervall		F-Test mit wahrem Wert 0			
		Untergrenze	Obergrenze	Wert	df1	df2	Sig.
Einzelne Maße	,775 ^a	,545	,913	13,044	13	26	< ,001
Durchschnittliche Maße	,912 ^c	,782	,969	13,044	13	26	< ,001

Modell mit gemischten Zwei-Weg-Effekten, bei dem die Personeneffekte zufällig und die Maßeffekte fest sind.

- a. Der Schätzer ist derselbe, unabhängig davon, ob ein Wechselwirkungseffekt vorliegt oder nicht.
- b. Korrelationskoeffizienten des Typs A innerhalb der Klasse unter Verwendung einer Definition der absoluten Übereinstimmung.
- c. Die Schätzung wird unter der Annahme berechnet, dass kein Wechselwirkungseffekt vorliegt, da anderenfalls keine Schätzung durchgeführt werden könnte.

Vergleichbare Befunde zeigen sich auch bei der Ermittlung des ICC-Werts für beide Teile des Bewertungsbogens für die drei Rater*innen, wie in Tabelle 37) ersichtlich wird.

*Tabelle 37) Darstellung der Berechnungen ICC-Werte zu der Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens aller drei Rater*innen im ersten Interrating*

	Korrelation innerhalb der Klasse ^b	95% Konfidenzintervall		F-Test mit wahrem Wert 0			
		Untergrenze	Obergrenze	Wert	df1	df2	Sig.
Einzelne Maße	,790 ^a	,570	,919	13,932	13	26	< ,001
Durchschnittliche Maße	,918 ^c	,799	,972	13,932	13	26	< ,001

Modell mit gemischten Zwei-Weg-Effekten, bei dem die Personeneffekte zufällig und die Maßeffekte fest sind.

- a. Der Schätzer ist derselbe, unabhängig davon, ob ein Wechselwirkungseffekt vorliegt oder nicht.
- b. Korrelationskoeffizienten des Typs A innerhalb der Klasse unter Verwendung einer Definition der absoluten Übereinstimmung.
- c. Die Schätzung wird unter der Annahme berechnet, dass kein Wechselwirkungseffekt vorliegt, da anderenfalls keine Schätzung durchgeführt werden könnte.

Hierbei wurde für die einzelnen Maße ein ICC-Wert von 0,790 (95%-KI: 0,570–0,919, $F(13, 26) = 13,932$, $p < ,001$) berechnet, was auf eine gute Reliabilität hinweist (Koo & Li, 2016, S. 158). Für die durchschnittlichen Maße zeigt sich ein höherer Wert von 0,918 (95%-KI: 0,799–0,972, $F(13, 26) = 13,932$, $p < ,001$), woraus auf eine exzellente Reliabilität geschlossen werden kann (Koo & Li, 2016, S. 158).

11.5.2.4 Darstellung der Ergebnisse des zweiten Interratings auf der Ebene der Testwerte

Für die Berechnung der Ergebnisse wurden auf Grundlage der Ratings aller drei Rater*innen aus dem zweiten Interrating Testwerte beziehungsweise Punkte verwendet, die aus dem ersten, zweiten und den beiden Teilen des prototypischen Bewertungsbogens aggregiert wurden. Die maximal zu erreichenden Punktzahlen verändern sich dabei nicht gegenüber dem ersten Interrating. Zu Beginn werden die Ergebnisse dieser Ratings in Tabelle 38) deskriptiv dargestellt.

*Tabelle 38) Deskriptive Statistik zu der Anzahl der Punkte der einzelnen Rater*innen zu den einzelnen und beiden Teilen des Bewertungsbogens im zweiten Interrating*

	n	Range	Min	Max	M	SD	Schiefe		Kurtosis	
							Statistik	Std.-Fehler	Statistik	Std.-Fehler
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 1	14	16,5	10,5	27,0	19,214	4,3222	-,151	,597	,054	1,154
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 2	14	16,5	10,5	27,0	19,286	4,4146	-,166	,597	-,213	1,154
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 3	14	16,5	10,5	27,0	19,071	4,2101	-,170	,597	,195	1,154
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 1	14	14,0	16,5	30,5	24,786	3,2917	-,980	,597	2,440	1,154
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 2	14	14,0	16,5	30,5	24,929	3,2157	-1,141	,597	3,210	1,154
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 3	14	14,0	16,5	30,5	24,893	3,2710	-1,050	,597	2,709	1,154

Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 1	14	25,5	27,0	52,5	44,000	6,7710	-1,066	,597	1,862	1,154
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 2	14	25,5	27,0	52,5	44,214	6,8070	-1,071	,597	1,952	1,154
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 3	14	25,5	27,0	52,5	43,964	6,5412	-1,215	,597	2,425	1,154

Ähnlich wie im ersten Interrating kommt auch hier zum Ausdruck, dass die Mittelwerte der Ratings für die verschiedenen Teile des Bewertungsbogens nah beieinander liegen. Die größte Differenz zeigt sich dabei zwischen Rater*in 2 und 3 in Bezug auf beide Teile des Bewertungsbogens und umfasst 0,25 Punkte. Die Spannweite der vergebenen Punkte fällt zwischen den Rater*innen für alle Teile des Bewertungsbogens identisch aus. Im ersten Teil beträgt sie jeweils 16,5 Punkte, im zweiten Teil 14,0 Punkte und für beide Teile 25,5 Punkte. Auch die Standardabweichungen liegen nah beieinander. Der größte Unterschied zeigt sich zwischen Rater*in 2 und 3 bei beiden Teilen des Bewertungsbogens und beträgt 0,27⁶⁶. Im Hinblick auf die Schiefe wird deutlich, dass sich für alle Ratings negative Werte zeigen, die von -0,170 bis -1,215 reichen. Der Standardfehler beträgt durchgängig ,597. Diese Werte deuten auf eine linkschiefe Verteilung hin. Bezüglich der Kurtosis ergeben sich unterschiedliche Werte, die von -,213 bis 3,210 reichen, bei einem durchgängigen Standardfehler von 1,154. Der Großteil der Werte liegt im positiven Bereich, was eher auf eine spitz zulaufende, weniger breite Verteilungen hindeutet. Auch in diesem Fall deuten die Werte insgesamt auf eine gute Übereinstimmung zwischen den Rater*innen entlang der einzelnen Teile des Bewertungsbogens hin.

Auch für das zweite Interrating wurden für alle drei Rater*innen hinsichtlich der einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens Histogramme, Q-Q-Diagramme und Streudiagramme erstellt, um Hinweise auf eine Normalverteilung und Linearität der Ratings zu gewinnen. In Bezug auf die Histogramme (Abbildungen 52 bis 60) kommt zum Ausdruck, dass die Werte der drei Ratings für die einzelnen sowie beiden Teile des Bewertungsbogens annähernd normalverteilt sind. Einzelne Ausreißer zeigen sich bei allen drei Rater*innen in

⁶⁶ Gerundet auf die zweite Nachkommastelle.

den jeweils unteren Bereichen und in Bezug auf beide Teile des Bewertungsbogens im oberen Bereich.

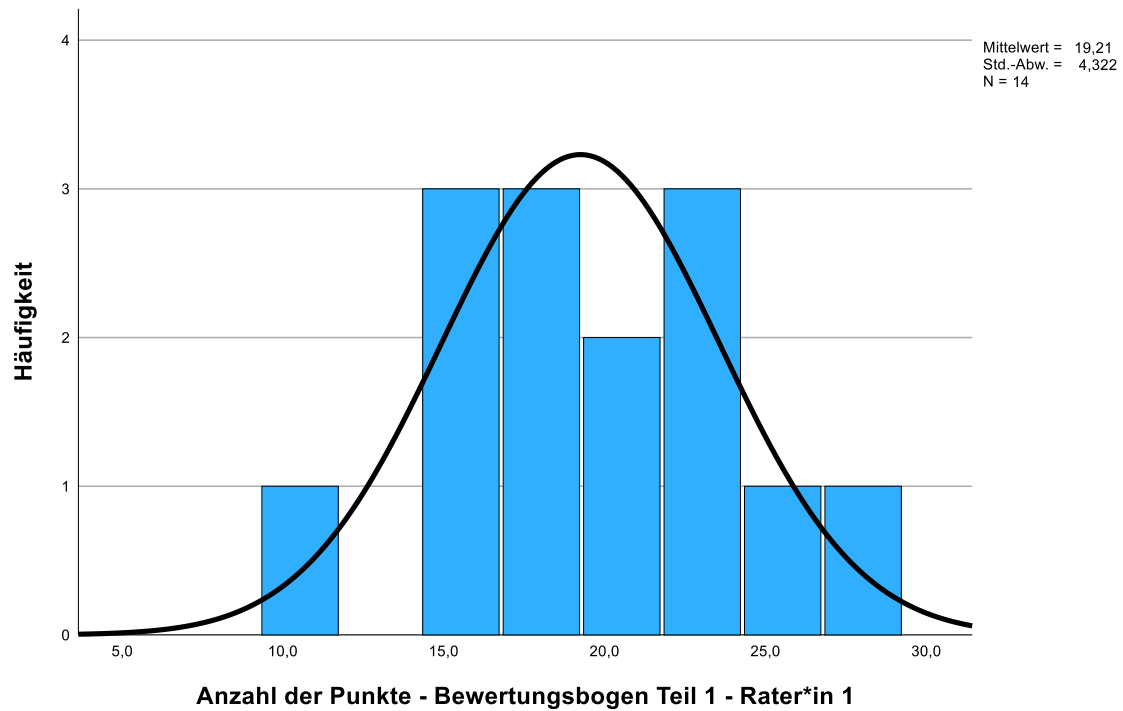


Abbildung 52) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 im zweiten Interrating

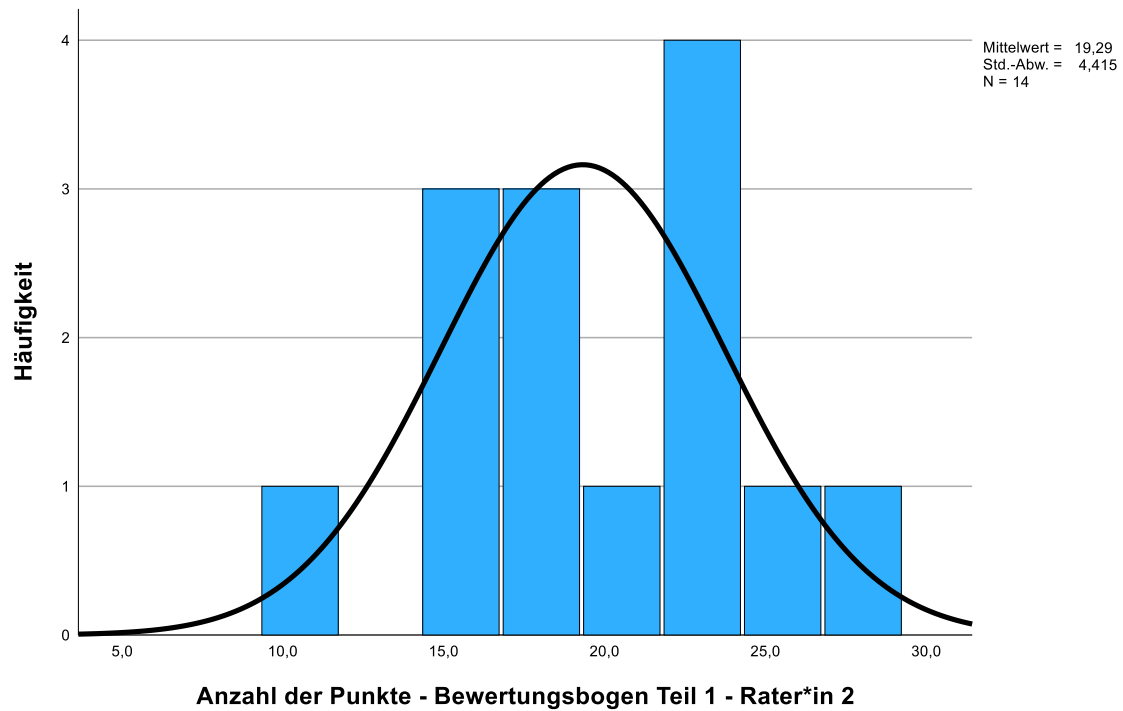


Abbildung 53) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 im zweiten Interrating

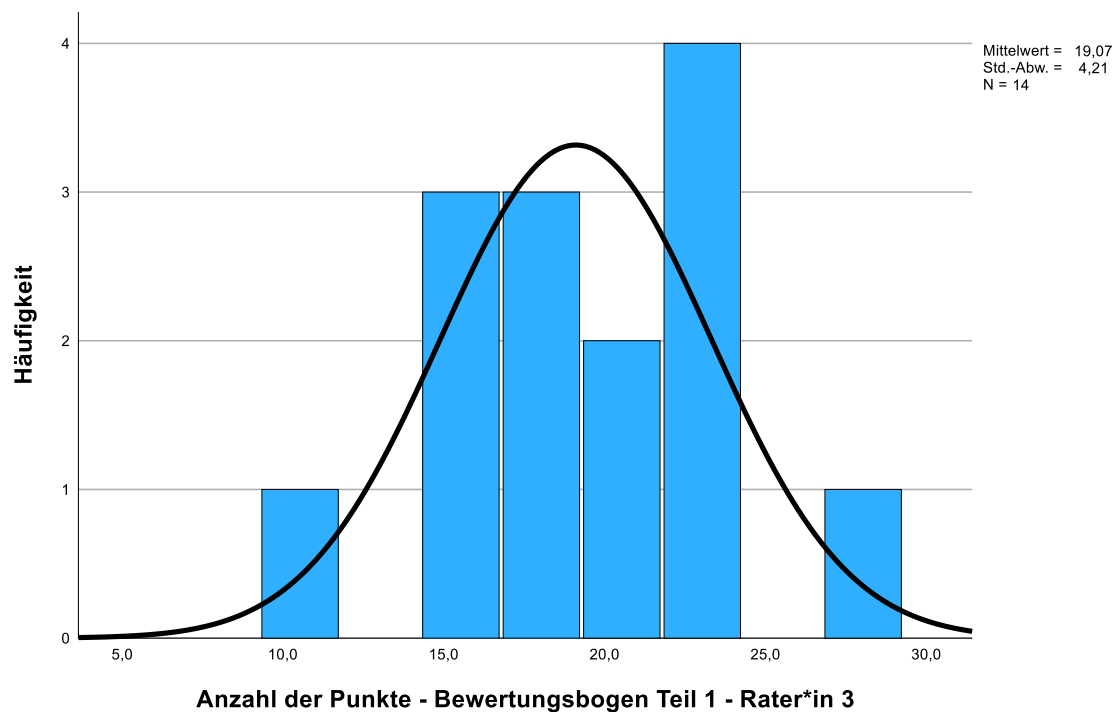


Abbildung 54) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 3 im zweiten Interrating

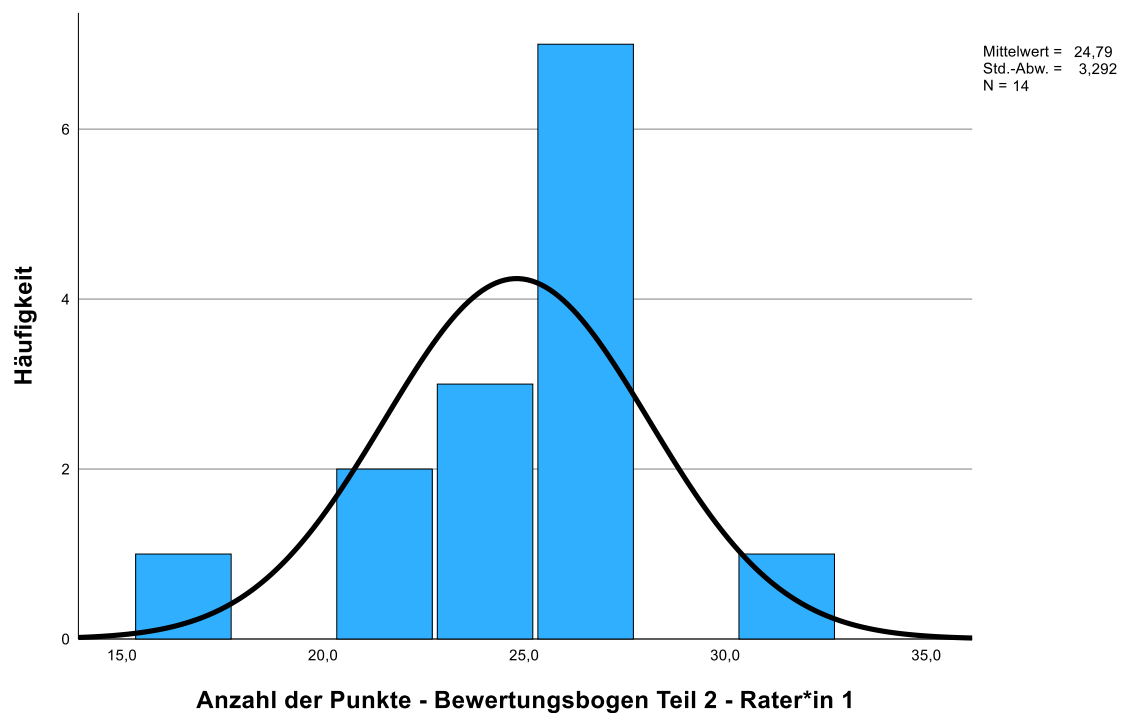


Abbildung 55) Histogramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 im zweiten Interrating

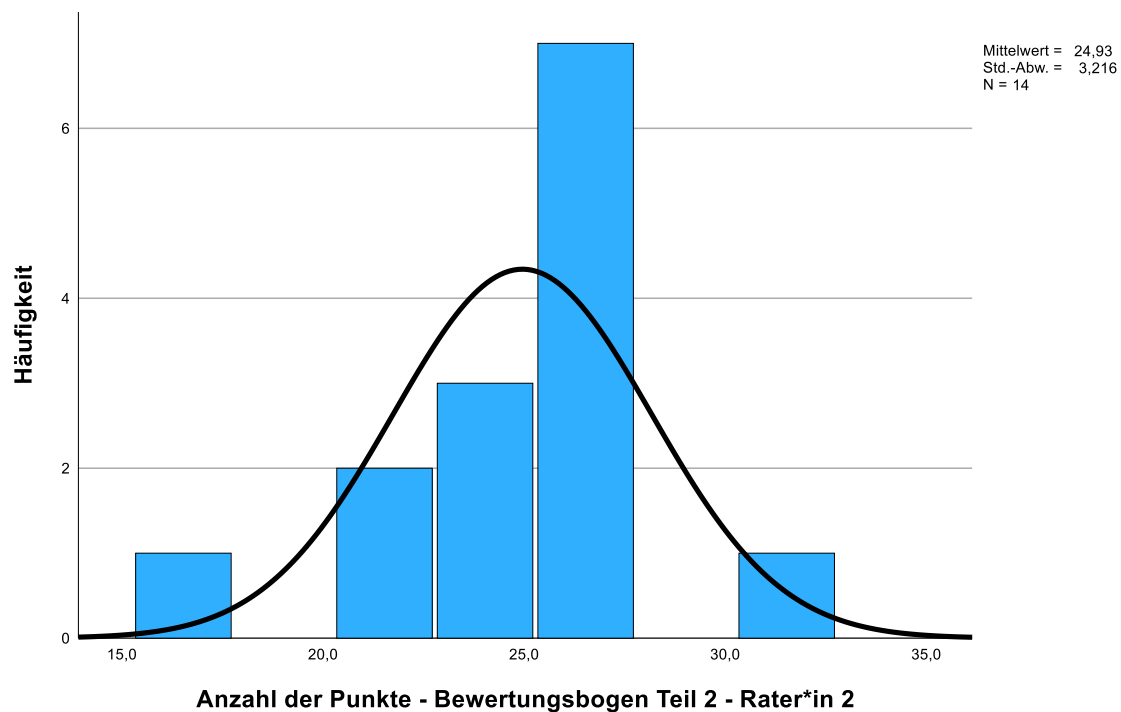


Abbildung 56) Histogramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 im zweiten Interrating

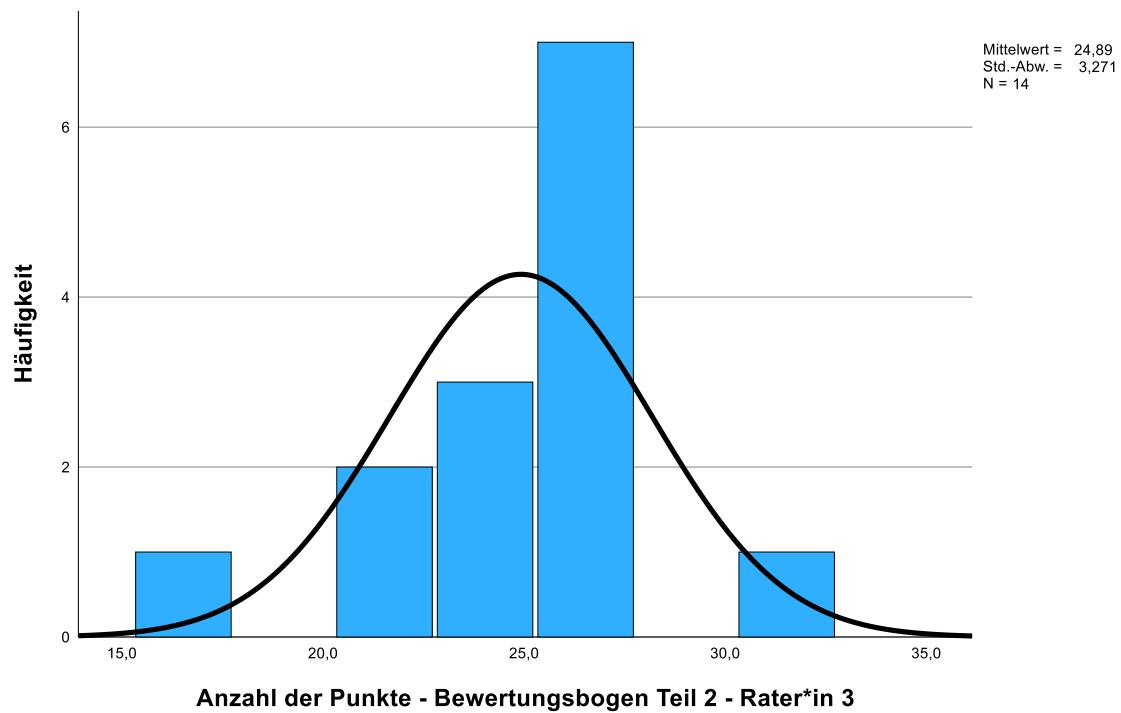


Abbildung 57) Histogramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 3 im zweiten Interrating

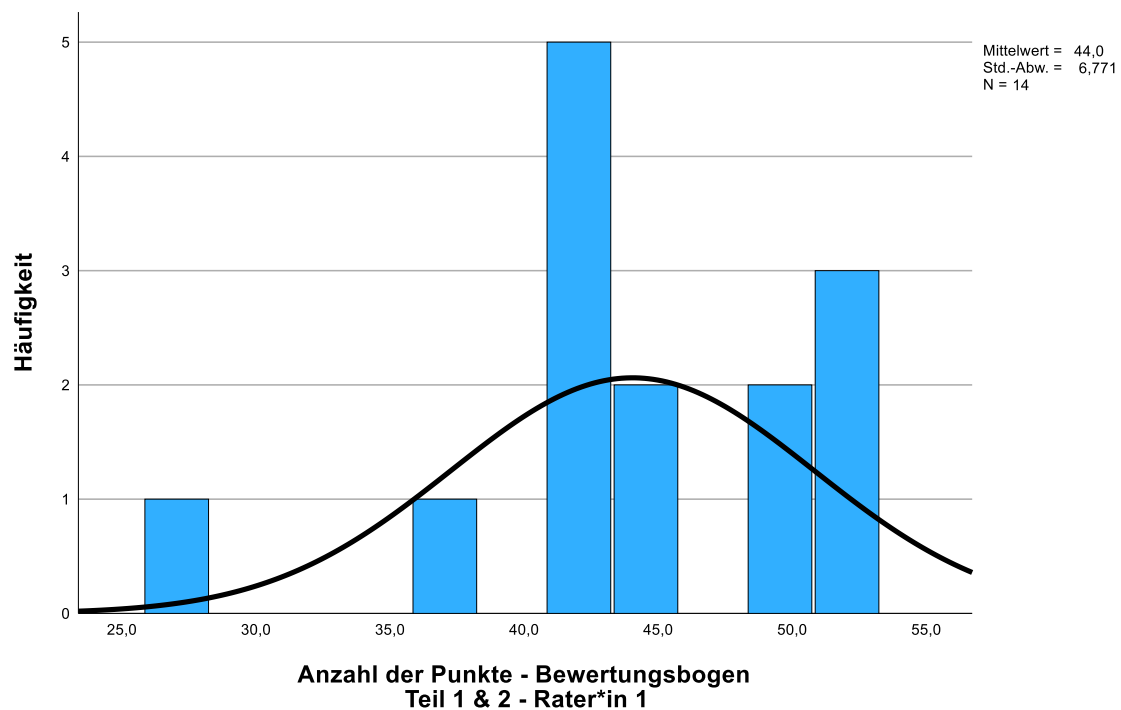


Abbildung 58) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 im zweiten Interrating

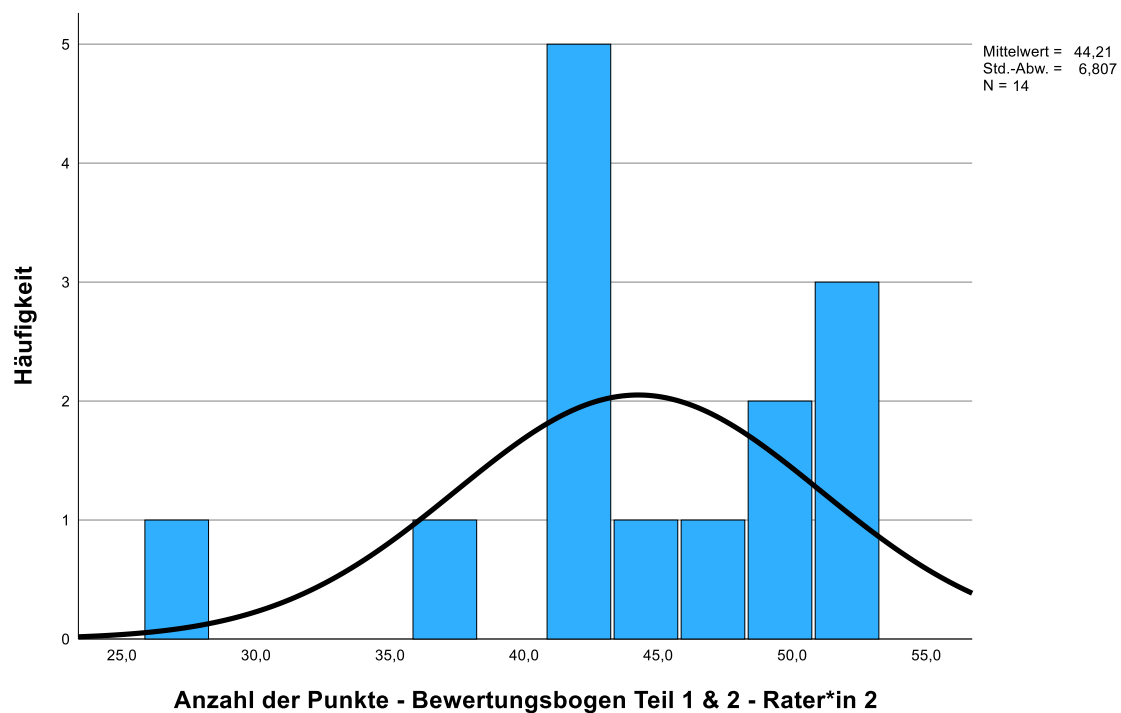


Abbildung 59) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 im zweiten Interrating

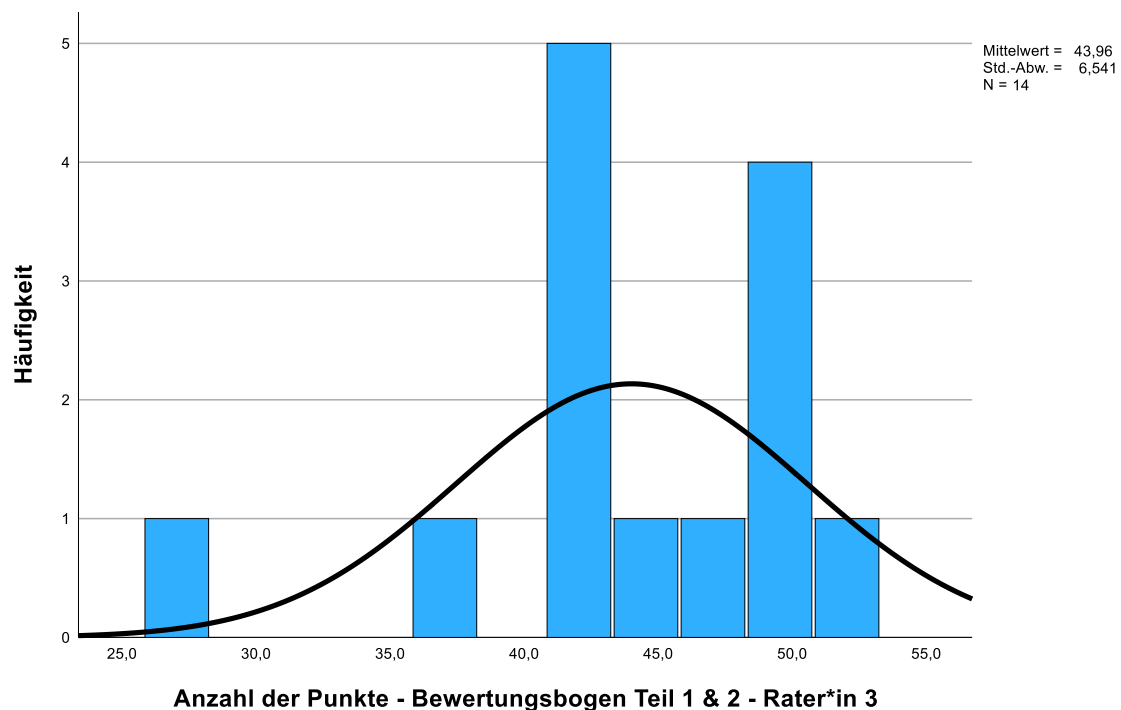


Abbildung 60) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 3 im zweiten Interrating

Auch im zweiten Interrating kommt mit den Q-Q-Diagrammen (Abbildungen 61 bis 69) zum Ausdruck, dass die beobachteten Werte zum größten Teil nahe oder auf der Referenzlinie liegen. Dies kann als ein Hinweis auf eine Normalverteilung der Werte verstanden werden. Gleichzeitig ist erkennbar, dass in allen Diagrammen wieder vereinzelte Abweichungen an den Rändern vorliegen.

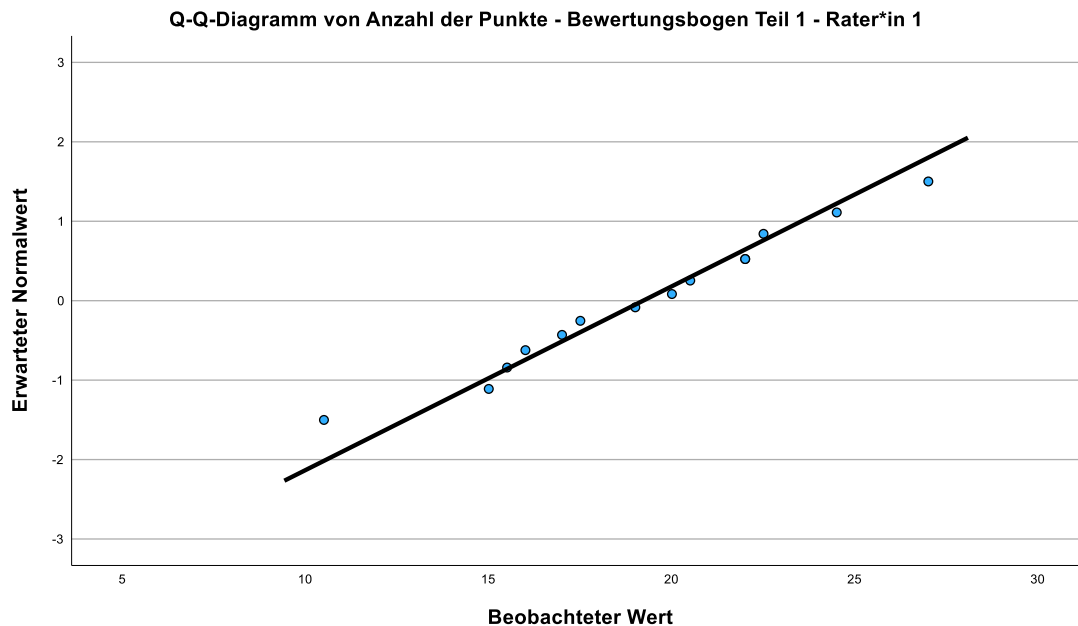


Abbildung 61) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 im zweiten Interrating

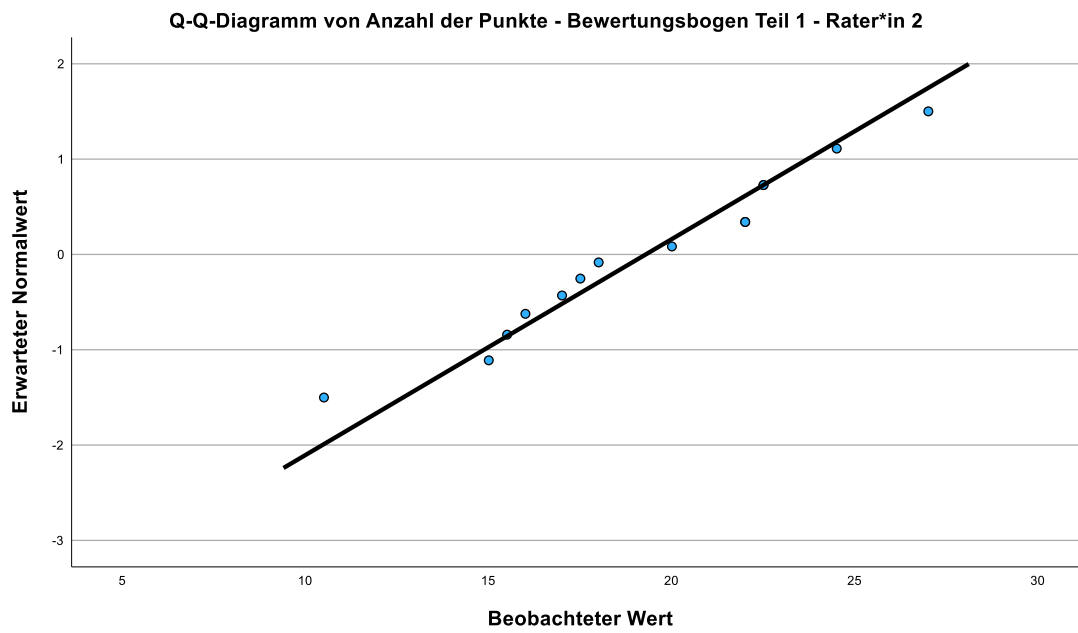


Abbildung 62) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 im zweiten Interrating

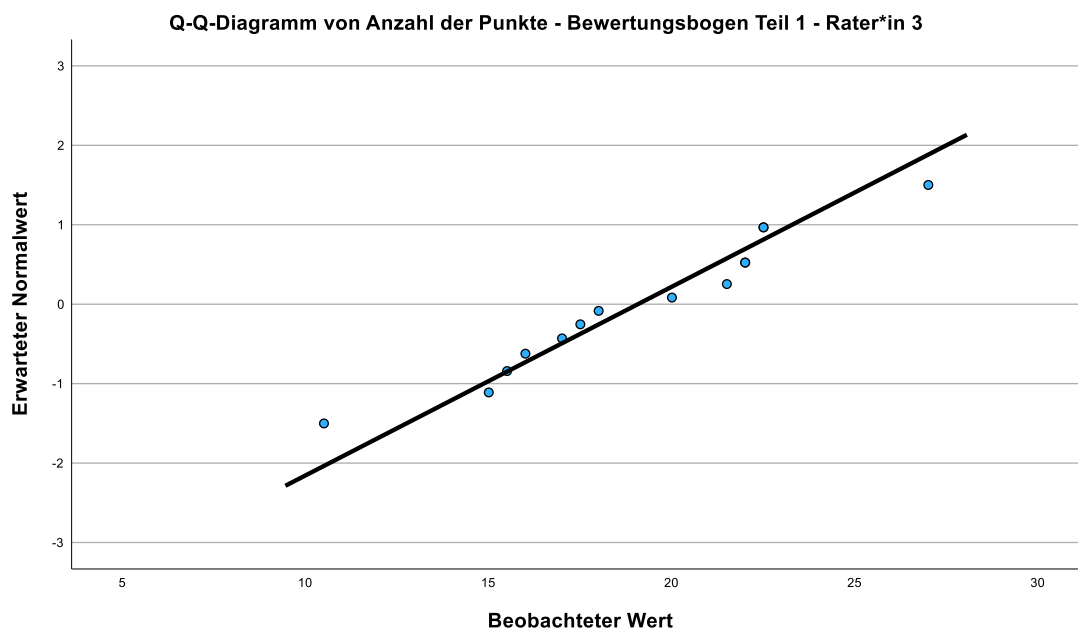


Abbildung 63) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 3 im zweiten Interrating

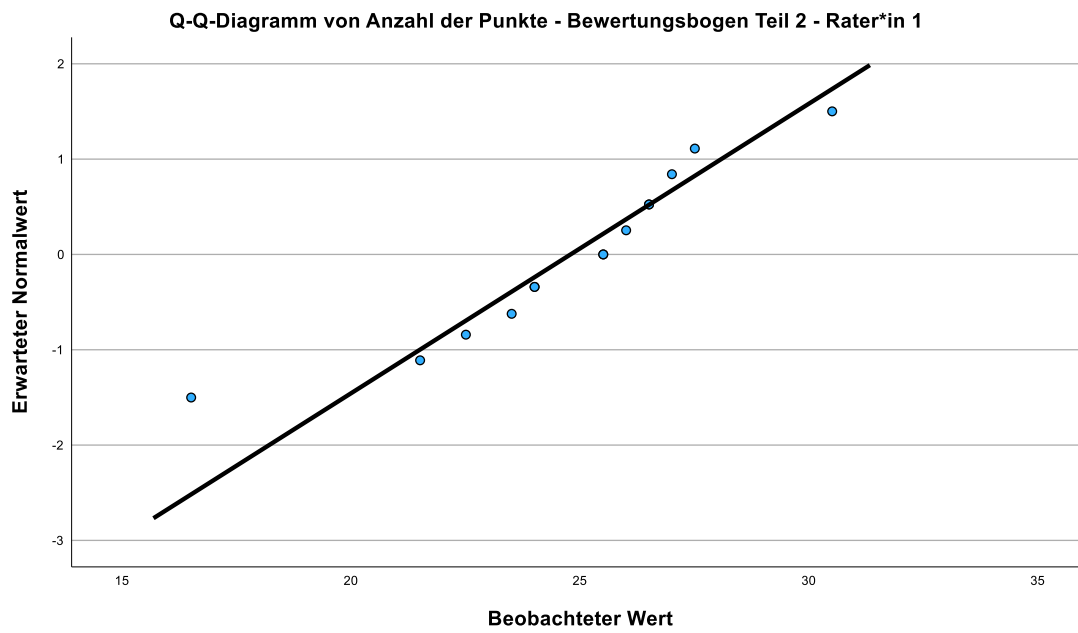


Abbildung 64) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 im zweiten Interrating

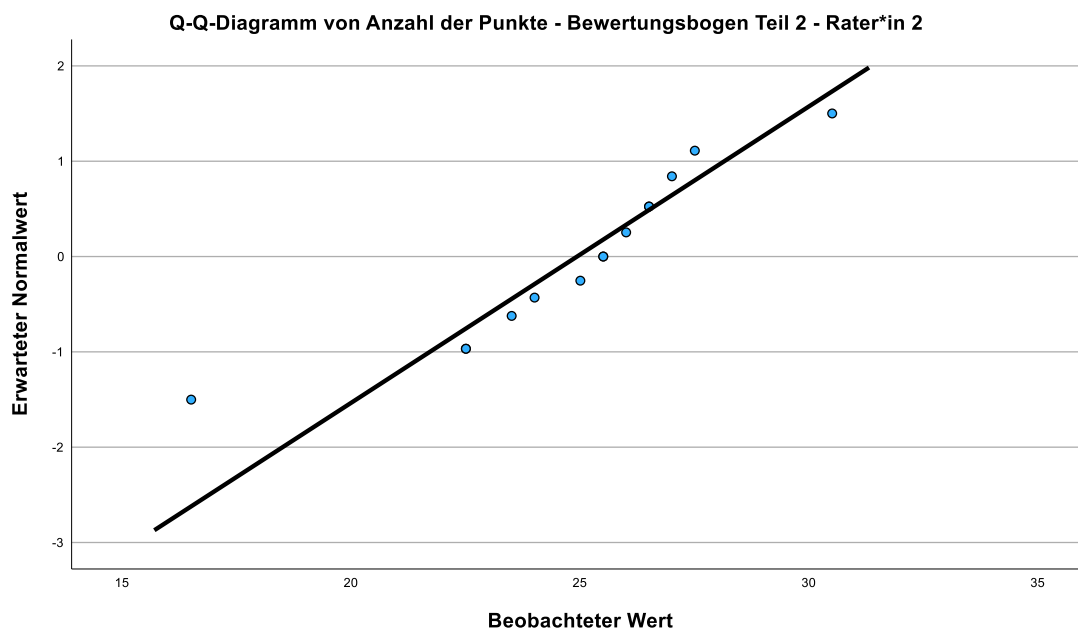


Abbildung 65) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 im zweiten Interrating

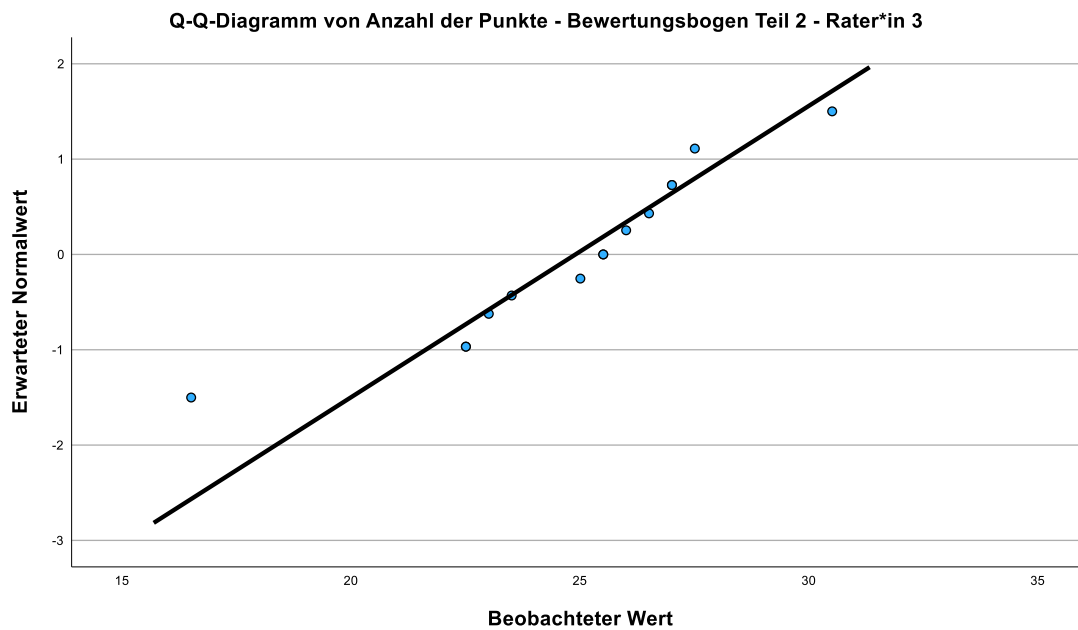


Abbildung 66) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 3 im zweiten Interrating

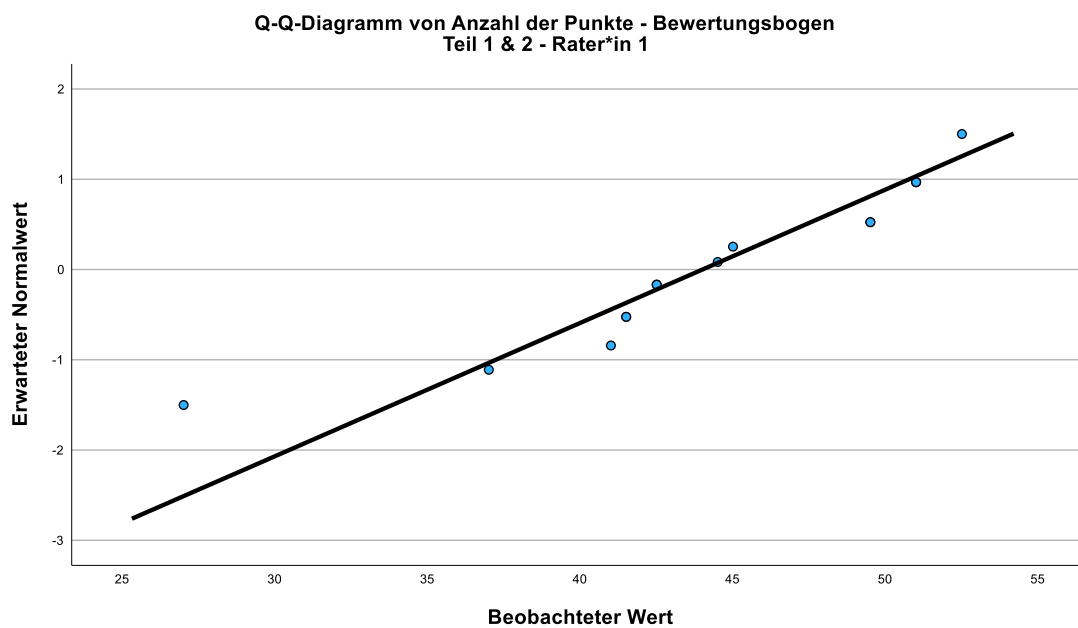


Abbildung 67) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 im zweiten Interrating

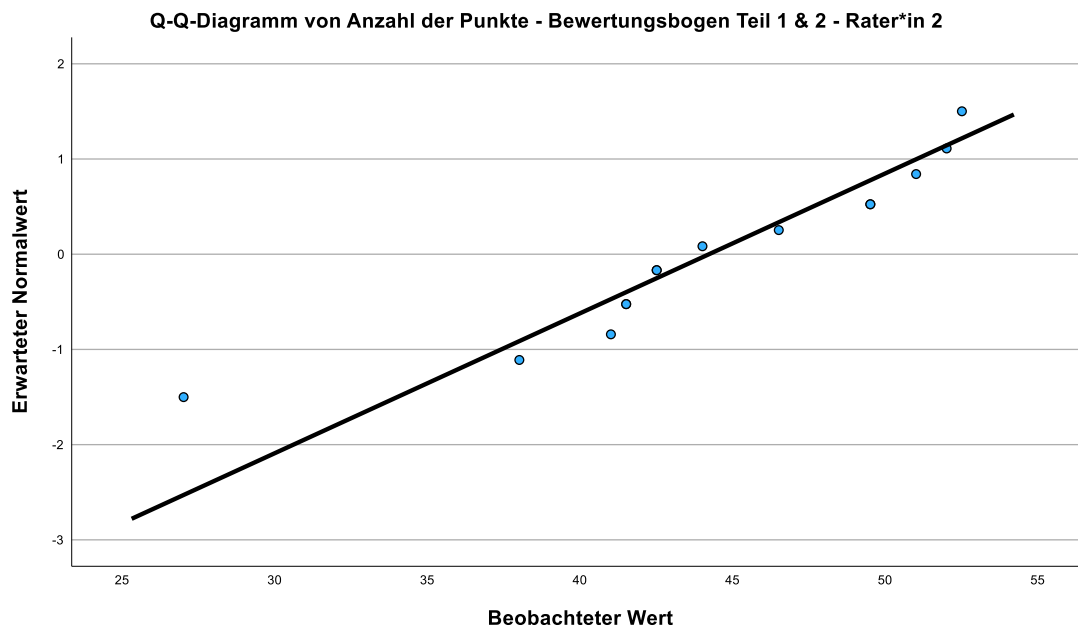


Abbildung 68) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 im zweiten Interrating

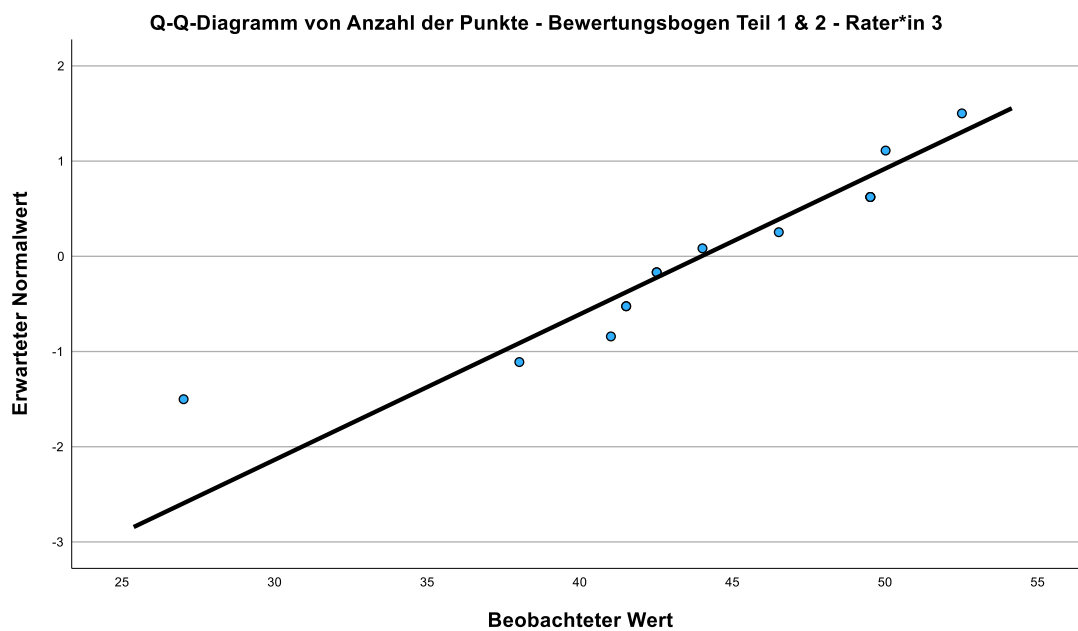


Abbildung 69) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 3 im zweiten Interrating

Für die Streudiagramme (Abbildungen 70 bis 78) wurden erneut die Ratings aller Rater*innen jeweils paarweise hinsichtlich der einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens in Bezug gesetzt. So wird ersichtlich, dass die Ratings nicht vollkommen, aber grundsätzlich miteinander übereinstimmen. Obwohl

eine gewisse Streuung erkennbar ist, gibt es nur vereinzelte, jedoch keine extremen Ausreißer. Insgesamt lassen die Streudiagramme sich somit als ein Hinweis auf eine lineare Beziehung zwischen den einzelnen Ratings verstehen.

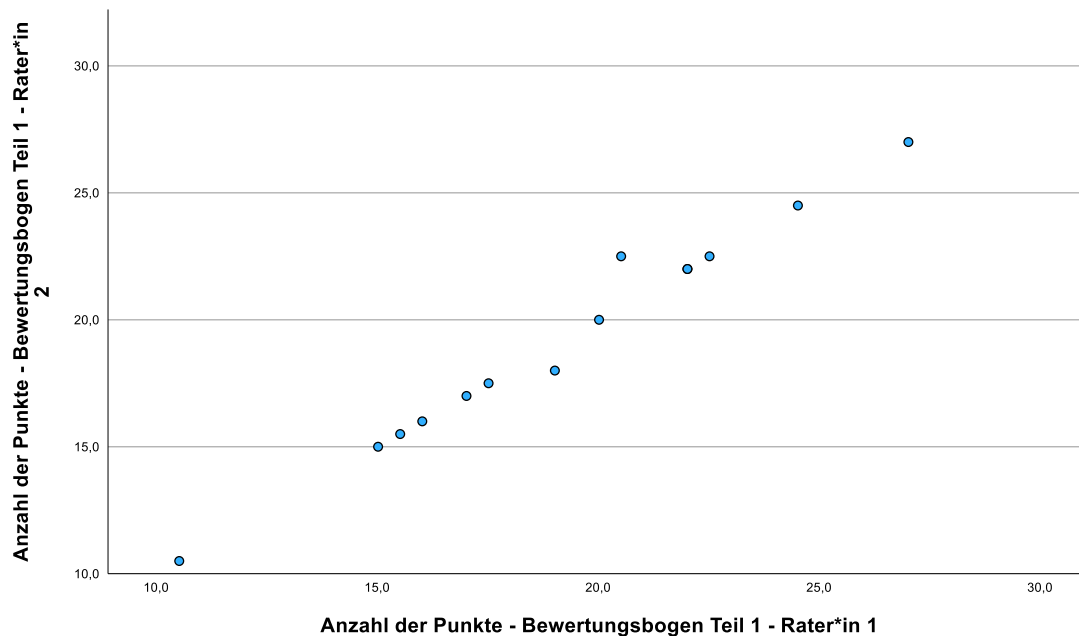


Abbildung 70) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 und 2 im zweiten Interrating

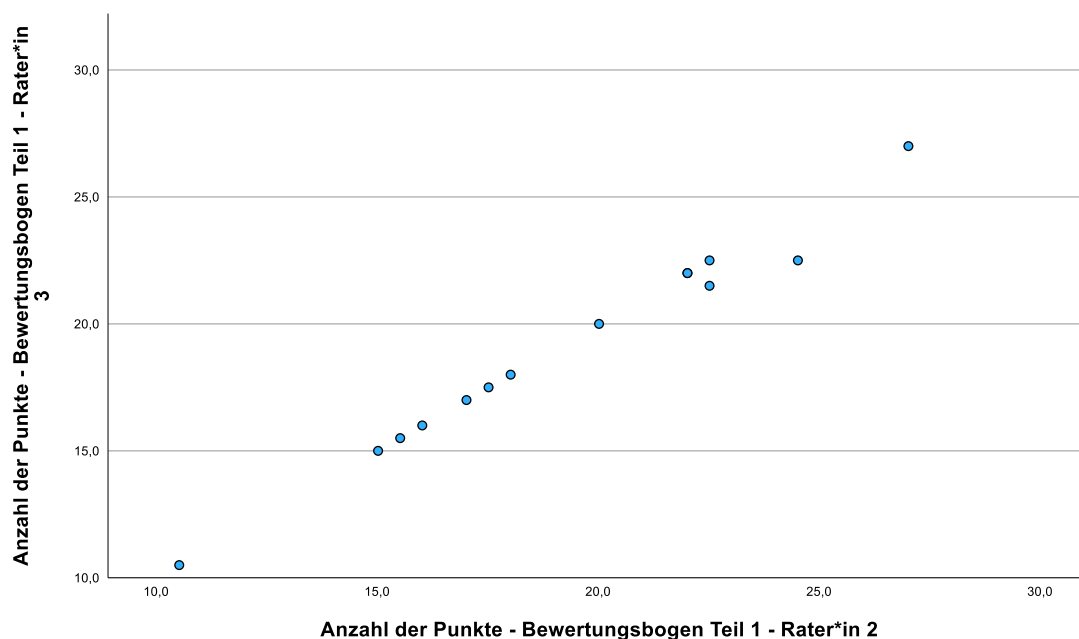


Abbildung 71) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 und 3 im zweiten Interrating

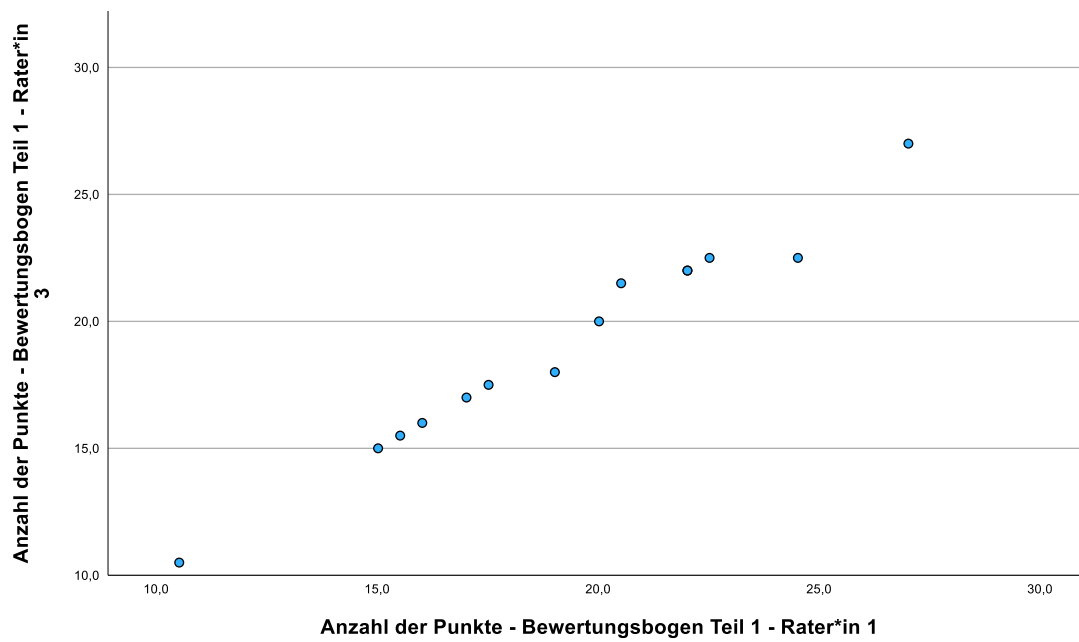


Abbildung 72) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 und 3 im zweiten Interrating

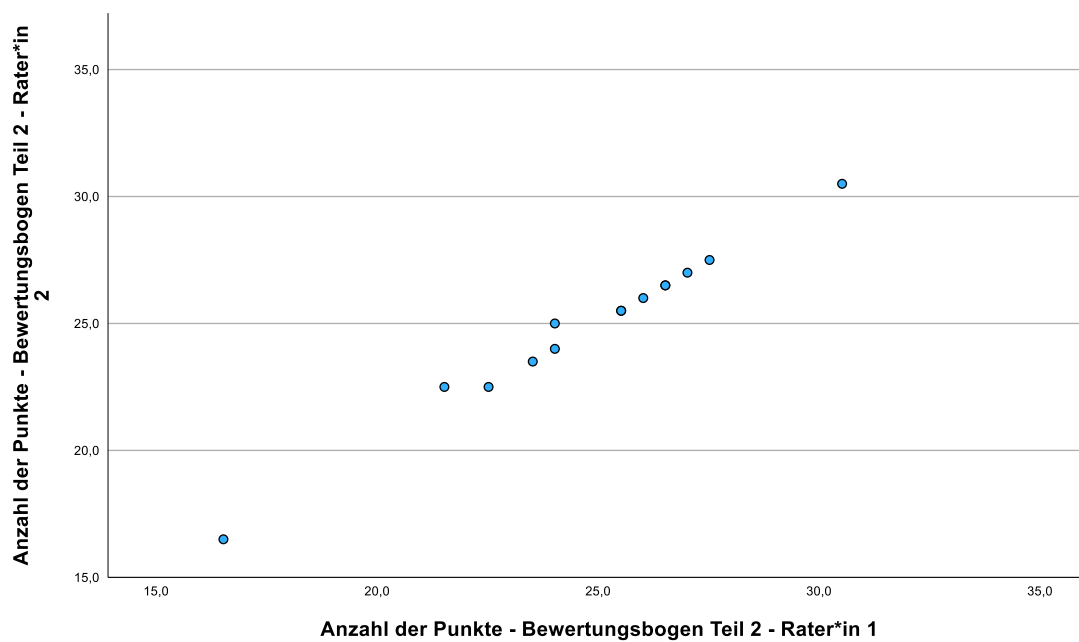


Abbildung 73) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 und 2 im zweiten Interrating

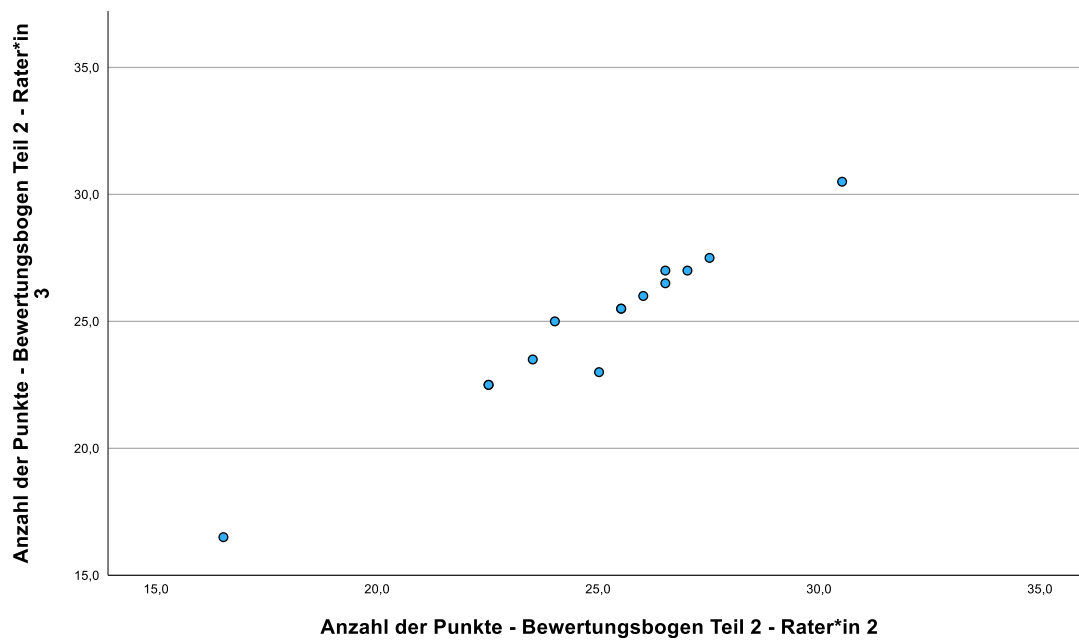


Abbildung 74) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 und 3 im zweiten Interrating

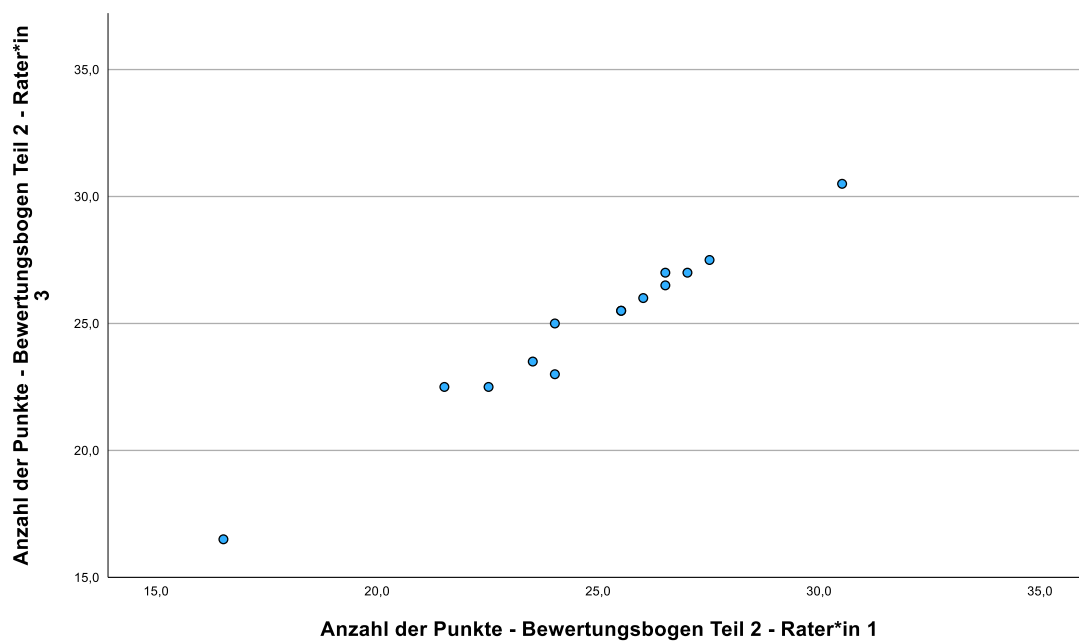


Abbildung 75) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 und 3 im zweiten Interrating

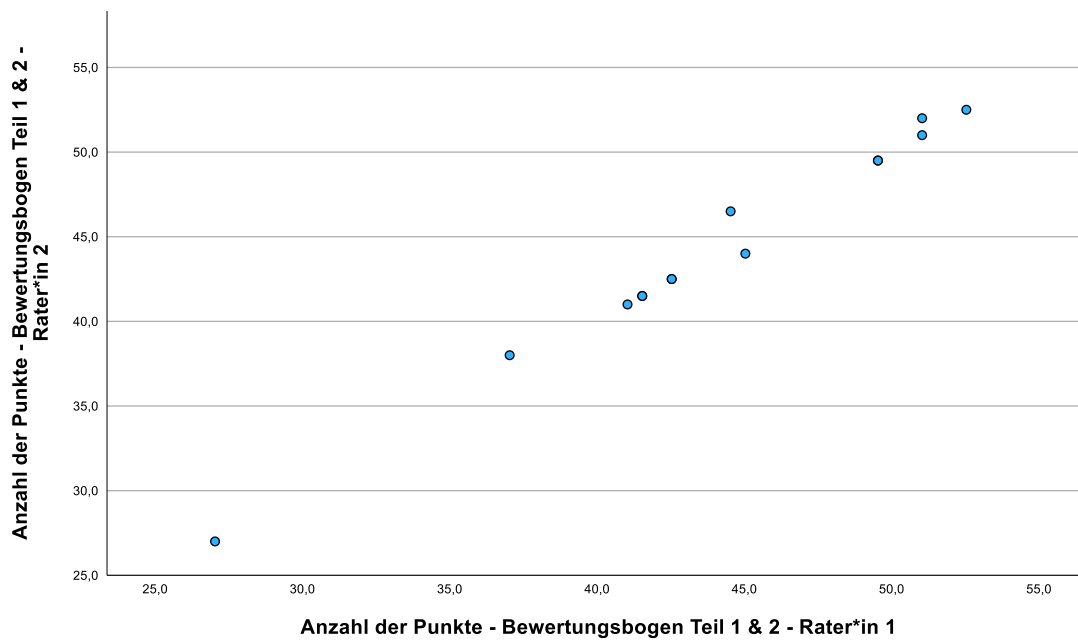


Abbildung 76) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 und 2 im zweiten Interrating

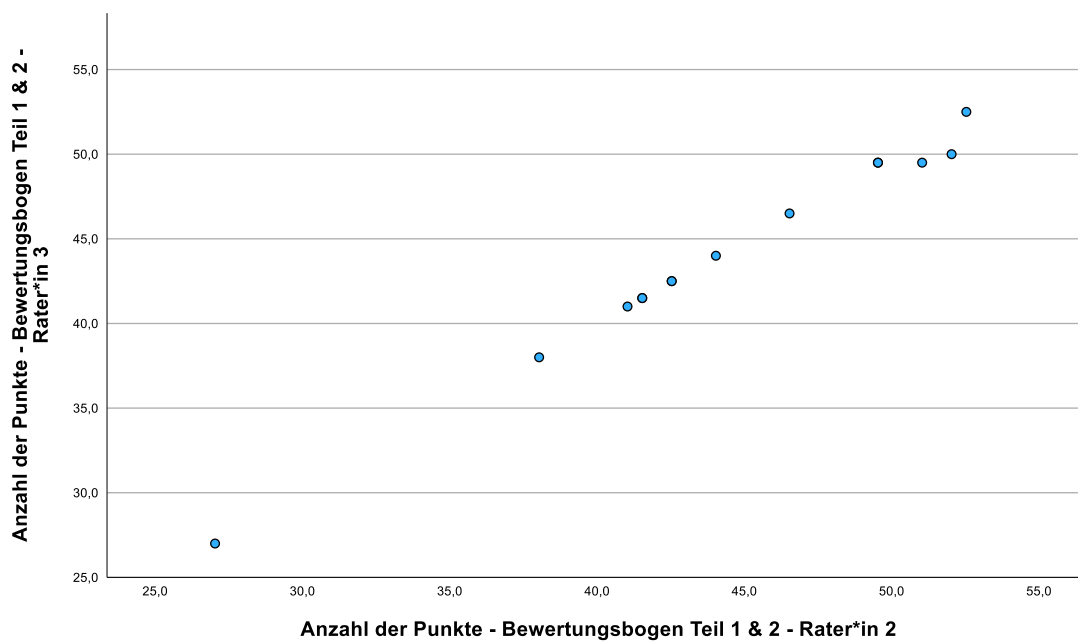


Abbildung 77) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 und 3 im zweiten Interrating

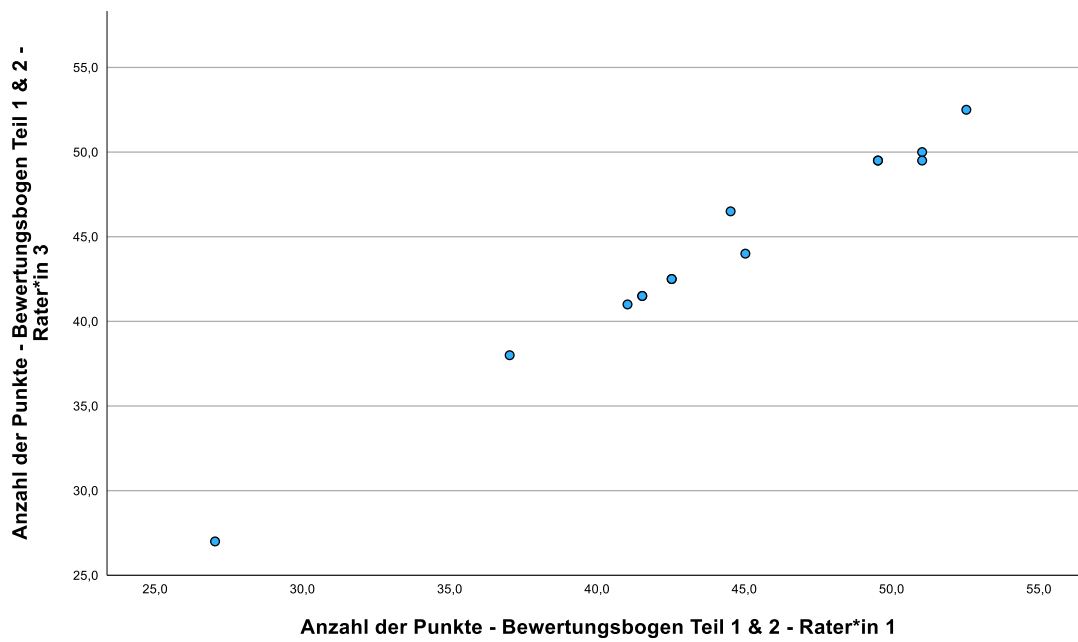


Abbildung 78) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 und 3 im zweiten Interrating

Zur Ergänzung der grafischen Analysen wurden mit den Werten der einzelnen Rater*innen ein Kolmogorov-Smirnov-Test (Ogundapo et al., 2018) und ein Shapiro-Wilk-Test (Shapiro & Wilk, 1965) berechnet. In Tabelle 39) werden die Ergebnisse dieser Tests zusammengefasst. Es wird deutlich, dass die Signifikanzwerte für den Kolmogorov-Smirnov-Test in Bezug auf alle Ratings bei $p = ,200$ liegen. Die Signifikanzwerte des Shapiro-Wilk-Tests liegen im Bereich von $p = ,075$ bis $p = ,997$. Wie im ersten Interrating, liegen auch hier alle Werte über dem Signifikanzwert von $p = ,05$. Daher lässt sich durch den Kolmogorov-Smirnov-Test (Ogundapo et al., 2018, S. 33) und den Shapiro-Wilk-Test (Shapiro & Wilk, 1965, S. 603) darauf schließen, dass die analysierten Ratings nicht signifikant von der Normalverteilung abweichen. Im Hinblick auf die grafischen und statistischen Analysen lässt sich somit annehmen, dass die Werte der einzelnen Rater*innen normalverteilt sind.

*Tabelle 39) Darstellung der Berechnungen zur Normalverteilung der einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens der einzelnen Rater*innen im zweiten Interrating*

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 1	,098	14	,200*	,987	14	,997
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 2	,159	14	,200*	,974	14	,920
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 3	,147	14	,200*	,965	14	,808
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 1	,157	14	,200*	,930	14	,304
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 2	,154	14	,200*	,907	14	,141
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 3	,161	14	,200*	,915	14	,187
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 1	,186	14	,200*	,900	14	,112
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 2	,176	14	,200*	,898	14	,105
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 3	,182	14	,200*	,888	14	,075

*. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

*Tabelle 40) Darstellung der Berechnungen von Pearsons r für die einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens der einzelnen Rater*innen im zweiten Interrating*

		Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 2	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 2	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 2	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 3	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 3	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 3
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 1	Pearson-Korrelation	,990**			,988**		
	Sig. (2-seitig)	< ,001			< ,001		
	N	14			14		
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 1	Pearson-Korrelation		,994**			,989**	
	Sig. (2-seitig)		< ,001			< ,001	
	N		14			14	
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 1	Pearson-Korrelation			,995**			,993**
	Sig. (2-seitig)			< ,001			< ,001
	N			14			14
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 2	Pearson-Korrelation				,992**		
	Sig. (2-seitig)				< ,001		
	N				14		
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 2	Pearson-Korrelation					,981**	
	Sig. (2-seitig)					< ,001	
	N					14	
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 2	Pearson-Korrelation						,996**
	Sig. (2-seitig)						< ,001
	N						14

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Auf dieser Grundlage sind auch für das zweite Interrating Korrelationen zwischen den Ratings der drei Rater*innen entlang der einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens berechnet worden. Die entsprechenden Ergebnisse zur Berechnung von Pearsons r werden in Tabelle 40) dargestellt. Der Wertebereich erstreckt sich von $r = ,981$ bis $,996$, was als ein starker Zusammenhang interpretiert werden kann (Cohen, 1992, S. 157). Alle Werte sind signifikant ($p = < ,001$). Somit lässt sich darauf schließen, dass eine hohe Interrater-Reliabilität für alle Ratings entlang der einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens vorliegt.

Tabelle 41) Darstellung der Berechnungen von Spearmans Rho für die einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens der einzelnen Rater*innen im zweiten Interrating

			Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 2	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 2	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 2	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 3	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 3	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 3
Spearman-Rho	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 1	Korrelationskoeffizient	,981**			,999**		
		Sig. (2-seitig)	< ,001			< ,001		
		N	14			14		
	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 1	Korrelationskoeffizient		,998**			,988**	
		Sig. (2-seitig)		< ,001			< ,001	
		N		14			14	
	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 1	Korrelationskoeffizient			,994**			,989**
		Sig. (2-seitig)			< ,001			< ,001
		N			14			14
	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 - Rater*in 2	Korrelationskoeffizient				,979**		
		Sig. (2-seitig)				< ,001		
		N				14		
	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2 - Rater*in 2	Korrelationskoeffizient					,983**	
		Sig. (2-seitig)					< ,001	
		N					14	
	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2 - Rater*in 2	Korrelationskoeffizient						,997**
		Sig. (2-seitig)						< ,001
		N						14

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

* . Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch mit der Berechnung von Spearmans Rho (Tabelle 41). Die Werte liegen im Bereich zwischen $\rho = ,979$ und $,999$ und sind alle signifikant ($p = < ,001$). Dies deutet auf eine gute Korrelation (Döring, 2023,

S. 559) hin. Infolgedessen lässt sich auch die Berechnung dieser Korrelationen als ein Hinweis auf eine hohe Interrater-Reliabilität verstehen, die sich auf alle drei Rater*innen und die einzelnen und beide Teile des Bewertungsbogens bezieht. Wie im ersten Interrating wurden zur Analyse der Übereinstimmung zwischen den Ratings ebenfalls entlang der einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens ICC-Werte für die drei Rater*innen berechnet. Da das Rating-Verfahren gleichgeblieben ist, wurde wieder ein Modell mit gemischten Zwei-Weg-Effekten gewählt, bei dem die Personeneffekte zufällig und die Maßeffekte fest sind und systematische Fehler berücksichtigt werden (Koo & Li, 2016, S. 157 f.). Die Berechnung des ICC-Werts in Bezug auf den ersten Teil des Bewertungsbogens von den drei Rater*innen wird in Tabelle 42) dargestellt.

*Tabelle 42) Darstellung der Berechnungen der ICC-Werte zu der Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens aller drei Rater*innen im zweiten Interrating*

	Korrelation innerhalb der Klasse ^b	95% Konfidenzintervall		F-Test mit wahrem Wert 0			
		Untergrenze	Obergrenze	Wert	df1	df2	Sig.
Einzelne Maße	,990 ^a	,976	,996	288,657	13	26	< ,001
Durchschnittliche Maße	,997 ^c	,992	,999	288,657	13	26	< ,001

Modell mit gemischten Zwei-Weg-Effekten, bei dem die Personeneffekte zufällig und die Maßeffekte fest sind.

a. Der Schätzer ist derselbe, unabhängig davon, ob ein Wechselwirkungseffekt vorliegt oder nicht.

b. Korrelationskoeffizienten des Typs A innerhalb der Klasse unter Verwendung einer Definition der absoluten Übereinstimmung.

c. Die Schätzung wird unter der Annahme berechnet, dass kein Wechselwirkungseffekt vorliegt, da anderenfalls keine Schätzung durchgeführt werden könnte.

Für die einzelnen Maße zeigt sich ein ICC-Wert von 0,990 (95%-KI: 0,976–0,996, $F(13, 26) = 288,657$, $p < ,001$), was auf eine exzellente Reliabilität hinweist (Koo & Li, 2016, S. 158). Im Hinblick auf die durchschnittlichen Maße ergibt sich ein Wert von 0,997 (95%-KI: 0,992–0,999, $F(13, 26) = 288,657$, $p < ,001$), was ebenfalls als ein Indikator für eine exzellente Reliabilität verstanden werden kann (Koo & Li, 2016, S. 158). Die Berechnung des ICC-Werts in Bezug auf den zweiten Teil des Bewertungsbogens von den drei Rater*innen weist ähnliche Werte auf und wird in Tabelle 43) dargestellt. Im Hinblick auf die einzelnen Maße wurde ein ICC-Wert von 0,988 (95%-KI: 0,972–0,996, $F(13, 26) = 245,740$, $p < ,001$) erzielt, was auf eine exzellente Reliabilität schließen lässt (Koo & Li, 2016, S. 158). Der ICC-Wert für die durchschnittlichen Maße beträgt 0,996 (95%-KI: 0,990–0,999, $F(13, 26) = 245,740$, $p < ,001$).

,001), was ebenso auf eine exzellente Reliabilität hindeutet (Koo & Li, 2016, S. 158).

*Tabelle 43) Darstellung der Berechnungen der ICC-Werte zu der Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens aller drei Rater*innen im zweiten Interrating*

	Korrelation innerhalb der Klasse ^b	95% Konfidenzintervall		F-Test mit wahrem Wert 0			
		Untergrenze	Obergrenze	Wert	df1	df2	Sig.
Einzelne Maße	,988 ^a	,972	,996	245,740	13	26	< ,001
Durchschnittliche Maße	,996 ^c	,990	,999	245,740	13	26	< ,001

Modell mit gemischten Zwei-Weg-Effekten, bei dem die Personeneffekte zufällig und die Maßeffekte fest sind.

- a. Der Schätzer ist derselbe, unabhängig davon, ob ein Wechselwirkungseffekt vorliegt oder nicht.
b. Korrelationskoeffizienten des Typs A innerhalb der Klasse unter Verwendung einer Definition der absoluten Übereinstimmung.
c. Die Schätzung wird unter der Annahme berechnet, dass kein Wechselwirkungseffekt vorliegt, da anderenfalls keine Schätzung durchgeführt werden könnte.

Wie sich in Tabelle 44) zeigt, können ähnliche Werte auch im Hinblick auf beide Teile des Bewertungsbogens für die drei Rater*innen erreicht werden. So liegt für die einzelnen Maße ein ICC-Wert von 0,994 vor (95%-KI: 0,986–0,998, $F(13, 26) = 500,165$, $p < ,001$), was als ein Indikator für eine exzellente Reliabilität interpretiert werden kann (Koo & Li, 2016, S. 158). Bei den durchschnittlichen Maßen wird ein Wert von 0,998 erreicht (95%-KI: 0,995–0,999, $F(13, 26) = 500,165$, $p < ,001$), was ebenfalls auf eine exzellente Reliabilität hindeutet (Koo & Li, 2016, S. 158).

*Tabelle 44) Darstellung der Berechnungen der ICC-Werte zu der Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens aller drei Rater*innen im zweiten Interrating*

	Korrelation innerhalb der Klasse ^b	95% Konfidenzintervall		F-Test mit wahrem Wert 0			
		Untergrenze	Obergrenze	Wert	df1	df2	Sig.
Einzelne Maße	,994 ^a	,986	,998	500,165	13	26	< ,001
Durchschnittliche Maße	,998 ^c	,995	,999	500,165	13	26	< ,001

Modell mit gemischten Zwei-Weg-Effekten, bei dem die Personeneffekte zufällig und die Maßeffekte fest sind.

- a. Der Schätzer ist derselbe, unabhängig davon, ob ein Wechselwirkungseffekt vorliegt oder nicht.
b. Korrelationskoeffizienten des Typs A innerhalb der Klasse unter Verwendung einer Definition der absoluten Übereinstimmung.
c. Die Schätzung wird unter der Annahme berechnet, dass kein Wechselwirkungseffekt vorliegt, da anderenfalls keine Schätzung durchgeführt werden könnte.

11.5.2.5 Diskussion

Mit den durchgeführten Analysen der aggregierten Testwerte, die auf den im vorangegangenen Interrating erzeugten Itemwerten basieren, konnten hohe Übereinstimmungs- und Korrelationswerte erzielt werden. Dies bezieht sich sowohl auf die drei Rater*innen als auch auf die einzelnen und beiden Teile des prototypischen Bewertungsbogens. So konnten bereits durch das erste Interrating signifikante Werte zwischen $r = ,689$ und $,868$, was auf einen starken Zusammenhang hindeutet (Cohen, 1992, S. 157), Werte zwischen $\rho = ,641$ und $,896$, was auf eine mittlere bis gute Korrelation verweist (Döring, 2023, S. 559) und Übereinstimmungen von ICC = 0,775 bis 0,920 erreicht werden, was als Indikator für eine gute bis exzellente Übereinstimmung verstanden werden kann (Koo & Li, 2016, S. 158). Diese Werte konnten durch das zweite Interrating nochmal erhöht werden ($r = ,981$ – $,996$, $\rho = ,979$ – $,999$, ICC = 0,988–0,998) und lassen sich als Hinweise für einen starken (Cohen, 1992, S. 157) beziehungsweise guten (Döring, 2023, S. 559) Zusammenhang und als Indikator für eine exzellente Übereinstimmung (Koo & Li, 2016, S. 158) verstehen. In Bezug auf ähnliche Untersuchungen zur Evaluation von Bewertungsbögen für Performanztests liegen die Werte somit auf einem höheren (Wiesbeck, 2015, S. 96 f.) beziehungsweise vergleichbaren (Gerich, 2016, S. 138 f.) Niveau.

Anders als im vorangegangenen Interrating auf der Ebene der einzelnen Items, konnten bereits durch das erste Interrating auf der Ebene der Testwerte durchgängig reliable Werte gewonnen werden. Trotz der Unterschiede in den einzelnen Ratings auf der Ebene der Items kommen die Rater*innen somit bereits zu vergleichbaren Ergebnissen auf der Ebene der Testwerte beziehungsweise Punktzahl. Dies könnte als ein Hinweis darauf verstanden werden, dass der Bewertungsbogen sich insofern für eine summative Bewertung eignet, als er einzelne Unterschiede auf der Ebene der Items ausgleichen kann. Mit dem primären Fokus auf die Testwerte könnte somit auch der zuvor skizzierte Hinweis entfallen, mehrere Rater*innen für die Bewertung einer Leistung einzusetzen. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass die alleinige Rückmeldung von Testwerten beziehungsweise Punktzahlen und Noten allein nicht der Wirksamkeit und Relevanz von lernförderlichem Feedback gerecht wird (Hattie, 2009; Hattie 2023; Hattie & Timperley, 2007; Sippel, 2011). Eine solche Rückmeldung sollte auch für Prüfungsformate eine differenzierte Aufschlüsselung der erbrachten Leistung auf der Ebene der Items umfassen. In diesem Sinne wäre auch weiterhin zu überlegen, für den Einsatz der robS als Prüfungsformat mehrere Rater*innen einzusetzen, durch die die Wahrneh-

mung und Bewertung relevanter Stellen gewährleistet werden kann, was eine Grundlage für eine differenzierte Rückmeldung bildet.

Da die Testwerte aus den Itemwerten des Bewertungsbogens aggregiert werden und sie somit miteinander gekoppelt sind, kann die Steigerung der Werte zwischen dem ersten und zweiten Interrating durch die zuvor beschriebene Besprechung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede erklärt werden, die im Rahmen der Interratings auf der Ebene der Items durchgeführt wurde. Durch diesen Zusammenhang sind auch die möglichen Limitationen auf das zugrundeliegende Interrating zum Teil übertragbar. Die Rater*innen 2 und 3 wurden nicht zufällig, sondern aufgrund ihrer Vorerfahrung und Mitwirkung bei der Entwicklung der robS ausgewählt und in der Anwendung des Bewertungsbogens geschult. Um zu vermeiden, dass eine gegenseitige Beeinflussung stattfindet beziehungsweise eine soziale Erwünschtheit zum Ausdruck kommt, wurden neben den individuell durchgeführten Ratings und den zuvor skizzierten Maßnahmen bei der Besprechung der Ergebnisse nach dem ersten Interrating auf der Ebene der Items, die Testwerte nicht zum Gegenstand der Besprechung gemacht. Die Testwerte der jeweils anderen beiden Rater*innen waren für Rater*in 2 und 3 nicht einsehbar und konnten somit auch keinen Orientierungs- oder Zielwert für die eigenen Ratings bilden. Da eine gegenseitige Beeinflussung jedoch nicht gänzlich ausgeschlossen werden kann, wurde dies mit dem entsprechend gewählten ICC-Modell berücksichtigt und es konnten reliable Werte gewonnen werden (Koo & Li, 2016, S. 158). Ähnlich wie in Bezug auf das Interrating auf der Ebene der Items, wäre auch für weiterführende Analysen auf der Ebene der Testwerte zu überprüfen, inwiefern ein Interrating mit zufällig ausgewählten oder externen Rater*innen durchgeführt werden könnte und welche Übereinstimmungs- und Korrelationswerte dadurch, etwa mit einem anderen ICC-Modell (Koo & Li, 2016, S. 157), generiert werden könnten.

11.5.3 Bewertung aller robS-Fälle und Analyse der internen Konsistenz des Bewertungsbogens

Mit den Ergebnissen der vorangegangenen Interratings wurden auf der Grundlage des prototypischen Bewertungsbogens alle weiteren robS-Fälle bewertet. Dies bildet wiederum die Basis, um durch eine Analyse Hinweise auf die interne Konsistenz des Bewertungsbogens zu sammeln. Aus der Analyse hervorgehende, mögliche Anpassungen beziehen sich somit auf die Ebene der Items beziehungsweise Dimensionen des Bewertungsbogens, die zur Gene-

rierung der Testwerte verwendet werden. Im Hinblick auf die zugrundeliegende Validitätsargumentation wird daher folgende Frage fokussiert:

Validierungsschritt: Fähigkeitsschätzung

TF15: Weist der Bewertungsbogen eine hinreichende interne Konsistenz auf?

11.5.3.1 Methode

Für die Analyse erfolgt zunächst eine deskriptive Darstellung der erreichten Punkte entlang der Dimensionen und Items der einzelnen Teile des Bewertungsbogens, um eine Übersicht über deren Verteilung zu gewinnen. Daran anknüpfend werden auch die erreichten Testwerte und deren Verteilungen deskriptiv und grafisch dargestellt. Anschließend wird die interne Konsistenz der einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens mittels des Reliabilitätskoeffizienten Cronbachs Alpha analysiert (Döring, 2023, S. 462 f.). Die sich aus der Analyse ergebenden Anpassungsmöglichkeiten werden darauffolgend evaluiert, wofür inhaltliche Argumente und Ergebnisse von Berechnungen zum Zusammenhang zwischen den einzelnen Teilen des Bewertungsbogens herangezogen werden. Dafür wird neben Spearmans ρ auch Pearsons r (Döring, 2023, S. 559) berechnet, um Aussagen über das Ausmaß des Zusammenhangs auf ordinalem und metrischem Skalenniveau tätigen zu können, wofür auch die notwendigen grafischen und statistischen Voraussetzungstests durchgeführt werden. Abschließend wird die überarbeitete Version des Bewertungsbogens vor dem Hintergrund der vorangegangenen Interratings erneut evaluiert, im Hinblick auf die Verteilung der Testwerte deskriptiv dargestellt und hinsichtlich weiterführender Analysen grafisch und statistisch auf Normalverteilung geprüft.

11.5.3.2 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst alle robS-Fälle ($N = 69$), die im Zuge der zugrundeliegenden Hauptuntersuchung ($n = 60$) und Pilotierungsuntersuchung ($n = 9$) erhoben worden sind. Die Zusammenführung der Daten wird damit begründet, dass in Bezug auf die Durchführung und Erhebung der robS keine konzeptionellen Überarbeitungen zwischen der Pilotierungs- und Hauptuntersuchung vorgenommen worden sind. Somit kann für die weiteren Berechnungen die Fallzahl erhöht und die statistische Aussagekraft gesteigert werden. Ein Überblick über die zusammengeführte Stichprobe findet sich in Tabelle 45).

Tabelle 45) Darstellung der Stichprobe der robS für die weiteren Berechnungen

Gesamtzahl der Teilnehmenden $N = 69$		
Geschlecht	n	%⁶⁷
Weiblich	44	63,8
Männlich	24	34,8
Keine Angabe	1	1,4
Universität	n	%
Paderborn	67	97,1
Münster	2	2,9
Studienphase	n	%
Bachelor of Education	58	84,1
Master of Education	11	15,9
Schulform	n	%
Bachelor of Education Grundschule	5	7,2
Bachelor of Education Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule	28	40,6
Bachelor of Education Gymnasium und Gesamtschule	21	30,4
Bachelor of Education Berufskolleg	3	4,3
Bachelor of Education Sonderpädagogische Förderung	1	1,4
Master of Education Haupt-, Real-, Gesamtschule	3	4,3
Master of Education Gymnasien und Gesamtschule	6	8,7
Master of Education Berufskolleg	2	2,9
Anzahl der Fachsemester		
<i>M</i>	6,8	
<i>SD</i>	3,2	
<i>Min</i>	1	
<i>Max</i>	18	
<i>Range</i>	17	

11.5.3.3 Deskriptive Darstellung der Verteilung der Itemwerte beziehungsweise Punkte entlang beider Teile des Bewertungsbogens

Wie sich im Hinblick auf die Itemwerte beziehungsweise Punkte entlang des ersten Teils des Bewertungsbogens (Tabelle 46) zeigt, ist ein Großteil der Punkte in den unteren oder oberen Punktbereichen der jeweiligen Dimensionen verteilt. Auffällig ist hierbei, dass in einigen Dimensionen, wie etwa „Aktives Zuhören“, „Zeitmanagement“ oder „Körpersprache gegenüber der Schü-

⁶⁷ Die Prozentwerte und Angaben zum Mittelwert und zur Standardabweichung wurden auf die erste Nachkommastelle gerundet.

lerin“ durchgängig oder fast durchgängig die Höchstpunktzahl erreicht wird. Zugleich kommt etwa in Bezug auf die Dimensionen „Wohlergehen der Schülerin“ oder „Paraphrasieren“ zum Ausdruck, dass fast durchgängig die minimale Punktzahl erreicht wird.

Tabelle 46) Darstellung der Verteilung aller Dimensionen und Items des ersten Teils des Bewertungsbogens

Bewertungsbogen Teil 1																
Dimension	M ⁶⁸	SD	0 ⁶⁹		0,5		1		1,5		2		2,5		3	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Gefühle	1,68	0,61	5	7,2			12	17,4			52	75,4				
Wohlergehen der Schülerin	0,01	0,12	68	98,6			1	1,4			0	0				
Wertschätzung	0,71	0,82	36	52,2			17	24,6			16	23,2				
Symptomdefinition	1,57	0,53	1	1,4			28	40,6			40	58,0				
Symptomanalyse	1,3	0,46	0	0			48	69,6			21	30,4				
Ursachensuche	1,28	0,59	5	7,2			40	58,0			24	34,8				
Problemidentifikation	0,33	0,56	49	71,0			17	24,6			3	4,3				
Lösungssuche und Ressourcenorientierung	0,49	0,7	43	62,3			18	26,1			8	11,6				
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1)	0,35	0,26	23	33,3	44	63,8	2	2,9								
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1)	0,51	0,16	3	4,3	62	89,9	4	5,8								
Ursachensuche (Zusatzstufe 1)	0,53	0,21	4	5,8	57	82,6	8	11,6								
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)	0,14	0,24	51	73,9	17	24,6	1	1,4								
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1)	0,38	0,29	19	27,5	48	69,6	2	2,9								
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen	0,14	0,43	61	88,4			6	8,7			2	2,9				
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1)	0,15	0,29	49	71,0	20	29,0	0	0								
Paraphrasieren	0,01	0,12	68	98,6			1	1,4			0	0				
Aktives Zuhören	2,00	0,00	0	0			0	0			69	100,0				

⁶⁸ Die Werte in der Tabelle wurden auf die zweite Nachkommastelle gerundet.

⁶⁹ Punkte

Bewertungsbogen Teil 1																
Dimension	M^{68}	SD	0 ⁶⁹		0,5		1		1,5		2		2,5		3	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Körpersprache gegenüber der Schülerin	1,94	0,24	0	0			4	5,8			65	94,2				
Zeitmanagement	0,97	0,17	2	2,9			67	97,1								
Strukturierung	2,51	0,40	0	0	0	0	0	0	2	2,9	15	21,7	31	44,9	21	30,4
Kritikfähigkeit	1,81	0,43	1	1,4			11	15,9			57	82,6				

Ein vergleichbares Bild wird auch hinsichtlich der Itemwerte beziehungsweise Punkte entlang des zweiten Teils des Bewertungsbogens (Tabelle 47) deutlich. Auch hierbei ist ein Großteil der Punkte den unteren oder oberen Punktbereichen zuzuordnen. Auffällig ist dabei ebenfalls, dass beispielsweise in den Dimensionen „Aktives Zuhören“, „Zeitmanagement“, „Körpersprache gegenüber der Schülerin“ oder „Körpersprache gegenüber der Mutter“ durchgängig oder fast durchgängig die höchste Punktzahl erreicht wird. Gleichzeitig kommt auch hierbei zum Ausdruck, dass etwa in den Dimensionen „Wohlergehen der Schülerin“ oder „Paraphrasieren“ überwiegend beziehungsweise nahezu ausschließlich die niedrigste Punktzahl vergeben wurde.

Tabelle 47) Darstellung der Verteilung aller Dimensionen und Items des zweiten Teils des Bewertungsbogens

Bewertungsbogen Teil 2																
Dimension	M^{70}	SD	0 ⁷¹		0,5		1		1,5		2		2,5		3	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Gefühle	1,65	0,59	4	5,8			16	23,2			49	71,0				
Wohlergehen der Schülerin	0,06	0,24	65	94,2			4	5,8			0	0				
Wertschätzung	0,71	0,84	37	53,6			15	21,7			17	24,6				
Symptomdefinition	1,81	0,39	0	0			13	18,8			56	81,2				
Symptomanalyse	1,46	0,50	0	0			37	53,6			32	46,4				
Ursachensuche	1,2	0,53	4	5,8			47	68,1			18	26,1				
Problemidentifikation	0,64	0,66	32	46,4			30	43,5			7	10,1				
Lösungssuche und Ressourcenorientierung	1,3	0,55	3	4,3			42	60,9			24	34,8				
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1)	0,15	0,33	57	82,6	4	5,8	8	11,6								

⁷⁰ Die Werte in der Tabelle wurden auf die zweite Nachkommastelle gerundet.

⁷¹ Punkte

Bewertungsbogen Teil 2																
Dimension	M ⁷⁰	SD	0 ⁷¹		0,5		1		1,5		2		2,5		3	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Symptomdefinition (Zusatzstufe 2)	0,44	0,16	8	11,6	61	88,4	0	0								
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1)	0,19	0,27	45	65,2	22	31,9	2	2,9								
Symptomanalyse (Zusatzstufe 2)	0,46	0,17	7	10,1	61	88,4	1	1,4								
Ursachensuche (Zusatzstufe 1)	0,4	0,27	18	26,1	47	68,1	4	5,8								
Ursachensuche (Zusatzstufe 2)	0,46	0,14	6	8,7	63	91,3	0	0								
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)	0,12	0,21	53	76,8	16	23,2	0	0								
Problemidentifikation (Zusatzstufe 2)	0,12	0,21	53	76,8	16	23,2	0	0								
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1)	0,45	0,21	10	14,5	56	81,2	3	4,3								
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 2)	0,49	0,1	2	2,9	66	95,7	1	1,4								
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen	0,35	0,56	48	69,6			18	26,1			3	4,3				
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1)	0,31	0,24	26	37,7	43	62,3	0	0								
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 2)	0,43	0,18	10	14,5	59	85,5	0	0								
Paraphrasieren	0	0	69	100,0			0	0			0	0				
Aktives Zuhören	2	0	0	0			0	0			69	100,0				
Körpersprache gegenüber der Schülerin	1,83	0,45	2	2,9			8	11,6			59	85,5				
Körpersprache gegenüber der Mutter	1,94	0,24	0	0			4	5,8			65	94,2				
Zeitmanagement	0,88	0,32	8	11,6			61	88,4								
Strukturierung	2,95	0,15	0	0	0	0	0	0	0	0	7	10,1	0	0	62	89,9
Kritikfähigkeit	1,74	0,44	0	0			18	26,1			51	73,9				

Die deskriptive Statistik in Bezug auf die Gesamtpunktzahl, die entlang des ersten, des zweiten und beider Teile des Bewertungsbogens erreicht wurde, wird in Tabelle 48) dargestellt.

Tabelle 48) Deskriptive Statistik zu der Anzahl der Punkte der einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens

		Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2	Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2
N	Gültig	69	69	69
	Fehlend	0	0	0
M		18,819	24,529	43,348
SE		,3461	,3589	,6017
Md		18,500	24,500	43,000
Mo		17,5	26,5	42,5
SD		2,8748	2,9814	4,9980
Var		8,264	8,889	24,980
Range		16,5	14,5	27,0
Min		10,5	16,5	27,0
Max		27,0	31,0	54,0

Hierbei ist anzumerken, dass für den ersten Teil des Bewertungsbogens maximal 36, für den zweiten Teil maximal 44 und für beide Teile zusammen maximal 80 Punkte vergeben werden. Im Mittel wurden im ersten Teil des Bewertungsbogens 18,82⁷² Punkte ($SD = 2,87$), im zweiten Teil 24,53 Punkte ($SD = 2,98$) und in beiden Teilen 43,35 Punkte ($SD = 5,00$) erreicht. Die geringe Abweichung zwischen den Mittel-, Median- und Modalwerten lässt sich als ein Hinweis auf eine symmetrische Verteilung der Punkte verstehen. Zudem verdeutlichen die einzelnen Spannweiten, dass eine breite Streuung der Werte vorhanden ist.

Die Streuung der Werte wird im Hinblick auf die Häufigkeitstabelle zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens nochmal verdeutlicht (Tabelle 49). Hierbei zeigt sich, dass vor allem im mittleren Bereich (15, 17,5 und 20,5 Punkte) am häufigsten Punkte erreicht werden. Zudem lässt sich beobachten, dass nur vereinzelt sehr niedrige und sehr hohe Punktzahlen vorliegen. Insgesamt wird in etwa der Hälfte der Fälle eine Punktzahl von mindestens 18,5 erreicht.

⁷² Die Werte wurden auf die zweite Nachkommastelle gerundet.

Tabelle 49) Häufigkeitstabelle zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens

Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1				
Punkte	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
10,5	1	1,4	1,4	1,4
15,0	7	10,1	10,1	11,6
15,5	4	5,8	5,8	17,4
16,0	3	4,3	4,3	21,7
16,5	1	1,4	1,4	23,2
17,0	4	5,8	5,8	29,0
17,5	9	13,0	13,0	42,0
18,0	1	1,4	1,4	43,5
18,5	5	7,2	7,2	50,7
19,0	3	4,3	4,3	55,1
19,5	3	4,3	4,3	59,4
20,0	4	5,8	5,8	65,2
20,5	8	11,6	11,6	76,8
21,0	3	4,3	4,3	81,2
21,5	1	1,4	1,4	82,6
22,0	3	4,3	4,3	87,0
22,5	4	5,8	5,8	92,8
23,0	3	4,3	4,3	97,1
24,5	1	1,4	1,4	98,6
27,0	1	1,4	1,4	100,0
Gesamt	69	100,0	100,0	

Dies wird auch bei der grafischen Betrachtung zur Verteilung der Punkte entlang des ersten Teils des Bewertungsbogens (Abbildung 79) deutlich. Die Verteilung ist dabei weitgehend symmetrisch, während sich nur vereinzelt Ausreißer am unteren und oberen Rand erkennen lassen. Der Gipfel liegt annähernd im mittleren Wertebereich und es lässt sich keine ausgeprägte Schiefe erkennen. Ergänzend dazu wird in Abbildung 80) das Histogramm zur prozentualen Verteilung der Punkte entlang des ersten Teils des Bewertungsbogens dargestellt. Auch hierbei kommt eine symmetrische, annähernde Normalverteilung zum Ausdruck, die keine ausgeprägte Schiefe aufweist. In der Mehrheit der Fälle wird ein prozentualer Punktwert zwischen etwa 40 % und 60 % erzielt und liegt somit im mittleren Bereich. Auch der Häufigkeitsgipfel liegt weiterhin im mittleren Bereich. Nur vereinzelt lassen sich niedrige und hohe Prozentwerte an den unteren und oberen Rändern erkennen.

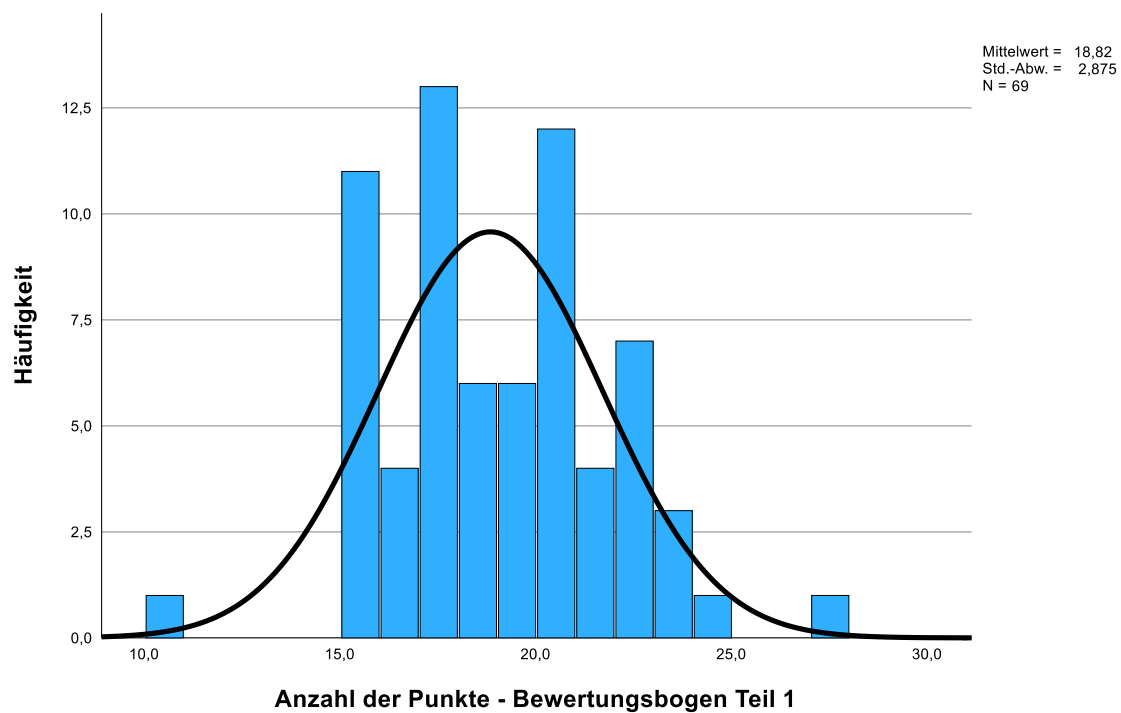


Abbildung 79) Histogramm zur Verteilung der Punkte aller robS-Fälle entlang des ersten Teils des Bewertungsbogens

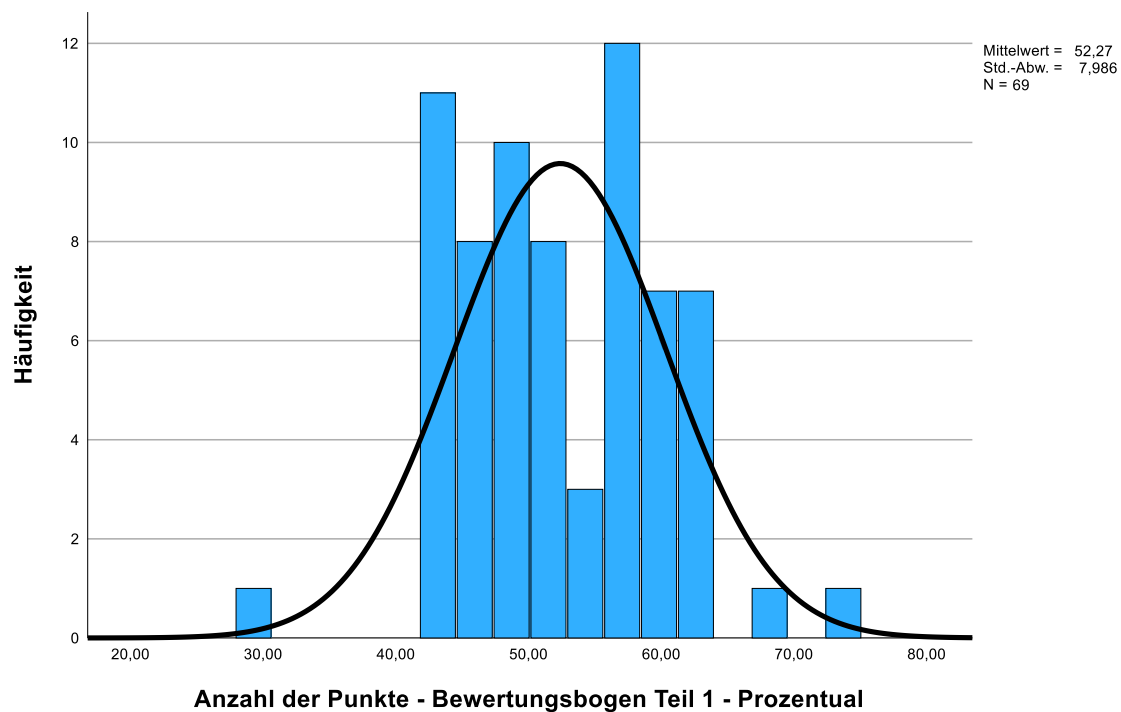


Abbildung 80) Histogramm zur prozentualen Verteilung der Punkte aller robS-Fälle entlang des ersten Teils des Bewertungsbogens

Ähnliches lässt sich auch für die Häufigkeitstabelle zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens (Tabelle 50) feststellen. Die häufigsten Punkte werden im Bereich zwischen 22 bis 27 Punkten vergeben. Dies bezieht sich vor allem auf die Häufigkeiten bei den Punkten 23,0 (6), 24,0 (6), 25,5 (6) und 26,5 (7), was als Hinweis auf eine leichte Häufung im oberen, mittleren Bereich interpretiert werden kann. Zugleich sind am unteren und oberen Ende keine Häufungen, sondern lediglich Einzelwerte zu beobachten. Etwa in der Hälfte der Fälle wird eine Punktzahl von mindestens 24,5 erzielt.

Tabelle 50) Häufigkeitstabelle zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens

Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2				
Punkte	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
16,5	1	1,4	1,4	1,4
18,5	1	1,4	1,4	2,9
19,5	1	1,4	1,4	4,3
20,0	3	4,3	4,3	8,7
20,5	1	1,4	1,4	10,1
21,0	1	1,4	1,4	11,6
21,5	3	4,3	4,3	15,9
22,0	5	7,2	7,2	23,2
22,5	1	1,4	1,4	24,6
23,0	6	8,7	8,7	33,3
23,5	5	7,2	7,2	40,6
24,0	6	8,7	8,7	49,3
24,5	2	2,9	2,9	52,2
25,0	4	5,8	5,8	58,0
25,5	6	8,7	8,7	66,7
26,0	3	4,3	4,3	71,0
26,5	7	10,1	10,1	81,2
27,0	2	2,9	2,9	84,1
27,5	3	4,3	4,3	88,4
28,5	1	1,4	1,4	89,9
29,0	2	2,9	2,9	92,8
29,5	2	2,9	2,9	95,7
30,5	1	1,4	1,4	97,1
31,0	2	2,9	2,9	100,0
Gesamt	69	100,0	100,0	

Dieser Eindruck wird auch durch die grafische Betrachtung der Verteilung der Punkte entlang des zweiten Teils des Bewertungsbogens (Abbildung 81) unterstrichen. Die Verteilung folgt einer symmetrischen, annähernden Normalverteilung und weist keine prägnante Schiefe auf. Die meisten Werte sind im

mittleren Bereich verteilt und es gibt nur vereinzelte Werte an den unteren und oberen Rändern.

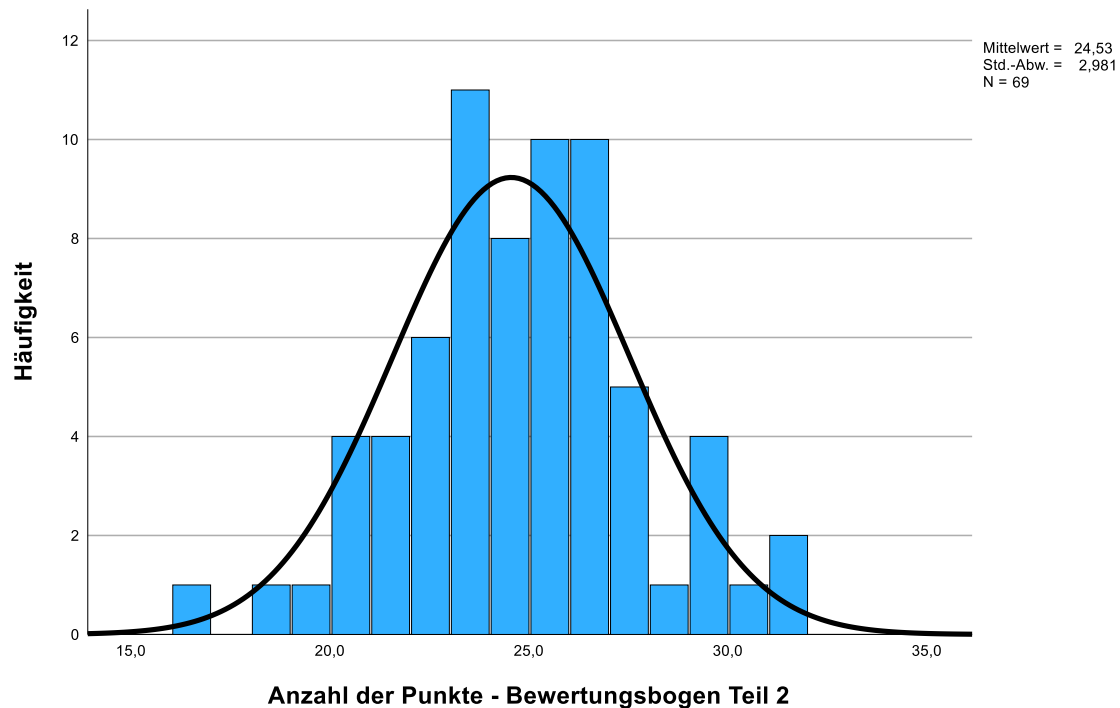


Abbildung 81) Histogramm zur Verteilung der Punkte aller robS-Fälle entlang des zweiten Teils des Bewertungsbogens

Auch in Bezug auf die grafische Darstellung der prozentualen Verteilung der Punkte entlang des zweiten Teils des Bewertungsbogens (Abbildung 82) zeigt sich ein vergleichbares Bild. Es ist erkennbar, dass die Werte annähernd normalverteilt sind und die meisten Werte im mittleren, oberen Bereich liegen, während keine ausgeprägte Schiefe zum Ausdruck kommt. Die Verteilung ist auch bei der prozentualen Betrachtung eher symmetrisch und es liegen nur vereinzelte Werte an den unteren und oberen Rändern vor.

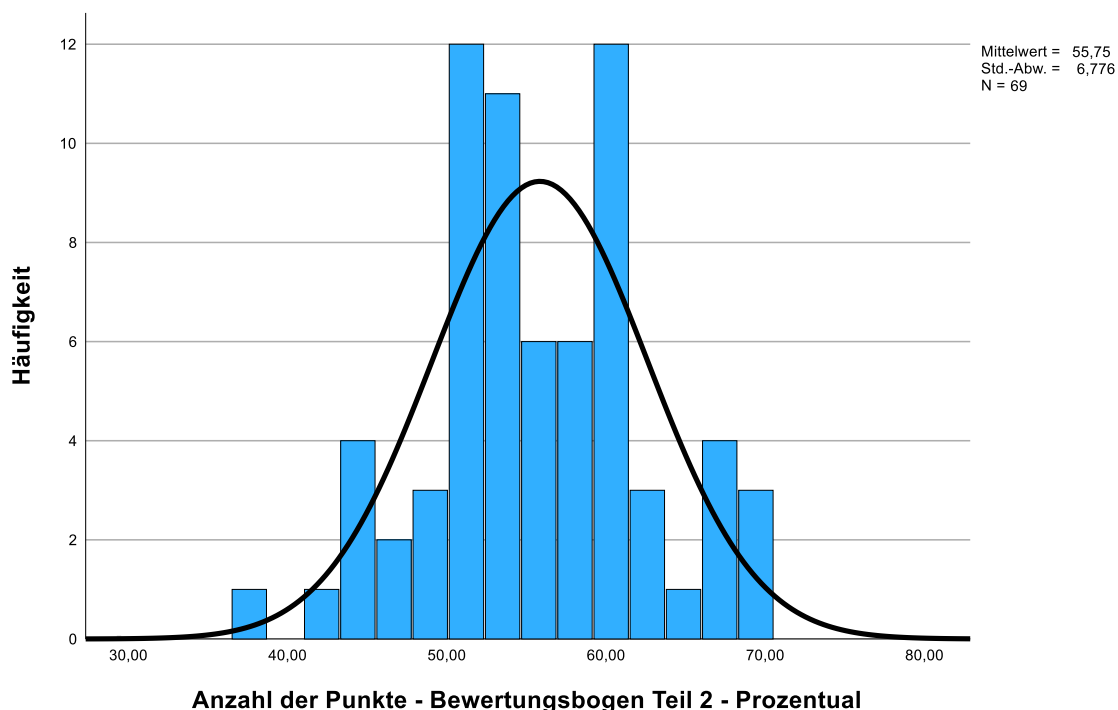


Abbildung 82) Histogramm zur prozentualen Verteilung der Punkte aller robS-Fälle entlang des zweiten Teils des Bewertungsbogens

Ein ähnlicher Eindruck zeichnet sich auch in der Häufigkeitstabelle zur Anzahl der Punkte der beiden Teile des Bewertungsbogens (Tabelle 51) ab. Während am unteren und oberen Ende nur vereinzelte Werte vorkommen, konzentriert sich ein Großteil der Fälle auf den mittleren bis oberen Bereich. Die größten Häufigkeiten treten im Punktebereich zwischen 37 und 49,5 auf. Dabei treten insbesondere die Häufigkeiten bei den Punkten 37 (5), 41,5 (5) und 42,5 (6) hervor. In etwa der Hälfte der Fälle kann eine Punktzahl von 42,5 Punkten erreicht werden.

Tabelle 51) Häufigkeitstabelle zur Anzahl der Punkte der beiden Teile des Bewertungsbogens

Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2				
Punkte	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
27,0	1	1,4	1,4	1,4
33,5	1	1,4	1,4	2,9
35,0	1	1,4	1,4	4,3
37,0	5	7,2	7,2	11,6
37,5	2	2,9	2,9	14,5
38,5	2	2,9	2,9	17,4

Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 & 2				
Punkte	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
39,0	1	1,4	1,4	18,8
39,5	1	1,4	1,4	20,3
40,5	4	5,8	5,8	26,1
41,0	3	4,3	4,3	30,4
41,5	5	7,2	7,2	37,7
42,0	2	2,9	2,9	40,6
42,5	6	8,7	8,7	49,3
43,0	3	4,3	4,3	53,6
43,5	1	1,4	1,4	55,1
44,0	4	5,8	5,8	60,9
44,5	3	4,3	4,3	65,2
45,0	2	2,9	2,9	68,1
45,5	3	4,3	4,3	72,5
46,0	1	1,4	1,4	73,9
46,5	2	2,9	2,9	76,8
47,0	2	2,9	2,9	79,7
48,0	2	2,9	2,9	82,6
49,0	1	1,4	1,4	84,1
49,5	3	4,3	4,3	88,4
50,0	2	2,9	2,9	91,3
51,0	2	2,9	2,9	94,2
51,5	1	1,4	1,4	95,7
52,5	1	1,4	1,4	97,1
53,5	1	1,4	1,4	98,6
54,0	1	1,4	1,4	100,0
Gesamt	69	100,0	100,0	

Dies kommt auch bei der grafischen Betrachtung zur Verteilung der Punkte entlang des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens (Abbildung 83) zum Ausdruck. Hierbei zeigt sich eine annähernd symmetrische Verteilung der Ergebnisse, die einer Normalverteilung ähnlich ist und keine ausgeprägte Schiefe aufweist. Ein Großteil der Werte konzentriert sich auf den mittleren, oberen Bereich, während nur vereinzelte Werte an den unteren und oberen Rändern erkennbar sind. Auch bei der grafischen Betrachtung der prozentualen Verteilung der Punkte entlang des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens (Abbildung 84) entsteht ein fast identischer Eindruck. Die Werte sind relativ symmetrisch und schwerpunktmäßig im mittleren, oberen Bereich verteilt. An den unteren und oberen Rändern sind nur einzelne Werte erkennbar. Es ist keine ausgeprägte Schiefe erkennbar und die Werte sind annähernd normalverteilt.

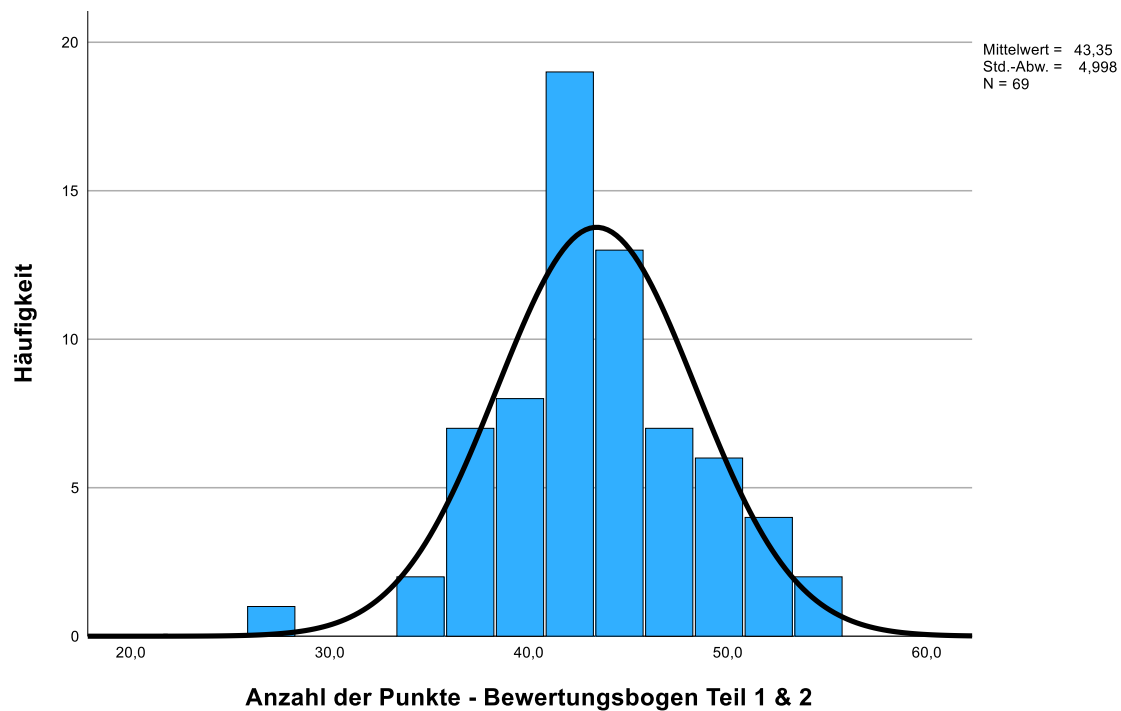


Abbildung 83) Histogramm zur Verteilung der Punkte aller robS-Fälle entlang des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens

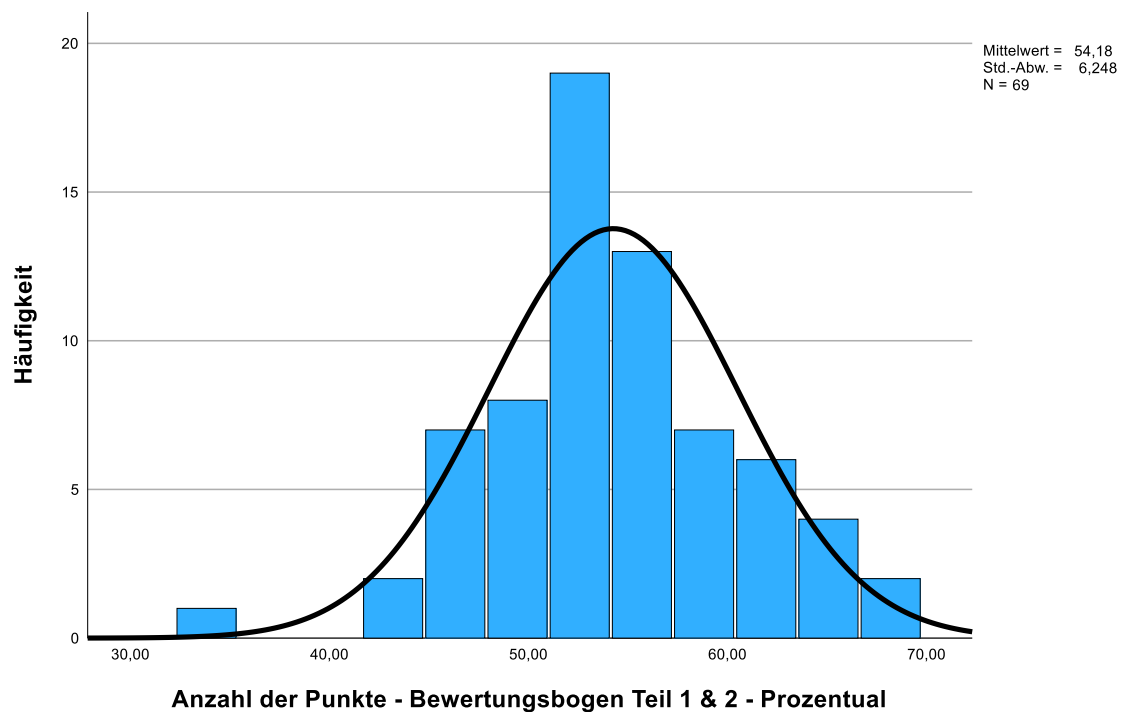


Abbildung 84) Histogramm zur prozentualen Verteilung der Punkte aller robS-Fälle entlang des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens

11.5.3.4 Analyse der internen Konsistenz der einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens

Für die Analyse der internen Konsistenz der einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens wurde Cronbachs Alpha berechnet. So konnte für den ersten Teil des Bewertungsbogens ein Wert von $\alpha = ,588$ erreicht werden. In Tabelle 52) werden die entsprechenden Item-Skala-Statistiken für den ersten Teil des Bewertungsbogens dargestellt. Es zeigt sich, dass die meisten Dimensionen beziehungsweise Items positiv mit der Skala korrelieren. Zugleich weisen die Items „Wertschätzung“, „Symptomdefinition“ eher geringe beziehungsweise „Gefühle“, „Wohlergehen der Schülerin“, „Symptomanalyse“, „Körpersprache gegenüber der Schülerin“ und „Zeitmanagement“ negative Korrelationswerte auf. Die Entfernung dieser Items kann zu einer Erhöhung des Alpha-Wertes führen. Darüber hinaus wurde für die Dimension „Aktives Zuhören“ bei der Berechnung nicht berücksichtigt, da sie keine Varianz aufweist.

Tabelle 52) Item-Skala-Statistiken für den ersten Teil des Bewertungsbogens

	Skalenmittelwert, wenn Item weg- gelassen	Skalenvarianz, wenn Item weg- gelassen	Korrigierte Item- Skala-Kor- relation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
Gefühle ⁷³	15,138	8,087	-,055	,628
Wohlergehen der Schülerin	16,804	8,362	-,161	,597
Wertschätzung	16,109	6,859	,168	,599
Symptomdefinition	15,254	7,968	,006	,610
Symptomanalyse	15,514	8,059	-,003	,606
Ursachensuche	15,543	6,527	,459	,523
Problemidentifikation	16,486	6,720	,424	,532
Lösungssuche und Ressourcenorientierung	16,326	6,602	,327	,551
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1)	16,471	7,970	,153	,582
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1)	16,312	7,993	,271	,578
Ursachensuche (Zusatzstufe 1)	16,290	7,657	,490	,559
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)	16,681	7,470	,559	,549
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1)	16,442	7,747	,330	,567
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen	16,674	7,322	,326	,557

⁷³ Die Dimension „Aktives Zuhören“ weist keine Varianz auf und wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt.

	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item weg- gelassen	Korrigierte Item- Skala-Kor- relation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1)	16,674	7,815	,311	,570
Paraphrasieren	16,804	8,038	,310	,579
Körpersprache gegenüber der Schülerin	14,877	8,327	-,086	,600
Zeitmanagement	15,848	8,348	-,115	,598
Strukturierung	14,304	7,060	,488	,535
Kritikfähigkeit	15,007	7,474	,258	,567

Für den zweiten Teil des Bewertungsbogens konnte ein Wert von $\alpha = ,570$ erzielt werden. Auch hierbei zeigt sich im Hinblick auf die entsprechenden Item-Skala-Statistiken (Tabelle 53), dass die meisten Dimensionen beziehungsweise Items positiv mit der Skala korrelieren. Gleichzeitig lassen sich erneut mehrere Item-Korrelationswerte identifizieren, die niedrig („Wertschätzung“, „Symptomdefinition (Zusatzstufe 1)“) oder negativ („Gefühle“, „Symptomdefinition“, „Zeitmanagement“) ausfallen und deren Entfernung zu einer Steigerung des Alpha-Wertes führen würde. Ferner wurden die Dimensionen „Aktives Zuhören“ und „Paraphrasieren“ aufgrund fehlender Varianz bei der Berechnung nicht berücksichtigt.

Tabelle 53) Item-Skala-Statistiken für den zweiten Teil des Bewertungsbogens

	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item weg- gelassen	Korrigierte Item- Skala-Kor- relation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
Gefühle ⁷⁴	20,877	9,040	-,141	,619
Wohlergehen der Schülerin	22,471	8,477	,260	,555
Wertschätzung	21,819	7,478	,153	,581
Symptomdefinition	20,717	8,945	-,090	,592
Symptomanalyse	21,065	8,198	,152	,564
Ursachensuche	21,326	7,138	,518	,497
Problemidentifikation	21,891	7,705	,202	,559
Lösungssuche und Ressour- cenorientierung	21,225	7,195	,471	,505
Symptomdefinition (Zusatz- stufe 1)	22,384	8,663	,059	,572
Symptomdefinition (Zusatz- stufe 2)	22,087	8,786	,080	,569

⁷⁴ Die Dimensionen „Aktives Zuhören“ und „Paraphrasieren“ weisen keine Varianz auf und wurden bei der Berechnung nicht berücksichtigt.

	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item weg- gelassen	Korrigierte Item- Skala-Kor- relation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
Symptomanalyse (Zusatz- stufe 1)	22,341	8,276	,344	,546
Symptomanalyse (Zusatz- stufe 2)	22,072	8,745	,119	,567
Ursachensuche (Zusatzstufe 1)	22,130	8,409	,266	,553
Ursachensuche (Zusatzstufe 2)	22,072	8,701	,201	,564
Problemidentifikation (Zu- satzstufe 1)	22,413	8,345	,406	,546
Problemidentifikation (Zu- satzstufe 2)	22,413	8,764	,063	,570
Lösungssuche und Ressour- cenorientierung (Zusatzstufe 1)	22,080	8,402	,359	,550
Lösungssuche und Ressour- cenorientierung (Zusatzstufe 2)	22,036	8,708	,274	,563
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen	22,181	7,919	,205	,556
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1)	22,217	8,548	,197	,560
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 2)	22,101	8,519	,327	,555
Körpersprache gegenüber der Schülerin	20,703	7,966	,281	,544
Körpersprache gegenüber der Mutter	20,587	8,559	,200	,560
Zeitmanagement	21,645	9,177	-,201	,598
Strukturierung	19,580	8,556	,348	,556
Kritikfähigkeit	20,790	8,128	,224	,552

Ein ähnliches, aber leicht verändertes Bild kommt bei der Analyse beider Teile des Bewertungsbogens zum Ausdruck. Für diese konnte ein Wert von $\alpha = ,709$ errechnet werden. Es zeigt sich (Tabelle 54), dass die meisten Dimensionen beziehungsweise Items positiv mit der Skala korrelieren. Zugleich weisen die Dimensionen „Symptomanalyse (BW1)“ und „Körpersprache gegenüber der Schülerin (BW1)“ niedrige beziehungsweise die Dimensionen „Gefühle (BW1)“, „Symptomdefinition (BW1)“, „Gefühle (BW2)“, „Symptomdefinition (BW2)“ und „Zeitmanagement (BW2)“ negative Korrelationswerte auf. Der Alpha-Wert kann durch die Entfernung dieser Dimensionen erhöht werden.

Tabelle 54) Item-Skala-Statistiken für den ersten und zweiten Teil des Bewertungsbogens

	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item weg- gelassen	Korrigierte Item- Skala-Kor- relation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
Gefühle (BW1 ⁷⁵) ⁷⁶	37,667	25,034	-,069	,725
Wohlergehen der Schülerin (BW1)	39,333	24,931	,029	,709
Wertschätzung (BW1)	38,638	22,705	,203	,708
Symptomdefinition (BW1)	37,783	25,040	-,064	,721
Symptomanalyse (BW1)	38,043	24,719	,010	,715
Ursachensuche (BW1)	38,072	21,671	,538	,678
Problemidentifikation (BW1)	39,014	22,588	,390	,690
Lösungssuche und Ressour- cenorientierung (BW1)	38,855	22,538	,294	,697
Symptomdefinition (Zusatz- stufe 1) (BW1)	39,000	24,471	,170	,706
Symptomanalyse (Zusatz- stufe 1) (BW1)	38,841	24,357	,378	,702
Ursachensuche (Zusatzstufe 1) (BW1)	38,819	23,838	,541	,696
Problemidentifikation (Zu- satzstufe 1) (BW1)	39,210	23,841	,460	,697
Lösungssuche und Ressour- cenorientierung (Zusatzstufe 1) (BW1)	38,971	24,124	,325	,701
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (BW1)	39,203	23,738	,253	,701
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1) (BW1)	39,203	24,238	,307	,702
Paraphrasieren (BW1)	39,333	24,770	,164	,707
Körpersprache gegenüber der Schülerin (BW1)	37,406	24,921	,002	,711
Zeitmanagement (BW1)	38,377	24,871	,048	,709
Strukturierung (BW1)	36,833	22,998	,472	,689
Kritikfähigkeit (BW1)	37,536	23,502	,310	,697
Gefühle (BW2 ⁷⁷)	37,696	25,715	-,181	,732
Wohlergehen der Schülerin (BW2)	39,290	24,474	,194	,705
Wertschätzung (BW2)	38,638	22,661	,201	,709
Symptomdefinition (BW2)	37,536	25,046	-,056	,716
Symptomanalyse (BW2)	37,884	23,898	,169	,706
Ursachensuche (BW2)	38,145	22,405	,456	,686
Problemidentifikation (BW2)	38,710	22,885	,261	,700

⁷⁵ BW1 = Bewertungsbogen Teil 1

⁷⁶ Die Dimensionen „Aktives Zuhören (BW1)“, „Aktives Zuhören (BW2)“ und „Paraphrasieren (BW2)“ weisen keine Varianz auf und wurden bei der Berechnung nicht berücksichtigt.

⁷⁷ BW2 = Bewertungsbogen Teil 2

	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item weg- gelassen	Korrigierte Item- Skala-Kor- relation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (BW2)	38,043	22,527	,411	,689
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1) (BW2)	39,203	24,627	,073	,709
Symptomdefinition (Zusatzstufe 2) (BW2)	38,906	24,855	,062	,709
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1) (BW2)	39,159	24,107	,299	,701
Symptomanalyse (Zusatzstufe 2) (BW2)	38,891	24,749	,123	,707
Ursachensuche (Zusatzstufe 1) (BW2)	38,949	24,310	,229	,703
Ursachensuche (Zusatzstufe 2) (BW2)	38,891	24,536	,302	,704
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1) (BW2)	39,232	24,144	,379	,700
Problemidentifikation (Zusatzstufe 2) (BW2)	39,232	24,666	,127	,707
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1) (BW2)	38,899	24,291	,307	,702
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 2) (BW2)	38,855	24,729	,231	,706
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (BW2)	39,000	23,103	,287	,698
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1) (BW2)	39,036	24,399	,216	,704
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 2) (BW2)	38,920	24,233	,410	,701
Körpersprache gegenüber der Schülerin (BW2)	37,522	23,812	,218	,703
Körpersprache gegenüber der Mutter (BW2)	37,406	24,451	,204	,705
Zeitmanagement (BW2)	38,464	25,502	-,192	,720
Strukturierung (BW2)	36,399	24,379	,385	,702
Kritikfähigkeit (BW2)	37,609	23,389	,326	,696

Ergänzend zu den einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens wurde jeweils eine Inter-Item-Matrix erstellt. Diese werden aufgrund des Umfangs im Anhang in Kapitel 18.8 dargestellt.

11.5.3.5 Anpassung der Items des Bewertungsbogens

Im Hinblick auf die erzielten Alpha-Werte für die einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens kann in frühen Phasen der Forschung bereits ein Wert ab $\alpha = ,60$ als akzeptabel gelten, sollte jedoch im weiteren Forschungsprozess einen Wert von mindestens $\alpha = ,70$ erreichen (Streiner, 2003; Taber, 2017; Tavakol & Dennick, 2011). Daher wird durch das gezielte Entfernen von Items mit niedrigen oder negativen Item-Skala-Korrelationen versucht, die interne Konsistenz des Bewertungsbogens zu optimieren. Grundsätzlich ist dabei anzumerken, dass mit dem Entfernen einzelner Dimensionen beziehungsweise Items in den einzelnen Teilen des Bewertungsbogens rechnerisch kein Wert über $\alpha = ,70$ erreicht werden kann. Zugleich kann für die beiden Teile des Bewertungsbogens der Alpha-Wert zwar erhöht, jedoch nicht der nächste Grenzwert von $\alpha = ,80$ erreicht werden.

Für die Entfernung kommen prinzipiell alle Items mit niedrigen oder negativen Item-Skala-Korrelationen infrage, die zuvor dargestellt wurden. Hinsichtlich des vorangegangenen Interratings konnten auf inhaltlicher Ebene keine Dimensionen beziehungsweise Items identifiziert werden, die durch eine geringe Übereinstimmung für eine Entfernung sprechen würden. In Bezug auf die Struktur der einzelnen Teile des Bewertungsbogens, wäre im Sinne des symmetrischen Aufbaus der Dimensionen zu berücksichtigen, dass einzelne Items auch in jeweils beiden Teilen des Bewertungsbogens entfernt werden sollten. Sie sollten somit in den jeweiligen Teilen des Bewertungsbogens zu einer Erhöhung oder in dem jeweils anderen Teil zumindest zu einem Erhalt des Alpha-Wertes beitragen können. Dahingehend ist zu beachten, dass einige Items inhaltlich so konzipiert sind, dass sie als Voraussetzung für den Ausdruck bestimmter Beratungshandlungen verstanden werden können oder diese zumindest begünstigen. Dies kommt insbesondere bei den Dimensionen der Beratungskompetenzfacette „Pädagogisches Wissen“ zum Ausdruck. So könnte beispielsweise die Entfernung der Dimension „Symptomdefinition“, sowohl im ersten als auch im zweiten Teil des Bewertungsbogen, zu einer Erhöhung des Alpha-Wertes beitragen. Diese bildet jedoch eine inhaltliche Grundlage für die Dimension „Symptomanalyse“, die durch ihre Entfernung nur im ersten Teil des Bewertungsbogens zu einer Erhöhung des Alpha-Wertes führt. Ferner begünstigen diese Dimensionen, in den robS zwischen den Symptomen und den Problemen der Schülerin zu differenzieren, was sich somit im weiteren Gesprächsverlauf auch auf die Dimensionen „Problemidentifikation“ und „Lösungssuche und Ressourcenorientierung“ auswirken kann. Vor dem Hintergrund der inhaltlichen Relevanz sollen im Weiteren auch die Dimensio-

nen „Aktives Zuhören (BW1)“, „Aktives Zuhören (BW2)“ und „Paraphrasieren (BW2)“ beibehalten werden, auch wenn diese keine Varianz aufweisen und deshalb bei der Berechnung nicht berücksichtigt wurden. Mit diesen Dimensionen werden Gesprächstechniken adressiert, die für das Beratungshandeln wesentlich sind (Bruder, 2011; Gerich, 2016; Hertel & Schmitz, 2010). Zudem bilden diese beiden Dimensionen die einzigen Gesprächstechniken ab, die explizit die verbale Gesprächsebene adressieren und deshalb relevant für die Struktur der Beratungskompetenzfacette „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills“ sind.

Vor diesem Hintergrund kommen für die Optimierung des Bewertungsbogens vor allem die Dimensionen „Gefühle“ und „Zeitmanagement“ in Betracht. Die Dimension „Gefühle“ kann durch das Entfernen sowohl im ersten und zweiten Teil als auch in beiden Teilen des Bewertungsbogens zu einer Erhöhung des Alpha-Wertes beitragen und auch inhaltlich von den anderen Dimensionen des Bewertungsbogens entkoppelt werden. Ähnliches gilt für die Dimension „Zeitmanagement“. Diese kann durch ihr Entfernen in den einzelnen Teilen des Bewertungsbogens zu einer Steigerung des Alpha-Wertes führen beziehungsweise im Rahmen beider Teile des Bewertungsbogens als Dimension „Zeitmanagement (BW1)“ zu einem Erhalt und als Dimension „Zeitmanagement (BW2)“ zu einer Erhöhung des Alpha-Wertes beitragen. Auch diese Dimension kann inhaltlich von den anderen Dimensionen des Bewertungsbogens getrennt werden. Zugleich ist es möglich, das Zeitmanagement auch durch äußere Bedingungen zu rahmen, etwa wenn eine robS durch das Klopfen an der Tür beendet werden soll oder in einem Prüfungsszenario die Prüfenden die Situation nach dem Überschreiten einer bestimmten Zeit unterbrechen und beenden. Durch das Entfernen dieser beiden Dimensionen kann folglich für den ersten Teil des Bewertungsbogens ein Alpha-Wert von $\alpha = ,636$, für den zweiten Teil ein Alpha-Wert von $\alpha = ,643$ und für beide Teile ein Alpha-Wert von $\alpha = ,760$ erreicht werden.

Hinsichtlich des höheren Alpha-Wertes, der sich für beide Teile des Bewertungsbogens ergibt, ist zu prüfen, ob die einzelnen Teile des Bewertungsbogens für weitere Untersuchungsschritte zusammengeführt werden sollten. Ein inhaltlicher Hinweis für den Zusammenhang ergibt sich mit der bereits angeführten symmetrischen Struktur der einzelnen Teile des Bewertungsbogens. Die Dimensionen des ersten Teils finden sich auch jeweils im zweiten Teil wieder und werden um einzelne Dimensionen, wie etwa „Körpersprache gegenüber der Mutter“, erweitert, um neben dem Einbezug der Schülerin in der robS auch die Mutter in der zweiten Situation berücksichtigen zu können. Daneben sind die robS-Situationen inhaltlich miteinander verknüpft und bauen

aufeinander auf. Handlungen, die in der ersten robS-Situation zum Ausdruck gebracht wurden, können beispielsweise in der zweiten Situation erneut aufgegriffen oder thematisiert werden, was auch im Rahmen einzelner Dimensionen berücksichtigt wird. Um zu prüfen, ob sich dieser Zusammenhang auch statistisch belegen lässt, werden die einzelnen, überarbeiteten Teile des Bewertungsbogens im Folgenden einer Korrelationsanalyse und den entsprechenden Voraussetzungstests unterzogen.

So werden in Tabelle 55) die deskriptiven Statistiken zu den einzelnen Teilen des überarbeiteten Bewertungsbogens dargestellt. Hierbei zeigt sich unter anderem, dass die Verteilung des ersten Teils des Bewertungsbogens eine geringe Schiefe (0,29⁷⁸) und Kurtosis (0,18) aufweist und damit nahezu symmetrisch ist und es keine prägnante Abweichung von der Normalverteilung in Bezug auf die Wölbung gibt. Ein ähnliches Bild zeichnet sich auch für den zweiten Teil des Bewertungsbogens ab. Hier ist die Verteilung mit einer Schiefe von nahezu null (-0,001) ebenfalls fast symmetrisch und mit einer Kurtosis von 0,24 annähernd normalverteilt.

Tabelle 55) Deskriptive Statistik zu der Anzahl der Punkte zu den einzelnen Teilen des überarbeiteten Bewertungsbogens

	n	Range	Min	Max	M	SD	Schiefe		Kurtosis	
							Statistik	Std.-Fehler	Statistik	Std.-Fehler
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1	69	15,50	9,50	25,00	16,1667	2,86031	,288	,289	,176	,570
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2	69	15,50	13,50	29,00	21,9928	3,05524	-,001	,289	,235	,570

Dies lässt sich auch bei der grafischen Betrachtung der Verteilungen feststellen, die in Histogrammen dargestellt wird (Abbildung 85 und 86). Hierbei wird deutlich, dass die Werte symmetrisch und annähernd normalverteilt sind. Die meisten Werte liegen jeweils in den mittleren Bereichen und an den unteren und oberen Rändern lassen sich nur vereinzelte Ausreißer erkennen.

⁷⁸ Die dargestellten Werte wurden auf die zweite Nachkommastelle gerundet.

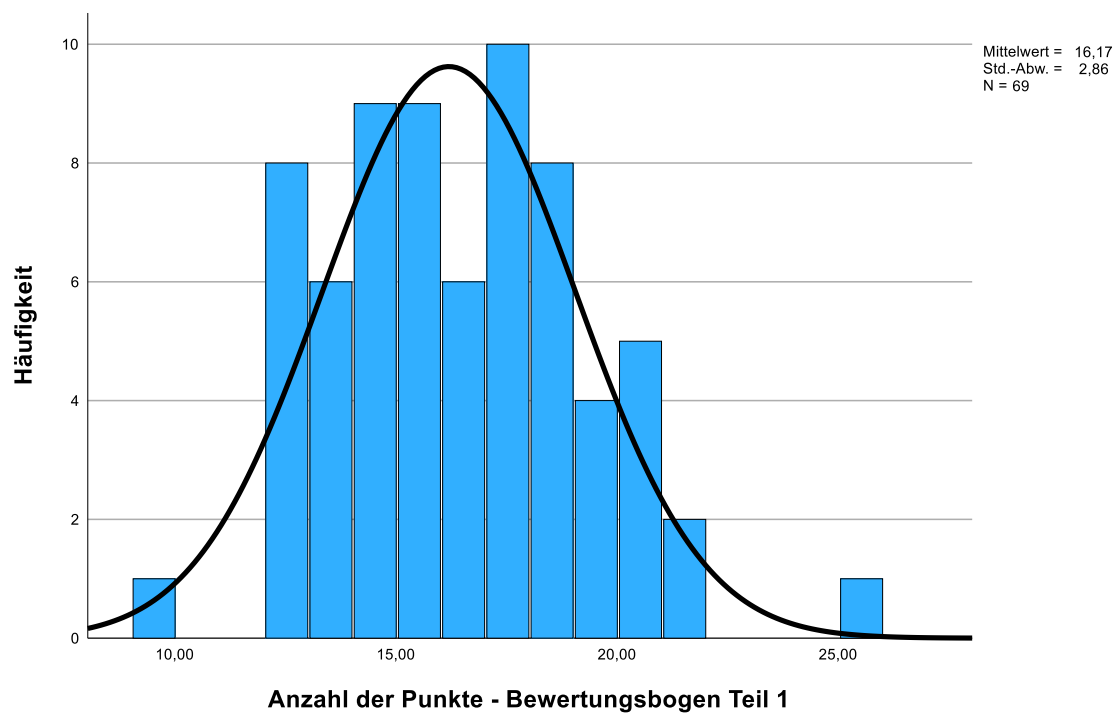


Abbildung 85) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des überarbeiteten Bewertungsbogens

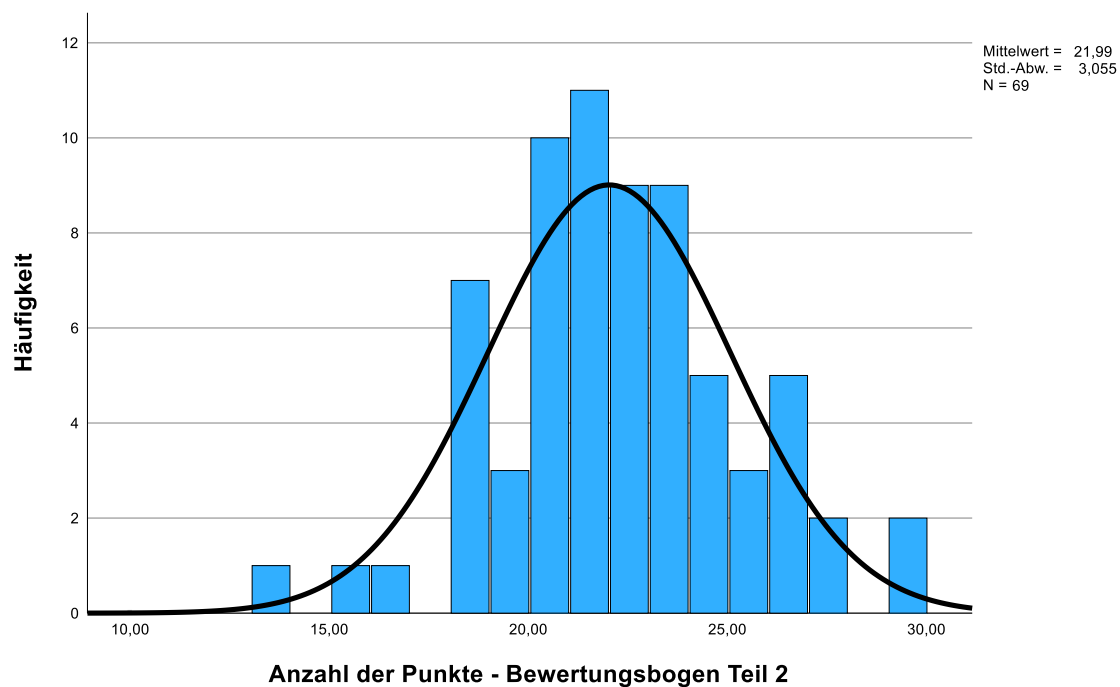


Abbildung 86) Histogramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des überarbeiteten Bewertungsbogens

In Bezug auf die Q-Q-Diagramme (Abbildungen 87 und 88) kommt zum Ausdruck, dass der Großteil der beobachteten Werte nahe oder auf der Referenzlinie liegen, was als Hinweis auf eine Normalverteilung der Werte verstanden werden kann. Gleichzeitig zeigen sich an den jeweiligen Rändern einzelne Abweichungen.

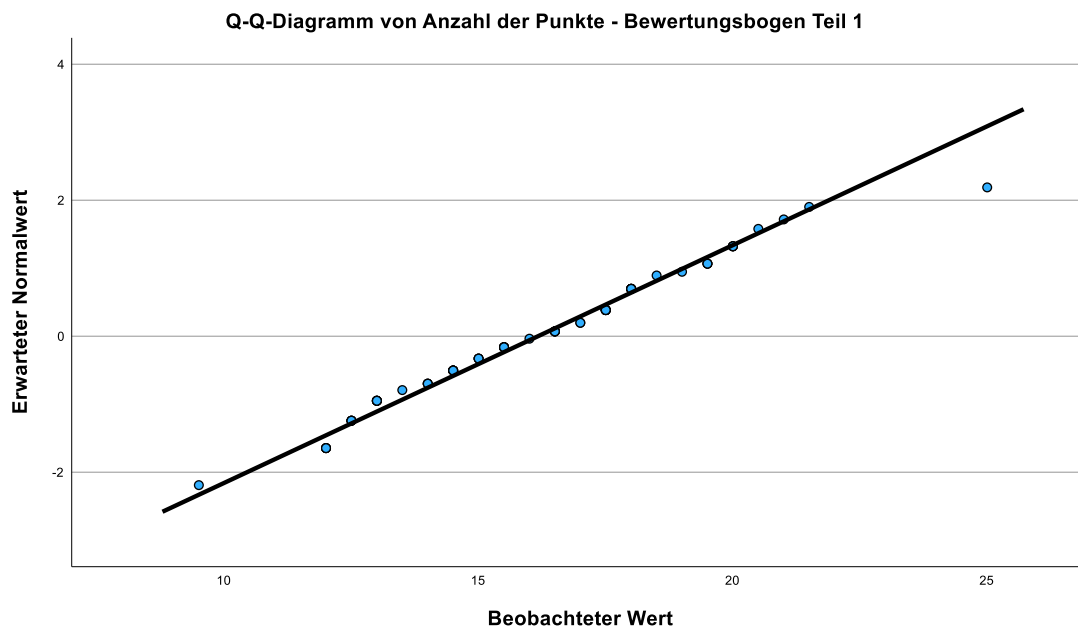


Abbildung 87) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des überarbeiteten Bewertungsbogens

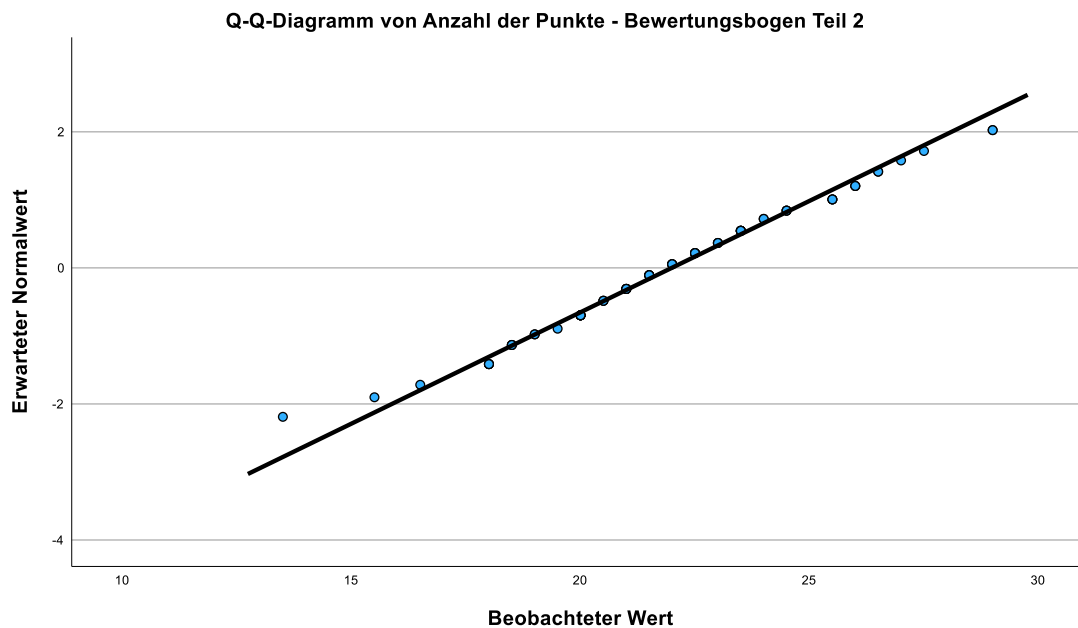


Abbildung 88) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des überarbeiteten Bewertungsbogens

Darüber hinaus wurden der erste und zweite Teil des Bewertungsbogens in einem Streudiagramm aufeinander bezogen (Abbildung 89). In diesem ist erkennbar, dass die Werte vor allem in den mittleren Bereichen nah beieinander liegen. Sie liegen dabei nicht genau übereinander, stimmen jedoch tendenziell überein. Zudem sind einzelne Ausreißer an den Rändern sichtbar. Das Diagramm lässt sich somit als ein Hinweis auf eine lineare Beziehung zwischen den einzelnen Teilen des Bewertungsbogens interpretieren.

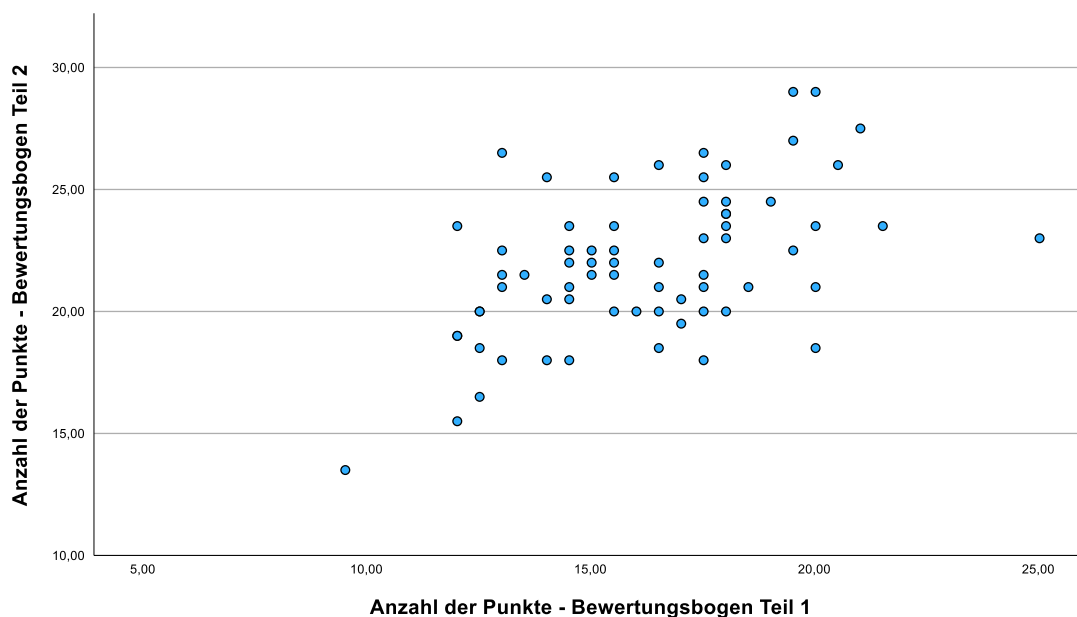


Abbildung 89) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des überarbeiteten Bewertungsbogens

Zur statistischen Prüfung der Verteilungen wurden ein Kolmogorov-Smirnov-Test (Ogundapo et al., 2018) und ein Shapiro-Wilk-Test (Shapiro & Wilk, 1965) durchgeführt (Tabelle 56). Die Signifikanzwerte für die einzelnen Teile des Bewertungsbogens liegen beim Kolmogorov-Smirnov-Test bei $p = ,200$. Beim Shapiro-Wilk-Test werden Signifikanzwerte von $p = ,292$ bis $p = ,818$ erzielt. Die Werte liegen somit in beiden Tests über dem Signifikanzwert von $p = ,05$ (Shapiro & Wilk, 1965, S. 603; Ogundapo et al., 2018, S. 33), was darauf schließen lässt, dass die einzelnen Teile des Bewertungsbogens nicht signifikant von der Normalverteilung abweichen. Die grafischen und statistischen Analysen lassen somit die Annahme zu, dass die einzelnen Teile des Bewertungsbogens normalverteilt sind.

Tabelle 56) Darstellung der Berechnungen zur Normalverteilung der einzelnen Teile des überarbeiteten Bewertungsbogens

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1	,085	69	,200 [*]	,979	69	,292
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 2	,069	69	,200 [*]	,989	69	,818

*. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

Auf dieser Grundlage wurden Korrelationen zwischen dem ersten und dem zweiten Teil des Bewertungsbogens berechnet. Der erzielte Wert für Pearsons r liegt bei $r = ,517$ und ist signifikant ($p = < ,001$). Dies lässt sich als ein starker Zusammenhang interpretieren (Cohen, 1992, S. 157). Mit der Berechnung von Spearmans Rho kann ein signifikanter ($p = < ,001$) Wert von $\rho = ,491$ erreicht werden. Dies deutet auf eine positive und hohe (Cohen, 1988, S. 79 f.) Korrelation hin. Neben dem zuvor dargelegten inhaltlichen Zusammenhang zwischen dem ersten und zweiten Teil des Bewertungsbogens kann somit auch ein statistischer Zusammenhang belegt werden. Dies spricht im Hinblick auf den höheren Alpha-Wert für eine Zusammenführung der beiden Teile.

11.5.3.6 Analysen und deskriptive Darstellung der Testwerte des überarbeiteten Bewertungsbogens

Für weiterführende Analysen werden die beiden Teile des Bewertungsbogens hinsichtlich der vorangegangenen Interratings einer erneuten Betrachtung unterzogen. Daneben werden mit der Darstellung deskriptiver Statistiken und grafischen und statistischen Analysen Hinweise auf die Verteilung der Punkte gewonnen, was eine Grundlage für weiterführende Analysen schafft. So kann im Hinblick auf das erste Interrating (Kapitel 11.5.1.4) mit der Berechnung zur Übereinstimmung aller drei Rater*innen für beide überarbeiteten Teile des Bewertungsbogens ein Fleiss' Kappa-Wert von $\kappa = ,615$ ($p = < ,001$) erzielt werden, was als eine substanzielle Übereinstimmung (Landis & Koch, 1977, S. 165) interpretiert werden kann. Bezüglich der Übereinstimmung der Testwerte beziehungsweise Punktzahl der drei Rater*innen im ersten Interrating für die beiden Teile des Bewertungsbogens ergibt sich für die einzelnen Maße ein ICC-Wert von 0,840 (95%-KI: 0,820–0,859, $F(629, 1258) = 16,894$, $p < ,001$) und für die durchschnittlichen Maße ein ICC-Wert von 0,940 (95%-KI: 0,932–0,948, $F(629, 1258) = 16,894$, $p < ,001$), was als ein Indikator für eine gute beziehungsweise exzellente Reliabilität verstanden werden kann (Koo & Li, 2016, S. 158).

Hinsichtlich des zweiten Interratings (Kapitel 11.5.1.6) kann mit der Berechnung zur Übereinstimmung aller drei Rater*innen für beide überarbeiteten Teile des Bewertungsbogens ein Fleiss' Kappa-Wert von $\kappa = ,978$ ($p = < ,001$) erreicht werden, was auf eine fast perfekte Übereinstimmung (Landis & Koch, 1977, S. 165) verweist. In Bezug auf die Übereinstimmung der Testwerte beziehungsweise Punktzahl der drei Rater*innen im zweiten Interrating für die beiden Teile des Bewertungsbogens ergibt sich für die einzelnen Maße ein ICC-Wert von 0,992 (95%-KI: 0,991–0,993, $F(629, 1258) = 362,715$, $p < ,001$)

und für die durchschnittlichen Maße ein ICC-Wert von 0,997 (95%-KI: 0,997–0,998, $F(629, 1258) = 362,715$, $p < ,001$), was als Hinweis auf eine exzellente Reliabilität interpretiert werden kann (Koo & Li, 2016, S. 158).

Tabelle 57) Deskriptive Statistik zu der Anzahl der Punkte der beiden Teile des überarbeiteten Bewertungsbogens

		Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 und 2	Anzahl der Punkte (prozentual) - Bewertungsbogen Teil 1 und 2
N	Gültig	69	69
	Fehlend	0	0
M		38,1594	51,5668
SE		,62028	,83822
Md		37,5000	50,6757
SD		5,15245	6,96277
Var		26,548	48,480
Schiefe		-,094	-,094
SE Schiefe		,289	,289
Kurtosis		,360	,360
SE Kurtosis		,570	,570
Range		26,00	35,14
Min		23,00	31,08
Max		49,00	66,22

Mit der Betrachtung der deskriptiven Statistik zu der Anzahl der Punkte⁷⁹ der beiden Teile des überarbeiteten Bewertungsbogens (Tabelle 57) kommt zum Ausdruck, dass die jeweiligen Median- (37,5⁸⁰ und 50,68) und Mittelwerte (38,16 und 51,57) nah beieinander liegen, was auf eine symmetrische Verteilung hindeutet. Dies wird auch durch die berechneten Schiefe-Werte unterstützt, die mit –0,09 gering ausfallen. Daneben legt der Kurtosis-Wert von 0,36 nahe, dass die Verteilung nicht ausgeprägt „spitz“ oder „breit“ ist. Insgesamt deuten die Werte auf eine annähernde Normalverteilung hin.

⁷⁹ Durch die Überarbeitung und Zusammenführung der einzelnen Teile des Bewertungsbogens können nun 33 Punkte im ersten Teil, 41 Punkte im zweiten Teil und somit 74 Punkte in beiden Teilen erreicht werden.

⁸⁰ Die Werte wurden auf die zweite Nachkommastelle gerundet.

Tabelle 58) Häufigkeitstabelle zur Anzahl der Punkte der beiden Teile des überarbeiteten Bewertungsbogens

Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 und 2				
Punkte	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
23,00	1	1,4	1,4	1,4
27,50	1	1,4	1,4	2,9
29,00	1	1,4	1,4	4,3
31,00	4	5,8	5,8	10,1
32,00	1	1,4	1,4	11,6
32,50	3	4,3	4,3	15,9
34,00	1	1,4	1,4	17,4
34,50	2	2,9	2,9	20,3
35,00	3	4,3	4,3	24,6
35,50	5	7,2	7,2	31,9
36,00	1	1,4	1,4	33,3
36,50	4	5,8	5,8	39,1
37,00	3	4,3	4,3	43,5
37,50	5	7,2	7,2	50,7
38,00	3	4,3	4,3	55,1
38,50	3	4,3	4,3	59,4
39,00	2	2,9	2,9	62,3
39,50	3	4,3	4,3	66,7
40,50	1	1,4	1,4	68,1
41,00	3	4,3	4,3	72,5
41,50	1	1,4	1,4	73,9
42,00	4	5,8	5,8	79,7
42,50	2	2,9	2,9	82,6
43,00	1	1,4	1,4	84,1
43,50	2	2,9	2,9	87,0
44,00	2	2,9	2,9	89,9
45,00	1	1,4	1,4	91,3
46,50	2	2,9	2,9	94,2
48,00	1	1,4	1,4	95,7
48,50	2	2,9	2,9	98,6
49,00	1	1,4	1,4	100,0
Gesamt	69	100,0	100,0	

Ein umfassenderes Bild zur Verteilung der Punkte liefert die Häufigkeitstabelle zur Anzahl der Punkte der beiden Teile des überarbeiteten Bewertungsbogens (Tabelle 58). In dieser wird ersichtlich, dass ein Großteil der Werte im mittleren Bereich zwischen 31 und 38,5 Punkten verortet ist. Dabei werden mit den Punkten 35,50 und 37,50 die größten Häufigkeiten (5) erreicht. Zudem lässt die prozentuale Verteilung der Werte eine relativ gleichmäßige Streuung um den Mittelwert erkennen. Etwa in der Hälfte der Fälle (50,7 %) wird ein Wert von 37,5 Punkten erreicht. Tendenziell werden die Abstände zwischen den einzelnen Häufigkeiten im oberen Wertebereich größer, während die Punktwerte relativ gleichmäßig verteilt sind und keine auffälligen Häufungen sowohl am oberen als auch am unteren Ende sichtbar werden.

Tabelle 59) Häufigkeitstabelle zur Anzahl der Punkte (prozentual) der beiden Teile des überarbeiteten Bewertungsbogens

Anzahl der Punkte (prozentual) - Bewertungsbogen Teil 1 und 2				
Punkte	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
31,08	1	1,4	1,4	1,4
37,16	1	1,4	1,4	2,9
39,19	1	1,4	1,4	4,3
41,89	4	5,8	5,8	10,1
43,24	1	1,4	1,4	11,6
43,92	3	4,3	4,3	15,9
45,95	1	1,4	1,4	17,4
46,62	2	2,9	2,9	20,3
47,30	3	4,3	4,3	24,6
47,97	5	7,2	7,2	31,9
48,65	1	1,4	1,4	33,3
49,32	4	5,8	5,8	39,1
50,00	3	4,3	4,3	43,5
50,68	5	7,2	7,2	50,7
51,35	3	4,3	4,3	55,1
52,03	3	4,3	4,3	59,4
52,70	2	2,9	2,9	62,3
53,38	3	4,3	4,3	66,7
54,73	1	1,4	1,4	68,1
55,41	3	4,3	4,3	72,5
56,08	1	1,4	1,4	73,9
56,76	4	5,8	5,8	79,7
57,43	2	2,9	2,9	82,6
58,11	1	1,4	1,4	84,1
58,78	2	2,9	2,9	87,0
59,46	2	2,9	2,9	89,9
60,81	1	1,4	1,4	91,3
62,84	2	2,9	2,9	94,2
64,86	1	1,4	1,4	95,7
65,54	2	2,9	2,9	98,6
66,22	1	1,4	1,4	100,0
Gesamt	69	100,0	100,0	

Ein ähnliches Bild zeichnet sich auch bei der Betrachtung der Häufigkeitstabelle zur prozentualen Verteilung der Punkte der beiden Teile des überarbeiteten Bewertungsbogens (Tabelle 59) ab. Die erzielten Werte reichen von 31,08 % bis 66,22 % und an den unteren und oberen Rändern sind nur vereinzelte Werte zu verzeichnen. Im Großteil der Fälle wurden Werte im mittleren Bereich der Skala, vor allem im Bereich zwischen 41,89 % und 56,76 %, erzielt. Die am häufigsten (5) erreichten Werte bilden 47,97 % und 50,68 %. In etwa der Hälfte der Fälle (50,7 %) kann ein Wert von 50,68 % erzielt werden. Mindestens die Hälfte der Gesamtpunktzahl (50 %) wird in 56,5 % der Fälle erreicht. Werte über 60 % werden seltener, etwa in 8,7 % aller Fälle, erreicht.

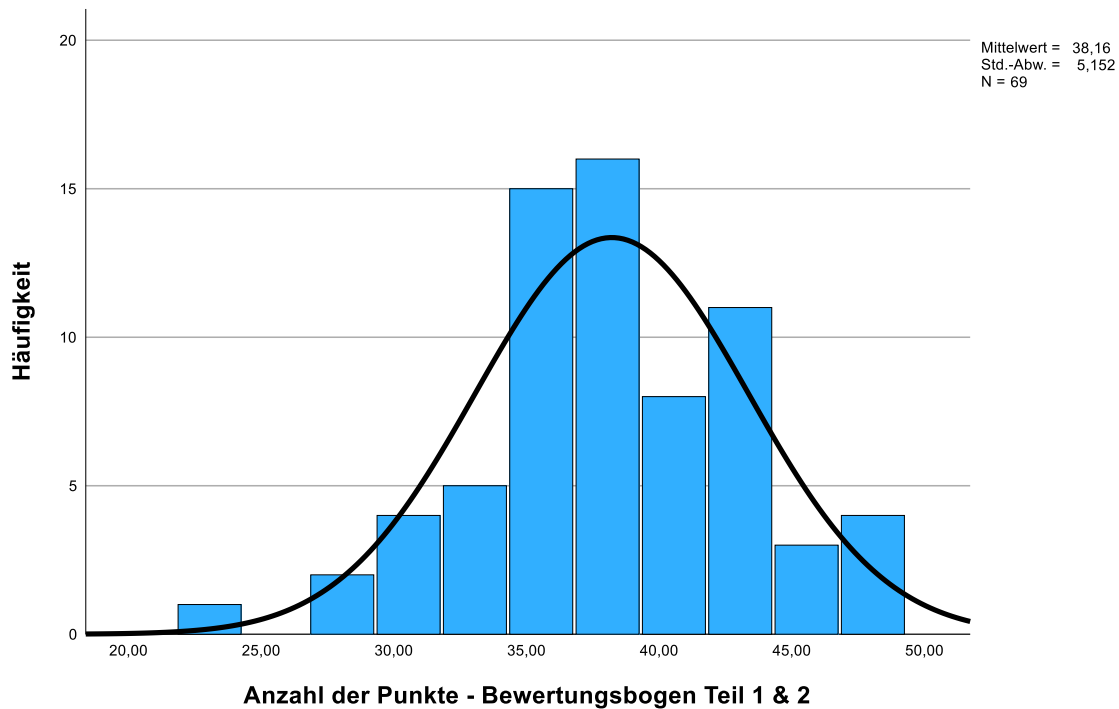


Abbildung 90) Histogramm zur Anzahl der Punkte der beiden Teile des überarbeiteten Bewertungsbogens

Auch bei der Betrachtung des Histogramms zur Anzahl der Punkte der beiden Teile des überarbeiteten Bewertungsbogens (Abbildung 90) kommt zum Ausdruck, dass die Punkteverteilung annähernd normalverteilt ist. Die Verteilung gestaltet sich relativ symmetrisch und weist keine ausgeprägte Schiefe auf. Die meisten Werte liegen im mittleren Bereich und es lassen sich nur vereinzelte niedrige und hohe Werte an den unteren und oberen Rändern erkennen. Auch im Hinblick auf das Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte der beiden Teile des überarbeiteten Bewertungsbogens (Abbildung 91) zeigt sich, dass der Großteil der beobachteten Werte nahe oder auf der Referenzlinie liegt, während sich an den jeweiligen Rändern einzelne Abweichungen erkennen lassen. Dies lässt sich ebenfalls als ein Hinweis auf eine Normalverteilung der Werte verstehen.

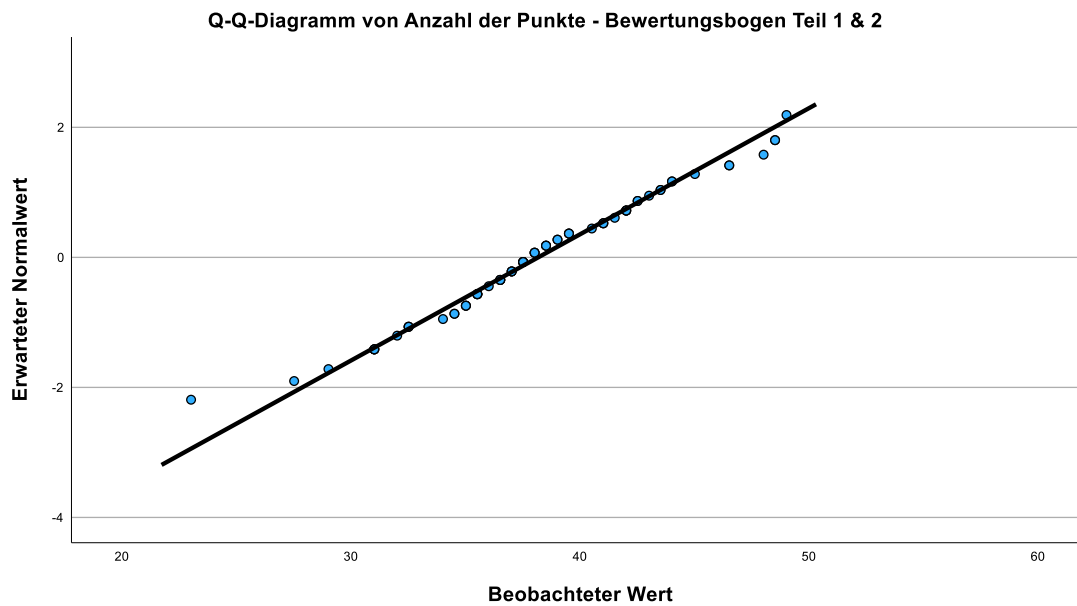


Abbildung 91) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte der beiden Teile des überarbeiteten Bewertungsbogens

Dieser Eindruck kann ferner auch durch die statistische Analyse der Verteilung der Werte beider Teile des überarbeiteten Bewertungsbogens bestätigt werden (Tabelle 60). Die errechneten Signifikanzwerte liegen für den durchgeführten Kolmogorov-Smirnov-Test (Ogundapo et al., 2018) bei $p = ,200$ und beim durchgeführten Shapiro-Wilk-Test (Shapiro & Wilk, 1965) bei $p = ,563$. Da die Werte in den beiden Tests somit über dem Signifikanzwert von $p = ,05$ (Shapiro & Wilk, 1965, S. 603; Ogundapo et al., 2018, S. 33) liegen, kann darauf geschlossen werden, dass die beiden Teile des Bewertungsbogens nicht signifikant von der Normalverteilung abweichen. Unter Einbezug der grafischen Analysen kann somit davon ausgegangen werden, dass die Werte beider Teile des Bewertungsbogens normalverteilt sind.

Tabelle 60) Darstellung der Berechnungen zur Normalverteilung der beiden Teile des überarbeiteten Bewertungsbogens

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Anzahl der Punkte - Bewertungsbogen Teil 1 und 2	,068	69	,200*	,985	69	,563

*. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

11.5.3.7 Diskussion

Im Rahmen der Analyse wurden die erreichten Punkte entlang der Dimensionen und Items der einzelnen Teile des Bewertungsbogens deskriptiv dargestellt, um eine Übersicht über deren Verteilung zu gewinnen und somit auch Hinweise für die anschließende Analyse der internen Konsistenz und die daran anknüpfende Optimierung des Bewertungsbogens zu sammeln. Mit der ersten Berechnung von Cronbachs Alpha konnten Werte von $\alpha = ,588$ für den ersten Teil des Bewertungsbogens, $\alpha = ,570$ für den zweiten Teil des Bewertungsbogens und $\alpha = ,709$ für beide Teile des Bewertungsbogens erzielt werden. Diese Werte konnten durch die Entfernung der Items beziehungsweise Dimensionen „Gefühle“ und „Zeitmanagement“ weiter erhöht werden. So konnten mit der zweiten Berechnung von Cronbachs Alpha für den ersten Teil des Bewertungsbogens ein Alpha-Wert von $\alpha = ,636$, für den zweiten Teil ein Alpha-Wert von $\alpha = ,643$ und für beide Teile ein Alpha-Wert von $\alpha = ,760$ erreicht werden. Um einen für spätere Forschungsphasen akzeptablen Wert von $\alpha = ,70$ (Streiner, 2003; Taber, 2017; Tavakol & Dennick, 2011) erreichen zu können, wurde geprüft, inwiefern sich beide Teile des überarbeiteten Bewertungsbogens eignen, um zusammengeführt für weitere Analysen verwendet zu werden. Dahingehend ist der inhaltliche und statistische Zusammenhang zwischen den beiden Teilen des Bewertungsbogens dargestellt, geprüft und belegt ($r = ,517$ ($p = < ,001$); $p = ,491$ ($p = < ,001$)) worden. Auch die Reanalyse des vorangegangenen Interratings zeigte, dass mit den beiden Teilen des Bewertungsbogens weiterhin eine substanzielle bis fast perfekte (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise gute bis exzellente Übereinstimmung (Koo & Li, 2016, S. 158) erzielt werden kann. Daneben lässt sich mit den grafischen und statistischen Analysen der Punkte der beiden überarbeiteten Teile des Bewertungsbogens darauf schließen, dass diese normalverteilt sind.

Neben der Einordnung der Höhe der erzielten Alpha-Werte ist auch deren Bedeutung für den Forschungsgegenstand zu reflektieren. So liegen die errechneten Werte beispielsweise auf einem vergleichbaren Niveau wie Werte, die in medizinbezogenen OSCE-Prüfungen mit einzelnen oder mehreren Stationen erzielt werden (Brannick et al., 2011; Peng et al., 2025). Dabei ist zu betonen, dass es sich bei OSCE-Prüfungen trotz ihrer Standardisierung und Objektivität herausfordernd gestalten kann, sowohl kommunikative als auch klinische Fähigkeiten reliabel zu bewerten (Brannick et al., 2011). Dahingehend kann beispielsweise der Einsatz von mehr als einer Person für die Bewertung simulationsbasierter Prüfungen zur Steigerung der Reliabilität beitragen (Brannick et al., 2011). Auch die Berücksichtigung weiterer Indikatoren,

neben Cronbachs Alpha, kann für die Ermittlung der Reliabilität hilfreich sein (Al-Osail et al., 2015). In diesem Sinne ist auch der Einsatz von Cronbachs Alpha als Reliabilitätskoeffizient kritisch zu reflektieren. So wird Cronbachs Alpha beispielsweise durch das Testergebnis beeinflusst, das durch eine spezifische Stichprobe erzielt wird (Tavakol & Dennick, 2011). Zur Veranschaulichung kann etwa für das vorangegangene Rating von Rater*in 1 im zweiten Interrating, ohne die Dimensionen „Gefühle“ und „Zeitmanagement“, für den ersten Teil des Bewertungsbogens ein Wert von $\alpha = ,796^{81}$, für den zweiten Teil ein Wert von $\alpha = ,720^{82}$ und für beide Teile ein Wert von $\alpha = ,854^{83}$ erreicht werden. Daneben können berechnete Alpha-Werte auch durch den zeitlichen Umfang einzelner Prüfungsstationen oder den Umfang der zu bewertenden Dimensionen beeinflusst werden (Al-Osail et al., 2015). Vor allem der Einfluss des Skalenumfanges bildet dabei eine geläufige Herausforderung (Döring, 2023; Streiner, 2003). In Bezug auf die beiden überarbeiteten Teile des Bewertungsbogens lässt sich somit festhalten, dass deren Zusammenführung zu einer statistisch höheren internen Konsistenz führt und damit auf eine insgesamt verbesserte Reliabilität hindeuten kann. Gleichzeitig könnte die Erhöhung auch auf die größere Anzahl an Dimensionen beziehungsweise Items zurückgeführt werden. Die berechneten Alpha-Werte sind somit aus methodischer Perspektive kritisch zu betrachten und im Zusammenhang mit den anderen Reliabilitäts- und Validitätsmaßen zu interpretieren, die in der zugrundeliegenden Arbeit dargestellt werden.

Mit Blick auf die dargestellte Verteilung der Testwerte, die sich durch die Bewertung anhand der beiden überarbeiteten Teile des Bewertungsbogens ergibt, zeigte sich eine Häufung der Werte im mittleren Bereich. Für standardisierte Prüfungsformate wie Klausuren werden typischerweise Bestehensgrenzen von 50 oder 60 Prozent angesetzt (Lukas et al., 2017; Universität Kassel, 2015). Bezieht man diese Grenzen auf die Verteilung der Testwerte, so zeigt sich, dass bei einer Grenze von 50 Prozent 60,9 Prozent der Teilneh-

⁸¹ Hierbei werden die Dimensionen „Wohlergehen der Schülerin“, „Aktives Zuhören“ und „Körpersprache gegenüber der Schülerin“ aufgrund fehlender Varianz ausgeschlossen.

⁸² Hierbei werden die Dimensionen „Wohlergehen der Schülerin“, „Ursachensuche (Zusatzstufe 2)“, „Paraphrasieren“ und „Aktives Zuhören“ aufgrund fehlender Varianz bei der Berechnung nicht berücksichtigt.

⁸³ Aufgrund fehlender Varianz wurden die Dimensionen „Wohlergehen der Schülerin“, „Aktives Zuhören“ und „Körpersprache gegenüber der Schülerin“ des ersten Teils des Bewertungsbogens und die Dimensionen „Wohlergehen der Schülerin“, „Ursachensuche (Zusatzstufe 2)“, „Paraphrasieren“ und „Aktives Zuhören“ des zweiten Teils des Bewertungsbogens bei der Berechnung ausgeschlossen.

menden den Test bestanden und 39,1 Prozent der Teilnehmenden den Test nicht bestanden hätten. Die Bestehensgrenze von 60 Prozent würden etwa 10,1 Prozent der Teilnehmenden erreichen und 89,9 Prozent der Teilnehmenden nicht erreichen. Vor dem Hintergrund vergleichbarer Prüfungsformate kann diese Verteilung unterschiedlich betrachtet werden. So wird beispielsweise für das Jahr 2017 für die zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen in NRW berichtet (Landesprüfungsamt für Lehrer*innen an Schulen NRW, 2018), dass im Durchschnitt etwa 90,36 Prozent der Referendar*innen die Prüfung bestehen und etwa 9,64 Prozent diese nicht bestehen. Im Rahmen medizinbezogener OSCE-Prüfungen variieren die Bestehensquoten je nach Prüfungsbedingungen und Prüfungsinhalt. So schaffen es bei vergleichbaren Bestehensgrenzen von etwa 50 bis 60 Prozent beispielsweise je nach Station zwischen 63 und 77 Prozent (Schlesinger et al., 2022), zwischen 68 und 86 Prozent (Malau-Aduli et al., 2017) oder 41 Prozent (Nelles et al., 2023) der Testteilnehmenden die Prüfung zu bestehen. Bei einer Bestehensgrenze von 50 Prozent läge der Anteil der Teilnehmenden, die die robS bestehen würden, somit auf einem vergleichbaren Niveau. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Testteilnehmenden der robS nicht an der Durchführung einer Prüfung teilgenommen, sondern lediglich an der Entwicklung einer solchen mitgewirkt haben. Dementsprechend zeichnet sich mit dem Vergleich der Bestehensquoten eine Grenze ab, die sich neben den Rahmenbedingungen der Prüfungsdurchführung auch auf die Prüfungsvorbereitung der Testteilnehmenden bezieht und in Bezug auf die robS für die Teilnehmenden nicht gegeben ist. Dennoch kann der Vergleich erste Hinweise darauf liefern, wie die robS in ihrer Entwicklung vor dem Hintergrund etablierter Prüfungsformate eingeordnet werden kann und welche Bestehensgrenzen sich als angemessen erweisen könnten.

11.5.4 Analysen zur Übereinstimmung zwischen den Bewertungen der robS durch Expert*innen und dem Bewertungsbogen

Wie bereits in der Auswertung der Expert*inneninterviews zur Einschätzung des prototypischen Bewertungsbogens der robS angedeutet (Kapitel 11.4.2), wurden die befragten Expert*innen neben ihrer inhaltlichen Einschätzung auch darum gebeten, exemplarische robS-Fälle aus der Haupterhebung zu betrachten und global zu bewerten. Die Urteile der Expert*innen werden im Folgenden Bewertungen gegenübergestellt, die auf Grundlage des überarbeiteten, prototypischen Bewertungsbogens abgegeben wurden. Ziel ist es, Hinweise darauf zu gewinnen, inwiefern sich die Bewertungen durch den prototypischen Be-

wertungsbogen tendenziell in den Bewertungen der Expert*innen widerspiegeln und welche Unterscheidungen bei der Bewertung einzelner Leistungen gemacht werden können. Zudem wird analysiert, wie die Bewertungen der Expert*innen untereinander übereinstimmen. Somit werden sowohl Aspekte der Validität als auch der Reliabilität adressiert. In Bezug auf die Validierungsargumentation der zugrundeliegenden Arbeit steht somit folgende Frage im Vordergrund:

Validierungsschritt: Fähigkeitsschätzung

TF16: Inwieweit stimmen die globalen Bewertungen der Expert*innen untereinander und mit den Bewertungen des prototypischen Bewertungsbogens überein?

11.5.4.1 Methode

Zur Erhebung der Bewertungen wurden den Expert*innen im Rahmen der Interviews (Kapitel 11.4) nacheinander zwei exemplarische robS-Fälle aus der Haupterhebung als Videoaufzeichnung vorgeführt. Diese Fälle bestanden jeweils aus den zusammenhängenden ersten und zweiten robS-Situationen dieser Fälle, womit die einzelnen Expert*innen insgesamt vier Videos betrachtet haben. Die dargestellten robS-Fälle wurden in den einzelnen Expert*inneninterviews so angeordnet, dass sie entlang der Dimensionen des Bewertungsbogens tendenziell als bessere oder schlechtere Leistungen bewertet werden können. In den einzelnen Interviews wurden zunächst die beiden Videoaufzeichnungen des qualitativ tendenziell besseren robS-Falls und darauffolgend die Aufzeichnungen des qualitativ tendenziell schlechteren Falls präsentiert. Für die Verteilung der zu präsentierenden robS-Fälle ($n = 5$) auf die einzelnen Expert*innen ($N = 5$) war neben der Anordnung der Fälle auch der Zeitrahmen der Interviews⁸⁴ zu berücksichtigen. Unter diesen Bedingungen wurde eine Konstellation gewählt, mit der für jeden robS-Fall zwei Expert*innenbewertungen erhoben werden konnten. Gleichzeitig musste dafür jeweils einer der beiden präsentierten robS-Fälle variieren. Somit konnte jeder robS-Fall von zwei der fünf Expert*innen bewertet und von drei der fünf Expert*innen nicht bewertet werden. Eine entsprechende Visualisierung der einzelnen Bewertungen

⁸⁴ Für die Interviews wurde ein zeitlicher Umfang von etwa 90 Minuten angesetzt. Davon sollte ungefähr die erste Hälfte der Zeit für die Bewertungen der exemplarischen robS-Fälle und etwa die zweite Hälfte für die Einschätzung des prototypischen Bewertungsbogens verwendet werden. Den Expert*innen war es überlassen, auch über den vereinbarten Zeitrahmen hinaus am Interview teilzunehmen. Die Durchführung der Interviews wurde jedoch entlang des vereinbarten Zeitrahmens organisiert.

entlang der exemplarischen robS-Fälle findet sich in Tabelle 61). Die Bewertungen der Expert*innen wurden im Gesamtablauf der Interviews vor ihrer Einschätzung des prototypischen Bewertungsbogens erhoben, um zu vermeiden, dass die Expert*innen durch die Inhalte des Bewertungsbogens beeinflusst werden können. Die Bewertung selbst erfolgte nach der Präsentation jeder Videoaufzeichnung einer einzelnen robS-Situation. Nach der Präsentation aller vier Aufzeichnungen wurde den Expert*innen noch einmal die Möglichkeit gegeben, ihre finale Bewertung anzupassen. Die Bewertung erfolgte auf Grundlage der universitären Notenskala. Zusätzlich wurden die Expert*innen gebeten, ihre jeweilige Bewertung inhaltlich zu begründen.

Für die Untersuchung der dargelegten Fragestellung werden die Bewertungen der Expert*innen den Bewertungen gegenübergestellt, die auf Grundlage des überarbeiteten, prototypischen Bewertungsbogens erstellt wurden. Dahingehend erfolgt zunächst eine deskriptive Darstellung der einzelnen Bewertungen. Unterschiede in den Bewertungen, die mindestens eine ganze Notstufe umfassen, werden anschließend vor dem Hintergrund der von den Expert*innen gegebenen Begründungen inhaltlich untersucht. Darauf folgend werden die Bewertungen hinsichtlich ihrer Übereinstimmungen und/oder Korrelationen statistisch analysiert. Dafür werden die Bewertungen zum einen als Noten der universitären Notenskala betrachtet. Zum anderen werden die Noten in Anlehnung an Kulgemeyer und Tomczyszyn (2015) kontrastierend kodiert. Dabei werden sowohl Unterscheidungen zwischen „besseren“, „gleichen“ und „schlechteren“ Leistungen als auch Unterscheidungen zwischen „ausreichenden“ und „nicht ausreichend“ Leistungen auf Grundlage der vergebenen Noten getroffen. Für die Bewertungen auf Basis der universitären Notenskala werden Cohens Weighted Kappa, Spearmans Rho und Fleiss' Kappa berechnet. Für die kodierten Werte werden Cohens Kappa und Fleiss' Kappa zur Berechnung eingesetzt. Diese Maße eignen sich zur Reliabilitätsschätzung auf nominalem und ordinalem Skalenniveau mit zwei bis drei unterschiedlichen Bewertungen (vgl. Döring, 2023, S. 559). Neben der exakten Übereinstimmung können damit auch die Stärke der Abweichungen bei Differenzen, die Beziehungen zwischen den einzelnen Bewertungen sowie die Gesamtübereinstimmung über alle Bewertungen hinweg berücksichtigt werden. Aufgrund der kleinen Stichprobe und möglicher, daraus resultierender Verzerrungen werden zusätzlich prozentuale Übereinstimmungswerte und Krippendorffs Alpha⁸⁵ ermittelt.

⁸⁵ Die Berechnung von Krippendorffs Alpha wurde mit dem von Hayes und Krippendorff (2007) entwickelten SPSS-Makro durchgeführt.

11.5.4.2 Stichprobe

Die befragten Expert*innen sind dieselben $N = 5$ Expert*innen, die auch zu ihrer Einschätzung des prototypischen Bewertungsbogens der robS interviewt worden sind (Kapitel 11.4). Für die Auswahl⁸⁶ der zu bewertenden, exemplarischen robS-Fälle ($n = 5$) wurde auf Grundlage der Arbeitsversion des prototypischen Bewertungsbogens (Kapitel 18.1 bis 18.3) ein vorläufiges Rating erstellt. Durch dieses ließen sich Fälle identifizieren, die qualitativ unterschiedlich ausgeprägte Verhaltensweisen in Bezug auf die einzelnen Dimensionen des Bewertungsbogens aufwiesen. Mit dem Fokus auf die Ausprägung dieser Verhaltensweisen wurden keine weiteren Charakteristika der Testteilnehmenden der robS berücksichtigt. Für die den Expert*innenbewertungen gegenüberzustellenden Bewertungen, die auf Grundlage des überarbeiteten, prototypischen Bewertungsbogens erstellt wurden (Kapitel 18.4), ist die etablierte Bestehensgrenze von 50 Prozent (Lukas et al., 2017) angesetzt worden.

11.5.4.3 Inhaltliche Analyse und Darstellung der Ergebnisse zur Übereinstimmung der Bewertungen

In Tabelle 61) werden die Bewertungen der ausgewählten robS-Fälle des prototypischen Bewertungsbogen und der Expert*innen dargestellt. Hierbei zeigt sich, dass zwischen dem Bewertungsbogen und Expert*in 3 (VSD14 Situation 1), dem Bewertungsbogen und Expert*in 2 und 3 (VSD14 Situation 2), dem Bewertungsbogen, Expert*in 1 und Expert*in 4 (SAD06 Situation 1), dem Bewertungsbogen und Expert*in 3 und 5 (KAD22 Situation 1), dem Bewertungsbogen und Expert*in 3 (KAD22 Situation 2), und dem Bewertungsbogen, Expert*in 1 und Expert*in 2 (REL Situation 1) ein Bewertungsunterschied von mindestens einer ganzen Notenstufe vorliegt. Die größten Unterschiede ergeben sich zwischen dem Bewertungsbogen und Expert*in 4 (SAD06 Situation 1, Differenz = 2), dem Bewertungsbogen, Expert*in 1 und Expert*in 2 (REL26 Situation 1, Differenz = 1,7) und zwischen dem Bewertungsbogen und Expert*in 5 und Expert*in 3 (KAD22 Situation 2, Differenz = 1,3).

⁸⁶ Für die Auswahl wurden die Fälle unter den folgenden Pseudonymisierungs-codes berücksichtigt: VSD14, SAD06, KAD22, REL26, AAS13.

*Tabelle 61) Darstellung der Bewertungen (universitäre Notenskala) der ausgewählten robS-Fälle durch den prototypischen Bewertungsbogen und die Expert*innen*

RobS-Situation	Bewertungen					
	Bewertungs- bogen	Expert*in 1	Expert*in 2	Expert*in 3	Expert*in 4	Expert*in 5
VSD14 Situation 1	3,3		3	2,3		
VSD14 Situation 2	3,3		2,3	2,3		
SAD06 Situation 1	3	3,3			5	
SAD06 Situation 2	3,7	3,3			4	
KAD22 Situation 1	4			3		3
KAD22 Situation 2	4			2,7		3,3
REL26 Situation 1	5	5	3,3			
REL26 Situation 2	3,7	3,7	3,3			
AAS13 Situation 1	5				5	5
AAS13 Situation 2	5				5	5

Trotz der Differenzen auf der Ebene der Noten lassen sich im Hinblick auf die Begründungen der Expert*innen viele Gemeinsamkeiten erkennen. Diese Begründungen werden in Tabelle 62) in paraphrasierter Form dargestellt⁸⁷.

*Tabelle 62) Darstellung der paraphrasierten Begründungen der Expert*innen ihrer Bewertungen der exemplarischen robS-Situationen im Rahmen der Expert*inneninterviews*

Video 30 - VSD14 - Situation 1 - Expert*in 2
Die Leistung wird mit einer 3,0 bewertet. Die Lehrkraft tritt überwiegend freundlich, ermutigend und bekräftigend auf und vermittelt ein positives Fremdbild von der Schülerin. Zugleich werden vorrangig geschlossene Fragen gestellt und eigene Lösungsangebote gemacht, wodurch die Schülerin kaum zur aktiven Problemklärung angeregt wird. Es wird zum Teil mit Generalisierungen, Bewertungen, unkonkreten Schuldzuschreibungen und Drohungen gearbeitet. Zudem bleibt der eigentliche Gegenstand der Beratungssituation lange unklar.
Video 30 - VSD14 - Situation 1 - Expert*in 3
Die Leistung wird mit einer 2,3 bewertet. Die Lehrkraft ist empathisch und wertschätzend mit der Schülerin umgegangen und hat ihr Anliegen mit Ich-Botschaften vorgetragen. Kritisch wird angemerkt, dass sie eine eigene Lösung im Gespräch durchgesetzt hat. Zudem wird bemängelt, dass eine wenig wertschätzende Drohung ausgesprochen beziehungsweise ein an Bedingungen geknüpftes Versprechen gemacht wurde.
Video 30 - VSD14 - Situation 2 - Expert*in 2
Die Leistung wird mit einer 2,3 bewertet. Es wird hervorgehoben, dass die Lehrkraft über das Ziel des Gesprächs informiert und nach anfänglichem Sprechen „über die Schülerin“ beide Gesprächspartnerinnen einbezieht. Zudem werden das Erfragen des Einverständ-

⁸⁷ Die entsprechenden Textstellen befinden sich im Anhang in Kapitel 19.5, wo sie in Gänze abgebildet werden.

nisses der Schülerin bezüglich der Hausaufgabenbetreuung und die Hinweise auf die Vertrauenslehrerin und die eigene Ansprechbarkeit positiv hervorgehoben. Zugleich werden vor allem von der Lehrkraft eigene Deutungsangebote und Lösungsvorschläge hervorgebracht, während der Schülerin wenig Raum für die Darstellung ihrer Perspektive gegeben wird. Zudem werden viele geschlossene Fragen gestellt und die Leistungsebene der Schülerin steht im Vordergrund.
Video 30 - VSD14 - Situation 2 - Expert*in 3
Die Leistung wird mit einer 2,3 bewertet. Es wird die positive Haltung der Lehrkraft gegenüber der Schülerin und der Mutter hervorgehoben. Zugleich werden die mangelnde Strukturierung des Gesprächs und mangelnde Einbindung der Gesprächspartnerinnen kritisiert. Dabei wurde der Mutter zu viel Raum für eine Moderation gegeben. Daneben wird angemerkt, dass zu direktiv, eher mit Vorschlägen als mit offenen Fragen gearbeitet wurde, während die Verwendung von Ich-Botschaften positiv herausgestellt wird.
Video 11 - SAD06 - Situation 1 - Expert*in 1
Die Leistung wird mit einer 3,3 bewertet. Die Lehrkraft konzentriert sich hauptsächlich auf ihre eigenen Probleme und geht kaum auf die Perspektive oder Bedürfnisse der Schülerin ein. Gelegenheiten zur reflexiven und angemessenen Gesprächsführung (z. B. Vertiefung emotionaler Themen, offene Körperhaltung, Vermeidung „künstlicher“ Jugendsprache) werden nicht wahrgenommen.
Video 11 - SAD06 - Situation 1 - Expert*in 4
Die Leistung wird mit einer 5,0 bewertet. Die Lehrkraft bringt von Beginn an ein hierarchisches Beziehungsverhältnis zum Ausdruck, etwa durch die Begrüßung, bei der die Lehrkraft der Schülerin nicht entgegenkommt. Daneben geht die Lehrkraft nicht empathisch auf die Schülerin ein und arbeitet stattdessen mit Erpressung. Die Lehrkraft arbeitet mit „Pseudo-Formulierungen“ und signalisiert eine „Scheinfreundschaftlichkeit“ statt ein Beziehungsangebot zu machen. Zudem werden die Wünsche der Schülerin nicht berücksichtigt. Stattdessen wird „moralisierend normativ demonstriert“, dass Schule dem Leistungsbezug dient.
Video 11 - SAD06 - Situation 2 - Expert*in 1
Die Leistung wird mit einer 3,3 bewertet. Dazu trägt auch die erhöhte Komplexität der Situation bei. Die Lehrkraft behandelt die vorliegenden Probleme primär aus ihrer eigenen Perspektive. Die Interaktion mit der Schülerin und der Mutter gestaltet sich einseitig und hierarchisch. Deutungen und Lösungen werden nicht gemeinsam mit den Beteiligten erarbeitet. Es wird eher auf Symptome statt auf Ursachen eingegangen und über die Schülerin statt mit ihr gesprochen.
Video 11 - SAD06 - Situation 2 - Expert*in 4
Die Leistung wird mit einer 4,0 bewertet. Es wird hervorgehoben, dass die Lehrkraft den Versuch unternimmt, mit der Mutter in das Gespräch zu kommen, Gesprächsbereitschaft signalisiert und niederschwellige Kontaktangebote gemacht hat. Zugleich wird kritisiert, dass die Schülerin nicht einbezogen wird beziehungsweise lediglich durch „pseudomäßige Fragen“ adressiert wird, was ein hierarchisches Verhältnis zum Ausdruck bringt. Da der Gesprächsanlass unklar bleibt, kommt es zu einer Verantwortungsdelegation an die Schülerin und die Mutter. Daneben überträgt die Lehrkraft ihre eigenen „moralisch, normativen Werthaltungen“ auf die Gesprächspartnerinnen. Auch wenn Versuche zum Ausdruck kommen, die Schülerin zu bestärken, werden diese wiederum durch das Lachen der Lehrkraft negiert.
Video 17 - KAD22 - Situation 1 - Expert*in 3

Die Leistung wird mit einer 3,0 bewertet. Es wird insbesondere das „kühle“ nicht „offene“ Klima kritisiert, was aus der Mimik und Sprache der Lehrkraft resultiert, was sich jedoch im Laufe des Gespräches verbessert. Teilweise wurde das Gespräch offen geführt und die Schülerin einbezogen. Zugleich wurde direktiv mit Vorgaben gearbeitet. Dabei wird bemängelt, dass der Hinweis der Schülerin, auf ihre abwesenden Eltern nicht aufgegriffen wurde.
Video 17 - KAD22 - Situation 1 - Expert*in 5
Die Leistung wird mit einer 3,0 bewertet. Es wird kritisch angemerkt, dass die Lehrkraft geschlossene und suggestive Fragen verwendet hat und wenig Beziehungsarbeit geleistet hat. Zugleich wird positiv hervorgehoben, dass die Lehrkraft das Gespräch erkennbar und zielorientiert strukturiert, vorbereitet und organisiert hat.
Video 17 - KAD22 - Situation 2 - Expert*in 3
Die Leistung wird mit einer 2,7 bewertet. Die Lehrkraft hat die Situation besser als in der vorherigen Situation moderiert und ist mehr auf ihre Gesprächspartnerinnen eingegangen, was sich auch auf ihre Mimik und Gestik bezieht. Zugleich wird das direktive Vorgehen etwa bei der Formulierung gemeinsamer Ziele kritisch hervorgehoben.
Video 17 - KAD22 - Situation 2 - Expert*in 5
Nach der Betrachtung aller Beispielvideos wird die Leistung von einer 4,0 auf eine 3,3 hochgestuft. Es wird kritisch angemerkt, dass die Lehrkraft nicht auf die emotionalen Aspekte der Schülerin eingegangen ist, da die Abwesenheit der Freunde und Eltern eine „schwierige“ Situation darstellt. Daneben wurde die Schülerin bei der Entwicklung von Lösungen nicht einbezogen. Die Lehrkraft bringt zugleich „entgegengesetzte Botschaften“ zum Ausdruck, bei denen einerseits Hilfe angeboten, andererseits aber Erwartungen an sie gestellt wurden. Nach der Betrachtung von allen Beispielvideos wird positiv hervorgehoben, dass die Lehrkraft versucht hat, die Schülerin zu motivieren und Offenheit zu schaffen.
Video 19 - REL26 - Situation 1 - Expert*in 1
Die Leistung wird mit einer 5,0 bewertet. Die Probleme der Lehrkraft stehen im Vordergrund des Gespräches. Sie geht kaum auf die Äußerungen der Schülerin ein und erlegt der Schülerin Deutungen und Lösungen auf. Zudem wird mit Drohungen und Hierarchisierung gearbeitet, während die Themen der Schülerin nicht wahrgenommen werden.
Video 19 - REL26 - Situation 1 - Expert*in 2
Die Leistung wird mit einer 3,3 bewertet. Zu Gesprächsbeginn wird das Problem benannt und im Gesprächsverlauf stellenweise auf die Perspektive der Schülerin eingegangen. Hierbei überwiegen allerdings die Perspektive der Lehrkraft, ihre eigene Problemwahrnehmung und die von ihr eingebrachten Lösungsansätze. Zudem liegt der Fokus darauf, die von der Lehrkraft wahrgenommenen Störung „abzuarbeiten“ und es wird im Hinblick auf die Noten ein Drohszenario aufgebaut. Daneben wird auch die Reaktion der Lehrkraft kritisch beurteilt, die sie hinsichtlich der von der Schülerin thematisierten fehlenden Zeit zum Ausdruck gebracht hat. Hierbei signalisiert die Lehrkraft, dies nicht beeinflussen zu können, was die weitere Lösungsfindung erschweren könnte.
Video 19 - REL26 - Situation 2 - Expert*in 1
Die Leistung wird mit einer 3,7 bewertet. Der Prozess wird insbesondere gegenüber der Schülerin durch Floskeln, persönlichen Bewertungen und auferlegte Deutungen und Zielsetzungen geprägt. Ebenso steht eine Orientierung an Symptomen im Vordergrund und es wird erneut auf den „Drohhorizont“ verwiesen, der mit dem Verweis der Lehrkraft auf die Relevanz der Noten der Schülerin für ihr Abitur eröffnet wird. Darüber hinaus wird eher

zufällig als durch systematisches Vorgehen eine mögliche Problemlösung angesprochen. Die Initiative zur Problemlösung geht dabei vor allem von der Mutter und nicht von der Lehrkraft aus.
Video 19 - REL26 - Situation 2 - Expert*in 2
Die Leistung wird mit einer 3,3 bewertet. Zu Beginn des Gesprächs wird hauptsächlich die Mutter einbezogen und „über die Schülerin“ gesprochen. Zugleich zeigt sich positiv, dass Fragen von der Mutter stellenweise an die Schülerin weitergeleitet werden. Weiterhin wird keine gemeinsame Ursachensuche betrieben und die eigene Perspektive der Lehrkraft steht im Vordergrund. Das Lösungsangebot, das die Lehrkraft macht, in Form von mehr kooperativer Gruppenarbeit kann das eigentliche Problem mit den Freunden nicht lösen. Der Hinweis an die Mutter, mehr Zeit mit der Tochter zu verbringen, wird nicht konkretisiert.
Video 14 - AAS13 - Situation 1 - Expert*in 4
Die Leistung wird mit einer 5,0 bewertet. Während die Lehrkraft zu Beginn des Gesprächs die Situation beschreibt und sich Interesse an der Situation der Schülerin anbahnt, erfolgt daraufhin eine „transparente Sanktionsankündigung“. Die Lehrkraft geht nicht auf die Wünsche oder Aussagen der Schülerin ein und gibt ihr keine Gelegenheit, in den Dialog zu treten. Die Lehrkraft hat das Gespräch geführt und die Schülerin „an den Pranger“ gestellt. Zudem werden das Belastungserleben der Schülerin nicht adressiert und Hinweise auf die heimische Situation ignoriert. Darüber hinaus wird der Schülerin die „Schuld“ und für ihre Situation zugeschrieben.
Video 14 - AAS13 - Situation 1 - Expert*in 5
Die Leistung wird mit einer 5,0 bewertet. Die Lehrkraft hat sich zwar zu Beginn der Situation emotional geöffnet, ist dann jedoch dazu übergegangen, direktiv vorzugehen und die Gefühle, Einstellungen und Bedürfnisse der Schülerin nicht wahrzunehmen. Dabei wurden Lösungsvorgaben gemacht, ohne dass die Schülerin eingeladen wurde, selbst Lösungen zu entwickeln. Auch mit dem Hinweis auf ein zu führendes Gespräch mit den Eltern der Schülerin wurde die Schülerin ausgeschlossen, da nicht gemeinsam mit ihr gesprochen werden sollte.
Video 14 - AAS13 - Situation 2 - Expert*in 4
Die Leistung wird mit einer 5,0 bewertet. Es wird kritisiert, dass die Schülerin von der Lehrkraft als „verhaltensauffällig“ dargestellt wird und „Schuld“ an ihrer Situation hat. Dahingehend wird das Verhalten der Schülerin nicht differenziert dargestellt und es wird nicht auf Ursachen eingegangen. Die Lehrkraft gibt Lösungen vor und delegiert die Verantwortung an die Mutter und an die Eltern anderer Schülerinnen, ohne klare Rollenverteilung. Die Mutter wird nicht der Raum gegeben, ihre Perspektive in das Gespräch einzubringen. Dabei werden mögliche Sanktionen und Bestrafungen besprochen. Die von der Lehrkraft verwendete Sprache verdeutlicht eine bestehende Hierarchie.
Video 14 - AAS13 - Situation 2 - Expert*in 5
Die Leistung wird mit einer 5,0 bewertet. Es wird bemängelt, dass die Lehrkraft nicht wertschätzend, direktiv kommuniziert und Lösungen nicht gemeinsam erarbeitet, wobei insbesondere die Schülerin nicht eingebunden wird. Es werden keine Fragen in Richtung der Schülerin über ihren Hintergrund, ihre Gefühle oder ihren Eindruck von der Passung der Lösungen gestellt. Der Versuch der Lehrkraft, im Gesprächsverlauf die Schülerin zu loben, ist „lose eingefügt“.

So erkennen im Fall „VSD14 - Situation 1“ sowohl Expert*in 2 als auch Expert*in 3 eine grundlegend wertschätzende Haltung der Lehrkraft, kritisieren aber beide das direktive Vorgehen und den Einsatz von Drohungen. Während Expert*in 2 zusätzlich die geschlossenen Fragen, Generalisierungen und die Unklarheit des Gesprächsanlasses bemängelt, hebt Expert*in 3 die empathische Kommunikation und die Verwendung von Ich-Botschaften positiv hervor. Insgesamt führt die stärkere Betonung der positiven Aspekte durch Expert*in 3 zu einer besseren Bewertung. Inhaltlich werden die von den Expert*innen thematisierten Aspekte in den Dimensionen „Wertschätzung“, „Symptomdefinition“ und „Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1)“ des Bewertungsbogens weitestgehend berücksichtigt, während einzelne Gesprächstechniken, wie der Einsatz offener Fragen und Ich-Botschaften, nicht explizit berücksichtigt werden. Die herausgestellten Aspekte werden jedoch nicht in derselben Weise gewichtet, was den Unterschied in der Bewertung erklären kann.

Die Expert*innen heben im Fall „VSD14 - Situation 2“ die positive Grundhaltung der Lehrkraft gegenüber den Gesprächspartnerinnen hervor, während von beiden das zu direktive Vorgehen und der Fokus auf eigene Lösungsvorschläge bemängelt wird. Unterschiede zeigen sich vor allem in der Kritik. So betont Expert*in 2 die geringe Partizipation der Schülerin, die Fokussierung auf geschlossene Fragen und die Leistungsebene, während Expert*in 3 vor allem die mangelnde Strukturierung und die Verwendung geschlossener Fragen kritisiert. Trotz dieser Unterschiede kommen die Expert*innen zur gleichen Bewertung. Auch diese adressierten Aspekte werden in den Dimensionen „Wertschätzung“, „Wohlergehen der Schülerin“, „Strukturierung“ und in den jeweiligen Dimensionen im Bereich „Zusatzstufe 1“ des Bewertungsbogens berücksichtigt, während auch hier der Einsatz offener Fragen und Ich-Botschaften nicht explizit berücksichtigt wird. So werden die herausgestellten Aspekte auch in diesem Zusammenhang nicht auf dieselbe Weise gewichtet, was den Unterschied in der Bewertung erklären kann.

Beide Expert*innen bemängeln im Fall „SAD06 - Situation 1“, dass die Lehrkraft sich kaum auf die Perspektive oder Bedürfnisse der Schülerin einlässt und die Möglichkeiten einer reflexiven Gesprächsführung nicht nutzt. Während Expert*in 1 dabei eher den Fokus auf fehlende Möglichkeiten der Gesprächsführung legt, beschreibt Expert*in 4 das Verhalten der Lehrkraft als hierarchisch und nicht empathisch und kritisiert deutlich die zum Ausdruck gebrachte Haltung. Dies spiegelt sich auch in der schlechteren Bewertung von Expert*in 4 wider. Die von den Expert*innen angeführten Punkte werden vor allem in der Dimension „Wertschätzung“ und in den jeweiligen Dimensionen

im Bereich „Zusatzstufe 1“ des Bewertungsbogens berücksichtigt. Jedoch werden sie im Gesamtzusammenhang unterschiedlich gewichtet, sodass dadurch der Unterschied in der Bewertung erklärbar wäre.

Im Fall „KAD22 - Situation 1“ kritisieren die Expert*innen vor allem das Gesprächsklima, die fehlende Beziehungsarbeit und das eher direktive Vorgehen der Lehrkraft. Während Expert*in 3 dabei vor allem auf die Verbesserung des Gesprächs im Verlauf und die teilweise Einbeziehung der Schülerin eingeht, hebt Expert*in 5 die strukturierte und zielorientierte Organisation des Gesprächs als positiven Aspekt hervor. Trotz dieser unterschiedlichen Schwerpunkte vergeben die Expert*innen die gleiche Bewertung. Die von den Expert*innen thematisierten Aspekte werden in den Dimensionen „Körpersprache gegenüber der Schülerin“, „Strukturierung“ und in den jeweiligen Dimensionen im Bereich „Zusatzstufe 1“ des Bewertungsbogens berücksichtigt, während einzelne Gesprächstechniken, wie der Einsatz offener Fragen nicht explizit berücksichtigt wird. Durch die unterschiedliche Gewichtung dieser Aspekte lässt sich der Unterschied in der Bewertung erklären.

Beide Expert*innen erkennen im Fall „KAD22 - Situation 2“ Verbesserungen im Vergleich zur vorangegangenen Situation und heben positiv hervor, dass die Lehrkraft sich mehr um ihre Gesprächspartnerinnen bemüht, während das direktive Vorgehen in Bezug auf einzelne Teile des Gesprächs kritisiert wird. Während Expert*in 3 dabei auf die gelungene nonverbale Kommunikation eingeht, hebt Expert*in 5 kritisch hervor, dass emotionale Aspekte der Schülerin vernachlässigt worden sind. Dieser kritische Einwand äußert sich auch in der niedrigeren Bewertung von Expert*in 5. Zugleich zeigt sich auch hier, dass die von den Expert*innen adressierten Aspekte in den Dimensionen „Gefühle“, „Körpersprache gegenüber der Schülerin“ und in den jeweiligen Dimensionen im Bereich „Zusatzstufe 1“ des Bewertungsbogens berücksichtigt werden. Die unterschiedlichen Bewertungen lassen sich vor diesem Hintergrund ebenfalls durch die unterschiedliche Gewichtung dieser Aspekte erklären.

Beide Expert*innen bemängeln im Fall „REL26 - Situation 1“, dass die Lehrkraft ihre eigene Perspektive in den Vordergrund stellt, Lösungsansätze vorgibt und Drohungen zum Ausdruck bringt. Während Expert*in 1 dabei den Fokus auf diese negativen Aspekte legt, hebt Expert*in 2 auch die Problem benennung oder das stellenweise Eingehen auf die Perspektive der Schülerin positiv hervor. Dies äußert sich auch in der positiveren Bewertung von Expert*in 2. Die adressierten Aspekte werden in den Dimensionen „Wertschätzung“, „Wohlergehen der Schülerin“, „Symptomdefinition“ und in den jeweiligen Dimensionen im Bereich „Zusatzstufe 1“ des Bewertungsbogens berück-

sichtigt. Auch in diesem Fall könnten durch die unterschiedliche Gewichtung dieser Punkte die Unterschiede in der Bewertung erklärt werden.

Insgesamt zeigt sich, dass die meisten Aspekte, die von den Expert*innen für die inhaltliche Begründung ihrer Bewertung herangezogen werden, auch im Rahmen des Bewertungsbogens Berücksichtigung finden. Einzelne Gesprächstechniken, wie beispielsweise der Einsatz offener Fragen und Ich-Botschaften, werden in diesem Zusammenhang nicht explizit berücksichtigt. Sie können jedoch im Rahmen anderer Dimensionen, wie beispielsweise „Wertschätzung“ oder „Aktives Zuhören“, zum Ausdruck gebracht werden. Gleichzeitig scheinen diese nicht berücksichtigten Gesprächstechniken nicht den Schwerpunkt der dargestellten Begründungen zu bilden. Sie sind eher als Ausdruck anderer Aspekte zu verstehen, wie etwa der Einbezug der Schülerin in das Gespräch, die wiederum im Rahmen des Bewertungsbogens Berücksichtigung finden. Auch die Expert*innen stimmen in ihren Begründungen weitestgehend überein, auch wenn bestimmte Aspekte teilweise differenzierter dargestellt oder stärker hervorgehoben werden. Es zeigt sich somit in allen thematisierten Fällen, dass die Unterschiede in den Bewertungen zwischen den Expert*innen und dem Bewertungsbogen und den Expert*innen durch eine unterschiedliche Gewichtung bewertungsrelevanter Aspekte erklärt werden können. Dadurch können die Expert*innen beispielsweise einzelne Aspekte so gewichten, dass diese zu einer unzureichenden Bewertung eines Falles führen, während mit der Punktverteilung des Bewertungsbogens tendenziell keine so ausgeprägte Gewichtung einzelner Aspekte zum Ausdruck gebracht werden kann. Zugleich werden mit dem Bewertungsbogen im Rahmen der einzelnen Dimensionen bei jeder Bewertung mehr Aspekte berücksichtigt, als die Expert*innen in den einzelnen Bewertungen zum Ausdruck gebracht haben. So wird beispielsweise von den Expert*innen nur vereinzelt der Einsatz der Körpersprache adressiert, während diese in den Dimensionen „Körpersprache gegenüber der Schülerin“ und „Körpersprache gegenüber der Mutter“ im Bewertungsbogen immer berücksichtigt wird. Prinzipiell ist dies auch auf das Erhebungsverfahren an sich zurückzuführen, mit dem die Expert*innen auf der Grundlage ihres Wissens eine globale Bewertung abgeben und somit erwartbar ist, dass deren Fokus nach dem einmaligen Betrachten der Videoaufzeichnungen insbesondere auf einzelnen Aspekten liegt. Dies könnte im Weiteren auch die Unterschiede zwischen den Bewertungen der Expert*innen und des Bewertungsbogens erklären, da die Dimensionen im Bewertungsbogen systematisch für jede Bewertung angewendet werden, während die Expert*innen in ihren globalen Bewertungen bestimmte Aspekte möglicherweise nicht so systematisch berücksichtigen.

11.5.4.4 Statistische Analyse und Darstellung der Ergebnisse zur Übereinstimmung der Bewertungen

Auch bei der statistischen Analyse der Übereinstimmungen und Korrelationen zwischen den Bewertungen kommen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Bewertungen zum Ausdruck. Die Ergebnisse der Berechnungen zur paarweisen Übereinstimmung und Korrelation zwischen den Bewertungen des Bewertungsbogens und der einzelnen Expert*innen in der universitären Notenskala werden in Tabelle 63) dargestellt. Hierfür wurden die Bewertungen für jede einzelne Situation der beiden robS-Fälle berücksichtigt.

*Tabelle 63) Darstellung der Berechnungen zur paarweisen Übereinstimmung und Korrelation zwischen den Bewertungen (universitäre Notenskala) des Bewertungsbogens und der einzelnen Expert*innen*

	Spearman's ρ	Cohens κ gewichtet	Krippendorffs α
Bewertungsbogen & Expert*in 1 - SAD06 & REL26 - Situation 1 & 2	,833 ($p = ,167$)	,556 ($p = ,046$)	,8093
Bewertungsbogen & Expert*in 2 - VSD14 & REL26 - Situation 1 & 2	,889 ($p = ,111$)	,000	,1250
Bewertungsbogen & Expert*in 3 - VSD14 & KAD22 - Situation 1 & 2	,943 ($p = ,057$)	,000	-,3935
Bewertungsbogen & Expert*in 4 - SAD06 & AAS13 - Situation 1 & 2	,272 ($p = ,728$)	,200 ($p = ,248$)	,2891
Bewertungsbogen & Expert*in 5 - KAD22 & AAS13 - Situation 1 & 2	,943 ($p = ,057$)	,400 ($p = ,046$)	,7962

Hierbei wird ersichtlich, dass vor allem zwischen dem Bewertungsbogen und Expert*in 1 und Expert*in 5 in Bezug auf die Kappa-Werte ($\kappa w = ,556$ ($p = ,046$); $\kappa w = ,400$ ($p = ,046$)) ausreichende (Landis & Koch, 1977, S. 165) und in Bezug auf die Krippendorffs Alpha-Werte ($\alpha = ,8093$; $\alpha = ,7962$) mittlere bis gute Übereinstimmungen (Döring, 2023, S. 559) erzielt werden können. Für die Übereinstimmung mit den anderen Expert*innen ergeben sich dagegen schlechte bis geringe ($\kappa w = ,000$; $\kappa w = ,200$ ($p = ,248$)) (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise unzureichende ($\alpha = ,1250$; $\alpha = -,3935$; $\alpha = ,2891$) (Döring, 2023, S. 559) Übereinstimmungen. Daneben ist bemerkenswert, dass für die Berechnung von Spearman's Rho durchgängig positive und bis auf die Korrelation mit Expert*in 4 ($\rho = ,272$ ($p = ,728$)) gute (Döring, 2023, S. 559) Korrelationswerte erreicht werden können ($\rho = ,833$ bis $\rho = ,943$). Diese Werte sind jedoch nicht signifikant, was durch die geringe Fallzahl bedingt werden könnte. Zugleich ließe sich dies als Hinweis darauf interpretieren, dass die Be-

wertungen des Bewertungsbogens und der Expert*innen tendenziell in dieselbe Richtung verlaufen.

*Tabelle 64) Darstellung der Berechnungen zur paarweisen und gesamten Übereinstimmung und Korrelation zwischen den Bewertungen (universitäre Notenskala) des Bewertungsbogens und der Expert*innen*

		Spearman's ρ	Cohens κ gewichtet	Prozentuale Übereinstimmung	Fleiss' κ	Krippendorffs α
SAD06 - Situation 1 & 2	Bewertungsbogen & Expert*in 1	Die Bewertungen von Expert*in 1 sind konstant	Die Bewertungen von Expert*in 1 sind konstant	0		
	Expert*in 1 & 4	Die Bewertungen von Expert*in 1 sind konstant	Die Bewertungen von Expert*in 1 sind konstant	0		
	Bewertungsbogen & Expert*in 4	-1,000	,000	0		
	Bewertungsbogen & Expert*innen 1 & 4			0	-,286 ($p = ,174$)	-,2010
REL26 - Situation 1 & 2	Bewertungsbogen & Expert*in 1	1,000	1,000 ($p = ,157$)	100		
	Expert*in 1 & 2	Die Bewertungen von Expert*in 2 sind konstant	Die Bewertungen von Expert*in 2 sind konstant	0		
	Bewertungsbogen & Expert*in 2	Die Bewertungen von Expert*in 2 sind konstant	Die Bewertungen von Expert*in 2 sind konstant	0		
	Bewertungsbogen & Expert*innen 1 & 2			33,33	,000 ($p = 1,000$)	-,0417

		Spearman's ρ	Cohens κ gewichtet	Prozentuale Übereinstim- mung	Fleiss' κ	Krippen- dorffs α
VSD14 - Situation 1 & 2	Bewertungsbo- gen & Expert*in 2	Die Bewer- tungen des Bewertungs- bogens sind konstant	Die Bewer- tungen des Bewertungs- bogens sind konstant	0		
	Expert*in 2 & 3	Die Bewer- tungen von Expert*in 3 sind kon- stant	Die Bewer- tungen von Expert*in 3 sind kon- stant	50		
	Bewertungsbo- gen & Expert*in 3	Die Bewer- tungen des Bewertungs- bogens und von Ex- pert*in 3 sind kon- stant	Die Bewer- tungen des Bewer- tungsbo- gens und von Ex- pert*in 3 sind kon- stant	0		
	Bewertungsbo- gen & Ex- pert*innen 2 & 3			16,67	-,364 ($p =$,231)	-,1944
KAD22 - Situation 1 & 2	Bewertungsbo- gen & Expert*in 3	Die Bewer- tungen von Expert*in 1 sind kon- stant	Die Bewer- tungen von Expert*in 1 sind kon- stant	0		
	Expert*in 3 & 5	-1,000	,000	50		
	Bewertungsbo- gen & Expert*in 5	Die Bewer- tungen von Expert*in 1 sind kon- stant	Die Bewer- tungen von Expert*in 1 sind kon- stant	0		
	Bewertungsbo- gen & Ex- pert*innen 3 & 5			16,67	-,154 ($p =$,530)	-,2500

		Spearman's ρ	Cohens κ gewichtet	Prozentuale Übereinstim- mung	Fleiss' κ	Krippen- dorffs α
AAS13 - Situation 1 & 2	Bewertungsbo- gen & Expert*in 4	Die Bewer- tungen des Bewertungs- bogens und von Ex- pert*in 4 sind kon- stant	Die Bewer- tungen des Bewertungs- bogens und von Ex- pert*in 4 sind kon- stant	100		
	Expert*in 4 & 5	Die Bewer- tungen von Expert*in 4 und 5 sind konstant	Die Bewer- tungen von Expert*in 4 und 5 sind konstant	100		
	Bewertungsbo- gen & Expert*in 5	Die Bewer- tungen des Bewertungs- bogens und von Ex- pert*in 5 sind kon- stant	Die Bewer- tungen des Bewertungs- bogens und von Ex- pert*in 5 sind kon- stant	100		
	Bewertungsbo- gen & Ex- pert*innen 4 & 5			100	Alle Bewer- tungen sind identisch	Alle Bewer- tungen sind konstant

Die Ergebnisse zur paarweisen und gesamten Übereinstimmung und den Korrelationen zwischen den Bewertungen des Bewertungsbogens und der Expert*innen in Form der universitären Notenskala werden in Tabelle 64) dargestellt. Hierzu wurden die Bewertungen für jede einzelne Situation des zu bewertenden robS-Falls berücksichtigt. Dabei ist auffällig, dass die meisten Werte für Spearman's Rho und Cohens gewichtetes Kappa nicht berechnet werden können, da die Bewertungen konstant sind. Auch dies ist zum Teil auf die geringe Fallzahl zurückzuführen, da in diesem Zusammenhang jeweils ein robS-Fall beziehungsweise zwei verknüpfte robS-Situationen betrachtet werden. Dennoch lassen sich einzelne Ergebnisse erkennen. So können bei der Berechnung von Spearman's Rho zwischen dem Bewertungsbogen und Expert*in 1 (REL26 - Situation 1 & 2) ($\rho = 1,000$) gute (Döring, 2023, S. 559) beziehungsweise zwischen dem Bewertungsbogen und Expert*in 4 (SAD06 - Situation 1 & 2) und zwischen Expert*in 3 und Expert*in 5 (KAD22 - Situation 1 & 2) ($\rho = -1,000$) unzureichende (Döring, 2023, S. 559) Korrelationswerte erreicht werden. Die berechneten Werte für Cohens gewichtetes Kappa ge-

stalten sich in diesen Paaren ähnlich, sodass zwischen dem Bewertungsbogen und Expert*in 1 (REL26 - Situation 1 & 2) ($\kappa w = 1,000$ ($p = ,157$)) eine perfekte (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise zwischen dem Bewertungsbogen und Expert*in 4 (SAD06 - Situation 1 & 2) und zwischen Expert*in 3 und Expert*in 5 (KAD22 - Situation 1 & 2) ($\kappa w = ,000$) schlechte (Landis & Koch, 1977, S. 165) Übereinstimmungen erreicht werden. Zugleich zeigt sich, dass der errechnete Kappa-Wert für den Bewertungsbogen und Expert*in 1 trotz der Übereinstimmung nicht signifikant ist. Dies könnte durch die geringe Fallzahl erklärt werden. In Bezug auf die prozentuale Übereinstimmung zeigt sich, dass zwischen dem Bewertungsbogen und Expert*in 1 (REL26 - Situation 1 & 2) und dem Bewertungsbogen und Expert*in 4 und 5 (AAS13 - Situation 1 & 2) jeweils eine vollständige Übereinstimmung (100 %) erreicht wird. Keine Übereinstimmung (0 %) zeigt sich dagegen im Fall „SAD06 - Situation 1 & 2“. Mittlere Übereinstimmungen (50 %) kommen zwischen Expert*in 2 und 3 (VSD14 - Situation 1 & 2) und Expert*in 3 und 5 (KAD22 - Situation 1 & 2) zum Ausdruck und wirken sich somit, wie bei der Übereinstimmung zwischen dem Bewertungsbogen und Expert*in 1 (REL26 - Situation 1 & 2), auf die prozentuale Übereinstimmung zwischen allen drei Bewertungen aus, auch wenn die jeweils anderen Paare keine Übereinstimmung zeigen. Die errechneten Werte für Fleiss' Kappa und Krippendorffs Alpha zur Übereinstimmung zwischen allen drei Bewertungen entlang der einzelnen Fälle können, bis auf den Fall „AAS13 - Situation 1 & 2“, als schlechte (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise unzureichende (Döring, 2023, S. 559) Übereinstimmung interpretiert werden. Im Fall „AAS13 - Situation 1 & 2“ können die Werte aufgrund konstanter Bewertungen nicht berechnet werden, gestalten sich jedoch unter Berücksichtigung der prozentualen Übereinstimmung (100 %) als identisch. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass bei der Betrachtung der Bewertungen entlang der universitären Notenskala die Übereinstimmung zwischen den Expert*innen untereinander sowie zwischen dem Bewertungsbogen und den Expert*innen gering ausfallen und nur in einzelnen Fällen hohe Übereinstimmungen erzielt werden können.

*Tabelle 65) Darstellung der Berechnungen zur paarweisen Übereinstimmung zwischen den Bewertungen (ausreichend / nicht ausreichend) des Bewertungsbogens und der einzelnen Expert*innen*

	Cohens κ	Prozentuale Übereinstimmung	Krippendorffs α
Bewertungsbogen & Expert*in 1 - SAD06 & REL26 - Situation 1 & 2	1,000 ($p = ,046$)	100	1,0000
Bewertungsbogen & Expert*in 2 - VSD14 & REL26 - Situation 1 & 2	Die Bewertungen von Expert*in 2 sind konstant	75	,0000
Bewertungsbogen & Expert*in 3 - VSD14 & KAD22 - Situation 1 & 2	Die Bewertungen des Bewertungsbogens und von Expert*in 3 sind konstant	100	Alle Bewertungen sind konstant
Bewertungsbogen & Expert*in 4 - SAD06 & AAS13 - Situation 1 & 2	,500 ($p = ,248$)	75	,5333
Bewertungsbogen & Expert*in 5 - KAD22 & AAS13 - Situation 1 & 2	1,000 ($p = ,046$)	100	1,0000

Ein verändertes Bild zeigt sich bei der Betrachtung der paarweisen Übereinstimmung der kodierten Bewertungen (ausreichend / nicht ausreichend) des Bewertungsbogens und der einzelnen Expert*innen (Tabelle 65). Hierfür wurden die Bewertungen für jede einzelne Situation der beiden robS-Fälle berücksichtigt. Hierbei wird ersichtlich, dass insbesondere zwischen dem Bewertungsbogen und Expert*in 1 sowie Expert*in 5 jeweils Übereinstimmungswerte erzielt werden ($\kappa = 1,000$ ($p = ,046$); 100 %; $\alpha = 1,0000$), die als perfekte (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise geringe (Döring, 2023, S. 559) Übereinstimmungen interpretiert werden können. Mit Expert*in 4 zeigt sich hingegen nur eine moderate, nicht signifikante (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise geringe (Döring, 2023, S. 559) Übereinstimmung ($\kappa = ,500$ ($p = ,248$); 75 %; $\alpha = ,5333$). Für die Übereinstimmung mit Expert*in 2 und Expert*in 3 können keine Kappa-Werte errechnet werden, da konstante Bewertungen vorliegen. Zugleich zeigen sich im Hinblick auf die prozentuale Übereinstimmung mit Expert*in 2 erhöhte (75 %) und mit Expert*in 3 perfekte (100 %) Übereinstimmungswerte. Dabei ergibt sich trotz des erhöhten Prozentwerts für Expert*in 2 ein unzureichender (Döring, 2023, S. 559) Krippendorffs Alpha-Wert ($\alpha = ,0000$), während dieser für Expert*in 3 aufgrund der konstanten Werte nicht berechnet werden kann.

*Tabelle 66) Darstellung der Berechnungen zur paarweisen und gesamten Übereinstimmung zwischen den Bewertungen (ausreichend / nicht ausreichend) des Bewertungsbogens und der Expert*innen*

		Cohens κ	Prozentuale Übereinstimmung	Fleiss' κ	Krippendorffs α
SAD06 - Situation 1 & 2	Bewertungsbogen & Expert*in 1	Die Bewertungen des Bewertungsbogens und von Expert*in 1 sind konstant	100		
	Expert*in 1 & 4	Die Bewertungen von Expert*in 1 sind konstant	50		
	Bewertungsbogen & Expert*in 4	Die Bewertungen des Bewertungsbogens sind konstant	50		
	Bewertungsbogen & Expert*innen 1 & 4		66,67	-,200 ($p = ,624$)	,0000
REL26 - Situation 1 & 2	Bewertungsbogen & Expert*in 1	1,000 ($p = ,157$)	100		
	Expert*in 1 & 2	Die Bewertungen von Expert*in 2 sind konstant	50		
	Bewertungsbogen & Expert*in 2	Die Bewertungen von Expert*in 2 sind konstant	50		
	Bewertungsbogen & Expert*innen 1 & 2		66,67	,250 ($p = ,540$)	,3750
VSD14 - Situation 1 & 2	Bewertungsbogen & Expert*in 2	Die Bewertungen des Bewertungsbogens und von Expert*in 2 sind konstant	100		
	Expert*in 2 & 3	Die Bewertungen von Expert*in 2 und 3 sind konstant	100		
	Bewertungsbogen & Expert*in 3	Die Bewertungen des Bewertungsbogens und von Expert*in 3 sind konstant	100		
	Bewertungsbogen & Expert*innen 2 & 3		100	Alle Bewertungen sind identisch	Alle Bewertungen sind konstant

		Cohens κ	Prozentuale Übereinstimmung	Fleiss' κ	Krippendorffs α
KAD22 - Situation 1 & 2	Bewertungsbogen & Expert*in 3	Die Bewertungen des Bewertungsbogens und von Expert*in 3 sind konstant	100		
	Expert*in 3 & 5	Die Bewertungen von Expert*in 3 und 5 sind konstant	100		
	Bewertungsbogen & Expert*in 5	Die Bewertungen des Bewertungsbogens und von Expert*in 5 sind konstant	100		
	Bewertungsbogen & Expert*innen 3 & 5		100	Alle Bewertungen sind identisch	Alle Bewertungen sind konstant
AAS13 - Situation 1 & 2	Bewertungsbogen & Expert*in 4	Die Bewertungen des Bewertungsbogens und von Expert*in 4 sind konstant	100		
	Expert*in 4 & 5	Die Bewertungen von Expert*in 4 und 5 sind konstant	100		
	Bewertungsbogen & Expert*in 5	Die Bewertungen des Bewertungsbogens und von Expert*in 5 sind konstant	100		
	Bewertungsbogen & Expert*innen 4 & 5		100	Alle Bewertungen sind identisch	Alle Bewertungen sind konstant

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei der Betrachtung der paarweisen und gesamten Übereinstimmung der kodierten Bewertungen (ausreichend / nicht ausreichend) des Bewertungsbogens und der einzelnen Expert*innen (Tabelle 66). Dahingehend wurden die Bewertungen für jede einzelne Situation des zu bewertenden robS-Falls berücksichtigt. Hierbei wird deutlich, dass ein Großteil der Werte aufgrund konstanter Bewertungen nicht berechnet werden kann. Auch dies ist teilweise auf die geringe Fallzahl zurückzuführen. So zeigt sich etwa in den Fällen „VSD14 - Situation 1 & 2“, „KAD22 - Situation 1 & 2“ und „AAS13 - Situation 1 & 2“, dass bis auf die prozentuale Übereinstimmung keine Werte berechnet werden können. Zugleich deutet die prozentuale Überein-

stimmung auf eine absolute Übereinstimmung (100 %) zwischen allen Bewertungen hin. Ein differenzierter Eindruck lässt sich in den Fällen „SAD06 – Situation 1 & 2“ und „REL26 - Situation 1 & 2“ gewinnen. Hierbei (SAD06 – Situation 1 & 2) können zwischen dem Bewertungsbogen und Expert*in 1 eine absolute (100 %) und in den anderen Paaren mittlere (50 %) Übereinstimmungen erreicht werden. Zugleich verweist die Übereinstimmung zwischen allen drei Bewertungen auf eine erhöhte prozentuale (66,67 %) beziehungsweise schlechte ($\kappa = -,200$ ($p = ,624$)) (Landis & Koch, 1977, S. 165) und unzureichende ($\alpha = ,0000$) (Döring, 2023, S. 559) Übereinstimmung. Im Fall „REL26 – Situation 1 & 2“ werden zwischen dem Bewertungsbogen und Expert*in 1 ebenfalls eine absolute (100 %) und in den anderen Paaren mittlere (50 %) Übereinstimmungen erreicht. Zudem zeigt sich zwischen dem Bewertungsbogen und Expert*in 1 eine perfekte (Landis & Koch, 1977, S. 165) Übereinstimmung ($\kappa = 1,000$ ($p = ,157$)). Der errechnete Kappa-Wert ist dabei trotz der Übereinstimmung nicht signifikant, was durch die geringe Fallzahl erklärt werden könnte. Gleichzeitig deuten die Übereinstimmungen zwischen allen drei Bewertungen auf eine erhöhte prozentuale (66,67 %) beziehungsweise ausreichende, nicht signifikante ($\kappa = ,250$ ($p = ,540$)) (Landis & Koch, 1977, S. 165) und unzureichende ($\alpha = ,3750$) (Döring, 2023, S. 559) Übereinstimmung hin. Insgesamt zeigen die Werte, dass sowohl zwischen dem Bewertungsbogen und den Expert*innen als auch unter den Expert*innen überwiegend hohe Übereinstimmungen erzielt werden. Dabei wird die Aussagekraft durch die konstanten Bewertungen eingeschränkt, was auch bei den errechneten Gesamtübereinstimmungen zum Ausdruck kommt, die trotz der erhöhten prozentualen Übereinstimmungen tendenziell gering ausfallen.

*Tabelle 67) Darstellung der Berechnungen zur paarweisen Übereinstimmung zwischen den Bewertungen (besser / gleich / schlechter) des Bewertungsbogens und der einzelnen Expert*innen in Bezug auf die jeweils ersten und zweiten robS-Situationen der Beispielfälle*

	Cohens κ	Prozentuale Übereinstimmung	Krippendorffs α
Bewertungsbogen & Expert*in 1 - SAD06 - Situation 1 & REL26 - Situation 1 - SAD06 - Situation 2 & REL26 - Situation 2	,333 ($p = ,157$)	50	,3333
Bewertungsbogen & Expert*in 2 - VSD14 - Situation 1 & REL26 - Situation 1 - VSD14 - Situation 2 & REL26 - Situation 2	1,000 ($p = ,046$)	100	1,0000
Bewertungsbogen & Expert*in 3 - VSD14 - Situation 1 & KAD22 - Si-	1,000 ($p = ,046$)	100	1,0000

	Cohens κ	Prozentuale Übereinstim- mung	Krippendorffs α
tuation 1 - VSD14 - Situation 2 & KAD22 - Situation 2			
Bewertungsbogen & Expert*in 4 - SAD06 - Situation 1 & AAS13 - Situation 1 - SAD06 - Situation 2 & AAS13 - Situation 2	,333 ($p = ,157$)	50	,3333
Bewertungsbogen & Expert*in 5 - KAD22 - Situation 1 & AAS13 - Situation 1 - KAD22 - Situation 2 & AAS13 - Situation 2	1,000 ($p = ,046$)	100	1,0000

Die Ergebnisse zur Berechnung der paarweisen Übereinstimmung der kodierten Bewertungen (besser / gleich / schlechter) des Bewertungsbogens und der einzelnen Expert*innen werden in Tabelle 67) dargestellt. Hierfür wurden jeweils die ersten robS-Situationen der einzelnen Fälle und die jeweiligen zweiten robS-Situationen aufeinander bezogen. Hierbei kommt zum Ausdruck, dass zwischen dem Bewertungsbogen und den Expert*innen 2, 3 und 5 jeweils perfekte (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise gute (Döring, 2023, S. 559) Übereinstimmungswerte erzielt werden ($\kappa = 1,000$ ($p = ,046$); 100 %; $\alpha = 1,0000$). Mit Expert*in 1 und 4 kommen dagegen mittlere prozentuale (50 %) und ausreichende (Landis & Koch, 1977, S. 165) ($\kappa = ,333$ ($p = ,157$)) beziehungsweise unzureichende (Döring, 2023, S. 559) ($\alpha = ,3333$) Übereinstimmungswerte zum Ausdruck. Die errechneten Kappa-Werte sind dabei trotz der Übereinstimmung nicht signifikant, was sich durch die geringe Fallzahl erklären lassen könnte.

*Tabelle 68) Darstellung der Berechnungen zur paarweisen und gesamten Übereinstimmung zwischen den Bewertungen (besser / gleich / schlechter) des Bewertungsbogens und der Expert*innen*

		Cohens κ	Prozentuale Übereinstim- mung	Fleiss' κ	Krippen- dorffs α
SAD06 - Situation 1 & 2	Bewertungsbogen & Expert*in 1	Die Bewertungen von Expert*in 1 sind konstant	0		
	Expert*in 1 & 4	Die Bewertungen von Expert*in 1 sind konstant	0		
	Bewertungsbogen & Expert*in 4	-1,000 ($p = ,157$)	0		

		Cohens κ	Prozentuale Übereinstim- mung	Fleiss' κ	Krippen- dorffs α
	Bewertungsbogen & Ex- pert*innen 1 & 4		0	-,500 ($p =$,083)	-,2500
REL26 - Situation 1 & 2	Bewertungsbogen & Ex- pert*in 1	1,000 ($p =$,157)	100		
	Expert*in 1 & 2	Die Bewertun- gen von Ex- pert*in 2 sind konstant	0		
	Bewertungsbogen & Ex- pert*in 2	Die Bewertun- gen von Ex- pert*in 2 sind konstant	0		
	Bewertungsbogen & Ex- pert*innen 1 & 2		33,33	,000 ($p =$ 1,000)	,1667
VSD14 - Situation 1 & 2	Bewertungsbogen & Ex- pert*in 2	Die Bewertun- gen des Be- wertungsbog- ens sind kon- stant	0		
	Expert*in 2 & 3	Die Bewertun- gen von Ex- pert*in 3 sind konstant	0		
	Bewertungsbogen & Ex- pert*in 3	Die Bewertun- gen des Be- wertungsbog- ens und von Expert*in 3 sind konstant	100		
	Bewertungsbogen & Ex- pert*innen 2 & 3		33,33	-,333 ($p =$,273)	-,1111
KAD22 - Situation 1 & 2	Bewertungsbogen & Ex- pert*in 3	Die Bewertun- gen des Be- wertungsbog- ens sind kon- stant	0		
	Expert*in 3 & 5	-1,000 ($p =$,157)	0		
	Bewertungsbogen & Ex- pert*in 5	Die Bewertun- gen des Be- wertungsbog- ens sind kon- stant	0		
	Bewertungsbogen & Ex- pert*innen 3 & 5		0	-,500 ($p =$,083)	-,2500

		Cohens κ	Prozentuale Übereinstim- mung	Fleiss' κ	Krippen- dorffs α
AAS13 - Situation 1 & 2	Bewertungsbogen & Ex- pert*in 4	Die Bewertun- gen des Be- wertungsbog- ens und von Expert*in 4 sind konstant	100		
	Expert*in 4 & 5	Die Bewertun- gen von Ex- pert*in 4 und 5 sind konstant	100		
	Bewertungsbogen & Ex- pert*in 5	Die Bewertun- gen des Be- wertungsbog- ens und von Expert*in 5 sind konstant	100		
	Bewertungsbogen & Ex- pert*innen 4 & 5		100	Alle Bewer- tungen sind identisch	Alle Bewer- tungen sind konstant

In Tabelle 68) werden die Ergebnisse zur Berechnung der paarweisen und gesamten Übereinstimmung der kodierten Bewertungen (besser / gleich / schlechter) des Bewertungsbogens und der einzelnen Expert*innen dargestellt. Da für die Bewertung jeweils nur ein robS-Fall vorliegt, wurden die einzelnen Situationen dieser Fälle aufeinander bezogen. Auch hierbei wird deutlich, dass ein Großteil der Werte aufgrund konstanter Bewertungen nicht berechnet werden kann. Auch dies ist teilweise auf die geringe Fallzahl zurückzuführen. Im Fall „SAD06 – Situation 1 & 2“ zeigt sich, dass in allen Paaren keine prozentuale Übereinstimmung (0 %) besteht. Zudem ergibt sich für die Übereinstimmung zwischen dem Bewertungsbogen und Expert*in 4 ein negativer Kappa-Wert ($\kappa = -1,000$ ($p = ,157$)), was als schlechte (Landis & Koch, 1977, S. 165) Übereinstimmung interpretiert werden kann. Auch für die Übereinstimmung aller drei Bewertungen ergeben sich negative Werte ($\kappa = -,500$ ($p = ,083$); $\alpha = -,2500$), was auf eine schlechte (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise unzureichende (Döring, 2023, S. 559) Übereinstimmung hindeutet. Etwas anders gestalten sich die Werte im Fall „REL26 – Situation 1 & 2“. Hier kann zwischen dem Bewertungsbogen und Expert*in 1 eine perfekte (Landis & Koch, 1977, S. 165) Übereinstimmung ($\kappa = 1,000$ ($p = ,157$); 100 %) erreicht werden. Der erreichte Kappa-Wert ist dabei trotz der Übereinstimmung nicht signifikant, was sich durch die geringe Fallzahl erklären lassen könnte. Zugleich ergeben sich in den anderen Paaren keine prozentualen Übereinstimmungen (0 %) und in der gemeinsamen Übereinstimmung aller drei Bewertungen schlechte (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise

unzureichende (Döring, 2023, S. 559) ($\kappa = ,000$ ($p = 1,000$); $\alpha = ,1667$) Übereinstimmungswerte. Die gesamte prozentuale Übereinstimmung liegt dabei bei 33,33 %, was durch die Übereinstimmung zwischen dem Bewertungsbogen und Expert*in 1 bedingt wird. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch im Hinblick auf den Fall „VSD14 - Situation 1 & 2“. Hierbei kann zwischen dem Bewertungsbogen und Expert*in 3 eine absolute prozentuale Übereinstimmung (100 %) erzielt werden, was sich auch auf die gesamte Übereinstimmung auswirkt (33,33 %), da es in den anderen Paaren keine Übereinstimmung (0 %) gibt. Die gemeinsame Übereinstimmung aller drei Bewertungen lässt sich als schlecht (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise unzureichend (Döring, 2023, S. 559) ($\kappa = -,333$ ($p = ,273$); $\alpha = -,1111$) interpretieren. Im Fall „KAD22 - Situation 1 & 2“ liegt keine prozentuale Übereinstimmung (0 %) vor. Daneben zeigt sich zwischen Expert*in 3 und 5 eine schlechte (Landis & Koch, 1977, S. 165) ($\kappa = -1,000$ ($p = ,157$)) Übereinstimmung. Auch die gemeinsame Übereinstimmung aller drei Bewertungen lässt sich als schlecht (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise unzureichend (Döring, 2023, S. 559) ($\kappa = -,500$ ($p = ,083$); $\alpha = -,2500$) interpretieren. Dagegen zeigt sich im Fall „AAS13 - Situation 1 & 2“ für alle Paare und für alle drei Bewertungen eine absolute prozentuale Übereinstimmung (100 %). Insgesamt zeigen die Werte, dass in einzelnen Fällen, insbesondere wenn konstante Bewertungen vorliegen, sowohl zwischen dem Bewertungsbogen und den Expert*innen als auch unter den Expert*innen hohe beziehungsweise perfekte Übereinstimmungen erzielt werden können. Gleichzeitig wird die Aussagekraft dieser Ergebnisse durch die konstanten Bewertungen eingeschränkt, was sich auch in den berechneten Gesamtübereinstimmungen widerspiegelt, die trotz vorhandener prozentualer Übereinstimmungen tendenziell gering oder sogar negativ ausfallen.

*Tabelle 69) Darstellung der Berechnungen zur paarweisen Übereinstimmung zwischen den Bewertungen (besser / gleich / schlechter) des Bewertungsbogens und der einzelnen Expert*innen in Bezug auf die Gesamtbewertung der einzelnen Beispielfälle*

	Cohens κ	Prozentuale Übereinstimmung	Krippendorffs α
Bewertungsbogen & Expert*in 1 - SAD06 & REL26	1,000 ($p = ,157$)	100	1,0000
Bewertungsbogen & Expert*in 2 - VSD14 & REL26	1,000 ($p = ,157$)	100	1,0000
Bewertungsbogen & Expert*in 3 - VSD14 & KAD22	1,000 ($p = ,157$)	100	1,0000
Bewertungsbogen & Expert*in 4 - SAD06 & AAS13	1,000 ($p = ,157$)	100	1,0000

	Cohens κ	Prozentuale Übereinstim- mung	Krippendorffs α
Bewertungsbogen & Expert*in 5 - KAD22 & AAS13	1,000 ($p = ,157$)	100	1,0000

Die Ergebnisse der Berechnung der paarweisen Übereinstimmung der kodierten Gesamtbewertungen (besser / gleich / schlechter) des Bewertungsbogens und der einzelnen Expert*innen werden in Tabelle 69) dargestellt. Hierfür wurden die Bewertungen, um aufeinander bezogen werden zu können, in Form der universitären Notenskala entlang der einzelnen robS-Fälle summiert und anschließend kodiert⁸⁸. So lässt sich erkennen, dass zwischen dem Bewertungsbogen und den einzelnen Expert*innen in allen Fällen perfekte (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise gute (Döring, 2023, S. 559) Übereinstimmungswerte erzielt werden ($\kappa = 1,000$ ($p = ,157$); 100 %; $\alpha = 1,0000$) können. Zugleich zeigt sich bei den Kappa-Werten, dass diese trotz der anderen Übereinstimmungswerte nicht signifikant sind. Dies könnte dadurch erklärt werden, dass in diesem Zusammenhang nur zwei robS-Fälle aufeinander bezogen werden, deren situationsbezogenen Bewertungen summiert wurden.

11.5.4.5 Diskussion

Im Zuge dieser Analyse wurden die inhaltlichen und statistischen Übereinstimmungen zwischen den globalen Bewertungen der Expert*innen untereinander und den Bewertungen des prototypischen Bewertungsbogens untersucht. So zeigte sich auf inhaltlicher Ebene, dass die meisten von den Expert*innen angeführten Bewertungskriterien auch im Bewertungsbogen berücksichtigt werden und einzelne Gesprächstechniken, die keine explizite Berücksichti-

⁸⁸ Eine entsprechende Berechnung zur Übereinstimmung zwischen den kodierten Bewertungen (ausreichend / nicht ausreichend) wurde nicht durchgeführt. Eine „ausreichende“ Bewertung setzt in der universitären Notenskala eine Note von mindestens 4,0 voraus. Um zu berechnen, ob ein robS-Fall als „bestanden“ bewertet werden kann und um die Ergebnisse nicht zu verzerren, müssten für die Kodierung beide zusammengehörenden robS-Situationen dieses Falls jeweils mit mindestens 4,0 bewertet werden oder in der Summe einen Wert ergeben, der 8,0 nicht übersteigt, so dass eine nicht ausreichende Bewertung von 5,0 ausgeglichen werden kann. Dies trifft jedoch für keine der zugrundeliegenden Bewertungen zu, bei denen in drei von fünf robS-Fällen eine nicht ausreichende Bewertung vergeben wurde. Ähnlich gestaltet es sich auch bei der durchschnittlichen Betrachtung der Bewertungen der Expert*innen, die ebenfalls für die Analyse in Betracht gekommen wäre. Bei einer Durchschnittsbildung wären zwei der robS-Situationen dadurch nicht mehr als „ausreichend“ bewertbar gewesen, auch wenn die zweite Note tendenziell besser ausfällt.

gung finden, zumindest indirekt mit dem Bewertungsbogen erfasst werden können. In den Begründungen der Expert*innen für ihre Bewertungen kommt auch eine weitgehende Übereinstimmung zwischen den Expert*innen zum Ausdruck. Die Unterschiede in den Bewertungen lassen sich vor allem durch die unterschiedliche Gewichtung einzelner Aspekte und die systematischere Anwendung der Dimensionen im Bewertungsbogen erklären. Vor dem Hintergrund der Einschränkungen, die mit der geringen Fallzahl der Expert*innen und Bewertungen einhergehen, lassen sich in Bezug auf die statistischen Analysen einzelne Tendenzen erkennen, die als Hinweise auf die Validität des Bewertungsbogens formuliert werden können. So zeigen sich bei der Betrachtung der Bewertungen entlang der universitären Notenskala sowohl zwischen dem Bewertungsbogen und den Expert*innen als auch unter den Expert*innen eher geringe bis negative Übereinstimmungs- und Korrelationswerte. Zugleich kommen im Vergleich zwischen dem Bewertungsbogen und den einzelnen Expert*innen meistens gute (Döring, 2023, S. 559) Korrelationswerte ($\rho = ,833$ bis $\rho = ,943$) zum Ausdruck, die jedoch nicht signifikant sind. Dies lässt sich vorsichtig als ein Hinweis darauf interpretieren, dass die Bewertungen des Bewertungsbogens in eine ähnliche Richtung wie die Bewertungen der einzelnen Expert*innen verlaufen. Tendenziell bessere Übereinstimmungswerte lassen sich zwischen dem Bewertungsbogen und den Expert*innen und zwischen den Expert*innen bei der Betrachtung der kodierten Bewertungen erkennen. Hierbei können etwa bei der Unterscheidung „ausreichend / nicht ausreichend“ moderate, nicht signifikante ($\kappa = ,500$ ($p = ,248$)) bis perfekte (Landis & Koch, 1977, S. 165) und signifikante ($\kappa = 1,000$ ($p = ,046$)) Übereinstimmungswerte, bei durchgängig ausgeprägten bis absoluten prozentualen Übereinstimmungen (75 - 100 %) erzielt werden. Auch bei der Unterscheidung zwischen „besser / gleich / schlechter“ zeigen sich jeweils ausreichende, nicht signifikante ($\kappa = ,333$ ($p = ,157$)) bis perfekte (Landis & Koch, 1977, S. 165) und signifikante ($\kappa = 1,000$ ($p = ,046$)) Übereinstimmungswerte, während eine durchgängig mittlere bis absolute prozentuale Übereinstimmung (50 - 100 %) erzielt wird. Die unterschiedlichen Bewertungen der einzelnen robS-Situationen gleichen sich auf Fallebene und der Unterscheidung zwischen „besser / gleich / schlechter“ komplett aus. So kann in allen Fällen, auch trotz der nicht signifikanten Kappa-Werte, eine perfekte (Landis & Koch, 1977, S. 165) beziehungsweise gute (Döring, 2023, S. 559) Übereinstimmung erreicht werden ($\kappa = 1,000$ ($p = ,157$); 100 %; $\alpha = 1,0000$).

Diese Ergebnisse lassen sich somit vorsichtig als ein Hinweis darauf verstehen, dass der Bewertungsbogen insbesondere entlang der Bewertungen der einzelnen Expert*innen zwischen „ausreichenden“ und „nicht ausrei-

chenden“ und zwischen „besseren“, „gleichen“ und „schlechteren“ Leistungen unterscheiden kann. Dies kommt vor allem in Bezug auf die Unterscheidung zwischen „besser / gleich / schlechter“ auf Fallebene zum Ausdruck, da die gemeinsame Bewertung der einzelnen robS-Situationen im Hinblick auf die Ergebnisse des vorangegangenen Kapitels für weiterführende Analysen genutzt werden soll. Zugleich müssen die zugrundeliegenden statistischen Ergebnisse hinsichtlich der geringen Stichprobengröße, der daraus resultierenden, nicht berechenbaren Übereinstimmungen und Korrelationen und den zum Teil nicht signifikanten Werten zurückhaltend interpretiert werden. Für weiterführende Untersuchungen wäre es notwendig, neben der Anzahl der Expert*innen vor allem die Anzahl der robS-Fälle zu erhöhen, die die einzelnen Expert*innen für ihre globale Bewertung betrachten. Dabei wäre zu prüfen, ob eine Anpassung der Kodierungsweise beziehungsweise eine dichotome Unterscheidung gemäß Kulgemeyer & Tomczyszyn (2015) zwischen „besseren“ und „schlechteren“ Leistungen die Bewertung vereinfacht und zu einer erhöhten Vergleichbarkeit beitragen kann. Allerdings ist insbesondere bei einer Erweiterung der Stichprobe sowohl das jeweilige Setting als auch die organisatorische Umsetzung zu berücksichtigen, da eine solche Vorgehensweise mit erhöhtem zeitlichem Aufwand verbunden wäre. Dementsprechend könnte, anders als in den durchgeführten Interviews, vermutlich keine inhaltliche Einschätzung der Expert*innen zum Bewertungsbogen zusätzlich erhoben werden. Da die Differenzen in den Bewertungen auf inhaltlicher Ebene neben der Gewichtung verschiedener Aspekte auch auf die systematische Anwendung des Bewertungsbogens zurückzuführen sind, erscheint es darüber hinaus denkbar, Expert*innen gezielt für Interratings mit dem Bewertungsbogen einzusetzen. Dadurch könnten die Vergleichbarkeit und Konsistenz bei der systematischen Anwendung der Bewertungsdimensionen auch im Hinblick auf das Fachwissen der Expert*innen geprüft werden.

11.5.5 Analysen zum Einfluss der Schauspielerinnen auf die Testwerte

In diesem Kapitel wird der Einfluss der Schauspielerinnen beziehungsweise ihres Schauspiels auf die in den robS gewonnenen Testwerte untersucht. Dadurch sollen Hinweise auf die Standardisierung der durchgeführten robS gewonnen werden, was im Hinblick auf den Einsatz der robS als Prüfungsformat relevant ist. In Bezug auf die zugrundeliegende Validitätsargumentation ist daher folgende Frage leitend:

Validierungsschritt: Erhebung

TF10: Inwiefern beeinflussen die unterschiedlichen Schauspielerinnen die generierten Testwerte?

11.5.5.1 Methode

Die dargestellte Teilfrage ist im Sinne des Validierungsprozesses offen formuliert. Im Hinblick auf die Ausbildung der Schauspielerinnen (Kapitel 10.3) für ihren Einsatz in den robS und die damit angestrebte Standardisierung lässt sich jedoch vermuten, dass keine Unterschiede zwischen den Schauspielkonstellationen erkennbar werden. Für die Analyse möglicher Unterschiede zwischen den Konstellationen beziehungsweise Gruppen wird nach einem Levene-Test (Gastwirth et al., 2009), zur Überprüfung der Voraussetzungen, eine ANOVA durchgeführt und entsprechende Effektgrößen berechnet (Döring, 2023, S. 695; S. 838). Bei Anzeichen einer Verletzung der Varianzhomogenität durch den Levene-Test wird ergänzend eine Welch-ANOVA (Shieh & Jan, 2015) durchgeführt. In Bezug auf die Hypothesen werden somit folgende Annahmen getroffen, die im Anschluss geprüft werden:

H0: Es gibt keinen Unterschied zwischen den Gruppen beziehungsweise Schauspielkonstellationen.

H1: Es gibt einen Unterschied zwischen den Gruppen beziehungsweise Schauspielkonstellationen.

11.5.5.2 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst alle Testwerte der $N = 69$ robS-Fälle, die im Rahmen der zugrundeliegenden Hauptuntersuchung ($n = 60$) und Pilotierungsuntersuchung ($n = 9$) erhoben worden sind. Die Testwerte werden aus den einzelnen robS-Situationen der jeweiligen Fälle aggregiert. Für die Durchführung der robS wurden insgesamt drei Schauspielerinnen eingesetzt, die in den jeweiligen robS-Fällen entweder die Rolle der Schülerin oder der Mutter verkörpert haben. Über die Fälle hinweg wurden die Schauspielerinnen nach Möglichkeit gleichmäßig in den einzelnen Rollen und in Kombination mit den anderen Schauspielerinnen eingesetzt. Somit ergaben sich sechs mögliche Konstellationen zwischen jeweils zwei Schauspielerinnen und zwei zu verkörpernden Rollen.

11.5.5.3 Darstellung der Ergebnisse

Die Überprüfung der Varianzhomogenität mittels des Levene-Tests ergab bei der Mittelwert-basierten Berechnung einen grenzwertig signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen ($p = ,049$), während die medianbasierte Variante des Levene-Tests keinen signifikanten Unterschied zeigte ($p = ,138$). Auch der Levene-Test auf Basis des getrimmten Mittels war nicht signifikant ($p = ,053$). Aufgrund der grenzwertigen, teils signifikanten Ergebnisse des Levene-Tests wird ergänzend zu der ANOVA noch eine Welch-ANOVA durchgeführt. Die Ergebnisse der Berechnung der ANOVA zwischen der Anzahl der im Test erreichten Punkte und den unterschiedlichen Konstellationen der Schauspielerinnen werden in Tabelle 71) dargestellt. Hierbei zeigt sich, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen gibt ($F(5, 63) = 1,06$, $p = ,391$). Die deskriptive Statistik zu den einzelnen Konstellationen der Schauspielerinnen wird in Tabelle 70) dargestellt.

Tabelle 70) Deskriptive Statistik zu den Konstellationen der Schauspielerinnen

	N	M	SD	SE	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts		Min	Max
					Unter- grenze	Ober- grenze		
Mutter Schauspielerin 1 + Schülerin Schauspielerin 2	12	39,5000	5,40623	1,56064	36,0650	42,9350	31,00	48,50
Mutter Schauspielerin 2 + Schülerin Schauspielerin 1	14	37,0714	7,34810	1,96386	32,8288	41,3141	23,00	49,00
Mutter Schauspielerin 3 + Schülerin Schauspielerin 2	13	40,1923	3,93456	1,09125	37,8147	42,5699	34,50	48,50
Mutter Schauspielerin 2 + Schülerin Schauspielerin 3	13	38,1538	4,93028	1,36741	35,1745	41,1332	31,00	48,00
Mutter Schauspielerin 3 + Schülerin Schauspielerin 1	10	37,0000	3,76386	1,19024	34,3075	39,6925	32,00	42,00
Mutter Schauspielerin 1 + Schülerin Schauspielerin 3	7	35,9286	2,47367	,93496	33,6408	38,2163	31,00	38,00
Gesamt	69	38,1594	5,15245	,62028	36,9217	39,3972	23,00	49,00

Die einzelnen Effektgrößen der ANOVA werden in Tabelle 72) verdeutlicht. So kann beispielsweise für das Eta-Quadrat ein Wert von $\eta^2 = ,078$ (95%-KI: ,000–,158) erreicht werden. Für das Omega-Quadrat kann ein Wert von $\omega^2 = ,004$ (95%-KI: -,078–,090) berechnet werden. Die Effektgrößen deuten somit auf

einen geringen Unterschied zwischen den Gruppen hin (Lakens, 2013; Yiğit, 2021), der jedoch vor dem Hintergrund der ANOVA nicht signifikant ist.

Tabelle 71) Darstellung der Ergebnisse der ANOVA zwischen der Anzahl der im Test erreichten Punkte und den unterschiedlichen Konstellationen der Schauspielerinnen

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadratrate	F	Sig.
Zwischen den Gruppen	140,142	5	28,028	1,060	,391
Innerhalb der Gruppen	1665,104	63	26,430		
Gesamt	1805,246	68			

Tabelle 72) Darstellung der ANOVA-Effektgrößen zwischen der Anzahl der im Test erreichten Punkte und den unterschiedlichen Konstellationen der Schauspielerinnen

	Punktschätzung	95% Konfidenzintervall	
		Unterer	Oberer
Eta-Quadrat ^{a b}	,078	,000	,158
Epsilon-Quadrat	,004	-,079	,091
Omega-Quadrat, fester Effekt	,004	-,078	,090
Omega-Quadrat, Zufallseffekt	,001	-,015	,019

a. Eta-Quadrat und Epsilon-Quadrat werden basierend auf dem Modell mit festen Effekten geschätzt.

b. Negative, aber weniger verzerrte Schätzungen werden beibehalten, nicht auf Null aufgerundet.

Darüber hinaus ergab sich für die Welch-ANOVA ebenfalls kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen ($F(5, 28,41) = 1,95, p = ,117$), was das Ergebnis der ANOVA bestätigt. Im Hinblick auf die Signifikanz der berechneten ANOVA, die berechneten Effektgrößen und die Welch-ANOVA muss somit die Nullhypothese angenommen werden. Demnach unterscheiden sich die Mittelwerte der Gruppen beziehungsweise Konstellationen nicht signifikant voneinander.

11.5.5.4 Diskussion

Mit der durchgeführten Analyse wurde der Einfluss der unterschiedlichen Schauspielerinnen beziehungsweise deren Schauspiel auf die in den robS gewonnenen Testwerte untersucht. Die Ergebnisse der durchgeführten ANOVA und Welch-ANOVA verdeutlichen, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen beziehungsweise Konstellationen bestehen. Dies wird auch durch die berechneten, geringen Effektgrößen gestützt. Somit lassen sich die Ergebnisse als ein Hinweis darauf interpretieren, dass die Schauspielerinnen in den unterschiedlichen Konstellationen keinen systematischen Einfluss auf die in den robS erzielten Testwerte haben. Dies lässt sich zugleich

als Anhaltspunkt dafür werten, dass das Schauspiel in den robS auch vor dem Hintergrund ihrer Dynamik als standardisiert verstanden werden kann. Im Rückschluss auf den Standardisierungsprozess könnte dies auch als ein Hinweis darauf verstanden werden, dass die Ausbildung der Schauspielerinnen zu einer vergleichbaren und konsistenten Durchführung der robS geführt hat. Im Hinblick auf die Komplexität der robS und der daran geknüpften Anforderungen an das Schauspiel, wäre insbesondere beim Einsatz der robS als Prüfungsformat weiterhin der Einfluss des Schauspiels auf die Testwerte zu untersuchen. Denn trotz der erzielten Standardisierung ist es denkbar, dass beispielsweise die Tagesform oder Ermüdungserscheinungen nach mehreren Einsätzen im Rahmen des Schauspiels zum Ausdruck kommen könnten.

11.6 Analysen zum Zusammenhang zwischen den robS-Testwerten und weiteren Variablen

In diesem abschließenden Kapitel der Validitätsuntersuchung der entwickelten robS liegt der Fokus auf Korrelationsanalysen und Vergleichen zwischen den in den robS erzielten Testwerten und in der Zieldomäne des bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums relevanten Variablen, wie Beratungswissen, bildungswissenschaftliches Wissen und demografische studienbezogene Charakteristika der Testteilnehmenden. Mit diesem Schritt sollen Hinweise darauf gewonnen werden, wie die mit den robS erfasste Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden interpretiert werden kann. Der Schwerpunkt der Analysen liegt somit im Hinblick auf die zugrundeliegende Validitätsargumentation auf folgenden Fragen:

Validierungsschritt: Extrapolation

TF17: Inwiefern korrelieren die in den robS generierten Testwerte mit dem bildungswissenschaftlichen und beratungsbezogenen Wissen der Testteilnehmenden?

Validierungsschritt: Interpretation

TF18: Inwieweit können die formulierten Hypothesen über Zusammenhänge und Unterschiede zwischen den in den robS generierten Testwerten und weiteren, relevanten Merkmalen angenommen werden?

11.6.1 Darstellung der Variablen und Hypothesen

Die Interpretation der mit den robS erzielten Testwerten beziehungsweise der dadurch erfassten Beratungskompetenz bezieht sich auf zwei zentrale Bereiche. Den ersten Bereich bilden Testwerte weiterer, evaluierter Tests, die eben-

falls in der Zieldomäne relevant sind. Hierbei liegt der Fokus auf bildungswissenschaftlichem und beratungsbezogenem Wissen, das im Sinne der Repräsentativität der Anforderungssituationen der Zieldomäne des bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums in einem Zusammenhang mit der erfassten Beratungskompetenz stehen sollte. Den zweiten Bereich bilden Annahmen über verschiedene Charakteristika der Testteilnehmenden, die durch die Analyse von Zusammenhängen und Vergleichen mit den erzielten Testwerten die damit erfasste Beratungskompetenz interpretierbar machen. Hierbei stehen bestimmte Vorerfahrungen zu Beratung und Rollenspielen sowie schulpraktische Erfahrungen und demografische Merkmale im Zusammenhang mit dem Studium und Studienfortschritt der Testteilnehmenden im Fokus. Da eine Beziehung zwischen diesen beiden Bereichen bestehen kann, werden für die Analysen zunächst die Variablen des zweiten Bereichs zum Untersuchungsgegenstand gemacht, um mögliche Kovariaten identifizieren zu können. Diese können im Weiteren bei der Analyse der Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen der Wissenstests und der robS-Testwerte berücksichtigt werden.

Wie in Kapitel 4.4 dargelegt wurde, sind Lehrkräfte in der Gestaltung und Führung von Beratungssituationen unzureichend qualifiziert und werden daher als semi-professionelle Berater*innen betrachtet (Aich & Behr, 2019, S. 18; Schnebel, 2017, S. 28). Sowohl Lehramtsstudierende als auch berufstätige Lehrkräfte fühlen sich durch ihre Ausbildung unzureichend auf Beratungssituationen vorbereitet und es zeigen sich Defizite in Studium, in der Berufspraxis und in Fort- und Weiterbildungen (Behr, 2005; Behr & Franta, 2003; Friedrich, 2002; Freyaldenhoven, 2005; Gartmeier et al., 2022; Grewe, 2005; Hertel, 2009; Hertel, 2017; Hertel & Schmitz, 2010; Jäger-Flor & Jäger, 2009; Kuboth & Aich, 2022; Rausch, 2008; Sauer, 2018; Scheurenbrand & Aich, 2018; Schubarth et al., 2008; Strasser & Behr, 2022; Weresch-Deperrois & Bodensohn, 2010; Wild, 2003). Zugleich können beratungs- und kommunikationsbezogene Vorerfahrungen in Form von Kompetenzeinschätzungen in der interventionsbasierten Messung und Förderung dieser Bereiche Kompetenzunterschiede erklären (Hertel, 2009, S. 230 f.; Wiesbeck, 2015, S. 163 f.). Dagegen zeigt sich auch, dass praktische Vorerfahrungen mit Beratungsgesprächen einen Prädiktor für Beratungskompetenz bilden (Gerich, 2016, S. 83 f.; S. 128 f.). Daher werden beratungsbezogene Vorerfahrungen berücksichtigt und erwartet, dass diese mit höheren robS-Testwerten einhergehen. Um zu kontrollieren, wie sich diese Erfahrungen unterscheiden, werden Vorerfahrungen in Bezug auf informelle, halbformalisierte und formalisierte Beratungssettings (Schnebel, 2017, S. 24) berücksichtigt, die sich auf unterschiedliche Rollen beziehen. Damit soll dem Umstand Rechnung getragen werden, dass be-

ratungsbezogene Vorerfahrungen nicht unbedingt im universitären Kontext gewonnen werden können. So werden die Rolle als Lehrkraft in der Schule, die Rolle als Berater*in in einem bereits ausgeübten Beruf und die Rolle als Berater*in im Familien- beziehungsweise Freundeskreis berücksichtigt. Zudem finden auch Rollen, wie die Rolle als Schüler*in während der eigenen Schulzeit und als Klient*innen- oder Kund*innen im Alltag Berücksichtigung, womit auch Erfahrungen von Beratungssuchenden adressiert werden. Darüber hinaus werden fachliche Beratungserfahrungen adressiert. Hierbei wird zwischen der allgemeinen Teilnahme an einem Seminar, Workshop oder einer Fortbildung zum Thema Beratung und der Teilnahme an dem Seminar „Gut beraten als Lehrkraft? – Beratung & Kommunikation im Schulkontext“ an der Universität Paderborn im Wintersemester 2022/2023⁸⁹ unterschieden. Zusätzlich werden weitere Beratungserfahrungen durch offene Antworten berücksichtigt.

Da Vorerfahrungen mit simulationsbasierten Formaten die Leistung und das Selbstvertrauen von Studierenden verbessern und Prüfungsängste verringern können (Neuwirt et al., 2024; Robinson et al., 2017), sollen auch die Vorerfahrungen mit Rollenspielen beziehungsweise simulierten Gesprächen berücksichtigt werden. Es lässt sich erwarten, dass solche Vorerfahrungen mit höheren robS-Testwerten einhergehen. Da auch hierbei die Unterschiede zwischen diesen Erfahrungen berücksichtigt werden sollen, werden verschiedene Rollen adressiert. Zum einen bezieht sich das auf die Rolle als Teilnehmer*in an einem Rollenspiel oder einer Gesprächssimulation. Hierzu werden verschiedene Situationen skizziert. Neben der Vorerfahrung als Schüler*in in der eigenen Schulzeit und der Vorerfahrung als Seminar-, Workshop- oder Fortbildungsteilnehmer*in mit Übungs- oder Prüfungsfokus, werden auch Vorerfahrungen als Teilnehmer*in der robS des PERFORM-LA Teilprojekts 1 berücksichtigt. Daneben wird auch die Rolle als Lehrkraft adressiert, die Erfahrungen in der Durchführung von Rollenspielen gesammelt hat. Darüber hinaus finden weitere Vorerfahrungen durch offene Antworten Berücksichtigung.

Da auch Berufserfahrung einen Prädiktor für Beratungskompetenz bildet (Bruder, 2011, S. 5; Hertel, 2009, S. 230), soll diese ebenfalls berücksich-

⁸⁹ Das Seminar (L.052.00621) wurde von Dr. Jana Meier und dem Autor der zugrundeliegenden Arbeit durchgeführt. In diesem Blockseminar wurde darauf abgezielt, die Beratungskompetenzen angehender Lehrkräfte der Sekundarstufe I durch die Verknüpfung theoretischer Inhalte mit praxisnahen Übungsszenarien wie Videoanalysen, Fallanalysen und Rollenspielen zu fördern. Die Seminarteilnehmenden wurden zusätzlich eingeladen, die robS als Übungsgelegenheit wahrzunehmen beziehungsweise an der Entwicklung der robS durch ihre Teilnahme mitzuwirken.

tigt werden. Dahingehend wird der Kontext der Berufserfahrung auch auf schulpraktische Erfahrung bezogen, da es sich bei den Testteilnehmenden um Lehramtsstudierende handelt. Es kann angenommen werden, dass Personen mit mehr Erfahrungen in diesen Kontexten auch höhere Testwerte in den robS erzielen, da mit diesen der performative Bereich von Kompetenz (Blömeke et al., 2015) gemessen wird, der auch in praktischen Erfahrungen adressiert wird. Um zu kontrollieren, wie sich die Erfahrungen unterscheiden, werden auch in diesem Zusammenhang verschiedene Bereiche berücksichtigt, die grundsätzlich im oder außerhalb des Rahmens des universitären Lehramtsstudiums verortet sind. So wird mit der Anzahl der studierten Fachsemester die Studiendauer erfasst, die im Hinblick auf die sich daraus ergebenden Lerngelegenheiten und verschiedenen Praxisphasen des Lehramtsstudiums als allgemeiner Indikator für den Studienfortschritt verstanden werden kann. Daher kann vermutet werden, dass Teilnehmende mit einer höheren Anzahl an Fachsemestern auch höhere robS-Testwerte erzielen als Teilnehmende mit einer niedrigeren Anzahl an Fachsemestern. Da die Anzahl der Fachsemester aber auch durch Verzögerungen im Studienverlauf zustande kommen kann, wird zusätzlich zwischen Bachelor- und Masterstudierenden unterschieden, wobei letztere bestimmte Praxisphasen im Bachelorstudium erfolgreich durchlaufen haben müssen, um im Masterstudium eingeschrieben sein zu können. Daher lässt sich vermuten, dass Masterstudierende im Vergleich zu Bachelorstudierenden höhere Testwerte in den robS erzielen. Dahingehend wird auch berücksichtigt, ob das Praxissemester während des Masterstudiums bereits absolviert wurde, da dies die längste Praxisphase während des universitären Lehramtsstudiums bildet und somit in diesem Rahmen den größten Anteil schulpraktischer Erfahrung bilden kann. Es kann vermutet werden, dass Testteilnehmende, die bereits das Praxissemester abgeschlossen haben, höhere Testwerte in den robS erreichen als Teilnehmende, die das Praxissemester noch nicht abgeschlossen haben. Zusätzlich wird adressiert, in welchem zeitlichen Umfang einer außercurrikularen Tätigkeit an einer Schule, beispielsweise als Vertretungslehrkraft, nachgegangen worden ist. Dahingehend lässt sich vermuten, dass Teilnehmende, die in einem größeren zeitlichen Umfang einer außercurrikularen Schultätigkeit nachgegangen sind, höhere robS-Testwerte erzielen als Teilnehmende mit einem geringeren zeitlichen Umfang.

Neben den dargestellten Vorerfahrungen sollen explorativ auch weitere demografische und studienbezogene Variablen berücksichtigt werden, die Unterschiede in der Beratungskompetenz der Testteilnehmenden erklären können. Dahingehend wird die Abschlussnote vor dem Studium beziehungsweise Abiturnote als Prädiktor für kognitive Leistungsfähigkeit berücksichtigt (Köller,

2013). Diese besitzt beispielsweise eine ausgeprägte Vorhersagekraft für erzielte Studiennoten oder auch das Belastungserleben, kann jedoch in diesem Sinne nur bedingt auf das Lehramtsstudium übertragen werden (Blömeke, 2009). Zugleich zeigt sich, dass die Abiturnote auch Unterschiede auf der performativen Ebene der Gesprächsführungskompetenz erklären kann (Wiesbeck, 2015, S. 138). Da Gesprächsführungskompetenz zum Teil mit den robS erfasst wird beziehungsweise in diesem Verständnis (Gartmeier, 2018; Wiesbeck, 2015) als Grundlage für das Führen von Beratungsgesprächen verstanden werden kann, besteht ein inhaltlicher Zusammenhang, der vermuten lässt, dass die Abschlussnote vor dem Studium beziehungsweise Abiturnote mit den Testwerten der robS korreliert⁹⁰.

Eine weitere Variable bildet die Universität der Testteilnehmenden. In der Stichprobe sind die Universität Paderborn und die Universität Münster vertreten. Dabei zeichnet sich ab, dass in den Prüfungsordnungen (Kapitel 3.3; Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2018a; 2018b) der Universitäten in den entsprechenden Lehramtsstudiengängen das Thema beziehungsweise der Fähigkeits- und Kompetenzbereich der Beratung nicht explizit thematisiert wird. Vor diesem Hintergrund kann vermutet werden, dass sich kein Unterschied zwischen den Universitäten und den Testwerten der robS abzeichnet. Da die beiden Universitäten jedoch den Vorgaben der KMK (2019) in Bezug auf die bildungswissenschaftlichen Standards für Lehrkräftebildung folgen und somit zumindest bis zum Ende ihres universitären Lehramtsstudiums grundsätzliche Prinzipien der Schüler*innen- und Elternberatung (KMK, 2019, S. 11) kennen sollten, ist es möglich, dass diese Vermittlung auch ohne explizite Erwähnung in der Prüfungsordnung stattfindet. Daher soll kontrolliert werden, ob sich ein Unterschied zwischen den Universitäten und den Testwerten der robS abzeichnet.

Ferner wird auch der Studiengang der Testteilnehmenden als Variable adressiert. Es zeichnet sich ab, dass im Rahmen einzelner Lehramtsstudiengänge in Bezug auf verschiedene Schulformen ein unterschiedlicher Umfang bildungswissenschaftlicher Inhalte berücksichtigt wird, der auch mit einer unterschiedlichen Ausprägung von Beratungskompetenz einhergeht (Gerich, 2016, S. 41; S. 85). Daher lässt sich vermuten, dass sich Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulformen und den Testwerten der robS ergeben.

Darüber hinaus zeigt sich, dass sich Unterschiede in der Ausprägung der Beratungskompetenz entlang verschiedener Unterrichtsfächer ergeben

⁹⁰ Da bei Abschlussnoten vor dem Studium beziehungsweise Abiturnoten eine niedrigere Note als Indikator für eine bessere Leistung gilt, ist somit eine negative Korrelation zu erwarten.

können (Hertel, 2009, S. 115; 230). Dahingehend soll das Studium des Unterrichtsfachs Pädagogik für die Analysen berücksichtigt werden. Da sich das Studium dieses Faches mit Fragen und Inhalten der Bildung und Erziehung befasst, lässt sich vermuten, dass sich Überschneidungen mit den bildungswissenschaftlichen Inhalten des Lehramtsstudiums ergeben, die relevant oder förderlich für das Führen von Beratungsgesprächen sein können. Daher wird vermutet, dass sich Unterschiede in den robS-Testwerten zwischen Testteilnehmenden ergeben, die das Unterrichtsfach Pädagogik studieren, und solchen, die dieses Fach nicht studieren.

Wie dargelegt wurde, werden neben den Vorerfahrungen und den demografischen und studienbezogenen Variablen auch bildungswissenschaftliches und beratungsbezogenes Wissen für die Analysen berücksichtigt. Diese beiden Wissensbereiche sind in der Zieldomäne des Lehramtsstudiums relevant, was sich auch im Hinblick auf verschiedene Kompetenzmodelle deutlich wird. Bereits Shulman (1987) hat pädagogisches Wissen als Teil des Professionswissens von Lehrkräften konzeptualisiert. Darauf aufbauend werden im Modell von Baumert und Kunter (2006) Beratungswissen und pädagogisches⁹¹ Wissen explizit als Wissensbereiche herausgestellt, die konstitutiv für die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften sind. Daneben lassen sich diese beiden Wissensbereiche auch als Dispositionen im Modell der Transformation von Kompetenz in Performanz (Blömeke et al., 2015) verstehen, die somit eine Grundlage für situationsspezifische Fähigkeiten beziehungsweise den performativen Ausdruck von Kompetenzen bilden. Im Weiteren lassen sich auch empirische Hinweise darauf finden, dass beratungsbezogenes Wissen einen Prädiktor für Beratungskompetenz darstellt (Bruder, 2011, S. 5) und simulationsbasierte Beratungsgespräche das Beratungswissen im Rahmen von Interventionen steigern können (Gerich, 2016, S. 134; 143). Pädagogisches Wissen bildet zudem, vor allem im Sinne diagnostischer Fähigkeiten, eine Facette von Beratungskompetenz (Bruder, 2011, S. 92; Gerich, 2016, S. 77; Hertel & Schmitz, 2010, S. 60). Eine konzeptuelle Verknüpfung dieser beiden Wissensbereiche legen auch die bildungswissenschaftlichen „Standards für die Lehrerbildung“ der KMK (2019) nahe. Dort werden Beratungswissen und -handeln insbesondere im Rahmen des Kompetenzbereichs „Beurteilen“ (S. 11) verortet und bilden somit neben zehn weiteren Be-

⁹¹ Im Sinne der KMK (2019) können die pädagogischen Studienanteile auch als „bildungswissenschaftliche“ Studienanteile bezeichnet werden, welche „[...] nicht allein Anteile in Pädagogik oder Erziehungswissenschaft, sondern auch in Psychologie, Soziologie, Philosophie, Politikwissenschaft [...]“ (König et al., 2017, S. 613) umfassen.

reichen, einen wesentlichen Teil einer bildungswissenschaftlichen Kompetenz (S. 2). Vor diesem Hintergrund lässt sich zum einen vermuten, dass sowohl bildungswissenschaftliches Wissen als auch Beratungswissen positiv mit den in den robS erzielten Testwerten korrelieren. Zum anderen ist zu erwarten, dass sich auch zwischen diesen beiden Wissensbereichen ein positiver Zusammenhang abzeichnet. Somit lassen sich folgende Hypothesen⁹² bilden, die im Folgenden geprüft werden:

H1: Beratungsbezogene Vorerfahrungen

H1a: Testteilnehmende mit beratungsbezogener Vorerfahrung in der Rolle als Lehrkraft erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

H1b: Testteilnehmende mit beratungsbezogener Vorerfahrung in einem bereits ausgeübten Beruf erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

H1c: Testteilnehmende mit beratungsbezogener Vorerfahrung in ihrem Familien- beziehungsweise Freundeskreis erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

H1d: Testteilnehmende mit beratungsbezogener Vorerfahrung in der Rolle als Schüler*in während der eigenen Schulzeit erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

H1e: Testteilnehmende mit beratungsbezogener Vorerfahrung in der Rolle als Klient*in oder Kund*in im Alltag erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

H1f: Testteilnehmende mit beratungsbezogener Vorerfahrung aus einem Seminar, Workshop oder einer Fortbildung erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

H1g: Testteilnehmende mit beratungsbezogener Vorerfahrung aus dem Seminar „Gut beraten als Lehrkraft? – Beratung & Kommunikation im Schulkontext“ erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

H1h: Testteilnehmende mit weiteren beratungsbezogenen Vorerfahrungen erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

⁹² Die entsprechenden Nullhypothesen werden nicht explizit aufgeführt. Sie würden jedoch im Einzelnen auf keine Unterschiede oder Korrelationen zwischen den verschiedenen Variablen und Werten deuten. In Bezug auf die Hypothese „H3f“ ist dagegen die Alternativhypothese zu formulieren, dass sich zwischen den Testteilnehmenden der Universitäten Paderborn und Münster Unterschiede in den robS-Testwerten ergeben.

H2: Vorerfahrungen mit Rollenspielen und Gesprächssimulationen

H2a: Testteilnehmende mit Vorerfahrungen mit Rollenspielen oder Gesprächssimulationen in der Rolle als Schüler*in während der eigenen Schulzeit erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

H2b: Testteilnehmende mit Vorerfahrungen mit Rollenspielen oder Gesprächssimulationen zu Übungszwecken im Seminar-, Workshop- oder Fortbildungskontext erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

H2c: Testteilnehmende mit Vorerfahrungen mit Rollenspielen oder Gesprächssimulationen zu Prüfungszwecken im Seminar-, Workshop- oder Fortbildungskontext erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

H2d: Testteilnehmende mit Vorerfahrungen in der rollenspielbasierten Gesprächssimulation des PERFORM-LA Teilprojekts 1 erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

H2e: Testteilnehmende mit Vorerfahrungen in der Durchführung von Rollenspielen oder Gesprächssimulationen in der Rolle als Lehrkraft erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

H2f: Testteilnehmende mit weiteren Vorerfahrungen mit Rollenspielen oder Gesprächssimulationen erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

H3: Studienbezogene, demografische Variablen

H3a: Testteilnehmende mit einer höheren Anzahl an Fachsemestern erzielen höhere robS-Testwerte als Teilnehmende mit einer niedrigeren Anzahl an Fachsemestern.

H3b: Testteilnehmende, die sich im Masterstudium befinden, erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende, die sich im Bachelorstudium befinden.

H3c: Testteilnehmende, die das Praxissemester absolviert haben, erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende, die das Praxissemester noch nicht absolviert haben.

H3d: Testteilnehmende, die in einem größeren zeitlichen Umfang (in Monaten) einer außercurrikularen Schultätigkeit nachgegangen sind, erzielen höhere robS-Testwerte als Teilnehmende mit einem geringeren zeitlichen Umfang.

H3e: Die Abschlussnote vor dem Studium der Testteilnehmenden korreliert negativ mit den robS-Testwerten der Testteilnehmenden.

H3f: Zwischen Testteilnehmenden der Universitäten Paderborn und Münster ergeben sich keine Unterschiede in den robS-Testwerten.

H3g: Zwischen Testteilnehmenden, die unterschiedliche Schulformen studieren, ergeben sich Unterschiede in den robS-Testwerten.

H3h: Zwischen Testteilnehmenden, die das Unterrichtsfach Pädagogik studieren, und Teilnehmenden, die dieses Fach nicht studieren, ergeben sich Unterschiede in den robS-Testwerten.

H4: Bildungswissenschaftliches und beratungsbezogenes Wissen

H4a: Die Testwerte des Beratungswissenstests korrelieren positiv mit den robS-Testwerten.

H4b: Die Testwerte des bildungswissenschaftlichen Wissenstests korrelieren positiv mit den robS-Testwerten.

H4c: Die Testwerte des Beratungswissenstests korrelieren positiv mit den Testwerten des bildungswissenschaftlichen Wissenstests.

11.6.2 Methode

Zur Untersuchung der Hypothesen werden verschiedene statistische Verfahren angewendet, mit denen sowohl Mittelwertunterschiede zwischen Gruppen als auch Korrelationen zwischen Variablen überprüft werden können. Für die Analyse von Gruppenunterschieden werden nach der Prüfung der Normalverteilung und Varianzhomogenität (Gastwirth et al., 2009) je nach Gruppengröße entweder t-Tests (Döring, 2023, S. 150) oder Varianzanalysen (ANOVA) (Döring, 2023, S. 695; S. 838) durchgeführt und entsprechende Effektgrößen berichtet (Cohen, 1988; Hedges et al., 1989; Lakens, 2013; Yiğit, 2021). Sofern die Voraussetzungen dafür nicht erfüllt sind, werden der Welch-t-Test (Döring, 2023, S. 1053) und die Welch-ANOVA (Shieh & Jan, 2015) eingesetzt. Für die Korrelationsanalysen werden zunächst grafische und statistische Normalverteilungstests durchgeführt (Ogundapo et al., 2018, S. 33; Shapiro & Wilk, 1965, S. 603). Die Prüfung der Linearität erfolgt ebenfalls mittels grafischer Analysen. Sind die Voraussetzungen erfüllt, werden für die Korrelationen Pearson r und in allen anderen Fällen Spearmans Rho berechnet (Döring, 2023, S. 559). Um den Einfluss potenzieller Kovariaten zu berücksichtigen, werden zusätzlich partielle Korrelationen berechnet. Abhängig von den jeweiligen Voraussetzungen, wird dafür entweder Pearson r oder Spearmans Rho berechnet. Ergänzend werden deskriptive Kennwerte aller Variablen berichtet.

11.6.3 Erhebung der Variablen und des Beratungswissens und des bildungswissenschaftlichen Wissens

Alle Daten wurden vor Ort im Rahmen der Durchführung der robS computer-gestützt erhoben. Die einzelnen Variablen zu den Vorerfahrungen (H1a bis H2f) und die demografischen und studienbezogenen Variablen (H3a bis H3h) wurden durch standardisierte Auswahl- und Eingabefelder erhoben. Die Messung des bildungswissenschaftlichen und des beratungsbezogenen Wissens erfolgte mittels zweier Fragebögen, die ebenfalls computergestützt ausgefüllt wurden. Für die Messung des bildungswissenschaftlichen Wissens wurde eine Kurzversion des pädagogischen Kompetenztests von Seifert et al. (2009) verwendet, der im Hinblick auf die bildungswissenschaftlichen KMK-Standards (2019) entwickelt wurde. Dieser Fragebogen bildet ein validiertes (Seifert & Schaper, 2010; Voss et al., 2015) und mehrfach eingesetztes Testinstrument (König & Seifert, 2012; Stender et al., 2021) und fokussiert die Inhaltsbereiche „Erziehung und Bildung“, „Unterricht und Allgemeine Didaktik“ und „Schulentwicklung und Gesellschaft“ (Seifert et al., 2009, S. 5). Die Reliabilität des gesamten Tests beträgt $\alpha = ,868$ und die Schwierigkeit der Items reicht von $p = ,04$ bis $p = ,96$ beziehungsweise liegen im Mittel bei $p = ,47$ (Seifert et al., 2009, S. 10). Mit der eingesetzten Kurzversion des Fragebogens werden 40 geschlossene Testaufgaben mit insgesamt 196 Items verwendet. Mit den Testaufgaben werden alle Inhaltsbereiche des Tests berücksichtigt. Der Testwert wird aus der Summe der 40 Testaufgaben berechnet. Insgesamt kann eine maximale Punktzahl von 197 erreicht werden. Für die Erhebung des Beratungswissens wurde der Wissenstest zur Messung des Wissens von Lehrkräften über Beratung und Lernstrategien von Bruder (2017) eingesetzt. Bei diesem Fragebogen handelt es sich um das einzige Testinstrument im deutschsprachigen⁹³ Raum zur Erfassung von Beratungswissen in der Lehrkräftedomäne und wurde bereits in verschiedenen Untersuchungen eingesetzt (Bruder, 2011; Gerich, 2016). Der Test umfasst insgesamt neun Items, die im Multiple-Choice-Verfahren bearbeitet werden. Vier Items beziehen sich auf Beratungswissen und fünf Items auf Lernstrategien. In der Studie von Bruder (2011, S. 67) lag die Itemschwierigkeit zwischen $p = ,20$ und $p = ,85$. In der Untersuchung von Gerich (2016, S. 82) zeigten sich Itemschwierigkeiten zwischen $p = ,35$ und $p = ,89$, während für die Reliabilität ein Wert von $\alpha = ,63$ berichtet wird. Der Test wird mit allen neun Items verwendet und der Testwert wird aus

⁹³ Auch im internationalen Raum lässt sich kein vergleichbares Testinstrument identifizieren.

der Summe dieser Items berechnet. Insgesamt können neun Punkte erreicht werden.

11.6.4 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst grundsätzlich die $N = 69$ robS-Fälle, die in der zugrundeliegenden Hauptuntersuchung ($n = 60$) und Pilotierungsuntersuchung ($n = 9$) erhoben worden sind. Da aufgrund der Antworten der Testteilnehmenden teilweise fehlende Werte vorliegen und einzelne Items nur im Rahmen der Hauptuntersuchung erhoben worden sind, wird kenntlich gemacht, wenn eine andere Fallzahl für die Berechnungen zugrunde liegt.

11.6.5 Ergebnisse der Analysen

Die Ergebnisse der statistischen Analysen werden im Folgenden entlang der einzelnen aufgestellten Hypothesen dargestellt. In Kapitel 11.5.3.6 wurde bereits dargelegt, dass für die zu verwendenden robS-Testwerte (Bewertungsbogen Teil 1 und 2) eine Normalverteilung angenommen werden kann. Daher wird dies als eine erfüllte Voraussetzung für die folgenden Berechnungen verstanden. Sofern weitere Voraussetzungstests notwendig sind, werden die entsprechenden Ergebnisse berichtet.

H1a: Testteilnehmende mit beratungsbezogener Vorerfahrung in der Rolle als Lehrkraft erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

Zur Überprüfung der Hypothese H1a wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Der Levene-Test auf Varianzhomogenität ergibt keinen signifikanten Unterschied ($F^{94} = 0,009$, $p = ,927$), sodass von Varianzhomogenität ausgegangen werden kann. Der t-Test zeigt einen signifikanten Gruppenunterschied in den robS-Testwerten, $t(67) = 2,51$, $p = ,007$ (einseitig⁹⁵). Die Mittelwertdifferenz beträgt 3,15 Punkte ($SE = 1,25$; 95%-KI⁹⁶: 0,65–5,65). Testteilnehmende ohne Beratungsvorerfahrung als Lehrkraft ($n = 45$; $M = 39,26$; $SD = 4,56$) erzielen damit im Mittel signifikant höhere Werte als Teilnehmende mit Vorerfahrung ($n = 24$; $M = 36,10$; $SD = 5,65$). In Bezug auf die

⁹⁴ Bis auf die F- und p-Werte werden alle anderen Werte im Folgenden auf die zweite Nachkommastelle gerundet.

⁹⁵ Abhängig davon, ob die Hypothesen gerichtet oder ungerichtet sind, werden einseitige oder zweiseitige Signifikanzwerte berichtet.

⁹⁶ Zur besseren Vergleichbarkeit aller Konfidenzintervalle werden diese durchgängig auf dem 95%-Niveau berichtet.

Effektstärken zeigt sich, dass Cohens d einen Wert von $d = 0,64$ (95%-KI: 0,13–1,14) erreicht, was auf einen mittleren Effekt hindeutet (Cohen, 1988). Auch die Berechnung von Hedges' g ergibt ein nahezu identisches Ergebnis ($g = 0,63$; 95%-KI: 0,12–1,13), was ebenfalls für einen mittleren Effekt spricht (Hedges et al., 1989). Hypothese H1a muss somit verworfen werden.

H1b: Testteilnehmende mit beratungsbezogener Vorerfahrung in einem bereits ausgeübten Beruf erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

Um Hypothese H1b zu testen, wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Mit dem Levene-Test kann kein signifikanter Unterschied ($F = 0,010$, $p = ,922$) festgestellt werden, sodass von Varianzhomogenität ausgegangen werden kann. Der t-Test zeigt keinen signifikanten Mittelwertsunterschied zwischen den beiden Gruppen, $t(67) = -0,77$, $p = ,222$ (einseitig). Die beobachtete Mittelwertdifferenz beträgt -1,16 Punkte ($SE = 1,51$; 95%-KI: -4,17–1,85). Damit erreichten die Testteilnehmenden mit Beratungsvorerfahrung in einem zuvor ausgeübten Beruf ($n = 15$; $M = 39,07$; $SD = 5,01$) im Mittel höhere Werte als Teilnehmende ohne diese Vorerfahrung ($n = 54$; $M = 37,91$; $SD = 5,21$), allerdings ist dieser Unterschied nicht signifikant. Hinsichtlich der Effektstärken ergibt sich für Cohens d ein Wert von $d = -0,22$ (95%-KI: -0,80 bis 0,35), was auf einen kleinen Effekt hindeutet (Cohen, 1988). Auch die Berechnung von Hedges' g liefert mit einem Wert von $g = -0,22$ (95%-KI: -0,79–0,35) ein nahezu identisches Ergebnis (Hedges et al., 1989). Hypothese H1b muss somit verworfen werden.

H1c: Testteilnehmende mit beratungsbezogener Vorerfahrung in ihrem Familien- beziehungsweise Freundeskreis erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

Hypothese H1c wurde mittels eines t-Tests für unabhängige Stichproben überprüft. Da mit dem Levene-Test kein signifikanter Unterschied ($F = 0,19$, $p = ,66$) zum Ausdruck kam, kann von einer Varianzhomogenität ausgegangen werden. Der t-Test zeigt keinen signifikanten Mittelwertunterschied zwischen den beiden Gruppen, $t(67) = -1,36$, $p = ,089$ (einseitig) und die Mittelwertdifferenz beträgt -1,80 Punkte ($SE = 1,32$; 95%-KI: -4,44–0,84). Somit erreichen Testteilnehmende mit beratungsbezogener Vorerfahrung im Familien- und Freundeskreis ($n = 47$; $M = 38,73$; $SD = 4,86$) im Mittel zwar höhere Testwerte als Teilnehmende ohne solche Vorerfahrungen ($n = 22$; $M = 36,93$; $SD = 5,66$), allerdings ist dieser Unterschied nicht signifikant. Im Hinblick auf die Effektstärken liegt der Wert für Cohens d bei $d = -0,35$ (95%-KI: -0,86–0,16), was auf einen kleinen Effekt hinweist (Cohen, 1988). Auch die Berechnung von

Hedges' g ergibt vergleichbare Werte ($g = -0,35$; 95%-KI: $-0,85-0,16$) (Hedges et al., 1989). Damit muss Hypothese H1c verworfen werden.

H1d: Testteilnehmende mit beratungsbezogener Vorerfahrung in der Rolle als Schüler*in während der eigenen Schulzeit erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

Hypothese H1d wurde anhand eines t-Tests für unabhängige Stichproben geprüft. Der Levene-Test zeigt keinen signifikanten Varianzunterschied ($F = 1,83$, $p = ,180$), sodass von Varianzhomogenität ausgegangen werden kann. Der t-Test ergibt keinen signifikanten Mittelwertunterschied zwischen den beiden Gruppen, $t(67) = 0,04$, $p = ,482$ (einseitig). Die mittlere Differenz zwischen den Gruppen beträgt 0,07 Punkte ($SE = 1,55$; 95%-KI: $-3,03$ bis $3,17$). Damit unterscheiden sich die Testteilnehmenden mit beratungsbezogener Vorerfahrung in der Rolle als Schüler*in während ihrer eigenen Schulzeit ($n = 55$; $M = 38,15$; $SD = 5,50$) im Mittel kaum beziehungsweise nicht signifikant von den Testteilnehmenden ohne eine solche Vorerfahrung ($n = 14$; $M = 38,21$; $SD = 3,62$). Bezüglich der Effektstärken zeigt sich für Cohens d ein Wert von $d = 0,01$ (95%-KI: $-0,57-0,60$), was als kein Effekt interpretiert werden kann (Cohen, 1988). Ein ähnliches Bild kommt auch mit der Berechnung von Hedges' g ($g = 0,01$; 95%-KI: $-0,57-0,59$) zum Ausdruck (Hedges et al., 1989). Daraus folgt, dass Hypothese H1d verworfen werden muss.

H1e: Testteilnehmende mit beratungsbezogener Vorerfahrung in der Rolle als Klient*in oder Kund*in im Alltag erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

Hypothese H1e wurde mittels eines Welch-t-Tests für unabhängige Stichproben untersucht, da der Levene-Test auf eine signifikante Varianzungleichheit hindeutet ($F = 4,57$, $p = ,036$). Der Welch-t-Test zeigt keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen, $t(48,68) = -1,33$, $p = ,095$ (einseitig). Die mittlere Differenz beläuft sich auf -1,47 Punkte ($SE = 1,10$; 95%-KI: $-3,68-0,75$). Damit erzielen Testteilnehmende mit Beratungsvorerfahrung in der Rolle als Klient*in oder Kund*in im Alltag ($n = 17$; $M = 39,26$; $SD = 3,22$) zwar im Mittel höhere Testwerte als Teilnehmende ohne diese Vorerfahrung ($n = 52$; $M = 37,80$; $SD = 5,62$), der Unterschied ist jedoch nicht signifikant. Hinsichtlich der Effektstärken zeigt sich für Cohens d ein Wert von $d = -0,29$ (95%-KI: $-0,83$ bis $0,27$), was als kleiner Effekt interpretiert werden kann (Cohen, 1988). Ein ähnlicher Wert ergibt sich auch mit der Berechnung von Hedges' g ($g = -0,28$; 95%-KI: $-0,82-0,26$) (Hedges et al., 1989). Hypothese H1e muss daher verworfen werden.

H1f: Testteilnehmende mit beratungsbezogener Vorerfahrung aus einem Seminar, Workshop oder einer Fortbildung erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

Zur Überprüfung von Hypothese H1f wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Für den Levene-Test kann kein signifikanter Unterschied berechnet werden ($F = 1,23$, $p = ,271$), sodass von Varianzhomogenität ausgegangen werden kann. Der durchgeführte t-Test weist keinen signifikanten Mittelwertunterschied zwischen den beiden Gruppen auf, $t(67) = -0,29$, $p = ,386$ (einseitig). Die mittlere Differenz beträgt $-0,36$ Punkte ($SE = 1,25$; 95%-KI: $-2,86$ – $2,13$). Somit unterscheiden sich Testteilnehmende mit beratungsbezogener Vorerfahrung aus einem Seminar, Workshop oder einer Fortbildung ($n = 33$; $M = 38,35$; $SD = 5,59$) im Mittel kaum beziehungsweise nicht signifikant von Teilnehmenden ohne eine solche Vorerfahrung ($n = 36$; $M = 37,99$; $SD = 4,79$). Bezüglich der Effektstärken ergibt sich für Cohens d ein Wert von $-0,07$ (95%-KI: $-0,54$ – $0,40$), was für einen kaum vorhandenen Effekt spricht (Cohen, 1988). Dies wird auch durch den berechneten Wert für Hedges' g unterstrichen ($g = -0,07$; 95%-KI: $-0,54$ – $0,40$) (Hedges et al., 1989). Hypothese H1f muss daher verworfen werden.

H1g: Testteilnehmende mit beratungsbezogener Vorerfahrung aus dem Seminar „Gut beraten als Lehrkraft? – Beratung & Kommunikation im Schulkontext“ erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

Um Hypothese H1g zu überprüfen, wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Da mit dem Levene-Test keine Signifikanz erzielt werden kann ($F = 2,09$, $p = ,153$), lässt sich von einer Varianzhomogenität ausgehen. Mit dem t-Test kann kein signifikanter Mittelwertunterschied zwischen den beiden Gruppen berechnet werden, $t(67) = 0,14$, $p = ,446$ (einseitig). Die mittlere Differenz beträgt $0,18$ Punkte ($SE = 1,29$; 95%-KI: $-2,40$ – $2,75$). Testteilnehmende mit beratungsbezogener Vorerfahrung aus dem Seminar „Gut beraten als Lehrkraft? – Beratung & Kommunikation im Schulkontext“ ($n = 26$; $M = 38,27$; $SD = 5,86$) erreichen somit im Mittel mehr Punkte als Teilnehmende ohne diese Vorerfahrung ($n = 43$; $M = 38,09$; $SD = 4,75$), der Unterschied ist jedoch nicht signifikant. Hinsichtlich der Effektstärken zeigt sich für Cohens d ein Wert von $d = 0,03$ (95%-KI: $-0,45$ – $0,52$), welcher auf keinen relevanten Effekt hinweist (Cohen, 1988). Dies wird auch im Hinblick auf die Berechnung von Hedges' g bestätigt ($g = 0,03$; 95%-KI: $-0,45$ – $0,52$) (Hedges et al., 1989). Folglich muss Hypothese H1g verworfen werden.

H1h: Testteilnehmende mit weiteren beratungsbezogenen Vorerfahrungen erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

Für den Test der Hypothese H1h wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Der Levene-Test zeigt keinen signifikanten Unterschied der Varianzen ($F = 2,31$, $p = ,134$), sodass von einer Varianzhomogenität ausgegangen werden kann. Der durchgeführte t-Test ergibt einen signifikanten Mittelwertunterschied zwischen den beiden Gruppen, $t(67) = -1,72$, $p = ,045$ (einseitig). Die mittlere Differenz beträgt -3,28 Punkte ($SE = 1,91$; 95%-KI: -7,10–0,53). Testteilnehmende mit weiteren beratungsbezogenen Vorerfahrungen⁹⁷ ($n = 8$; $M = 41,06$; $SD = 2,65$) erzielen somit im Mittel höhere Testwerte als Teilnehmende ohne diese Vorerfahrung ($n = 61$; $M = 37,78$; $SD = 5,29$). Hinsichtlich der Effektstärken ergibt sich für Cohens d ein Wert von $d = -0,65$ (95%-KI: -1,39–0,10), was auf einen mittleren Effekt hindeutet (Cohen, 1988). Ein vergleichbares Ergebnis liefert Hedges' g ($g = -0,64$; 95%-KI: -1,37–0,10) (Hedges et al., 1989). Hypothese H1h kann somit angenommen werden.

H2a: Testteilnehmende mit Vorerfahrungen mit Rollenspielen oder Gesprächssimulationen in der Rolle als Schüler*in während der eigenen Schulzeit erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

Hypothese H2a wurde mittels eines Welch-t-Tests für unabhängige Stichproben untersucht, da der Levene-Test einen signifikanten Wert erreicht ($F = 4,19$, $p = ,045$), der auf eine Varianzungleichheit hindeutet. Der Welch-t-Test⁹⁸ zeigt keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen in Bezug auf die Gesamtpunktzahl in den robS-Testwerten, $t(57,90) = 0,29$, $p = ,386$ (einseitig: $p = ,396$). Die mittlere Differenz beträgt 0,39 Punkte ($SE = 1,32$; 95%-KI: -2,26–3,03). Testteilnehmende mit Vorerfahrungen durch Rollenspiele oder Gesprächssimulationen in der Rolle als Schüler*in während der eigenen Schulzeit ($n = 37$; $M = 37,92$; $SD = 6,22$) erzielen damit im Mittel zwar etwas geringere Werte als Teilnehmende ohne diese Vorerfahrungen ($n = 23$; $M = 38,30$; $SD = 4,00$), der Unterschied ist allerdings statistisch nicht signifikant. Hinsichtlich der Effektstärken ergibt die Berechnung von Cohens d einen Wert von $d = 0,07$ (95%-KI: -0,45–0,59), was auf keinen relevanten Effekt hindeutet (Cohen, 1988). Auch die Berechnung von Hedges' g unterstreicht dieses Bild

⁹⁷ Die berichteten Vorerfahrungen aus den offenen Antwortfeldern umfassen verschiedene Bereiche: Als Nachhilfelehrkraft, als Unterstützer*in im freiwilligen sozialen Jahr von Menschen mit Behinderungen, als Trainer*in beim Lehrschein der Deutschen Lebens-Rettungs-Gesellschaft, als Trainer*in im Badmintonverein, als Kundenberater*in im Fitnessstudio, als Berater*in im Baumarkt oder in einer beratenden Tätigkeit während des Eignungs- und Orientierungspraktikums.

⁹⁸ Der Test wurde mit einer Fallzahl von $n = 60$ durchgeführt, da die Variable in der Pilotierungsuntersuchung nicht erhoben wurde. Gleiches gilt für die Variablen H2b bis H2f.

($g = 0,07$; 95%-KI: $-0,45$ – $0,58$) (Hedges et al., 1989). Folglich muss Hypothese H2a verworfen werden.

H2b: Testteilnehmende mit Vorerfahrungen mit Rollenspielen oder Gesprächssimulationen zu Übungszwecken im Seminar-, Workshop- oder Fortbildungskontext erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

Zum Test von Hypothese H2b wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Da mit dem Levene-Test keine Signifikanz erzielt werden kann ($F = 2,35$, $p = ,131$), lässt sich von einer Varianzhomogenität ausgehen. Mit dem t-Test kann kein signifikanter Mittelwertunterschied zwischen den beiden Gruppen berechnet werden, $t(58) = 0,87$, $p = ,193$ (einseitig). Die mittlere Differenz beträgt 1,23 Punkte ($SE = 1,41$; 95%-KI: $-1,60$ – $4,05$). Testteilnehmende mit Vorerfahrungen mit Rollenspielen oder Gesprächssimulationen zu Übungszwecken im Seminar-, Workshop- oder Fortbildungskontext ($n = 29$; $M = 37,43$; $SD = 4,78$) erzielen somit etwas geringere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung ($n = 31$; $M = 38,66$; $SD = 6,01$). Der Unterschied ist jedoch nicht statistisch signifikant. In Bezug auf die Effektstärken kann für Cohens d ein Wert von $d = 0,23$ (95%-KI: $-0,28$ – $0,73$) erzielt werden, was auf einen kleinen Effekt hindeutet (Cohen, 1988). Dies wird auch mit der Berechnung von Hedges' g unterstrichen ($g = 0,22$; 95%-KI: $-0,28$ – $0,72$) (Hedges et al., 1989). Hypothese H2b muss somit verworfen werden.

H2c: Testteilnehmende mit Vorerfahrungen mit Rollenspielen oder Gesprächssimulationen zu Prüfungszwecken im Seminar-, Workshop- oder Fortbildungskontext erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

Zur Überprüfung von Hypothese H2c wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Da der Levene-Test nicht signifikant ausfällt ($F = 0,56$, $p = ,458$), kann von einer Varianzhomogenität ausgegangen werden. Mit dem t-Test wird deutlich, dass kein signifikanter Mittelwertunterschied zwischen beiden Gruppen besteht, $t(58) = 1,39$, $p = ,084$ (einseitig). Die mittlere Differenz beträgt 4,46 Punkte ($SE = 3,20$; 95%-KI: $-1,94$ – $10,85$). Testteilnehmende mit Vorerfahrungen mit Rollenspielen oder Gesprächssimulationen zu Prüfungszwecken im Seminar-, Workshop- oder Fortbildungskontext ($n = 3$; $M = 33,83$; $SD = 3,69$) erzielen somit im Mittel niedrigere robS-Testwerte als Teilnehmende ($n = 57$; $M = 38,29$; $SD = 5,45$) ohne entsprechende Vorerfahrungen. Dieser Unterschied ist allerdings statistisch nicht signifikant. Bezogen auf die Effektgrößen ergibt sich für Cohens d ein Wert von $d = 0,83$ (95%-KI: $-0,35$ – $1,99$), was einem großen Effekt entspricht (Cohen, 1988). In dieselbe Richtung weist auch das Ergebnis der Berechnung von Hedges' g ($g = 0,82$;

95%-KI: -0,34–1,97) (Hedges et al., 1989). Hypothese H2c ist somit zu verwerfen.

H2d: Testteilnehmende mit Vorerfahrungen in der rollenspielbasierten Gesprächssimulation des PERFORM-LA Teilprojekts 1 erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

Hypothese H2d wurde mittels eines t-Tests für unabhängige Stichproben überprüft. Der Levene-Test zeigt einen nicht signifikanten Unterschied der Varianzen ($F = 2,92$, $p = ,093$), sodass von einer Varianzhomogenität ausgegangen werden kann. Mit dem t-Test zeigt sich kein signifikanter Mittelwertunterschied zwischen den beiden Gruppen, $t(58) = 0,03$, $p = ,489$ (einseitig). Die mittlere Differenz beträgt 0,04 Punkte ($SE = 1,64$; 95%-KI: -3,23–3,32). Testteilnehmende mit Vorerfahrungen in der rollenspielbasierten Gesprächssimulation des PERFORM-LA Teilprojekts 1 ($n = 15$; $M = 38,03$; $SD = 6,98$) erzielen somit im Mittel etwas weniger Punkte als Teilnehmende ohne diese Vorerfahrung ($n = 45$; $M = 38,08$; $SD = 4,91$). Jedoch ist dieser Unterschied nicht statistisch signifikant. Hinsichtlich der Effektstärken ergibt sich für Cohens d ein Wert von $d = 0,01$ (95%-KI: -0,58–0,59), was auf keinen relevanten Effekt hindeutet (Cohen, 1988). Ein fast identisches Bild zeigt sich mit der Berechnung von Hedges' g ($g = 0,01$; 95%-KI: -0,57–0,59) (Hedges et al., 1989). Somit ist Hypothese H2d zu verwerfen.

H2e: Testteilnehmende mit Vorerfahrungen in der Durchführung von Rollenspielen oder Gesprächssimulationen in der Rolle als Lehrkraft erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

Für die Überprüfung von Hypothese H2e wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Da der Levene-Test keinen signifikanten Wert erreicht ($F = 0,84$, $p = ,364$), kann eine Varianzhomogenität angenommen werden. Mit dem t-Test wird kein signifikanter Mittelwertunterschied zwischen den beiden Gruppen deutlich, $t(58) = 0,90$, $p = ,186$ (einseitig). Die mittlere Differenz beträgt 1,70 Punkte ($SE = 1,89$; 95%-KI: -2,08–5,48). Testteilnehmende mit Vorerfahrungen in der Durchführung von Rollenspielen oder Gesprächssimulationen in der Rolle als Lehrkraft ($n = 10$; $M = 36,65$; $SD = 7,24$) erzielen somit im Mittel geringere robS-Testwerte als Teilnehmende ohne diese Vorerfahrung ($n = 50$; $M = 38,35$; $SD = 5,05$). Dieser Unterschied ist allerdings statistisch nicht signifikant. Bezüglich der Effektstärken kann für Cohens d ein Wert von $d = 0,31$ (95%-KI: -0,37–0,99) erzielt werden, was auf einen kleinen Effekt hinweist (Cohen, 1988). Ein vergleichbares Bild zeigt sich bei der Berechnung von Hedges' g ($g = 0,31$; 95%-KI: -0,37–0,98) (Hedges et al., 1989). Folglich muss Hypothese H2e verworfen werden.

H2f: Testteilnehmende mit weiteren Vorerfahrungen mit Rollenspielen oder Gesprächssimulationen erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende ohne diese Vorerfahrung.

Da nur eine teilnehmende Person ($n = 1$) angegeben hat, weitere Vorerfahrungen mit Rollenspielen oder Gesprächssimulationen zu besitzen, kann keine Varianz berechnet werden. Daher können auch kein t-Test oder weitere Effektstärken zuverlässig berechnet werden, weshalb die Überprüfung der Hypothese H2f ausgelassen wird.

H3a: Testteilnehmende mit einer höheren Anzahl an Fachsemestern erzielen höhere robS-Testwerte als Teilnehmende mit einer niedrigeren Anzahl an Fachsemestern.

Für die Überprüfung der Hypothese wurde eine Korrelationsanalyse durchgeführt. Die Testteilnehmenden befinden sich im Mittel im siebten Fachsemester ($M = 7,41$; $Md = 7,00$; $SD = 3,76$). Die Verteilung der Anzahl der Fachsemester wird in Abbildung 92) dargestellt.

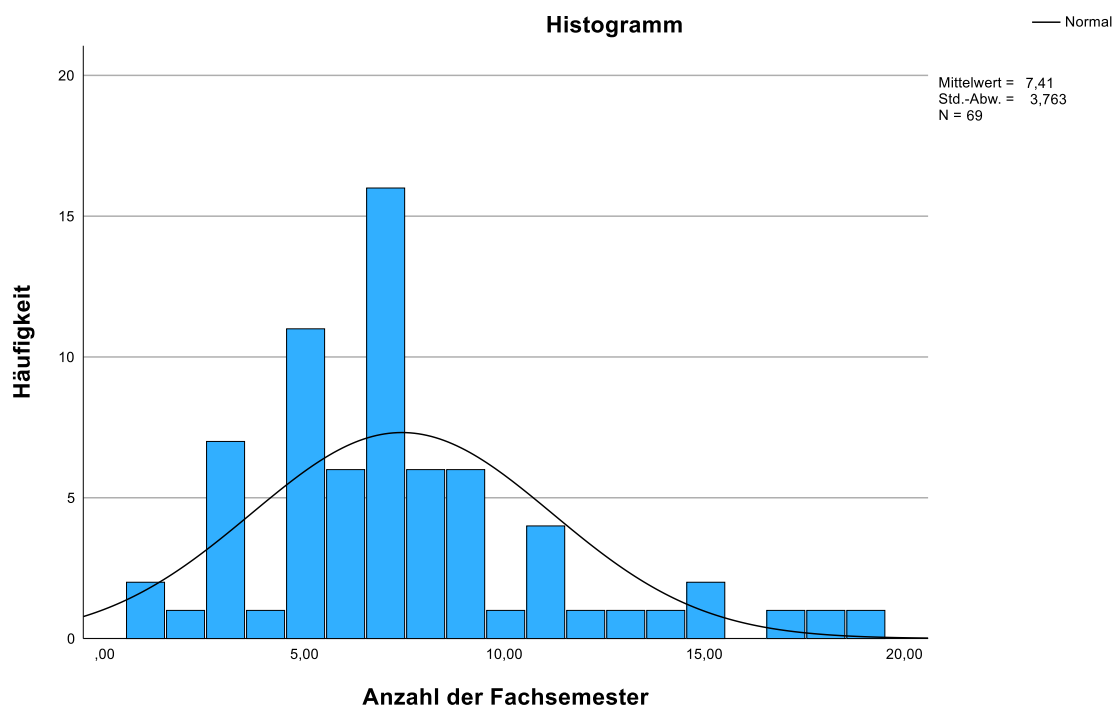


Abbildung 92) Histogramm zur Verteilung der Anzahl der Fachsemester

Dabei kommt zum Ausdruck, dass eine leicht rechtsschiefe Verteilung mit dem Schwerpunkt zwischen dem 5. und 9. Semester vorliegt. Zusätzlich zeigen sich kleinere Nebengipfel und es sind mehrere Ausreißer im oberen Bereich

zu erkennen. Dies lässt sich als Hinweis darauf interpretieren, dass keine Normalverteilung vorliegt.

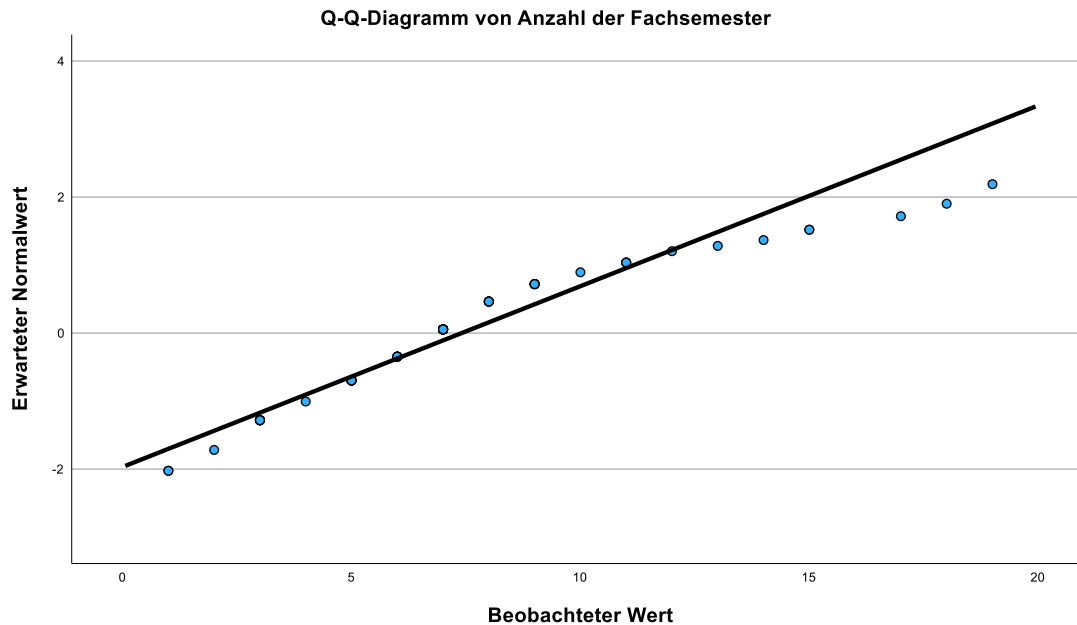


Abbildung 93) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Fachsemester

Dieser Eindruck wird auch mit der Betrachtung des Q-Q-Diagramms zur Anzahl der Fachsemester unterstrichen (Abbildung 93). Hierbei zeigt sich, dass die beobachteten Werte im mittleren Bereich nahe oder auf der Referenzlinie liegen, während an den Rändern deutliche Abweichungen erkennbar sind. Insbesondere bei höheren Fachsemestern weichen die Werte deutlich ab. Die Überprüfung der Normalverteilungsannahme für die Anzahl der Fachsemester ergab sowohl im Kolmogorov-Smirnov-Test ($D(69) = ,181, p < ,001$) als auch im Shapiro-Wilk-Test ($W(69) = ,914, p < ,001$) eine signifikante Abweichung von der Normalverteilung (Ogundapo et al., 2018, S. 33; Shapiro & Wilk, 1965, S. 603). Vor dem Hintergrund der grafischen und statistischen Analysen kann somit keine Normalverteilung für diese Variable angenommen werden. Infolgedessen wird für die Berechnung des Zusammenhangs zwischen der Anzahl der Fachsemester und den robS-Testwerten Spearmans Rho berechnet. Dabei zeigt sich kein relevanter Zusammenhang ($\rho = -0,05, p = ,335$ (einseitig)) (Cohen, 1988, S. 79 f.). Damit besteht keine statistisch signifikante Korrelation zwischen der Anzahl der Fachsemester und den erzielten robS-Testwerten. Hypothese H3a muss somit verworfen werden.

H3b: Testteilnehmende, die sich im Masterstudium befinden, erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende, die sich im Bachelorstudium befinden.

Zur Überprüfung von Hypothese H3b wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Der Levene-Test auf Varianzgleichheit ergibt keinen signifikanten Wert ($F = 1,35$, $p = ,250$), sodass eine Varianzhomogenität angenommen werden kann. Mit dem t-Test zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Mittelwerten der beiden Gruppen, $t(67) = -0,11$, $p = ,456$ (einseitig). Die mittlere Differenz beträgt -0,19 Punkte ($SE = 1,71$; 95%-KI: -3,60–3,22). Testteilnehmende im Masterstudium ($n = 11$; $M = 38,32$; $SD = 3,68$) erzielen somit im Mittel leicht höhere robS-Testwerte als Teilnehmende im Bachelorstudium ($n = 58$; $M = 38,13$; $SD = 5,41$). Dieser Unterschied ist allerdings statistisch nicht signifikant. In Bezug auf die Effektstärken ergibt sich für Cohens d ein Wert von $d = -0,04$ (95%-KI: -0,68–0,61), was auf keinen relevanten Effekt hinweist (Cohen, 1988). Einen vergleichbaren Wert zeigt auch Hedges' g ($g = -0,04$; 95%-KI: -0,67–0,60) (Hedges et al., 1989). Folglich ist Hypothese H3b zu verwerfen.

H3c: Testteilnehmende, die das Praxissemester absolviert haben, erzielen höhere robS-Testwerte als Testteilnehmende, die das Praxissemester noch nicht absolviert haben.

Für den Test von Hypothese H3c wurde ein t-Test⁹⁹ für unabhängige Stichproben durchgeführt. Da der Levene-Test keinen signifikanten Wert erreicht ($F = 0,13$, $p = ,721$), kann eine Varianzhomogenität angenommen werden. Der t-Test zeigt keinen signifikanten Mittelwertunterschied zwischen den beiden Gruppen, $t(53) = 0,60$, $p = ,274$ (einseitig). Die mittlere Differenz beträgt 1,55 Punkte ($SE = 2,57$; 95%-KI: -3,60–6,70). Testteilnehmende, die das Praxissemester bereits absolviert haben ($n = 5$; $M = 36,90$; $SD = 4,84$), erzielen damit im Mittel etwas niedrigere robS-Testwerte als die Teilnehmenden, die das Praxissemester noch nicht absolviert haben ($n = 50$; $M = 38,45$; $SD = 5,52$). Dieser Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant. Im Hinblick auf die Effektstärken kann für Cohens d ein kleiner Effekt erzielt werden ($d = 0,28$; 95%-KI: -0,64–1,20) (Cohen, 1988). Ein vergleichbares Ergebnis zeigt sich mit der Berechnung von Hedges' g ($g = 0,28$; 95%-KI: -0,63–1,19) (Hedges et al., 1989). Folglich muss Hypothese H3c verworfen werden.

H3d: Testteilnehmende, die in einem größeren zeitlichen Umfang (in Monaten) einer außercurrikularen Schultätigkeit nachgegangen sind, erzielen höhere robS-Testwerte als Teilnehmende mit einem geringeren zeitlichen Umfang.

⁹⁹ Der Test wurde mit einer Fallzahl von $n = 55$ durchgeführt, da die Variable in der Pilotierungsuntersuchung nicht erhoben wurde und fünf weitere Testteilnehmende keine Angaben gemacht haben.

Um die Hypothese zu testen, wurde eine Korrelationsanalyse¹⁰⁰ durchgeführt. Die Testteilnehmenden sind im Durchschnitt $M = 2,58$ Monate einer außerschulischen Tätigkeit an einer Schule nachgegangen ($Md = 0,00$; $SD = 4,57$). Wie sich dieser zeitliche Umfang verteilt, wird in Abbildung 94) dargestellt. In dem Histogramm ist eine starke rechtschiefe Verteilung erkennbar und der überwiegende Anteil der Testteilnehmenden weist keine außerschulische Tätigkeit auf. Dementsprechend ist die Häufung von Nullwerten auffällig und es zeichnet sich tendenziell eine abnehmende Häufigkeit mit steigendem zeitlichem Umfang ab, was auf eine Abweichung von der Normalverteilung hinweist.

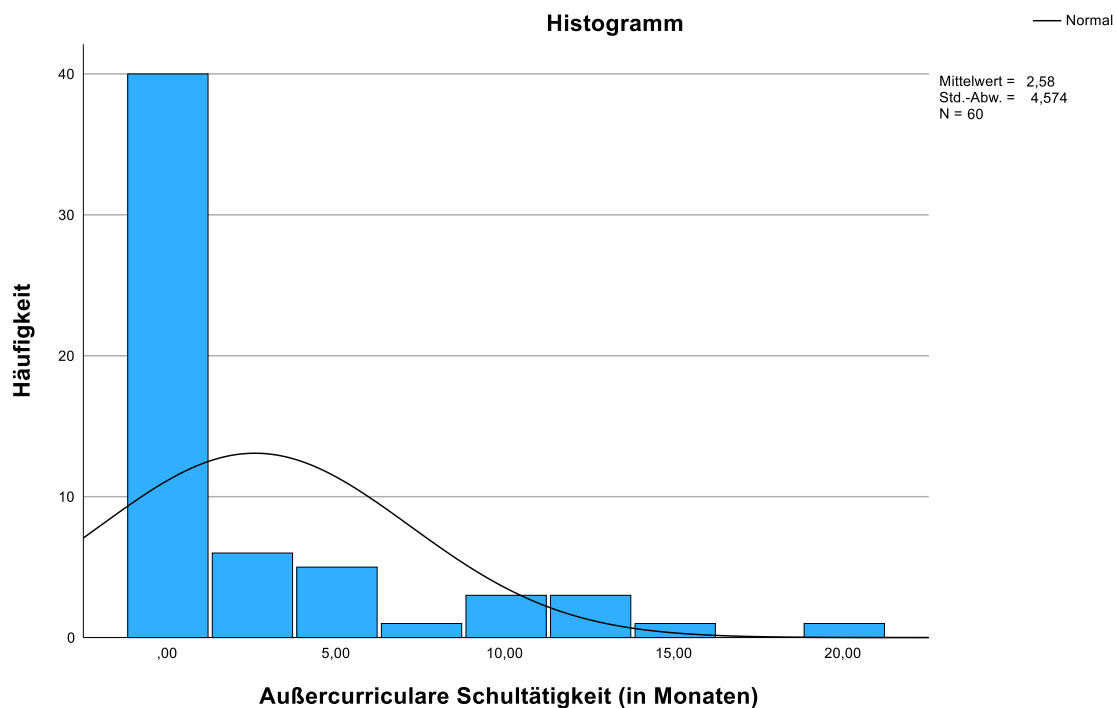


Abbildung 94) Histogramm zur Verteilung der außerschulischen Schultätigkeit (in Monaten)

¹⁰⁰ Der Test wurde mit einer Fallzahl von $n = 60$ durchgeführt, da die Variable in der Pilotierungsuntersuchung nicht erhoben wurde

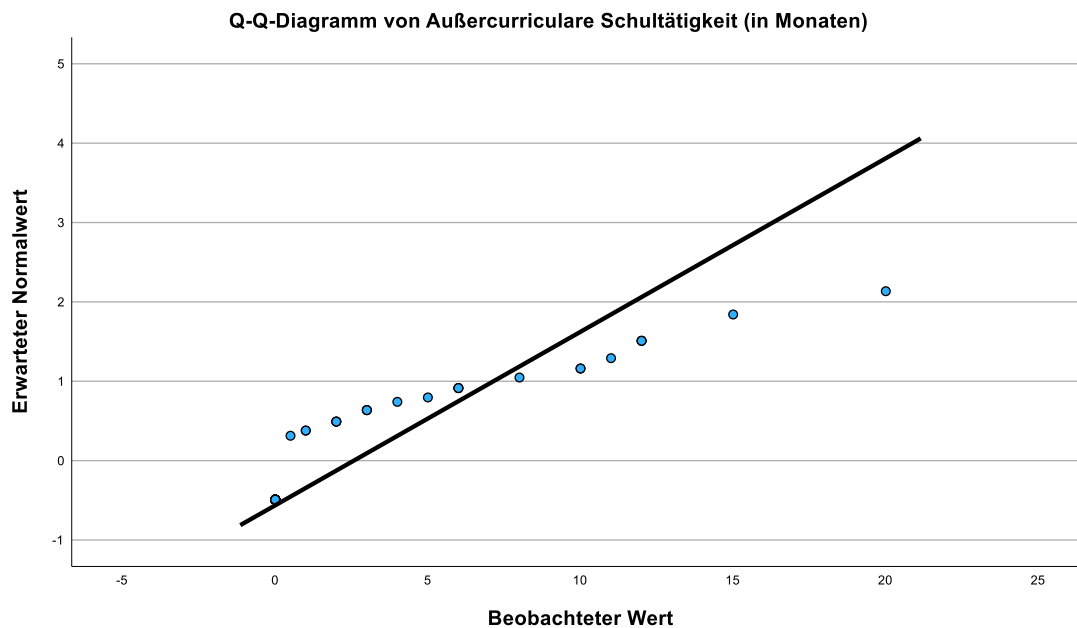


Abbildung 95) Q-Q-Diagramm zur Verteilung der außercurrikularen Schultätigkeit (in Monaten)

Auch das entsprechende Q-Q-Diagramm (Abbildung 95) bestärkt diesen Eindruck. Die beobachteten Werte liegen vor allem im unteren Bereich. Vereinzelt sind Werte im oberen Bereich erkennbar. Allerdings verlaufen die Werte kaum auf oder nahe der Referenzlinie. Auch die statistische Überprüfung der Normalverteilungsannahme ergab sowohl im Kolmogorov-Smirnov-Test ($D(60) = ,330$, $p < ,001$) als auch im Shapiro-Wilk-Test ($W(60) = ,639$, $p < ,001$) eine signifikante Abweichung von der Normalverteilung (Ogundapo et al., 2018, S. 33; Shapiro & Wilk, 1965, S. 603). Hinsichtlich der grafischen und statistischen Analysen kann somit keine Normalverteilung angenommen werden. Daher wird zur Überprüfung des Zusammenhangs zwischen dem zeitlichen Umfang der außercurrikularen Schultätigkeit und den erzielten robS-Testwerten Spearmans Rho berechnet. Mit der Berechnung kann ein Wert von $\rho = ,16$ ($p = ,106$ (einseitig)) erzielt werden, was als schwacher, jedoch nicht signifikanter Zusammenhang zu interpretieren ist (Cohen, 1988, S. 79 f.). Somit besteht keine statistisch relevante Korrelation zwischen dem zeitlichen Umfang außercurrikulärer Schultätigkeit und den robS-Testwerten. Infolgedessen ist Hypothese H3d zu verwerfen.

H3e: Die Abschlussnote vor dem Studium der Testteilnehmenden korreliert negativ mit den robS-Testwerten der Testteilnehmenden.

Zur Überprüfung der Hypothese wurde eine Korrelationsanalyse durchgeführt. Die Testteilnehmenden weisen im Durchschnitt eine Abschlussnote vor dem

Studium von $M = 2,61$ ($Md = 2,70$; $SD = 0,56$) auf. Die Verteilung der Abschlussnote vor dem Studium beziehungsweise Abiturnote wird in Abbildung 96) ersichtlich. Das Histogramm zeigt eine relativ symmetrische Verteilung mit einem Schwerpunkt, der etwa im mittleren Bereich liegt. Dabei ist auffällig, dass tendenziell geringere Häufigkeiten am linken Rand (gute bis sehr gute Noten) auftreten und vereinzelt auch höhere Werte am rechten Rand vorkommen.

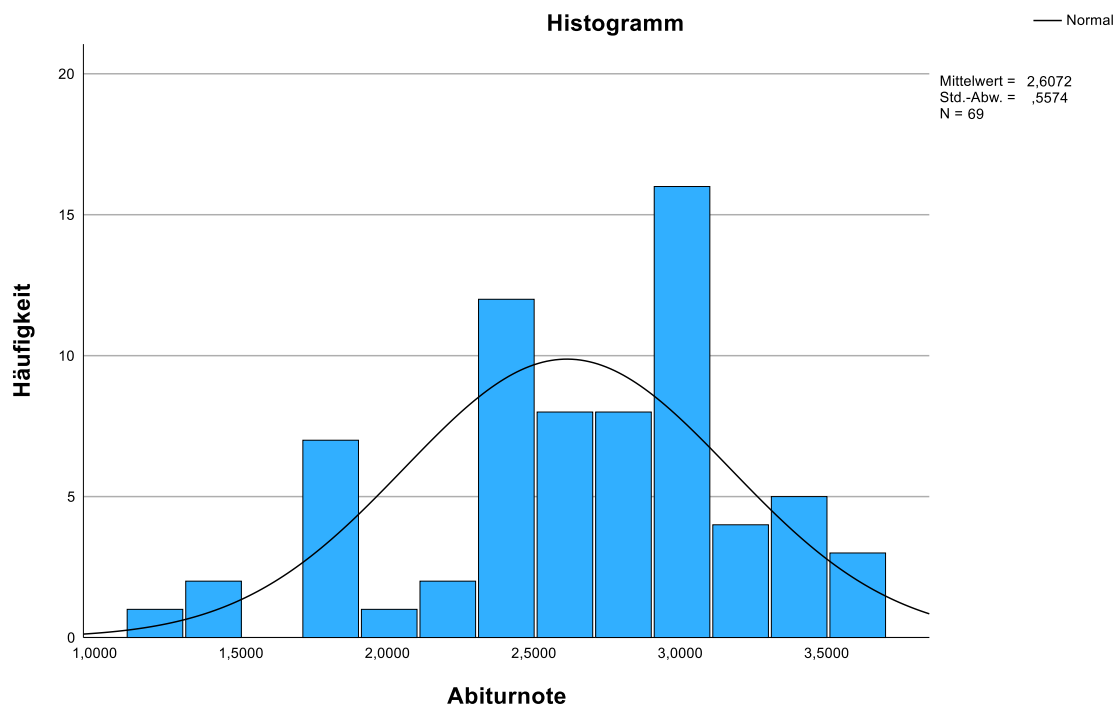


Abbildung 96) Histogramm zur Verteilung der Abschlussnoten vor dem Studium beziehungsweise Abiturnoten

Auch mit dem entsprechenden Q-Q-Diagramm (Abbildung 97) zeigt sich, dass die Werte im mittleren Bereich weitgehend auf oder nahe der Referenzlinie liegen, während die Werte im oberen und vor allem unteren Bereich deutlich abweichen. Dies deutet darauf hin, dass die Annahme der Normalverteilung verletzt sein könnte. Diese Beobachtungen werden von der statistischen Überprüfung der Normalverteilung bestätigt. Sowohl der Kolmogorov-Smirnov-Test ($D(69) = ,107$, $p = ,047$) als auch der Shapiro-Wilk-Test ($W(69) = ,953$, $p = ,011$) erzielen signifikante Werte, was somit auf eine Abweichung von der Normalverteilung hindeutet (Ogundapo et al., 2018, S. 33; Shapiro & Wilk, 1965,

S. 603). Im Hinblick auf die grafischen und statistischen Analysen kann somit keine Normalverteilung angenommen werden.

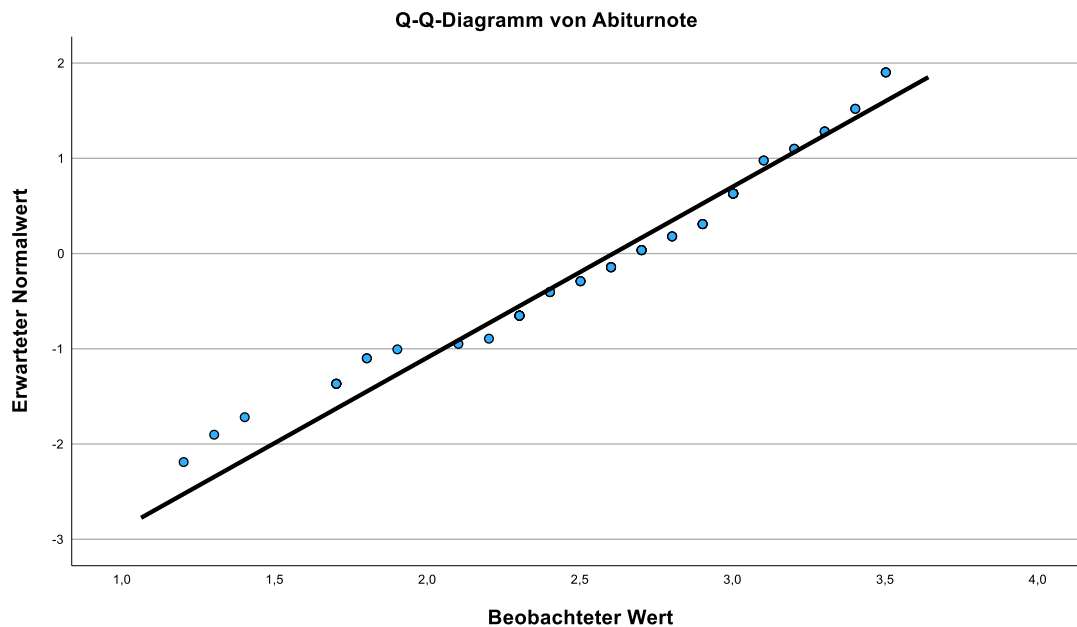


Abbildung 97) Q-Q-Diagramm zur Verteilung der Abschlussnoten vor dem Studium beziehungsweise Abiturnoten

Für die Analyse des Zusammenhangs zwischen der Abschlussnote vor dem Studium beziehungsweise der Abiturnote der Testteilnehmenden und deren erzielten robS-Testwerten wird daher Spearmans Rho berechnet. Es ergibt sich ein Wert von $\rho = -,098$ ($p = ,422$ (zweiseitig)), was nicht als relevanter Zusammenhang interpretiert werden kann (Cohen, 1988, S. 79 f.). Somit besteht keine statistisch signifikante Korrelation zwischen der Abschlussnote vor dem Studium beziehungsweise der Abiturnote und den robS-Testwerten. Hypothese H3e muss daher verworfen werden.

H3f: Zwischen Testteilnehmenden der Universitäten Paderborn und Münster ergeben sich keine Unterschiede in den robS-Testwerten.

Hypothese H3f wurde anhand eines t-Tests für unabhängige Stichproben überprüft. Der Levene-Test auf Varianzhomogenität ergab keinen signifikanten Wert ($F = 0,04$, $p = ,837$), sodass von gleichen Varianzen ausgegangen werden kann. Der t-Test zeigt keinen signifikanten Unterschied in den Mittelwerten zwischen den beiden Universitäten der Testteilnehmenden, $t(67) = -0,09$, $p = ,925$ (zweiseitig). Die mittlere Differenz beträgt -0,35 Punkte ($SE = 3,72$; 95%-KI: -7,78–7,08). Testteilnehmende der Universität Paderborn ($n = 67$; $M = 38,15$; $SD = 5,19$) erzielten somit etwas geringere robS-Testwerte als

Teilnehmende der Universität Münster ($n = 2$; $M = 38,50$; $SD = 4,95$). Dies bildet jedoch keinen signifikanten Unterschied. Bezüglich der Effektstärken ergibt sich für Cohens d ein Wert von $d = -0,07$ (95%-KI: $-1,47$ – $1,34$), was auf keinen bedeutsamen Effekt hinweist (Cohen, 1988). Ein ähnlicher Wert zeigt sich auch für Hedges' g ($g = -0,07$; 95%-KI: $-1,46$ – $1,32$) (Hedges et al., 1989). Folglich kann Hypothese H3f beibehalten werden.

H3g: Zwischen Testteilnehmenden, die unterschiedliche Schulformen studieren, ergeben sich Unterschiede in den robS-Testwerten.

Für den Test von Hypothese H3g wurde eine ANOVA¹⁰¹ durchgeführt. Die Ergebnisse des Levene-Tests auf Varianzhomogenität zeigen keine signifikanten Werte. Auf Basis des Mittelwerts ergibt sich eine Levene-Statistik von $F(6, 61) = 1,44$, $p = ,216$. Die Berechnung auf Grundlage des Medians ergibt einen Wert von $F(6, 61) = 1,09$, $p = ,380$. Auch die Ergebnisse der medianbasierten Variante mit angepassten Freiheitsgraden fallen ähnlich aus ($F(6, 44,520) = 1,09$, $p = ,385$). Daneben kann für die Berechnung auf Basis des getrimmten Mittelwertes ein Wert von $F(6, 61) = 1,40$, $p = ,228$ erzielt werden. Folglich kann eine Varianzgleichheit zwischen den Gruppen angenommen werden.

¹⁰¹ Für die Berechnung wurde ein Fall ($n = 1$) ausgeschlossen. Dabei handelt es sich um die einzige Person, die die Schulform „Bachelor of Education Sonderpädagogische Förderung, Studienbeginn AB WS 2016/17“ studiert ($M = 36,50$), weshalb keine für die Berechnung notwendige Varianz vorhanden ist. Für die Berechnung wurde somit $n = 68$ Testteilnehmende berücksichtigt. Daneben wurden die Schulformen „Bachelor of Education Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule, Studienbeginn VOR WS 2016/17“ ($n = 1$) und „Bachelor of Education Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule, Studienbeginn AB WS 2016/17“ ($n = 27$) zusammengefasst, um die eine Person berücksichtigen zu können. Zusätzlich wurden die Schulformen „Bachelor of Education Gymnasium und Gesamtschule, Studienbeginn VOR WS 2016/17“ ($n = 2$) und „Bachelor of Education Gymnasium und Gesamtschule, Studienbeginn AB WS 2016/17“ ($n = 19$) zusammengefasst, da für die anderen Schulformen keine Fälle vorhanden sind, die eine Differenzierung entlang des Studienbeginns zulassen und somit alle berücksichtigten Schulformen als einheitliche Variablen abgebildet werden können.

Tabelle 73) Deskriptive Statistik zu den verschiedenen Schulformen

	N	M	SD	SE	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts		Min	Max
					Unter-grenze	Ober-grenze		
Bachelor of Education Grundschule	5	38,6000	2,04328	,91378	36,0629	41,1371	37,00	42,00
Bachelor of Education Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule	28	38,4464	5,55168	1,04917	36,2937	40,5991	27,50	48,50
Bachelor of Education Gymnasium und Gesamtschule	21	37,3571	5,80332	1,26639	34,7155	39,9988	23,00	46,50
Bachelor of Education Berufskolleg mit gleichwertigen Fächern	3	40,3333	7,52219	4,34294	21,6472	59,0195	35,50	49,00
Master of Education Haupt-, Real-, Gesamtschule	3	38,1667	2,56580	1,48137	31,7929	44,5405	36,00	41,00
Master of Education Gymnasien und Gesamtschule	6	38,4167	4,88279	1,99339	33,2925	43,5408	32,50	43,50
Master of Education Berufskolleg	2	38,2500	1,76777	1,25000	22,3672	54,1328	37,00	39,50
Gesamt	68	38,1838	5,18674	,62898	36,9284	39,4393	23,00	49,00

Tabelle 73) zeigt die deskriptive Statistik für die einzelnen Schulformen. Die Ergebnisse der ANOVA verdeutlichen, dass kein signifikanter Unterschied zwischen den verschiedenen Schulformen der Testteilnehmenden in Bezug auf die erzielten robS-Testwerte besteht ($F(6, 61) = 0,18, p = ,981$). Hinsichtlich der Effektgrößen zeigt sich für das berechnete Eta-Quadrat ein Wert von $\eta^2 = ,017$ (95%-KI: ,000–,000). Für das Omega-Quadrat kann ein Wert von $\omega^2 = -,078$ (95%-KI: -,097–,097) berechnet werden. Die Effektgrößen lassen sich somit als geringe Unterschiede zwischen den Gruppen deuten (Lakens, 2013; Yiğit, 2021), die im Hinblick auf die Ergebnisse der ANOVA nicht signifikant sind. Die Hypothese H3g ist daher abzulehnen.

H3h: Zwischen Testteilnehmenden, die das Unterrichtsfach Pädagogik studieren, und Teilnehmenden, die dieses Fach nicht studieren, ergeben sich Unterschiede in den robS-Testwerten.

Hypothese H3h wurde mittels eines t-Tests für unabhängige Stichproben untersucht. Da der Levene-Test keinen signifikanten Wert ergab ($F = 1,50, p = ,225$), kann von einer Varianzhomogenität ausgegangen werden. Der t-Test weist keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen auf, $t(67) = 0,61, p = ,543$ (zweiseitig). Die mittlere Differenz beträgt 1,63 Punkte ($SE = 2,67; 95\text{-KI: } -3,69\text{--}6,95$). Testteilnehmende, die das Unterrichtsfach

Pädagogik studieren ($n = 4$; $M = 36,63$; $SD = 2,95$), erzielen damit im Mittel geringfügig niedrigere robS-Testwerte als Teilnehmende, die dieses Fach nicht studieren ($n = 65$; $M = 38,25$; $SD = 5,26$). Dieser Unterschied ist allerdings statistisch nicht signifikant. Bezüglich der Effektstärken wurde für Cohens d ein Wert von $d = 0,32$ (95%-KI: $-0,70$ – $1,33$) berechnet, was auf einen kleinen Effekt hindeutet (Cohen, 1988). Ein vergleichbares Bild zeigt sich bei der Berechnung von Hedges' g ($g = 0,31$; 95%-KI: $-0,69$ – $1,31$) (Hedges et al., 1989). Hypothese H3h muss somit verworfen werden.

H4a: Die Testwerte des Beratungswissenstests korrelieren positiv mit den robS-Testwerten.

Um die Hypothese zu überprüfen, wurde eine Korrelationsanalyse durchgeführt. Im Durchschnitt erreichen die Testteilnehmenden in dem Wissenstest zur Messung des Wissens von Lehrkräften über Beratung und Lernstrategien von Bruder (2017) eine Punktzahl von $M = 5,51$ ($SD = 1,46$). Der Median liegt bei $Med = 6,00$, womit etwa die Hälfte der Teilnehmenden zwei Drittel der Gesamtpunktzahl (maximal neun) in dem Test erreicht. Für den Wissenstest selbst kann ein Cronbachs-Alpha-Wert von $\alpha = ,367$ (neun Items) erzielt werden. In Bezug auf die Verteilung der Testwerte (Abbildung 98) zeigt sich, dass diese annähernd symmetrisch verteilt sind und die meisten Werte im oberen, mittleren Bereich verortet sind. An den Rändern sind wenige Werte zu erkennen, während am unteren Rand einzelne Ausreißer beobachtet werden können.

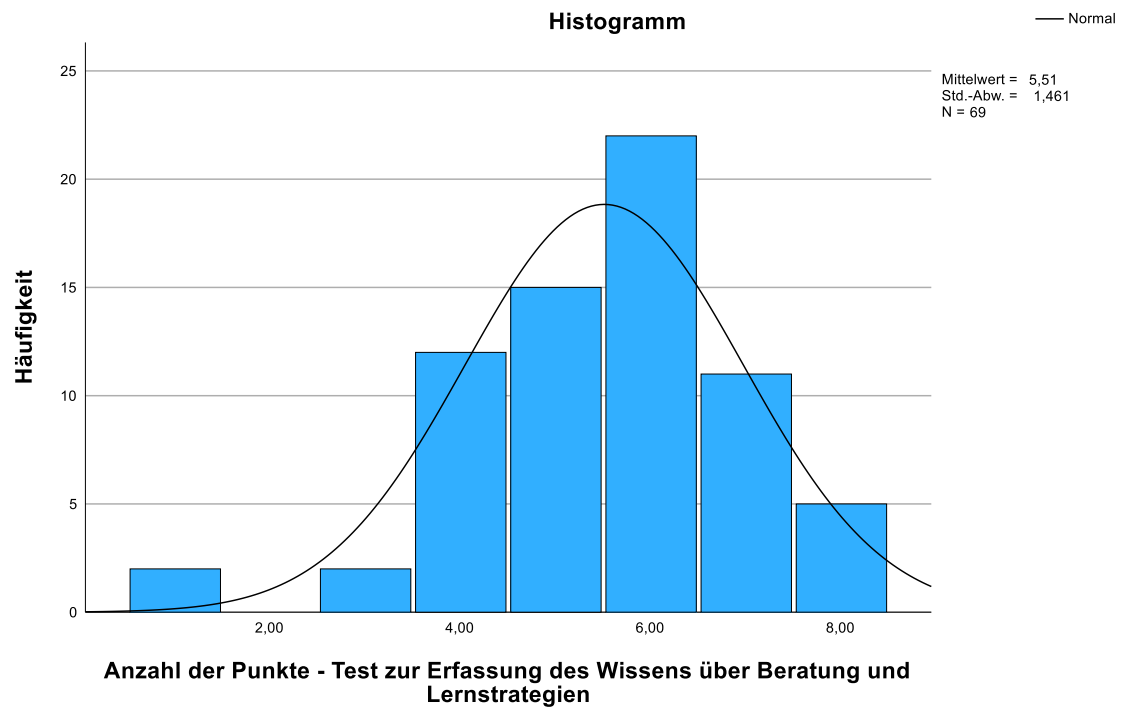


Abbildung 98) Histogramm zur Verteilung der Punkte im Test zur Erfassung des Wissens über Beratung und Lernstrategien (Bruder, 2017)

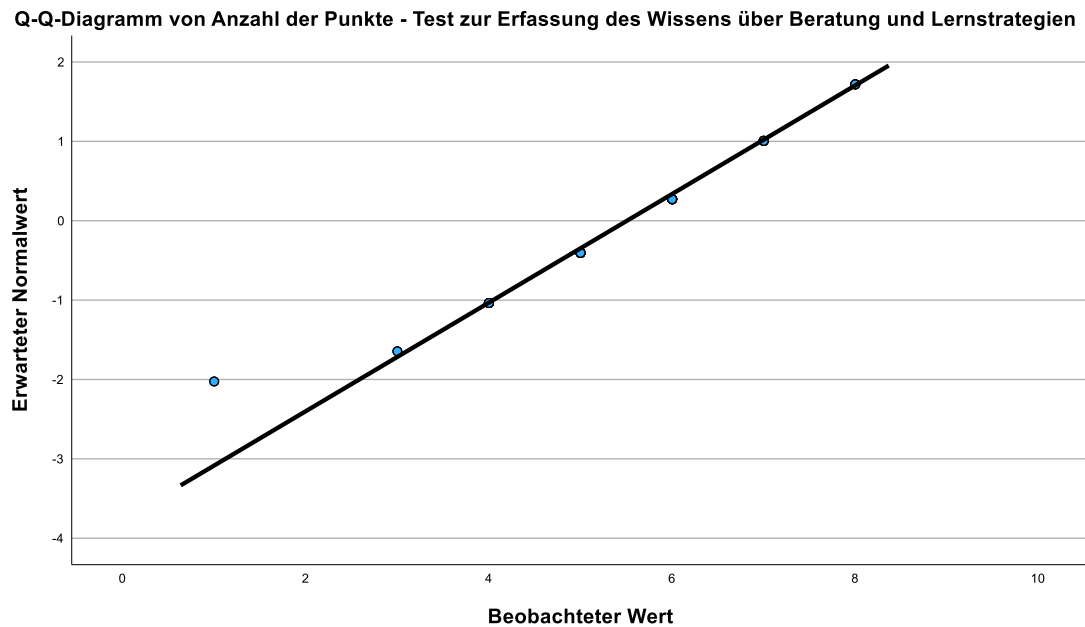


Abbildung 99) Q-Q-Diagramm zur Verteilung der Punkte im Test zur Erfassung des Wissens über Beratung und Lernstrategien (Bruder, 2017)

Dieser Eindruck wird auch mit der Betrachtung des entsprechenden Q-Q-Diagramms (Abbildung 99) bestärkt. Hierbei wird deutlich, dass die meisten Werte auf beziehungsweise nahe der Referenzlinie verlaufen. Nur im unteren Bereich ist ein deutlicher Ausreißer zu erkennen. Die statistischen Tests auf Normalverteilung verdeutlichen jedoch, dass eine Abweichung von der Normalverteilung besteht. So erreichen sowohl der Kolmogorov-Smirnov-Test ($D(69) = ,183$; $p < ,001$) als auch der Shapiro-Wilk-Test ($W(69) = ,923$; $p < ,001$) signifikante Werte (Ogundapo et al., 2018, S. 33; Shapiro & Wilk, 1965, S. 603). Vor diesem Hintergrund muss somit angenommen werden, dass bezüglich der Testwerte keine Normalverteilung vorliegt. Um den Zusammenhang zwischen den Testwerten des Wissenstests und der robS zu analysieren, wird daher Spearmans Rho berechnet. Dabei ergibt sich ein kleiner, positiver Zusammenhang ($\rho = ,176$; $p = ,148$ (zweiseitig)), der allerdings nicht signifikant ausfällt (Cohen, 1988, S. 79 f.). Da sich im Hinblick auf die Hypothesen H1a und H1h signifikante Unterschiede gezeigt haben, werden die entsprechenden Variablen zusätzlich als Kovariaten für die Berechnung einer partiellen Korrelation berücksichtigt. So zeigt sich, dass unter Berücksichtigung der Variable „beratungsbezogene Vorerfahrung in der Rolle als Lehrkraft“ der Wert für Spearmans Rho leicht höher ($\rho = ,204$; $p = ,095$ (zweiseitig)) beziehungsweise unter der Variable „weitere beratungsbezogene Vorerfahrungen“ leicht niedriger ($\rho = ,147$; $p = ,232$ (zweiseitig)) ausfällt. Es lassen sich somit weiterhin nur kleine, positive Zusammenhänge feststellen, die jedoch ebenfalls nicht signifikant sind (Cohen, 1988, S. 79 f.). Folglich muss Hypothese H4a verworfen werden.

H4b: Die Testwerte des bildungswissenschaftlichen Wissenstests korrelieren positiv mit den robS-Testwerten.

Für den Test der Hypothese wurde eine Korrelationsanalyse durchgeführt. Die Testteilnehmenden erreichen im pädagogischen Kompetenztest (Seifert et al., 2009) durchschnittlich eine Punktzahl von $M = 109,48$ ($SD = 22,58$). Der Median liegt bei $Med = 112,00$, womit etwa die Hälfte der Teilnehmenden mehr als 50 Prozent der maximal erreichbaren Punktzahl (197 Punkte) erzielt. Für den Wissenstest kann ein Cronbachs-Alpha-Wert von $\alpha = ,881$ (40 Items) berechnet werden. Die Verteilung der erreichten Punkte wird in Abbildung 100) dargestellt. Hierbei kommt eine relativ symmetrische Verteilung zum Ausdruck. Die meisten Werte liegen im mittleren bis oberen Bereich. Nur wenige Werte sind an den unteren oder oberen Rändern zu beobachten, auch wenn am unteren Ende Ausreißer erkennbar sind. Ein ähnliches Bild lässt sich auch mit dem entsprechenden Q-Q-Diagramm (Abbildung 101) gewinnen. Die meisten

Werte liegen auf oder nahe der Referenzlinie. Zugleich sind im unteren und oberen Bereich Abweichungen zu erkennen.

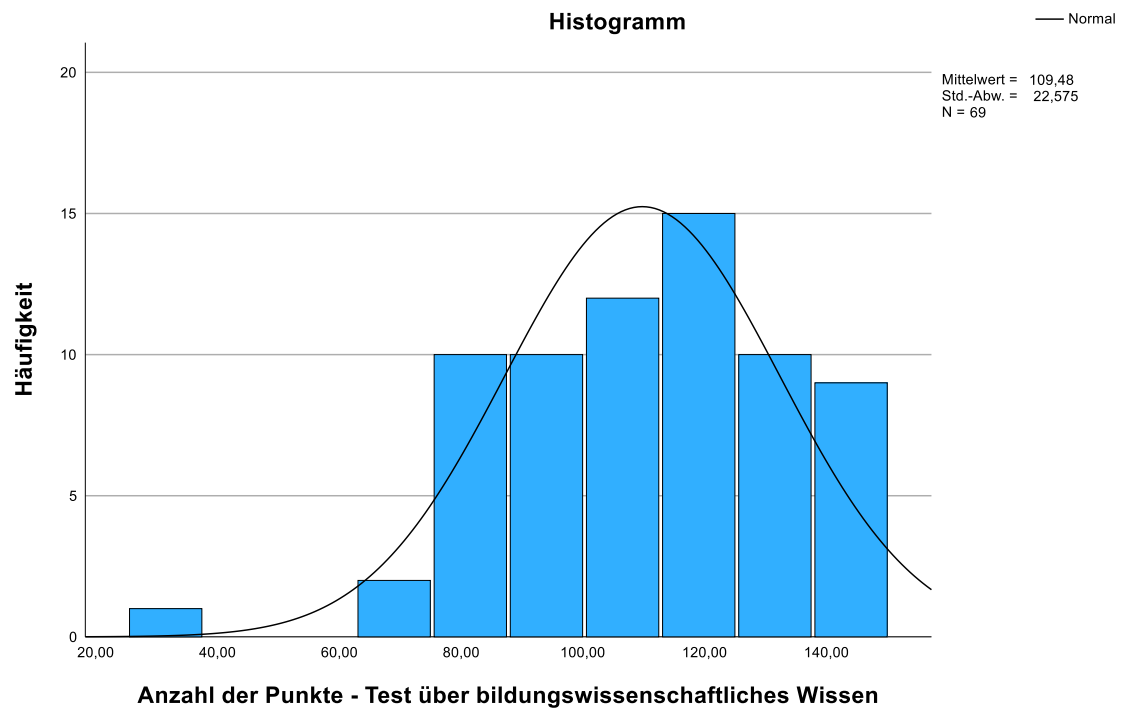


Abbildung 100) Histogramm zur Verteilung der Punkte im pädagogischen Kompetenztest (Seifert et al., 2009)

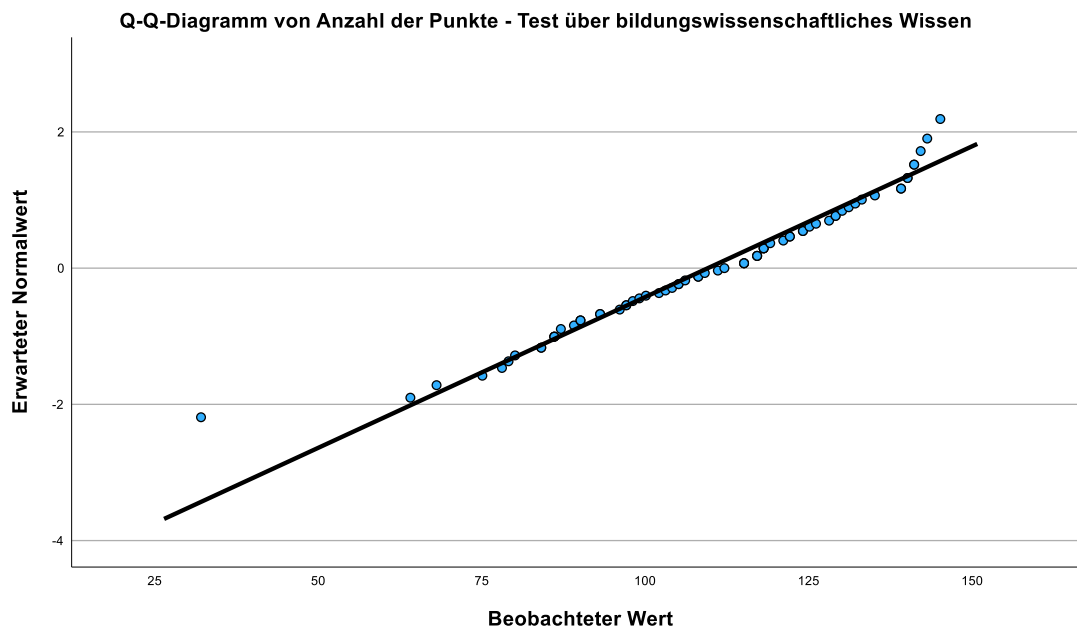


Abbildung 101) Q-Q-Diagramm zur Verteilung der Punkte im pädagogischen Kompetenztest (Seifert et al., 2009)

Im Hinblick auf die statistischen Normalverteilungstests ergibt sich ein gemischtes Bild. Während der Kolmogorov-Smirnov-Test keinen signifikanten Wert erzielt ($D(69) = ,089$; $p = ,200$), weist der Shapiro-Wilk-Test auf eine Abweichung von der Normalverteilungsannahme hin ($W(69) = ,962$; $p = ,033$) (Ogundapo et al., 2018, S. 33; Shapiro & Wilk, 1965, S. 603). Auch wenn sich der Shapiro-Wilk-Test als robuster Test erweist, kann seine Aussagekraft bei kleineren Stichproben eingeschränkt sein (Mohd Razali & Yap, 2011). Vor dem Hintergrund der grafischen und statistischen Analysen wird die Annahme der Normalverteilung daher nicht gänzlich verworfen, jedoch für die weiteren Analyseschritte kritisch betrachtet. Zur Überprüfung der Linearität werden die Testwerte der robS und des pädagogischen Kompetenztests in einem Streudiagramm gegenübergestellt (Abbildung 102).

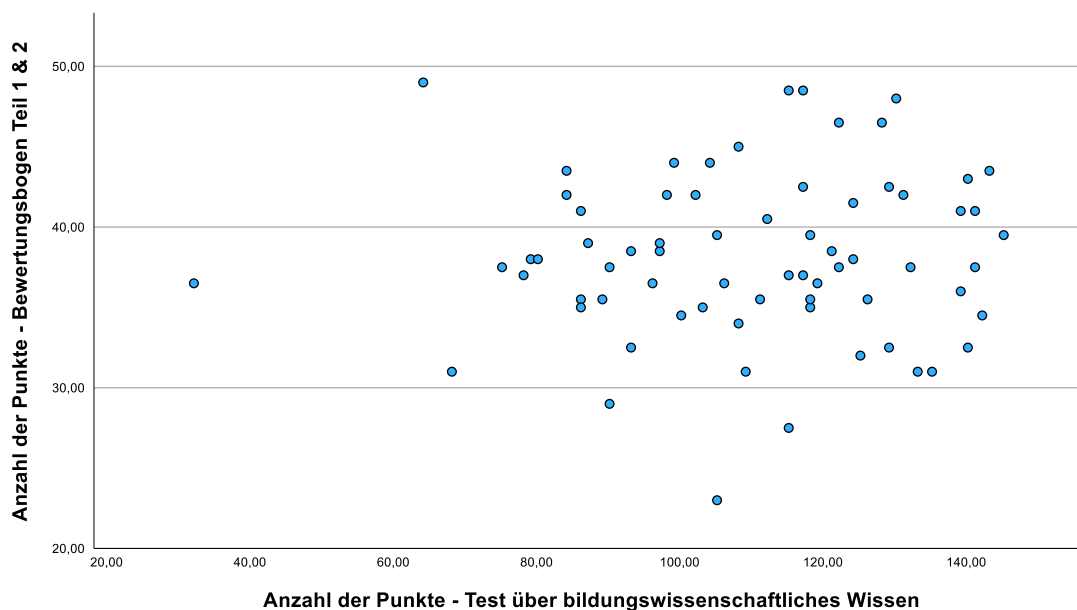


Abbildung 102) Streudiagramm zum Verhältnis der Testwerte der robS und des pädagogischen Kompetenztests (Seifert et al., 2009)

Hierbei wird ersichtlich, dass die Werte vor allem im mittleren Bereich nah beieinander liegen. Gleichzeitig streuen die Werte um diesen Bereich herum relativ weit. Es lässt sich somit nicht eindeutig ein linearer Zusammenhang erkennen, während weniger ausgeprägte Zusammenhänge auch nicht ausgeschlossen werden können. Daher soll wie in Bezug auf die Normalverteilung auch die Annahme der Linearität nicht gänzlich verworfen, aber im Weiteren kritisch betrachtet werden. Infolgedessen wird neben Pearsons r auch Spearmans Rho berechnet, um trotz möglicher Verletzungen der Normalverteilungs- und Linearitätsannahmen eine Aussage über den Zusammenhang der Testwerte treffen zu können. So kann für Pearsons r ein Wert von $r = ,048$ ($p = ,693$ (zweiseitig)) und für Spearmans Rho ein Wert von $\rho = ,045$ ($p = ,715$ (zweiseitig)) erzielt werden, was in beiden Fällen auf einen positiven, aber nicht relevanten und nicht signifikanten Zusammenhang verweist (Cohen, 1988, S. 79 f.; Cohen 1992, S. 157). Daneben wird geprüft, wie sich dieser Zusammenhang unter Berücksichtigung der in den Hypothesen H1a und H1h getesteten Variablen als Kovariaten gestaltet. So kommt zum Ausdruck, dass unter Berücksichtigung der Variable „beratungsbezogene Vorerfahrung in der Rolle als Lehrkraft“ die Werte für Pearsons r ($r = ,089$; $p = ,468$ (zweiseitig)) und für Spearmans Rho ($\rho = ,088$; $p = ,475$ (zweiseitig)) erhöht werden können. Unter Berücksichtigung der Variable „weitere beratungsbezogene Vorerfahrungen“ fällt der Wert für Pearsons r niedriger ($r = ,045$; $p = ,715$ (zweisei-

tig)) und für Spearmans Rho leicht höher ($\rho = ,046$; $p = ,709$ (zweiseitig)) aus. Trotz dieser Veränderungen lassen sich weiterhin keine relevanten und signifikanten Korrelationen feststellen (Cohen, 1988, S. 79 f.; Cohen 1992, S. 157). Hypothese H4b ist somit zu verwerfen.

H4c: Die Testwerte des Beratungswissenstests korrelieren positiv mit den Testwerten des bildungswissenschaftlichen Wissenstests.

Mit den vorangegangenen Analysen kam zum Ausdruck, dass für die Testwerte des Beratungswissenstests keine Normalverteilung angenommen werden kann. Da auch die Normalverteilungs- und Linearitätsannahmen in Bezug auf die Testwerte des bildungswissenschaftlichen Wissenstests verletzt sein könnten, wird zur Überprüfung der Hypothese Spearmans Rho berechnet. So kann bezüglich des Zusammenhangs zwischen den Testwerten der beiden Wissenstests ein Wert von $\rho = ,192$ ($p = ,114$ (zweiseitig)) erzielt werden, was als ein kleiner, aber nicht signifikanter Zusammenhang interpretiert werden kann (Cohen, 1988, S. 79 f.). Auch bei der Berechnung von partiellen Korrelationen, bei denen die in den Hypothesen H1a und H1h getesteten Variablen als Kovariaten berücksichtigt werden, fallen die Werte ähnlich aus. So zeigt sich, dass unter Berücksichtigung der Variable „beratungsbezogene Vorerfahrung in der Rolle als Lehrkraft“ der Wert für Spearmans Rho etwas niedriger ($\rho = ,186$; $p = ,129$ (zweiseitig)) beziehungsweise unter der Variable „weitere beratungsbezogene Vorerfahrungen“ leicht höher ($\rho = ,194$; $p = ,113$ (zweiseitig)) ausfällt. Insgesamt lassen sich somit auch weiterhin nur kleine, aber nicht signifikante Zusammenhänge feststellen (Cohen, 1988, S. 79 f.). Infolgedessen ist Hypothese H4c zu verwerfen.

11.6.6 Diskussion

Im Fokus dieser Analyse stand die Untersuchung von Korrelationen und Vergleichen zwischen den in der robS erzielten Testwerten und Variablen, die in der Zieldomäne des bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums relevant sind. Dadurch sollten Hinweise auf die Interpretierbarkeit der mit den robS erfassten Beratungskompetenz der Testteilnehmenden gewonnen werden. Insgesamt wurde deutlich, dass sich die angenommenen Zusammenhänge in weiten Teilen nicht bestätigen ließen. Da sich dahingehend Unterschiede entlang der verschiedenen Bereiche zeigen, in denen die einzelnen Variablen verortet wurden, werden diese nacheinander diskutiert.

Im Bereich der beratungsbezogenen Vorerfahrungen wurde erwartet, dass diese mit höheren robS-Testwerten einhergehen. Die Ergebnisse von Gerich (2016, S. 83 f.; S. 128 f.) können somit nur teilweise bestätigt werden.

Während für einzelne Arten von Vorerfahrungen (H1a und H1h) signifikante Unterschiede beziehungsweise mittlere Effekte (Cohen, 1988) zum Ausdruck kamen, konnten für die anderen Vorerfahrungen (H1b bis H1g) keine signifikanten Unterschiede und tendenziell nur kleine Effektstärken (Cohen, 1988) festgestellt werden, die jedoch hinsichtlich der Konfidenzintervalle¹⁰² nicht als zuverlässig interpretiert werden können. Hierbei ist bemerkenswert, dass, entgegen der Erwartung, Testteilnehmende mit beratungsbezogener Vorerfahrung als Lehrkraft signifikant niedrigere robS-Testwerte erzielen als Teilnehmende ohne diese Erfahrung (H1a) und sich dies auch im Hinblick auf das Konfidenzintervall als stabiler, mittlerer Effekt herausstellt ($p = ,007$ (einseitig); 95%-KI: 0,65–5,65; $d = 0,64$; 95%-KI: 0,13–1,14) (Cohen, 1988). Eine mögliche Erklärung für diesen Befund besteht darin, dass auch Lehramtsstudierende im Rahmen ihrer beratungsbezogenen Vorerfahrungen auf informell entwickelte Interaktionsmuster zurückgreifen könnten. Wie Gartmeier (2018, S. 78) beschreibt, können solche Routinen in der alltäglichen Interaktion von Lehrkräften mit beispielsweise Eltern als effektive Form der Professionalisierung verstanden werden, die ihnen eine Handlungsfähigkeit verleiht. Diese Interaktionsmuster können in solchen Zusammenhängen funktional und wirksam sein, jedoch lassen sie sich nicht im Sinne etablierter Beratungsverständnisse verorten (Gartmeier, 2018, S. 78 f.) beziehungsweise somit auch nicht unbedingt auf die beratungsbezogenen Anforderungen der robS übertragen. Für mögliche Anschlussuntersuchungen wäre es somit interessant, die beratungsbezogenen Vorerfahrungen als Lehrkraft differenzierter zu betrachten und zu prüfen, inwiefern sich diese Erfahrung etwa im Sinne des zugrundeliegenden Beratungsverständnisses als solche erfassen lassen. Dahingehend könnten sich „reflektierte Erfahrungen“ (Bruder, 2011) als nützlich erweisen. Diese lassen sich als Selbsteinschätzungsfragebögen erheben, in denen die Erfahrungen mit Beratungsgesprächen beispielsweise in Bezug auf mögliche Verbesserungspotenziale oder Fehler reflektiert werden (Bruder, 2011, S. 67). Diese reflektierte Form der Erfahrung kann sich somit beispielsweise als stärkerer Prädiktor für Beratungskompetenz herausstellen als die mögliche Unterstützung durch erfahrene Kolleg*innen (Bruder, 2011, S. 72). Zudem scheint sie im Gegensatz zu „unreflektierten“ Erfahrungen mit Beratungssituationen

¹⁰² Für die Interpretation der Effektstärken könnte eine Poweranalyse durchgeführt werden. Da diese in der zugrundeliegenden explorativen Arbeit jedoch nur als Post-Hoc-Analyse durchgeführt werden würde, ist zu beachten, dass mit der Analyse bereits erhobener Stichprobendaten Verzerrungen auftreten können (Zhang et al., 2019). Stattdessen werden für die Diskussion die Effektgrößen vor dem Hintergrund der Konfidenzintervalle betrachtet.

zu einer nachhaltigeren Steigerung von Beratungskompetenz führen zu können (Bruder, 2011, S. 75).

In Bezug auf die verworfenen Hypothesen H1b bis H1e lässt sich vermuten, dass die skizzierten Vorerfahrungen, auch wenn sie beratungsbezogen sind, möglicherweise inhaltlich nicht auf die zugrundeliegenden Anforderungen der robS übertragen werden können. Auch wenn hierbei Erfahrungen in potenziell halbformalisierten bis formalisierten (H1c - beratungsbezogene Vorerfahrung in einem bereits ausgeübten Beruf) Beratungssettings (Schnebel, 2017, S. 24) adressiert werden, könnten diese anderen situationsspezifischen Anforderungen unterlegen haben oder auch nicht eingeübt oder reflektiert (Bruder, 2011) worden sein, um produktiv in Beratungshandeln überführt zu werden.

Eine ähnliche Begründung ließe sich auch für die verworfenen Hypothesen H1f und H1g anführen. Während für H1f (beratungsbezogene Vorerfahrung aus einem Seminar, Workshop oder einer Fortbildung) nicht genau bestimmt werden kann, welche Art von Inhalten die Vorerfahrung rahmen, lässt sich vermuten, dass es Überschneidungen mit den Testteilnehmenden gibt, die beratungsbezogene Vorerfahrungen in dem Seminar „Gut beraten als Lehrkraft? – Beratung & Kommunikation im Schulkontext“ gesammelt haben (H1g), dessen Inhalte bekannt sind. Wie zuvor angeführt, lag der thematische Fokus des Seminars auf der Förderung von Beratungskompetenz, wofür unterschiedliche theoretische Inhalte und Methoden behandelt und eingesetzt wurden. Die Teilnahme an den robS bildete dabei eine freiwillige Möglichkeit, zum Abschluss des Seminars ein simuliertes Beratungsgespräch durchzuführen und reflektiert aufzuarbeiten. Hierbei ist anzumerken, dass die Teilnehmenden nicht explizit auf die Teilnahme in der robS vorbereitet wurden. Im weitesten Sinne lassen sich durchgeführte und anschließend reflektierte Rollenspiele als handlungsorientierte Vorbereitung verstehen, an denen jedoch methodisch bedingt nur ein vergleichsweise kleiner Teil der Seminargruppe aktiv mitwirkte. Darüber hinaus gingen die im Seminar behandelten theoretischen Inhalte auch über die in den robS abgebildeten situationsspezifischen Anforderungen hinaus und auch andere Übungsformate, wie Fall- oder Videoanalysen, stellten begleitende Vertiefungen unterschiedlicher Schwerpunkte dar. Hinzu kommt, dass das Seminar im Blockformat mit vier Terminen ohne Anwesenheitspflicht konzipiert war, sodass die Teilnahmeintensität und -kontinuität variierte. Dass die Hypothese H1f verworfen werden musste, lässt sich somit als ein Hinweis darauf verstehen, dass das Seminar in seiner Struktur und methodischen Schwerpunktsetzung keine hinreichende Grundlage geboten haben könnte, um bei den Teilnehmenden signifikante Unterschiede in den

robS-Testwerten erkennen zu lassen. Für weiterführende Untersuchungen und vor allem hinsichtlich eines möglichen Einsatzes der robS als Prüfungsformat ist es daher notwendig, Übungsmöglichkeiten zu identifizieren, die etwa im Rahmen einer universitären Veranstaltung für die gezielte und effektive Vorbereitung auf die robS genutzt werden können. Das beschriebene Seminar kann dahingehend eine Grundlage bilden, müsste aber vor allem im Hinblick auf den Einsatz handlungsorientierter Methoden erweitert werden, um die performativen Kompetenzanforderungen der robS unmittelbarer aufzugreifen.

Ein anderes Bild zeigt sich mit Hypothese H1h. Hierbei konnten Testteilnehmende, die über weitere beraterbezogene Vorerfahrungen verfügen, erwartungskonform signifikant höhere robS-Testwerte erzielen ($p = ,045$ (einseitig); 95%-KI: $-7,10-0,53$) und es ließ sich ein mittlerer Effekt feststellen ($d = -0,65$; 95%-KI: $-1,39-0,10$) (Cohen, 1988). Im Hinblick auf die dargelegten Tätigkeiten, die in diesem Zusammenhang in einem offenen Antwortfeld angegeben wurden, zeigt sich, dass sich diese vor allem in Bereichen mit pädagogisch-beratendem, unterstützendem oder instruktivem Charakter verorten lassen können. Diese umfassen sowohl pädagogische und soziale Kontexte (z. B. Nachhilfelehrkraft, Unterstützer*in im freiwilligen sozialen Jahr von Menschen mit Behinderungen) als auch berater- und serviceorientierte Kontexte (z. B. Beratung von Kund*innen). Dies geht auch weitgehend konform damit, dass Beratungskompetenzen unzureichend im universitären Kontext gefördert werden und diese somit auch in anderen Kontexten und Handlungsfeldern entwickelt und erprobt werden können. Es lässt sich zudem vermuten, dass gerade solche, teils informell bis halbformalisierten Beratersettings (Schnebel, 2017, S. 24) ein hohes Maß an Perspektivenübernahme erfordern, da die Konsequenzen des Handelns in diesen Kontexten oftmals unmittelbarer und direkter erfahrbar sind als in schulischen (Berater-)Situationen (Baumert & Kunter, 2006, S. 476 f.). Zugleich ist dieser Befund mit Vorsicht zu interpretieren, da die Signifikanz einseitig gemessen wurde und das 95%-Konfidenzintervall verdeutlicht, dass die Effektstärke unsicher bleibt. Für eine Absicherung dieses Ergebnisses wäre es daher notwendig, eine Anschlussuntersuchung mit einer größeren Stichprobe zu wiederholen. Dahingehend muss auch in Erwägung gezogen werden, eine erweiterte Population, mit Referendar*innen, berufstätigen Lehrkräften und Beraterlehrkräften, zu berücksichtigen. Diese Gruppen bewegen sich regelmäßig in schulischen Handlungskontexten und könnten daher eventuell beraterbezogene Vorerfahrungen aufweisen, die inhaltlich näher an den Anforderungen der robS liegen und somit auch mögliche Unterschiede in den robS-Testwerten zum Ausdruck bringen. In Verbindung mit der Erhebung „reflektierter Erfahrungen“ (Bruder, 2011)

könnte dabei zudem der Übertrag auf die beratungsbezogenen Anforderungen der robS kontrolliert werden.

Ein weiterer Bereich der Hypothesentests bezog sich auf Vorerfahrungen mit Rollenspielen und Gesprächssimulationen. Hierbei wurde erwartet, dass durch die Vertrautheit mit dem Format höhere robS-Testwerte erzielt werden. Wie die Überprüfung der Hypothesen H2a bis H2e zeigte, kann diese Annahme jedoch nicht bestätigt werden, womit sich auch die Ergebnisse von Neuwirt et al. (2024) nicht replizieren lassen. Es zeigten sich für diese Hypothesen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen und die Effektstärken lagen im kleinen bis kaum relevanten Bereich (Cohen, 1988). Für die Hypothese H2c (Testteilnehmende mit Vorerfahrungen mit Rollenspielen oder Gesprächssimulationen zu Prüfungszwecken im Seminar-, Workshop- oder Fortbildungskontext) konnte dagegen ein großer Effekt erzielt werden ($d = 0,83$; 95%-KI: $-0,35$ – $1,99$) (Cohen, 1988). Dieser verläuft allerdings entgegen der Erwartung, beruht auf einem nicht signifikanten Mittelwertunterschied ($p = ,084$ (einseitig); 95%-KI: $-1,94$ – $10,85$) und gestaltet sich im Hinblick auf das Konfidenzintervall als unsicheres Ergebnis, was auch durch die Fallzahl in der betreffenden Gruppe von $n = 3$ unterstrichen wird. Hypothese H2f (weitere Vorerfahrungen mit Rollenspielen oder Gesprächssimulationen) konnte aufgrund der geringen Fallzahl in der Gruppe mit Testteilnehmenden mit entsprechenden Vorerfahrungen von $n = 1$ nicht überprüft werden und müsste in möglichen Anschlussuntersuchungen mit einer größeren Stichprobe getestet werden. Dahingehend wären jedoch auch die Ergebnisse der anderen Hypothesenprüfungen (H2a bis H2e) zu berücksichtigen, während sich zugleich auch die Berücksichtigung weiterer beratungsbezogener Vorerfahrungen (H1h) als erwartungskonformer Unterschied erwiesen hat. Als möglichen Grund für die Ergebnisse der Hypothesen H2a bis H2e lässt sich anführen, dass weniger das Format von Rollenspielen oder Gesprächssimulationen, sondern vielmehr die inhaltliche Ausgestaltung dieser Formate entscheidend sein könnte. Dies wird vor allem im Hinblick auf Hypothese H2d (Vorerfahrungen in der rollenspielbasierten Gesprächssimulation des PERFORM-LA Teilprojekts 1) deutlich. Die Gesprächssimulation, die damit adressiert wird, wurde parallel zu der zugrundeliegenden robS entwickelt und ist in dem Aufbau und Ablauf vergleichbar, während dieselben Schauspielerinnen in unterschiedlichen Rollen eingesetzt wurden. Der wesentliche Unterschied bezieht sich auf die behandelten Inhalte und Szenarien, die in den jeweiligen Gesprächssimulationen behandelt beziehungsweise durchlaufen werden. Hinsichtlich möglicher Anschlussuntersuchungen wäre somit eine stärkere Kopplung zwischen formatbezogenen und inhaltlichen Vorerfahrungen in Betracht zu ziehen.

Dadurch könnte auch weiterhin entlang der vermuteten Wirkrichtung geprüft werden, ob Testteilnehmende mit mehr Vorerfahrungen mit einer bestimmten robS höhere Testwerte erzielen können als Teilnehmende mit weniger Vorerfahrung mit demselben Format.

Im anschließenden Bereich wurden Hypothesen zu demografischen und studienbezogenen Variablen der Testteilnehmenden geprüft. Erwartet wurde, dass Testteilnehmende entlang der unterschiedlichen Variablen (H3a bis H3e, H3g, H3h) höhere robS-Testwerte erreichen beziehungsweise sich im Vergleich zu anderen Teilnehmenden dahingehend unterscheiden. Dagegen wurde mit Hypothese H3f erwartet, dass sich keine Unterschiede entlang der Universitäten der Testteilnehmenden in den robS-Testwerten ergeben. Wie mit der Überprüfung deutlich wurde, konnte nur Hypothese H3f erwartungskonform angenommen werden. Begründet wurde diese Erwartung mit dem Verweis auf die Prüfungsordnungen der beiden Universitäten für die entsprechenden Lehramtsstudiengänge, in denen das Thema Beratung als Studieninhalt nicht explizit thematisiert wird. Trotz dieser Bestätigung ist das Ergebnis jedoch unter Vorbehalt zu betrachten, da die Gruppengrößen deutliche Unterschiede aufweisen (Münster: $n = 2$, Paderborn: $n = 67$). Daher sollte in möglichen Anschlussuntersuchungen eine erneute Überprüfung dieser Hypothese durchgeführt werden, wofür ausgewogenere Gruppengrößen und nach Möglichkeit auch weitere Universitäten berücksichtigt werden sollten.

Weder die Anzahl der Fachsemester (H3a), das Masterstudium (H3b), das absolvierte Praxissemester (H3c), der zeitliche Umfang außercurrikularer Schultätigkeit (H3d), die Abschlussnote vor dem Studium beziehungsweise Abiturnote (H3e), die Schulform des Lehramtsstudiums (H3g) noch das Studium des Unterrichtsfachs Pädagogik (H3h) führten zu höheren robS-Testwerten beziehungsweise signifikanten Unterschieden zwischen den Gruppen. Die Ergebnisse von Wiesbeck (2015, S. 138) bezüglich des Zusammenhangs mit der Abiturnote und von Gerich (2016, S. 41; S. 85) in Bezug auf die Schulform können somit nicht repliziert werden. Die berechneten Effektstärken fallen tendenziell klein aus beziehungsweise sind nicht relevant (Cohen, 1988; Lakens, 2013; Yiğit, 2021) und erweisen sich auch im Hinblick auf die Konfidenzintervalle nicht als robust. In Bezug auf diesen Befund lassen sich verschiedene Ursachen vermuten. Davon ausgehend, dass universitätsübergreifend (H3f) keine ausreichende (H1g) beziehungsweise keine (Aich & Behr, 2019, S. 18; Schnebel, 2017, S. 28) Förderung von Beratungskompetenz (H3f) im Lehramtsstudium oder in der Schulpraxis erfolgt, kann Beratungskompetenz auch nur bedingt performativ und mit messbaren Unterschieden zum Ausdruck gebracht werden. Hinzu kommt, dass neben dem Fokus des Lehramtsstudiums

auf fachliche und fachdidaktische Inhalte (Kunina-Habenicht & Terhart, 2020), was sich auch entlang der unterschiedlichen Schulformen (H3g) abzeichnet, der Erwerb von Beratungskompetenz auch keinen expliziten Schwerpunkt des Praxissemesters (König et al., 2018) bildet. Vor diesem Hintergrund könnten etwa die Anzahl der Fachsemester, das Masterstudium und absolvierte Praxisphasen zwar weiterhin als Indikatoren für Studienfortschritt und wahrgenommene Lerngelegenheiten verstanden werden, allerdings könnte sich dies nur teilweise und tendenziell eher unsystematisch auf beratungsbezogene Themen und Gelegenheiten beziehen.

In Bezug auf die außercurrikuläre Schultätigkeit wäre zu vermuten, dass sich solche Tätigkeiten hauptsächlich auf Vertretungs- oder Unterstützungsstellen beziehen, in denen Beratungssituationen auftreten und je nach Stellenkonstrukt¹⁰³ wahrgenommen und bearbeitet werden. Da solche Tätigkeiten aber nicht unbedingt mit einer pädagogischen Begleitung verbunden sein müssen, ist denkbar, dass, ähnlich wie in Hypothese H1a, mögliche Beratungssituationen unreflektiert bleiben (Bruder, 2011) beziehungsweise mit informell entwickelten Interaktionsmustern (Gartmeier, 2018) bearbeitet werden und nicht in produktive Beratungshandlungen überführt werden. Zugleich könnte in solchen Stellenkonstellationen die Verantwortung für die Wahrnehmung von expliziten Beratungsanlässen bei ausgebildeten und berufstätigen Lehrkräften liegen. Gleichzeitig zeigt sich, dass der zeitliche Umfang der außercurrikulären Schultätigkeit zwar nicht signifikant, aber schwach positiv mit den robS-Testwerten korreliert ($\rho = ,16$; $p = ,106$ (einseitig)) (Cohen, 1988, S. 79 f.). Dahingehend sollte in möglichen Anschlussuntersuchungen, wie in Hypothese H1a, stärker der Beratungsbezug der Tätigkeiten herausgestellt werden, da in dieser Form zwar der performative Bereich von Kompetenz adressiert wird (Blömeke et al., 2015), Beratungserfahrungen aber nicht unbedingt reflektiert und/oder in Beratungskompetenz überführt werden.

Ähnliches zeigt sich auch im Hinblick auf die Abschlussnote vor dem Studium beziehungsweise die Abiturnote (H3e), die zwar in der erwarteten Richtung mit den robS-Testwerten korreliert, ($\rho = -,098$; $p = ,422$ (zweiseitig)), jedoch auf einen noch schwächeren, nicht signifikanten Zusammenhang hindeutet (Cohen, 1988, S. 79 f.). Dies lässt sich somit als ein Hinweis darauf verstehen, dass diese Note als Indikator für kognitive Leistungsfähigkeit ver-

¹⁰³ Schacht et al. (2024, S. 68) fassen dahingehend zusammen, dass etwa in NRW Studierende ohne berufsqualifizierenden Abschluss Vertretungsstellen an Schulen wahrnehmen und selbstständigen Unterricht durchführen können, da eine Einstellung unter Berücksichtigung der Bewerbungslage im Ermessen der Schulleitungen liegt.

standen werden kann (Köller, 2013), jedoch nur bedingt auf das Lehramtsstudium (Blömeke, 2009) und die performative Ebene von Beratungskompetenz übertragbar ist.

Bezüglich des Studiums des Unterrichtsfachs Pädagogik (H3h) lässt sich weiterhin vermuten, dass die behandelten Fragen und Inhalte des Faches zwar für das Führen von Beratungsgesprächen relevant oder förderlich sein könnten, es in diesem Bereich jedoch zu geringe inhaltliche und methodische Überschneidungen gibt, als sie in Beratungshandeln überführt werden können. Zugleich ist auch bei diesem Ergebnis zu berücksichtigen, dass die Gruppengrößen deutlich unterschiedlich ausgefallen sind (Unterrichtsfach Pädagogik: $n = 4$, Kein Unterrichtsfach Pädagogik: $n = 65$) und im Hinblick darauf eine mögliche Anschlussuntersuchung mit ausgewogeneren Gruppengrößen andere Ergebnisse erzielen könnte.

Im letzten Bereich wurden Hypothesen zum Zusammenhang zwischen den robS-Testwerten und Werten bildungswissenschaftlicher (Seifert et al., 2009) und beratungsbezogener (Bruder, 2017) Wissenstests geprüft. Aufgrund der theoretischen (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke et al., 2015; Shulman, 1987), konzeptionellen (KMK, 2019) und empirischen (Bruder, 2011; Gerich, 2016; Hertel & Schmitz, 2010) Hinweise wurde ein Zusammenhang zwischen diesen Bestandteilen und Formen der Kompetenz vermutet. Die Ergebnisse verdeutlichen jedoch, dass weder die robS-Testwerte mit den Testwerten der Wissenstests (H4a und H4b) noch die Testwerte der Wissenstests untereinander (H4c) signifikant korrelieren. Die Werte fallen dabei tendenziell unterschiedlich aus. Während sich zwischen den robS-Testwerten und den Werten des Beratungswissenstest (H4a) ($\rho = ,176$; $p = ,148$ (zweiseitig)) und zwischen den Werten des bildungswissenschaftlichen Wissenstests und des Beratungswissenstest (H4c) ($\rho = ,192$; $p = ,114$ (zweiseitig)) kleine positive, jedoch nicht signifikante Zusammenhänge zeigen (Cohen, 1988, S. 79 f.), kann für die Korrelation zwischen den robS-Testwerten und den Werten des bildungswissenschaftlichen Wissenstests (H4b) ($r = ,048$; $p = ,693$ (zweiseitig); $\rho = ,045$; $p = ,715$ (zweiseitig)) ein positiver, jedoch nicht relevanter und nicht signifikanter Zusammenhang (Cohen, 1988, S. 79 f.; Cohen 1992, S. 157) festgestellt werden. Auch mit den berechneten partiellen Korrelationen, für die die Variablen „beratungsbezogene Vorerfahrung in der Rolle als Lehrkraft“ (H1a) und „weitere beratungsbezogene Vorerfahrungen“ (H1h) berücksichtigt wurden, konnten entlang dieser Zusammenhänge keine signifikanten Werte erzielt werden. Unter Berücksichtigung der fehlenden Signifikanz ließen sich die Zusammenhänge vorsichtig als Hinweise darauf interpretieren, dass die Werte der beiden Wissenstests stärker zusammenhängen als die robS-Testwerte

und die Werte des Beratungswissenstests beziehungsweise die robS-Testwerte und die Werte des bildungswissenschaftlichen Wissenstests.

Für diese Ergebnisse können verschiedene Erklärungen angeführt werden. So könnte etwa die geringe interne Konsistenz, die mit der zugrundeliegenden Stichprobe für den Beratungswissenstest berechnet wurde ($\alpha = ,367$), zu statistischen Verzerrungen der beobachteten Zusammenhänge geführt haben (Bortz & Schuster, 2010, S. 311). Auch die Verteilung der Testwerte aller drei Tests verdeutlicht, dass vor allem in den oberen und unteren Bereichen der Verteilungen nur wenige und an den äußersten Rändern keine Werte vorhanden sind. Dies deutet auf eine eingeschränkte Streuung der Testwerte und eine Konzentration in den mittleren Bereichen hin, wodurch die Differenzierungsfähigkeit an den Rändern eingeschränkt und Zusammenhänge zwischen den Testwerten womöglich nicht adäquat erfasst werden können (Bortz & Schuster, 2010, S. 169). Hinzu kommt, dass die Normalverteilungsannahme für die beiden Wissenstests nicht beziehungsweise nur unter Vorbehalt angenommen werden konnte und vor diesem Hintergrund der Zusammenhang mittels Spearmans Rho berechnet wurde, wodurch insgesamt die Robustheit der Korrelationsschätzungen eingeschränkt wird. Auch die Größe der Stichprobe könnte mit $N = 69$ Testteilnehmenden zu klein ausgefallen sein. Sie ist zwar mit den Stichprobengrößen anderer explorativer Studien zur Entwicklung performanzorientierter Formate vergleichbar (Gerich, 2016, S. 132; Kron et al., 2021, S. 7; Wiesbeck, 2015, S. 154), jedoch könnte die statistische Teststärke auch vor dem Hintergrund der zuvor beschriebenen Streuung dadurch zusätzlich begrenzt werden.

Darüber hinaus ist denkbar, dass die erfassten wissens- und performanzbasierten Konstrukte sich zu sehr voneinander unterscheiden. Auf inhaltlicher Ebene könnte sich dies etwa bei den Wissenstests dahingehend äußern, dass pädagogisches Wissen zwar einen Teil von Beratungskompetenz darstellt (Bruder, 2011, S. 92; Gerich, 2016, S. 77; Hertel & Schmitz, 2010, S. 60), der verwendete bildungswissenschaftliche Wissenstest beziehungsweise pädagogische Kompetenztest (Seifert et al., 2009) jedoch Beratungswissen nicht explizit thematisiert und auch der verwendete Beratungswissenstest (Bruder, 2017) nur einen kleinen Ausschnitt (neun Items) bildungswissenschaftlicher Inhalte umfasst. Auf struktureller Ebene lässt sich argumentieren, dass nach Blömeke et al. (2015) Wissen zwar eine Disposition bildet, die im Bereich der Performanz als beobachtbares Verhalten zum Ausdruck gebracht werden kann, allerdings muss sich dieser Zusammenhang nicht unbedingt kausal gestalten. Wie Blömeke et al. (2015) in ihrem Modell verdeutlichen, könnte der Bereich der situationsspezifischen Fähigkeiten, der zwischen den Dispositio-

nen und der Performanz liegt, somit konzeptionell näher an diesen einzelnen Bereichen liegen. Dies würde zumindest für den performativen Bereich von Beratungskompetenz das Ergebnis von Hypothese H1h nahelegen, das auf einen Zusammenhang mit praktischen, beratungsbezogenen Vorerfahrungen verweist. Zugleich lassen sich empirische Hinweise finden, die die medierende Rolle situationsspezifischer Fähigkeiten unterstreichen und dabei einen Zusammenhang zum dispositionalen Bereich von Kompetenz feststellen (Blömeke et al., 2022). Daher lässt sich vermuten, dass situationsspezifische Fähigkeiten als Mediator (Bortz & Schuster, 2010, S. 441) zwischen den zugrundeliegenden Testkonstrukten eingesetzt werden könnten, um den Zusammenhang zu diesem Kompetenzbereich zu untersuchen und um die festgestellten nicht signifikanten, aber teilweise kleinen Korrelationen (H4a) erklären zu können. Im Rahmen möglicher Anschlussuntersuchungen könnten beispielsweise für die Messung situationsspezifischer Fähigkeiten beratungsbezogene Situational-Judgment-Tests und Fallszenario-Tests eingesetzt werden, die als handlungsnahe Messinstrumente bereits erfolgreich zur Erfassung und in der Förderung von Beratungskompetenz verwendet wurden (Bruder, 2011; Gerich, 2016). Auch die Berücksichtigung der „reflektierten Erfahrung“ (Bruder, 2011) könnte in diesem Zusammenhang als eine situationsspezifische Fähigkeit verstanden werden, da sie eine transformative Auseinandersetzung mit Erfahrungswissen voraussetzt.

Darüber hinaus ist anzumerken, dass vor allem die Hinweise auf die dargelegten empirischen Wirkzusammenhänge im Rahmen interventionsbasierter Studien gewonnen wurden (Gartmeier, 2018; Gerich, 2016; Hertel, 2009; Wiesbeck, 2015), deren Fokus insbesondere auf der Förderung von Beratungskompetenz und der Evaluation der dafür eingesetzten Programme lag. Die entsprechenden Korrelationen zwischen deklarativen und handlungsnahe Wissensbeständen sowie dem performativen Ausdruck von Kompetenz beruhen somit auf der Basis eines gemeinsamen Erfahrungshintergrundes der Interventionsteilnehmenden, während im Sinne der Kompetenzförderung auch eine stärkere Passung zwischen Interventionsinhalten, Methoden und Messinstrumenten berücksichtigt wurde. So ein „geschlossener“ Rahmen eröffnet die Möglichkeit, dem Umstand der dargelegten beratungsbezogenen Ausbildungsdefizite produktiv zu begegnen. Dagegen liegt der Fokus der zugrundeliegenden Arbeit auf der Entwicklung eines Messinstruments beziehungsweise Prüfungsformats für die Erfassung und Bewertung von Beratungshandeln von Lehramtsstudierenden. Auch dahingehend ist der Versuch unternommen worden, mit der Durchführung eines beratungsbezogenen Seminars (H1g) eine Grundlage für die Ausbildung von Beratungskompetenz zu schaffen, während

sich zugleich vermuten ließ, dass die universitäre Förderung von Beratungskompetenz in den letzten 20 Jahren tendenziell mehr Raum in der Ausbildung von Lehrkräften erhalten hat (Baumert & Kunter, 2006; Bruder, 2011; Hertel, 2009; Hertel & Schmitz, 2010). Dies bildete jedoch keine ausreichende Grundlage, um signifikante Unterschiede in Bezug auf die robS-Testwerte beziehungsweise Beratungskompetenz festzustellen (H1g). Vor diesem Hintergrund verdeutlichen die gewonnenen Ergebnisse, im Rahmen weiterführender Untersuchungen auch die Möglichkeiten interventionsbasierter Kompetenzmessungen zu berücksichtigen. Dahingehend sollte neben der allgemeinen Vergrößerung der Stichprobe auch in Betracht gezogen werden, Referendar*innen, berufstätige Lehrkräfte und Beratungslehrkräfte gezielt einzubeziehen. Empirisch zeigt sich, dass für einen Teil dieser Gruppen im Rahmen der interventionsbasierten Förderung von Beratungskompetenz unterschiedliche Kompetenzausprägungen feststellbar sind (Hertel, 2009, Bruder, 2011). Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass durch umfassendere Erfahrungshintergründe erlernte Inhalte besser eingeordnet und transferiert werden können (Hertel, 2009, S. 260). Da vor allem für Lehrkräfte erwartbar ist, dass sie unabhängig von ihrer Beratungskompetenz regelmäßig Beratungssituationen im Schulalltag erleben, könnten ihre Vorerfahrungen vor allem als „reflektierte Erfahrungen“ (Bruder, 2011), möglicherweise zur Feststellung und Interpretation von Unterschieden in der Beratungsperformanz geeignet sein. Ähnliches lässt sich auch für Referendar*innen und Beratungslehrkräfte vermuten, während für letztere auch ein formaler Nachweis über Beratungskompetenz vorausgesetzt werden kann.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse dieses Kapitels, dass sich die meisten der erwarteten Zusammenhänge nicht bestätigen ließen und sich die robS-Testwerte beziehungsweise die damit gemessene Beratungskompetenz nur bedingt entlang dieser externen Kriterien interpretieren lässt. Infolgedessen kann die Validität in diesem Aspekt nicht hinreichend abgesichert werden. Dies macht weiterführende Untersuchungen notwendig, für die eine größere und heterogenere Stichprobe einbezogen, reflektierte, beratungsbezogene Vorerfahrungen (Bruder, 2011) stärker berücksichtigt und weitere handlungsnah Instrumente (Bruder, 2011; Gerich, 2016) eingesetzt werden sollten, um die Mediationsrolle situationsspezifischer Fähigkeiten zwischen den dispositionalen und performativen Bereichen (Blömeke et al., 2015) von Beratungskompetenz differenzierter untersuchen zu können.

12 Evaluation der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Validitätsargumentation

Die gewonnenen Ergebnisse der zugrundeliegenden Arbeit werden im Folgenden im Hinblick auf die dargelegte Validitätsargumentation und vor dem Hintergrund der identifizierten Grenzen und Herausforderungen des Forschungsprozesses hinsichtlich möglicher und notwendiger Anschlussuntersuchungen kritisch diskutiert. Dazu werden entlang der einzelnen Validierungsschritte die entsprechenden Behauptungen und Schlussregeln erneut dargestellt, um einen Rahmen für die Diskussion zu schaffen.

Für eine allgemeine Einordnung der Diskussion ist erneut auf die Intention der zugrundeliegenden Arbeit zu verweisen, die als Grundlage für die Validitätsargumentation verstanden werden kann: Das Ziel bestand in der Entwicklung und Validierung eines summativen Prüfungsformats, das für die performanzorientierte Messung und Bewertung von Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung im universitären Kontext eingesetzt werden soll. Das Format adressiert die performative Ebene von Kompetenz (Blömeke et al., 2015), die unter komplexitätsreduzierten Prüfungsbedingungen (Miller, 1990) zum Ausdruck gebracht wird. Verortet wird das Prüfungsformat in der Zieldomäne des bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums und ist vor allem an Lehramtsstudierende gerichtet, deren Schulformen die Sekundarstufe I umfassen.

12.1 Modell

Behauptung: Das Theoriemodell zur Erfassung von Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden in rollenspielbasierten Simulationen bildet mit seinen Kompetenzfacetten die Fähigkeiten und Anforderungen der Zieldomäne in angemessener Weise ab.

Schlussregel: Dies ist gegeben, da das Theoriemodell auf evaluierten Beratungskompetenzmodellen der Zieldomäne und empirischer Evidenz basiert. Die modellierten beraterbezogenen Fähigkeiten und Anforderungen sind repräsentativ für die Zieldomäne und weisen eine Passung zu normativen Annahmen, empirischen Befunden und wissenschaftlich-theoretischen Explikationen des adressierten Konstrukts auf (Schreiber & Gut, 2022, S. 4).

Das Theoriemodell (Kapitel 8.3) ist multifaktoriell konzipiert und bildet damit einen breiten Rahmen, mit dem verschiedene Anforderungen an das Beratungshandeln von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften im Schulkontext adressiert werden können. Die übergeordneten Beratungskompetenzfacetten

werden dabei durch einzelne Dimensionen spezifiziert, die wiederum im entsprechenden Bewertungsbogen durch einzelne Items auf der Handlungsebene operationalisiert werden. Die Modellkonzeption orientiert sich an bestehenden, evaluierten schulischen Beratungskompetenzmodellen (Aich & Behr, 2019; Bruder, 2011; Hertel, 2009; Gartmeier, 2018; Gerich, 2016) und adaptiert im Hinblick auf die handlungsbezogene Operationalisierung die Bewertungsbögen beziehungsweise Kodiermanuale von Gerich (2016) und Wiesbeck (2015). Durch die breite Rahmung der Kompetenzfacetten wird es möglich, die performative Ebene von Beratungskompetenz (Blömeke et al., 2015) in unterschiedlicher Ausprägung zu erfassen. So wird neben der sozial-interaktiven Dynamik der robS-Situationen auch dem Umstand Rechnung getragen, dass verschiedene Personen unterschiedliche Beratungsstile verfolgen könnten. Während damit eine gewisse Offenheit des Modells einhergeht, ist es zugleich an spezifische Anforderungen angepasst, die in Gesprächen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen und zwischen Lehrkräften, Eltern und Schüler*innen über sozial- und verhaltensbedingte Themen bestehen. Damit lässt sich auch auf die Grenzen des Modells verweisen. Andere Beratungsthemen, -anlässe und -konstellationen erfordern gegebenenfalls Anpassungen, da der Fokus und die Ziele der Gespräche von den Anforderungen der robS abweichen könnten. Das Theoriemodell wäre dahingehend vermutlich auch für weitere Situationen adaptierbar, was jedoch im Einzelnen zu prüfen und vor allem auf der operationalisierten Handlungsebene zu spezifizieren wäre.

Auch mit den durchgeführten Expert*inneninterviews (Kapitel 11.4) ließ sich die Angemessenheit des Theoriemodells in Bezug auf die Anforderungen der robS bestätigen. Die Kritik und die daraus hervorgegangenen Anpassungen bezogen sich insbesondere auf den Bewertungsbogen und die operationalisierte Ausgestaltung der Handlungsebene entlang einzelner Dimensionen. Grundsätzlich wurde deutlich, dass mit den Perspektiven der Expert*innen unterschiedliche Schwerpunkte für die Beurteilung von Beratungshandeln gesetzt wurden, die sich jedoch im Rahmen der Kompetenzfacetten verorten ließen. Dies konnte auch im Hinblick auf die Punkteverteilung des Bewertungsbogens und der damit einhergehenden Gewichtung der Beratungskompetenzfacetten nach entsprechenden Anpassungen vereinbart werden. Die Aussagen der Expert*innen sind darüber hinaus vor dem Hintergrund ihres „relationalen Status“ (Meuser & Nagel, 2002, S. 73) kritisch zu betrachten. Dabei ist zu bedenken, dass die Befragung weiterer Expert*innen auch zusätzliche Perspektiven erzeugen kann, die das Theoriemodell und den Bewertungsbogen nochmal auf andere Weise kontrastieren. Die Vereinbarkeit zwischen dem Modell und den Aussagen der befragten Expert*innen, vor allem im Hinblick auf

die Umsetzbarkeit der Kritik entlang bestehender theoretischer Annahmen, lässt jedoch den Schluss zu, dass das zugrundeliegende Modell den Anforderungen an einen Prototyp gerecht werden kann.

Insgesamt lassen sich die dargestellten Evidenzen somit als Hinweis darauf verstehen, dass die Schlussregel erfüllt ist und die aufgestellte Behauptung bestätigt werden kann. Für weiterführende Untersuchungen und vor allem im Hinblick auf die Implementation der robS als Prüfungsformat wäre allerdings zu berücksichtigen, dass mit dem praktischen Einsatz auch neue Herausforderungen entstehen könnten, die sich bislang nicht realisiert haben beziehungsweise antizipiert wurden. Es ist denkbar, dass diese auch theoretische Implikationen mit sich bringen und daher beispielsweise weitere Befragungen von Expert*innen zur Validierung möglicher Anpassungen notwendig werden.

12.2 Test

Behauptung: Die Ausgestaltung des Tests und die in ihm eingesetzten Instrumente ermöglichen den Teilnehmenden, Beratungskompetenzen in Gesprächssimulationen mit Schüler*innen beziehungsweise Eltern und Schüler*innen zum Ausdruck zu bringen. Die gezeigten Kompetenzen werden auf der performativen Ebene (Blömeke et al., 2015), unter komplexitätsreduzierten Bedingungen (Miller, 1990), zum Ausdruck gebracht.

Schlussregel: Dies ist gegeben, da der Test und die in ihm eingesetzten Instrumente (die thematischen Hintergründe der einzelnen Gesprächssituationen im Rahmen der Vignetten, das Verhalten und die gezielten Aussagen und Fragen der Schauspielerinnen und die gewählten räumlichen Bedingungen) die erfolgreiche Bearbeitung der modellierten Fähigkeiten und Anforderungen ermöglichen, repräsentative Inhalte der Zieldomäne abdecken, für die Stichprobe geeignet sind und auf die Intention und den Zweck des Tests abgestimmt sind (Schreiber & Gut, 2022, S. 4).

Die Situationsbeschreibungen beziehungsweise Vignetten der robS wurden in Orientierung an bereits elaborierten und in vergleichbaren Testszenarien eingesetzten Vignetten entwickelt (Gerich, 2016, S. 136) und umfassen Beratungsthemen- und Anlässe, die im schulischen Alltag von Lehrkräften vorkommen (Hertel & Schmitz, 2010, S. 25 ff.). Mit der Befragung der Expert*innen (Wissenschaftler*innen der empirischen Bildungsforschung und Lehrkräfte) (Kapitel 10.4) kam zum Ausdruck, dass die Situationsbeschreibungen der robS in Bezug auf die Zieldomäne als authentisch und repräsentativ verstan-

den werden können. Einzelne Anmerkungen bezüglich der verwendeten Formulierungen wurden entlang der Vorschläge der Expert*innen angepasst.

Auch mit der Befragung der Testteilnehmenden der robS in der Pilotierungsphase zu den Situationsbeschreibungen (Kapitel 10.5.12) wurde deutlich, dass diese als authentisch wahrgenommen wurden und genügend Hintergrundinformationen für die Bewältigung der robS bieten. Im Einzelnen wurden auch Einschränkungen zum Ausdruck gebracht, die sich jedoch auf die Realisation der Situationsbeschreibungen und das Schauspiel bezogen. Diese gestalten sich aber weder so gleichförmig, dass sie strukturelle Anpassungen der Situationsbeschreibung notwendig machen würden, noch zeichnete sich damit eine nicht-authentische Wahrnehmung der Situationsbeschreibungen ab.

Daneben konnte dieses Bild auch mit der Befragung der Testteilnehmenden der robS in der Haupterhebung zu den Situationsbeschreibungen (Kapitel 11.3.12) bestätigt werden. Hierbei zeigte sich, dass vor allem Ähnlichkeiten mit eigenen Erfahrungen als Lehrkraft oder Schüler*in im Schulkontext und die Erwartung, dass sich solche Situationen in der Schulpraxis ereignen könnten, eine authentische Wahrnehmung der Situationsbeschreibungen begünstigt haben. Einzelne konzeptuelle Anmerkungen, etwa dass die Schülerin und die Mutter auch vor den Situationen hätten bekannt sein sollen, verweisen auf die Grenzen der robS und sind somit auch nicht mehr im Rahmen der Situationsbeschreibungen abbildbar. Zugleich zeigte sich auch in diesem Zusammenhang, dass eine Kopplung zwischen den Situationsbeschreibungen und den erlebten robS-Situationen in der Wahrnehmung der Testteilnehmenden besteht und sich kritische Anmerkungen vor allem auf die Realisation der Situationsbeschreibungen beziehungsweise das Schauspiel beziehen. Dies ließ sich zwar analytisch unterscheiden, sollte jedoch in möglichen Anschlussuntersuchungen insofern berücksichtigt werden, als eine deutlichere Trennung im Fragebogen oder Nachfrage zur Aufgliederung der Aspekte in der Befragung erfolgt.

Ähnlich wie die Situationsbeschreibungen wurden auch die Verbal Trigger in Anlehnung an bereits elaborierte Verbal Trigger (Dotger et al., 2010, S. 138 ff.) und reale Gespräche von Lehrkräften, Eltern und Schüler*innen (Mundwiler, 2017; Wegner, 2016) entwickelt. Mittels der Befragung von Expert*innen (Projektmitarbeitende und Forscher*innen in der Lehrkräftebildung der Universität Paderborn) (Kapitel 10.6) und einzelnen, daraus folgenden sprachlichen Anpassungen konnten eine Auswahl an Verbal Triggern zusammengestellt werden, die auf die einzelnen Beratungskompetenzfacetten des Theoriemodells abgestimmt sind.

Im Rahmen der Pilotierungsuntersuchung wurden die Testteilnehmenden zu ihrer Wahrnehmung der eingesetzten Verbal Trigger befragt (Kapitel 10.7). Dazu wurden *Stimulated-Recall-Interviews* (Dempsey, 2010) durchgeführt, in denen die Teilnehmenden ihre Wahrnehmung der Verbal Trigger vor dem Hintergrund der Betrachtung ihrer eigenen, videoaufgezeichneten robS-Situationen zum Ausdruck brachten. Hierbei zeigte sich, dass die Verbal Trigger grundsätzlich in die Richtung der intendierten Beratungskompetenzfacetten eine Reflexion und Verhaltensanpassung oder -bestärkung evozieren können. Gleichzeitig wurden dabei im Hinblick auf die gleichförmigen Wahrnehmungen Grenzen deutlich, die mit der sozial-interaktiven Aushandlung von Sprachhandlungen und Semantik einhergehen (Bergmann, 1981). Dahingehend kann mit den Verbal Triggern jedoch ein adäquater Interaktionsrahmen gesetzt werden. Sofern seitens der Testteilnehmenden Handlungen zum Ausdruck gebracht werden, die auf einer nicht intendierten Wahrnehmung eines Verbal Triggers basieren, ist es möglich, durch den Einsatz weiterer Verbal Trigger eine Handlungsanpassung zu evozieren und im Weiteren das gezeigte Verhalten im Rahmen des Theoriemodells und des entsprechenden Bewertungsbogens zu erfassen und zu bewerten. Weitere Einschränkungen äußerten sich mit der zum Teil geringen Anzahl an Testteilnehmenden, deren Wahrnehmungen in Bezug auf einzelne Verbal Trigger erhoben und ausgewertet werden konnten. Allerdings zeigte sich im Rahmen der Haupterhebung, dass auch diese Verbal Trigger angemessen eingesetzt und die anschließend zum Ausdruck gebrachten Handlungen adäquat erfasst und bewertet werden konnten. Ferner ist zu berücksichtigen, dass die verwendeten Verbal Trigger entlang der spezifischen Anforderungen der robS entwickelt wurden. Sofern Erweiterungen und Anpassungen der robS-Situationen vorgenommen werden sollten, wäre neben theoretischen Implikationen im Weiteren auch die Wahrnehmung der Testteilnehmenden zu berücksichtigen. Die durchgeführten Stimulated-Recall-Interviews bilden dahingehend eine geeignete Erhebungsmethode, um Übereinstimmungen und Differenzen zwischen den theoriebasierten Intentionen und der Wahrnehmung von Verbal Triggern sowie der letztlich realisierten Handlung zu dokumentieren.

Darüber hinaus wurden die Testteilnehmenden in der Pilotierungsuntersuchung zu ihrer Wahrnehmung der Authentizität der Schauspielerinnen befragt (Kapitel 10.5.13). So wurde deutlich, dass alle Teilnehmenden die Schauspielerinnen überwiegend als authentisch wahrgenommen haben, was vor allem durch die Mimik, Gestik, die Sprachäußerungen und das emotionale Ausdrucksrepertoire der Schauspielerinnen begünstigt wurde. Einschränkungen in Bezug auf das kommunikative Verhalten oder das Alter der Schauspielerin-

nen wurden nur vereinzelt und nicht gleichförmig geäußert und haben die Handlungsfähigkeit der Testteilnehmenden nicht beeinflusst.

Auch mit der Befragung der Testteilnehmenden in der Hauptuntersuchung zu ihrer Wahrnehmung der Authentizität der Schauspielerinnen (Kapitel 11.3.13) kam ein vergleichbares Bild zum Ausdruck. In diesem Zusammenhang nahmen alle Testteilnehmenden die Schauspielerinnen überwiegend als authentisch wahr. Neben dem kontinuierlichen Verbleib in den einzelnen Rollen trugen die Darstellungen, die Mimik, die Gestik, die Emotionen und die Formulierungen der Schauspielerinnen zu diesem Eindruck bei. Geäußerte Einschränkungen bezogen sich insbesondere auf den zum Teil wahrgenommenen Altersunterschied zwischen den Schauspielerinnen und ihren Rollen und die Erwartung, einer Mutter zu begegnen, die herausfordernder interagiert. Die Handlungsfähigkeit der entsprechenden Testteilnehmenden blieb trotz dieser Einschränkungen erhalten.

Die Testteilnehmenden wurden im Rahmen der Hauptuntersuchung auch zu ihrer Wahrnehmung des Raumes und der Videokameras während der robS befragt (Kapitel 11.3.14). Dahingehend wurde deutlich, dass die meisten Teilnehmenden den Raum und die Kameras nicht bewusst wahrgenommen haben und der Fokus eher auf den Interaktionen mit den Schauspielerinnen lag. Die vereinzelte Wahrnehmung des Raumes und der Kameras ging bei einem Teil der Testteilnehmenden mit einer gewissen Nervosität und Unsicherheit einher, während zugleich ein anderer Teil mit dem Raum eine gesprächsfördernde Atmosphäre assoziierte. Die Handlungsfähigkeit der Testteilnehmenden wurde somit durch die Wahrnehmung als auch die ausgebliebene Wahrnehmung des Raumes und der Kameras offenbar nicht beeinflusst. Generell muss bei der Einschätzung der Aussagen der Testteilnehmenden auch berücksichtigt werden, dass diese freiwillig an der Entwicklung der robS teilgenommen haben und daher vermutet werden kann, dass sie über ein grundsätzliches Interesse am Thema verfügten. Zugleich ist zu beachten, dass die Testteilnehmenden für ihre Teilnahme eine Aufwandsentschädigung erhielten. Daher kann nicht ausgeschlossen werden, dass im Sinne dieses externen Anreizes eine gewisse soziale Erwünschtheit einhergeht, die sich im Antwortverhalten der Teilnehmenden äußern könnte und zusätzlich durch das *face-to-face*-Interviewformat begünstigt worden ist. Andererseits gestalteten sich in der Teilnehmendengewinnung persönliche Werbemaßnahmen im Rahmen von universitären Veranstaltungen oder über persönliche Kontakte wesentlich erfolgreicher als die schriftliche Werbung mit Erwähnung der Aufwandsentschädigung auf Flyern und Aushängen. Auch in den Daten ließen sich keine Hinweise auf entsprechende Verzerrungen identifizieren.

Insgesamt können die dargestellten Evidenzen somit als Hinweis darauf interpretiert werden, dass die Schlussregel erfüllt ist und die aufgestellte Behauptung bestätigt werden kann. Mögliche Anschlussuntersuchungen sollten im Hinblick auf die Relevanz der Authentizität (Chernikova et al., 2020; Gulikers et al., 2004; Gulikers et al., 2008; Schreiber & Gut, 2022) in Bezug auf die einzelnen Testinstrumente auch verstärkt die Perspektiven von Lehrkräften, Lehrenden und Dozierenden einbeziehen, die in diesem Zusammenhang nur teilweise berücksichtigt wurden und in der Zieldomäne auch relevant sind. Darüber hinaus hat sich zwar gezeigt, dass auch im Hinblick auf die zeitlichen Ressourcen und Planbarkeiten studentische Hilfskräfte grundsätzlich als Schauspielerinnen ausgebildet und eingesetzt werden können, jedoch kommen in Bezug auf das Alter der Schauspielerinnen auch bestimmte Grenzen zum Ausdruck. Bei einer entsprechenden Ressourcenlage wäre somit zu prüfen, ob auch Schauspielerinnen eingesetzt werden könnten, die ungefähr dem Alter ihrer verkörperten Rollen entsprechen. Auch wenn sich keine Hinweise darauf finden ließen, dass die Handlungsfähigkeit der Testteilnehmenden dadurch eingeschränkt wurde, bleibt die Frage offen, welche spezifischen Wahrnehmungen durch wirklichkeitsgetreue (Lioce et al., 2025, S. 23) Altersdarstellungen erzeugt werden könnten. Dahingehend ist auch zu berücksichtigen, dass die eingesetzten Schauspielerinnen spezifische und standardisierte Rollen verkörperten, die entlang der zugrundeliegenden Anforderungen der robS-Szenarien konzipiert wurden. Diese Form der Standardisierung erscheint im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der robS und den explorativen Charakter der vorliegenden Arbeit als angemessen. Andererseits könnte so eine Standardisierung auch mit bestimmten Herausforderungen einhergehen, wie etwa einer perspektivischen Verengung auf bestimmte Beratungsaspekte oder einer latenten Stereotypisierung der dargestellten Rollen. Um solchen Herausforderungen begegnen zu können, wäre es vor allem bei dem praktischen Einsatz der robS als Prüfungsformat relevant, die robS und ihre Inhalte in entsprechenden Veranstaltungen kontextuell einzubetten und systematisch zu reflektieren. Diesbezüglich könnte sich auch die Erweiterung der Rollen und der Einsatz weiterer Schauspieler*innen als hilfreich erweisen. In Bezug auf den praktischen Einsatz der robS als Prüfungsformat wäre auch im Weiteren zu prüfen, inwiefern der Einsatz von Kameras einen Einfluss auf die Wahrnehmung und Handlungsfähigkeit der Testteilnehmenden nimmt und welche praktischen Alternativen sich für die Durchführung eignen könnten.

12.3 Erhebung

Behauptung: Durch die Bearbeitung des Tests können die Teilnehmenden eine Performanz zum Ausdruck bringen, die einer repräsentativen Performanz der Zieldomäne entspricht.

Schlussregel: Dies ist gegeben, da durch die Aufgabenbearbeitung unter standardisierten Testbedingungen und mittels der im Test eingesetzten Instrumente die repräsentative Performanz der Zieldomäne stimuliert wird (Schreiber & Gut, 2022, S. 5).

Der Ablauf der Datenerhebung sowie die Durchführung der robS (Kapitel 8.1) wurden sowohl für die Pilotierungs- (Kapitel 10.1) als auch für die Hauptuntersuchung (Kapitel 11.1) transparent dargestellt. Die Erhebung der Daten erfolgte auf die beschriebene, standardisierte Weise und gestaltete sich für alle Testteilnehmenden identisch. Für alle Teilnehmenden wurden die gleichen Situationsbeschreibungen zur Vorbereitung zur Verfügung gestellt und es sind die gleichen Testinstrumente eingesetzt worden. Für die Durchführung der robS sind somit vergleichbare Rahmenbedingungen hergestellt worden, die dann entlang der individuellen Handlungen der Testteilnehmenden eine unterschiedliche Ausgestaltung der robS ermöglichen. Sowohl in den durchgeführten Interviews als auch in der Vorbereitung auf die robS äußerten die Teilnehmenden keine Einschränkungen, die eine Abweichung von den beschriebenen Ablaufplänen oder dem Einsatz einzelner Testinstrumente notwendig machten.

Die Standardisierung wird auch im Hinblick auf die durchgeführte Analyse zum Einfluss der unterschiedlichen Schauspielerinnen beziehungsweise deren Schauspiel auf die in den robS gewonnenen Testwerte unterstrichen (Kapitel 11.5.5). In diesem Zusammenhang zeigte sich, dass zwischen den Konstellationen der Schauspielerinnen in Bezug auf die Testwerte, die durch die Testteilnehmenden erzielt wurden, keine signifikanten Unterschiede bestehen. Dies wurde auch durch die geringen Effektgrößen gestützt. Die unterschiedlichen Schauspielerinnen nehmen somit keinen systematischen Einfluss auf die in den robS erzielten Testwerte und das Schauspiel in den robS kann somit auch vor dem Hintergrund der dynamischen Interaktionen als standardisiert verstanden werden. Im Hinblick auf den Einsatz der robS als Prüfungsformat wäre in weiteren Anschlussuntersuchungen auch der mögliche Einfluss des Schauspiels auf die Testwerte zu untersuchen. Insbesondere bei längeren Einsätzen der Schauspielerinnen könnten sich gewisse Ermüdungserscheinungen einstellen, die sich im Schauspiel ausdrücken und somit auch Einfluss auf die Standardisierung nehmen könnten.

Daneben wurden die Testteilnehmenden auch dazu befragt, welche Fähigkeiten und Kompetenzen mit der robS erfasst wurden, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind (Kapitel 11.3.15). Dahingehend wurde eine breite Auswahl an Fähigkeiten und Kompetenzen benannt, die zum Großteil den Beratungskompetenzfacetten zugeordnet werden konnten. Auch für die nicht eindeutig zuordenbaren Fähigkeiten und Kompetenzen ließ sich vermuten, dass sie durch ihre thematische Nähe zu Teilen der Beratungskompetenzfacetten hilfreiche Kompetenzbereiche bilden können. Die große Übereinstimmung zwischen den benannten Fähigkeiten und Kompetenzen und den Beratungskompetenzfacetten lässt sich somit als ein Hinweis auf die repräsentative Performanz in der Zieldomäne verstehen, da durch die Teilnahme an den robS auch die repräsentativen Inhalte der Zieldomäne zum Ausdruck kommen und seitens der Testteilnehmenden als solche erkannt werden können. Dahingehend sollten in weiterführenden Untersuchungen auch gezielt Referendar*innen und berufstätige Lehrkräfte berücksichtigt werden, denen die repräsentativen Inhalte der Zieldomäne aus der alltäglichen Arbeit bekannt sein sollten und die Stimulation der repräsentativen Performanz in der Zieldomäne somit weitere Perspektiven eröffnen könnte. Die Übereinstimmung zwischen den von den Testteilnehmenden erwarteten Fähigkeiten und Kompetenzen und den mit den robS geprüften Kompetenzbereichen lässt sich zudem als ein erster Hinweis auf eine wahrgenommene Fairness interpretieren. Wie die Testteilnehmenden an anderen Stellen der Interviews deutlich machten, lässt sich die Wahrnehmung der Fairness jedoch erst mit dem praktischen Einsatz der robS vor dem Hintergrund bereitgestellter Lern- und Übungsmöglichkeiten und der Kenntnis des Erwartungs- und Bewertungshorizonts der Prüfung umfassend untersuchen.

Zusammenfassend liefern die dargestellten Evidenzen somit die notwendigen Anhaltspunkte, um die Schlussregel als erfüllt zu betrachten und die aufgestellte Behauptung zu bestätigen.

12.4 Bewertung von Performanz

Behauptung: Die von den Teilnehmenden im Test zum Ausdruck gebrachte Performanz kann mittels der im Bewertungsbogen dargestellten Items bewertet werden.

Schlussregel: Dies ist gegeben, da die von den Teilnehmenden im Test zum Ausdruck gebrachte Performanz durch die auf Grundlage des Theoriemodells gebildeten Items in angemessener Weise repräsentiert werden kann (Schreiber & Gut, 2022, S. 5).

Mit den durchgeführten Expert*inneninterviews (Kapitel 11.4) wurden auch Aussagen zur Angemessenheit des Bewertungsbogens erhoben. Grundsätzlich stimmen die Expert*innen darin überein, dass die Items des Bewertungsbogens entlang des Theoriemodells zur Bewertung der Beratungsperformanz geeignet sind. Geäußerte Kritik bezog sich vor allem auf die Abstufungen und Trennschärfe einzelner Items und die Passung zwischen den abgebildeten Beratungshandlungen und den Zielen beziehungsweise Erwartungen bestimmter Dimensionen. Entlang der Hinweise der Expert*innen wurden somit Anpassungen auf der Ebene der Items und Dimensionen vorgenommen, die sich hauptsächlich auf eine Ausdifferenzierung ebendieser bezogen, um die damit adressierten Beratungshandlungen trennschärfer abbilden zu können. Zudem wurde dadurch inhaltlich der Einbezug der Perspektive der Schülerin gestärkt und die analytische Perspektive mit der Trennung zwischen Symptomen und Problemen der Schülerin weiter ausdifferenziert. Hinweise der Expert*innen auf Aspekte, die etwa die Haltung oder Motivationen der Lehramtsstudierenden in der Rolle als Lehrkraft betreffen, konnten nur bedingt umgesetzt werden. Dahingehend zeigen sich für die robS und vor allem für den Bewertungsbogen bestimmte Grenzen. Diese beziehen sich zum einen auf die Bewertbarkeit von Verhalten, das im Rahmen der Situationen sichtbar zum Ausdruck gebracht werden muss. Zum anderen kann mit der Interpretation oder Rekonstruktion von Haltungen und Einstellungen, wie beispielsweise Empathie, eine gewisse Subjektivität nicht ausgeschlossen werden (Brannick et al., 2011), was die Reliabilität entsprechender Items einschränken könnte. Wie die Expert*innen teilweise zum Ausdruck gebracht haben, könnten auch noch weitere Items vor allem im Bereich der Gesprächstechniken relevant sein, die jedoch auch mit einem höheren Anforderungsniveau einhergehen. Dies bezieht sich beispielsweise auf bestimmte Fragetechniken. Der Bewertungsbogen bildet dahingehend wesentliche Grundlagen ab und kann in diesem Bereich strukturell erweitert werden. Abhängig davon, welches Anforderungsniveau fokussiert wird, wäre in weiteren Untersuchungen zu prüfen, ob eine Erweiterung solcher Gesprächstechniken angemessen wäre und in entsprechenden Schritten zu validieren. Wie im vorangegangenen Abschnitt zum Theoriemodell bereits verdeutlicht wurde, kann die kritische Betrachtung der Aussagen der Expert*innen im Hinblick auf ihren „relationalen Status“ (Meuser & Nagel, 2002, S. 73) auch auf diesen Zusammenhang übertragen werden. Jedoch zeigt sich auch hier, dass sich die Anmerkungen der Expert*innen entlang bestehender theoretischer Annahmen umsetzen lassen und der Bewertungsbogen vor dem Hintergrund des Theoriemodells den Anforderungen eines Prototyps gerecht werden kann.

Mit dem durchgeführten Interrating (Kapitel 11.5.1) konnten im Hinblick auf die Übereinstimmung zwischen unterschiedlichen Rater*innen Aussagen über die Anwendbarkeit des Bewertungsbogens und der einzelnen Items gewonnen werden. So konnten in zwei aufeinanderfolgenden Interratings für alle Items der beiden Teile des Bewertungsbogens substanzielle (erstes Interrating: $\kappa = ,635$ ($p = < ,001$)) bis fast perfekte (zweites Interrating: $\kappa = ,980$ ($p = < ,001$)) (Landis & Koch, 1977, S. 165) Übereinstimmungswerte für alle drei Rater*innen gewonnen werden. Eine Steigerung zeichnete sich auch für die paarweisen Übereinstimmungswerte entlang der einzelnen Dimensionen des Bewertungsbogens ab. Der Bewertungsbogen erwies sich in diesem Zusammenhang somit als reliables Instrument. Die meisten Unterschiede in den Bewertungen ließen sich dadurch erklären, dass einzelne Momente in den robS-Situationen beziehungsweise entsprechende Textstellen in den Transkripten nicht wahrgenommen wurden. Auch zeigten sich zum Teil Unsicherheiten in der Bewertung, weshalb die Definitionen einzelner Items um weitere exemplarische Aussagen und Fragen ergänzt wurden, die als Unterscheidungsmerkmale herangezogen werden können. Zugleich sind in Bezug auf die Ergebnisse des Interratings auch bestimmte Einschränkungen zu beachten. So wurde nur ein bestimmter Anteil aller robS-Fälle im Interrating berücksichtigt, der im Hinblick auf die Gesamtstichprobengröße als hinreichend erachtet wurde (Mayring, 2022, S. 85). Inhaltlich ließ sich dies dadurch stützen, dass mit der steigenden Anzahl an Bewertungen und Vergleichen keine neuen Erkenntnisse oder Herausforderungen bei der Anwendung der Items zum Ausdruck kamen, die etwa eine grundlegende Anpassung der Items notwendig gemacht hätten. Für mögliche Anschlussuntersuchungen wäre allerdings zu berücksichtigen, dass mit einer veränderten Stichprobe auch andere Ausprägungen von Beratungsperformanz erfasst werden könnten und dann weitere Interratings zur Untersuchung der Anwendbarkeit und Reliabilität des Bewertungsbogens angemessen wären. Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf die Rater*innen selbst, die als Schauspielerinnen in den robS tätig waren und aufgrund ihrer Vorerfahrungen mit den theoretischen Inhalten und Anforderungen der robS sowie ihrer Beschäftigung als Hilfskräfte für das Interrating berücksichtigt wurden. Trotz verschiedener Maßnahmen, die zur Vermeidung einer Beeinflussung bei der Besprechung der Ergebnisse ergriffen wurden, kann diese jedoch, wie auch eine soziale Erwünschtheit, nicht vollständig ausgeschlossen werden. Zwar ließen sich keine konkreten Hinweise auf einen möglichen Einfluss finden, allerdings sollte in möglichen Anschlussuntersuchungen auch der Einsatz von externen oder zufällig ausgewählten Rater*innen in Betracht gezogen werden. Sofern eine prüfungsrechtliche und praktische Um-

setzbarkeit gegeben ist, sollte darüber hinaus für den Einsatz der robS als Prüfungsformat bedacht werden, auch Videoaufzeichnungen und/oder Transkripte der robS für die Bewertung zu berücksichtigen. Diese haben sich in dem Interrating als nützlich erwiesen und erlauben die wiederholte Betrachtung einzelner Beratungsperformanzen. Ferner wäre dabei auch in Erwägung zu ziehen, mindestens zwei Rater*innen für die Bewertung einzusetzen, da dadurch eine umfassendere Perspektive auf einzelne Fälle bezogen werden könnte und dies zu einer Erhöhung der Reliabilität beitragen kann (Brannick et al., 2011).

Mit der Bewertung aller robS-Fälle der Pilotierungs- und Hauptuntersuchung (Kapitel 11.4.3) kam zum Ausdruck, dass die Beratungsperformanz aller Testteilnehmenden entlang der Dimensionen und Items des Bewertungsbogens bewertet werden kann. Dabei können sowohl die unterschiedlichen Qualitäten der einzelnen Beratungshandlungen erfasst, als auch trennscharf differenziert werden. Im Hinblick auf die Ausprägung der erfassten Beratungsperformanz ist jedoch kritisch anzumerken, dass nicht alle Items für die Bewertung angewendet werden konnten. Diese Items sollen jedoch beibehalten werden, da ihnen aus theoretischer Perspektive und vor dem Hintergrund der Aussagen und Anmerkungen der Expert*innen eine Relevanz zugeschrieben werden kann. Zudem ist erwartbar, dass in anderen Stichproben auch unterschiedliche Ausprägungen von Beratungsperformanz zum Ausdruck kommen können, mit denen die entsprechenden Items eingesetzt werden können.

Die Evidenzen können somit insgesamt als ein Hinweis darauf interpretiert werden, dass die Schlussregel erfüllt ist und sich die aufgestellte Behauptung bestätigen lässt.

12.5 Fähigkeitsschätzung

Behauptung: Mittels der Itemwerte aller Teilnehmenden lassen sich Testwerte generieren, die das Leistungsniveau der Teilnehmenden repräsentieren.

Schlussregel:

Dies ist gegeben, da durch die Itemwerte Testwerte erzeugt werden können, die möglichst genau sind und eine repräsentative Stichprobe erzeugen können (Schreiber & Gut, 2022, S. 5).

Auf Grundlage des Interratings auf der Ebene der Items wurden im Weiteren Testwerte generiert, die ebenfalls im Rahmen eines Interratings zur Analyse der Übereinstimmungen und Korrelationen untersucht wurden (Kapitel 11.5.2). In diesem Rahmen zeigte sich, dass hohe, signifikante Übereinstimmungs- und Korrelationswerte erzielt werden konnten, die sich als Hinweis auf die Re-

liabilität des Bewertungsbogens interpretieren lassen (Cohen, 1992, S. 157; Döring, 2023, S. 559; Koo & Li, 2016, S. 158). Dies bezieht sich sowohl auf das erste Interrating mit drei Rater*innen entlang der einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens ($r = ,689\text{--},868$, $p = < ,001\text{--},006$; $\rho = ,641\text{--},896$, $p = < ,001\text{--},014$; ICC = $0,775\text{--}0,920$) als auch auf das zweite Interrating, das im Anschluss durchgeführt wurde ($r = ,981\text{--},996$, $p = < ,001$; $\rho = ,979\text{--},999$, $p = < ,001$; ICC = $0,988\text{--}0,998$). Die hohen Werte des ersten Interratings können zudem als Hinweis verstanden werden, dass die unterschiedlichen Itemwerte auf der Ebene der Testwerte ausgeglichen werden können und dies bereits eine hinreichende Bedingung darstellen kann, um die Beratungskompetenz der Testteilnehmenden zuverlässig zu bewerten. Der alleinige Fokus auf Testwerte würde allerdings die Rolle von lernförderlichem Feedback (Hattie, 2009; 2023; Hattie & Timperley, 2007; Sippel, 2011) entlang der einzelnen Items und den damit zum Ausdruck zu bringenden Beratungshandlungen nicht ausreichend abbilden können. Durch die inhaltliche Verknüpfung des Interratings auf den Ebenen der Itemwerte und Testwerte, lassen sich die zuvor skizzierten Grenzen, Herausforderungen und Hinweise auch auf dieses Interrating übertragen. Hinzu kommt, dass mit dem Einsatz unterschiedlicher Rater*innen auch andere ICC-Modelle berücksichtigt werden könnten (Koo & Li, 2016, S. 158). Dahingehend wäre in möglichen Anschlussuntersuchungen auch zu prüfen, ob Lehrende, Dozierende und Beratungsexpert*innen für Interratings auf der Item- und Testwertebene eingesetzt werden könnten, um neben Hinweisen auf die Übereinstimmung und Anwendbarkeit des Bewertungsbogens auch mögliche Implikationen für das Theoriemodell abzuleiten.

Bezüglich der Analyse der internen Konsistenz des Bewertungsbogens (Kapitel 11.5.3.4), wurden verschiedene Prüfungen durchgeführt und Maßnahmen ergriffen, um einen akzeptablen Wert für Cronbachs Alpha von $\alpha = ,760$ zu erzielen (Streiner, 2003; Taber, 2017; Tavakol & Dennick, 2011). Neben der Entfernung einzelner Items wurden vor dem Hintergrund des inhaltlichen Zusammenhangs der beiden Teile des Bewertungsbogens auch deren statistischer Zusammenhang belegt und im Hinblick auf die Erhöhung des Alpha-Wertes für weitere Berechnungen zusammengelegt. Auch mit der angepassten Version des Bewertungsbogens zeigten sich mit der Reanalyse der Übereinstimmungs- und Korrelationswerte der vorangegangenen Interratings vergleichbare Werte. Zugleich sind die erzielten Alpha-Werte im Hinblick auf den Umfang der Dimensionen beziehungsweise Items kritisch zu betrachten (Döring, 2023; Streiner, 2003) und im Zusammenhang mit den anderen gewonnenen Reliabilitäts- und Validitätsmaßen zu interpretieren. Wie bereits deutlich wurde, weisen diese darauf hin, dass der Bewertungsbogen inhaltlich auf das

Theoriemodell abgestimmt ist, für die differenzierte Bewertung eingesetzt werden kann und auf dieser Grundlage Hinweise auf reliable Item- und Testwerte gewonnen werden können, die sich auch nach erneuten Analysen in vergleichbarer Form zeigen. Vor diesem Hintergrund lassen sich die Ergebnisse insgesamt als konsistente Hinweise auf eine angemessene Reliabilität des Bewertungsbogens interpretieren. Diese sind jedoch weiterhin aufgrund der unterschiedlichen methodischen Zugänge als komplementär zu betrachten. Darüber hinaus könnte in zukünftigen Untersuchungen auch eine faktorenanalytische Prüfung erfolgen, um die Struktur der Dimensionen des Bewertungsbogens und deren Übereinstimmung mit dem Theoriemodell zu überprüfen und damit zusätzliche Hinweise auf die Konstruktvalidität zu gewinnen (Costello & Osborne, 2005). Eine entsprechende Analyse fand in der zugrundeliegenden Arbeit im Hinblick auf die vorliegende Stichprobengröße sowie Verteilung und Varianz der Items keine Berücksichtigung (Döring, 2023, S. 943 ff.; MacCallum et al., 1999). Für nachfolgende Untersuchungen sollte daher die Durchführung entsprechender Analysen mit größeren und heterogeneren Stichproben erfolgen.

Im Weiteren wurde auch die Verteilung der Testwerte dargestellt und diskutiert (Kapitel 11.5.3.6). Durch die grafischen und statistischen Tests lässt sich für die Verteilung der Werte eine Normalverteilung annehmen. Zugleich kommt zum Ausdruck, dass eine Häufung der Werte im mittleren Bereich vorliegt, seitlich der Mitte weniger und an den äußeren Enden keine Werte vorkommen. Es ist zwar erwartbar, dass mit einer anderen Stichprobe auch in den äußeren Bereichen mehr Werte verortet werden könnten, allerdings ist dieser Umstand als eine mögliche Einschränkung in Bezug auf die Differenzierungsfähigkeit des Bewertungsbogens zu betrachten. Des Weiteren ließen sich entlang der Verteilung auch verschiedene Implikationen für die Bewertung der Testwerte beziehungsweise Beratungskompetenz ableiten, die für den Einsatz der robS als Prüfungsformat berücksichtigt werden sollten. Ohne, dass die Testteilnehmenden an den robS als Prüfung teilgenommen haben oder notwendige Übungsmöglichkeiten wahrnehmen konnten, hätten bei einer Bestehensgrenze von 50 Prozent (Lukas et al., 2017) etwa 60,9 Prozent der Teilnehmenden das Format bestanden. Diese Quote liegt auf einem vergleichbaren Niveau wie andere OSCE-Prüfungen (Schlesinger et al., 2022; Malau-Aduli et al., 2017; Nelles et al., 2023), erscheint im Hinblick auf die entsprechende Durchfallquote von circa 39,1 Prozent jedoch relativ niedrig. Hierbei ist zu betonen, dass die Bestehensgrenze von 50 Prozent (Lukas et al., 2017) vor allem für die Bewertung klassischer Prüfungsformate wie Klausuren eingesetzt wird. In simulationsbasierten Prüfungen kann die Bestehensgrenze da-

gegen variieren und in Abhängigkeit von Prüfungsinhalten, Leistungserwartungen und Zielgruppen angepasst werden (Nelles et al., 2023). Dementsprechend kann die Grenze von 50 Prozent eher als ein Orientierungspunkt verstanden werden. Welche Grenze letztlich als angemessen verstanden werden kann, muss im Zuge der praktischen Implementation der robS als Prüfungsformat evaluiert werden, da sich erst in diesem Zusammenhang zeigt, welche Zielgruppen konkret vertreten sind und welche Anforderungen daraus abgeleitet werden können. Die bisher gewonnenen Erkenntnisse lassen sich jedoch bereits als erste Hinweise darauf verstehen, wie die robS vor dem Hintergrund etablierter Prüfungsformate eingeordnet werden können.

Darüber hinaus wurde untersucht, welche Hinweise auf die inhaltliche und statistische Übereinstimmung bei der Bewertung ausgewählter robS-Fälle, zwischen globalen Bewertungen von Expert*innen und den Bewertungen des Bewertungsbogens gewonnen werden können (Kapitel 11.5.4). So zeigte sich inhaltlich, dass die meisten von den Expert*innen genannten Bewertungskriterien im Bewertungsbogen berücksichtigt werden und auch nicht explizit erfasste Gesprächstechniken zumindest indirekt abgebildet werden können. Auch die Begründungen der Expert*innen für ihre Bewertungen weisen auf eine weitgehende Übereinstimmung hin, während Unterschiede in den Bewertungen vor allem durch die Gewichtungen einzelner Bewertungskriterien und der systematischeren Anwendung der Dimensionen im Bewertungsbogen erklärt werden konnten. Statistisch lassen sich aufgrund der geringen Fallzahl lediglich Tendenzen erkennen, die jedoch Hinweise auf die Validität des Bewertungsbogens geben können. Bei der Betrachtung der Bewertungen entlang der universitären Notenskala zeigen sich zwischen dem Bewertungsbogen und den Expert*innen sowie unter den Expert*innen eher geringe bis negative Übereinstimmungen, während im Vergleich zwischen dem Bewertungsbogen und einzelnen Expert*innen meist gute (Döring, 2023, S. 559), nicht signifikante Korrelationswerte erzielt wurden ($\rho = ,833$ bis $\rho = ,943$). Tendenziell bessere Übereinstimmungen finden sich in den kodierten Bewertungen, wo sich sowohl bei der Unterscheidung „ausreichend / nicht ausreichend“ als auch „besser / gleich / schlechter“ moderate bis perfekte (Landis & Koch, 1977, S. 165) Kappa-Werte und durchgängig hohe prozentuale Übereinstimmungen erzielen ließen. Auf Fallebene gleichen sich die Unterschiede in den Bewertungen teilweise vollständig aus, sodass letztlich perfekte beziehungsweise gute Übereinstimmungen (Döring, 2023, S. 559; Landis & Koch, 1977, S. 165) erreicht wurden. Insgesamt deuten die Ergebnisse somit vorsichtig darauf hin, dass mit dem Bewertungsbogen zwischen unterschiedlichen Leistungsniveaus unterschieden werden kann. Dies erfordert allerdings aufgrund

der geringen Stichprobe, der zum Teil nicht ermittelbaren Übereinstimmungen und Korrelationen und den teilweise nicht signifikanten Werten eine zurückhaltende Interpretation. In weiterführenden Untersuchungen sollten daher für ein Interrating mit Expert*innen eine größere Stichprobe und mehr robS-Fälle berücksichtigt werden. Da es sich in diesem Zusammenhang um dieselben Expert*innen handelt, die auch zur Angemessenheit des Theoriemodells und des Bewertungsbogens befragt wurden, kann die zuvor skizzierte Kritik zum Status der Expert*innen auch in Bezug auf die vorliegende Evidenz übertragen werden.

Zusammenfassend lassen sich die dargestellten Evidenzen als Hinweis interpretieren, dass die Schlussregel erfüllt ist und die aufgestellte Behauptung bestätigt werden kann.

12.6 Extrapolation

Behauptung: Der Testwert kann verwendet werden, um die Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden in beratungsbezogenen Gesprächen mit Schüler*innen beziehungsweise Eltern und Schüler*innen zu beschreiben.

Schlussregel: Dies ist gegeben, da die Testsituationen, in denen die Testwerte generiert werden, möglichst repräsentativ für Anforderungssituationen der Zieldomäne sind (Schreiber & Gut, 2022, S. 5).

Um Hinweise auf die Interpretierbarkeit der durch die robS gemessene Beratungskompetenz zu gewinnen, wurden Hypothesen zum Zusammenhang zwischen den robS-Testwerten und den Ergebnissen bildungswissenschaftlicher (Seifert et al., 2009) sowie beratungsbezogener Wissenstests (Bruder, 2017) geprüft (Kapitel 11.6.5). Entgegen den theoretischen (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke et al., 2015; Shulman, 1987), konzeptionellen (KMK, 2019) und empirischen Annahmen (Bruder, 2011; Gerich, 2016; Hertel & Schmitz, 2010) ließen sich keine signifikanten Korrelationen nachweisen. Es zeigten sich kleine positive, aber nicht signifikante Zusammenhänge zwischen den robS-Testwerten und dem Beratungswissen ($\rho = ,176$; $p = ,148$ (zweiseitig)) sowie zwischen bildungswissenschaftlichem Wissen und Beratungswissen ($\rho = ,192$; $p = ,114$ (zweiseitig)), während sich zwischen den robS-Testwerten und dem bildungswissenschaftlichen Wissen kein relevanter Zusammenhang ergab ($r = ,048$, $p = ,693$ (zweiseitig); $\rho = ,045$, $p = ,715$ (zweiseitig)) (Cohen, 1988, S. 79 f.; Cohen 1992, S. 157). Auch partielle Korrelationen unter Kontrolle beratungsbezogener Vorerfahrungen führten nicht zu signifikanten Ergebnissen. Mögliche Gründe für diese Ergebnisse wurden umfassend diskutiert. Diese beziehen sich neben der geringen internen Konsistenz des Beratungswissenstests

($\alpha = ,367$), der eingeschränkten Streuung aller Testwerte mit Konzentrationen im jeweils mittleren Bereich, der teilweisen Abweichung von der Normalverteilungsannahme auch auf die begrenzte Stichprobengröße. Trotz ihrer bildungswissenschaftlichen Verortung, könnte daneben eine inhaltliche Diskrepanz zwischen den Wissensbereichen im Rahmen der Tests bestehen. Diese Diskrepanz könnte sich insofern auch auf theoretischer Ebene äußern, als die dispositionalen und performativen Bereiche von Kompetenz (Blömeke et al., 2015) nicht kausal miteinander verbunden sein könnten und erst über Zusammenhänge mit situationsspezifischen Fähigkeiten erklärbar werden würden. Die Ergebnisse machen somit insgesamt weitere Untersuchungen notwendig. Für diese sollten neben der Berücksichtigung einer größeren und heterogeneren Stichprobe (Referendar*innen, Lehrkräfte und Beratungslehrkräfte) auch gezielt weitere handlungsnah Instrumente (Bruder, 2011; Gerich, 2016) eingesetzt werden, um die Rolle situationsspezifischer Fähigkeiten in den dargestellten Zusammenhängen zu analysieren.

Insgesamt verdeutlichen die dargestellten Evidenzen somit, dass die Schlussregel nicht erfüllt ist und die aufgestellte Behauptung nicht bestätigt werden kann.

12.7 Interpretation

Behauptung: Die Testwerte der Teilnehmenden können verwendet werden, um im Hinblick auf ihre Beratungskompetenz Interpretationen vorzunehmen.

Schlussregel: Dies ist gegeben, da hinsichtlich des Beratungskompetenzmodells die Zielwerte (Empirie) und die theoretischen Begründungen (Modellierung) übereinstimmen (Schreiber & Gut, 2022, S. 6).

Um weitere Hinweise auf die Interpretierbarkeit der durch die robS gemessenen Beratungskompetenz zu gewinnen, wurden Korrelationen und Gruppenvergleiche zwischen den robS-Testwerten und beratungs- und formatbezogenen Vorerfahrungen und demografischen, studienbezogenen Variablen durchgeführt (Kapitel 11.6.5). Insgesamt wurde deutlich, dass die angenommenen Hypothesen weitgehend nicht bestätigt werden konnten. Dabei ergaben sich Unterschiede zwischen den geprüften Bereichen der verschiedenen Variablen. So zeigte sich etwa bezüglich der beratungsbezogenen Vorerfahrungen, dass Teilnehmende mit beratungsbezogenen Vorerfahrungen als Lehrkraft signifikant niedrigere Testwerte aufwiesen ($p = ,007$ (einseitig); 95%-KI: 0,65–5,65; $d = 0,64$; 95%-KI: 0,13–1,14). Erklärt wurde dies mit dem Hinweis, dass diese Vorerfahrungen möglicherweise nicht auf die Anforderungen der robS übertragen werden könnten, da sie eher auf informelle Interaktionsmuster, als

auf eine Handlungsfähigkeit im Sinne etablierter Beratungsverständnisse verweisen (Gartmeier, 2018, S. 78 f.). Erwartungskonform ließ sich dagegen bestätigen, dass weitere beratungsbezogene Tätigkeiten, die in Bereichen mit pädagogisch-beratendem, unterstützendem oder instruktivem Charakter verortet werden konnten, mit signifikant höheren robS-Werten einhergehen ($p = ,045$ (einseitig); 95%-KI: $-7,10-0,53$; $d = -0,65$; 95%-KI: $-1,39-0,10$). Auch wenn die Zuverlässigkeit dieses Befundes im Hinblick auf die Konfidenzintervalle eingeschränkt ist, könnten die Ergebnisse als ein erster Hinweis auf die Potenziale außeruniversitärer Möglichkeiten, in Bezug auf den Erwerb beratungs- und handlungsbezogener Fähigkeiten, verstanden werden. Die weiteren Hypothesen in diesem Bereich konnten nicht bestätigt werden. Dahingehend wurde vermutet, dass auch diese adressierten Vorerfahrungen inhaltlich nicht hinreichend mit den spezifischen Anforderungen der robS übereinstimmen oder als Erfahrung nicht ausreichen, um in Beratungshandeln überführt werden zu können.

Auch die Hypothesen bezüglich der Vorerfahrungen mit Rollenspielen und Gesprächssimulationen konnten nicht bestätigt werden. Als mögliche Erklärung wurde angeführt, dass weniger die Vertrautheit mit Rollenspielen und Gesprächssimulationen als die Erfahrungen mit den Inhalten entsprechender Formate im Zusammenhang mit dem Erzielen höherer Testwerte stehen könnten. Dies legt vor allem der Gruppenvergleich der Testteilnehmenden nahe, die über Vorerfahrungen in der Gesprächssimulation des PERFORM-LA Teilprojekts 1 verfügten, da dieses Format sich im Aufbau und Ablauf mit der zugrundeliegenden robS ähnelt.

In Bezug auf die demografischen und studienbezogenen Variablen ließ sich nur bestätigen, dass sich zwischen den Universitäten der Testteilnehmenden keine signifikanten Unterschiede in den robS-Testwerten abzeichnen ($p = ,925$ (zweiseitig); 95%-KI: $-7,78-7,08$; $d = -0,07$; 95%-KI: $-1,47-1,34$). Allerdings ist auch dieser Befund kritisch zu betrachten, da die Gruppengrößen sich stark voneinander unterscheiden (Münster: $n = 2$, Paderborn: $n = 67$). Die weiteren Hypothesen in diesem Bereich konnten nicht bestätigt werden. Dazu wurden mögliche Erklärungen diskutiert. Diese bezogen sich vor allem auf die marginale Förderung von Beratungskompetenz entlang der unterschiedlichen Phasen des Lehramtsstudiums (Aich & Behr, 2019; König et al., 2018; Schnebel, 2017), die Schwerpunktsetzung auf fachliche und fachdidaktische Inhalte (Kunina-Habenicht & Terhart, 2020) und die nur eingeschränkte Übertragbarkeit von schulischen Leistungsindikatoren (Blömeke, 2009) und handlungsorientierten Tätigkeiten (Gartmeier, 2018) auf Beratungsperformanz.

Insgesamt lässt sich die durch die robS gemessene Beratungskompetenz somit nur eingeschränkt entlang der dargestellten Variablen interpretieren und es sind weitere Untersuchungen notwendig. Dies bezieht sich auch auf die bestätigten Hypothesen und erzielten Korrelationen, da die Ergebnisse hinsichtlich der Konfidenzintervalle, Effektstärken, Gruppengrößen und der teilweise gegenläufigen Wirkrichtung statistisch und inhaltlich nicht zuverlässig interpretiert werden können. Hierzu wäre gezielt eine größere und heterogenere Stichprobe (Referendar*innen, Lehrkräfte und Beratungslehrkräfte) zu berücksichtigen. Dadurch könnten vergleichbare Gruppengrößen zugrunde gelegt und mögliche Verzerrungen durch die Stichprobe ausgeschlossen werden, etwa in Bezug auf den universitären Standort oder das Beratungsniveau, das womöglich durch die fehlende Streuung der robS-Testwerte an den Rändern in seiner Differenzierungsfähigkeit eingeschränkt sein könnte. Dahingehend ist es auch möglich, dass sich durch die Abweichung von der Normalverteilung bei einzelnen Variablen (Abschlussnote vor dem Studium beziehungsweise Abiturnote, zeitlicher Umfang einer außercurrikularen Schultätigkeit) statistische Verzerrungen ergeben haben, während die Richtungen der Korrelationen grundsätzlich auf einen erwarteten Zusammenhang hindeuten könnten. Weiterführende Untersuchungen sollten auch gezielt die „reflektierte Erfahrung“ (Bruder, 2011) berücksichtigen. Wie im vorangegangenen Kapitel bezüglich der Überlegungen zur mediierenden Rolle situationsspezifischer Fähigkeiten (Blömeke et al., 2015) dargelegt wurde, könnte auch diese Form der Erfahrung als situationsspezifische Fähigkeit für die differenzierte Betrachtung des Zusammenhangs zwischen beratungs- und handlungsbezogenen Vorerfahrungen und den robS-Testwerten eingesetzt werden.

Trotz der teilweise positiven Befunde, weisen die Evidenzen vor dem Hintergrund ihrer statistischen Unsicherheit darauf hin, dass die Schlussregel nicht erfüllt ist und sich die aufgestellte Behauptung nicht bestätigen lässt.

12.8 Implikationen

Behauptung: Der Test kann als summatives Prüfungsformat für die performanzorientierte Messung und Bewertung von Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung im universitären Kontext eingesetzt werden.

Schlussregel: Dies ist gegeben, da die empirischen Daten den Einsatz des Tests stützen und die Teilnehmenden des Tests sich für dessen Verwendung zu den dargelegten Zwecken aussprechen (Schreiber & Gut, 2022, S. 6).

Um Hinweise auf den möglichen Einsatz der robS als Prüfungsformat zu erhalten, wurden die Testteilnehmenden der Hauptuntersuchung dahingehend zu ihrer Akzeptanz befragt (Kapitel 11.3.16). Dabei kam zum Ausdruck, dass der Einsatz der robS als Übungsformat von allen Testteilnehmenden positiv beurteilt wird und daran keine spezifischen Bedingungen gekoppelt sind, da es sich offenbar um eine nützliche methodische Erweiterung des Lehramtsstudiums handelt. Auch in Bezug auf die Akzeptanz der robS als Prüfungsformat kam ein vergleichbares Bild zum Ausdruck. Bis auf eine Person schätzen alle Testteilnehmenden die robS als potenziell geeignetes Prüfungsformat ein. Die einzige negative Stimme bezog sich auf den Einsatz von Videoaufzeichnungen und die Frage, wie nicht explizit gezeigte, aber potenziell angemessene Handlungsoptionen bewertet werden könnten. Dies könnte sich allerdings im Hinblick auf nicht unbedingt notwendige Videoaufzeichnungen und hinsichtlich etablierter Bewertungspraktiken anderer Prüfungsformate, nur zum Ausdruck gebrachte Inhalte und Kompetenzen zu bewerten, auflösen lassen. Mit der Akzeptanz der weiteren Testteilnehmenden wurden auch verschiedene Bedingungen und Voraussetzungen für den praktischen Einsatz der robS als Prüfungsformat formuliert. Dabei wird vor allem auf die Bedeutung einer adäquaten Vorbereitung im Rahmen von Lehrveranstaltungen und die Möglichkeit, das Format vorab praktisch zu erproben, verwiesen. In diesem Zusammenhang werden auch die transparente Kommunikation fairer und objektiver Bewertungskriterien sowie die Vermittlung der für das Prüfungsformat relevanten Inhalte, Kompetenzen und Theorien betont. Daneben sollten sowohl die Szenarien als auch die Darstellung durch Schauspieler*innen möglichst authentisch gestaltet sein und standardisiert ablaufen, um eine Vergleichbarkeit gewährleisten zu können.

Insgesamt zeichnet sich somit eine positive Einschätzung ab, die jedoch vor dem Hintergrund einer tatsächlichen Implementation der robS als Prüfungsformat weiterhin zu berücksichtigen wäre. Dahingehend wäre erwartbar, dass sich mit den damit verbundenen Anforderungen und prüfungsbezogenen Konsequenzen die Perspektiven der Teilnehmenden verändern könnten. Für eine umfassendere Betrachtung der Konsequenzen wären zudem auch die Perspektiven weiterer Interessengruppen einzubeziehen. Dies kann sowohl Lehrende, Dozierende als auch weitere Mitarbeitende umfassen, die Verantwortung bei der Planung, Durchführung und Bewertung sowie rechtlichen Einschätzungen von Hochschulprüfungen tragen. In diesem Zusammenhang wären auch weitere Fragen zu klären, die zum Teil im Rahmen der zugrundeliegenden Arbeit skizziert und diskutiert wurden. So wäre unter anderem in nachfolgenden Untersuchungen zur Implementation der robS als Prüfungsformat

zu evaluieren, welche Vorbereitungs- und Übungsmöglichkeiten sich als angemessen erweisen, zu welchem Zeitpunkt im Lehramtsstudium das Format eingesetzt werden könnte¹⁰⁴, welche Rolle Feedback zwischen und nach den robS-Situationen einnehmen sollte, wie sich die Durchführung der robS mit oder ohne Videoaufzeichnung realisieren lässt, inwiefern die robS mit weiteren Prüfungsformaten verbunden werden könnte und wie viele Rater*innen für die Bewertung eingesetzt werden können.

Da sich das Ziel dieser Arbeit auf die Entwicklung und Validierung der robS fokussiert, beschränken sich die dargestellten Evidenzen somit auf ein hypothetisches Szenario. In diesem Sinne lassen sie sich als Hinweis darauf interpretieren, dass eine mögliche Implementation der robS befürwortet wird, die Schlussregel damit erfüllt ist und auch die aufgestellte Behauptung bestätigt werden kann.

12.9 Schlussfolgerung und Beantwortung der Forschungsfrage

Vor dem Hintergrund lässt sich abschließend die Forschungsfrage dieser Arbeit beantworten:

Inwiefern kann die entwickelte rollenspielbasierte Simulation zur Erfassung von Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden als valide betrachtet werden?

¹⁰⁴ Dahingehend ließen sich beispielsweise einzelne Hinweise bei der Befragung der Testteilnehmenden identifizieren, die auch in den Überlegungen von Gartmeier, Schick et al. (2022) aufgehen. Diese legen unter anderem zur Förderung der kommunikativen Kompetenz angehender Lehrpersonen den Einsatz handlungsorientierter Formate mit simulierten Gesprächspartner*innen nahe, die in entsprechende Trainings eingebettet werden (Gartmeier, Schick et al., 2022, S. 130). Diese könnten bereits während des Bachelorstudiums stattfinden, um beispielsweise für die Relevanz von Elternarbeit zu sensibilisieren und grundlegende Haltungen zu entwickeln (Gartmeier, Schick et al., 2022, S. 134). Daneben könnte dies als Grundlage in späteren Phasen des Studiums, wie dem Masterstudium und/oder in Verbindung mit Praktikumsphasen, vertieft werden, da die erlernten Inhalte dann vor dem Hintergrund vorliegender Praxiserfahrungen eingeübt und reflektiert werden könnten (Gartmeier, Schick et al., 2022, S. 134). In dieser Hinsicht bestärken auch die Ergebnisse von Hertel (2009) und Bruder (2011) die Verknüpfung von Trainings mit Praxiserfahrungen, da diese eine relevante Grundlage für die Einordnung und den Transfer erlernter Inhalte bilden können.

Dafür lassen sich die diskutierten Evidenzen entlang der Validitätsargumentation als Hinweise interpretieren, mit denen folgende Rückschlüsse gezogen werden:

1. Das Theoriemodell bildet die Fähigkeiten und Anforderungen der Zieldomäne in angemessener Weise ab.
2. Der Test und die verwendeten Testinstrumente sind konzeptuell aufeinander abgestimmt und decken repräsentative Inhalte der Zieldomäne ab.
3. Die Testdurchführung und Kompetenzmessung verlaufen standardisiert und ermöglichen es, eine repräsentative Performanz der Zieldomäne zu stimulieren.
4. Die Items des Bewertungsbogens sind auf das Theoriemodell abgestimmt, können zur differenzierten Bewertung verwendet werden und weisen eine hinreichende Reliabilität auf.
5. Die Testwerte erlauben eine angemessene Differenzierung zwischen unterschiedlichen Kompetenzniveaus und weisen eine hinreichende Reliabilität auf.
6. Die erzielten Testwerte lassen sich nicht zuverlässig entlang der latenten Fähigkeiten interpretieren.
7. Die erzielten Testwerte lassen sich nur begrenzt entlang der interpretierten Fähigkeiten interpretieren.
8. Die potenzielle Nutzung des Tests wird von den Testteilnehmenden befürwortet.

Hinsichtlich der belastbaren Ergebnisse, der damit einhergehenden Grenzen und Hinweise auf mögliche und notwendige Anschlussuntersuchungen und der Einschränkungen, die sich in Bezug auf die Interpretierbarkeit der Beratungskompetenzen durch die latenten und interpretierten Fähigkeiten ergeben, kann somit folgende Schlussfolgerung formuliert werden:

Insgesamt wird deutlich, dass die entwickelte rollenspielbasierte Simulation (robS) zur Erfassung und Bewertung von Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden in weiten Teilen als valide betrachtet werden kann. Es ist allerdings weitere Forschung notwendig, um die dargestellten Einschränkungen auszuräumen und somit einen zuverlässigen Einsatz der robS in der Praxis gewährleisten zu können.

13 Fazit und Ausblick

Über die dargestellten und diskutierten Ergebnisse hinaus werden in diesem Kapitel abschließend auch weitere Aspekte der vorliegenden Arbeit reflektiert und unterschiedliche methodische, theoretische und praktische Anschlussmöglichkeiten skizziert.

Die Validierungsuntersuchungen wurden in Orientierung an dem Ordnungssystem für Validierungsstudien von Schreiber und Gut (2022) durchgeführt, was sich hinsichtlich des Umfangs und der unterschiedlichen Charakteristika der Evidenzen als eine adäquate Vorgehensweise erwiesen hat. Gerade vor dem Hintergrund des gewählten Mixed-Method-Ansatzes bietet dieses Ordnungssystem die Möglichkeit, unterschiedliche Aspekte der Validität und Reliabilität miteinander argumentativ zu verknüpfen und über eine „Abarbeitung“ klassischer Testgütekriterien hinauszugehen (Schreiber & Gut, 2022, S. 12). Die prinzipielle Offenheit dieser Argumentation erlaubt es dabei einerseits, im Sinne der prinzipiellen nicht-Abgeschlossenheit des Validierungsprozesses (Cronbach, 1988) transparent mit methodischen und interpretativen Grenzen umzugehen. Zum anderen können dadurch auch gezielt Perspektiven für weitere Anschlussuntersuchungen aufgezeigt und neu gewonnene Evidenzen in den fortschreitenden Validierungsprozess einbezogen werden. Zugleich weist dies auch darauf hin, dass eine Validitätsargumentation nur die Qualität erfüllen kann, die mit ihr plausibel behauptet und begründet wird. Die in dieser Arbeit erhobenen und analysierten Daten und interpretierten Evidenzen verweisen dahingehend auf einen kohärenten Zusammenhang, der vor dem Hintergrund der dargestellten Grenzen als belastbarer Hinweis auf die Qualität der vorliegenden Validitätsargumentation verstanden werden kann. Konsequenterweise bleibt jedoch auch dieser Geltungsanspruch im Sinne Cronbachs (1988) weiterhin offen und ist in Anschlussuntersuchungen weiter zu prüfen.

Im Hinblick auf die praktische Implementierung der robS als Prüfungsformat und den damit verbundenen, notwendigen Anschlussuntersuchungen ist in diesem Zusammenhang auch auf die eingesetzten Reliabilitätsmaße zu verweisen, die inhaltlich mit den Validitätskriterien verbunden worden sind. Trotz der argumentativen Verknüpfung erlauben die erfassten Reliabilitätskennwerte eher globale, komplementäre Interpretationen in bestimmten Zusammenhängen. Gleichzeitig ist die Aussagekraft beispielsweise dort begrenzt, wo gleichzeitig verschiedene Fehlerquellen (z. B. Items, Rater*innen, einzelne robS-Situationen) vorliegen könnten oder theoretisch angenommene Modellfacetten empirisch gestützt werden sollen. Vor diesem Hintergrund ist

exemplarisch auf verschiedene theoretische und methodische Zugänge zu verweisen, mit denen diese Grenzen bearbeitet werden könnten und die sich auch im Rahmen der zugrundeliegenden Validitätsargumentation einbetten ließen. So könnten mit einer größeren Stichprobe, neben der bereits dargelegten Faktorenanalyse (Costello & Osborne, 2005), Multitrait-Multimethod-Analysen einen Beitrag zur Konstruktvalidität leisten, indem sie prüfen, ob die erfassten Beratungskompetenzfacetten konsistent auch über andere Evidenzen (z. B. Fragebögen, Expert*innenurteile) abgebildet werden und zugleich voneinander sowie von nicht intendierten Merkmalen abgrenzbar sind (Scher-melleh-Engel et al., 2020). Daneben wäre es im Sinne der Item-Response-Theorie (Kelava & Moosbrugger, 2020) möglich, die Trennschärfe einzelner Items über verschiedene Beratungskompetenzniveaus hinweg zu analysieren. Auf diese Weise ließe sich aufzeigen, in welchen Bereichen die robS beziehungsweise der Bewertungsbogen keine ausreichende Differenzierung leistet und ob sich kompetenzbezogene Abstufungen konsistent und über verschiedene Stichproben hinweg zeigen. Auch mit der Generalisierbarkeitstheorie (Moosbrugger et al., 2020) könnte die Reliabilität differenzierter eingeschätzt werden, da verschiedene Fehlervarianzquellen wie beispielsweise Rater*innen, Expert*innen, Schauspieler*innen oder einzelne Items im Hinblick auf ihren jeweiligen Anteil am Messfehler getrennt betrachtet werden können und dadurch Anhaltspunkte für die Optimierung des Bewertungsbogens gewonnen werden könnten. In welchem Ausmaß diese theoretisch und methodisch skizzierten Anschlussmöglichkeiten die Validitätsargumentation tatsächlich erweitern können, wird sich erst durch weitere empirische Studien zeigen.

Darüber hinaus könnten sich theoretisch-konzeptionelle Anschlussmöglichkeiten im Hinblick auf den *Core-Practices*-Ansatz (Grossman et al., 2009) ergeben. Mit diesem wird ein Schwerpunkt in der Professionalisierung von Lehrkräften auf den Aufbau zentraler, wiederkehrender und zugleich flexibler Handlungsmuster gelegt, die aus realen Anforderungen des Unterrichts abgeleitet werden. Solche *Core Practices* beziehungsweise Kernpraktiken zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass sie im Unterricht häufig vorkommen, fächerübergreifend bedeutsam und im Studium erlernbar sind, die Komplexität des Unterrichts anerkennen und es Studierenden ermöglichen, mehr über das Lernen, Lehren und die Schüler*innen zu erfahren (Fraefel & Scheidig, 2018, S. 348). Mit dem Ansatz wird daher über das professionelle Wissen hinaus die wiederholte und reflektierte Auseinandersetzung mit Kernpraktiken betont, um das individuelle Handlungsrepertoire zu erweitern und in flexible, anpassbare Routinen zu überführen (Fraefel & Scheidig, 2018, S. 349). Damit wird zugleich unterstrichen, dass der Ansatz nicht in einer normativ-rezeptolo-

gischen Tradition steht und im Sinne der kompetenzorientierten Lehrkräftebildung dort anschlussfähig ist, wo über den Fokus auf Wissen hinaus eine Verhaltensperspektive adressiert wird (Fraefel & Scheidig, 2018, S. 352 ff.). Wie Fraefel und Scheidig (2018, S. 355) mit der Betrachtung des Kompetenzmodells von Blömeke et al. (2015) darlegen, zeigt sich gerade mit den zwischen Disposition und Performanz mediierten situationsspezifischen Skills eine Vereinbarkeit mit dem *Core-Practices*-Ansatz. Dahingehend ließe sich argumentieren, dass die Kernpraktiken selbst in ihrer Ausübung auf der performativen Ebene von Kompetenz als beobachtbares Verhalten zum Ausdruck kommen, während sie im Zuge der Exploration, Eingrenzung und Elaboration ihrer Bedingungen und Bestandteile eher auf der Ebene der situationsspezifischen Fähigkeiten zu verorten wären (Blömeke et al., 2015) und somit einen kompetenzbereichsübergreifenden Ansatz bilden. In diesem Sinne ist der *Core-Practices*-Ansatz als Impuls zu verstehen, verschiedene fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Wissensbereiche zusammenhängend und handlungsleitend zu betrachten, da diese auch in der Schulpraxis in dieser Form zum Ausdruck kommen (Fraefel & Scheidig, 2018, S. 358). Damit ist weniger eine Anpassung der Studieninhalte verbunden, als eine Veränderung der Strukturierung und Bearbeitung dieser Inhalte (Fraefel & Scheidig, 2018, S. 358). Handlungsorientierung wird demzufolge auch über die Praxisphasen des Studiums und dem Vorbereitungsdienst hinaus als wesentlicher Bestandteil der ersten Ausbildungsphase verstanden. Eine Zuwendung zum *Core-Practices*-Ansatz im Rahmen bestehender Curricula lässt sich dabei als eine ergänzende Perspektive verstehen, mit der auch Potenziale für formative und summative Prüfungen aufgezeigt werden (Fraefel & Scheidig, 2018, S. 358 f.).

In Bezug auf die robS zeigen sich somit nicht nur Überschneidungen bei der theoretischen Verortung des *Core-Practices*-Ansatzes, sondern es ließe sich auch anführen, dass die skizzierten Eigenschaften, wie die unterrichtliche und fächerübergreifende Relevanz auf das Beratungshandeln der robS übertragen werden können. Die Anforderungen der robS gestalten sich dabei im Sinne eines Prüfungsformats teilweise komplexer als andere Kernpraktiken, die im Lehramtsstudium zu Übungs- und Lernzwecken fokussiert werden (Gröschner et al., 2022; Kleinknecht et al., 2022). Eine entsprechende Reduktion der Anforderungen und Komplexität wäre für Übungskontexte jedoch realisierbar und müsste in Bezug auf den praktischen Einsatz der robS als Prüfungsformat auch berücksichtigt werden. Daneben ergeben sich noch weitere Parallelen im Hinblick auf curriculare Verankerungsmöglichkeiten und auf das Ziel, zu mehr Kohärenz in der Ausbildung von Lehrkräften beizutragen. Vor

dem Hintergrund der skizzierten Gemeinsamkeiten sollten in weiterführenden Untersuchungen gezielt Anknüpfungspunkte an diesen Professionalisierungsansatz berücksichtigt werden, da sich neben den konzeptionellen und praktischen Anschlussmöglichkeiten auch Bezüge zum internationalen Forschungsdiskurs eröffnen lassen könnten. Zugleich birgt die gemeinsame Betrachtung eines kompetenzorientierten Professionalisierungsansatzes und des *Core-Practices*-Ansatzes auch Potenziale für den kumulativen Kompetenzaufbau. So könnten etwa Kernpraktiken als konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für den kumulativen Kompetenzaufbau interpretiert werden, um der Theorie-Praxis-Lücke im Lehramtsstudium produktiv zu begegnen (Köller et al., 2023), während für die Identifikation und Eingrenzung von Kernpraktiken (Fraefel & Scheidig, 2018, S. 349) auch auf Erkenntnisse der wissensorientierten Expertiseforschung zurückgegriffen werden könnte. Dahingehend ist zu betonen, dass auch aus der Perspektive eines kompetenzorientierten Professionalisierungsansatzes, wie er etwa in den KMK-Standards (2019) beschrieben wird, eine verstärkte Handlungsorientierung im Rahmen theoretischer Ausbildungsabschnitte nicht explizit ausgeschlossen ist (S. 7). Dies wird auch durch die Beschreibung didaktisch-methodischer Ansätze zur Kompetenzförderung unterstrichen, die beispielsweise die Erprobung, Analyse und Reflexion theoretischer Inhalte anhand von Rollenspielen oder Simulationen umfassen (KMK, 2019, S. 6).

Im Hinblick auf bereits etablierte Lehr- und Prüfungsformate im simulationsbasierten Bereich lassen sich im Weiteren auch Anschlussmöglichkeiten skizzieren, mit denen Perspektiven für eine institutionelle Verankerung der robS eröffnet werden könnten. So stellt etwa das *Kölner interprofessionelle Skills-Lab und Simulationszentrum* eine Einrichtung dar, in der im Rahmen medizinbezogener Ausbildungs- und Studiengänge patient*innennahe Fähigkeiten und klinische Kompetenzen geübt und geprüft werden können (Universität zu Köln, o. D.). Dafür stehen verschiedene Übungs- und Beobachtungsräume mit Videographie und Spiegelglas sowie Schauspieler*innen zur Verfügung, die es ermöglichen, in mehreren aufeinanderfolgenden Tagen eine Vielzahl von Studierenden zu prüfen. Eine weitere etablierte Institution bildet das *Center for Simulation in Education* an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Bar-Ilan-Universität in Tel Aviv (Bar-Ilan-Universität, o. D.). In diesem Zentrum werden im Rahmen des Lehramtsstudiums durch den Einsatz von Simulationen mit professionellen Schauspieler*innen in unterschiedlichen Rollen und Szenarien soziale und emotionale Kompetenzen von Lehramtsstudierenden gefördert. Auch dafür stehen verschiedene Räumlichkeiten und Videoaufzeichnungstechniken zur Verfügung, die unter anderem für anschließende De-

briefings und Reflexionen eingesetzt werden. Während in diesem Zusammenhang vor allem die Förderung von Handlungskompetenzen im Vordergrund steht, fließen die von den Studierenden in den Simulationen gezeigten Performanzen indirekt in ein summativ bewertetes Portfolio ein, das mit dem Fokus auf die Reflexion und Entwicklung der Leistungen auch weitere Aufgaben umfasst (Topelberg, 2024, S. 23). Diese Beispiele verdeutlichen, dass eine institutionelle Etablierung simulationsbasierter Übungs- und Prüfungsformate möglich ist und diese Formate auch gezielt mit weiteren Methoden zur Kompetenzprüfung und -entwicklung verbunden werden können. Gleichzeitig kommt zum Ausdruck, dass dafür bestimmte Ressourcen bereitgestellt werden müssen, was im Zuge weiterer Anschlussuntersuchungen zur Implementierung der robS berücksichtigt werden muss.

Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf die prüfungsbezogenen Implikationen, die sich im Hinblick auf die fortschreitende Entwicklung von Sprachmodellen und Werkzeugen zur Erstellung und Bearbeitung von Texten ergeben, die auf künstlicher Intelligenz basieren. So verdeutlichen beispielsweise Choi et al. (2023) mit ihrer Untersuchung, dass es dem textbasierten Dialogsystem, ChatGPT, möglich war, mehrere reale Prüfungen der juristischen Fakultät der Universität von Minnesota zu bestehen und im schriftlichen Aufgabenbereich sogar zum Teil bessere Ergebnisse zu erzielen als die durchschnittlichen Studierenden. Ähnliche Ergebnisse berichten auch Yaïci et al. (2024) in Bezug auf die Frage, ob ChatGPT mögliche Fragen einer deutschen Facharztprüfung in der Augenheilkunde beantworten kann. Dabei zeigt sich, dass ChatGPT mit gewissen Schwankungen die Facharztprüfung in 12 von insgesamt 15 Themengebieten bestanden hätte, ohne spezifisch für medizinische Fragestellungen trainiert worden zu sein (Yaïci et al., 2024, S. 556). Auch Newton und Xiromeriti (2024) verdeutlichen mit ihrer Übersichtsarbeit zu 114 Multiple-Choice-Prüfungen, die in unterschiedlichen Domänen wie Medizin, Jura oder Informatik eingesetzt werden, dass ChatGPT in einer aktuelleren Version einen Großteil der Fragen korrekt beantworten kann und fast alle entsprechenden Prüfungen bestanden hätte. Zudem konnte diese Version in über einem Drittel der Prüfungen bessere Werte erzielen als die durchschnittlichen Studierenden (Newton & Xiromeriti, 2024, S. 785). Die dargestellten Ergebnisse unterstreichen exemplarisch, welche Leistungen diese Werkzeuge im zuverlässigen Umgang mit deklarativen und zum Teil prozeduralen Wissensbeständen erbringen können. In Bezug auf Prüfungsformate, wie Klausuren oder schriftliche Hausarbeiten, die die korrekte Wiedergabe, Einordnung und den Transfer solcher Wissensbestände zum Gegenstand haben, kann es sich zukünftig immer schwieriger erweisen, die genuine Leistung von Studierenden

von künstlich erzeugten Antworten und geschriebenen Texten sicher voneinander zu unterscheiden. Verschiedene Untersuchungen weisen bereits darauf hin, dass dies eine zentrale Herausforderung für die Ausgestaltung und Durchführung von Prüfungen im Hochschulkontext bildet und eine Anpassung der zu prüfenden Inhalte und Prüfungsformate erfordert (Evangelista, 2025; Klyshbekova & Abbott, 2024; Kolade et al., 2024). In diesem Zusammenhang kommen handlungsorientierten Formaten, wie der entwickelten robS, eine wesentliche Bedeutung zu (Meier et al., 2023). Sie können einzelne Fähigkeiten und Kompetenzen als beobachtbares Verhalten (Blömeke et al., 2015) in komplexitätsreduzierten Settings (Miller, 1990) prüfbar machen und damit auf eine genuine Leistung von Studierenden fokussieren, die, zumindest bislang noch nicht, durch die Leistung künstlicher Intelligenz beeinflussbar ist.

Abschließend ist noch einmal auf die zentrale Rolle von Beratungskompetenz zu verweisen. Sie ermöglicht es, auf andere Weise als die weiteren Kompetenzbereiche von Lehrkräften, die individuellen Perspektiven, Situationen und Lebenslagen von Schüler*innen und Eltern systematisch in den Blick zu nehmen. Dies ist nicht nur vor dem Hintergrund der Zunahme an Themen und steigenden Bedarfen der Beratung (Hertel & Schmitz, 2010, S. 11; Schnebel, 2017, S. 9) relevant, sondern auch entscheidend, um mit den asymmetrischen Verhältnissen (Gartmeier, 2018, S. 48) umgehen zu können, die viele Strukturen und Beziehungen in der schulischen Institution prägen. Schüler*innen verbringen einen großen Teil ihres frühen Lebens in diesem Kontext und verfügen über individuelle Charakteristika, die einen Einfluss darauf haben, wie Lehrkräfte ihren Bildungs- und Erziehungsaufgaben gerecht werden können. Hinzu kommt, dass die Konsequenzen pädagogischen Handelns oft nicht unmittelbar beobachtet werden können und etwa die erhoffte Wirkung einer ergriffenen Maßnahme ihren Zweck verfehlen kann, wenn die Perspektiven der Schüler*innen oder Eltern nicht sichtbar sind. In einem pädagogischen Verständnis der schulischen Beratung kann es also dahingehend nicht genügen, „gut“ gemeinte Ratschläge zu verteilen, auch wenn sie auf umfangreichem Theorie- und Erfahrungswissen gründen. Solche Wissensbestände stellen einen wesentlichen Bestandteil von Beratungskompetenz dar. Allerdings bilden sie nur einen Teil von mehreren Facetten ab, die unterschiedliche Fähigkeiten umfassen und in der Beratung notwendig sind, um Gesprächspartner*innen aktiv einzubeziehen und in diesem Sinne zum Wohle der Schüler*innen agieren zu können. Beratungskompetenz als Beratungshandeln zum Ausdruck zu bringen ist voraussetzungsvoll. Dahingehend kann die entwickelte robS einen Beitrag dazu leisten, schon während des Lehramtsstudiums

sichtbar und prüfbar zu machen, was genau dieses kompetente Beratungshandeln ausmachen kann.

14 Literaturverzeichnis

- AERA, APA, NCME. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Aich, G., & Behr, M. (2019). *Gesprächsführung mit Eltern* (2. Aufl.). Beltz.
- Aich, G, Behr, M., & Kuboth, C. (2017b) The Gmuend Model for teacher-parent conferences - Application and evaluation of a teacher communication training. In: *Journal for educational research online*, 9(3), S. 26–46. <https://doi.org/10.25656/01:15300>
- Aich, G., Kuboth, C., & Behr, M. (2017a). Das Gmünder Modell zur Gesprächsführung (GMG) mit Eltern - Grundlagen, Aufbau und praktische Anwendungsmöglichkeiten. In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 112–125). Beltz.
- Albu, C., & Lindmeier, A. (2023). Performance assessment in teacher education research – A scoping review of characteristics of assessment instruments in the DACH region. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, S. 751–778. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01167-7>
- Al-Osail, A. M., Al-Sheikh, M. H., Al-Osail, E. M., Al-Ghamdi, M. A., Al-Hawas, A. M., Al-Bahussain, A. S., & Al-Dajani, A. A. (2015). Is Cronbach's alpha sufficient for assessing the reliability of the OSCE for an internal medicine course? *BMC Research Notes*, 8(1), S. 1–6. <https://doi.org/10.1186/s13104-015-1533-x>
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Klinkhardt.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59, S. 389–407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>

- Bar-Ilan Universität, Fakultät für Erziehungswissenschaft. (o. D.). *HaLev, The Center for Simulation in Education*. <https://education.biu.ac.il/en/hlb> (Zugriff am 22.09.2025).
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, S. 469–520.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). The COACTIV Model of Teachers' Professional Competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers. Mathematics Teacher Education*, (Vol. 8, S. 25–48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_2
- Baumert, J. (Hrsg.). (2001). *OECD PISA. PISA 2000 - Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (Rev. Nachdr. der Erstausgabe). Leske + Budrich.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), S. 133–180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Beal, M. D., Kinnear, J., Anderson, C. R., Martin, T. D., Wamboldt, R., & Hooper, L. (2017). The Effectiveness of Medical Simulation in Teaching Medical Students Critical Care Medicine: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Simulation in healthcare: journal of the Society for Simulation in Healthcare*, 12(2), S. 104–116. <https://doi.org/10.1097/SIH.0000000000000189>
- Behr, M., & Franta, B. (2003). Interaktionsmuster im Eltern-Lehrer-Gespräch in klientenzentrierter und systemischer Sicht. *Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung*, 34(1), S. 19–28.
- Behr, M. (2005). Differentielle Effekte von Eltern-Lehrer-Gesprächen mit empathischen und selbsteinbringenden Interventionen im Rollenspielexperiment. *Empirische Pädagogik*, 19(3), S. 19–28.

- Bell, N. (2007). Microteaching: What is it that is going on here? *Linguistics and Education*, 18, S. 24–40.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2007.04.002>
- Bergmann, J. R. (1981). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In P. Schröder & H. Steger (Hrsg.), *Dialogforschung* (Jahrbuch 1980 des Instituts für Deutsche Sprache, S. 9–51).
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, S. 463–482.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4. Aufl.). Open University Press.
- Bland, A. J., Topping, A., & Tobbell, J. (2014). Time to unravel the conceptual confusion of authenticity and fidelity and their contribution to learning within simulation-based nurse education. A discussion paper. *Nurse Education Today*, 34(7), S. 1112–1118.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.03.009>
- Blömeke, S. (2009). Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. *ZfE*, 12, S. 82–110.
<https://doi.org/10.1007/s11618-008-0044-0>
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Viewing competence as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, S. 3–13.
- Blömeke, S., Jentsch, A., Ross, N., Kaiser, G., & König, J. (2022). Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. *Learning and Instruction*, 79, 101600.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101600>
- 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), S. 310–327. <https://doi.org/10.25656/01:15350>

- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-12770-0>
- Brannick, M. T., Erol-Korkmaz, H. T., & Prewett, M. (2011). A systematic review of the reliability of objective structured clinical examination scores. *Medical education*, 45(12), S. 1181–1189. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04075.x>
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Serie I, Bd. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–212). Hogrefe.
- Bromme, R. (2001). Teacher expertise. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, (S. 15459-15465). Elsevier.
- Bruder, S. (2011). *Lernberatung in der Schule. Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns*. Technische Universität Darmstadt.
- Bruder, S. (2017). Wissenstest zur Messung des Wissens von Lehrkräften über Beratung und Lernstrategien (Testinstrument: Version 1.0). Forschungsdatenzentrum Bildung. <https://doi.org/10.7477/121:144:24>
- Bundesamt für Gesundheit BAG (2025). *Eidgenössische Prüfung in Humanmedizin*. <https://www.bag.admin.ch/bag/de/home/berufe-im-gesundheitswesen/medizinalberufe/eidgenoessische-pruefungen-universitaerer-medizinalberufe/eidgenoessische-pruefung-in-humanmedizin.html> (Zugriff am 29.04.2025).
- Chernikova, O., Heitzmann, N., Fink, M. C., Timothy, V., Seidel, T., & Fischer, F. (2020). Facilitating Diagnostic Competences in Higher Education — A Meta-Analysis in Medical and Teacher Education. *Educational psychology review*, 32(1), S. 157–196. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09492-2>

- Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T., & Fischer, F. (2020). Simulation-Based Learning in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 90(4), S. 499–541. <https://doi.org/10.3102/0034654320933544>
- Choi, J. H., Hickman, K. E., Monahan, A., & Schwarcz, D. (2023). ChatGPT goes to law school. *Journal of Legal Education*, 71(3), S. 387–400. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4335905>
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. Harcourt, Brace & World, Inc..
- Cronbach, L. J. (1988). Five perspectives on validity argument. In H. Wainer & H. I. Braun (Hrsg.), *Test validity* (S. 3–17). Lawrence Erlbaum.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, S. 281–302.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cohen J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), S. 155–159. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>
- Cohn, R. C. (2021). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle* (20. Aufl.). Klett-Cotta.
- Cook, D. A., Brydges, R., Hamstra, S. J., Zendejas, B., Szostek, J. H., Wang, A. T., Erwin, P. J., & Hatala, R. (2012). Comparative effectiveness of technology-enhanced simulation versus other instructional methods: a systematic review and meta-analysis. *Simulation in healthcare*, 7(5), S. 308–320. <https://doi.org/10.1097/SIH.0b013e3182614f95>
- Cook, D. A., Brydges, R., Zendejas, B., Hamstra, S. J., & Hatala, R. (2013). Technology-enhanced simulation to assess health professionals: a systematic review of validity evidence, research methods, and reporting quality. *Academic Medicine*, 88(6), S. 872–883. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31828ffdcf>

- Cook, D. A., Hatala, R., Brydges, R., Zendejas, B., Szostek, J. H., Wang, A. T., Erwin, P. J., & Hamstra, S. J. (2011). Technology-enhanced simulation for health professions education: a systematic review and meta-analysis. *JAMA*, 306(9), S. 978–988.
<https://doi.org/10.1001/jama.2011.1234>
- Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), S. 1–9.
<https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- de Haan, G. (1993). Beratung. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe* (Bd. 1. S. 160–166). Reinbek bei Hamburg.
- Dempsey, N. (2010). Stimulated Recall Interviews in Ethnography. *Qualitative Sociology*, 33(3), S. 349–367. <https://doi.org/10.1007/s11133-010-9157-x>
- Depaepe, F., Verschaffel, L., & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34(3), S. 12–25.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.001>
- Derksen, B. M., Bruinsma, W., Goslings, J. C., & Schep, N. W. L. (2024). The Kappa Paradox Explained. *The Journal of hand surgery*, 49(5), S. 482–485. <https://doi.org/10.1016/j.jhsa.2024.01.006>
- Dewe, B., & Winterling, J. (2016). Beratung zwischen Bildung, Therapie und Hilfe - Abgrenzung der Übergänge. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 60–71). Beltz.
- Dietrich, G. (1983). *Allgemeine Beratungspsychologie: Eine Einführung in die psychologische Theorie und Praxis der Beratung*. Hogrefe.
- Dotger, B. H. (2013). *I had no idea: Clinical simulations for teacher development*. IAP.

- Dotger, B. H., Dotger, S. C., & Maher, M. J. (2010). From Medicine to Teaching: The Evolution of the Simulated Interaction Model. *Innovative Higher Education*, 35, S. 129–141. <https://doi.org/10.1007/s10755-009-9128-x>
- Dotger, B. H., Harris, S., & Hansel, A. (2008) Emerging authenticity: the crafting of simulated parent-teacher candidate conferences. *Teaching Education*, 19(4), S. 337–349. 10.1080/10476210802438324
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. (8. Aufl.). Eigenverlag.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. The Free Press.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Eickelmann, B. (2020). *Lehrkräfte in der digitalisierten Welt. Orientierungsrahmen für die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung in NRW*. Medienberatung NRW. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/lehrkraefte_digitalisierte_welt_2020.pdf
- Engel, F., Nestmann, F., & Sickendiek, U. (2007). Beratung - ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Engel, F. Nestmann & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung* (S. 33–44). dgvt-Verlag.
- Ericsson, K. A., & Smith, J. (Hrsg.). (1991). *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits*. Cambridge University Press.
- Evangelista, E. D. L. (2025). Ensuring academic integrity in the age of ChatGPT: Rethinking exam design, assessment strategies, and ethical AI policies in higher education. *Contemporary Educational Technology*, 17(1), S. 1–19. <https://doi.org/10.30935/cedtech/15775>

- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In J. Böhme, C. Cramer, & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 82–100). Klinkhardt.
- Fecke, J. (2024). Rollenspielsimulationen als Professionalisierungsmöglichkeit von angehenden Lehrkräften. In I. Benner & T. Hocker (Hrsg.), *Doppelter Praxistransfer in der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen. Von beruflichen Vorerfahrungen übers wissenschaftliche Studium in die Schule* (S. 95–124). Waxmann.
- Fecke, J., & Müller, L. (2022). Simulationen in virtuellen Lernumgebungen: Welche Vor- und Nachteile haben avatarbasierte und videokamerabasierte Formate bei der Durchführung von Rollenspielen? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17(1), S. 215–232. <https://doi.org/10.3217/zfhe-17-01/13>
- Fischer, F., & Opitz, A. (2022). *Learning to diagnose with simulations - Examples from teacher education and medical education*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-89147-3>
- Fischer, J., Bearman, M., Boud, D., & Tai, J. (2023). How does assessment drive learning? A focus on students' development of evaluative judgement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(2), S. 233–245. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2206986>
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Barros, A., & Pereira, D. (2015). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9), S. 1523–1534.
- Fraefel, U., & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), S. 344–364. <https://doi.org/10.25656/01:18855>
- Freyaldenhoven, I. (2005). *Schule in der Krise? - Psychologische Beratung als Antwort: Theoretische und praktische Hinweise für eine gelingende Schulberatung – lösungsorientiert und individuell*. ibidem.

- Friedrich, G. (2002). Gesprächsführung - Ausbildungsziel der Lehrerqualifikation. In G. Brünner, R. Fiehler & W. Kindt (Hrsg.), *Methoden und Anwendungsgebiete: Band 2. Angewandte Diskursforschung* (S. 126–147). Verlag für Gesprächsforschung.
- Garet, M. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), S. 915–945.
- Gartmeier, M. (2014). Fiktionale Videofälle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), S. 235–246. <https://doi.org/10.25656/01:13868>
- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern: Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz* (1. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19055-2>
- Gartmeier, M., Schick, K., Berberat, P. O., & Hertel, S. (2022). Befunde zur Förderung kommunikativer Kompetenz aus dem medizinischen Kontext: Welche Perspektiven ergeben sich daraus für die Ausbildung von Lehrpersonen im Hinblick auf das Führen von Elterngesprächen? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69(2), S. 122–137. <https://doi.org/10.2378/peu2022.art06d>
- Gartmeier, M., Fischer, N., Deistler, A., Riedo, D., & Gut, R. (2022). Förderung der Kompetenz angehender Lehrpersonen zum Führen von Elterngesprächen: Wirksamkeit einer Kurzintervention. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 5(1). <https://doi.org/10.11576/hlz-5230>
- Gastwirth, J., & Gel, Y., & Miao, W. (2009). The Impact of Levene's Test of Equality of Variances on Statistical Theory and Practice. *Statistical Science*, 24(3), S. 343–360. <https://doi.org/10.1214/09-STS301>
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, S. 41–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>

- Gerich, M. (2016). *Teachers' Counseling Competence in Parent-Teacher Talks*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15619-0>
- Gold, B., Pfirrmann, C., & Holodynski, M. (2021). Promoting Professional Vision of Classroom Management Through Different Analytic Perspectives in Video-Based Learning Environments. *Journal of Teacher Education*, 72(4), S. 431–447. <https://doi.org/10.1177/0022487120963681>
- Grewe, N. (2005). Gesprächsführung und Leitlinien der Beratung. In N. Grewe (Hrsg.), *Praxishandbuch Beratung in der Schule. Grundlagen, Aufgaben und Fallbeispiele* (S. 13–34). Luchterhand.
- Gröschner, A., Calcagni, E., Klaß, S., & Hickethier, F. (2022). Dialogische Unterrichtsgespräche als Core Practices? Lernen im Learning to Teach-Lab: Science. *Journal Für LehrerInnenbildung*, 22(3), S. 44–57. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-03>
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), S. 2055–2100. <https://doi.org/10.1177/016146810911100905>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (2), S. 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Gruber, H., & Mandl, H. (1996). Expertise und Erfahrung. In H. Gruber, & A. Ziegler (Hrsg.), *Expertiseforschung* (S. 18-34). Westdeutscher Verlag.
- Gruber, H. (2001). Acquisition of expertise. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (S. 5145-5150). Elsevier.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), S. 67–86. <https://doi.org/10.1007/BF02504676>

- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Martens, R. L. (2005). The surplus value of an authentic learning environment. *Computers in Human Behaviors*, 21(3), S. 509–521. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.10.028>
- Gulikers, J. T. M., Kester, L., Kirschner, P. A., & Bastiaens, T. J. (2008). The effect of practical experience on perceptions of assessment authenticity, study approach and learning outcome. *Learning and Instruction*, 18, S. 172–186. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.012>
- Habermas, J. (1981a). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981b). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 542–571). Waxmann.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel; a synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003380542>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), S. 81–112.
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1(1), S. 77–89.
- Hedges, L. V., Shymansky, J. A., & Woodworth, G. (1989). *A Practical Guide to Modern Methods of Meta-analysis*. National Science Teachers Association.

- Heinzel, F. (2020). Falldarstellungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 700–705). Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2001). Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In U. Hericks, J. Keuffer, H. C. Kräfft, & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik* (S. 83–103). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-05749-9_6
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung und Kompetenzmodellierung*. 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*. Kohlhammer.
- Honal, W. H., & Schlegel, H. (2002). Axiome der Schulberatung – Wissenschaftliche Vorgaben für die Beratung in der Schule. In W. H. Honal (Hrsg.), *Handbuch der Schulberatung* (Teil 4.1, S. 1–4). mvg-Verlag.
- Huang, Y., Richter, E., Kleickmann, T., Wiepke, A., & Richter, D. (2021). Classroom complexity affects student teachers' behavior in a VR classroom. *Computers & Education*, 163, S. 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104100>
- Hume, A., Cooper, R., & Borowski, A. (Hrsg.). (2019). Repositioning pedagogical content knowledge in teachers' knowledge for teaching science. Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-981-13-5898-2>
- Janzen, T. (2025). *Show, don't tell – Developing and Validating a Role-Play-Based Simulation (RobS) for the Assessment of Pre-Service EFL Teachers' Feedback Competence on Writing*. Logos Verlag Berlin. <https://doi.org/10.30819/5994>

- Jäger-Flor, D., & Jäger, R. S. (2009). *Bildungsbarometer zur Kooperation Elternhaus-Schule. Ergebnisse, Bewertungen und Perspektiven*. VEP Verlag Empirische Pädagogik.
- Junker, R., & Holodynski, M. (2022). Selbstvideographie im Vorbereitungsdienst: Eine Implementationsstudie zur Förderung der klassenführungsbezogenen Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsanwärter*innen. *Unterrichtswissenschaft*, 50(4), S. 717–742.
<https://doi.org/10.1007/s42010-022-00149-8>
- Junker, R., Zucker, V., Oellers, M., Rauterberg, T., Konjer, S., Meschede, N., & Holodynski, M. (Hrsg.). (2022). *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung*. Waxmann.
- Kadel, J., Buschmann, C., Haas, S., Meßner, M. T., & Adl-Amini, K. (2023). Planspiele und simulative Methoden in der Lehrkräftebildung – ein Literaturüberblick. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18, S. 19–39.
<https://doi.org/10.21240/zfhe/SH-PS/02>
- Kaiser, G., Busse, A., Hoth, J., König, J., & Blömeke, S. (2015). About the complexities of videobased assessments: Theoretical and methodological approaches to overcoming shortcomings of research on teachers' competence. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), S. 369–387.
- Kaiser, R. (2021). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30255-9>
- Kane, M. T. (1992). An argument-based approach to validity. *Psychological Bulletin*, 112(3), S. 327–535.
- Kane, M. T. (2006). Validation. In R. L. Brennan (Hrsg.), *Educational measurement* (4. Aufl., S. 17–64). American Council on Education and Praeger Publishers
- Kane, M. T. (2013). The Argument-Based Approach to Validation. *School Psychology Review*. 42(4), S. 448–457.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087465>

- Kelava, A., & Moosbrugger, H. (2020). Einführung in die Item-Response-Theorie (IRT). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3., aktual. und erw. Aufl., S. 369–409). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_25
- Kersting, N. B., Givvin, K. B., Thompson, B. J., Santagata, R., & Stigler, J. W. (2012). Measuring Usable Knowledge. *American Educational Research Journal*, 49(3), S. 568–589. <https://doi.org/10.3102/0002831212437853>
- Kleinknecht, M., Imke Broß, Prinz-Weiß, A., & Matthias Nückles. (2022). „Ich kann Schüler*innen beim Erschließen von Fachtexten anleiten“. Ein Training zum Erlernen einer Kernpraktik. *Journal Für LehrerInnenbildung*, 22(3), S. 74–85. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-05>
- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, S. 876–895.
- Klieme, E., & Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In Prenzel, M., Gogolin, I., & Krüger, H. H. (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11–29). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2
- Klieme, E., Hartig, J., & Rauch, D. (2008). The concept of competence in educational contexts. In J. Hartig, E. Klieme & D. Leutner (Hrsg.), *Assessment of competencies in educational contexts* (S. 3–22). Hogrefe & Huber Publishers.
- Klyshbekova, M., & Abbott, P. (2024) ChatGPT and assessment in higher education: a magic wand or a disruptor? *Electronic Journal of e-Learning*, 22(2), S. 30–45. <https://doi.org/10.34190/ejel.21.5.3114>
- Kolade, O., Owoseni, A., & Egbetokun, A. (2024) Is AI changing learning and assessment as we know it? Evidence from a ChatGPT experiment and a conceptual framework. *Heliyon*, 10(4), S. 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25953>

- Kultusministerkonferenz (KMK). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Fassung vom 16.05.2019)*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff am 02.12.2024).
- Knoll, F. (2000). Beratung in der Schule. Unverzichtbarer Teil des Schulsystems. *Schulmagazin*, 5–10(11), S. 51–54.
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A Guideline of Selecting and Reporting Intra-class Correlation Coefficients for Reliability Research. *Journal of chiropractic medicine*, 15(2), S. 155–163.
<https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Köller, O. (2013). Abitur und Studierfähigkeit. In J. Asdonk, S. U. Kuhnen & P. Bornkessel (Hrsg.), *Von der Schule zur Hochschule* (S. 25–49). Waxmann.
- Köller, O., Thiel, F., van Ackeren-Mindl, I., Anders, Y., Becker-Mrotzek, M., Cress, U., Diehl, C., Kleickmann, T., Lütje-Klose, B., & Prediger, S. (2023). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. DIPF Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. <https://doi.org/10.25656/01:28059>
- König, J. (2015). Kontextualisierte Erfassung von Lehrerkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), S. 305–309.
- König, J. (2016). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 127–148). Waxmann.
- König, J. (2022). Lehrerkompetenzen. In T. Hascher, T. S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1269–1285). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_61-1

- König, J., Doll, J., Buchholtz, N., Förster, S., Kaspar, K., Rühl, A.-M., Strauß, S., Bremerich-Vos, A., Fladung, I., & Kaiser, G. (2017). Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), S. 611–648. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0765-z>
- König, J., Hanke, P., Glutsch, N., Jäger-Biela, D., Pohl, T., Becker-Mrotzek, M., Schabmann, A., & Waschewski, T. (2022). Teachers' professional knowledge for teaching early literacy: conceptualization, measurement, and validation. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(4), S. 483–507. <https://doi.org/10.1007/s11092-022-09393-z>
- König, J., & Rothland, M. (2022). Stichwort: Unterrichtsplanungskompetenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(4), S. 771–813. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01107-x>
- König, J., Rothland, M., & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to practice - Das Praxissemester auf dem Prüfstand: Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6>
- König, J., & Seifert, A. (Hrsg.). (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21029>
- König, J., Santagata, R., Scheiner, T., Adleff, A.-K., Yang, X., & Kaiser, G. (2022). Teacher noticing: A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, 36, 100453, S. 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100453>
- Kramer, M., Förtsch, C., Stürmer, J., Förtsch, S., Seidel, T., & Neuhaus, B. J. (2020). Measuring biology teachers' professional vision: Development and validation of a video-based assessment tool. *Cogent Education*, 7(1), S. 1–28. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1823155>

- Krammer, K. (2020). Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 691–699). Verlag Julius Klinkhardt.
- Krause, C. (2003). Pädagogische Beratung: Was ist, was soll, was kann Beratung? In: C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr, H.-U. Thiel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung* (S. 15–31). Schöningh.
- Kron, S., Sommerhoff, D., Achtner, M., & Ufer, S. (2021). Selecting mathematical tasks for assessing student's understanding: pre-service teachers' sensitivity to and adaptive use of diagnostic task potential in simulated diagnostic one-to-one interviews. *Frontiers in Education*, 6, 604568, S. 1–18. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.604568>
- Kuboth, C., & Aich, G. (2022). *Wo sehen Lehrkräfte Bedarf hinsichtlich ihrer Professionalisierung? Spannungsfelder in der Elternberatung*. DIPF Frankfurt am Main. <https://doi.org/10.25656/01:25630>
- Kücholl, D., Lazarides, R., Westphal, A., & Lohse-Bossenz, H. (2018). Skala zur Erfassung der Beratungskompetenz im Lehramtsstudium. In A. Borowski, A. Ehlert & H. Precht (Hrsg.), *PSI – Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015 – 2018)* (S. 29–42). Universitätsverlag Potsdam.
- Kulgemeyer C., & Riese J. (2018). From professional knowledge to professional performance: The impact of CK and PCK on teaching quality in explaining situations. *J Res Sci Teach*, 55(10), S. 1393–1418. <https://doi.org/10.1002/tea.21457>
- Kulgemeyer C, Riese J, Vogelsang C, Buschhüter D, Borowski A, Weißbach A, Jordans M, Reinhold P., & Schecker H. (2023). How authenticity impacts validity: Developing a model of teacher education assessment and exploring the effects of the digitisation of assessment methods. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, S. 601–625. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01154-y>

- Kulgemeyer, C., & Tomczyszyn, E. (2015). Physik erklären – Messung der Erklärensfähigkeit angehender Physiklehrkräfte in einer simulierten Unterrichtssituation. *Zeitschrift Für Didaktik der Naturwissenschaften*, 21(1), S. 111–126. <https://doi.org/10.1007/s40573-015-0029-5>
- Kunina-Habenicht, O., & Terhart, E. (2020). Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium aus der Sicht der empirischen Lehrerbildungsforschung. *Erziehungswissenschaft*, 31(60), S. 41–50. <https://doi.org/10.25656/01:20646>
- Kunze, J., Mohr, S., & Ittel, A. (2016). Online-Rollenspiele in der Lehrkräfteausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(2), S. 188–195. <https://doi.org/10.25656/01:13941>
- Lakens D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in psychology*, 4, 863, S. 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), S. 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lioce L., Lopreiato J., Anderson M., Deutsch, E. S., Downing D., Robertson J. M., Diaz D. A., Spain A. E., & The Terminology and Concepts Working Group. (2025). *Healthcare Simulation Dictionary – Third Edition*. Rockville, MD: Agency for Healthcare Research and Quality (AHRQ Publication No. 24-0077). <https://www.ahrq.gov/patientsafety/resources/simulation/terms.html>
- Landesprüfungsamt für Lehrämter an Schulen NRW. (2018). *Abgelegte Prüfungen nach Lehrämtern*. <https://fragdenstaat.de/anfrage/anfrage-zu-durchfallquoten-beim-2-staatsexamen-gymge/87979/anhang/AbgelPrufungenGyGe2017.pdf> (Zugriff am 17.08.2025).
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Waxmann.

- Luhmann, N. (2017). *Die Realität der Massenmedien* (5. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lukas J., Melzer, A., & Much, S. (2017). *Auswertung von Klausuren im Antwort-Wahl-Format*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:3:2-66099>
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), S. 84–99. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1082-989X.4.1.84>
- Magen-Nagar, N., & Steinberger, P. (2020). Developing teachers' professional identity through conflict simulations. *Teaching Education*, 33(1), S. 102–122. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1819975>
- Malau-Aduli, B. S., Teague, P. A., D'Souza, K., Heal, C., Turner, R., Garne, D. L., & van der Vleuten, C. (2017). A collaborative comparison of objective structured clinical examination (OSCE) standard setting methods at Australian medical schools. *Medical Teacher*, 39(12), S. 1261–1267. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1372565>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. überarb. Aufl.). Beltz.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *The American Psychologist*, 28(1), S. 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- McLaughlin, C. (1999). Counselling in schools: Looking back and looking forward. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 13–22. <https://doi.org/10.1080/03069889908259712>
- Meier, J., Janzen, T., Wotschel, P., & Vogelsang, C. (2023). Rollenspielbasierte Simulationen als Übungs- und Prüfungsformate im Lehramtsstudium. Eine explorative Studie zu Erfahrungen und Einschätzungen aus Studierendensicht. *die hochschullehre*, 9(7), S. 85–100. <https://doi.org/10.3278/HSL2307W>

- Messick, S. (1989a). Meaning and Values in Test Validation: The Science and Ethics of Assessment. *Educational Researcher*, 18(2), S. 5–11. <https://doi.org/10.3102/0013189X018002005>
- Messick, S. (1989b). Validity. In R. L. Linn (Hrsg.), *Educational measurement* (3. Aufl., S. 13–103). Macmillan.
- Messick, S. (1994). The Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments. *Educational Researcher*, 23(2), S. 13–23. <https://doi.org/10.3102/0013189X023002013>
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), S. 741–749.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2002). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview* (S. 71–94). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93270-9_3
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic medicine*, 65(9), S. 63–67. <https://doi.org/10.1097/00001888-199009000-00045>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW). (2014). *Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz - HG) vom 16.09.2014*. Geltende Gesetze und Verordnungen (SGV. NRW.). https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=100000000000000000654 (Zugriff am 12.12.2024).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW). (2020). *Referenzrahmen Schulqualität NRW. Schule in NRW Nr. 9051*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf> (Zugriff am 02.12.2024).

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW). (2021). *Kerncurriculum für die Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf (Zugriff am 02.12.2024).

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW). (2022). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 23.02.22 (GV. NRW. S. 250)*. BASS NRW 2024, 1 – 1. <https://bass.schul-welt.de/pdf/6043.pdf?20241202110955> (Zugriff am 02.12.2024).

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW). (2023). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerbildungsgesetz - LABG) vom 12.05.09 (GV. NRW. S. 308) zuletzt geändert durch Gesetz vom 19.12.23 (GV. NRW. 2023 S. 1456)*. BASS NRW 2024, 1-8. <https://bass.schul-welt.de/pdf/9767.pdf?20241202131929> (Zugriff am 02.12.2024).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW). (2011). *Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung – OVP) vom 10. April 2011*. Geltende Gesetze und Verordnungen (SGV. NRW.). https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000681 (Zugriff am 17.12.2024).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW). (2012). *Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO)* (RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 18.06.2012, ABI. NRW. S. 384). BASS NRW 2024, 21-02 Nr. 4. <https://bass.schul-welt.de/pdf/12374.pdf?20241205132006> (Zugriff am 05.12.2024).

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW). (2017). *Beratungstätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule* (RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 02.05.2017 - 322-6.08.01.17-98010) BASS NRW 2024, 12-21 Nr. 4. <https://bass.schul-welt.de/pdf/16792.pdf?20241202123708> (Zugriff am 02.12.2024).
- Mohd Razali, N., & Yap, B. W. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), S. 21–33.
- Moosbrugger, H., Gädde, J. C., Schermelleh-Engel, K., & Rauch, W. (2020). Klassische Testtheorie (KTT). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3., aktual. und erw. Aufl., S. 275–304). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_25
- Mundwiler, V. (2017). *Beurteilungsgespräche in der Schule. Eine gesprächsanalytische Studie zur Interaktion zwischen Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern*. Narr Francke Attempto. <https://hdl.handle.net/20.500.14716/103305>
- Murphy Odo, D. (2023). Perceptions of Preservice English Teachers Regarding Peer Reaction Video Feedback on Their Microteaching. *SAGE Open*, 13(4), S. 1–13. <https://doi.org/10.1177/21582440231210652>
- Nelles, C., Langenbeck, S., Lubbe, D., Doering, B., Flach, E., Götz, C., Hindling, B., & Lindenmeyer, J. (2023). Shows How! Aufwand, Schwierigkeitsgrad und Testgütekriterien der anwendungsorientierten Parcoursprüfung nach der neuen Approbationsordnung für Psychotherapeut_innen. Ergebnisse einer Pilotstudie. *Psychologische Rundschau*, 75(1), S. 3–16. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000632>
- Neuwirt, H., Eder, I. E., Gauckler, P., Horvath, L., Koeck, S., Noflatscher, M., Schaefer, B., Simeon, A., Petzer, V., Proding, W. M., & Berendonk, C. (2024). Impact of familiarity with the format of the exam on performance in the OSCE of undergraduate medical students - an interventional study. *BMC medical education*, 24(1), 179, S. 1–9. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05091-0>

- Newton, P., & Xiromeriti, M. (2024). ChatGPT performance on multiple choice question examinations in higher education. A pragmatic scoping review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(6), S. 781–798. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2299059>
- Newton, P. E., & Shaw, D. S. (2014). *Validity in educational and psychological assessment*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446288856>
- Nußbeck, S. (2014). *Einführung in die Beratungspsychologie* (3. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- OECD. (1997). *Prepared for life? How to measure cross curricular competencies; Indicators of Education Systems = Prêts pour l'avenir?* OECD.
- OECD (1999). *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment (OECD Programme for International Student Assessment)*. OECD.
- Ogundapo, O., Nche, C., Duffy, A., & Zhang, G. (2018). Application of the Feature Selective Validation Method and Kolmogorov-Smirnov Test to Evaluate Handling Effects on Crosstalk of Ethernet Cables. *American Journal of Electrical and Electronic Engineering*, 6(1), S. 32-37.
- Ophardt, D., & Thiel, F. (2017). Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Schule und Gesellschaft* (S. 245–266). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_11
- Palmowski, W. (2007). *Der Anstoß des Steines: Systemische Beratung im schulischen Kontext; ein Einführungs- und Lernbuch* (6. unveränd. Aufl.). Borgmann.
- Peng, Q., Luo, J., Wang, C., Chen, L., & Tan, S. (2025). Impact of station number and duration time per station on the reliability of Objective Structured Clinical Examination (OSCE) scores: a systematic review and meta-analysis. *BMC medical education*, 25(1), S. 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06691-0>

- Pereira, D., Assunção Flores, M., & Barros, A. (2017). Perceptions of Portuguese undergraduate students about assessment: a study in five public universities. *Educational Studies*, 43(4), S. 442–463.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1293505>
- Pereira, D., Cadime, I., Brown, G., & Flores, M. A. (2022). How do undergraduates perceive the use of assessment? A study in higher education. *European Journal of Higher Education*, 12(1), S. 1–17.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J., & Schiefele, U. (Hrsg.). (2004). *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Waxmann.
- QUA-LiS NRW (o. D.). *Lernberatung/Lerncoaching*. Schulentwicklung.
<https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/ganztag/lernzeiten-in-der-sekundarstufe/individualisiertes-lernen/lernberatung-coaching/index.html> (Zugriff am 22.09.2025).
- Rausch, A. (2008). Im Fokus – pädagogisch-psychologische Beratung. In A. Rausch, A. Hinz & R. F. Wagner (Hrsg.), *Modul Beratungspsychologie* (S. 119–144). Julius Klinkhardt.
- Riese, J., Vogelsang, C., Schröder, J., Borowski, A., Kulgemeyer, C., Reinhold, P., & Schecker, H. (2022). Entwicklung von Unterrichtsplanungsfähigkeit im Fach Physik: Welchen Einfluss hat Professionswissen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(4), S. 843–867.
<https://doi.org/10.1007/s11618-022-01112-0>
- Robinson, P., Morton, L., Haran H., & Manton, R. (2017). Mock OSCEs improve medical students' confidence and reduce anxiety related to summative examinations. *Education in Medicine Journal*, 9(2), S. 41–45.
<https://doi.org/10.21315/eimj2017.9.2.4>
- Rogers, C. R. (1942). *Counseling and Psychotherapy. Newer Concepts in Practice*. Houghton Mifflin.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie* (Bd. 2.). Schroedel.

- Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-015>
- Sacher, W. (2008). *Elternarbeit: Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten* (1. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781552517>
- Santagata, R., König, J., Scheiner, T., Nguyen, H., Adleff, A.-K., Yang, X., & Kaiser, G. (2021). Mathematics teacher learning to notice: a systematic review of studies of video-based programs. *ZDM – Mathematics Education*, 53(1), S. 119–134. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01216-z>
- Sauer, D. (2015). *Wie beraten Lehrkräfte Eltern? Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Beratungsaufgabe von Lehrkräften* (Dissertation). Budrich.
- Sauer, D. (2018). Professionelle Beratung. In M. Haring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 642–651). Waxmann.
- Schacht, F., Oldenburg, R., Escher, J. & Herrmann, F. (2024). Lehrkräftemangel im Fach Mathematik: Ein Beitrag zu den Maßnahmen zur Bekämpfung des Lehrkräftemangels in den Bundesländern. *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*, 116, S. 61–72 <https://ojs.didaktik-der-mathematik.de/index.php/mgdm/article/view/1217>
- Schaper, N. (2014). Validitätsaspekte von Kompetenzmodellen und -tests für hochschulische Kompetenzdomänen. In F. Musekamp & G. Spöttl (Hrsg.), *Kompetenz im Studium und in der Arbeitswelt. Nationale und internationale Ansätze zur Erfassung von Ingenieurkompetenzen* (S. 21–48). Peter Lang. <https://doi.org/10.25656/01:12883>
- Schermelleh-Engel, K., Geiser, C., & Burns, G. L. (2020). Multitrait-Multimethod-Analysen (MTMM-Analysen). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3., aktual. und erw. Aufl., S. 335–358). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_25

- Scheurenbrand, C., & Aich, G. (2018). Beratungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit im Lehramtsstudium stärken. Darstellung eines Ausbildungsformats an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, 2(18), S. 95–108.
- Schlesinger, S. L., Heuwieser, W., & Fischer-Tenhagen, C. (2022). Using an OSCE to Explore the Role of Structured Debriefing and Self-Directed Learning in Simulator-Based Clinical Skill Training in Production Animal Reproductive Medicine. *Journal Of Veterinary Medical Education*, 50(4), S. 463–474. <https://doi.org/10.3138/jvme-2021-0060>
- Schmaltz, C. (2019). *Heterogenität als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrkräften. Entwicklung der Unterrichtsplanungskompetenz im Rahmen einer Fortbildung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23020-3>
- Schnabel, K. (2018). Simulation aus Fleisch und Blut: Schauspielpatienten. In St. Pierre, M. & Breuer, G. (Hrsg.), *Simulation in der Medizin* (S. 125–130). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54566-9_10
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten: Beratungskompetenz in der Schule* (3. aktual. und erw. Aufl.). Beltz.
- Schreiber, N., & Gut, C. (2022). Die Validierungspraxis bei hands-on Experimentiertests in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 28(8), S. 1–22. <https://doi.org/10.1007/s40573-022-00145-6>
- Schubarth, W., Speck, K., Große, U., Seidel, A., & Gemsa, C. (2008). *Die Potsdamer LehramtskandidatInnen-Studie: Ein Beispiel für Evaluation in der Lehrerbildung*. Universität Potsdam.
- Schulz von Thun, F. (1999). *Miteinander reden* (einmalige Sonderausgabe). Rowohlt Taschenbuch-Verl.

- Schwanke, K., Kunze, K., Schlobinski, A., & Walkenhorst, U. (2025). „Neues Format, Ungewissheit, Nervosität“ – Eine Performanzprüfung im beruflichen Lehramtsstudium aus der Perspektive von Studierenden und Prüfenden. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 8(1), S. 38–56. <https://doi.org/10.11576/hlz-7233>
- Schwarzer, C., & Posse, N. (2005). Beratung im Handlungsfeld Schule. *Pädagogische Rundschau*, 59(2), S. 139–151.
- Schwarzer, C., & Buchwald, P. (2006). Beratung in Familie, Schule und Beruf. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 575–612). Beltz.
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Pre-service Teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), S. 739–771. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>
- Seidel, T., & Thiel, F. (Hrsg.). (2017). *Videobasierte Unterrichtsforschung: Analysen von Unterrichtsqualität, Gestaltung von Lerngelegenheiten und Messung professionellen Wissens*. Springer VS.
- Seiderer, S. (2023). *Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung*. Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Seifert, A., Hilligus, A. H., & Schaper, N. (2009). Entwicklung und psychometrische Überprüfung eines Messinstrumentes zur Erfassung pädagogischer Kompetenzen in der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(1), S. 82–103.
- Seifert, A., & Schaper, N. (2010). Überprüfung eines Kompetenzmodells und Messinstrumentes zur Strukturierung allgemeiner pädagogischer Kompetenz in der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3(2), S. 179–198. <https://doi.org/10.25656/01:14712>
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An Analysis of Variance Test for Normality (Complete Samples). *Biometrika*, 52(3/4), S. 591–611. <https://doi.org/10.2307/2333709>

- Shavelson, R. J. (2010). On the measurement of competency. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2(1), S. 43–65.
- Shieh, G., & Jan, S. L. (2015). Optimal sample size allocation for Welch's test in one-way heteroscedastic ANOVA. *Behavior research methods*, 47(2), S. 374–383. <https://doi.org/10.3758/s13428-014-0477-8>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), S. 1–22.
- Sickendiek, U., Engel, F., & Nestmann, F. (2008). *Beratung: Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze* (3. Aufl.). Juventa Verlag.
- Sippel, S. (2011). Zur Relevanz von Assessment-Feedback in der Hochschullehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4(1), S. 1–22. <https://doi.org/10.3217/zfhe-4-01/02>
- Sopka, S., Simon, M., & Beckers, S. (2013). „Assessment drives Learning“: Konzepte zur Erfolgs- und Qualitätskontrolle. In St. Pierre, M. & Breuer, G. (Hrsg.), *Simulation in der Medizin* (S. 97–109). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54566-9_8
- Stadler, C., Spörrle, M. (2008). Das Rollenspiel. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 7, S. 165–188. <https://doi.org/10.1007/s11620-008-0018-5>
- Stahnke, R., Schueler, S., & Roesken-Winter, B. (2016). Teachers' perception, interpretation, and decision-making: a systematic review of empirical mathematics education research. *ZDM – Mathematics Education*, 48(1-2), S. 1–27. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0775-y>
- 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), S. 305–321. https://www.digizeitschrift.de/id/513613439_0044|LOG_0038?tify=%7B%22view%22:%22info%22,%22pages%22:%22%5B1%5D%7D

- Stender, J., Watson, C., Vogelsang, C., & Schaper, N. (2021). Wie hängen bildungswissenschaftliches Professionswissen, Einstellungen zu Reflexion und die Reflexionsperformanz angehender Lehrpersonen zusammen? *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4(1), S. 229–248. <https://doi.org/10.11576/hlz-4057>
- Strasser, J., & Behr, F. (2022). Erwerb beraterrelevanter Kompetenzen durch Lehrkräfte – inhaltliche und methodische Herausforderungen der Förderung schulischer Beratungskompetenz. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4(3), S. 48–63. <https://doi.org/10.11576/pflb-5285>
- Strasser, J., & Gruber, H. (2013). Beratung in der Schule. *Empirische Pädagogik*, 27(1), S. 86–107.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), S. 99–103. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_18
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment & evaluation in higher education*, 30(4), S. 325–341.
- Supovitz, J., & Turner, H. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), S. 963–980.
- Sutter, T. (2010). *Medienanalyse und Medienkritik. Forschungsfelder einer konstruktivistischen Soziologie der Medien*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Taber, K. S. (2017) The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48, S. 1273 –1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, S. 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>

- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 202–224). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7095>
- Terhart E. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106(4), S. 300-323. <https://doi.org/10.25656/01:25897>
- Thomann, G. (2003). Formen von Beratung. Versuch einer Begriffserklärung. *Education Permanente*, 37(1), S. 40–43.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. New Zealand Ministry of Education. https://thehub.sia.govt.nz/assets/documents/42432_TPLandDBESentireWeb_0.pdf (Zugriff am 10.02.2025).
- Trier, U. P., & Peschar, J. (1995). Cross-Curricular Competencies: Rationale and Strategy for Developing a New Indicator. In OECD (Hrsg.), *Measuring what Students Learn* (S. 99–109). OECD.
- Topelberg, N. (2024). Nurturing future educators: Exploring new frontiers of collaborative teacher training model. In M. Carmo (Hrsg.), *Education and New Developments* (Bd. 1, S. 21–25). inScience Press. <https://doi.org/10.36315/2024v1end005>
- Universität Kassel. (2015). *Handreichung für Klausuren mit Aufgaben nach dem Antwort-Wahl-Verfahren (AWV) (Multiple-Choice/MC)*. https://www.uni-kassel.de/hochschulverwaltung/files/Themen/Qualitaetsmanagement/5-Pr%C3%BCfungsverwaltung/Pr%C3%BCfungs%C3%A4mter-aussch%C3%BCsse/Handreichung/Handreichung_Antwort-Wahl-Aufgaben_2015_02.pdf

Universität Paderborn (2018). *Verkündungsblatt der Universität Paderborn (AM.UNI.PB). Prüfungsordnung für die Masterstudiengänge Betriebswirtschaftslehre, International Business Studies, International Economics and Management Management Information Systems, Wirtschaftsinformatik, Wirtschaftspädagogik, Wirtschaftspädagogik - Lehramt an Berufskollegs der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften an der Universität Paderborn* (Ausgabe 20.18 vom 11.07.18.). <http://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/download/pdf/2878187?originalFilename=true> (Zugriff am 16.12.2024).

Universität Paderborn (2022a). *Verkündungsblatt der Universität Paderborn (AM.UNI.PB). Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Berufskollegs der Universität Paderborn und der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe für das bildungswissenschaftliche und berufspädagogische Studium an der Universität Paderborn* (Ausgabe 45.22 vom 31.05.22). <https://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/download/pdf/6574683?originalFilename=true> (Zugriff am 16.12.2024).

Universität Paderborn (2022b). *Verkündungsblatt der Universität Paderborn (AM.UNI.PB). Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Berufskollegs für das bildungswissenschaftliche und berufspädagogische Studium an der Universität Paderborn* (Ausgabe 44.22 vom 31.05.22). <https://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/download/pdf/6574679?originalFilename=true> (Zugriff am 02.12.2024).

Universität Paderborn (2022c). *Verkündungsblatt der Universität Paderborn (AM.UNI.PB). Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Grundschulen für das bildungswissenschaftliche Studium an der Universität Paderborn* (Ausgabe 41.22 vom 31.05.22.). <https://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/download/pdf/6574661?originalFilename=true> (Zugriff am 02.12.2024).

Universität Paderborn (2022d). *Verkündungsblatt der Universität Paderborn (AM.UNI.PB). Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen für das bildungswissenschaftliche Studium an der Universität Paderborn* (Ausgabe 43.22 vom 31.05.22.). <https://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/download/pdf/6574675?originalFilename=true> (Zugriff am 02.12.2024).

Universität Paderborn (2022e). *Verkündungsblatt der Universität Paderborn (AM.UNI.PB). Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen für das bildungswissenschaftliche Studium an der Universität Paderborn* (Ausgabe 42.22 vom 31.05.22.). <https://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/download/pdf/6574670?originalFilename=true> (Zugriff am 02.12.2024).

Universität Paderborn (2022f). *Verkündungsblatt der Universität Paderborn (AM.UNI.PB). Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt für sonderpädagogische Förderung für das bildungswissenschaftliche Studium an der Universität Paderborn* (Ausgabe 46.22 vom 31.05.22.). <https://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/download/pdf/6576476?originalFilename=true> (Zugriff am 02.12.2024).

Universität Paderborn (2022g). *Verkündungsblatt der Universität Paderborn (AM.UNI.PB). Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Berufskollegs der Universität Paderborn und der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe für das bildungswissenschaftliche und berufspädagogische Studium an der Universität Paderborn* (Ausgabe 141.22 vom 31.05.22.). <https://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/download/pdf/6589179?originalFilename=true> (Zugriff am 16.12.2024).

Universität Paderborn (2022h). *Verkündungsblatt der Universität Paderborn (AM.UNI.PB). Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Berufskollegs mit einer beruflichen Fachrichtung und einem Unterrichtsfach, mit zwei beruflichen Fachrichtungen, mit zwei Unterrichtsfächern oder mit einer Großen beruflichen Fachrichtung und einer Kleinen beruflichen Fachrichtung für das bildungswissenschaftliche und berufspädagogische Studium an der Universität Paderborn* (Ausgabe 140.22 vom 31.05.22.). <https://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/download/pdf/6589175?originalFilename=true> (Zugriff am 02.12.2024).

Universität Paderborn (2022i). *Verkündungsblatt der Universität Paderborn (AM.UNI.PB). Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Berufskollegs mit einer beruflichen Fachrichtung und einem Unterrichtsfach, mit zwei beruflichen Fachrichtungen, mit zwei Unterrichtsfächern oder mit einer Großen beruflichen Fachrichtung und einer Kleinen beruflichen Fachrichtung für das bildungswissenschaftliche und berufspädagogische Studium an der Universität Paderborn* (Ausgabe 236.22 vom 02.12.22.). <https://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/download/pdf/6884110?originalFilename=true> (Zugriff am 02.12.2024).

Universität Paderborn (2022j). *Verkündungsblatt der Universität Paderborn (AM.UNI.PB). Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Grundschulen für das bildungswissenschaftliche Studium an der Universität Paderborn* (Ausgabe 137.22 vom 31.05.22.). <https://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/download/pdf/6589163?originalFilename=true> (Zugriff am 02.12.2024).

Universität Paderborn (2022k). *Verkündungsblatt der Universität Paderborn (AM.UNI.PB). Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen für das bildungswissenschaftliche Studium an der Universität Paderborn* (Ausgabe 139.22 vom 31.05.22.). <https://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/download/pdf/6589171?originalFilename=true> (Zugriff am 02.12.2024).

Universität Paderborn (2022l). *Verkündungsblatt der Universität Paderborn (AM.UNI.PB). Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen für das bildungswissenschaftliche Studium an der Universität Paderborn* (Ausgabe 138.22 vom 31.05.22.). <https://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/download/pdf/6589167?originalFilename=true> (Zugriff am 02.12.2024).

Universität Paderborn (2022m). *Verkündungsblatt der Universität Paderborn (AM.UNI.PB). Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt für sonderpädagogische Förderung für das bildungswissenschaftliche Studium an der Universität Paderborn* (Ausgabe 142.22 vom 31.05.22.). <https://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/download/pdf/6589183?originalFilename=true> (Zugriff am 02.12.2024).

Universität zu Köln. Medizinische Fakultät. (o. D.). *Kölner interprofessionelles Skills-Lab und Simulationszentrum (KISS)*. <https://medfak.uni-koeln.de/studium-lehre/kiss-skills-lab> (Zugriff am 22.09.2025).

Urban, B., Lazarovici, M., & Sandmeyer, B. (2013). Simulation in der Notfallmedizin – Stationäre Simulation. In St. Pierre, M. & Breuer, G. (Hrsg.), *Simulation in der Medizin* (S. 309–335). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54566-9_23

Villarroel, V., Boud, D., Bloxham, S., Bruna, D., & Bruna, C. (2020). Using principles of authentic assessment to redesign written examinations and tests. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(1), S. 38–49.

Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), S. 187–223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>

Wagener, U., Reimer, M., Lüschen, I., Schlesier, J., & Moschner, B. (2019). „Krass lehramtsbezogen“ – Lehramtsstudierende wünschen sich mehr Kohärenz in ihrem Studium. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2(1), S. 210–226. <https://doi.org/10.4119/hlz-2488>

- Walker, J. M. T., & Dotger, B. H. (2012). Because Wisdom Can't Be Told: Using Comparison of Simulated Parent–Teacher Conferences to Assess Teacher Candidates' Readiness for Family-School Partnership. *Journal of Teacher Education*, 63(1), S. 62–75.
<https://doi.org/10.1177/0022487111419300>
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (2017). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien* (13. unveränd. Aufl.). Hogrefe. <https://doi.org/10.1024/85745-000>
- Wegner, L. (2016). *Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag. Eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung*. De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110476019>
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations* (S. 45–65). Hogrefe.
- Weinert, F. E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Pädagogik. Leistungsmessungen in Schulen* (3. aktual. Aufl., S. 17–31). Beltz.
- Weinhardt, M. (2014). Kompetenzentwicklung in der psychosozialen Beratung am Beispiel von Studierenden in der Erziehungswissenschaft. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Beratung* (S. 215–232). Beltz.
- Weresch-Deperrois, I., & Bodensohn, R. (2010). KOSTA© II - Das Instrument zur Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerbildung im Vergleich zweier Kohorten – Konsequenzen und Hilfestellung zum Selbststudium. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3(1), S. 84-106.
<https://doi.org/10.25656/01:15807>

- Westfälische Wilhelms-Universität Münster (2018a). *Prüfungsordnung für das bildungswissenschaftliche Studium zur Rahmenordnung für die Bachelorprüfungen innerhalb des Studiums für das Lehramt an Grundschulen an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 24. Juli 2018*. https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/bildungswissenschaften/ordnungen/ba_g_bilwiss.pdf (Zugriff am 27.08.2025).
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster (2018b). *Prüfungsordnung für das bildungswissenschaftliche Studium zur Rahmenordnung für die Bachelorprüfungen innerhalb des Zwei-Fach-Modells an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 24. Juli 2018*. https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/bildungswissenschaften/ordnungen/zwei-fach-ba_bilwiss.pdf (Zugriff am 27.08.2025).
- Weyers, J., König, J., Santagata, R., Scheiner, T., & Kaiser, G. (2023). Measuring teacher noticing: A scoping review of standardized instruments. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103970, S. 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103970>
- Wiesbeck, A. B. (2015). *An Evaluation of Simulated Conversations as an Assessment of Pre-Service Teachers' Communication Competence in Parent-Teacher Conversations* (Dissertation, Technische Universität München). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:91-diss-20150821-1271404-1-2>
- Wild, E. (2003). *Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern*. Beltz.
- Wilkes, T., Stark, L., Trempler, K. & Stark, R. (2022). Contrastive Video Examples in Teacher Education: A Matter of Sequence and Prompts. *Frontiers in Education*, 7, 869664. S. 1–18. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.869664>
- Wissenschaftsrat. (2018). *Neustrukturierung des Medizinstudiums und Änderung der Approbationsordnung für Ärzte. Empfehlungen der Expertenkommission zum Masterplan Medizinstudium 2020*. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7271-18.pdf?__blob=publicationFile&v=4

- Wotschel, P., & Janzen, T. (2026). Rollenspielbasierte Simulationen als Prüfungsformat im Lehramtsstudium. In C. Vogelsang, L. Grotegut, J. Bruns, J. Riese & S. Fechner (Hrsg.), *Handlungsorientierung in der Ausbildung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften - Konzeptionen, Herausforderungen & Forschungsperspektiven* (S. 195–204). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818851057>
- Wu, Z., Huang, Y., Lyu, L., Huang, Y., & Ping, F. (2024). The efficacy of simulation-based learning versus non-simulation-based learning in endocrinology education: a systematic review and meta-analysis. *BMC medical education*, 24(1), 1069, S. 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06010-z>
- Yaïci, R., Cieplucha, M., Bock, R., Moayed, F., Bechrakis, N. E., Berens, P., Feltgen, N., Friedburg, D., Gräf, M., Guthoff, R., Hoffmann, E. M., Hoerauf, H., Hintschich, C., Kohnen, T., Messmer, E. M., Nentwich, M. M., Pleyer, U., Schaudig, U., Seitz, B., Geerling, G., & Roth, M. (2024). ChatGPT und die deutsche Facharztprüfung für Augenheilkunde: eine Evaluierung. *Die Ophthalmologie*, 121(7), S. 554–564. <https://doi.org/10.1007/s00347-024-02046-0>
- Yiğit, S. (2021). Comparison of some effect size measures in simple and multiple linear regression models. *Eskişehir Technical University Journal of Science and Technology A – Applied Sciences and Engineering*, 22(1), S. 77–84. <https://doi.org/10.18038/estubtda.864226>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connection between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), S. 89–99.
- Zhang, J., Pan, Q., Zhang, D., Meng, B., & Hwang, G.-J. (2024). Effects of Virtual Reality Based Microteaching Training on Pre-Service Teachers' Teaching Skills from a Multi-Dimensional Perspective. *Journal of Educational Computing Research*, 62(3), S. 655–683. <https://doi.org/10.1177/07356331231226179>
- Zhang, Y., Hedo, R., Rivera, A., Rull, R., Richardson, S., & Tu, X. M. (2019). Post hoc power analysis: is it an informative and meaningful analysis? *General psychiatry*, 32(4). <https://doi.org/10.1136/gpsych-2019-100069>

15 Abkürzungsverzeichnis

- ADO - Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen
- HG - Hochschulgesetz
- ICC - Intraklassen-Korrelation / Intra-class correlation
- KMK - Kultusministerkonferenz
- LABG - Lehrerausbildungsgesetz
- MSB NRW - Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen / Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
- OSCE - Objective Structured Clinical Examination
- OVP - Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung
- RdErl - Runderlass
- RobS/robS - Rollenspielbasierte Simulation/en
- SBL - Simulationsbasiertes Lernen
- SchulG - Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen
- SP - Schauspielpatient*innen / standardisierte Patient*innen
- SRI - Stimulated-Recall-Interview / Stimulated-Recall-Interviews
- SWK - Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz
- TF - Teilfragestellung/en
- ZfsL - Zentrum / Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL)

16 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1) Darstellung ausgewählter Institutionen, die Beratungsaufgaben von Lehrkräften in der Ausbildung definieren.....	7
Abbildung 2) Eigene Darstellung der Funktionen der Beratung und ihrer Fehlformen (Schwarzer & Posse, 2005, S. 142) in Anlehnung an die Darstellung nach Schnebel (2017, S. 21).....	29
Abbildung 3) Eigene Darstellung der Beratungsanlässe und Beratungsthemen im Schulalltag nach Hertel und Schmitz (2010, S. 26)	31
Abbildung 4) Eigene Darstellung des Modells professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006, S. 482)	44
Abbildung 5) Eigene Darstellung des Modells der Transformation von Kompetenz in Performanz (Blömeke et al., 2015) in Anlehnung an Blömeke, König et al. (2015, S. 312)	47
Abbildung 6) Eigene Darstellung der Dimensionen der Beratungskompetenz von Lehrpersonen (Hertel, 2009) in Anlehnung an Hertel und Schmitz (2010, S. 60)	51
Abbildung 7) Eigene Darstellung des vierdimensionalen Modells der Beratungskompetenz (Bruder, 2011, S. 92).	53
Abbildung 8) Eigene Darstellung des Modells der Beratungskompetenz von Lehrkräften (Gerich, 2016, S. 77).....	56
Abbildung 9) Eigene Darstellung des Gmünder Modells zur Gesprächsführung mit Eltern (GMG) (Aich & Behr, 2019, S. 43).....	58
Abbildung 10) Eigene Darstellung der Kompetenzfacetten und Situationstypen des Münchner Modells der Gesprächsführung (MMG) im Elterngespräch (Gartmeier, 2018, S. 81)	61
Abbildung 11) Eigene Darstellung des Modells zum kumulativen Kompetenzaufbau: Lernziele, Lerngelegenheiten und Qualifikationsphasen (Köller et al., 2023, S. 84)	76
Abbildung 12) Eigene Gegenüberstellung des Konzepts von Miller (1990) und typischen Prüfungsformaten im Lehramtsstudium.....	80
Abbildung 13) Schematische Darstellung des Ablaufs der robS-Situation 1	87
Abbildung 14) Darstellung der Vignette der ersten robS-Situation.....	89
Abbildung 15) Fotografische Darstellung der Interaktion in der ersten robS-Situation zwischen der Lehrkraft (links) und der Schülerin (rechts)	90

Abbildung 16) Schematische Darstellung des Ablaufs der robS-Situation 2	90
Abbildung 17) Darstellung der Vignette der zweiten robS-Situation.....	91
Abbildung 18) Fotografische Darstellung der Interaktion in der zweiten robS-Situation zwischen der Lehrkraft (links), der Mutter (mittig) und der Schülerin (rechts)	92
Abbildung 19) Schematische Darstellung des Simulationsraumes in der Universität Paderborn	94
Abbildung 20) Eigene fotografische Darstellung des Simulationsraumes in der Universität Paderborn	95
Abbildung 21) Schematische Darstellung des Simulationsraumes in der Universität Münster.....	96
Abbildung 22) Darstellung des Forschungsprozesses.....	104
Abbildung 23) Rollenhintergrundinformationen zur Rolle der Schülerin in den robS.....	126
Abbildung 24) Rollenhintergrundinformationen zur Rolle der Mutter in den robS.....	129
Abbildung 25) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 im ersten Interrating.....	261
Abbildung 26) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 im ersten Interrating.....	261
Abbildung 27) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 3 im ersten Interrating.....	262
Abbildung 28) Histogramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 im ersten Interrating.....	262
Abbildung 29) Histogramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 im ersten Interrating.....	263
Abbildung 30) Histogramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 3 im ersten Interrating.....	263
Abbildung 31) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 im ersten Interrating.....	264
Abbildung 32) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 im ersten Interrating.....	264
Abbildung 33) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 3 im ersten Interrating.....	265
Abbildung 34) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 im ersten Interrating.....	266

Abbildung 35) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 im ersten Interrating.....	266
Abbildung 36) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 3 im ersten Interrating.....	267
Abbildung 37) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 im ersten Interrating.....	267
Abbildung 38) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 im ersten Interrating.....	268
Abbildung 39) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 3 im ersten Interrating.....	268
Abbildung 40) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 im ersten Interrating.....	269
Abbildung 41) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 im ersten Interrating.....	269
Abbildung 42) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 3 im ersten Interrating.....	270
Abbildung 43) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 und 2 im ersten Interrating.....	271
Abbildung 44) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 und 3 im ersten Interrating.....	271
Abbildung 45) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 und 3 im ersten Interrating.....	272
Abbildung 46) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 und 2 im ersten Interrating.....	272
Abbildung 47) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 und 3 im ersten Interrating.....	273
Abbildung 48) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 und 3 im ersten Interrating.....	273
Abbildung 49) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 und 2 im ersten Interrating.....	274
Abbildung 50) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 und 3 im ersten Interrating.....	274
Abbildung 51) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 und 3 im ersten Interrating.....	275

Abbildung 52) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 im zweiten Interrating	283
Abbildung 53) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 im zweiten Interrating	284
Abbildung 54) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 3 im zweiten Interrating	284
Abbildung 55) Histogramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 im zweiten Interrating	285
Abbildung 56) Histogramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 im zweiten Interrating	285
Abbildung 57) Histogramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 3 im zweiten Interrating	286
Abbildung 58) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 im zweiten Interrating	286
Abbildung 59) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 im zweiten Interrating	287
Abbildung 60) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 3 im zweiten Interrating	287
Abbildung 61) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 im zweiten Interrating	288
Abbildung 62) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 im zweiten Interrating	289
Abbildung 63) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 3 im zweiten Interrating	289
Abbildung 64) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 im zweiten Interrating	290
Abbildung 65) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 im zweiten Interrating	290
Abbildung 66) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 3 im zweiten Interrating	291
Abbildung 67) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 im zweiten Interrating	291
Abbildung 68) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 im zweiten Interrating	292

Abbildung 69) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 3 im zweiten Interrating	292
Abbildung 70) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 und 2 im zweiten Interrating.....	293
Abbildung 71) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 und 3 im zweiten Interrating.....	293
Abbildung 72) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 und 3 im zweiten Interrating.....	294
Abbildung 73) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 und 2 im zweiten Interrating.....	294
Abbildung 74) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 und 3 im zweiten Interrating.....	295
Abbildung 75) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 und 3 im zweiten Interrating.....	295
Abbildung 76) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 und 2 im zweiten Interrating.....	296
Abbildung 77) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 2 und 3 im zweiten Interrating.....	296
Abbildung 78) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens von Rater*in 1 und 3 im zweiten Interrating.....	297
Abbildung 79) Histogramm zur Verteilung der Punkte aller robS-Fälle entlang des ersten Teils des Bewertungsbogens	312
Abbildung 80) Histogramm zur prozentualen Verteilung der Punkte aller robS-Fälle entlang des ersten Teils des Bewertungsbogens	312
Abbildung 81) Histogramm zur Verteilung der Punkte aller robS-Fälle entlang des zweiten Teils des Bewertungsbogens	314
Abbildung 82) Histogramm zur prozentualen Verteilung der Punkte aller robS-Fälle entlang des zweiten Teils des Bewertungsbogens	315
Abbildung 83) Histogramm zur Verteilung der Punkte aller robS-Fälle entlang des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens.....	317
Abbildung 84) Histogramm zur prozentualen Verteilung der Punkte aller robS-Fälle entlang des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens	317
Abbildung 85) Histogramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des überarbeiteten Bewertungsbogens	326

Abbildung 86) Histogramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des überarbeiteten Bewertungsbogens	326
Abbildung 87) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des überarbeiteten Bewertungsbogens.....	327
Abbildung 88) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des überarbeiteten Bewertungsbogens.....	328
Abbildung 89) Streudiagramm zur Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des überarbeiteten Bewertungsbogens.....	329
Abbildung 90) Histogramm zur Anzahl der Punkte der beiden Teile des überarbeiteten Bewertungsbogens	334
Abbildung 91) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Punkte der beiden Teile des überarbeiteten Bewertungsbogens.....	335
Abbildung 92) Histogramm zur Verteilung der Anzahl der Fachsemester.....	385
Abbildung 93) Q-Q-Diagramm zur Anzahl der Fachsemester.....	386
Abbildung 94) Histogramm zur Verteilung der außercurrikularen Schultätigkeit (in Monaten).....	388
Abbildung 95) Q-Q-Diagramm zur Verteilung der außercurrikularen Schultätigkeit (in Monaten).....	389
Abbildung 96) Histogramm zur Verteilung der Abschlussnoten vor dem Studium beziehungsweise Abiturnoten	390
Abbildung 97) Q-Q-Diagramm zur Verteilung der Abschlussnoten vor dem Studium beziehungsweise Abiturnoten	391
Abbildung 98) Histogramm zur Verteilung der Punkte im Test zur Erfassung des Wissens über Beratung und Lernstrategien (Bruder, 2017).....	395
Abbildung 99) Q-Q-Diagramm zur Verteilung der Punkte im Test zur Erfassung des Wissens über Beratung und Lernstrategien (Bruder, 2017).....	395
Abbildung 100) Histogramm zur Verteilung der Punkte im pädagogischen Kompetenztest (Seifert et al., 2009)	397
Abbildung 101) Q-Q-Diagramm zur Verteilung der Punkte im pädagogischen Kompetenztest (Seifert et al., 2009)	398
Abbildung 102) Streudiagramm zum Verhältnis der Testwerte der robS und des pädagogischen Kompetenztests (Seifert et al., 2009)	399

17 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1) Darstellung der Beratungskompetenzfacetten und Dimensionen des zugrundeliegenden Beratungskompetenzmodells	97
Tabelle 2) Darstellung der einzelnen Validierungsschritte, Evidenzen und der damit verknüpften Kapitel	109
Tabelle 3) Ablaufplan der Datenerhebung in der Pilotierung	122
Tabelle 4) Darstellung der Stichprobe der Pilotierung der robS	123
Tabelle 5) Darstellung des Transkriptionsleitfadens	132
Tabelle 6) Interviewleitfaden zur Wahrnehmung der Testteilnehmenden von den robS in der Pilotierungsuntersuchung	133
Tabelle 7) Kodiermanual zur Auswertung der Interviews zur Wahrnehmung der Testteilnehmenden im Rahmen der Pilotierungsuntersuchung	135
Tabelle 8) Darstellung des Verbal-Trigger-Sets der Rolle der Schülerin	141
Tabelle 9) Darstellung des Verbal-Trigger-Sets der Rolle der Mutter	142
Tabelle 10) Ablaufplan der Datenerhebung in der Hauptuntersuchung	167
Tabelle 11) Darstellung der Stichprobe der Haupterhebung der robS	168
Tabelle 12) Interviewleitfaden zur Wahrnehmung der Testteilnehmenden von den robS in der Haupterhebung	172
Tabelle 13) Auflistung der Merkmale, die zu einer authentischen Wahrnehmung der Situationsbeschreibungen beziehungsweise robS-Situationen beigetragen haben	175
Tabelle 14) Auflistung der Merkmale, die zu einer authentischen Wahrnehmung der Schauspielerinnen beigetragen haben	178
Tabelle 15) Auflistung der allgemeinen Merkmale bei der Wahrnehmung des Raumes und der Kameras in den robS	181
Tabelle 16) Auflistung der Angaben der Teilnehmenden zu den mit den robS erfassten Fähigkeiten und Kompetenzen, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind	184
Tabelle 17) Auflistung der Angaben der Teilnehmenden zu Voraussetzungen und Hinweisen für die Akzeptanz der robS als Prüfungsformat und ihre Durchführbarkeit	189
Tabelle 18) Darstellung der Interviewleitfragen der Expert*innenbefragung	200
Tabelle 19) Darstellung der Berechnungen zur paarweisen Übereinstimmung und Korrelation des ersten Interratings des ersten Teils des Bewertungsbogens	230

Tabelle 20) Darstellung der Berechnungen zur Übereinstimmung der drei Ratings des ersten Interratings des ersten Teils des Bewertungsbogens	233
Tabelle 21) Darstellung der Berechnungen zur paarweisen Übereinstimmung und Korrelation des ersten Interratings des zweiten Teils des Bewertungsbogens	234
Tabelle 22) Darstellung der Berechnungen zur Übereinstimmung der drei Ratings des ersten Interratings des zweiten Teils des Bewertungsbogens	238
Tabelle 23) Darstellung der Berechnungen zur Übereinstimmung und Korrelation der drei Ratings des ersten Interratings zu allen Dimensionen des Bewertungsbogens	240
Tabelle 24) Darstellung der Berechnungen zur paarweisen Übereinstimmung und Korrelation des zweiten Interratings des ersten Teils des Bewertungsbogens	242
Tabelle 25) Darstellung der Berechnungen der prozentualen Übereinstimmung des zweiten Interratings zu einzelnen Dimensionen des ersten Teils des Bewertungsbogens	245
Tabelle 26) Darstellung der Berechnungen zur Übereinstimmung der drei Ratings des zweiten Interratings des ersten Teils des Bewertungsbogens	245
Tabelle 27) Darstellung der Berechnungen zur paarweisen Übereinstimmung und Korrelation des zweiten Interratings des zweiten Teils des Bewertungsbogens	247
Tabelle 28) Darstellung der Berechnungen der prozentualen Übereinstimmung des zweiten Interratings zu einzelnen Dimensionen des zweiten Teils des Bewertungsbogens	250
Tabelle 29) Darstellung der Berechnungen zur Übereinstimmung der drei Ratings des zweiten Interratings des zweiten Teils des Bewertungsbogens	251
Tabelle 30) Darstellung der Berechnungen zur Übereinstimmung und Korrelation der drei Ratings des zweiten Interratings zu allen Dimensionen des Bewertungsbogens	253
Tabelle 31) Deskriptive Statistik zu der Anzahl der Punkte der einzelnen Rater*innen zu den einzelnen und beiden Teilen des Bewertungsbogens im ersten Interrating	259
Tabelle 32) Darstellung der Berechnungen zur Normalverteilung der einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens der einzelnen Rater*innen im ersten Interrating	276

Tabelle 33) Darstellung der Berechnungen von Pearsons r für die einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens der einzelnen Rater*innen im ersten Interrating	277
Tabelle 34) Darstellung der Berechnungen von Spearmans Rho für die einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens der einzelnen Rater*innen im ersten Interrating	278
Tabelle 35) Darstellung der Berechnungen ICC-Werte zu der Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens aller drei Rater*innen im ersten Interrating	279
Tabelle 36) Darstellung der Berechnungen ICC-Werte zu der Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens aller drei Rater*innen im ersten Interrating	280
Tabelle 37) Darstellung der Berechnungen ICC-Werte zu der Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens aller drei Rater*innen im ersten Interrating.....	280
Tabelle 38) Deskriptive Statistik zu der Anzahl der Punkte der einzelnen Rater*innen zu den einzelnen und beiden Teilen des Bewertungsbogens im zweiten Interrating	281
Tabelle 39) Darstellung der Berechnungen zur Normalverteilung der einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens der einzelnen Rater*innen im zweiten Interrating	298
Tabelle 40) Darstellung der Berechnungen von Pearsons r für die einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens der einzelnen Rater*innen im zweiten Interrating	299
Tabelle 41) Darstellung der Berechnungen von Spearmans Rho für die einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens der einzelnen Rater*innen im zweiten Interrating	300
Tabelle 42) Darstellung der Berechnungen der ICC-Werte zu der Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens aller drei Rater*innen im zweiten Interrating	301
Tabelle 43) Darstellung der Berechnungen der ICC-Werte zu der Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens aller drei Rater*innen im zweiten Interrating	302

Tabelle 44) Darstellung der Berechnungen der ICC-Werte zu der Anzahl der Punkte des ersten und zweiten Teils des Bewertungsbogens aller drei Rater*innen im zweiten Interrating	302
Tabelle 45) Darstellung der Stichprobe der robS für die weiteren Berechnungen.....	306
Tabelle 46) Darstellung der Verteilung aller Dimensionen und Items des ersten Teils des Bewertungsbogens	307
Tabelle 47) Darstellung der Verteilung aller Dimensionen und Items des zweiten Teils des Bewertungsbogens	308
Tabelle 48) Deskriptive Statistik zu der Anzahl der Punkte der einzelnen und beiden Teile des Bewertungsbogens.....	310
Tabelle 49) Häufigkeitstabelle zur Anzahl der Punkte des ersten Teils des Bewertungsbogens	311
Tabelle 50) Häufigkeitstabelle zur Anzahl der Punkte des zweiten Teils des Bewertungsbogens	313
Tabelle 51) Häufigkeitstabelle zur Anzahl der Punkte der beiden Teile des Bewertungsbogens	315
Tabelle 52) Item-Skala-Statistiken für den ersten Teil des Bewertungsbogens	318
Tabelle 53) Item-Skala-Statistiken für den zweiten Teil des Bewertungsbogens	319
Tabelle 54) Item-Skala-Statistiken für den ersten und zweiten Teil des Bewertungsbogens	321
Tabelle 55) Deskriptive Statistik zu der Anzahl der Punkte zu den einzelnen Teilen des überarbeiteten Bewertungsbogens	325
Tabelle 56) Darstellung der Berechnungen zur Normalverteilung der einzelnen Teile des überarbeiteten Bewertungsbogens.....	329
Tabelle 57) Deskriptive Statistik zu der Anzahl der Punkte der beiden Teile des überarbeiteten Bewertungsbogens	331
Tabelle 58) Häufigkeitstabelle zur Anzahl der Punkte der beiden Teile des überarbeiteten Bewertungsbogens	332
Tabelle 59) Häufigkeitstabelle zur Anzahl der Punkte (prozentual) der beiden Teile des überarbeiteten Bewertungsbogens	333
Tabelle 60) Darstellung der Berechnungen zur Normalverteilung der beiden Teile des überarbeiteten Bewertungsbogens	335
Tabelle 61) Darstellung der Bewertungen (universitäre Notenskala) der ausgewählten robS-Fälle durch den prototypischen Bewertungsbogen und die Expert*innen	342

Tabelle 62) Darstellung der paraphrasierten Begründungen der Expert*innen ihrer Bewertungen der exemplarischen robS-Situationen im Rahmen der Expert*inneninterviews	342
Tabelle 63) Darstellung der Berechnungen zur paarweisen Übereinstimmung und Korrelation zwischen den Bewertungen (universitäre Notenskala) des Bewertungsbogens und der einzelnen Expert*innen	349
Tabelle 64) Darstellung der Berechnungen zur paarweisen und gesamten Übereinstimmung und Korrelation zwischen den Bewertungen (universitäre Notenskala) des Bewertungsbogens und der Expert*innen.....	350
Tabelle 65) Darstellung der Berechnungen zur paarweisen Übereinstimmung zwischen den Bewertungen (ausreichend / nicht ausreichend) des Bewertungsbogens und der einzelnen Expert*innen	354
Tabelle 66) Darstellung der Berechnungen zur paarweisen und gesamten Übereinstimmung zwischen den Bewertungen (ausreichend / nicht ausreichend) des Bewertungsbogens und der Expert*innen	355
Tabelle 67) Darstellung der Berechnungen zur paarweisen Übereinstimmung zwischen den Bewertungen (besser / gleich / schlechter) des Bewertungsbogens und der einzelnen Expert*innen in Bezug auf die jeweils ersten und zweiten robS-Situationen der Beispielfälle	357
Tabelle 68) Darstellung der Berechnungen zur paarweisen und gesamten Übereinstimmung zwischen den Bewertungen (besser / gleich / schlechter) des Bewertungsbogens und der Expert*innen	358
Tabelle 69) Darstellung der Berechnungen zur paarweisen Übereinstimmung zwischen den Bewertungen (besser / gleich / schlechter) des Bewertungsbogens und der einzelnen Expert*innen in Bezug auf die Gesamtbewertung der einzelnen Beispielfälle	361
Tabelle 70) Deskriptive Statistik zu den Konstellationen der Schauspielerinnen	366
Tabelle 71) Darstellung der Ergebnisse der ANOVA zwischen der Anzahl der im Test erreichten Punkte und den unterschiedlichen Konstellationen der Schauspielerinnen	367
Tabelle 72) Darstellung der ANOVA-Effektgrößen zwischen der Anzahl der im Test erreichten Punkte und den unterschiedlichen Konstellationen der Schauspielerinnen	367
Tabelle 73) Deskriptive Statistik zu den verschiedenen Schulformen	393

Tabelle 74) Darstellung der Beratungskompetenzfacetten und Dimensionen des zugrundeliegenden Beratungskompetenzmodells für die erste Arbeitsversion des prototypischen Bewertungsbogens	495
Tabelle 75) Darstellung der Arbeitsversion des prototypischen Bewertungsbogens für die erste robS-Situation	497
Tabelle 76) Darstellung der Arbeitsversion des prototypischen Bewertungsbogens für die zweite robS-Situation	500
Tabelle 77) Kodiermanual zur Auswertung der Verbal Trigger in den Stimulated-Recall-Interviews	645
Tabelle 78) Kodiermanual zur Auswertung der Interviews zur Wahrnehmung der Testteilnehmenden im Rahmen der Haupterhebung	668
Tabelle 79) Darstellung des Kodiermanuals zur Auswertung der Expert*inneninterviews zur Einschätzung des prototypischen Bewertungsbogens.....	675
Tabelle 80) Inter-Item-Korrelationsmatrix für den ersten Teils des Bewertungsbogens ...	700
Tabelle 81) Inter-Item-Korrelationsmatrix für den zweiten Teils des Bewertungsbogens .	703
Tabelle 82) Inter-Item-Korrelationsmatrix für den ersten und zweiten Teil des Bewertungsbogens	709
Tabelle 83) Kodierungen zur Auswertung der Interviews zur Wahrnehmung der Testteilnehmenden im Rahmen der Pilotierungsuntersuchung	715
Tabelle 84) Kodierungen zur Auswertung der Stimulated-Recall-Interviews.....	721
Tabelle 85) Kodierungen zur Auswertung der Befragung der Testteilnehmenden zur Wahrnehmung und Akzeptanz der robS	798
Tabelle 86) Darstellung der Kodierungen zur Auswertung der Expert*inneninterviews zur Einschätzung des prototypischen Bewertungsbogens.....	1019
Tabelle 87) Darstellung der Textstellen zur Begründung der Expert*innen ihrer Bewertungen der exemplarischen robS-Situationen im Rahmen der Expert*inneninterviews	1137

18 Anhang A

Im folgenden Kapitel wird der Anhang A dargestellt.

18.1 Darstellung der ersten Arbeitsversion des prototypischen Bewertungsbogens

Die Arbeitsversion des prototypischen Bewertungsbogens, der in den Interviews mit den Expert*innen zum Untersuchungsgegenstand gemacht wurde, ist ebenfalls in ein Beratungskompetenzmodell eingebettet. Dieses folgt inhaltlich den in Kapitel 8.3 dargestellten Ausführungen zum Theoriemodell zur Bewertung der Beratungsperformanz. Unterschiede ergeben sich im Hinblick auf einzelne Dimensionen und entsprechende Items, die im Rahmen der jeweiligen Beratungskompetenzfacetten eingebettet sind. Eine Übersicht dieser Beratungskompetenzfacetten und Dimensionen wird in Abbildung 74) dargestellt.

Tabelle 74) Darstellung der Beratungskompetenzfacetten und Dimensionen des zugrundeliegenden Beratungskompetenzmodells für die erste Arbeitsversion des prototypischen Bewertungsbogens

Beratungskompetenzfacette	Dimension
Personale Ressourcen	Gefühle
	Wertschätzende Haltung
Soziale Kooperationskompetenz	Kooperatives Handeln
	Perspektivübernahme
Pädagogisches Wissen	Problemdefinition
	Problemanalyse
	Ursachensuche
	Lösungs- & Ressourcenorientierung
	Vereinbarung von Lösungen
Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills	Paraphrasieren
	Aktives Zuhören
	Mimik und Gestik
	Zeitmanagement
	Strukturierung
Bewältigungskompetenz	Kritikfähigkeit

Auch diese Dimensionen und ihre Operationalisierungen auf der Ebene der Items wurden in Orientierung an den Bewertungsbögen beziehungsweise Kodiermanuals für simulierte Beratungsgespräche von insbesondere Gerich (2016, S. 139 f.) und Wiesbeck (2015, S. 229–246) verfasst. Dafür wurden die

Dimensionen auf struktureller Ebene und auf inhaltlicher Item-Ebene im Hinblick auf die Anforderungen der zugrundeliegenden robS-Situationen in einer angepassten Form übernommen, erweitert und reorganisiert¹⁰⁵. Die Punkteverteilung wurde in Anlehnung an den Bewertungsbogen von Gerich (2016) vorgenommen, während in Orientierung an Wiesbeck (2015, S. 229–246) differenzierte Skalen gebildet wurden, die daneben auch Bereiche definieren, in denen ein bestimmtes Verhalten nicht zum Ausdruck gebracht wird.

18.2 Arbeitsversion des prototypischen Bewertungsbogens für die erste robS-Situation

In Abbildung 75) wird die Arbeitsversion des prototypischen Bewertungsbogens für die erste robS-Situation dargestellt, die im Rahmen der Expert*innen-interviews (Kapitel 11.4) zum Gegenstand gemacht wurde. Neben den fünf Beratungskompetenzfacetten werden jeweils darunterliegend die einzelnen Dimensionen und die dazugehörigen Items dargestellt. Daneben wird anknüpfend an die einzelnen Items die jeweilige Punktzahl abgebildet.

¹⁰⁵ Die Inhalte und Formulierungen der zugrundeliegenden Dimensionen und Items finden sich entsprechend teilweise oder in Gänze in Folgendem wieder: So wurde die Dimension „Kooperatives Handeln“ in Anlehnung an „Kooperatives Handeln“ (Gerich, 2016), die Dimension „Perspektivübernahme“ wurde in Bezug auf „Lösungs- & Ressourcenorientierung“ und „Kritikfähigkeit“ (Gerich, 2016), die Dimensionen „Problemdefinition“ und „Problemanalyse“ wurden in Orientierung an „Problemdefinition“ (Gerich, 2016), die Dimension „Ursachensuche“ wurde in Anlehnung an „Ursachensuche“ (Gerich, 2016), die Dimensionen „Lösungs- & Ressourcenorientierung“ und „Vereinbarung von Lösungen“ wurden in Bezug auf „Strategiewissen“ und „Lösungs- & Ressourcenorientierung“ (Gerich, 2016), die Dimension „Paraphrasieren“ wurde in Orientierung an „Paraphrasieren“ (Gerich, 2016), die Dimension „Aktives Zuhören“ wurde in Anlehnung an „Aktives Zuhören“ (Gerich, 2016), die Dimension „Mimik und Gestik“ wurde in Bezug auf „Angemessenheit des nonverbalen Verhaltens der Lehrkraft“ (Wiesbeck, 2015), die Dimension „Strukturierung“ wurde in Orientierung an „Strukturierung“ (Gerich, 2016) und die Dimension „Kritikfähigkeit“ wurde in Bezug auf „Kritikfähigkeit“ und „Umgang mit schwierigen Situationen“ (Gerich, 2016) verfasst.

Tabelle 75) Darstellung der Arbeitsversion des prototypischen Bewertungsbogens für die erste robS-Situation

Personale Ressourcen			
Gefühle	Die Lehrkraft signalisiert, negative Gefühle gegenüber der Schülerin zu haben bzw. Sie „ungleich“ zu behandeln.	Die Lehrkraft signalisiert, keine negativen Gefühle gegenüber der Schülerin zu haben bzw. Sie „ungleich“ zu behandeln.	Die Lehrkraft wandelt „vermeintlich“ negative Gefühle bzw. „Ungleichbehandlung“ konstruktiv um.
	0	1	2
Wertschätzende Haltung	Der Fokus der Lehrkraft liegt primär auf der Lösung des Problems im Sinne des eigenen Unterrichts bzw. der eigenen Person.	Der Fokus der Lehrkraft liegt primär auf der Lösung des Problems im Sinne des Klassenklimas.	Der Fokus der Lehrkraft liegt primär auf dem Wohlergehen der Schülerin im Sinne ihrer Leistung, des Klassenklimas und des eigenen Unterrichts.
	0	1	2
Soziale Kooperationskompetenz			
Kooperatives Handeln	Die Lehrkraft signalisiert keine kooperative Haltung. Es wird nicht „gemeinsam“ an der Lösung der Probleme gearbeitet.	Die Lehrkraft signalisiert eine kooperative Haltung. Der Fokus liegt auf der Zusammenarbeit und es wird eine weitere Ansprechbarkeit signalisiert.	Die Lehrkraft bezieht die Schülerin als „Expertin für ihr Problem“ in den Prozess ein (bei Problemdefinition, Ursachensuche oder Lösungssuche wird nach ihrer Sicht gefragt). Es wird Unterstützung bei Umsetzung der Maßnahmen angeboten bzw. selbst eine Aufgabe übernommen.
	0	1	2
Perspektivübernahme Schülerin	Die Lehrkraft beachtet die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin nicht.	Die Lehrkraft beachtet die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin.	Die Lehrkraft erfragt gezielt die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin und bindet diese konstruktiv in das Gespräch ein.
	0	1	2
Pädagogisches Wissen			
Problemdefinition	Die Lehrkraft nennt keines der vorliegenden Probleme.	Die Lehrkraft nennt zutreffend mindestens eines der vorliegenden Probleme. (unaufgeforderte Wortbeiträge /	Die Lehrkraft nennt zutreffend beide vorliegenden Probleme. (unaufgeforderte Wortbeiträge / fehlende Hausaufgaben)

		fehlende Hausaufgaben)	
	0	1	2
Problemanalyse	Die Lehrkraft analysiert keines der vorliegenden Probleme.	Die Lehrkraft analysiert mindestens eines der vorliegenden Probleme.	Die Lehrkraft analysiert beide der vorliegenden Probleme.
	0	1	2
Ursachensuche	Die Lehrkraft nennt keine vermuteten Ursachen oder stellt keine Fragen nach möglichen Ursachen.	Die Lehrkraft nennt vermutete Ursachen bzw. stellt allgemeine Fragen zu möglichen Ursachen.	Die Lehrkraft stellt detaillierte Fragen nach der Hausaufgaben-situation bzw. der Situation mit den Freunden.
	0	1	2
Lösungs- & Ressourcenorientierung	Die Lehrkraft bringt keine Lösungs- und Ressourcenorientierung zum Ausdruck.	Die Lehrkraft bringt zum Ausdruck, dass das Ziel des Gesprächs das Erarbeiten von Lösungen ist.	Die Lehrkraft fragt bei der Suche nach Lösungsmöglichkeiten nach vorhandenen Ressourcen der Schülerin und bezieht diese in die Lösungsfindung ein.
	0	1	2
Vereinbarung von Lösungen	Die Lehrkraft arbeitet keine Lösung heraus.	Die Lehrkraft arbeitet für mindestens ein identifiziertes Problem eine Lösung heraus.	Die Lehrkraft arbeitet für beide identifizierte Probleme eine Lösung heraus.
	0	1	2
Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills			
Paraphrasieren	Die Lehrkraft paraphrasiert an keiner Stelle des Gesprächs.	Die Lehrkraft paraphrasiert an einer Stelle des Gesprächs.	Die Lehrkraft paraphrasiert an mindestens zwei Stellen des Gesprächs.
	0	1	2
Aktives Zuhören	Die Lehrkraft hört nicht aktiv zu.	Die Lehrkraft hört an einer Stelle des Gesprächs aktiv zu. (Aussprechen lassen, verbale Rezeptionssignale, gezielte Nachfragen).	Die Lehrkraft hört an mindestens zwei Stellen des Gesprächs aktiv zu. (Aussprechen lassen, verbale Rezeptionssignale, gezielte Nachfragen).
	0	1	2
Mimik und Gestik gegenüber der Schülerin	Die Mimik und Gestik der Lehrkraft sind von der Schülerin abgewendet und signalisieren keinen Fokus auf diese.	Die Mimik und Gestik der Lehrkraft sind in die Richtung der Schülerin gerichtet und signalisieren den Fokus auf diese.	Die Mimik und Gestik der Lehrkraft sind in die Richtung der Schülerin gerichtet und vermitteln durch Freundlichkeit (Lächeln, offene Körperhaltung) und reagierende Haltung

			gen (Kopfnicken, adaptive Mimik) Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit.
	0	1	2
Zeitmanagement	Die Lehrkraft führt das Gespräch in einem Zeitumfang von mehr als 10 Minuten.	Die Lehrkraft führt das Gespräch in einem maximalen Zeitumfang von 10 Minuten.	
	0	1	
Strukturierung	Begrüßung und Beziehungsaufnahme		0,5
	Problemdefinition bzw. -entfaltung (Erfassung der Ist-Situation)		0,5
	Ursachensuche und Definition des Soll-Zustands		0,5
	Lösungssuche		0,5
	Lösung, Zielsetzung und Vereinbarungen		0,5
	Verabschiedung		0,5
Bewältigungskompetenz			
Kritikfähigkeit	Die Lehrkraft signalisiert kein Verständnis für Kritik oder lehnt die Kritik unbegründet ab.	Die Lehrkraft hört zu und signalisiert Verständnis für die Kritik. Die Lehrkraft vermittelt Wertschätzung und Empathie und erläutert die Gründe für ihr eigenes Handeln nachvollziehbar (ohne in eine Rechtfertigungshaltung zu verfallen). Die Lehrkraft lenkt den Fokus wieder auf die Schülerin.	Die Lehrkraft macht hinsichtlich der Kritik Zugeständnisse und fragt nach Wünschen der Schülerin. Die Lehrkraft signalisiert Veränderungsbereitschaft.
	0	1	2

18.3 Arbeitsversion des prototypischen Bewertungsbogens für die zweite robS-Situation

In Abbildung 76) ist die Arbeitsversion des prototypischen Bewertungsbogens für die zweite robS-Situation dargestellt, die im Rahmen der Expert*inneninterviews (Kapitel 11.4) behandelt wurde. Neben den fünf Beratungskompetenzfacetten sind jeweils die darunterliegenden Dimensionen sowie die entsprechenden Items aufgeführt. Zusätzlich wird zu jedem Item die jeweilige Punktzahl angezeigt.

Tabelle 76) Darstellung der Arbeitsversion des prototypischen Bewertungsbogens für die zweite robS-Situation

Personale Ressourcen				
Wertschätzende Haltung	Der Fokus der Lehrkraft liegt primär auf der Lösung des Problems im Sinne des eigenen Unterrichts bzw. der eigenen Person.	Der Fokus der Lehrkraft liegt primär auf der Lösung des Problems im Sinne des Klassenklimas.	Der Fokus der Lehrkraft liegt primär auf dem Wohlergehen der Schülerin im Sinne ihrer Leistung, des Klassenklimas und des eigenen Unterrichts.	
	0	1	2	
Soziale Kooperationskompetenz				
Kooperatives Handeln	Die Lehrkraft signalisiert keine kooperative Haltung. Es wird nicht „gemeinsam“ an der Lösung der Probleme gearbeitet.	Die Lehrkraft signalisiert eine kooperative Haltung. Der Fokus liegt auf der Zusammenarbeit und es wird eine weitere Ansprechbarkeit signalisiert.	Die Lehrkraft bezieht die Mutter als „Expertin für ihr Kind“ in den Prozess ein (bei Problemdefinition, Ursachensuche oder Lösungssuche wird nach ihrer Sicht gefragt). Es wird Unterstützung bei Umsetzung der Maßnahmen angeboten bzw. selbst eine Aufgabe übernommen.	Die Lehrkraft bezieht die Schülerin als „Expertin für ihr Problem“ in den Prozess ein (bei Problemdefinition, Ursachensuche oder Lösungssuche wird nach ihrer Sicht gefragt). Es wird Unterstützung bei Umsetzung der Maßnahmen angeboten bzw. selbst eine Aufgabe übernommen.
	0	1	2	3
Perspektivübernahme Schülerin	Die Lehrkraft beachtet die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin nicht.	Die Lehrkraft beachtet die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin.	Die Lehrkraft erfragt gezielt die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin und bindet diese konstruktiv in das Gespräch ein.	
	0	1	2	
Perspektivübernahme Mutter	Die Lehrkraft beachtet die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Mutter nicht.	Die Lehrkraft beachtet die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin.	Die Lehrkraft erfragt gezielt die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Mutter und bindet diese konstruktiv	

			in das Gespräch ein.	
	0	1	2	
Pädagogisches Wissen				
Problemdefinition	Die Lehrkraft nennt keines der vorliegenden Probleme.	Die Lehrkraft nennt zutreffend mindestens eines der vorliegenden Probleme. (unaufgeforderte Wortbeiträge / fehlende Hausaufgaben)	Die Lehrkraft nennt zutreffend beide vorliegenden Probleme. (unaufgeforderte Wortbeiträge / fehlende Hausaufgaben)	
	0	1	2	
Problemanalyse	Die Lehrkraft analysiert keines der vorliegenden Probleme.	Die Lehrkraft analysiert mindestens eines der vorliegenden Probleme.	Die Lehrkraft analysiert beide der vorliegenden Probleme.	
	0	1	2	
Ursachensuche	Die Lehrkraft nennt keine vermuteten Ursachen oder stellt keine Fragen nach möglichen Ursachen.	Die Lehrkraft nennt vermutete Ursachen bzw. stellt allgemeine Fragen zu möglichen Ursachen.	Die Lehrkraft stellt detaillierte Fragen nach der Hausaufgabensituation bzw. der Situation mit den Freunden.	
	0	1	2	
Lösungs- & Ressourcenorientierung	Die Lehrkraft bringt keine Lösungs- und Ressourcenorientierung zum Ausdruck.	Die Lehrkraft bringt zum Ausdruck, dass das Ziel des Gesprächs das Erarbeiten von Lösungen ist.	Die Lehrkraft fragt bei der Suche nach Lösungsmöglichkeiten nach vorhandenen Ressourcen der Schülerin und bezieht diese in die Lösungsfindung ein.	
	0	1	2	
Vereinbarung von Lösungen	Die Lehrkraft arbeitet keine Lösung heraus.	Die Lehrkraft arbeitet für mindestens ein identifiziertes Problem eine Lösung heraus.	Die Lehrkraft arbeitet für beide identifizierte Probleme eine Lösung heraus.	
	0	1	2	
Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills				
Paraphrasieren	Die Lehrkraft paraphrasiert an keiner Stelle des Gesprächs.	Die Lehrkraft paraphrasiert an einer Stelle des Gesprächs.	Die Lehrkraft paraphrasiert an mindestens zwei Stellen des Gesprächs.	
	0	1	2	

Aktives Zuhören	Die Lehrkraft hört nicht aktiv zu.	Die Lehrkraft hört an einer Stelle des Gesprächs aktiv zu. (Aussprechen lassen, verbale Rezeptionssignale, gezielte Nachfragen).	Die Lehrkraft hört an mindestens zwei Stellen des Gesprächs aktiv zu. (Aussprechen lassen, verbale Rezeptionssignale, gezielte Nachfragen).
	0	1	2
Mimik und Gestik gegenüber der Schülerin	Die Mimik und Gestik der Lehrkraft sind von der Schülerin abgewendet und signalisieren keinen Fokus auf diese	Die Mimik und Gestik der Lehrkraft sind in die Richtung der Schülerin gerichtet und signalisieren den Fokus auf diese	Die Mimik und Gestik der Lehrkraft sind in die Richtung der Schülerin gerichtet und vermitteln durch Freundlichkeit (Lächeln, offene Körperhaltung) und reagierende Haltungen (Kopfnicken, adaptive Mimik) Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit.
	0	1	2
Mimik und Gestik gegenüber der Mutter	Die Mimik und Gestik der Lehrkraft sind von der Mutter abgewendet und signalisieren keinen Fokus auf diese.	Die Mimik und Gestik der Lehrkraft sind in die Richtung der Mutter gerichtet und signalisieren den Fokus auf diese.	Die Mimik und Gestik der Lehrkraft sind in die Richtung der Mutter gerichtet und vermitteln durch Freundlichkeit (Lächeln, offene Körperhaltung) und reagierende Haltungen (Kopfnicken, adaptive Mimik) Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit.
	0	1	2
Zeitmanagement	Die Lehrkraft führt das Gespräch in einem Zeitumfang von mehr als 10 Minuten.	Die Lehrkraft führt das Gespräch in einem maximalen Zeitumfang von 10 Minuten.	
	0	1	
Strukturierung	Begrüßung und Beziehungsaufnahme		0,5
	Problemdefinition bzw. -entfaltung (Erfassung der Ist-Situation)		0,5
	Ursachensuche und Definition des Soll-Zustands		0,5
	Lösungssuche		0,5
	Lösung, Zielsetzung und Vereinbarungen		0,5
	Verabschiedung		0,5
Bewältigungskompetenz			
Kritikfähigkeit	Die Lehrkraft signalisiert kein Verständnis für Kritik oder lehnt die Kritik unbegründet ab.	Die Lehrkraft hört zu und signalisiert Verständnis für die Kritik. Die Lehrkraft vermittelt Wertschätzung und Empathie und erläutert die Gründe für ihr eigenes Handeln nachvollziehbar (ohne in eine Rechtfertigungshaltung zu verfallen). Die Lehrkraft lenkt den Fokus wieder auf die Schülerin.	Die Lehrkraft macht hinsichtlich der Kritik Zugeständnisse und fragt nach Wünschen der Schülerin. Die Lehrkraft signalisiert Veränderungsbereitschaft.
	0	1	2

18.4 Kodiermanual / Bewertungsbogen der robS

Allgemeine Hinweise:

Betrachtung

- Während beziehungsweise nach der Betrachtung einer Aufnahme eines robS ist der betrachtete Fall mit dem Bewertungsbogen zu bewerten beziehungsweise zu kodieren.
- Der Fall kann mehrmals betrachtet werden.
- Es müssen alle Kategorien beziehungsweise Dimensionen des Bewertungsbogens für einen Fall bewertet beziehungsweise kodiert werden.
- Für die einzelnen Bewertungen beziehungsweise Kodierungen sind Notizen anzufertigen. Dazu ist beispielsweise die Aufnahme anzuhalten, der Zeitstempel und eine Begründung zu notieren und gegebenenfalls die entsprechende Stelle im Transkript zu markieren.

Struktur

- Der Bewertungsbogen ist in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil bezieht sich auf die erste Situation des robS in dem die Lehrkraft und die Schülerin ein Gespräch führen. Der zweite Teil bezieht sich auf die zweite Situation in der die Lehrkraft, die Schülerin und die Mutter miteinander sprechen.
- Die einzelnen Kategorien beziehungsweise Dimensionen sind in fünf übergeordnete Beratungskompetenzfacetten eingebettet.
- „Personale Ressourcen“ umfasst Kategorien beziehungsweise Dimensionen, die sich auf Verhaltensweisen beziehen, die über den gesamten Gesprächsverlauf hinweg zum Ausdruck gebracht werden sollen.
- „Pädagogisches Wissen“ und „Soziale Kooperationskompetenz“ enthält Kategorien beziehungsweise Dimensionen, die sich auf Verhaltensweisen beziehen, die an bestimmten Stellen des Gesprächsverlaufs beziehungsweise ereignisbasiert zum Ausdruck gebracht werden sollen.

- „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills“ beinhaltet Kategorien beziehungsweise Dimensionen, die sich auf Verhaltensweisen beziehen, die über den gesamten Gesprächsverlauf hinweg und an bestimmten Stellen des Gesprächsverlaufs beziehungsweise ereignisbasiert zum Ausdruck gebracht werden

- „Bewältigungskompetenz“ schließt eine Kategorie beziehungsweise Dimension ein, die sich auf Verhaltensweisen beziehen, die an bestimmten Stellen des Gesprächsverlaufs beziehungsweise ereignisbasiert zum Ausdruck gebracht werden sollen.

Häufigkeiten

Im Rahmen einiger Items einzelner Kategorien beziehungsweise Dimensionen werden Häufigkeiten beschrieben, die die Ausprägung bestimmter Verhaltensweisen kennzeichnen sollen.

- „selten bis nie“ bezieht sich auf Verhaltensweisen, die etwa in einem Drittel (ca. 0 - 33,33 %) des gesamten Gesprächsverlaufs gezeigt werden.

- „gelegentlich“ bezieht sich auf Verhaltensweisen, die etwa in zwei Dritteln (ca. 33,34 - 66,66 %) des gesamten Gesprächsverlaufs gezeigt werden.

- „oft bis immer“ bezieht sich auf Verhaltensweisen, die etwa in drei Dritteln (ca. 66,67 - 100 %) des gesamten Gesprächsverlaufs gezeigt werden.

Punktevergabe

- Für die meisten Kategorien beziehungsweise Dimensionen ist eine Punkteverteilung im Rahmen von 0 (Stufe 1), 1 (Stufe 2) und 2 (Stufe 3) oder auch 0 (Stufe 1) und 1 (Stufe 2) Punkten vorgesehen. Die Punktevergabe soll hierbei so erfolgen, dass entweder 0 (Stufe 1), 1 (Stufe 2) oder 2 (Stufe 3) beziehungsweise 0 (Stufe 1) oder 1 (Stufe 2) Punkte vergeben werden. Es darf also nur ein Punktbereich beziehungsweise eine Stufe markiert werden.

- Einige Kategorien beziehungsweise Dimensionen („Soziale Kooperationskompetenz“) enthalten darüber hinaus Zusatzstufen. Diese sind immer an Kategorien beziehungsweise Dimensionen, mit einer Punkteverteilung von 0 (Stufe 1), 1 (Stufe 2) und 2 (Stufe 3) Punkten, gekoppelt („Pädagogisches Wissen“ und „Soziale Kooperationskompetenz“). Die Punktevergabe erfolgt somit

zunächst über die Vergabe von entweder 0, 1 oder 2 Punkten. Auch wenn 0 Punkte (Stufe 1) vergeben wurden (eine gewünschte Verhaltensweise wurde nicht gezeigt), können anschließend Punkte in den Zusatzstufen vergeben werden, wenn dabei eine gewünschte Verhaltensweise gezeigt wird. Im Rahmen der Zusatzstufen ist vorgesehen, dass entweder 0,5 (Zusatzstufe 1a) oder 1 (Zusatzstufe 1b) Punkt vergeben werden. Somit ergeben sich die Möglichkeiten, 1 (Stufe 2) + 0,5 (Zusatzstufe 1a), 1 (Stufe 2) + 1 (Zusatzstufe 1b), 2 (Stufe 3) + 0,5 (Zusatzstufe 1a) oder 2 (Stufe 3) + 1 (Zusatzstufe 1b) Punkte zu vergeben.

Darüber hinaus enthalten einige Kategorien beziehungsweise Dimensionen auch vier Zusatzstufen (1a, 1b, 2a, 2b). Da jeweils zwei dieser vier Zusatzstufen zusammenhängen und die Steigerung einer gewünschten Verhaltensweise darstellen (1a und 1b, 2a und 2b), können jeweils 0,5 oder 1 Punkte für die jeweilige Zusatzstufe vergeben werden. Somit erfolgt die Punktevergabe wie zuvor zunächst über die Vergabe von entweder 0 (Stufe 1), 1 (Stufe 2) oder 2 (Stufe 3) Punkten. Hier können ebenfalls ab 0 Punkten (eine gewünschte Verhaltensweise wurde nicht gezeigt) Punkte in den Zusatzstufen vergeben werden, wenn auch dabei eine gewünschte Verhaltensweise gezeigt wird. Dabei ist vorgesehen, dass entweder 0,5 (Zusatzstufe 1a) oder 1 (Zusatzstufe 1b) Punkt für Zusatzstufe 1 und/oder zusätzlich weitere 0,5 (Zusatzstufe 2a) oder 1 (Zusatzstufe 2b) Punkt für Zusatzstufe 2 vergeben werden. Somit ergeben sich die Möglichkeiten, dass zusätzlich Punkte in den Zusatzstufen 1a + 2a, 1a + 2b, 1b + 2a oder 1b + 2b vergeben werden.

- In der Kategorie beziehungsweise Dimension „Strukturierung“ („Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills“) ist die Punktevergabe in Einzelstufen vorgesehen, die aufsummiert werden. Eine Einzelstufe umfasst 0,5 Punkte. Wird eine gewünschte Verhaltensweise gezeigt, werden 0,5 Punkte vergeben. Zusätzlich werden für jede weitere gezeigte Verhaltensweise 0,5 Punkte vergeben. Anschließend werden die Punkte aufsummiert, sodass maximal 6 x 0,5 Punkte, also in Summe 3 Punkte, vergeben werden können.

Bewertungsbogen Teil 1 - Gespräch zwischen Lehrkraft und Schülerin

Beratungskompetenzfacette „Personale Ressourcen“ - Kategorie/Dimension - „Gefühle“

Dimension	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Gefühle	Die Lehrkraft stellt ihre eigenen Gefühle im Gespräch in den Vordergrund.	Die Lehrkraft behandelt ihre eigenen Gefühle im Gespräch zweitrangig.	Die Lehrkraft stellt ihre eigenen Gefühle im Gespräch in den Hintergrund.
Punkte	0	1	2
Definition			
In dieser Kategorie/Dimension stehen die Gefühle der Lehrkraft im Fokus und wie diese im Gespräch zum Ausdruck gebracht werden. Ziel ist es (Stufe 3), dass die Lehrkraft im Gespräch die eigenen Emotionen nicht in den Vordergrund stellt. Dadurch soll ein Raum für die Schülerin und ihre Perspektive, Wünsche und/oder Gefühle eröffnet werden. Die Gefühle der Lehrkraft können unterschiedlich sein und auf verschiedene Weise zum Ausdruck gebracht werden. Wenn seitens der Lehrkraft Gefühle ausgedrückt werden, dann ist es eine Voraussetzung, dass dies wohlwollend vollzogen wird. Als wohlwollende Gefühle können beispielsweise Sorge, Besorgtheit oder Freude verstanden werden. Gefühle wie Trauer oder Angst sollen aufgrund ihrer „Intensität“ nicht als wohlwollend verstanden werden. Äußerungen wie „schön“, „unschön“, „schade“, „gut“ oder „schlecht“ werden nicht als Gefühlsausdruck, sondern als Bewertungen verstanden. Wenn Formulierungen wie „ich empfinde dich als“, „ich habe das Gefühl“ oder „wenn ich das Gefühl habe“ zur Beschreibung eines Zustandes oder eines Ereignisses verwendet werden und das „Gefühl“ oder das „Empfinden“ als ein Beschreibungs- beziehungsweise Bewertungsmaßstab zum Ausdruck gebracht werden, dann ist dies als eine Äußerung von Gefühlen zu verstehen.			
Kodieranweisung			
Stufe 1: Kodierte in dieser Stufe, wenn im Rahmen des Gespräches die Gefühle der Lehrkraft zum Ausdruck gebracht und als Gegenstand in den Vordergrund gestellt werden. Die Gefühle können dabei unter anderem als Selbstmitteilung oder Bewertung zum Ausdruck kommen. Hinweise darauf können der mehrmalig wohlwollende oder auch der einmalig nicht wohlwollende Ausdruck von Gefühlen sein. Der Raum für die Schülerin und ihre Perspektive, Wünsche und/oder Gefühle kann dadurch eingeschränkt oder gar nicht erst eröffnet werden. Stufe 2: Kodierte in dieser Stufe, wenn im Rahmen des Gespräches die Gefühle der Lehrkraft zum Ausdruck gebracht, jedoch als Gegenstand zweitrangig behandelt werden. Vorrangig kann ein Raum für die Schülerin und ihre Perspektive, Wünsche und/oder Gefühle eröffnet werden. Die Ge-			

fühle der Lehrkraft können dabei unter anderem als Selbstmitteilung oder Bewertung zum Ausdruck kommen. Hinweise darauf können der vereinzelte oder auch wohlwollende Ausdruck von Gefühlen der Lehrkraft sein.

Stufe 3:

Kodierte in dieser Stufe, wenn im Rahmen des Gespräches die Gefühle der Lehrkraft nicht zum Ausdruck gebracht werden. Die Gefühle werden dabei nicht zur Selbstmitteilung oder Bewertung genutzt. Der Raum für die Schülerin und ihre Perspektive, Wünsche und/oder Gefühle kann dadurch eröffnet werden.

Ankerbeispiele¹⁰⁶

Stufe 1:

„S¹⁰⁷: sind sie WÜTEND auf miCH

TP: nein (.) ich bin NICHT wütend es ist (.) nur ein bisschen schade

S: was denn genAU

TP: ja du (.) störst ja jetzt häufiger den unterricht und auch dass du die hausaufgaben nicht abgibst oder auch gar nicht bearbeitest

S: warum ist das denn so schliMM

TP: ja du warst ja eigentlich immer relativ gut eine zwei mündlich und eine zwei eigentlich auch immer schriftlich und jetzt ist halt macht mich ein bisschen TRAURIG weil du warst ja eigentlich immer sehr gut hast auch mit deinen wortbeiträgen den unterricht auch immer sehr bereichert und auch voran gebracht und jetzt ja trägst du eher zu verlangsamung bei“ (NAB24 Situation 1, Z. 6 ff.).

„S: sind sie wütend auf MICH

TP: ja (.) alex ich verstehe dein verhalten einfach nicht (.)“ (AAS13 Situation 1, Z. 3 f.).

Stufe 2:

„TP: du weißt ja dass du das kannst und auch deine leistungen haben nachgelassen du machst deine hausaufgaben nicht (.) ähm darum mache ich mir so ein bisschen sorgen um dich (.) ähm (.) vielleicht können wir da zusammen irgendwie herausfinden was wir machen können damit das wieder bessert (1.) hm wie geht es dir denn SO“ (MTR10 Situation 1, Z. 13).

¹⁰⁶ Die Interviewtranskripte, aus denen die Ankerbeispiele entnommen wurden, befinden sich in Kapitel 19.6.

¹⁰⁷ Zu den Interviewkürzeln: S = Schülerin, M = Mutter, TP = Testperson (Testteilnehmende).

„TP: das freut mich voll nur trotzdem ist es halt schade wenn irgendwie deine noten darunter leiden und nächste woche ist ja elternsprechtag und irgendwie würde ich schon gerne irgendwie sagen dass du dich gut verhältst oder dass du gut mitmachst weil du warst immer eine starke schülerin also ich habe total ich sehe was total in dir nur ich mache mir halt jetzt in letzter zeit ein bisschen sorgen dass es jetzt auch auf dauer so sein könnte (VSD14 Situation 1, Z. 29).

Stufe 3:

„S: [sind sie] wütend auf MICH

TP: nein natürlich nicht“ (KAD22 Situation 1, Z. 5 f.).

„S: sind sie wütend auf MICH

TP: nein setz dich gerne“ (HJH07 Situation 1, Z. 5 f.).

Beratungskompetenzfacette „Personale Ressourcen“ - Kategorie/Dimension - „Wohlergehen der Schülerin“

Dimension	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Wohlergehen der Schülerin	Der Fokus der Lehrkraft liegt im Gesprächsverlauf nicht primär auf dem Wohlergehen der Schülerin, sondern auf der Lösung von „Problemen“ der Lehrkraft (Klassenklima, Störung des Unterrichts).	Der Fokus der Lehrkraft liegt im Gesprächsverlauf primär auf dem Wohlergehen der Schülerin. Die „Probleme“ der Lehrkraft (Klassenklima, Störung des Unterrichts) werden zweitrangig behandelt.	Der Fokus der Lehrkraft liegt im Gesprächsverlauf auf dem Wohlergehen der Schülerin. Die „Probleme“ der Lehrkraft sind nicht relevant.
Punkte	0	1	2
Definition			
In dieser Kategorie/Dimension liegt der Schwerpunkt darauf, seitens der Lehrkraft das Wohlergehen der Schülerin zum zentralen Gesprächsthema zu machen. So bildet das Ziel der Lehrkraft (Stufe 3), eigens eingebrachte „Probleme“ im Gespräch nicht als relevante Elemente zu thematisieren und den Gesprächsfokus klar auf das Wohlergehen der Schülerin zu legen. Dadurch soll mit dem Gespräch ein Raum für die Schülerin und ihre Probleme eröffnet werden. Die Probleme der Lehrkraft bilden			

all jene Gegenstände, die die Lehrkraft aus ihrer Perspektive heraus konstruiert und lediglich durch die beobachtbaren Symptome der Schülerin begründet werden können. Dies umfasst unter anderem das Klassenklima, die Störung des Unterrichts oder der Mitschüler*innen, die Störung der Arbeit der Lehrkraft, die Einhaltung von Regeln oder auch das nicht ausgeschöpfte Potenzial der Schülerin. Das Wohlergehen der Schülerin meint somit nicht, dass das Verhalten der Schülerin im Sinne der Probleme der Lehrkraft gerahmt oder verändert werden soll. Die Lehrkraft kann die Symptome der Schülerin und deren Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen untersuchen und als Veränderung einordnen. Dies soll Anlass dazu geben, sich mit der Perspektive der Schülerin auseinanderzusetzen, um über die Ebene der Symptome hinaus die Probleme der Schülerin herauszuarbeiten. Das Wohlergehen der Schülerin soll somit als die Bemühung verstanden werden, die Probleme der Schülerin zu identifizieren und einen gemeinsamen Lösungsweg zu erarbeiten. Sowohl der Fokus auf das Wohlergehen der Schülerin als auch der Fokus auf die Probleme der Lehrkraft können unterschiedlich zum Ausdruck gebracht werden.

Kodieranweisung

Stufe 1:

Kodiere in dieser Stufe, wenn im Rahmen des Gespräches der Fokus der Lehrkraft auf der Lösung ihrer eigenen Probleme liegt. Das Wohlergehen und die Probleme der Schülerin, die über die Symptome hinausgehen, spielen nur eine untergeordnete oder keine Rolle im Gespräch. Das Gespräch eröffnet somit keinen Raum für die Schülerin, ihr Wohlergehen und ihre Probleme. Ein Hinweis darauf kann sein, dass die Perspektive der Schülerin nicht erfragt oder thematisiert wird und die Möglichkeit ausbleibt, das Gespräch über die Ebene der Symptome hinaus zu führen.

Stufe 2:

Kodiere in dieser Stufe, wenn im Rahmen des Gespräches der Fokus der Lehrkraft auf dem Wohlergehen der Schülerin und ihren Problemen liegt und zugleich Probleme der Lehrkraft thematisiert werden. Entscheidend ist, dass die Probleme der Lehrkraft nur eine untergeordnete Rolle gegenüber den Problemen der Schülerin im Gespräch spielen. Zudem ist wichtig, dass die Lösung der Probleme der Lehrkraft nicht zur Bedingung für das Wohlergehen oder die Lösung der Probleme der Schülerin wird oder erst durch die Lösung der Probleme der Lehrkraft gelöst werden können. Ein Hinweis für eine Kodierung könnte sein, dass die Lehrkraft über die Symptome der Schülerin hinaus auch ihre Probleme herausarbeitet und erkennt, dass die Ursachen für das Verhalten sozial und nicht lernbedingt begründet sind. Hieraus könnte die Lehrkraft ableiten, dass durch die Lösung der Probleme der Schülerin auch die Probleme der Lehrkraft gelöst werden könnten. Es ist möglich, dass sich der Fokus der

Lehrkraft im Laufe des Gespräches verändert, sodass das Wohlergehen und die Probleme der Schülerin sukzessiv in den Vordergrund rücken. Das Gespräch eröffnet somit einen Raum für die Schülerin und ihre Probleme.

Stufe 3:

Kodiere in dieser Stufe, wenn im Rahmen des Gespräches der Fokus der Lehrkraft auf dem Wohlergehen der Schülerin und ihren Problemen liegt. Die Probleme der Lehrkraft können zu Beginn des Gesprächs zum Thema werden, müssen dann jedoch dem Wohlergehen und den Problemen der Schülerin weichen und dann nicht mehr zum Gesprächsthema werden. Ein Hinweis für eine Kodierung könnte sein, dass die Lehrkraft über die Symptome der Schülerin hinaus auch ihre Probleme herausarbeitet und erkennt, dass die Ursachen für das Verhalten sozial und nicht lernbedingt begründet sind. Hieraus könnte die Lehrkraft ableiten, dass durch die Lösung der Probleme der Schülerin auch die Symptome der Schülerin, die sich im Unterricht äußern, behandelt werden können. Das Gespräch eröffnet somit einen Raum für die Schülerin und ihre Probleme.

Ankerbeispiele

Stufe 1:

TP: ich würde sagen wir können abwarten du könntest sehr gerne wieder den beiden sitzen WENN ich sehe dass du dich wieder im unterricht engagierst und wieder lust auf den unterricht hast wie früher

S: mhm

TP: weil ich einfach möchte dass du aus dem unterricht mit einem guten gefühl gehst dass du lust auf den unterricht hast und auch mit guten noten daraus gehst weil ich ja deine noten kenne und ich ähm möchte nicht dass du (.) dir da irgendwas verbaust nur weil du ähm zeit mit deinen freunden verbringen möchtest weil das könnt ihr ja außerhalb des unterrichts machen und auch im unterricht gemeinsam spaß an den inhalten haben“ (BJP10 Situation 1, Z. 43 ff.).

„TP: das problem ist halt dass ich erstens irgendwie möchte dass du dich im unterricht beteiligst bzw möchte dass du gute noten hast weil ich wünsche dir irgendwie auch nur das beste als deine lehrerin und außerdem stört es halt auch schon den unterricht wenn du ständig irgendwie was reinschreist (.) also das meine ich gar nicht als angriff gegen dich sondern einfach das ich ja den unterricht gerne mit allen gut durchführen würde“ (VSD14 Situation 1, Z. 9).

Stufe 2:

„S: hm (.) das eigentlich schon (.) aber es fragt eigentlich auch niemand nach (.) ob ich die mache
TP: ah okay (.) sind deine eltern denn (-) trotzdem (.) sind die zuhauSE oDER
S: mh die arbeiten eigentlich fast den ganzen tag und dann kommen die erst relativ spät nach [hause]
TP: [ja] okay (.) dann ist es natürlich auch schwierig NE (.) manchmal braucht man ein bisschen unterstützung bei den hausaufgaben (.) vielleicht sollten wir dann auf jeden fall nochmal auf den elternsprechtag äh nächste woche äh zu sprechen kommen (.) dass ich dann vielleicht einfach mit deinen eltern nochmal darüber reDE (--) meinst du (.) die hätten dafür ZEIT
S: mh (.) ich weiß auch nicht (.) ob das so viel bringt da mit denen drüber zu reden (.) weil die müssen ja auch arbeiten
TP: ja (.) das stimmt (.) aber irgendwer (.) irgendwer muss ja dich unterstützen NE (.) das ist ja (.) na klar (.) das ist nicht nur deine aufgabe (.) sondern du brauchst ja auch unterstützung NE (.) zuhause (.) ich würde sagen dann wir würden einfach mal ei termin ausmachen (.) am besten nimmst du mal ein äm zettel mit (.) und äh dass deine eltern mal eintragen (.) wann sie zeit haben könnten und sagst dazu (.) dass auf jeden fall einer von beiden kommen sollte
S: aber ich glaub (.) die können aber erst abends
TP: das ist auch nicht schlimm
S: okay
TP: das kriegen wir schon hin (-) dafür sind ja auch da (.) viele müssen ja momentan noch arbeiten NE (.) deswegen gehen die elternsprechtage ja mittlerweile meistens bis zwanzig uhr oder sowas (.) aber das kriegen wir hin (.) wenn du willst kannst du auch gerne selber mitkommen (.) dass wir zusammen darüber reden (.) [wenn]
S: [hm]
TP: dir das helfen würde (.) oder würdest du lieber (.) dass die alleine komMEN (---)
S: mh (.) weiß ich nicht (---)
TP: ist okay (.) dann komm doch einfach mal mit und dann äh gucken wir (.) wie wir das dann handhaben jaA
S: okay (.) dann würde ich auch wieder bei den anderen beiden siTZEN
TP: ja (.) auf jeden fall (.) das probieren wir jetzt erstmal wieder aus und dann gucken wir (.) ob das jetzt wieder besser läuft (--) und da bin ich ziemlich zuversichtlich (.) das kriegen wir schon hin (---)“ (MSS22 Situation 1, Z. 32 ff.).

Stufe 3:

Im Datensatz konnte keine entsprechendes Ankerbeispiel identifiziert werden. Daher folgt ein theoretisches Beispiel:

„TP: Offenbar kannst du super selbstständig und ordentlich arbeiten und es liegt vielmehr daran, dass Andrea und Bente in letzter Zeit keine Zeit mehr haben und du zu Hause auch mehr alleine bist.

S: Ich denke schon.

TP: Ja, dann sollten wir das gemeinsam angehen.“

Beratungskompetenzfacette „Personale Ressourcen“ - Kategorie/Dimension - „Wertschätzung“

Dimension	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Wertschätzung	Die Kommunikation ist im Gesprächsverlauf selten bis nie wertschätzend und es wird selten bis nie zwischen „Personen“ und „Verhaltensweisen“ differenziert.	Die Kommunikation ist im Gesprächsverlauf gelegentlich wertschätzend und es wird gelegentlich zwischen „Personen“ und „Verhaltensweisen“ differenziert.	Die Kommunikation ist im Gesprächsverlauf oft bis immer wertschätzend und es wird oft bis immer zwischen „Personen“ und „Verhaltensweisen“ differenziert.
Punkte	0	1	2
Definition			
Den Kern dieser Kategorie/Dimension bildet die Art und Weise, wie die Lehrkraft im Gesprächsverlauf kommuniziert. Ziel der Lehrkraft (Stufe 3) ist es, wertschätzend zu kommunizieren und zwischen der „Person“ und den von der Lehrkraft beobachteten „Verhaltensweisen“ zu differenzieren. Dadurch soll zu einer positiven Gesprächsatmosphäre beigetragen werden. Die Wertschätzung soll als eine positive Bewertung einer Person beziehungsweise der Handlungen dieser Person verstanden werden. Zugleich ist es wichtig, dass eine Wertschätzung nicht an Bedingungen geknüpft wird oder in einen Zusammenhang gestellt wird in dem die Wertschätzung gemindert wird. Die Weise mit der die Wertschätzung und Differenzierung zum Ausdruck gebracht wird kann unterschiedlich ausfallen. Formulierungen wie „du störst“ werden als undifferenziert und herabwertend verstanden. Dagegen sollen Formulierungen wie „es stört, wenn du unaufgeforderte Wortbeiträge einwirfst“ als differenziert verstanden werden. Durch Zusätze wie „immer“, „enorm“, „ständig“, „ununterbrochen“, kann eine differenzierte Aussage jedoch wieder als undifferenziert verstanden werden.			

Kodieranweisung
Stufe 1: Kodierte in dieser Stufe, wenn im Rahmen des Gespräches eine wert-schtzende Kommunikation und eine Differenzierung zwischen „Perso-nen“ und „Verhaltensweisen“ selten bis nie zum Ausdruck gebracht wer-den. Es kann zwar erkennbar sein, dass die Lehrkraft in der Lage ist, eine solche Kommunikationsform zu verwenden, allerdings wird diese kaum oder gar nicht verwendet. Es ist möglich, dass vermehrt andere Kommunikationsformen verwendet werden, die durch eine Herabsetzung oder mangelnde Differenzierung gekennzeichnet sind. Stufe 2: Kodierte in dieser Stufe, wenn im Rahmen des Gespräches eine wert-schtzende Kommunikation und eine Differenzierung zwischen „Perso-nen“ und „Verhaltensweisen“ gelegentlich zum Ausdruck gebracht wer-den. Es muss erkennbar sein, dass die Lehrkraft in der Lage ist, eine sol-che Kommunikationsform zu verwenden. Gleichzeitig dürfen anderen Kommunikationsformen nicht verwendet werden, die durch eine Herab-setzung oder mangelnde Differenzierung gekennzeichnet sind. Stufe 3: Kodierte in dieser Stufe, wenn im Rahmen des Gespräches eine wert-schtzende Kommunikation und eine Differenzierung zwischen „Perso-nen“ und „Verhaltensweisen“ oft bis immer zum Ausdruck gebracht wer-den. Es ist erkennbar, dass die Lehrkraft in der Lage ist, eine solche Kommunikationsform zu verwenden. Anderen Kommunikationsformen, die durch eine Herabsetzung oder mangelnde Differenzierung gekenn-zeichnet sind, werden nicht verwendet.
Ankerbeispiele
Stufe 1: „TP: aber du siehst das auch so das du den unterricht STÖRST S: [mh] TP: [das] ist nicht nur meine meinung das das so IST“ (KAD22 Situation 1, Z. 18 ff.). „S: sind sie WÜTEND auf miCH TP: nein (.) ich bin NICHT wütend es ist (.) nur ein bisschen schade S: was denn genAU TP: ja du (.) störst ja jetzt häufiger den unterricht und auch dass du die hausaufgaben nicht abgibst oder auch gar nicht bearbeitest S: warum ist das denn so schliMM TP: ja du warst ja eigentlich immer relativ gut eine zwei mündlich und eine zwei eigentlich auch immer schriftlich und jetzt ist halt macht mich

ein bisschen TRAURIG weil du warst ja eigentlich immer sehr gut hast auch mit deinen wortbeiträgen den unterricht auch immer sehr bereichert und auch voran gebracht und jetzt ja trägst du eher zu verlangsamung bei“ (NAB24 Situation 1, Z. 6 ff.).

Stufe 2:

„S: ja (.) warum genau nochMAL

TP: ähm um deine störungen im unterricht (1.) und (.) wir haben dich ja schon umgesetzt“ (MTR10 Situation 1, Z. 8 f.).

„TP: ja aber es ist ja schon wichtig ähm das sie sich nicht ablenken lassen von dir und äh so wirst du ja auch dadurch abgelenkt und ähm dass ist ja schon wichtig dass du eben auch aufpasst“ (PPK23 Situation 1, Z. 15).

Stufe 3:

„TP: das problem ist diese wortbeiträge die du immer wieder in die klasse wirfst die äh stören den unterricht wenn ich das mal so offen sagen darf“ (HJH07 Situation 1, Z. 24).

„TP: ja das tun sie das tun sie aber wir müssen ja auch fortschritt machen NE und ähm darum geht es ja auch in der schule äh spaß sollen wir alle haben NE ähm ja das ist ja eigentlich ähm kein äh tabu (lachen) aber ähm wir sollten auf jeden fall zusehen dass wir auch voran kommen und dass alle auch mitkommen ich meine du machst ja tolle arbeit auch NE also ich sehe das schon du du ähm äh löst die aufgaben meistens richtig und äh ich frage mich eigentlich nur oft ähm warum du dass denn nicht vorträgst weil du doch so gerne die anderen äh die aufmerksamkeit der anderen (lachen) für dich gewinnen [möchtest]“ (SAD06 Situation 1, Z. 53).

Beratungskompetenzfacetten „Pädagogisches Wissen und Soziale Kooperationskompetenz“ - Kategorie/Dimension - „Symptomdefinition“

Dimension	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Zusatzstufe 1a	Zusatzstufe 1b
Symptomdefinition	Die Lehrkraft nennt keines	Die Lehrkraft nennt zutref-	Die Lehrkraft nennt zutreffend beide vorliegenden	Die Lehrkraft nimmt bei der Symptomdefinition	Bei der Symptomdefinition macht die Lehr-

	der vor- liegen- den Symp- tome.	fend mindestens ei- nes der vorlie- genden Symp- tome (unaufgefor- derte Wortbei- träge / fehlende Haus- aufgaben).	Symptome (unaufgefor- derte Wort- beiträge / fehlende Hausaufgaben).	tion die Per- spektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schüle- rin wahr und thematisiert diese allge- mein.	kraft die Schülerin zur „Exper- tin“. Sie er- fragt gezielt die Per- spektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schüle- rin und be- zieht diese in die Symp- tomdefini- tion mit ein.
Punkte	0	1	2	+0,5	+1
Definition					
In dieser Kategorie/Dimension stehen die Definition der Symptome der Schülerin und die Weise, wie die Schülerin dabei durch die Lehrkraft einbezogen wird, im Fokus. Das Ziel der Lehrkraft (Stufe 3 und Zusatzstufe 1b) ist es, beide Symptome der Schülerin zu nennen (unaufgeforderte Wortbeiträge/ fehlende Hausaufgaben) und die Schülerin in diesem Zusammenhang zur „Expertin“ zu machen. Dies meint, dass die Lehrkraft gezielt die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin erfragt und diese dann in die Definition der Symptome einbezieht. Die Definition der Symptome und der Einbezug der Schülerin können unterschiedlich ausfallen.					
Kodieranweisung					
Stufe 1: Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches keines der vorliegenden Symptome nennt. Stufe 2: Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches mindestens eines der vorliegenden Symptome nennt. Stufe 3: Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches beide der vorliegenden Symptome nennt. Zusatzstufe 1a:					

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Symptomdefinition die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin wahrnimmt und diese allgemein thematisiert. Dies umfasst, dass die Lehrkraft allgemeine Fragen zu der Perspektive, den Gefühlen und/oder Wünschen stellt oder selbst auf Äußerungen oder Fragen reagiert. Die gewonnenen Informationen können und/oder werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase generell behandelt werden.

Zusatzstufe 1b:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Symptomdefinition die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin gezielt erfragt und diese in die Symptomdefinition einbezieht. Das gezielte Erfragen umfasst, dass die Lehrkraft Fragen stellt mit denen die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche herausgearbeitet werden können. Die gewonnenen Informationen werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase weiter aufgegriffen.

Ankerbeispiele

Stufe 1:

„TP: mir aufgefallen ist dass du in letzter zeit sehr abwesend wirkst

S: okay

TP: wie geht es dir DENN (.)

S: eigentlich ganz gut

TP: eigentlich ganz GUT okay weil in den letzten zwei wochen ist mir einfach aufgefallen dass du im unterricht gar nicht mehr so mit machst wie sonst und ich finde das total schade weil ich ja weiß dass du eigentlich besser bist

S: mhm

TP: und eigentlich auch immer super gut mitgemacht hast und mir macht das einfach gerade ein bisschen sorgen weil auch deine noten in meinen und auch in den anderen fächern ein bisschen runtergegangen sind (.) und das so schade finde weil du ja sonst bessere noten verdienst und das auch eigentlich kannst“ (BJP10 Situation 1, Z. 8 ff.).

Stufe 2:

„TP: mir ist aufgefallen dass dein verhalten sich so ein bisschen (-) verändert hat in letzter Zeit

S: okay (fragend)

TP: du bist so ein bisschen (---) du störst hin und wieder den unterricht du bist nicht immer so konzentriert und was mir jetzt in letzter Zeit ganz besonders aufgefallen ist ist das mit den hausaufgaben

S: okay warum müssen wir da jetzt drüber sprecheN

TP: ja wir sollten uns das mal angucken (.) weil ich meine du standest die ganze Zeit eigentlich immer gut zwei was ja echt gut ist (.) aber das wird so nicht bleiben wenn das so weiter geht (-) Und ich dachte mir da bevor das mit den Noten anfängt unschön zu werden dass wir uns da heute mal drüber unterhalten“ (VJD15 Situation 1, Z. 17 ff.).

„TP: hm_ja (.) okay (1.5) du hast ja heute schon wieder deine hausaufgaben nicht mitgehabt (.) NE (.) oder beziehungsweise nicht gemacht (-) glaubst du denn (.) dass das irgendeinen HAT oder warum (.) wie kommt DAS (.) dass du es schon wieder mit gemacht HAST (.) ist jetzt schon das schon das dritte mal (.) NE

S: hm (.) ich mach halt lieber andere sachen“ (MSS22 Situation 1, Z. 19 f.).

Stufe 3:

„S: okay

TP: zum einen möchte ich dich einmal ansprechen auf diese wortbeiträge die du öfters in die klasse geworfen hast ohne das ich dran genommen habe

S: mhmh

TP: und zum anderen sind es die hausaufgaben die jetzt heute schon zum dritten mal ja (.) nicht vollständig da waren

S: ja“ (HJH07 Situation 1, Z. 19 ff.).

„TP: okay äh ja erstmal wollte ich nochmal sagen dass ich es sehr toll fand das du bislang immer zwei standest bei mir im unterricht ähm ja und auch bei übungsaufgaben hast du immer sehr konzentriert gearbeitet manchmal brauchtest du zwar hilfestellung oder so aber da warst du ja immer sehr erfolgreich also das wollte ich nochmal anbringen nu ist mir jetzt so in den letzten zwei wochen ungefähr ein verhalten aufgefallen das wollte ich dir erstmal so darlegen und dann können wir ja nochmal weiter darüber reden

S: okay

TP: also ähm ja einmal sind mir die unaufgeforderten wortbeiträge eingefallen äh aufgefallen und damit wolltest du ja so quasi andrea und bente zum lachen bringen hatte ich das gefühl

S: ja ich mache halt gerne witze für andere so und die lachen ja auch darüber

TP: das habe ich auch gemerkt ich habe ich dann ja auch umgesetzt und ermahnt aber das war ja weiterhin da das verhalten ähm dann ist mir noch aufgefallen dass du nicht so gerne freiwillig die ergebnisse präsen-

tierst obwohl du da ja so gute sachen immer raus bekommst eigentlich also (unv.)

S: ja aber ich sitze nicht so gerne alleine da vorne

TP: ah okay hm ja und die letzte sache war noch das äh jetzt in den letzten zwei wochen du zwei mal die hausaufgaben nicht hattest und leider auch nicht nachgereicht hast heute war ja so das dritte mal deswegen auch das gespräch jetzt genau also das waren jetzt erstmal so die sachen die mir aufgefallen sind und“ (KFW02 Situation 1, Z. 13 ff.).

Zusatzstufe 1a:

„TP: mir aufgefallen ist dass du in letzter zeit sehr abwesend wirkst

S: okay

TP: wie geht es dir DENN (.)

S: eigentlich ganz gut

TP: eigentlich ganz GUT okay weil in den letzten zwei wochen ist mir einfach aufgefallen dass du im unterricht gar nicht mehr so mit machst wie sonst und ich finde das total schade weil ich ja weiß dass du eigentlich besser bist

S: mhm“ (BJP10 Situation 1, Z. 8 ff.).

„TP: setz dich (..) ja hi (lachen) (.) so wie geht es dir denn erstMAL

S: eigentlich ganz gut

TP: JA

S: ja

TP: das ist schön das ist schön wie war dein tag SO

S: mh bisschen anstrengend

TP: okay so ist das manchmal NE (.) so äh ja ich habe dich hier zum gespräch eingeladen ähm ich wollte mal fragen ähm wie es dir generell in der schule aktuell so geht also ähm wie empfindest du deine schulzeit GRADE

S: mh eigentlich ist alles in ordnung aber ich würde ganz gerne wieder bei andrea und bente sitzen

TP: mhm

S: weil ich nicht so gern alleine sitzen möchte

TP: mhm das kann ich verstehen weißt du denn waRUM du nicht mehr neben denen SITZT

S: mh ja wir haben vielleicht ein bisschen viel geredet [so]

TP: [mhm] mhm okay also gut ja genau deswegen ähm wollte ich auch ein bisschen heute mit dir quatschen ähm nicht dass du den bus noch verpasst oder so (lachen) aber

S: nein alles gut“ (SAD06 Situation 1, Z. 9 ff.).

Zusatzstufe 1b:

„TP: ähm genau der grund warum ich dich heute zu dem gespräch ja bitten möchte ist ähm das ich festgestellt habe das in den letzten zwei wochen ähm sich dein verhalten so ein bisschen verändert hat
S: okay
TP: und ich habe jetzt so ein bisschen das gefühl das ähm (.) ja das du nicht mehr so ganz konkret äh so ganz konzentriert bei der sache bist und ähm ja das du auch vermehrt ähm mitschüler deine mitschüler so ein bisschen ähm mit in dein bann zie[hst]
S: [hmhm]
TP: wie nimmst du das ganze denn WAHR also wie hast du so dich in den letzten zwei wochen wahrgenomMEN hast du das gefühl das sich da was verändert HAT
S: hm ne ich merke halt nur das die halt darüber lachen was ich sage und dann mache ich halt gerne witze für die anderen
TP: okay und hat sich da irgendwie was also ich habe das gefühl seit den so in den letzten zwei wochen das es irgendwie zugenommen hat (.) nimmst du das auch so WAHR odER“ (SNA28 Situation 1, Z. 11 ff.).

„TP: ähm dir ist bestimmt aufgefallen dass ich dich umgesetzt haBE
S: ja
TP: könntest du dir vorstellen warum das so WAR
S: hm weiß ich nicht aber ich würde da gerne wieder sitzen
TP: würdest wieder bei deinen freunden [sitzen]
S: [ja genau]
TP: okay kannst du dir denn vorstellen was wir machen können damit du da wieder sitzen KANNST (..)
S: mh weiß ich nicht sie haben ja gesagt dass ich ein bisschen zu laut war [weshalb sie mich umgesetzt haben]
TP: [ja genau] genau also mir ist aufgefallen dass du vermehrt mit den beiden gesprochen hast und ich glaube du bist es auch leid dass ich dich immer wieder ermahnt habe ich frage mich nur hängt das vielleicht auch damit zusammen dass du deine hausaufgaben in der letzten zeit nicht bearbeitet HAST (.)
S: mh meinen sie jetzt dass ich meine hausaufgaben nicht mache weil ich jetzt vorne sitZE [oder]
TP: ne sondern es sind ja schon die letzten zwei wochen immer wieder nicht so gelaufen auch auf nachfrage hin sind die nicht eingetroffen
S: hm ja das ist mir momentan irgendwie nicht so wichtig
TP: okay (.) liegen deine prioritäten gerade woanDERS
S: ja (.)“ (CAB06 Situation 1, Z. 7 ff.).

Beratungskompetenzfacetten „Pädagogisches Wissen und Soziale Kooperationskompetenz“ - Kategorie/Dimension - „Symptomanalyse“

Dimen- sion	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Zusatzstufe 1a	Zusatzstufe 1b
Symp- tomana- lyse	Die Lehr- kraft analy- siert kei- nes der vorlie- genden Symp- tome.	Die Lehr- kraft analy- siert mindes- tens ei- nes der vorlie- genden Symp- tome.	Die Lehr- kraft analy- siert beide der vorlie- genden Symptome.	Die Lehr- kraft nimmt bei der Symptom- analyse die Perspek- tive, Ge- fühle und/oder Wünsche der Schüle- rin wahr und thema- tisiert diese allgemein.	Bei der Symptom- analyse macht die Lehrkraft die Schüle- rin zur „Ex- pertin“. Sie erfragt ge- zielt die Perspek- tive, Ge- fühle und/oder Wünsche der Schüle- rin und be- zieht diese in die Symptom- analyse mit ein.
Punkte	0	1	2	+0,5	+1
Definition					
Den Schwerpunkt dieser Kategorie/Dimension bilden die systematische Untersuchung der Symptome der Schülerin und auf welche Weise die Schülerin dabei durch die Lehrkraft einbezogen wird. Das Ziel der Lehrkraft (Stufe 3 und Zusatzstufe 1b) ist es, beide Symptome der Schülerin zu analysieren (unaufgeforderte Wortbeiträge/ fehlende Hausaufgaben) und die Schülerin in diesem Zusammenhang zur „Expertin“ zu machen. Dies meint, dass die Lehrkraft gezielt die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin erfragt und diese dann in die Analyse der Symptome einbezieht. Die Analyse der Symptome und der Einbezug der Schülerin können unterschiedlich ausfallen.					
Kodieranweisung					
Stufe 1: Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches keines der vorliegenden Symptome analysiert. Es werden keine Fragen gestellt, Zusammenhänge erörtert oder Veränderungen dargestellt, durch die die Charakteristika der Symptome deutlich werden.					

Stufe 2:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches mindestens eines der vorliegenden Symptome analysiert. Es werden Fragen gestellt, Zusammenhänge erörtert oder Veränderungen dargestellt, durch die die Charakteristika eines Symptoms deutlich werden. Kodiere auch in dieser Stufe, wenn allgemein beziehungsweise zusammenfassend beide Symptome analysiert werden, ohne dass die Charakteristika der einzelnen Symptome dadurch deutlich werden.

Stufe 3:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches beide der vorliegenden Symptome analysiert. Es werden Fragen gestellt, Zusammenhänge erörtert oder Veränderungen dargestellt, durch die die Charakteristika der Symptome deutlich werden.

Zusatzstufe 1a:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Symptomanalyse die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin wahrnimmt und diese allgemein thematisiert. Dies umfasst, dass die Lehrkraft allgemeine Fragen zu der Perspektive, den Gefühlen und/oder Wünschen stellt oder selbst auf Äußerungen oder Fragen reagiert. Die gewonnenen Informationen können und/oder werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase generell behandelt werden.

Zusatzstufe 1b:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Symptomanalyse die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin gezielt erfragt und diese in die Symptomanalyse einbezieht. Das gezielte Erfragen umfasst, dass die Lehrkraft Fragen stellt mit denen die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche herausgearbeitet werden können. Die gewonnenen Informationen werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase weiter aufgegriffen.

Ankerbeispiele

Stufe 1:

Im Datensatz konnte keine entsprechendes Ankerbeispiel identifiziert werden. Daher folgt ein theoretisches Beispiel:

„TP: Ich wollte heute mit dir sprechen, weil mir dein Verhalten in den letzten Wochen aufgefallen ist. Wenn du die anderen störst, dann ist das ein Problem.

S: Warum ist das denn ein Problem

TP: Weil die anderen dann nicht lernen können. Worin liegt denn die Ursache dafür?“

Stufe 2:

„S: mh ja (räuspern) mir ist das momentan irgendwie nicht so wichtig

TP: warum DENN

S: mh weiß nicht mache halt irgendwie lieber andere sachen (...)

TP: was machst du denn für sachen lieber

S: mh mit andrea und bente reden

TP: (lachen)

S: oder (.) ja weiß nicht (.)

TP: ich finde es ja total super dass du hier so schön freunde gefunden hast und dass du gerne zeit mit denen verbringst (.) aber das könntet ihr auch in der außerhalb des unterrichts machen weil andrea und bente müssen ja auch im unterricht aufpassen dass die keine probleme mit den noten bekommen NE“ (BJP10 Situation 1, Z. 16 ff.).

„S: hm ja

TP: hm ja was ist denn los seit zwei wochen ist irgendwas vorgefallen

S: hm nö eigentlich nicht aber ich mache lieber andere sachen einfach

TP: was denn zum beispieL

S: hm also zuhause fahre ich gerne fahrrad oder spiele gitarre oder so

TP: mhm und da bleibt leider keine zeit für die hausaufgaben oder

S: hm ja ich habe da halt einfach keine lust drauf“ (NAB24 Situation 1, Z. 12 ff.).

Stufe 3:

„TP: okay okay ähm wie ist das denn wenn deine eltern dann nach hause kommen äh fragst du fragen die nach hausaufgaben oder macht ihr da spricht ihr da nochmal drüber wie dein tag so war

S: also über die hausaufgaben reden wir eigentlich nicht

TP: okay aber generell über die schule wie der tag so war schon abends oder (ich sag mal?) ein ritual beim abendessen oder so (unv.)

S: manchmal aber meine eltern sind halt auch oft müde wenn die abends nach hause kommen [weil die]

TP: [mh]

S: so viel arbeiten

TP: okay sind die viel am arbeiten [(unv.)]

S: [ja]

TP: schon fast workaholics oder

S: (lachen) vielleicht ja

TP: vielleicht okay (.) ähm (.) du hattest keine geschwister oder

S: nein

TP: okay okay (.) triffst du dich denn so auch schon mal zwischendurch dann mit deinen freundinNEN gerade so mit den beiDEN mit denen du auch so viel sprichst

S: ja eigentlich schon aber in letzter zeit haben die halt einfach keine zeit mehr“ (CAB06 Situation 1, Z. 31 ff.).

Zusatzstufe 1a:

„S: ich weiß nicht also das ist mir momentan halt nicht so wichtig

TP: das ist dir momentan nicht so wichtig okay (.) ja das finde ich sehr schade weil ich meine du bist jetzt in der neunten klasse (.) wir sind auf einer sekundarschule das heißt in der zehnten klasse (.) oder nach der zehnten klasse geht es ja für dich weiter nh ob du eine ausbildung machen möchtest oder das abitur oder fachabi ne und gerade auch manche arbeitgeber die wollen nicht nur die zeugnisse aus der zehnten klasse sehen sondern die möchten natürlich auch gucken was ist davor gelaufen nh

S: mhm

TP: Und äh deswegen also ich kann das verstehen dass dir momentan vielleicht deine freunde ein bisschen wichtiger sind aber (.) in der schule fände ich das schon schön wenn du dich ein bisschen konzentrieren könntest also wenn ich dir beispielsweise helfe (.) dann das machst du super danach bist du total konzentriert und erfolgreich auch tatsächlich bei deinen übungen die du erarbeitest

S: mhm

TP: ähm (.) ja aber dann kommt halt nichts mehr

S: hm ja

TP: ja (lacht)

S: ich weiß nicht“ (ESG19 Situation 1, Z. 22 ff.).

„S: hm ja keine ahnung ich quatsche halt gerne mit andrea und bente

TP: okay ich habe nämlich deshalb habe ich dich woanders hingesetzt

S: mhm

TP: damit das äh nicht so passiert ähm und seit dem ist ja auch deine mündliche beteiligung schlechter ich kann mir nicht vorstellen dass du das magst alleine zu sitzen aber ich habe auch gemerkt dass also bei einem gespräch mit anderen kolleginnen das ähm dass das nicht nu in diesem fach der fall ist sondern also am alleine sitzen kann es ja nicht liegen“ (REL26 Situation 1, Z. 18 ff.).

Zusatzstufe 1b:

„TP: okay okay ähm wie ist das denn wenn deine eltern dann nach hause komMEN äh fragst du fragen die nach hausaufgaBEn oder macht ihr da spricht ihr da nochmal drüBER wie dein tag so WAR
S: also über die hausaufgaben reden wir eigentlich nicht
TP: okay aber generell über die schule wie der tag so war schon aBENDS oder (ich sag mal?) ein ritual beim abendessen oder so (unv.)
S: manchmal aber meine eltern sind halt auch oft müde wenn die abends nach hause kommen [weil die]
TP: [mh]
S: so viel arbeiten
TP: okay sind die viel am arbeiten [(unv.)]
S: [ja]
TP: schon fast workaholics oDER
S: (lachen) vielleicht ja
TP: vielleicht okay (.) ähm (.) du hattest keine geschwister oDER
S: nein
TP: okay okay (.) triffst du dich denn so auch schon mal zwischendurch dann mit deinen freundinNEN gerade so mit den beiDEN mit denen du auch so viel sprichst
S: ja eigentlich schon aber in letzter zeit haben die halt einfach keine zeit mehr“ (CAB06 Situation 1, Z. 31 ff.).

„S: hm ja
TP: hm ja was ist denn los seit zwei wochEN ist irgendwas vorgefallen
S: hm nö eigentlich nicht aber ich mache lieber andere sachen einfach
TP: was denn zum beispieL
S: hm also zuhause fahre ich gerne fahrrad oder spiele gitarre oder so
TP: mhm und da bleibt leider keine zeit für die hausaufgaben odER
S: hm ja ich habe da halt einfach keine lust drauf“ (NAB24 Situation 1, Z. 12 ff.).

Beratungskompetenzfacetten „Pädagogisches Wissen und Soziale Kooperationskompetenz“ - Kategorie/Dimension - „Ursachensuche“

Dimen- sion	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Zusatzstufe 1a	Zusatzstufe 1b
Ursa- chensu- che	Die stellt keine Fragen nach mögli-chen Ur-sachen oder	Die Lehr-kraft er-fragt mögli-che Ur-sachen.	Die Lehr-kraft arbei-tet die Ursa-chen mit gezielten Fragen nach der Hausaufga-	Die Lehr-kraft nimmt bei der Ur-sachensu-che die Per-spektive, Gefühle und/oder	Bei der Ur-sachensu-che macht die Lehr-kraft die Schülerin zur „Exper-tin“. Sie er-

	nennt lediglich vermutete Ursachen.		bensituation bzw. der Situation mit den Freunden heraus.	Wünsche der Schülerin wahr und thematisiert diese allgemein.	fragt gezielt die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin und bezieht diese in die Ursachensuche mit ein.
Punkte	0	1	2	+0,5	+1
Definition					
In dieser Kategorie/Dimension ist zentral, wie die möglichen Ursachen der Symptome der Schülerin durch die Lehrkraft untersucht werden und auf welche Weise die Schülerin dabei durch die Lehrkraft einbezogen wird. Ziel ist es, dass die Lehrkraft (Stufe 3 und Zusatzstufe 1b), die Ursachen beider Symptome (mangelnde Zeit mit den Freunden/ mangelnde Zeit mit den Eltern) der Schülerin durch gezielte Fragen zur Hausaufgabensituation und der Situation mit den Freunden herausarbeitet und die Schülerin in diesem Zusammenhang zur „Expertin“ macht. Dazu erfragt die Lehrkraft gezielt die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin und bezieht diese in die Ursachensuche ein. Die Suche nach den Ursachen und der Einbezug der Schülerin können unterschiedlich ausfallen.					
Kodieranweisung					
Stufe 1: Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches keine Fragen nach möglichen Ursachen stellt oder nur vermutete Ursachen nennt. Es wird nicht erkennbar, dass die Lehrkraft eine Suche nach den Ursachen betreibt. Stufe 2: Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches mögliche Ursachen erfragt. Es ist erkennbar, dass die Lehrkraft eine Suche nach den Ursachen unternimmt. Die gestellten Fragen verbleiben auf einem allgemeinen Niveau. Stufe 3: Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches die Ursachen mit gezielten Fragen nach der Hausaufgabensituation beziehungsweise der Situation mit den Freunden herausarbeitet. Es ist er-					

kennbar, dass die Lehrkraft eine Suche nach den Ursachen unternimmt. Die gestellten Fragen sind spezifisch.

Zusatzstufe 1a:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Ursachensuche die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin wahrnimmt und diese allgemein thematisiert. Dies umfasst, dass die Lehrkraft allgemeine Fragen zu der Perspektive, den Gefühlen und/oder Wünschen stellt oder selbst auf Äußerungen oder Fragen reagiert. Die gewonnenen Informationen können und/oder werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase generell behandelt werden.

Zusatzstufe 1b:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Ursachensuche die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin gezielt erfragt und diese in die Ursachensuche einbezieht. Das gezielte Erfragen umfasst, dass die Lehrkraft Fragen stellt mit denen die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche herausgearbeitet werden können. Die gewonnenen Informationen werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase weiter aufgegriffen.

Ankerbeispiele

Stufe 1:

„S: hm ja das ist mir momentan halt irgendwie nicht so wichtig

TP: was ist dir nicht wichtig

S: dass ich die hausaufgaben mache irgendwie ich mache dann immer was anderes

TP: und was machst du DA

S: hm meistens fahrrad fahren oder gitarre spielen oder so

TP: also dir ist es nicht wichtig eine gute note (.) am ende des schuljahres äh zu bekommen

S: hm ne

TP: äh (.) ist es dir denn wichtig oder (.) ist es dir wichtig ähm im unterricht aufzupassen und äh vielleicht was für die zukunft zu lernen oder ähm

S: hm joa keine ahnung ich würde halt gerne wieder bei andrea und bente sitzen

TP: also ich finde einfach wenn du ähm neben bente und ähm

S: andrEA

TP: andrea (lacht) sitzt ähm bist du ein bisschen abgelenkt ich weiß nicht woran es liegt vielleicht

S: aber die reden ja auch (.) und lachen ja auch über meine witze

TP: und was glaubst du können wir dagegen machEN

S: hm weiß ich nicht

TP: wie findest du den vorschlag wenn wir einfach ähm (.) für die erste Zeit versuchen das ihr alle getrennt voneinander sitzt und dann schauen wir einfach mal ähm wie der unterricht dann so läuft und wenn wir wenn ich sehe dass das klappt (.) könnt können wir ja mal wieder versuchen dass ihr nebeneinander sitzt

S: hmhm

TP: ist das in ordnung für diCH

S: ja“ (CAS03 Situation 1, Z. 22 ff.).

„S: keine ahnung ich mache halt eine gute stimmung für alle

TP: auch wenn du selber darunter leidEST und deiner mitschülerinnen und mitschüler leiden ja auch darunter

S: ja aber die lachen ja auch darüber

TP: ja aber sie werden ja trotzdem abgelenkt (..) und auch deine hausaufgaben hattest du jetzt heute zum dritten mal nicht gemacht woran liegt DAS

S: hm keine ahnung das macht irgendwie nicht so viel spaß alleine

TP: und meinst du die sind zu schwer die hausaufgabEN

S: hm ne also eigentlich nicht

TP: okay ähm ja wie gesagt wenn dein verhalten so weiter geht müssen wir deine note leider verschlechtern ich habe auch mitbekommen dass das in den anderen fächern leider auch der fall ist ähm was kann ich denn als lehrkraft machen damit du wieder die ALTE alex wirST

S: hm keine ahnung also ich würde eigentlich gerne wieder bei andrea und bente sitzen

TP: ja da hätte ich an sich auch keine problem mit aber wie gesagt wenn du neben den beiden sitzt dann ist der unterricht wie gesagt sehr laut und die beiden werden abgelenkt und du ähm auch (..) aber ich habe eine idee wie wir das machen können ähm damit du wieder neben deinen freundinnen sitzt wie wäre es denn wenn du mir versprichst dass sich dein verhalten bessert und wir schauen mal wie sich das entwickelt und wenn ich damit zufrieden bin und wenn du den unterricht nicht mehr störst könntest du wieder neben den beiden sitzen wie klingt dAS

S: hm das klingt gut“ (ALN30 Situation 1, Z. 14 ff.).

Stufe 2:

„TP: wenn du dir vielleicht ein bisschen gedanken machst (.) vielleicht woran das liegt oder weißt du vielleicht jetzt schon wie das kommt das du jetzt auf einmal so (.) das die hausaufgaben manchmal ausgeblieben SIND (.) ich denke das machst du ja nicht einfach zum spaß sondern hat bestimmt [gründe]

S: [ja also] ich mache halt lieber andere sachen als hausaufgaben
 TP: ja
 S: weiß nicht ich fahre dann halt lieber fahrrad oder ich spiele gitarre oder so
 TP: ja das hat dann ahrscheinlich höhere priorität bei dir als schuLE
 S: ja schon und ich würde halt auch gerne wieder bei andrea und bente sitzen
 TP: ja
 S: ja“ (HJH07 Situation 1, Z. 40 ff.).

„S: weiß nicht (.) ist mir momentan irgendwie nicht so wichtig
 TP: nicht so wichtlG
 S: hm_hm
 TP: weil jetzt bist du ja noch auf einer guten zwei (.) NE
 S: hm_ja
 TP: das ist (.) NOCH hast du sie (.) aber wenn das jetzt so weiter geht (.) du hast jetzt schon ein paar mal die hausaufgaben vergessen
 S: hm-_hm
 TP: ähm und bist ein bisschen unkonzentriert (.) auch in den anderen fächern (.) habe ich von en paar kollegen gehört (-) ähm das ist natürlich blöd (-) also du hast gesagt (.) dir ist das nicht so wichtig (.) hast du im moment (.) was sind denn so deine interessen im moment außer <<lachend>schuLE>
 S: ja weiß nicht (.) also wenn ich (.) dann halt nach hause komme (.) mache ich viel lieber andere sachen
 TP: hm_hm
 S: ja
 TP: und wie ist das mit deinen elTERN äm (.) sind die denn auch zuhauSE (.) wenn du nach hause KOMMST (.) oder bist du eher alleiNE
 S: nö (.) die sind arbeiten
 TP: achso (.) okay (--) äm es geht ja auch um nächste woche (.) da ist ja auch elternsprechtag (.) NE (.) äm wie lange müssen denn dein eltern arbeiten (.) da könntest du vielleicht auch einmal abklären äm ob deine eltern es schaffen würden (.) äm vorbeizukommen“ (HLS08 Situation 1, Z. 16 ff.).

„TP: ah okay sehr schön (.) und ähm bezüglich der hausaufgaben ähm wie gesagt wir müssen einfach eine balance finden NE weil am ende des tages ähm wie gesagt du ähm musst ja deine note aufrecht erhalten weil die ist toll also da kann ich nicht meckern ähm ABER im moment geht es halt ein bisschen eben runter und das ist halt weder für dich schön noch für mich NE
 S: aber es fragt ja auch keiner nach ob ich die mache also

TP: ja gut wir fragen ja im unterricht nach NE aber deine deine eltern (.) fragen nicht NACH oder oder WIE
 S: ne die sind meistens den ganzen tag arbeiten
 TP: mhm okay okay alles klar dann ähm würde ich das gerne mit deinen eltern (.) beim elternsprechtag äh besprechen NE
 S: mhm
 TP: hast du denn sonst irgendwie eine person an die du dich wenden könntest äh in deinem umfeld die dir ein bisschen bisschen äh unterstützung bieten KANN (..)
 S: mh ne sonst war das immer andrea und bente eigentlich
 TP: mhm mhm okay
 S: ja
 TP: ja okay und die sind jetzt beschäftigt mit dem (.)
 S: ja meistens zumindest“ (SAD06 Situation 1, Z. 73 ff.).

Stufe 3:

„S: ja aber die haben ja gar nicht so viel zeit (..)
 TP: hast du denn mit denen darüber gesproCHEN
 S: mh ne nicht
 TP: vielleicht wäre das ja eine möglichkeit wenn (..) du (.) deine freunde andrea und bente vermisst und einfach mehr zeit mit ihnen verbringen möchtest ist das das proBLEM momenTAN
 S: ja die machen halt dieses sprachzertifikat [und deshalb machen]
 TP: [mhm]
 S: die halt momentan viel zu zweit
 TP: mhm und hast du die mal darauf angesproCHEN
 S: mh ne
 TP: nein mhm (.) also vermisst du deine freunde einfach und bräuchtest mehr zeit von denen und das holst du dir dann gerade im unterricht wieder oder verstehe ich das richtIG
 S: joa (schmunzeln) (..)
 TP: und das sprachzertifikat (.) warum machen das die beiDEN hattest du da kein interesse DRAN oDER
 S: ne ich hatte da nicht so lust [zu]
 TP: [mhm] alles klar also (...) ich (..) bin der meinung dass ähm (...) dass du vielleicht andrea und bente auf deine sorgen deine deine probleme ansprechen solltest“ (BJP10 Situation 1, Z. 16 ff.).
 „TP: ja woran liegt das denn dass du jetzt KEINE lust mehr darauf hast früher lief das ja GUT
 S: hm ja früher habe ich auch meine hausaufgaben auch mit andrea und bente gemacht manchmal

TP: mhm

S: aber die machen die jetzt halt nicht mehr mit mir zusammen und dann

TP: ja ist da irgendwie was vorgefallen mit andrea und bente dass ihr das jetzt nicht mehr zusammen macht

S: hm ne eigentlich nicht weiß ich nicht

TP: hm hast du mal das gespräch mit den beiden gesuchHT dass das

S: ne also die machen so ein sprachenzertifikat und dann machen die halt nur immer was zu zweit und haben nicht mehr so viel zeit irgendwie

TP: hast du das mal ANgesprochen dass du gerne wieder mit denen MEHR zeit verbringen würdest

S: habe ich mich irgendwie nicht so getraut“ (NAB24 Situation 1, Z. 19 ff.).

Zusatzstufe 1a:

„TP: ähm (..) gibt es denn irgendeine ursache weshalb du auch keine lust mehr hast und dir die noten nicht mehr so wichtig sind wie frühER

S: hm ne keine ahnung ich mache halt häufig eher was anderes als zu lernen

TP: okay was sind denn eigentlich deine ziELE also du bist ja jetzt fünf-zehn jahre alt

S: hm ja also ich möchte halt abitur machen weil mama auch sagt dass das wichtig ist und dann ja weiß ich nicht das dauert ja erstmal auch noch es sind ja noch vier jahre bis zum abi“ (REL26 Situation 1, Z. 35 ff.).

„TP: ah okay sehr schön (..) und ähm bezüglich der hausaufgaben ähm wie gesagt wir müssen einfach eine balance finden NE weil am ende des tages ähm wie gesagt du ähm musst ja deine note aufrecht erhalten weil die ist toll also da kann ich nicht meckern ähm ABER im moment geht es halt ein bisschen eben runter und das ist halt weder für dich schön noch für mich NE

S: aber es fragt ja auch keiner nach ob ich die mache also

TP: ja gut wir fragen ja im unterricht nach NE aber deine deine eltern (..) fragen nicht NACH oder oder WIE

S: ne die sind meistens den ganzen tag arbeiten

TP: mhm okay okay alles klar dann ähm würde ich das gerne mit deinen eltern (..) beim elternsprechtag äh besprechen NE

S: mhm

TP: hast du denn sonst irgendwie eine person an die du dich wenden könntest äh in deinem umfeld die dir ein bisschen bisschen äh unterstützung bieten KANN (..)

S: mh ne sonst war das immer andrea und bente eigentlich

TP: mhm mhm okay

S: ja

TP: ja okay und die sind jetzt beschäftigt mit dem (.)
S: ja meistens zumindest“ (SAD06 Situation 1, Z. 73 ff.).

Zusatzstufe 1b:

„S: ja aber die haben ja gar nicht so viel zeit (..)
TP: hast du denn mit denen darüber gesproCHEN
S: mh ne nicht
TP: vielleicht wäre das ja eine möglichkeit wenn (..) du (.) deine freunde andrea und bente vermisst und einfach mehr zeit mit ihnen verbringen möchtest ist das das proBLEM momenTAN
S: ja die machen halt dieses sprachzertifikat [und deshalb machen]
TP: [mhm]
S: die halt momentan viel zu zweit
TP: mhm und hast du die mal darauf angesproCHEN
S: mh ne
TP: nein mhm (.) also vermisst du deine freunde einfach und bräuchtest mehr zeit von denen und das holst du dir dann gerade im unterricht wieder oder verstehe ich das richtIG
S: joa (schmunzeln) (..)
TP: und das sprachzertifikat (.) warum machen das die beiDEN hattest du da kein interesse DRAN oDER
S: ne ich hatte da nicht so lust [zu]
TP: [mhm] alles klar also (...) ich (..) bin der meinung dass ähm (...) dass du vielleicht andrea und bente auf deine sorgen deine probleme ansprechen solltest“ (BJP10 Situation 1, Z. 16 ff.).

„TP: ja woran liegt das denn dass du jetzt KEINE lust mehr darauf hast früher lief das ja GUT
S: hm ja früher habe ich auch meine hausaufgaben auch mit andrea und bente gemacht manchmal
TP: mhm
S: aber die machen die jetzt halt nicht mehr mit mir zusammen und dann
TP: ja ist da irgendwie was vorgefallen mit andrea und bente dass ihr das jetzt nicht mehr zusammen macht
S: hm ne eigentlich nicht weiß ich nicht
TP: hm hast du mal das gespräch mit den beiden gesuchHT dass das
S: ne also die machen so ein sprachenzertifikat und dann machen die halt nur immer was zu zweit und haben nicht mehr so viel zeit irgendwie
TP: hast du das mal ANgesprochen dass du gerne wieder mit denen MEHR zeit verbringen würdest
S: habe ich mich irgendwie nicht so getraut“ (NAB24 Situation 1, Z. 19 ff.).

Beratungskompetenzfacetten „Pädagogisches Wissen und Soziale Kooperationskompetenz“ - Kategorie/Dimension - „Problemidentifikation“

Dimension	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Zusatzstufe 1a	Zusatzstufe 1b
Problemidentifikation	Die Lehrkraft identifiziert keines der Probleme der Schülerin.	Die Lehrkraft identifiziert mindestens eins der Probleme der Schülerin (mangelnde Zeit mit den Freunden/ mangelnde Zeit mit den Eltern).	Die Lehrkraft identifiziert beide Probleme der Schülerin (mangelnde Zeit mit den Freunden/ mangelnde Zeit mit den Eltern).	Die Lehrkraft nimmt bei der Problemidentifikation die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin wahr und thematisiert diese allgemein.	Bei der Problemidentifikation macht die Lehrkraft die Schülerin zur „Expertin“. Sie erfragt gezielt die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin und bezieht diese in die Problemidentifikation ein.
Punkte	0	1	2	+0,5	+1

Definition

Den Schwerpunkt dieser Kategorie/Dimension bilden die Herausstellung der Probleme der Schülerin und die Art und Weise, wie die Schülerin in diesem Zuge durch die Lehrkraft einbezogen wird. Das Ziel der Lehrkraft (Stufe 3 und Zusatzstufe 1b) ist es somit auf Grundlage der vorangegangenen Ursachensuche, beide Probleme der Schülerin (mangelnde Zeit mit den Freunden/ mangelnde Zeit mit den Eltern) zu identifizieren und die Schülerin in diesem Zusammenhang zur „Expertin“ macht. Hierfür erfragt die Lehrkraft gezielt die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin und bezieht diese in die Problemidentifikation mit ein. Die Problemidentifikation und der Einbezug der Schülerin können unterschiedlich ausfallen. Ein Problem gilt als erkannt, wenn das Problem als solches klar benannt („dein Problem ist also“) und/oder durch eine Rückfrage („ist das dein Problem?“) an die Schülerin als solches bestätigt

wird. Auch gilt es als erkannt, wenn die Effekte des Problems, wie etwa die empfundene Einsamkeit oder Zurückweisung der Schülerin im Zusammenhang mit der Situation mit den Freunden oder Eltern klar benannt werden und/oder durch eine Rückfrage an die Schülerin als solche bestätigt werden. Wird eines der Probleme als Vermutung zum Ausdruck gebracht, mit der im weiteren Gespräch verfahren und nicht durch eine Rückfrage an die Schülerin bestätigt wird, so soll das Problem ebenfalls als erkannt gelten.

Kodieranweisung

Stufe 1:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches keines der Probleme der Schülerin identifiziert. Im Gespräch verbleibt die Lehrkraft auf der Ebene der Symptome und/oder die Probleme der Schülerin werden nicht als solche herausgestellt.

Stufe 2:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches mindestens eines der Probleme der Schülerin identifiziert (mangelnde Zeit mit den Freunden/ mangelnde Zeit mit den Eltern). Die Lehrkraft geht somit im Gespräch zumindest in Bezug auf ein Problem der Schülerin über die Ebene der Symptome hinaus und stellt dieses heraus.

Stufe 3:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches beide Probleme der Schülerin identifiziert (mangelnde Zeit mit den Freunden/ mangelnde Zeit mit den Eltern). Die Lehrkraft geht somit im Gespräch in Bezug auf die Probleme der Schülerin über die Ebene der Symptome hinaus und stellt diese als Probleme heraus.

Zusatzstufe 1a:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Problemidentifikation die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin wahrnimmt und diese allgemein thematisiert. Dies umfasst, dass die Lehrkraft allgemeine Fragen zu der Perspektive, den Gefühlen und/oder Wünschen stellt oder selbst auf Äußerungen oder Fragen reagiert. Die gewonnenen Informationen können und/oder werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase generell behandelt werden.

Zusatzstufe 1b:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Problemidentifikation die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin gezielt erfragt und diese in die Problemidentifikation einbezieht. Das gezielte Erfragen umfasst, dass die Lehrkraft Fragen stellt mit denen die

Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche herausgearbeitet werden können. Die gewonnenen Informationen werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase weiter aufgegriffen.

Ankerbeispiele

Stufe 1:

S: hm also ich würde halt einfach gerne wieder bei andrea und bente sitzen

TP: ja das verstehe ich (.) allerdings müssten wir dann (.) an deinen (.) störungen im unterricht arbeiten (.) weil ich würde auch wollen dass du wieder neben deinen freundinnen sitzt (.) allerdings geht das nicht wenn du dabei redest und

S: ja aber wann anders kann ich ja nicht mit denen reden die haben ja sonst nie zeit

TP: das kann ich leider nicht beeinflussen im unterricht

S: ja

TP: ähm (..) gibt es denn irgendeine ursache weshalb du auch keine lust mehr hast und dir die noten nicht mehr so wichtig sind wie frühER

S: hm ne keine ahnung ich mache halt häufig eher was anderes als zu lernen“ (REL26 Situation 1, Z. 15 ff.).

„TP: wie sieht dein tag denn akt aktuell AUS

S: mh weiß nicht also ich komme halt nach hause (.) dann mache ich mir mein essen warm (.) dann meistens weiß ich nicht überlege ich mir was ich dann mache fahrrad fahren oder gitarre spielen oder so mache ich dann immer

TP: ja (.) ja dann musst du eins mal auslassen das du dann halt nochmal zeit für deine freunde andrea und bente hast

S: ja ist ja nicht so das ich keine zeit habe (.) [die haben ja nie zeit]

TP: [dann musst du das besser] absprechen also aber das dann nicht im unterricht ihr habt [genug] zeit in der pause“ (AAS13 Situation 1, Z. 32 ff.)

Stufe 2:

„TP: also versuchst du (.) im unterricht mehr mit deinen freunden zu machen weil du es außerhalb nicht KANNST

S: ja vielleicht

TP: vielLEICHT (.) okay dann ist vielleicht (.) weiß ich nicht die ganze situation ja nicht so schlimm (.) kannst du hast habt ihr nachmittags nie irgendwie zeit euch noch zusammen (.) hinzusetzen das ihr da mal eure ganzen weiß ich nicht (.) euren ganzen gesprächsbedarf loswerden könnTET

S: also früher haben wir uns immer nachmittags getroffen auch die hausaufgaben dann zusammen gemacht und jetzt machen die halt immer eher was zu zweit dann

TP: hat das was damit zu tun das die eher was zu zweit machenEN das du da jetzt irgendwie (.) dich ausgeschlossen FÜHLST

S: mh ja ich mache dann halt eigentlich lieber was anderes nachmittags (.) also wenn die keine zeit haben dann fahre ich halt einfach fahrrad oder (.) spiele gitarre oder so“ (KAD22 Situation 1, Z. 40 ff.).

„TP: hast du das mal ANgesprochen dass du gerne wieder mit denen MEHR zeit verbringen würdest

S: habe ich mich irgendwie nicht so getraut

TP: und deswegen störst du jetzt den unterricht und versuchst so (.) die beiden wieder so ein bisschen auf deine seite zu kriegen oder wie muss ich das jetzt verstehEN

S: hm im unterricht mache ich halt einfach gerne späße für die anderen und die lachen ja auch darüber“ (NAB24 Situation 1, Z. 27 ff.).

Stufe 3:

„TP: nein mhm (.) also vermisst du deine freunde einfach und bräuchtest mehr zeit von denen und das holst du dir dann gerade im unterricht wieder oder verstehe ich das richtIG

S: joa (schmunzeln) (..)“ (BJP10 Situation 1, Z. 33 f.).

„TP: fühlst du dich alleine zuhauSE

S: mh manchmal

TP: also wenn du möchtest kannst du auch nach der schule einfach äh in der schule bleiben und ich kann dir einen extra raum geben und dann es gibt einen (gewissen?) lerntreff [da]

S: [mhm]

TP: befinden sich dann mehrere schüler zum beispiel auch die wo die eltern auch nachmittags arbeiten müssen und die machen dann da zusammen hausaufgaben und danach gehen sie noch eine runde raus holen sich ein eis oder spielen bisschen draußen (.) willst du da vielleicht auch mal hingehEN (.)

S: ja könnte man [ja mal versuchen]

TP: [also ich biete] dir das auf jeden fall an“ (BJP10 Situation 1, Z. 63 ff.).

Zusatzstufe 1a:

„TP: also versuchst du (.) im unterricht mehr mit deinen freunden zu machen weil du es außerhalb nicht KANNST

S: ja vielleicht

TP: vielleICHT (.) okay dann ist vielleicht (.) weiß ich nicht die ganze situation ja nicht so schlimm (.) kannst du hast habt ihr nachmittags nie irgendwie zeit euch noch zusammen (.) hinzusetzen das ihr da mal eure ganzen weiß ich nicht (.) euren ganzen gesprächsbedarf loswerden könntET

S: also früher haben wir uns immer nachmittags getroffen auch die hausaufgaben dann zusammen gemacht und jetzt machen die halt immer eher was zu zweit dann

TP: hat das was damit zu tun das die eher was zu zweit machenEN das du da jetzt irgendwie (.) dich ausgeschlossen FÜHLST

S: mh ja ich mache dann halt eigentlich lieber was anderes nachmittags (.) also wenn die keine zeit haben dann fahre ich halt einfach fahrrad oder (.) spiele gitarre oder so“ (KAD22 Situation 1, Z. 40 ff.).

„TP: hast du das mal ANgesprochen dass du gerne wieder mit denen MEHR zeit verbringen würdest

S: habe ich mich irgendwie nicht so getraut

TP: und deswegen störst du jetzt den unterricht und versuchst so (.) die beiden wieder so ein bisschen auf deine seite zu kriegen oder wie muss ich das jetzt verstehEN

S: hm im unterricht mache ich halt einfach gerne späße für die anderen und die lachen ja auch darüber“ (NAB24 Situation 1, Z. 27 ff.).

Zusatzstufe 1b:

„TP: vielleicht wäre das ja eine möglichkeit wenn (..) du (.) deine freunde andrea und bente vermisst und einfach mehr zeit mit ihnen verbringen möchtest ist das das proBLEM momenTAN

S: ja die machen halt dieses sprachzertifikat [und deshalb machen]

TP: [mhm]

S: die halt momentan viel zu zweit

TP: mhm und hast du die mal darauf angesproCHEN

S: mh ne

TP: nein mhm (.) also vermisst du deine freunde einfach und bräuchtest mehr zeit von denen und das holst du dir dann gerade im unterricht wieder oder verstehe ich das richtIG

S: joa (schmunzeln) (..)

TP: und das sprachzertifikat (.) warum machen das die beiDEN hattest du da kein interesse DRAN oDER

S: ne ich hatte da nicht so lust [zu]“ (BJP10 Situation 1, Z. 27 ff.).

„TP: fühlst du dich alleine zuhauSE

S: mh manchmal

TP: also wenn du möchtest kannst du auch nach der schule einfach äh in der schule bleiben und ich kann dir einen extra raum geben und dann es gibt einen (gewissen?) lerntreff [da]
S: [mhm]“ (BJP10 Situation 1, Z. 63 ff.).

Beratungskompetenzfacetten „Pädagogisches Wissen und Soziale Kooperationskompetenz“ - Kategorie/Dimension - „Lösungssuche und Ressourcenorientierung“

Dimen- sion	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Zusatzstufe 1a	Zusatzstufe 1b
Lösungs- suche und Res- sour- cenorien- tierung	Die Lehr- kraft ar- beitet keine Lösung heraus.	Die Lehr- kraft ar- beitet für min- destens ein defi- niertes Symp- tom der Schüle- rin (un- aufge- forderte Wortbei- träge / feh- lende Haus- aufga- ben) ei- nen Lö- sungs- vor- schlag heraus.	Die Lehr- kraft arbei- tet für min- destens ein identifizier- tes Problem der Schüle- rin (man- gelnde Zeit mit den Freunden/ mangelnde Zeit mit den Eltern) ei- nen Lö- sungsvor- schlag her- aus.	Die Lehr- kraft nimmt bei der Lö- sungssuche die vorhan- denen Res- ourcen, Perspek- tive, Ge- fühle und/oder Wünsche der Schüle- rin wahr und thema- tisiert diese allgemein.	Bei der Lö- sungssuche macht die Lehrkraft die Schüle- rin zur „Ex- pertin“. Sie erfragt ge- zielt die vorhande- nen Res- ourcen, Perspek- tive, Ge- fühle und/oder Wünsche der Schüle- rin und be- zieht diese in die Lö- sungssuche ein.
Punkte	0	1	2	+0,5	+1
Definition					
Im Fokus dieser Kategorie/Dimension stehen die Herausarbeitung von Lösungsvorschlägen seitens der Lehrkraft und die Art und Weise, wie die Schülerin dabei einbezogen wird. Das Ziel der Lehrkraft ist es (Stufe 3 und Zusatzstufe 1b), auf Grundlage der Vorangegangenen Problemiden-					

tifikation für mindestens ein Problem der Schülerin (mangelnde Zeit mit den Freunden/ mangelnde Zeit mit den Eltern) einen Lösungsvorschlag herauszuarbeiten und die Schülerin in diesem Zusammenhang zur „Expertin“ zu machen. Dazu erfragt die Lehrkraft gezielt die Ressourcen, Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin und bezieht diese in die Herausarbeitung von Lösungsvorschlägen mit ein. Die Lösungssuche und der Einbezug der Schülerin können unterschiedlich ausfallen. Für die Unterscheidung zwischen Stufe 2 und Stufe 3 steht die Frage im Vordergrund, ob ein Lösungsvorschlag für ein Symptom oder ein Problem der Schülerin herausgearbeitet wird. Zur Unterscheidung kann auch die Frage beitragen, wessen Probleme durch den herausgearbeiteten Lösungsvorschlag gelöst werden sollen. Dabei zu berücksichtigen, dass die Schülerin über keine eigentlichen Lernprobleme verfügt, sondern das veränderte Verhalten in der Schule ein Symptom für die mangelnde Zeit mit den Eltern und Freunden ist. Lösungsvorschläge, die somit beispielsweise der Schülerin Zeit mit ihren Eltern oder ihren Freunden einräumen, indem sie gezielt an schulischen Aufgaben arbeiten, zielen somit nicht auf die Lösung des Problems der Schülerin, sondern eher auf das erst durch die Lehrkraft „problematisierte“ Verhalten der Schülerin. Dahingegen können Lösungsvorschläge, die der Schülerin Zeit mit ihren Eltern oder ihren Freunden einräumen und davon getrennt die Arbeit an schulischen Aufgaben beinhalten und zur Sicherstellung des Berufsauftrages der Lehrkraft beitragen, eher als Lösung der Probleme der Schülerin verstanden werden. Dementsprechend ließe sich zur Unterscheidung zwischen den Stufen 2 und 3 auch die Frage stellen, welcher Lösungsvorschlag welche Veränderung bewirken soll.

Kodieranweisung

Stufe 1:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches keinen Lösungsvorschlag herausarbeitet. Es wird nicht erkennbar, dass ein Lösungsvorschlag für ein Symptom oder ein Problem der Schülerin gemacht wird.

Stufe 2:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches mindestens einen Lösungsvorschlag für ein Symptom der Schülerin (unaufgeforderte Wortbeiträge / fehlende Hausaufgaben) herausarbeitet. Der herausgearbeitete Lösungsvorschlag bezieht sich hierbei nicht auf ein Problem der Schülerin (mangelnde Zeit mit den Freunden/ mangelnde Zeit mit den Eltern).

Stufe 3:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches mindestens einen Lösungsvorschlag für ein Problem der Schülerin (man-

gelnde Zeit mit den Freunden/ mangelnde Zeit mit den Eltern) herausgearbeitet. Der herausgearbeitete Lösungsvorschlag geht über die Ebene der Symptome der Schülerin hinaus (unaufgeforderte Wortbeiträge / fehlende Hausaufgaben).

Zusatzstufe 1a:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Lösungssuche die Ressourcen, Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin wahrnimmt und diese allgemein thematisiert. Dies umfasst, dass die Lehrkraft allgemeine Fragen zu der Perspektive, den Gefühlen und/oder Wünschen stellt oder selbst auf Äußerungen oder Fragen reagiert. Die gewonnenen Informationen können und/oder werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase generell behandelt werden.

Zusatzstufe 1b:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Lösungssuche die Ressourcen, Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin gezielt erfragt und diese in die Lösungssuche einbezieht. Das gezielte Erfragen umfasst, dass die Lehrkraft Fragen stellt mit denen die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche herausgearbeitet werden können. Die gewonnenen Informationen werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase weiter aufgegriffen.

Ankerbeispiele

Stufe 1:

„TP: was würdest du von mir erwarten wie könnte ich dir helfen das das besser WIRD

S: also ich würde schon ganz gerne wieder bei den anderen beiden sitzen wenn ich dann (.) weiß ich nicht vielleicht ein bisschen mehr zusammenreißen dann nicht so viel zu reden

TP: meinst du das würde funktionieREN

S: ja ich kann also ich würde es dann versuchen

TP: es probieren okay (.) und das wäre das einzige wo man dir helfen könnTE

S: mh weiß ich nicht (lacht)

TP: weißt du nicht (..) ähm (..) aber generell vom unterricht fühlst du dich nicht überfordert oder unterforDERT das ist alles soweit oKAY

S: [eigentlich schon]

TP: [oder glaubst du] du brauchst (..) hilfsangebote zum beiSPIEL

S: mh nicht wirklich eigentlich

TP: okay (...) dann zu meinem letzten punkt damit du den bus erwischst und zwar würde ich gerne auch ein bisschen mit deinen eltern darüber

sprechen (..) ich möchte deine eltern einladen und mit denen auch besprechen wie wir dich am besten unterstützen können“ (KAD22 Situation 1, Z. 66 ff.).

„TP: ich hoffe das ist angekommen dir

S: [mhmh]

TP: [und] ähm ich will das auf jeden fall in nächster zeit das du das ein bisschen einschränkst und das du deine freunde da nicht mehr so sehr ablenkst (.) du wirst [sowieso nicht mehr]

S: [ja ich weiß]

TP: in der lage sein also (.) ich werde den sitzplan umstellen“ (AAS13 Situation 1, Z. 56 ff.)

Stufe 2:

„TP: hm weniger den unterricht stören (..) ja (4 sek.) was würde dir denn NOCH helfen dass es irgendwie besser klapPT (.) mit den hausaufgaben und auch so

S: hm (..) weiß ich nicht also vorne fühle ich mich halt nicht so wohl alleine am pult aber sonst

TP: wieder lieber in der mitte sitzen

S: ja (.) das wäre schon schöner eigentlich

TP: okay (..) ja (..) und mit den hausaufgabEN (..) würdest du dich trauen nochmal mit bente äh mit bente und andrea zu sprechEN dass ihr vielleicht wieder einen termin findet wo ihr zusammen hausaufgaben machen würdet

S: hm ja also ich kann es ja mal versuchen aber ich weiß nicht wie die da so drauf reagieren würden wenn ich die darauf anspreche

TP: ja (.) willst du es versuchEN und mir dann keine ahnung nächste woche nochmal irgendwie bescheid sagen ob das jetzt GUT geklappt hat ob das NICHT gut geklappt hAT

S: ja ich kann es ja mal versuchen

TP: mhm oder sollen wir zu viert nochmal ein gespräch suchen würdest du dich dabei wohler föhlEN

S: ich glaube ich würde es erst mit den beiden alleine versuchen

TP: okay

S: und sonst nochmal bescheid sagen“ (NAB24 Situation 1, Z. 41 ff.).

„TP: und äh ich frage mich eigentlich nur oft ähm warum du dass denn nicht vorträgst weil du doch so gerne die anderen äh die aufmerksamkeit der anderen (lachen) für dich gewinnen [möchtest]

S: [hm] das fällt mir dann irgendwie nicht so einfach

TP: mh mhm mhm hast du da irgendwie hemmungen vor der klasSE irgendwas vorzutragen oder SO

S: mh ne eigentlich nicht
 TP: mh warum probierst du es denn nicht mal SO
 S: weiß ich nicht (lachen)
 TP: (lachen) ja WEIß ICH nicht probiere es doch einfach [mal]
 S: [ja]
 TP: ähm wie wäre es wenn wir einen deal MACHEN ähm dass du einfach mal äh dich traust ein paar mal öfter
 S: mhm
 TP: ähm was zu machen und äh vielleicht in dieser energie die du in äh deine scherze reinsteckst (lachen) vielleicht darein zu stecken um einfach mal äh das die die deine mitschüler so zu beeindruckEN indem du
 S: ja
 TP: was schönes vorträgst
 S: dürfte ich dann wieder bei den anderen sitZEN
 TP: darauf wollte ich hinaus genau dass dann VIELLEICHT wenn es dann BESer wird ähm dass wir dann dich wieder zu andrea [und]
 S: [mhm]
 TP: bente packen NE
 S: okay
 TP: wäre das ein DEAL
 S: ja
 TP: mhm okay vielLEICHT setzen wir uns mal mit denen auch zusammen und dann können wir ein arrangement treffEN (.) wie wär DAS
 S: ja ich weiß nicht ob die dann vielleicht irgendwie böse auf mich sind oder so dass ich das dann gesagt habe
 TP: ach (.) das glaube ich nicht wenn das wirklich deine FREUNDE sind (lachen) dann würden die dem zustimmen oder NICHT
 S: ja eigentlich schon
 TP: okay genau und ansonsten ähm können wir ja das auch so machen dass äh ich dir ein bisschen ähm individuell unterstützung gebe [ähm]"
 (SAD06 Situation 1, Z. 53 ff.).

Stufe 3:

„TP: ähm weil ich mir gut vorstellen kann dass die das wahrscheinlich einfach auch gerade gar nicht selber so mitbekommen dass sie dir ein gefühl geben dass sie dich ausschließen
 S: mhm
 TP: und man sollte einfach über seine gefühle sprechen und ich kann mir gut vorstellen wenn du sie einfach drauf ansprichst und sagst hey (..) äh ich vermisse euch beiden ich würde gerne wieder mehr zeit mit euch verbringen ich fühle mich ein bisschen ausgeschlossen weil ihr so viel zeit zu zweit verbringt dass ihr dann mehr zusammen macht und dement-

sprechend musst du dir die zeit nicht im unterricht wiederholen“ (BJP10 Situation 1, Z. 39 ff.).

„TP: okay also hast du zuhause generell wenig kontakt zu andeREN

S: hm ja die sind halt abends immer zuhause

TP: abends ähm wie wäre es wenn du dann versuchst abends öfter dann mit deinen eltern darüber zu reden oder auch mal auf deine aufgaben aus der schule einzugehen dass du dann einmal ein bisschen mit denen sprichst (..) äh dass ihr da vielleicht auch zu einer lösung kommt dass ihr zuhause mehr kontakt miteinander habt dass ihr nicht nur abends miteinander spricht sondern halt allgemein ein bisschen mehr ich glaube das wird dir sozial auch gut tun und ähm vielleicht kommt es auch ein bisschen davon dass du dann halt deine mitschüler zum lachen bringst und halt nicht nur deine eltern die nicht zuhause sind (.) also wäre das vielleicht eine möglichkeit (.) und ähm ja (.) alles andere wäre eigentlich somit geklärt

S: hmhm“ (NRS18 Situation 1, Z. 25 ff.).

Zusatzstufe 1a:

„TP: was würdest du von mir erwarten wie könnte ich dir helfen das das besser WIRD

S: also ich würde schon ganz gerne wieder bei den anderen beiden sitzen wenn ich dann (.) weiß ich nicht vielleicht ein bisschen mehr zusammenreißen dann nicht so viel zu reden

TP: meinst du das würde funktionieREN

S: ja ich kann also ich würde es dann versuchen

TP: es probieren okay (.) und das wäre das einzige wo man dir helfen könnTE

S: mh weiß ich nicht (lacht)

TP: weißt du nicht (..) ähm (.) aber generell vom unterricht fühlst du dich nicht überfordert oder unterforDERT das ist alles soweit oKAY

S: [eigentlich schon]

TP: [oder glaubst du] du brauchst (.) hilfsangebote zum beiSPIEL

S: mh nicht wirklich eigentlich“ (KAD22 Situation 1, Z. 66 ff.).

„TP: ähm also ich würde sagen es sind ja auch sommerferien jetzt habt ihr erstmal keinen unterricht vielleicht sprichst du einfach mit den beiden ich weiß auch gar nicht findet das sprachzertifikat auch in den ferien STATT

S: das weiß ich nicht

TP: du kannst die ja einfach mal drauf ansprechen und vielleicht könnt ihr jetzt einfach in den ferien dann mehr zeit miteinander verbringen und einfach darüber sprechen dass du deine gefühle ausdrückst [und ähm]

S: [mhm]

TP: dann nach den sommerferien gibt es ja eh eine neue sitzordnung an der können wir es dann gerne ausprobieren aber wenn es nicht klappen muss ich euch auseinander setzen“ (BJP10 Situation 1, Z. 47 ff.).

Zusatzstufe 1b:

„TP: hm weniger den unterricht stören (..) ja (4 sek.) was würde dir denn NOCH helfen dass es irgendwie besser klapPT (..) mit den hausaufgaben und auch so

S: hm (..) weiß ich nicht also vorne fühle ich mich halt nicht so wohl alleine am pult aber sonst

TP: wieder lieber in der mitte sitzen

S: ja (..) das wäre schon schöner eigentlich

TP: okay (..) ja (..) und mit den hausaufgabEN (..) würdest du dich trauen nochmal mit bente äh mit bente und andrea zu sprechEN dass ihr vielleicht wieder einen termin findet wo ihr zusammen hausaufgaben machen würdet

S: hm ja also ich kann es ja mal versuchen aber ich weiß nicht wie die da so drauf reagieren würden wenn ich die darauf anspreche

TP: ja (..) willst du es versuchEN und mir dann keine ahnung nächste woche nochmal irgendwie bescheid sagen ob das jetzt GUT geklappt hat ob das NICHT gut geklappt hAT

S: ja ich kann es ja mal versuchen

TP: mhm oder sollen wir zu viert nochmal ein gespräch suchen würdest du dich dabei wohler fühLEN

S: ich glaube ich würde es erst mit den beiden alleine versuchen

TP: okay

S: und sonst nochmal bescheid sagen“ (NAB24 Situation 1, Z. 41 ff.).

„TP: und was denkst du wie könnten wir das im unterricht irgendwie machEN also wie würde das sein wenn du nicht mehr reinredest oder was denkst du könnte dir helfEN dass du dich irgendwie konzentrieren kannst

S: hm ich möchte auf jeden fall nicht so gerne alleine vorne sitzen

TP: das kann ich verstehen dass ist echt ätzend aber du musst (..) also was erwartest du denn von mir in dem fall also du hast ja hinten immer sehr dazwischen geredet

S: hm weiß ich nicht

TP: also ich würde dich gerne wieder zurücksetzten aber mein problem ist es hat ja immer gut geklappt mein problem ist nur dass du halt mit den mädels die ganze zeit redest und ähm was denkst du könnte man da ändern sollen wir nochmal ein gespräch zu dritt mit den mädels führen oder hast du da eine idEE

S: hm ich weiß nicht ob die dann vielleicht sauer wären wenn ich sage dass wir mit ihnen zusammen reden müssen

TP: also auf dich müssen die ja nicht sauer sein weil ICH würde ja das gespräch führen wollen und da bist du ja nicht insgesamt schuld sondern ihr drei weil ihr euch ja viel im unterricht unterhaltet aber es geht ja tatsächlich von dir aus deswegen würde ich dich ganz speziell darum beten dass das halt wirklich sich bessert weil es ist jetzt gerade ein gespräch was wir ganz normal auf augenhöhe führen aber wenn sich das nicht bessert dann müsste ich irgendwie andere konsequenzen da durchführen weil so kann ich halt echt schlecht unterricht machen da musst du mich auch verstehen

S: ja

TP: deswegen ähm wärst du denn wäre es denn für dich okay wenn wir mal ein gespräch zu dritt führen also dass das von mir aus geht denkst du das würde etwas bringEN

S: ja vielleicht

TP: ja ich würde einfach sagen dass wir dann mal in der nächsten stunde einfach zu dritt so wie jetzt auch nach der stunde zusammensetzen und mit den mädels reden und ähm wenn du mir zeigst dass du diese probleme nicht mehr machst habe ich auch gar kein problem damit dich wieder zu deinen freundinnen zu setzen

S: okay

TP: es ist ja auch wichtig dass du freundinnen hast und das ist doch schön (.) genau was ich noch oder hast du noch irgendwelche gedanken die noch irgendwie sagen möchtest oder was dich gerade beschäftigt

S: hm ne nu das mit dem sitzplatz aber das haben wir ja gerade schon besprochen

TP: ja (.) also wenn das mit dem Gespräch gut läuft und wir da mit den mädels übereinkommen und ich auch merke dass du dir mühe gibst und dass du nicht mehr so oft dazwischen redest dann können wir das auf jeden fall wieder machen NE

S: okay“ (VSD14 Situation 1, Z. 31 ff.).

Beratungskompetenzfacetten „Soziale Kooperationskompetenz“ - Kategorie/Dimension - „Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen“

Dimension	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Zusatzstufe 1a	Zusatzstufe 1b
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen	Bei der Vereinbarung von Lösungen	Bei der Vereinbarung von Lösungen signalisiert die Lehrkraft all-	Bei der Vereinbarung von Lösungen signalisiert die	Die Lehrkraft nimmt bei der Vereinbarung von Lö-	Bei der Vereinbarung von Lösungen macht die Lehrkraft

	signalisiert die Lehrkraft keine weitere Ansprechbarkeit und bietet keine Unterstützung an.	gemein weitere Ansprechbarkeit und bietet allgemein Unterstützung an.	Lehrkraft konkret weitere Ansprechbarkeit und bietet konkret Unterstützung an.	sungen die vorhandenen Ressourcen, Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin wahr und thematisiert diese allgemein.	die Schülerin zur „Expertin“. Sie erfragt gezielt die vorhandenen Ressourcen, Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin und bezieht diese in die Vereinbarung von Lösungen ein.
Punkte	0	1	2	+0,5	+1
Definition					
Den Kern dieser Kategorie/Dimension bilden die Art und Weise, auf die die Lehrkraft ihre Ansprechbarkeit und Unterstützung bei der Vereinbarung von Lösungen anbietet und wie die Schülerin dabei einbezogen wird. Die Lehrkraft hat zum Ziel (Stufe 3 und Zusatzstufe 1b), bei der Vereinbarung von Lösungen konkret weitere Ansprechbarkeit zu signalisieren und konkret Unterstützung anzubieten. Die Schülerin wird dafür als „Expertin“ adressiert und ihre Ressourcen, Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche werden gezielt erfragt und in die gemeinsame Vereinbarung von Lösungen einbezogen. Die Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen und der Einbezug der Schülerin können unterschiedlich ausfallen.					
Kodieranweisung					
Stufe 1: Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches bei der Vereinbarung von Lösungen keine weitere Ansprechbarkeit signalisiert und keine weitere Unterstützung anbietet. Es wird nicht erkennbar, wie die Lehrkraft nach dem Gespräch in Bezug auf die Gesprächsthemen zu adressieren ist oder was die Lehrkraft unternimmt, um bei der Umsetzung der Lösungsvorschläge zu unterstützen.					

Stufe 2:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches bei der Vereinbarung von Lösungen allgemein weitere Ansprechbarkeit signalisiert und allgemein weitere Unterstützung anbietet. Es wird erkennbar, dass die Lehrkraft nach dem Gespräch in Bezug auf die Gesprächsthemen adressierbar ist und dass die Lehrkraft etwas unternimmt, um bei der Umsetzung der Lösungsvorschläge zu unterstützen. Beide Aspekte verbleiben auf einem Niveau, bei dem keine Kontaktdaten, Orte, Zeiten, Zeiträume und/oder Handlungsweisen benannt werden, die diese spezifizieren und rahmen.

Stufe 3:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches bei der Vereinbarung von Lösungen konkret weitere Ansprechbarkeit signalisiert und konkret weitere Unterstützung anbietet. Es wird erkennbar, wie die Lehrkraft nach dem Gespräch in Bezug auf die Gesprächsthemen adressierbar ist und was die Lehrkraft unternimmt, um bei der Umsetzung der Lösungsvorschläge zu unterstützen. Beide Aspekte liegen auf einem Niveau, bei dem Kontaktdaten, Orte, Zeiten, Zeiträume und/oder Handlungsweisen benannt werden, die diese spezifizieren und rahmen.

Zusatzstufe 1a:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Vereinbarung von Lösungen die Ressourcen, Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin wahrnimmt und diese allgemein thematisiert. Dies umfasst, dass die Lehrkraft allgemeine Fragen zu der Perspektive, den Gefühlen und/oder Wünschen stellt oder selbst auf Äußerungen oder Fragen reagiert. Die gewonnenen Informationen können und/oder werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase generell behandelt werden.

Zusatzstufe 1b:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Vereinbarung von Lösungen die Ressourcen, Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin gezielt erfragt und diese in die Vereinbarung von Lösungen einbezieht. Das gezielte Erfragen umfasst, dass die Lehrkraft Fragen stellt mit denen die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche herausgearbeitet werden können. Die gewonnenen Informationen werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase weiter aufgegriffen.

Ankerbeispiele

Stufe 1:

„TP: ja aber die gespräche bitte nicht während des unterrichts vielleicht dazwischen zwischen den stunden

S: okay

TP: oder wenn wir eine doppelstunde haben mache ich eine pause ne fünf minuten wenn ihr dann nebeneinander sitzt dann könnt ihr auch in der zeit reden

S: hm okay ja

TP: ähm ich würde allerdings gerne mit deinen eltern sprechen

S: mhm (.) hm am elternsprechtag daNN

TP: ja nächste woche

S: ja okay dann muss ich die mal fragen die haben halt immer so wenig zeit

TP: ja genau ich richte mich dann nach ihrer uhrzeit

S: okay

TP: also du fragst deine eltern dann reden wir darüber und ähm woran vielleicht dieser abfall deiner motivation woran das liegen könnte vielleicht private gründe

S: mhm“ (REL26 Situation 1, Z. 32 ff.).

„S: hm_hm (---) okay (-) also (--) was soll ich dann jetzt machEN

TP: also es wäre gut (.) wenn du die hausaufgaben nachreichen würdest und dann besprichst du das nochmal mit äm andrea und bente (.) ob ihr vielleicht zu einem thema (.) was jetzt bald kommt (--) dann würde ich euch dann nochmal informieren (.) was das wäre (.) ob ihr da ein referat haltet

S: okay

TP: und mit dem elternsprechtag dann äm klar das bitte einmal mit deinen eltern ab (.) der ist ja nächste woche

S: hm_hm (--)

TP: wann ihr das (-) am besten macht

S: hm_ja

TP: das wäre schön

S: ja (.) dann sage ich ihnen nochmal bescheid“ (HLS08 Situation 1, Z. 62 ff.).

Stufe 2:

„TP: ja (.) willst du es versuchEN und mir dann keine ahnung nächste woche nochmal irgendwie bescheid sagen ob das jetzt GUT geklappt hat ob das NICHT gut geklappt hAT

S: ja ich kann es ja mal versuchen

TP: mhm oder sollen wir zu viert nochmal ein gespräch suchen würdest du dich dabei wohler fühLEN

S: ich glaube ich würde es erst mit den beiden alleine versuchen

TP: okay
S: und sonst nochmal bescheid sagen
TP: mhm (.) ja (.) okay also sitzplatz wieder zurück
S: ja das wäre ganz schön
TP: ja aber DANN (.) auch nicht mehr so viel stören bitte
S: ja ich versuchs“ (NAB24 Situation 1, Z. 47 ff.).

„TP: und dass du mir einfach per email äh schreibst wenn du unterstützung brauchst bei den hausaufgaben ähm oder ähm dass du mir die einfach mal hin und wieder schickst und ich die vorher schon abschecke ähm dass wir das das wir dem einfach ein bisschen mehr zeit schenken und äh ich dir dann ein bisschen unter die arme greife

S: ja

TP: da muss auch keiner was von mitbekommen oder so also das können wir [dann unter uns]

S: [okay ja das wär gut]

TP: JA okay sehr schön (.) ähm dann lass uns einen termin mit deinen eltern machen ähm

S: würde das dann auch abends gehen weil die sind halt den ganzen tag nicht da

TP: das können wir auch zum abend hin machen genau ja ähm ich hoffe dass sich das ein bisschen bessert dass wir alle gemeinsam als klasse dann jetzt ähm super motiviert an die sache rangehen können ähm und ähm dass wir einfach ähm diese störungen bisschen auslassen könntest ist das in ordNUNG [und]

S: [ja]

TP: dann den deal halt NE dass wir irgendwann dich wieder zu deinen freundinnen setzen können und ihr ähm eure noten aufrecht erhalten könnt und sogar vielleicht verbessern (lachen)

S: ich probiere es mal“ (SAD06 Situation 1, Z. 91 ff.).

Stufe 3:

„TP: und ähm (.) genau schreibe ich hier mal eben noch deinen eltern ähm ganz kurz auf dass ich gerne mit denen sprechen würde ich schreibe auch meine handynummer mit bei

S: mhm

TP: dann können die sich gerne bei mir melden und vereinbaren wir schon eine uhrzeit dann ich mich bei deinen eltern anpassen weil ich sehr sehr gerne einfach mit denen kurz quatschen würde [und]

S: [mhm]

TP: (ausatmen) genau sie einmal kennenlernen wollen würde

S: ja

TP: äh wäre super wenn du denen den zettel gibst dann können sie mich anrufen dann mache ich das mit denen aus und ansonsten hoffe ich dass du gut in die sommerferien kommst [genieß die]

S: [ja danke]

TP: und falls du probleme hast kannst du auch mal meine handynummer benutzen und dich auch von mir aus austauschen (.) und ähm ansonsten kann ich dir einfach nur mitgeben rede mit deinen freunden und (.) wenn man über gefühle redet ist meistens alles wieder gut“ (BJP10 Situation 1, Z. 73 ff.).

Zusatzstufe 1a:

„TP: ja (.) willst du es versuchEN und mir dann keine ahnung nächste woche nochmal irgendwie bescheid sagen ob das jetzt GUT geklappt hat ob das NICHT gut geklappt hAT

S: ja ich kann es ja mal versuchen

TP: mhm oder sollen wir zu viert nochmal ein gespräch suchen würdest du dich dabei wohler fühLEN

S: ich glaube ich würde es erst mit den beiden alleine versuchen

TP: okay

S: und sonst nochmal bescheid sagen

TP: mhm (.) ja (..) okay also sitzplatz wieder zurück

S: ja das wäre ganz schön

TP: ja aber DANN (.) auch nicht mehr so viel stören bitte

S: ja ich versuchs“ (NAB24 Situation 1, Z. 47 ff.).

„TP: und dass du mir einfach per email äh schreibst wenn du unterstützung brauchst bei den hausaufgaben ähm oder ähm dass du mir die einfach mal hin und wieder schickst und ich die vorher schon abschecke ähm dass wir das das wir dem einfach ein bisschen mehr zeit schenken und äh ich dir dann ein bisschen unter die arme greife

S: ja

TP: da muss auch keiner was von mitbekommen oder so also das können wir [dann unter uns]

S: [okay ja das wär gut]

TP: JA okay sehr schön (.) ähm dann lass uns einen termin mit deinen eltern machen ähm

S: würde das dann auch abends gehEN weil die sind halt den ganzen tag nicht da

TP: das können wir auch zum abend hin machen genau ja ähm ich hoffe dass sich das ein bisschen bessert dass wir alle gemeinsam als klasse dann jetzt ähm super motiviert an die sache rangehen können ähm und ähm dass wir einfach ähm diese störungen bisschen auslassen könntest ist das in ordNUNG [und]

S: [ja]
 TP: dann den deal halt NE dass wir irgendwann dich wieder zu deinen freundinnen setzen können und ihr ähm eure noten aufrecht erhalten könnt und sogar vielleicht verbessern (lachen)
 S: ich probiere es mal“ (SAD06 Situation 1, Z. 91 ff.).

Zusatzstufe 1b:

Im Datensatz konnte keine entsprechendes Ankerbeispiel identifiziert werden. Daher folgt ein theoretisches Beispiel:

„TP: Okay, wegen der Erreichbarkeit. Du hast meine Handynummer nicht, oder?

S: Die haben glaube ich nur meine Eltern.

TP: Dann schreibe ich dir nochmal meine Handynummer auf.

S: Okay.

TP: Du kannst mich da gerne jederzeit erreichen, wenn du hilfe brauchst. Du hast auch ein Handy, oder?

S: Ja, danke.

TP: Ansonsten schlage ich vor, dass wir uns nächsten Montag nach der letzten Stunde nochmal sprechen. Bis dahin bereite ich noch ein paar Ideen für den Sitzplan vor. Ist das okay für dich?

S: Das ist okay.“

Beratungskompetenzfacette „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills“ - Kategorie/Dimension - „Paraphrasieren“

Dimension	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Paraphrasieren	Die Lehrkraft paraphrasiert an keiner Stelle des Gesprächs.	Die Lehrkraft paraphrasiert an einer Stelle des Gesprächs.	Die Lehrkraft paraphrasiert an mindestens zwei Stellen des Gesprächs.
Punkte	0	1	2
Definition			
Im Zentrum dieser Kategorie/Dimension steht die Gesprächstechnik des Paraphrasierens, mit der durch die sinngemäße Wiedergabe einer Aussage mit eigenen Worten die Aussage zusammengefasst und/oder der Aussagenkern deutlich herausgestellt werden kann. Ziel der Lehrkraft ist es (Stufe 3), dass sie an mindestens zwei Stellen des Gesprächs paraphrasiert. Dadurch soll deutlich werden, dass die Lehrkraft diese Gesprächstechnik anwenden kann. Der Umfang der verwendeten Paraphrasen kann unterschiedlich ausfallen.			
Kodieranweisung			

Stufe 1:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches an keiner Stelle paraphrasiert. Es wird nicht erkennbar, dass die Lehrkraft diese Gesprächstechnik anwenden kann.

Stufe 2:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches an einer Stelle paraphrasiert. Es wird erkennbar, dass die Lehrkraft diese Gesprächstechnik anwenden kann.

Stufe 3:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches an mindestens zwei Stellen paraphrasiert. Es wird erkennbar, dass die Lehrkraft diese Gesprächstechnik in unterschiedlichen Gesprächsmomenten anwenden kann.

Ankerbeispiele

Stufe 1:

Keine Paraphrase

Stufe 2:

„TP: nein mhm (.) also vermisst du deine freunde einfach und bräuchtest mehr zeit von denen und das holst du dir dann gerade im unterricht wieder oder verstehe ich das richtig“

S: joa (schmunzeln) (..)“ (BJP10 Situation 1, Z. 33 f.).

Stufe 3:

Im Datensatz konnte keine entsprechendes Ankerbeispiel identifiziert werden. Daher folgen theoretische Beispiele:

„S: Die arbeiten viel und sind meistens erst abends wieder da. Ich muss mal gucken wann die Zeit haben.

TP: Wenn ich das richtig verstehe, dann sind deine Eltern viel beschäftigt und in der Regel erst am Abend zu Hause?“

„S: Darauf habe ich momentan keine Lust. Ich fahre dann Fahrrad oder spiele Gitarre.

TP: Wenn du sagst, dass du darauf momentan keine Lust hast, bedeutet dies dann, dass dir andere Aktivitäten wichtiger sind?“

Beratungskompetenzfacette „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills“ - Kategorie/Dimension - „Aktives Zuhören“

Dimension	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Aktives Zuhören	Die Lehrkraft hört im Gesprächsverlauf nicht aktiv zu.	Die Lehrkraft hört an einer Stelle des Gesprächs aktiv zu (aussprechen lassen, verbale Rezeptionssignale, gezielte Nachfragen).	Die Lehrkraft hört an mindestens zwei Stellen des Gesprächs aktiv zu (aussprechen lassen, verbale Rezeptionssignale, gezielte Nachfragen).
Punkte	0	1	2
Definition			
Den Schwerpunkt dieser Kategorie/Dimension bildet die Gesprächstechnik des aktiven Zuhörens, mit der durch das aussprechen Lassen, den Ausdruck verbaler Rezeptionssignale und/oder das gezielte Nachfragen die Wahrnehmung und das Verständnis von Aussagen signalisiert werden können. Die Lehrkraft hat zum Ziel (Stufe 3), dass sie an mindestens zwei Stellen des Gesprächs aktiv zuhört. Dadurch soll deutlich werden, dass die Lehrkraft diese Gesprächstechnik anwenden kann. Der Umfang des aktiven Zuhörens kann unterschiedlich ausfallen.			
Kodieranweisung			
Stufe 1: Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches an keiner Stelle aktiv zuhört. Es wird nicht erkennbar, dass die Lehrkraft diese Gesprächstechnik anwenden kann. Stufe 2: Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches an einer Stelle aktiv zuhört. Es wird erkennbar, dass die Lehrkraft diese Gesprächstechnik anwenden kann. Stufe 3: Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches an mindestens zwei Stellen aktiv zuhört. Es wird erkennbar, dass die Lehrkraft diese Gesprächstechnik in unterschiedlichen Gesprächsmomenten anwenden kann.			
Ankerbeispiele			
Stufe 1: Kein aktives Zuhören Stufe 2:			

Im Datensatz konnte keine entsprechendes Ankerbeispiel identifiziert werden. Daher folgen theoretische Beispiele:

„S: Ich würde halt gerne wieder bei denen Sitzen, weil die ja sonst keine Zeit mehr haben.

TP: Also möchtest du mehr Zeit mit deinen Freunden verbringen?“

„S: Wenn ich dann nach Hause komme, dann mache ich mir das Essen warm und dann fahre ich Fahrrad oder spiele Gitarre.

TP: Ist niemand anderes da, wenn du zu Hause bist?“

Stufe 3:

„S: [ja also] ich mache halt lieber andere sachen als hausaufgaben

TP: ja

S: weiß nicht ich fahre dann halt lieber fahrrad oder ich spiele gitarre oder so

TP: ja das hat dann ahrscheinlich höhere priorität bei dir als schuLE

S: ja schon und ich würde halt auch gerne wieder bei andrea und bente sitzen“ (HJH07 Situation 1, Z. 41 ff.).

„TP: hm ja was ist denn los seit zwei wochEN ist irgendwas vorgefallen

S: hm nö eigentlich nicht aber ich mache lieber andere sachen einfach

TP: was denn zum beispieL

S: hm also zuhause fahre ich gerne fahrrad oder spiele gitarre oder so

TP: mhm und da bleibt leider keine zeit für die hausaufgaben odER

S: hm ja ich habe da halt einfach keine lust drauf

TP: ja woran liegt das denn dass du jetzt KEINE lust mehr darauf hast früher lief das ja GUT

S: hm ja früher habe ich auch meine hausaufgaben auch mit andrea und bente gemacht manchmal

TP: mhm

S: aber die machen die jetzt halt nicht mehr mit mir zusammen und dann

TP: ja ist da irgendwie was vorgefallen mit andrea und bente dass ihr das jetzt nicht mehr zusammen macht

S: hm ne eigentlich nicht weiß ich nicht

TP: hm hast du mal das gespräch mit den beiden gesuchHT dass das“ (NAB24 Situation 1, Z. 13 ff.).

Beratungskompetenzfacette „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills“ - Kategorie/Dimension - „Körpersprache gegenüber der Schülerin“

Dimension	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
-----------	---------	---------	---------

Körpersprache gegenüber der Schülerin	Die Lehrkraft signalisiert der Schülerin selten bis nie durch eine offene und adaptive Körpersprache (Mimik, Gestik, Blick, Körperhaltung) Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit im Gesprächsverlauf.	Die Lehrkraft signalisiert der Schülerin gelegentlich durch eine offene und adaptive Körpersprache (Mimik, Gestik, Blick, Körperhaltung) Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit im Gesprächsverlauf.	Die Lehrkraft signalisiert der Schülerin oft bis immer durch eine offene und adaptive Körpersprache (Mimik, Gestik, Blick, Körperhaltung) Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit im Gesprächsverlauf.
Punkte	0	1	2
Definition			
Im Vordergrund dieser Kategorie/Dimension steht die Art und Weise, wie die Lehrkraft ihre Körpersprache gegenüber der Schülerin zum Ausdruck bringt. Die Körpersprache umfasst die Mimik, die Gestik, den Blick und die Körperhaltung der Lehrkraft. Ziel ist es (Stufe 3), dass die Lehrkraft im Gesprächsverlauf oft bis immer durch eine offene und adaptive Körpersprache der Schülerin Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit signalisiert. Offen meint in diesem Zusammenhang nicht verschränkt, geschlossen und/oder abgewandt. Adaptiv meint, dass sich die Körpersprache der Lehrkraft an die Körpersprache der Schülerin anpasst, um ihr die Möglichkeit zu eröffnen, sich auszudrücken. Der Ausdruck der Körpersprache gegenüber der Schülerin kann unterschiedlich ausfallen.			
Kodieranweisung			
Stufe 1: Kodierte in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches der Schülerin selten bis nie durch eine offene und adaptive Körpersprache Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit signalisiert. Es wird nicht klar erkennbar, dass die Lehrkraft ihre Körpersprache gezielt einsetzen kann. Stufe 2: Kodierte in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches der Schülerin gelegentlich durch eine offene und adaptive Körpersprache Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit signalisiert. Es wird erkennbar, dass die Lehrkraft ihre Körpersprache gezielt einsetzen kann. Stufe 3:			

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches der Schülerin oft bis immer durch eine offene und adaptive Körpersprache Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit signalisiert. Es wird erkennbar, dass die Lehrkraft ihre Körpersprache in unterschiedlichen Gesprächsmomenten gezielt einsetzen kann.

Ankerbeispiele

Stufe 1:

Im Datensatz konnte keine entsprechendes Ankerbeispiel identifiziert werden. Daher folgen theoretische Beispiele:

„TP blickt in Richtung des Materials.
TP blickt zur Seite.
TP blickt in Richtung des Materials.
TP blickt zur Seite.“

Stufe 2:

„TP: verschiebt die Blätter und richtet den Blick auf S
TP: verschränkt die Hände ineinander
TP: dreht den Kopf abwechseln nach rechts und links
TP: richtet den Blick nach unten und fasst sich in die Haare
TP: legt die Hand auf ihre Wange
TP: schaut abwechselnd auf die Blätter, bewegt ihre Finger
TP: richtet den Blick in Richtung S
TP: schaut nach unten und dann wieder hoch
S: lehnt sich nach hinten und bewegt die Schultern nach oben
TP: bewegt den Kopf nach oben und unten und richtet den Blick auf das Blatt
TP: richtet den Blick nach vorne, legt die Hand in den Nacken
TP: schaut nach unten
TP: richtet den Blick nach oben, faltet die Hände ineinander
TP: richtet den Blick nach unten bewegt die gefalteten Hände
TP: richtet den Blick nach vorne
TP: richtet den Blick nach unten bewegt den Kopf abwechselnd nach oben und unten
TP: richtet den Blick nach vorne
TP: breitet die Hände aus in Richtung S
TP: fasst sich in die Haare und richtet den Blick nach unten“ (AYW07 Situation 1, Z. 7 ff.).

Stufe 3:

„TP bewegt den Kopf von unten nach oben

TP zieht die Mundwinkel nach oben; Blick der TP auf die S gerichtet
 TP bewegt den Kopf von unten nach oben; Blick der TP auf das Material gerichtet
 TP presst die Lippen aufeinander
 TP richtet den Blick zur S
 S bewegt den Kopf von unten nach oben
 TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S
 S bewegt den Kopf von unten nach oben“ (KAD22 Situation 1, Z. 49 ff.).

„TP läuft in Richtung S
 TP und S geben sich die Hand
 S setzt sich auf den Stuhl
 TP setzt sich auf den Stuhl
 TP zieht die Mundwinkel nach oben; TP lehnt den Oberkörper nach hinten, Hände der TP sind vor den Oberkörper gezogen ineinander gefaltet; Blick der TP ist auf die S gerichtet“ (HJH07 Situation 1, Z. 4 ff.).

Beratungskompetenzfacette „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills“ - Kategorie/Dimension - „Zeitmanagement“

Dimension	Stufe 1	Stufe 2
Zeitmanagement	Die Lehrkraft führt das Gespräch in einem Zeitumfang von mehr als 10 Minuten	Die Lehrkraft führt das Gespräch in einem maximalen Zeitumfang von 10 Minuten
Punkte	0	1
Definition		
Der Fokus dieser Kategorie/Dimension liegt auf dem zeitlichen Umfang in dem die Lehrkraft das Gespräch führt. Das Ziel (Stufe 2) der Lehrkraft besteht darin, das Gespräch in einem maximalen Zeitumfang von Zehn Minuten durchzuführen. Damit soll der Aufgabenstellung Rechnung getragen werden und ein Zeitrahmen für eine umsetzbare Durchführung im Prüfungskontext gewährleistet werden. Der Zeitumfang, der für das Führen des Gesprächs verwendet wird, kann unterschiedlich ausfallen.		
Kodieranweisung		
Stufe 1: Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft das Gespräch in einem Zeitumfang von mehr als Zehn Minuten führt. Es zählt die Zeit ab dem Klopfen an der Tür bis zur Beendigung des Gespräches. Stufe 2: Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft das Gespräch in einem Zeitumfang von maximal Zehn Minuten führt. Es zählt die Zeit ab dem Klopfen an der Tür bis zur Beendigung des Gespräches.		

Ankerbeispiele
Stufe 1: Mehr als 10:00 Minuten Zeitumfang. Stufe 2: Weniger als 10:00 Minuten Zeitumfang.

Beratungskompetenzfacette „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills“ - Kategorie/Dimension - „Strukturierung“

Dimen- sion	Strukturie- rung	Einzel- stufe 1	Begrüßung / Be- ziehungsauf- nahme	Punkte	0,5
		Einzel- stufe 2	Problemdefinition / Problemanalyse		0,5
		Einzel- stufe 3	Ursachensuche		0,5
		Einzel- stufe 4	Lösungssuche / Lösungsvor- schläge		0,5
		Einzel- stufe 5	Zielsetzung / Ver- einbarungen		0,5
		Einzel- stufe 6	Verabschiedung		0,5

Definition

Den Kern dieser Kategorie/Dimension bildet die Weise, wie die Lehrkraft das Gespräch strukturiert und welche Gesprächsphasen dafür durchlaufen werden. Das Ziel ist es (alle Einzelstufen), dass die Lehrkraft das Gespräch so strukturiert, dass alle Gesprächsphasen durchlaufen werden. Die Begrüßung (Einzelstufe 1) und Verabschiedung (Einzelstufe 6) bilden den festen Anfang und das feste Ende des Gespräches und dürfen entsprechend nur zu Beginn beziehungsweise Ende des Gespräches stattfinden. Die anderen Phasen (Einzelstufe 2 bis 5) müssen nicht unbedingt in dieser Reihenfolge stattfinden, da sie gegebenenfalls mehrmals durchlaufen werden. Alle Phasen können sich überschneiden. Die Gesprächsstrukturierung kann dementsprechend unterschiedlich ausfallen.

Kodieranweisung

Einzelstufe 1:
Kodiere in dieser Stufe, wenn diese Gesprächsphase stattfindet. Es muss mindestens eine Begrüßung ausgesprochen werden.

Einzelstufe 2:

Kodiere in dieser Stufe, wenn diese Gesprächsphase stattfindet. Es müssen mindestens die Symptome beziehungsweise Probleme der Schülerin angesprochen und analysiert werden beziehungsweise Fragen nach diesen gestellt werden.

Einzelstufe 3:

Kodiere in dieser Stufe, wenn diese Gesprächsphase stattfindet. Es müssen mindestens Fragen nach den Ursachen der Symptome beziehungsweise Problemen der Schülerin gestellt werden.

Einzelstufe 4:

Kodiere in dieser Stufe, wenn diese Gesprächsphase stattfindet. Es müssen mindestens Fragen nach möglichen Lösungen gestellt beziehungsweise Lösungsvorschläge gemacht werden.

Einzelstufe 5:

Kodiere in dieser Stufe, wenn diese Gesprächsphase stattfindet. Es muss mindestens herausgestellt beziehungsweise zusammengefasst werden, welche Maßnahmen zur Lösung ergriffen werden sollen.

Einzelstufe 6:

Kodiere in dieser Stufe, wenn diese Gesprächsphase stattfindet. Es muss mindestens eine Verabschiedung ausgesprochen werden.

Ankerbeispiele

Einzelstufe 1:

„S: hallo

TP: hallo [komm rein]“ (KAD22 Situation 1, Z. 3 f.).

„S: hallo

TP: hallo

S: sind sie wütend auf MICH

TP: nein setz dich gerne (HJH07 Situation 1, Z. 3 ff.).

Einzelstufe 2:

„S: okay

TP: zum einen möchte ich dich einmal ansprechen auf diese wortbeiträge die du öfters in die klasse geworfen hast ohne das ich dran genommen habe

S: mhmh

TP: und zum anderen sind es die hausaufgaben die jetzt heute schon zum dritten mal ja (.) nicht vollständig da waren

S: ja“ (HJH07 Situation 1, Z. 19 ff.).

„S: sind sie WÜTEND auf miCH
 TP: nein (.) ich bin NICHT wütend es ist (.) nur ein bisschen schade
 S: was denn genAU
 TP: ja du (.) störst ja jetzt häufiger den unterricht und auch dass du die hausaufgaben nicht abgibst oder auch gar nicht bearbeitest
 S: warum ist das denn so schliMM
 TP: ja du warst ja eigentlich immer relativ gut eine zwei mündlich und eine zwei eigentlich auch immer schriftlich und jetzt ist halt macht mich ein bisschen TRAURIG weil du warst ja eigentlich immer sehr gut hast auch mit deinen wortbeiträgen den unterricht auch immer sehr bereichert und auch voran gebracht und jetzt ja trägst du eher zu verlangsamung bei“ (NAB24 Situation 1, Z. 6 ff.).

Einzelstufe 3:

„S: ja aber die haben ja gar nicht so viel zeit (..)
 TP: hast du denn mit denen darüber gesproCHEN
 S: mh ne nicht
 TP: vielleicht wäre das ja eine möglichkeit wenn (..) du (.) deine freunde andrea und bente vermisst und einfach mehr zeit mit ihnen verbringen möchtest ist das das proBLEM momenTAN
 S: ja die machen halt dieses sprachzertifikat [und deshalb machen]
 TP: [mhm]“ (BJP10 Situation 1, Z. 16 ff.).

„TP: ja woran liegt das denn dass du jetzt KEINE lust mehr darauf hast früher lief das ja GUT
 S: hm ja früher habe ich auch meine hausaufgaben auch mit andrea und bente gemacht manchmal
 TP: mhm
 S: aber die machen die jetzt halt nicht mehr mit mir zusammen und dann
 TP: ja ist da irgendwie was vorgefallen mit andrea und bente dass ihr das jetzt nicht mehr zusammen macht
 S: hm ne eigentlich nicht weiß ich nicht
 TP: hm hast du mal das gespräch mit den beiden gesuchT dass das
 S: ne also die machen so ein sprachenzertifikat und dann machen die halt nur immer was zu zweit und haben nicht mehr so viel zeit irgendwie
 TP: hast du das mal ANgesprochen dass du gerne wieder mit denen MEHR zeit verbringen würdest
 S: habe ich mich irgendwie nicht so getraut“ (NAB24 Situation 1, Z. 19 ff.).

Einzelstufe 4:

„TP: was würdest du von mir erwarten wie könnte ich dir helfen das das besser WIRD

S: also ich würde schon ganz gerne wieder bei den anderen beiden sitzen wenn ich dann (.) weiß ich nicht vielleicht ein bisschen mehr zusammenreißen dann nicht so viel zu reden

TP: meinst du das würde funktionieREN“ (KAD22 Situation 1, Z. 66 ff.).

„TP: ähm weil ich mir gut vorstellen kann dass die das wahrscheinlich einfach auch gerade gar nicht selber so mitbekommen dass sie dir ein gefühl geben dass sie dich ausschließen

S: mhm

TP: und man sollte einfach über seine gefühle sprechen und ich kann mir gut vorstellen wenn du sie einfach drauf ansprichst und sagst hey (..) äh ich vermisse euch beiden ich würde gerne wieder mehr zeit mit euch verbringen ich fühle mich ein bisschen ausgeschlossen weil ihr so viel zeit zu zweit verbringt dass ihr dann mehr zusammen macht und dementsprechend musst du dir die zeit nicht im unterricht wiederholen“ (BJP10 Situation 1, Z. 39 ff.).

Einzelstufe 5:

„TP: und ähm (.) genau schreibe ich hier mal eben noch deinen eltern ähm ganz kurz auf dass ich gerne mit denen sprechen würde ich schreibe auch meine handynummer mit bei

S: mhm

TP: dann können die sich gerne bei mir melden und vereinbaren wir schon eine uhrzeit dann ich mich bei deinen eltern anpassen weil ich sehr sehr gerne einfach mit denen kurz quatschen würde [und]

S: [mhm]

TP: (ausatmen) genau sie einmal kennenlernen wollen würde

S: ja

TP: äh wäre super wenn du denen den zettel gibst dann können sie mich anrufen dann mache ich das mit denen aus und ansonsten hoffe ich dass du gut in die sommerferien kommst [genieß die]

S: [ja danke]

TP: und falls du probleme hast kannst du auch mal meine handynummer benutzen und dich auch von mir aus austauschen (.) und ähm ansonsten kann ich dir einfach nur mitgeben rede mit deinen freunden und (.) wenn man über gefühle redet ist meistens alles wieder gut“ (BJP10 Situation 1, Z. 73 ff.).

„TP: hm weniger den unterricht stören (..) ja (4 sek.) was würde dir denn NOCH helfen dass es irgendwie besser klapPT (.) mit den hausaufgaben und auch so

S: hm (..) weiß ich nicht also vorne fühle ich mich halt nicht so wohl alleine am pult aber sonst
 TP: wieder lieber in der mitte sitzen
 S: ja (.) das wäre schon schöner eigentlich
 TP: okay (..) ja (..) und mit den hausaufgabEN (..) würdest du dich trauen nochmal mit bente äh mit bente und andrea zu sprechEN dass ihr vielleicht wieder einen termin findet wo ihr zusammen hausaufgaben machen würdet
 S: hm ja also ich kann es ja mal versuchen aber ich weiß nicht wie die da so drauf reagieren würden wenn ich die darauf anspreche
 TP: ja (.) willst du es versuchEN und mir dann keine ahnung nächste woche nochmal irgendwie bescheid sagen ob das jetzt GUT geklappt hat ob das NICHT gut geklappt hAT
 S: ja ich kann es ja mal versuchen
 TP: mhm oder sollen wir zu viert nochmal ein gespräch suchen würdest du dich dabei wohler fühlen
 S: ich glaube ich würde es erst mit den beiden alleine versuchen
 TP: okay
 S: und sonst nochmal bescheid sagen“ (NAB24 Situation 1, Z. 41 ff.).

Einzelstufe 6

„TP: ja sehr gerne [dankeschön]
 S: [okay gut] danke tschüss
 TP: tschüss“ (KAD22 Situation 1, Z. 86 ff.).

„TP: ja verbleiben wir daBEI
 S: ja okay (lacht) (.) [all]es klar
 TP: [ja] [vielen dank] für die zeit
 S: [dankeschön]“ (HJH07 Situation 1, Z. 58 ff.).

Beratungskompetenzfacette „Bewältigungskompetenz“ - Kategorie/Dimension - „Kritikfähigkeit“

Dimension	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Kritikfähigkeit	Die Lehrkraft signalisiert kein Verständnis für Kritik und/oder lehnt die Kritik unbegründet ab.	Die Lehrkraft signalisiert Verständnis für Kritik und erörtert die Gründe für ihr Handeln.	Die Lehrkraft signalisiert Verständnis für Kritik und erörtert die Gründe für ihr Handeln. Sie lenkt den Fokus wieder auf die Schülerin.
Punkte	0	1	2
Definition			

Im Zentrum dieser Kategorie/Dimension steht die Art und Weise, wie die Lehrkraft mit Kritik umgeht. Das Ziel (Stufe 3) der Lehrkraft ist es, Verständnis für Kritik zu signalisieren, die Gründe für ihr Handeln zu erörtern und den Fokus wieder auf die Schülerin zu legen. Die Art und Weise der Kritikfähigkeit kann unterschiedlich ausfallen.
Kodieranweisung
Stufe 1: Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches kein Verständnis für Kritik signalisiert und/oder diese unbegründet ablehnt. Es wird nicht erkennbar, dass die Lehrkraft Kritik annehmen und/oder sich dazu positionieren kann. Stufe 2: Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches Verständnis für Kritik signalisiert und die Gründe für ihr Handeln erörtert. Es wird erkennbar, dass die Lehrkraft Kritik annehmen und sich dazu positionieren kann. Stufe 3: Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches Verständnis für Kritik signalisiert und die Gründe für ihr Handeln erörtert. Zudem lenkt die Lehrkraft den Fokus wieder auf die Schülerin. Es wird erkennbar, dass die Lehrkraft Kritik annehmen, sich dazu positionieren und als einen weiterführenden Gesprächsanlass nutzen kann, mit dem der Fokus wieder auf die Schülerin gelegt beziehungsweise der Kern der Kritik zum Aushandlungsgegenstand für mögliche Veränderungen gemacht wird. Bei Mehrfachkodierung: Wird die Lehrkraft mehrmals kritisiert, so sollen alle gezeigten Fähigkeiten kodiert werden. Für die Punktevergabe soll dann die Fähigkeit zählen, die der höchstmöglichen Stufe zugeordnet werden kann. Beträgt dabei der Abstand mehr als eine Stufe (Stufe 1 und 3) und die Fähigkeit in der niedrigeren Stufe wird häufiger gezeigt als in der höheren (beispielsweise zweimal Stufe 1 und einmal Stufe 3), so zählt die Fähigkeit in der niedrigeren Stufe (Stufe 1) bei der Punktevergabe.
Ankerbeispiele
Stufe 1: „S: ja aber die anderen lachen ja auch darüber TP: ja aber das stört ja den unterricht S: ja

TP: was würdest du denn machen wenn das andere kinder machen wür-DEN

S: mh weiß nicht wahrscheinlich würde ich dann auch lachen

TP: aber du siehst das auch so das du den unterricht STÖRST

S: [mh]

TP: [das] ist nicht nur meine meinung das das so IST

S: mh ja manchmal vielleicht ein bisschen

TP: okay das ist schon mal gut (..) denn ich finde das es nicht schön für uns beide ist wenn ich dich ständig ermahnen muss ich will nicht dich ständig ermahnen und dir sagen komm hör auf damit das ist ja blöd für mich weil ich das ständig machen muss

S: mhmh

TP: und dann verschwenden wir ja total viel zeit damit die wir eigentlich zum lernen nutzen könnten (.) und für dich ist das ja auch blöd wenn ständig von den mitschülern gesagt wird komm alex jetzt hör mal auf damit das stört (.) [das ist ja auch] total blöd

S: [ja das stimmt]" (KAD22 Situation 1, Z. 13 ff.).

„S: ja aber kann ich dann nicht wieder bei andrea und bente sitzen irgendWIE weiß ich nicht [also]

TP: [mh das] geht nicht mehr also die die siehst du ja auch in der pause das reicht ja dann

S: [ja aber nicht mehr so viel] wie sonst

TP: [ich will das du im unterricht] (.) ja ihr habt ja auch genug in der freizeit noch zeit

S: ja da haben die ja nie zeit

TP: du weißt unterrichtszeit ist dann wenn ihr euch konzentrieren müsst also da sollst du auch arbeiten

S: ja

TP: deine späße kannst du auch nach dem unterricht machen

S: ja keine ahnung (.) also weiß ich nicht mir fehlt das halt einfach mit denen auch weil weiß ich nicht die haben halt nie mehr zeit für mich

TP: ja dann müsst dann musst du dein tag ein bisschen besser strukturieren" (AAS13 Situation 1, Z. 21 ff.).

Stufe 2:

„S: aber die anderen lachen ja immer darüber

TP: das weiß ich ich finde die wortbeiräge auch manchmal ganz äh (.) echt witzig muss ich sagen

S: okay

TP: ich muss mir auch manchmal das lachen verkneifen aber (.) im unterricht passt das nicht immer

S: [mhmh]

TP: [wenn] du dich erinnerst wir hatten damals in der neunten klasse äh fünften klasse diese klassenregeln aufgestellt wenn du dich erinnerst und da haben wir alle einständig beschlossen wir melden uns nur wenn es am platz ist wenn man dran genommen wird“ (HJH07 Situation 1, Z. 25 ff.).

„S: hm keine ahnung ich mache halt gerne gute stimmung für alle

TP: ja aber das war ja früher nicht so

S: hm keine ahnung die lachen ja aber auch darüber

TP: ich habe ja schon versucht dich umzusetzen das hast du ja gemerkt von deinen guten freundinnen weg und ähm es ist nicht besser geworden also ja (..) jetzt frage ich mich ist irgendwie was privat bei dir vorgefaLLEN zu hause“ (BSH30 Situation 1, Z. 9 ff.).

Stufe 3:

„S: aber kann ich dann dann auch wieder bei andrea und bente sitZEN (..)

TP: ich würde sagen wir können abwarten du könntest sehr gerne wieder den beiden sitzen WENN ich sehe dass du dich wieder im unterricht engagierst und wieder lust auf den unterricht hast wie früher

S: mhm

TP: weil ich einfach möchte dass du aus dem unterricht mit einem guten gefühl gehst dass du lust auf den unterricht hast und auch mit guten noten daraus gehst weil ich ja deine noten kenne und ich ähm möchte nicht dass du (.) dir da irgendwas verbaust nur weil du ähm zeit mit deinen freunden verbringen möchtest weil das könnt ihr ja außerhalb des unterrichts machen und auch im unterricht gemeinsam spaß an den inhalten haben“ (BJP10 Situation 1, Z. 42 ff.).

„TP: ja aber es ist halt für alle leider ein bisschen ABlenkend NICHT nur für dich sondern die anderen werden ja auch davon abgelenkt und können dann auch dem unterrichtsstoff nicht mehr so folgen

S: ja

TP: hm aber seitdem du vorne am pult sitzt klappt es ja zumindest mit dem aufgabenbearbeiten wieder ein bisschen besser das freut mich

S: ich würde trotzdem lieber wieder neben den anderen sitzen

TP: wieder neben andrea und bente

S: ja da fühle ich mich halt auch ein bisschen wohler

TP: mhm (..) ja aber wenn du dann weiter störst und alle ablenkst ist es halt ein bisschen problematisch

S: ja

TP: also ich würde mich darauf einlassen dich wieder zurückzusetzen allerdings müsstest du mir dann auch ein bisschen entgegenkommen

S: ja ich versuchs mal

TP: hm weniger den unterricht stören (..)“ (NAB24 Situation 1, Z. 31 ff.).

Bewertungsbogen Teil 2 - Gespräch zwischen Lehrkraft, Schülerin und Mutter

Beratungskompetenzfacette „Personale Ressourcen“ - Kategorie/Dimension - „Gefühle“

Dimension	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Gefühle	Die Lehrkraft stellt ihre eigenen Gefühle im Gespräch in den Vordergrund.	Die Lehrkraft behandelt ihre eigenen Gefühle im Gespräch zweitrangig.	Die Lehrkraft stellt ihre eigenen Gefühle im Gespräch in den Hintergrund.
Punkte	0	1	2
Definition			
In dieser Kategorie/Dimension stehen die Gefühle der Lehrkraft im Fokus und wie diese im Gespräch zum Ausdruck gebracht werden. Ziel ist es (Stufe 3), dass die Lehrkraft im Gespräch die eigenen Emotionen nicht in den Vordergrund stellt. Dadurch soll ein Raum für die Schülerin und ihre Perspektive, Wünsche und/oder Gefühle eröffnet werden. Die Gefühle der Lehrkraft können unterschiedlich sein und auf verschiedene Weise zum Ausdruck gebracht werden. Wenn seitens der Lehrkraft Gefühle ausgedrückt werden, dann ist es eine Voraussetzung, dass dies wohlwollend vollzogen wird. Als wohlwollende Gefühle können beispielsweise Sorge, Besorgtheit oder Freude verstanden werden. Gefühle wie Trauer oder Angst sollen aufgrund ihrer „Intensität“ nicht als wohlwollend verstanden werden. Äußerungen wie „schön“, „unschön“, „schade“, „gut“ oder „schlecht“ werden nicht als Gefühlsausdruck, sondern als Bewertungen verstanden. Wenn Formulierungen wie „ich empfinde dich als“, „ich habe das Gefühl“ oder „wenn ich das Gefühl habe“ zur Beschreibung eines Zustandes oder eines Ereignisses verwendet werden und das „Gefühl“ oder das „Empfinden“ als ein Beschreibungs- beziehungsweise Bewertungsmaßstab zum Ausdruck gebracht werden, dann ist dies als eine Äußerung von Gefühlen zu verstehen.			
Kodieranweisung			
Stufe 1: Kodierte in dieser Stufe, wenn im Rahmen des Gespräches die Gefühle der Lehrkraft zum Ausdruck gebracht und als Gegenstand in den Vordergrund gestellt werden. Die Gefühle können dabei unter anderem als Selbstmitteilung oder Bewertung zum Ausdruck kommen. Hinweise da-			

rauf können der mehrmalig wohlwollende oder auch der einmalig nicht wohlwollende Ausdruck von Gefühlen sein. Der Raum für die Schülerin und ihre Perspektive, Wünsche und/oder Gefühle kann dadurch eingeschränkt oder gar nicht erst eröffnet werden.

Stufe 2:

Kodiere in dieser Stufe, wenn im Rahmen des Gespräches die Gefühle der Lehrkraft zum Ausdruck gebracht, jedoch als Gegenstand zweitrangig behandelt werden. Vorrangig kann ein Raum für die Schülerin und ihre Perspektive, Wünsche und/oder Gefühle eröffnet werden. Die Gefühle der Lehrkraft können dabei unter anderem als Selbstmitteilung oder Bewertung zum Ausdruck kommen. Hinweise darauf können der vereinzelte oder auch wohlwollende Ausdruck von Gefühlen der Lehrkraft sein.

Stufe 3:

Kodiere in dieser Stufe, wenn im Rahmen des Gespräches die Gefühle der Lehrkraft nicht zum Ausdruck gebracht werden. Die Gefühle werden dabei nicht zur Selbstmitteilung oder Bewertung genutzt. Der Raum für die Schülerin und ihre Perspektive, Wünsche und/oder Gefühle kann dadurch eröffnet werden.

Ankerbeispiele

Stufe 1:

„TP: [ähm] und da kaum noch ja mündliche mitarbeit stattfindet und (.) ähm das finde ich natürlich äh besorgniserregend und

M: [ja]

TP: [und] ich habe das gefühl das das besonders in den letzten wochen halt sehr sehr auffällig war und da möchte ich natürlich dann ähm (.) ja die hintergründe

M: [hmhm]

TP: [ja] irgendwie versuchen zu ergründen das man das man das natürlich verbessert weil ich alex natürlich auch als sehr gute schülerin dann auch wahrnehme“ (SNA28 Situation 2, Z. 19 ff.).

„TP: hm ja aber es geht jetzt halt schon ein bisschen länger so und ich würde mir gerade weil ich ich alex super viel potenzial sehe würde ich jetzt nicht sagen dass es einfach von einfach so kommt oder so ich hätte halt auch angst dass das so bleibt muss ich sagen weil ich mir schon für dich wünsche dass du den unterricht mitkriegst und dass du auch gute noten hast“ (VSD14 Situation 2, Z.37).

Stufe 2:

„TP: [und] ich muss sagen es es erst echt besser geworden du hast dich super gemacht aber seit kurzer zeit bist du leider wieder ein bisschen zurückgefallen in dein (.) ja in dein (.) verhalten (.) ja und da müssen wir jetzt echt gucken das das besser wird sonst mache ich mir da echt ein bisschen sorgen“ (KAD22 Situation 2, Z. 23).

„TP: ja also so wie ich das mitbekommen habe ist das ähnlich also dass das überall gleich ist das verhalten also es liegt jetzt nicht an dem unterrichtsfach ähm sondern einfach an dem grundsätzlichen verhalten und dabei möchte ich dich überhaupt gar nicht schlecht reden weil du weißt ganz genau, dass ich wirklich äh dich wirklich als gute schülerin empfinde ne und das ich total was in dir sehe und ähm ja ich würde einfach gerne dass sich das irgendwie bessert also das wünsche ich mir einfach für alex“ (VSD14 Situation 2, Z. 52).

Stufe 3:

„TP: über den termin gesprochen haben den wir jetzt für alle hier haben und ähm generell ähm ich weiß nicht alex äh willst du vielleicht erstmal erwähnen wie du dich äh FÜHLST äh im moment (lachen) keine angst [(lachen)]“ (SAD06 Situation 2, Z. 21).

„M: mhm (.) ja was denken sie woran das liegt also (.)warum sich das so verändert haT

TP: ja das würde ich (-) kann glaub ich uns (.) die alex besser beantworten

M: ((lacht))

M: ja alex.

S: weiß ich nicht also (.) wie gesagt es fragt ja keiner

M: bei den hausaufgaben?

S: ja (-) also ich versuche halt so ein bisschen mit meinen Freunden zu reden im Unterricht

TP: fühlst du dich generell so ein bisschen ausgeschlossen vielleichtT

S: hmm“ (VJD15 Situation 2, Z. 20 ff.).

Beratungskompetenzfacette „Personale Ressourcen“ - Kategorie/Dimension - „Wohlergehen der Schülerin“

Dimension	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Wohlergehen der Schülerin	Der Fokus der Lehrkraft liegt im Gesprächsverlauf nicht primär auf dem	Der Fokus der Lehrkraft liegt im Gesprächsverlauf primär auf dem Wohl-	Der Fokus der Lehrkraft liegt im Gesprächsverlauf auf dem Wohlergehen der Schülerin. Die „Prob-

	Wohlergehen der Schülerin, sondern auf der Lösung von „Problemen“ der Lehrkraft (Klassenklima, Störung des Unterrichts).	ergehen der Schülerin. Die „Probleme“ der Lehrkraft (Klassenklima, Störung des Unterrichts) werden zweitrangig behandelt.	leme“ der Lehrkraft sind nicht relevant.
Punkte	0	1	2
Definition			
In dieser Kategorie/Dimension liegt der Schwerpunkt darauf, seitens der Lehrkraft das Wohlergehen der Schülerin zum zentralen Gesprächsthema zu machen. So bildet das Ziel der Lehrkraft (Stufe 3), eigens eingebrachte „Probleme“ im Gespräch nicht als relevante Elemente zu thematisieren und den Gesprächsfokus klar auf das Wohlergehen der Schülerin zu legen. Dadurch soll mit dem Gespräch ein Raum für die Schülerin und ihre Probleme eröffnet werden. Die Probleme der Lehrkraft bilden all jene Gegenstände, die die Lehrkraft aus ihrer Perspektive heraus konstruiert und lediglich durch die beobachtbaren Symptome der Schülerin begründet werden können. Dies umfasst unter anderem das Klassenklima, die Störung des Unterrichts oder der Mitschüler*innen, die Störung der Arbeit der Lehrkraft, die Einhaltung von Regeln oder auch das nicht ausgeschöpfte Potenzial der Schülerin. Das Wohlergehen der Schülerin meint somit nicht, dass das Verhalten der Schülerin im Sinne der Probleme der Lehrkraft gerahmt oder verändert werden soll. Die Lehrkraft kann die Symptome der Schülerin und deren Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen untersuchen und als Veränderung einordnen. Dies soll Anlass dazu geben, sich mit der Perspektive der Schülerin auseinanderzusetzen, um über die Ebene der Symptome hinaus die Probleme der Schülerin herauszuarbeiten. Das Wohlergehen der Schülerin soll somit als die Bemühung verstanden werden, die Probleme der Schülerin zu identifizieren und einen gemeinsamen Lösungsweg zu erarbeiten. Sowohl der Fokus auf das Wohlergehen der Schülerin als auch der Fokus auf die Probleme der Lehrkraft können unterschiedlich zum Ausdruck gebracht werden.			
Kodieranweisung			
Stufe 1: Kodiere in dieser Stufe, wenn im Rahmen des Gespräches der Fokus der Lehrkraft auf der Lösung ihrer eigenen Probleme liegt. Das Wohlergehen und die Probleme der Schülerin, die über die Symptome hinausgehen, spielen nur eine untergeordnete oder keine Rolle im Gespräch. Das Ge-			

sprach eröffnet somit keinen Raum für die Schülerin, ihr Wohlergehen und ihre Probleme. Ein Hinweis darauf kann sein, dass die Perspektive der Schülerin nicht erfragt oder thematisiert wird und die Möglichkeit ausbleibt, das Gespräch über die Ebene der Symptome hinaus zu führen.

Stufe 2:

Kodiere in dieser Stufe, wenn im Rahmen des Gespräches der Fokus der Lehrkraft auf dem Wohlergehen der Schülerin und ihren Problemen liegt und zugleich Probleme der Lehrkraft thematisiert werden. Entscheidend ist, dass die Probleme der Lehrkraft nur eine untergeordnete Rolle gegenüber den Problemen der Schülerin im Gespräch spielen. Zudem ist wichtig, dass die Lösung der Probleme der Lehrkraft nicht zur Bedingung für das Wohlergehen oder die Lösung der Probleme der Schülerin wird oder erst durch die Lösung der Probleme der Lehrkraft gelöst werden können. Ein Hinweis für eine Kodierung könnte sein, dass die Lehrkraft über die Symptome der Schülerin hinaus auch ihre Probleme herausarbeitet und erkennt, dass die Ursachen für das Verhalten sozial und nicht lernbedingt begründet sind. Hieraus könnte die Lehrkraft ableiten, dass durch die Lösung der Probleme der Schülerin auch die Probleme der Lehrkraft gelöst werden könnten. Es ist möglich, dass sich der Fokus der Lehrkraft im Laufe des Gespräches verändert, sodass das Wohlergehen und die Probleme der Schülerin sukzessiv in den Vordergrund rücken. Das Gespräch eröffnet somit einen Raum für die Schülerin und ihre Probleme.

Stufe 3:

Kodiere in dieser Stufe, wenn im Rahmen des Gespräches der Fokus der Lehrkraft auf dem Wohlergehen der Schülerin und ihren Problemen liegt. Die Probleme der Lehrkraft können zu Beginn des Gesprächs zum Thema werden, müssen dann jedoch dem Wohlergehen und den Problemen der Schülerin weichen und dann nicht mehr zum Gesprächsthema werden. Ein Hinweis für eine Kodierung könnte sein, dass die Lehrkraft über die Symptome der Schülerin hinaus auch ihre Probleme herausarbeitet und erkennt, dass die Ursachen für das Verhalten sozial und nicht lernbedingt begründet sind. Hieraus könnte die Lehrkraft ableiten, dass durch die Lösung der Probleme der Schülerin auch die Symptome der Schülerin, die sich im Unterricht äußern, behandelt werden können. Das Gespräch eröffnet somit einen Raum für die Schülerin und ihre Probleme.

Ankerbeispiele

Stufe 1:

„M: ne eigentlich nicht aber das sind ja dann auch alles so schulische sachen

TP: schulische sachen

M: [ja]

TP: [haben] sie mit schulischen sachen gar nicht so viel zu TUN

M: ne das wäre nämlich meine frage also was ich jetzt damit so zu tun habe weil also

TP: naja also wir müssen wir müssen ja gucken unser ziel ist es ja

M: [mhmh]

TP: [das] wir (.) äh alex wieder ein bisschen wachrütteln

M: [okay]

TP: [das] wir ihr sagen komm

M: ja

TP: mach mal wieder ein bisschen mit ich meine wir wollen ja beide nur das beste für sie wir wollen ja beide das es hier (.) ja das wir zufrieden sind

M: mhmh ja

TP: und (.) ja vielleicht können sie uns dabei auch helfen

M: auf jeden [fall]“ (KAD22 Situation 2, Z. 83).

„TP: ähm (.) ja das ziel vom gespräch ist eigentlich jetzt heute irgendwie äh einen weg zu finden dass du wieder deine leistungen zeigen kannst die du sonst erbringst weil ich weiß dass du das kannst (.) und ähm deswegen habe ich sie auch eingeladen dass (.) vielleicht sie beide du und deine mama ähm überlegt ob das vielleicht eine alternative wäre dass du ein paar mal in der woche einfach zu diesem nachmittagstreff gehst wenn du möchtest“ (BJP10 Situation 2, Z. 59).

Stufe 2:

„M: aber das ist ja außerschulisch (.) also wie hängen (-) alex außerschulische aktivitäten mit ihren schulischen leistungen zusammen

TP: naja (.) die außerschulischen aktivitäten wirken sich immer auf die schulischen aktivitäten aus NE (.) alleine die hausaufgaben sind ja theoretisch erstmal außerschulisch [NE]

M: [hm_hm]

TP: die sie sich (.) die muss sie ja auch zuhause machen (.) und da muss sie ja selber gucken (.) wie sie das strukturiert h°/h° und wenn ihre freundinnen ihr äm sonst dabei geholfen haben

M: hm_hm

TP: und das jetzt weggebrochen ist (.) und dass sich auf ihr verhalten und auf ihre mitarbeit und dadurch jetzt halt auch auf ihre noten auswirkt (.) wärs schön (.) wenn wir das denn hinbekommen würden (--) wie auch immer (.) dass du vielleicht mit deinen freundinnen wieder zusammen ar-

beitest und wenn das nicht geht oder wenn das (.) wenn ihr das nicht mehr so hin bekommt oder so (.) dann müsste man drüber sprechen (.) ob sie zuhause irgendwelche strukturen (.) vielleicht äm (--) irgendwelche routinen oder ähnliches aufstellen (.) die es dann alex erleichtern (.) ihre hausaufgaben zu bewältigen“ (MSS22 Situation 2, Z. 52 ff.).

„TP: okay (..) ja mh (.) ich würde sonst tatsächlich das vielleicht solltest du du bist ja auch schon fünfzehn vielleicht ist es dann möglich das du vielleicht einfach tatsächlich einfach mal mit andrea und bente redest ähm weil dir das ja auf dauer auch ähm im privaten einfach nicht gut tut wenn du da alleine bist ich weiß nicht kennen sie sonst auch die eltern von andrea und bente oDER

M: ja so sporadisch [aber]

TP: spora[DISCH]

M: ja (.) könnte man sonst auch mal das gespräch zu suchen falls es mit euch nicht also falls ihr ähm das nicht selber klären [könnt]

S: [man] kann es ja mal versuchen

M: ja

TP: ich glaube das wären auf jeden fall beides sehr zielführende maßnahmen

M: ja

TP: das ihre tochter dann auch sich vielleicht wieder ein bisschen auch im privaten mehr wohl fühlt

M: mhmh

TP: vielleicht schafft das schon einfach die motivation mehr für die hausaufgaben

M: mhmh

TP: ich glaube das halt das beides sehr gekoppelt ist und ähm (.) wenn das im privaten dann wieder besser läuft wahrscheinlich auch das im schulischen (.) [genau]“ (SSP02 Situation 2, Z. 120 ff.).

Stufe 3:

Im Datensatz konnte keine entsprechendes Ankerbeispiel identifiziert werden. Daher folgt ein theoretisches Beispiel:

Stufe 3:

„TP: Offenbar kannst du super selbstständig und ordentlich arbeiten und es liegt vielmehr daran, dass Andrea und Bente in letzter Zeit keine Zeit mehr haben und du zu Hause auch mehr alleine bist.

S: Ich denke schon.

TP: Ja, dann sollten wir das gemeinsam angehen.“

Beratungskompetenzfacette „Personale Ressourcen“ - Kategorie/Dimension - „Wertschätzung“

Dimension	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Wertschätzung	Die Kommunikation ist im Gesprächsverlauf selten bis nie wertschätzend und es wird selten bis nie zwischen „Personen“ und „Verhaltensweisen“ differenziert.	Die Kommunikation ist im Gesprächsverlauf gelegentlich wertschätzend und es wird gelegentlich zwischen „Personen“ und „Verhaltensweisen“ differenziert.	Die Kommunikation ist im Gesprächsverlauf oft bis immer wertschätzend und es wird oft bis immer zwischen „Personen“ und „Verhaltensweisen“ differenziert.
Punkte	0	1	2
Definition			
Den Kern dieser Kategorie/Dimension bildet die Art und Weise, wie die Lehrkraft im Gesprächsverlauf kommuniziert. Ziel der Lehrkraft (Stufe 3) ist es, wertschätzend zu kommunizieren und zwischen der „Person“ und den von der Lehrkraft beobachteten „Verhaltensweisen“ zu differenzieren. Dadurch soll zu einer positiven Gesprächsatmosphäre beigetragen werden. Die Wertschätzung soll als eine positive Bewertung einer Person beziehungsweise der Handlungen dieser Person verstanden werden. Zugleich ist es wichtig, dass eine Wertschätzung nicht an Bedingungen geknüpft wird oder in einen Zusammenhang gestellt wird in dem die Wertschätzung gemindert wird. Die Weise mit der die Wertschätzung und Differenzierung zum Ausdruck gebracht wird kann unterschiedlich ausfallen. Formulierungen wie „du störst“ werden als undifferenziert und herabwertend verstanden. Dagegen sollen Formulierungen wie „es stört, wenn du unaufgeforderte Wortbeiträge einwirfst“ als differenziert verstanden werden. Durch Zusätze wie „immer“, „enorm“, „ständig“, „ununterbrochen“, kann eine differenzierte Aussage jedoch wieder als undifferenziert verstanden werden.			
Kodieranweisung			
Stufe 1: Kodiere in dieser Stufe, wenn im Rahmen des Gespräches eine wertschätzende Kommunikation und eine Differenzierung zwischen „Personen“ und „Verhaltensweisen“ selten bis nie zum Ausdruck gebracht werden. Es kann zwar erkennbar sein, dass die Lehrkraft in der Lage ist, eine solche Kommunikationsform zu verwenden, allerdings wird diese kaum oder gar nicht verwendet. Es ist möglich, dass vermehrt andere			

Kommunikationsformen verwendet werden, die durch eine Herabsetzung oder mangelnde Differenzierung gekennzeichnet sind.

Stufe 2:

Kodiere in dieser Stufe, wenn im Rahmen des Gespräches eine wertschätzende Kommunikation und eine Differenzierung zwischen „Personen“ und „Verhaltensweisen“ gelegentlich zum Ausdruck gebracht werden. Es muss erkennbar sein, dass die Lehrkraft in der Lage ist, eine solche Kommunikationsform zu verwenden. Gleichzeitig dürfen anderen Kommunikationsformen nicht verwendet werden, die durch eine Herabsetzung oder mangelnde Differenzierung gekennzeichnet sind.

Stufe 3:

Kodiere in dieser Stufe, wenn im Rahmen des Gespräches eine wertschätzende Kommunikation und eine Differenzierung zwischen „Personen“ und „Verhaltensweisen“ oft bis immer zum Ausdruck gebracht werden. Es ist erkennbar, dass die Lehrkraft in der Lage ist, eine solche Kommunikationsform zu verwenden. Anderen Kommunikationsformen, die durch eine Herabsetzung oder mangelnde Differenzierung gekennzeichnet sind, werden nicht verwendet.

Ankerbeispiele

Stufe 1:

„TP: im Unterricht wird halt auch gestört zunehmend auch die anderen Klassenteilnehmer“ (NAB24 Situation 2, Z. 25).

„TP: okay wir hatten ja auch äh besprochen beim letzten mal dass wir dich wieder zurücksetzen an deinen alten platz

M: ach so sie wurde auch weggesetzt

TP: ja ja wir hatten sie weggesetzt

M: okay und das hat dann auch schon geholfen oder

TP: bedingt

M: okay (lacht)

TP: also es hat kurzfristig geholfen und sie hat dann auch vermehrt die Aufgaben im Unterricht gemacht aber hat leider immer noch gestört und die anderen abgelenkt

M: okay ja

TP: da hatten wir jetzt besprochen dass wir das wieder zurücksetzen so dass du dich dann wieder ein bisschen mehr anstrengen wolltest und NICHT mehr ablenken wolltest das hat dann ja auch kurz geklappt woran lag es dass es jetzt NICHT mehr klappt“ (NAB24 Situation 2, Z. 98 ff.).

Stufe 2:

„TP: genau (.) und es hat sich verbessert aber ich habe dann doch gemerkt es ist wieder dann schlechter geworden was hat was war der grund dafür das du dich dann entschieden hast (.) ja wieder quasi reinzurufen und dann“ (KAD22 Situation 2, Z. 70).

„TP: na klar ist ab und zu normal dass die ein bisschen quatschen aber es ist einfach total auffällig geworden dass sie viel in den unterricht rein wirft und mich unterbricht was dann natürlich den unterrichtsfluss stört und wir haben ja versucht jetzt den sitzplan zu ändern sie sitzt jetzt vorne bei mir am pult statt hinten [mit ihren freunden]“ (BJP10 Situation 2, Z. 39).

Stufe 3:

„TP: das kennen sie ja auch (.) nur jetzt die letzten beiden wochen die sind etwas schwierig verlaufen

M: [okay]

TP: [äh a]ex neigt in der letzter zeit sehr dazu (.) unaufgefordert wortbeiträge in den klassenraum zu werfen“ (HJH07 Situation 2, Z.22 ff.).

„TP: auch (.) ähm nur ähm da der die störungen kamen zwar immernoch [NE]

TP: äh wie gesagt ich sehe halt potenzial ähm da kann sie sogar noch mehr kommen und

M: okay

TP: ähm (.) du bist bist klug [und ähm (lachen)]

TP: ähm und deswegen ähm ja ich hoffe dass äh wir das hinkriegen du hast es ja in der einen woche jetzt super gemacht und NE“ (SAD06 Situation 2, Z.159 ff.).

Beratungskompetenzfacetten „Pädagogisches Wissen und Soziale Kooperationskompetenz“ - Kategorie/Dimension - „Symptomdefinition“

Dimension	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Zusatzstufe 1a	Zusatzstufe 1b	Zusatzstufe 2a	Zusatzstufe 2b
Symptomdefinition	Die Lehrkraft nennt keines der	Die Lehrkraft nennt zutreffend	Die Lehrkraft nennt zutreffend	Die Lehrkraft nimmt bei der Symptomdefinition	Bei der Symptomdefinition macht die Lehr-	Die Lehrkraft nimmt bei der Symp-	Bei der Symptomdefinition macht

	vorlie- gen- den Symp- tome.	min- des- tens eines der vorlie- gen- den Symp- tome (un- aufge- for- derte Wort- bei- träge / feh- lende Haus- aufga- ben).	beide vorlie- gen- den Symp- tome (un- aufge- for- derte Wort- bei- träge / feh- lende Haus- aufga- ben).	nition die Per- spektive, Gefühle und/oder Wün- sche der Schüle- rin wahr und the- matisiert diese allge- mein.	kraft die Schüle- rin zur „Exper- tin“. Sie erfragt gezielt die Per- spektive, Gefühle und/oder Wün- sche der Schüle- rin und bezieht diese in die Symp- tomdefi- nition mit ein.	tomde- finition die Per- spek- tive der Mutter wahr und thema- tisiert diese allge- mein.	die Lehr- kraft die Mutter zur „Ex- pertin“. Sie er- fragt gezielt ihre Per- spek- tive und be- zieht diese in die Symp- tomde- finition mit ein.
Punkte	0	1	2	+0,5	+1	+0,5	+1
Definition							
In dieser Kategorie/Dimension stehen die Definition der Symptome der Schülerin und die Weise, wie die Schülerin und die Mutter dabei durch die Lehrkraft einbezogen werden, im Fokus. Das Ziel der Lehrkraft (Stufe 3 und Zusatzstufe 1b und Zusatzstufe 2b) ist es, beide Symptome der Schülerin zu nennen (unaufgeforderte Wortbeiträge/ fehlende Hausaufgaben) und die Schülerin und die Mutter in diesem Zusammenhang zu „Expertinnen“ zu machen. Dies meint, dass die Lehrkraft gezielt die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin beziehungsweise die Perspektive der Mutter erfragt und diese dann in die Definition der Symptome einbezieht. Die Definition der Symptome und der Einbezug der Schülerin und der Mutter können unterschiedlich ausfallen. Auch wenn die Symptome bereits im ersten Gespräch zwischen der Lehrkraft und der Schülerin definiert worden sind, sind diese in diesem Gespräch erneut darzulegen.							
Kodieranweisung							
Stufe 1:							

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches keines der vorliegenden Symptome nennt.

Stufe 2:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches mindestens eines der vorliegenden Symptome nennt.

Stufe 3:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches beide der vorliegenden Symptome nennt.

Zusatzstufe 1a:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Symptomdefinition die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin wahrnimmt und diese allgemein thematisiert. Dies umfasst, dass die Lehrkraft allgemeine Fragen zu der Perspektive, den Gefühlen und/oder Wünschen stellt oder selbst auf Äußerungen oder Fragen reagiert. Die gewonnenen Informationen können und/oder werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase generell behandelt werden.

Zusatzstufe 1b:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Symptomdefinition die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin gezielt erfragt und diese in die Symptomdefinition einbezieht. Das gezielte Erfragen umfasst, dass die Lehrkraft Fragen stellt mit denen die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche herausgearbeitet werden können. Die gewonnenen Informationen werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase weiter aufgegriffen.

Zusatzstufe 2a:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Symptomdefinition die Perspektive der Mutter wahrnimmt und diese allgemein thematisiert. Dies umfasst, dass die Lehrkraft allgemeine Fragen zu der Perspektive stellt oder selbst auf Äußerungen oder Fragen reagiert. Die gewonnenen Informationen können und/oder werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase generell behandelt werden.

Zusatzstufe 2b:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Symptomdefinition die Perspektive der Mutter gezielt erfragt und diese in die Symptomdefinition einbezieht. Das gezielte Erfragen umfasst, dass die

Lehrkraft Fragen stellt mit denen die Perspektive herausgearbeitet werden können. Die gewonnenen Informationen werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase weiter aufgegriffen.

Ankerbeispiele

Stufe 1:

Im Datensatz konnte keine entsprechendes Ankerbeispiel identifiziert werden. Daher folgt ein theoretisches Beispiel:

„TP: Ich wollte heute mit ihnen sprechen, weil mir das Verhalten von Alex in den letzten Wochen aufgefallen ist. Wir haben schon darüber gesprochen, dass wenn sie die anderen stört, dann ist das ein Problem.

M: Okay, davon weiß ich leider gar nichts.

TP: Okay. Wissen sie denn woran das liegen könnte?“

Stufe 2:

„TP: ja erstmal schön das sie da sind und die zeit dafür gefunden haben hierherzukommen mit ihrer tochter

M: ja

TP: und zwar haben wir jetzt schon (.) seit (.) drei wochen vielleicht ein bisschen länger das problem

M: mhmh

TP: das alex im unterricht unaufmerksam ist und den unterricht sogar stört

M: okay

TP: ähm (.) sie ruft leider (.) oft (.) ja äusserungen dazwischen um ihre mitschülerinnen zum lachen zu bringen

M: mhmh okay

TP: und ich habe auch gemerkt das ihre leistung oder ihre leistungsbereitschaft auch abnimmt ich muss oft ihr noch einen kleine schubs geben in der stillarbeitsphase

M: mhmh

TP: dann arbeitet sie wirklich konzentriert und dann ist alles super (räuspern) aber sie halt noch diesen extra schubs (.) ähm“ (KAD22 Situation 2, Z. 6 ff.).

„TP: äm (.) das problem ist das ich (--) ja das verhalten von alex leider nach unserem gespräch (.) also du hast dich auf jeden fall erst etwas gebessert ich weiß nicht wie viel du deiner mutter von unserem gespräch erzählt hasT (.) okay [äm]

M: [j]ja also vo_m gespräch weiß ich jetzt gar nichts (.) [aber]

TP: [okay] dann werde ich sie jetzt gleich aufklären kein problem (.)

M: ok[ay]

TP: [äh] wir hatten auf jeden fall weil es leider ein bisschen °h (-) schwieriger war (.) beziehungsweise der unterricht etwas öfter gestört wurde von alex und (.) sie leider auch (.) ihre hausaufgaben nicht regelmäßig angefertigt hat (.)“ (AMD10 Situation 2, Z. 12 ff.).

Stufe 3:

TP: [äh a]ex neigt in der letzter zeit sehr dazu (.) unaufgefordert wortbeiträge in den klassenraum zu werfen

M: okay

TP: das kommt ja auch bei anderen immer mal wieder vor

M: [mhmh]

TP: [nur] in letzter zeit ist es gehäuft vorgetreten

M: okay

TP: auch ich habe es ja angesprochen und auch nachdem wir letzte woche einmal gesprochen haben hat es sich auch kurzzeitig gebessert

M: okay

TP: nur leider (.) kommt es doch immer wieder mal vor

M: mhmh also gab es schon mal ein gespräch darüBER oDER

TP: ja letzte woche (.) und (.) der andere teil sind auch noch die hausaufgaben die sind in letzter zeit auch ein bisschen liegen geblieben und die auch sehr [wichtig]

M: [okay]

TP: damit das äh (.) im unterricht erarbeitete auch etwas vertieft wird das das auch sitzen bleibt“ (HJH07 Situation 2, Z. 24 ff.).

„M: ja

TP: ähm ich hatte sie ja gebeten zu mit alex zum elternsprechtag zu kommen da mir aufgefallen ist dass die alex in letzter zeit etwas unruhiger im unterricht geworden ist [und]

M: [okay]

TP: gar nicht mehr ihre noten erhält die sie sonst so erhalten hat und verdient hätte

M: oKAY

TP: und ähm (..) ja mir ist einfach aufgefallen dass alex verhalten im unterricht (..) äh nicht mehr so ist wie früher sie wirkt ein bisschen abgelenkter sie wirkt als würde sie mehr zeit von ihren freunden brauchen und die sie sich dann im unterricht nachholt“ (BJP10 Situation 2, Z. 9 ff.).

„TP: dann könnt ihr zusammen die hausaufgaben erbringen weil die ja in letzter auch ein bisschen gefehlt haben“ (BJP10 Situation 2, Z. 61).

Zusatzstufe 1a:

„TP: ähm der leistung von alex ähm keine sorge die sind jetzt nicht irgendwie ähm (lachen)
M: (lachen)
TP: super schnell gedropt oder so [nein]
M: [ja]
TP: ähm alex und ich hatten äh neulich ein kleines gespräch wo wir auch einen termin dann ausgemacht haben [beziehungsweise]
M: [hm]
TP: über den termin gesprochen haben den wir jetzt für alle hier haben und ähm generell ähm ich weiß nicht alex äh willst du vielleicht erstmal erwähnen wie du dich äh FÜHLST äh im moment (lachen) keine angst [(lachen)]
M: [(lachen)]
S: äh also ich bin kurz von andrea und bente weggesetzt
M: oKAY
S: weil wir ein bisschen viel geredet haben
M: mhm
S: ähm und dann haben wir den deal gemacht dass wir ähm wenn ich mich mehr melde und nicht mehr (.) angemessener (unv.) dass ich mich wieder dahin setzen darf
M: oKAY
S: genau
TP: genau das soll jetzt auch keine bestrafung oder so [sowas sein]
M: [mhm]
TP: es ist einfach um das klima ein bisschen ähm angenehmer zu halten für alle ähm weil es dann schon doch öfter mal gestört hat [und ähm]
M: [ja ja]
TP: den unterricht zu laut ein bisschen ähm dann kaputt gemacht hat [äh]“ (SAD06 Situation 2, Z. 15 ff.).

Zusatzstufe 1b:

„TP: äm (-) ja (.) schön (.) dass sie sich die zeit genommen haben äm (.) ich hatte letzte woche schonmal mit alex gesprochen
M: okay_AY (.) davon weiß ich gar nichts
TP: okay_AY äm (--) über äm das verhalten im unterricht (---) und auch die hausaufgaben RICHTIG (--) willst du das vielleicht n bisschen erzähLEN (---)
S: hm_ja kann ich machen (.) also äm wir haben ja darüber gesprochen (.) dass ich in (.) letzter zeit n bisschen lauter geworden bin °hh/°hh
M: okay (.) inwiefern lauTER (.) also wie muss ich das verstehEN (---)
TP: äm ja so unaufgeforderte wortbeiträge haben wir letztes mal drüber gesprochen (.) zu viele private gespräche im unterricht und so was“ (SAS05 Situation 2, Z. 7 ff.).

„TP: ja ich habe ja letzte woche mit alex schon einmal gesprochen
M: ah okay
TP: haben sie das mitbekommEN
M: ne
TP: alex möchtest du mal berichten was wir da besprochen habEN
S: hm also ich wurde halt vor ein paar wochen von andrea und bente auch weggesetzt und dann saß ich halt vorne
M: okay
S: und wir haben halt darüber gesprochen wie ich mich jetzt da vorne so fühle aber ich fand es halt nicht so gut da jetzt so alleine zu sitzen hm (.) ja weil wir halt ein bisschen viel miteinander geredet haben (unv.)
M: okay und jetzt wurde nur meine tochter quasi weggeSETZT
TP: ja aber wir haben sie ja wieder zurück gesetzt sie kam wieder zurück in ihr normales umfeld“ (HAS20 Situation 2, Z. 22 ff.).

Zusatzstufe 2a:

„TP: ja alex leistungen verschlechtern sich jetzt leider seit zwei wochen
M: ah okay
TP: zunehmend
M: ja
TP: es gab diese woche eine kurze besserung
M: okay
TP: nachdem was vereinbart haben
M: mhm
TP: aber dann jetzt leider wieder schlechter
M: okay ja also mich wundert das gerade so ein bisschen weil so erlebe ich alex gar nicht und vorher war das ja irgendwie auch nicht so
TP: ich habe alex bis jetzt auch noch nicht so erlebt das ist jetzt wirklich erst seit zwei wochen
M: mhm
TP: aber da sehr massiv es werden keine hausaufgaben mehr gemacht oder nur teilweise
M: mhm
TP: im unterricht wird halt auch gestört zunehmend auch die anderen klassenteilnehmer“ (NAB24 Situation 2, Z. 11 ff.).

„TP: ja ich dachte mir wir besprechen uns mal wir haben uns ja schon lange nicht mehr gesehen und ähm genau ich wollte nochmal über die leistungen von alex reden wie das letzte halbe jahr so gelaufen ist ähm ja ich würde einfach direkt mal anfangen oder haben sie gerade noch irgendwas anzumerkEN

M: ähm ne ich bin nur ein bisschen überrascht dass ich heute hier bin weil sonst weil ja immer alles ganz gut bei alex“ (VSD14 Situation 2, Z. 8 f.).

Zusatzstufe 2b:

Im Datensatz konnte keine entsprechendes Ankerbeispiel identifiziert werden. Daher folgen theoretische Beispiele:

„M: Dann erklären sie mir mal, waurm ich heute hier hinkommen sollte

TP: Hat Alex ihnen noch nichts erzählt?

M: Ich weiß von nichts.

TP: Wie ist denn ihr letzter Stand in Bezug auf das schulische Verhalten von Alex?

M: Dass, sie sehr selbständig ihren Aufgaben nachgeht.

TP: Ist Alex zu hause auch weiterhin so selbstständig?

M: Wenn wir uns sehen, dann auf jeden Fall.“

„TP: Das scheint alles neu für sie zu sein.

M: Ja so erlebe ich Alex eigentlich auch gar nicht.

TP: Also in Bezug auf die Hausaufgaben und die Wortbeiträge?

M: Ja, genau.

TP: Wie erleben sie Alex denn?“

Beratungskompetenzfacetten „Pädagogisches Wissen und Soziale Kooperationskompetenz“ - Kategorie/Dimension - „Symptomanalyse“

Dimen- sion	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Zusatz- stufe 1a	Zusatz- stufe 1b	Zu- satz- stufe 2a	Zu- satz- stufe 2b
Symp- tom- ana- lyse	Die Lehrkraft analysiert keines der vorliegenden Symptome.	Die Lehrkraft analysiert mindestens eines der vorliegenden	Die Lehrkraft analysiert beide der vorliegenden Symptome.	Die Lehrkraft nimmt bei der Symptomanalyse die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der	Bei der Symptomanalyse macht die Lehrkraft die Schülerin zur „Expertin“. Sie erfragt gezielt	Die Lehrkraft nimmt bei der Symptomanalyse die Perspektive	Bei der Symptomanalyse macht die Lehrkraft die Mutter zur „Ex-

		Symp- tome.		Schüle- rin wahr und the- matisiert diese allge- mein.	die Per- spektive, Gefühle und/oder Wün- sche der Schüle- rin und bezieht diese in die Symp- tomana- lyse mit ein.	tive der Mutter wahr und the- mati- siert diese allge- mein.	pertin“. Sie er- fragt gezielt ihre Per- spek- tive und be- zieht diese in die Symp- tom- ana- lyse mit ein.
Punkte	0	1	2	+0,5	+1	+0,5	+1
Definition							
Den Schwerpunkt dieser Kategorie/Dimension bilden die systematische Untersuchung der Symptome der Schülerin und auf welche Weise die Schülerin und die Mutter dabei durch die Lehrkraft einbezogen werden. Das Ziel der Lehrkraft (Stufe 3 und Zusatzstufe 1b und Zusatzstufe 2b) ist es, beide Symptome der Schülerin zu analysieren (unaufgeforderte Wortbeiträge/ fehlende Hausaufgaben) und die Schülerin und die Mutter in diesem Zusammenhang zu „Expertinnen“ zu machen. Dies meint, dass die Lehrkraft gezielt die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin beziehungsweise die Perspektive der Mutter erfragt und diese dann in die Analyse der Symptome einbezieht. Die Analyse der Symptome und der Einbezug der Schülerin und der Mutter können unterschiedlich ausfallen. Auch wenn die Symptome bereits im ersten Gespräch zwischen der Lehrkraft und der Schülerin analysiert worden sind, sind die Ergebnisse dieser Analyse in diesem Gespräch mindestens darzulegen.							
Kodieranweisung							
Stufe 1: Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches keines der vorliegenden Symptome analysiert. Es werden keine Fragen gestellt, Zusammenhänge erörtert oder Veränderungen dargestellt, durch die die Charakteristika der Symptome deutlich werden.							

Stufe 2:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches mindestens eines der vorliegenden Symptome analysiert. Es werden Fragen gestellt, Zusammenhänge erörtert oder Veränderungen dargestellt, durch die die Charakteristika eines Symptoms deutlich werden. Kodiere auch in dieser Stufe, wenn allgemein beziehungsweise zusammenfassend beide Symptome analysiert werden, ohne dass die Charakteristika der einzelnen Symptome dadurch deutlich werden.

Stufe 3:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches beide der vorliegenden Symptome analysiert. Es werden Fragen gestellt, Zusammenhänge erörtert oder Veränderungen dargestellt, durch die die Charakteristika der Symptome deutlich werden.

Zusatzstufe 1a:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Symptomanalyse die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin wahrnimmt und diese allgemein thematisiert. Dies umfasst, dass die Lehrkraft allgemeine Fragen zu der Perspektive, den Gefühlen und/oder Wünschen stellt oder selbst auf Äußerungen oder Fragen reagiert. Die gewonnenen Informationen können und/oder werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase generell behandelt werden.

Zusatzstufe 1b:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Symptomanalyse die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin gezielt erfragt und diese in die Symptomanalyse einbezieht. Das gezielte Erfragen umfasst, dass die Lehrkraft Fragen stellt mit denen die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche herausgearbeitet werden können. Die gewonnenen Informationen werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase weiter aufgegriffen.

Zusatzstufe 2a:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Symptomanalyse die Perspektive der Mutter wahrnimmt und diese allgemein thematisiert. Dies umfasst, dass die Lehrkraft allgemeine Fragen zu der Perspektive stellt oder selbst auf Äußerungen oder Fragen reagiert. Die gewonnenen Informationen können und/oder werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase generell behandelt werden.

Zusatzstufe 2b:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Symptomanalyse die Perspektive der Mutter gezielt erfragt und diese in die Symptomanalyse einbezieht. Das gezielte Erfragen umfasst, dass die Lehrkraft Fragen stellt mit denen die Perspektive herausgearbeitet werden können. Die gewonnenen Informationen werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase weiter aufgegriffen.

Ankerbeispiele

Stufe 1:

Im Datensatz konnte keine entsprechendes Ankerbeispiel identifiziert werden. Daher folgt ein theoretisches Beispiel:

„TP: Ich wollte heute mit ihnen sprechen, weil mir das Verhalten von Alex in den letzten Wochen aufgefallen ist. Wir haben schon darüber gesprochen, dass wenn sie die anderen stört, dann ist das ein Problem.

M: Okay, davon weiß ich leider gar nichts.

TP: Okay. Wissen sie denn woran das liegen könnte?“

Stufe 2:

„TP: weil du da nicht mitMACHST okay (.) warum würdest du denn sagen hat hat sich dein verhalten kurzzeitig gebesSERT was hat dich da (.) ja was ist da pasSIERT

S: ja ich wollte halt wieder bei andrea und bente sitzen und nicht mehr alleine da vorne“ (KAD22 Situation 2, Z. 57 f.).

„M: okay also so erlebe ich alex jetzt zuhause gar nicht deswegen wundert mich das grad ein bisschen

TP: ja ähm (..) die alex hat ja auch erzählt dass ähm die andrea und äh der bente zum (..) sprachKURS

S: ja dieses sprachenzertifikat machen die

TP: genau [die machen das]

S: [mhm]

TP: sprachenzertifikat und verbringen dort ihre zeit und [ähm]

M: [mhm]

TP: das (.)

M: und das machst du NICHT oDER

S: mh ne ich mache das nicht

M: okay warum NICHT

S: weiß ich nicht hatte da nicht so lust drauf

M: mh aber was haben denn an andrea und bente jetzt mit alex verhalten dann zu tun wenn die das sprachenzertifikat maCHEN

TP: ich hatte ja nach dem unterricht mit alex gesprochEN und da haben wir einfach über sie und ihre freunde gesprochen weil sie da im unterricht ihre äh anquatscht und einfach da ein (.) ihre zeit braucht mit denen
M: ja [okay]" (BJP10 Situation 2, Z. 15 ff.).

Stufe 3:

„TP: da hatten wir jetzt besprochen dass wir das wieder zurücksetzen so-
dass du dich dann wieder ein bisschen mehr anstrengen wolltest und
NICHT mehr ablenken wolltest das hat dann ja auch kurz geklappt woran
lag es dass es jetzt NICHT mehr klapPT

S: hm (.) ich weiß nicht wir haben dann halt die aufgaben gemacht und
haben uns dann immer unterhalten

TP: Mhm (.) also du warst fertig und die anderEN

S: hm weiß ich nicht ob die schon fertig waren aber die haben dann halt
auch einfach geredet" (NAB24 Situation 2, Z. 106 ff.).

„TP: oder bräuchtest du schon jemanden der dich irgendwie bei den
hausaufgaben auch unterstütZT

S: hm ne also schwer finde ich die jetzt eigentlich nicht so deswegen

TP: mhm ja gut ich meine jetzt hattest du sonst immer gesagt du machst
die mit bente und andrea ich weiß ja nicht wie da die ähm rollenverteilung
so ist

M: mhm

TP: ob du da eher so der teil bist der das leistet

S: das hat einfach immer ein bisschen mehr spaß gemacht

TP: okay aber sonst hast du die hausaufgaben immer gut alleine hingen-
kriegt

S: ja

TP: ja" (NAB24 Situation 2, Z. 49 ff.).

Zusatzstufe 1a:

„TP: weil du da nicht mitMACHST okay (.) warum würdest du denn sagen
hat hat sich dein verhalten kurzzeitig gebesSERT was hat dich da (.) ja
was ist da pasSIERT

S: ja ich wollte halt wieder bei andrea und bente sitzen und nicht mehr al-
leine da vorne" (KAD22 Situation 2, Z. 57 f.).

„M: okay also so erlebe ich alex jetzt zuhause gar nicht deswegen wun-
dert mich das grad ein bisschen

TP: ja ähm (..) die alex hat ja auch erzählt dass ähm die andrea und äh
der bente zum (..) sprachKURS

S: ja dieses sprachenzertifikat machen die

TP: genau [die machen das]
 S: [mhm]
 TP: sprachenzertifikat und verbringen dort ihre zeit und [ähm]
 M: [mhm]
 TP: das (.)
 M: und das machst du NICHT oDER
 S: mh ne ich mache das nicht
 M: okay warum NICHT
 S: weiß ich nicht hatte da nicht so lust drauf
 M: mh aber was haben denn an andrea und bente jetzt mit alex verhalten dann zu tun wenn die das sprachenzertifikat maCHEN
 TP: ich hatte ja nach dem unterricht mit alex gesprochEN und da haben wir einfach über sie und ihre freunde gesprochen weil sie da im unterricht ihre äh anquatscht und einfach da ein (.) ihre zeit braucht mit denen
 M: ja [okay]" (BJP10 Situation 2, Z. 15 ff.).

Zusatzstufe 1b:

„TP: da hatten wir jetzt besprochen dass wir das wieder zurücksetzen so-
 dass du dich dann wieder ein bisschen mehr anstrengen wolltest und
 NICHT mehr ablenken wolltest das hat dann ja auch kurz geklappt woran
 lag es dass es jetzt NICHT mehr klapPT
 S: hm (.) ich weiß nicht wir haben dann halt die aufgaben gemacht und
 haben uns dann immer unterhalten
 TP: Mhm (.) also du warst fertig und die anderEN
 S: hm weiß ich nicht ob die schon fertig waren aber die haben dann halt
 auch einfach geredet“ (NAB24 Situation 2, Z. 106 ff.).

„TP: oder bräuchtest du schon jemanden der dich irgendwie bei den
 hausaufgaben auch unterstütZT
 S: hm ne also schwer finde ich die jetzt eigentlich nicht so deswegen
 TP: mhm ja gut ich meine jetzt hattest du sonst immer gesagt du machst
 die mit bente und andrea ich weiß ja nicht wie da die ähm rollenverteilung
 so ist
 M: mhm
 TP: ob du da eher so der teil bist der das leistet
 S: das hat einfach immer ein bisschen mehr spaß gemacht
 TP: okay aber sonst hast du die hausaufgaben immer gut alleine hinge-
 kriegt
 S: ja
 TP: ja“ (NAB24 Situation 2, Z. 49 ff.).

Zusatzstufe 2a:

„M: okay also so erlebe ich alex jetzt zuhause gar nicht deswegen wundert mich das grad ein bisschen
 TP: ja ähm (..) die alex hat ja auch erzählt dass ähm die andrea und äh der bente zum (..) sprachKURS
 S: ja dieses sprachenzertifikat machen die
 TP: genau [die machen das]
 S: [mhm]
 TP: sprachenzertifikat und verbringen dort ihre zeit und [ähm]
 M: [mhm]
 TP: das (.)
 M: und das machst du NICHT oDER
 S: mh ne ich mache das nicht
 M: okay warum NICHT
 S: weiß ich nicht hatte da nicht so lust drauf
 M: mh aber was haben denn an andrea und bente jetzt mit alex verhalten dann zu tun wenn die das sprachenzertifikat maCHEN
 TP: ich hatte ja nach dem unterricht mit alex gesprochEN und da haben wir einfach über sie und ihre freunde gesprochen weil sie da im unterricht ihre äh anquatscht und einfach da ein (.) ihre zeit braucht mit denen
 M: ja [okay]“ (BJP10 Situation 2, Z. 15 ff.).

„M: ja also so erlebe ich alex zu hause gar nicht deswegen wundert mich das gerade ein bisschen
 TP: ja ähm (.) ich habe mit anderen lehrkräften von ihr gesprochen
 M: mhmh
 TP: das hat so die letzten zwei wochen angefangen ich weiß nicht ob es da irgendwie
 M: okay
 TP: privat irgendwie probleme gab aber
 M: also ist das bei anderen lehrkräften auch so der fall oDER
 TP: ja
 M: okay
 TP: wurde mir auch berichtet
 M: [mhmh]
 TP: [über] alex (.) ähm da es wie gesagt sie stört den unterricht ich musste sie wir mussten sie umsetzen (.) [ähm]“ (KMP05 Situation 2, Z. 15 ff.).

Zusatzstufe 2b:

„TP: manchmal spaßig da hat oft habe ich auch häufig spaß bei und das ist ja auch alles vollkommen in ordnung ähm aber es soll halt die anderen nicht vom lernen abhalten die alex sagte mir auch dass äh dass sie viel alleine zuhause ist weil sie beide sehr viel arbeiten [daher erstmal danke]

M: [ja genau]
 TP: dass sie heute hier sind
 M: ja also ich arbeite sehr viel mein mann auch und da haben wir halt wenig zeit sind selten zuhause erst abends dann halt
 TP: okay
 S: genau aber
 TP: wissen sie denn wie die alex ihre zeit in der zuhause verBRINGT hat sie viele pflichten zuhause bezüglich des haushalTES oder der gleiCHEN oDER
 M: mh also wir achten schon darauf dass sie mithilft im haushalt so ist es nicht aber wir achten auch darauf dass sie eigentlich so ihre freiheiten hat dass sie auch was machen kann was sie möchte
 TP: mhm
 M: genau
 TP: okay (.) ähm (.) kontrollieren sie auch schon mal die hausaufgaBEN (..)
 TP: ähm also bisher war das eigentlich nicht nötig [oDER]
 TP: [mhm]
 M: was sagst du daZU
 S: mh ne
 M: ansonsten arbeitet sie auch eigentlich sehr selbstständig immer deswegen (.) war ich auch jetzt überrascht dass ich da heute hier sitze (lachen)
 TP: ja also es geht mir nur darum mir ist aufgefallen dass ähm die hausaufgaben bisschen ja ich sage mal schleifen gelassen werden [und]
 M: [ja]
 TP: ähm durch manche wortmeldungen die ich ihnen schon eben schon erläutert habe kommt es schon öfters dazu (.) dass eine gewisse unruhe herrscht [das ist]
 M: [mhm ja] so kenne ich alex halt gar nicht deswegen
 TP: es ist ja auch kein angriff gegen sie wir müssen bedenken wenn sie äh äh fünfzehn jahre alt ist sie NE also jeder weiß wie das ganze halt ist [(es gibt viele sachen die man machen möchte?)]
 M: [ja es ist ja auch]
 TP: außer schule das ist ja vollkommen in ordnung“ (CAB06 Situation 2, Z. 21 ff.).

Beratungskompetenzfacetten „Pädagogisches Wissen und Soziale Kooperationskompetenz“ - Kategorie/Dimension - „Ursachensuche“

Di- men- sion	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Zusatz- stufe 1a	Zusatz- stufe 1b	Zu- satz- stufe 2a	Zu- satz- stufe 2b

Ursachen-suche	Die stellt keine Fragen nach möglichen Ursachen oder nennt lediglich vermutete Ursachen.	Die Lehrkraft erfragt mögliche Ursachen.	Die Lehrkraft arbeitet die Ursachen mit gezielten Fragen nach der Hausaufgabensituation bzw. der Situation mit den Freunden heraus.	Die Lehrkraft nimmt bei der Ursachen-suche die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin wahr und thematisiert diese allgemein.	Bei der Ursachen-suche macht die Lehrkraft die Schülerin zur „Expertin“. Sie erfragt gezielt die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin und bezieht diese in die Ursachen-suche mit ein.	Die Lehrkraft nimmt bei der Ursachen-suche die Perspektive der Mutter wahr und thematisiert diese allgemein.	Bei der Ursachen-suche macht die Lehrkraft die Mutter zur „Expertin“. Sie erfragt gezielt ihre Perspektive und bezieht diese in die Ursachen-suche mit ein.
Punkte	0	1	2	+0,5	+1	+0,5	+1

Definition

In dieser Kategorie/Dimension ist zentral, wie die möglichen Ursachen der Symptome der Schülerin durch die Lehrkraft untersucht werden und auf welche Weise die Schülerin und die Mutter dabei durch die Lehrkraft einbezogen werden. Ziel ist es, dass die Lehrkraft (Stufe 3 und Zusatzstufe 1b und Zusatzstufe 2b), die Ursachen beider Symptome (mangelnde Zeit mit den Freunden/ mangelnde Zeit mit den Eltern) der Schülerin durch gezielte Fragen zur Hausaufgabensituation und der Situation mit den Freunden herausarbeitet und die Schülerin und die Mutter in diesem Zusammenhang zu „Expertinnen“ macht. Dazu erfragt die Lehrkraft gezielt die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin bezie-

hungsweise die Perspektive der Mutter und bezieht diese in die Ursachensuche ein. Die Suche nach den Ursachen und der Einbezug der Schülerin und der Mutter können unterschiedlich ausfallen. Auch wenn die Ursachen bereits im ersten Gespräch zwischen der Lehrkraft und der Schülerin herausgearbeitet worden sind, sind diese in diesem Gespräch mindestens darzulegen.

Kodieranweisung

Stufe 1:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches keine Fragen nach möglichen Ursachen stellt oder nur vermutete Ursachen nennt. Es wird nicht erkennbar, dass die Lehrkraft eine Suche nach den Ursachen betreibt.

Stufe 2:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches mögliche Ursachen erfragt. Es ist erkennbar, dass die Lehrkraft eine Suche nach den Ursachen unternimmt. Die gestellten Fragen verbleiben auf einem allgemeinen Niveau. Wenn die Ursachen bereits im ersten Gespräch zwischen der Lehrkraft und der Schülerin herausgearbeitet worden sind und dargelegt werden, dann ist ebenso diese Stufe zu kodieren.

Stufe 3:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches die Ursachen mit gezielten Fragen nach der Hausaufgabensituation beziehungsweise der Situation mit den Freunden herausarbeitet. Es ist erkennbar, dass die Lehrkraft eine Suche nach den Ursachen unternimmt. Die gestellten Fragen sind spezifisch. Wenn die Ursachen bereits im ersten Gespräch zwischen der Lehrkraft und der Schülerin herausgearbeitet worden sind, dargelegt werden und weitere spezifische Fragen zu den Ursachen gestellt werden, dann ist ebenso diese Stufe zu kodieren.

Zusatzstufe 1a:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Ursachensuche die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin wahrnimmt und diese allgemein thematisiert. Dies umfasst, dass die Lehrkraft allgemeine Fragen zu der Perspektive, den Gefühlen und/oder Wünschen stellt oder selbst auf Äußerungen oder Fragen reagiert. Die gewonnenen Informationen können und/oder werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase generell behandelt werden.

Zusatzstufe 1b:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Ursachensuche die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin gezielt

erfragt und diese in die Ursachensuche einbezieht. Das gezielte Erfragen umfasst, dass die Lehrkraft Fragen stellt mit denen die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche herausgearbeitet werden können. Die gewonnenen Informationen werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase weiter aufgegriffen.

Zusatzstufe 2a:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Ursachensuche die Perspektive der Mutter wahrnimmt und diese allgemein thematisiert. Dies umfasst, dass die Lehrkraft allgemeine Fragen zu der Perspektive stellt oder selbst auf Äußerungen oder Fragen reagiert. Die gewonnenen Informationen können und/oder werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase generell behandelt werden.

Zusatzstufe 2b:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Ursachensuche die Perspektive der Mutter gezielt erfragt und diese in die Ursachensuche einbezieht. Das gezielte Erfragen umfasst, dass die Lehrkraft Fragen stellt mit denen die Perspektive herausgearbeitet werden können. Die gewonnenen Informationen werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase weiter aufgegriffen.

Ankerbeispiele

Stufe 1:

„TP: das hat nicht also das hat wirklich erst die zeit die erste zeit gut geklappt und dann haben wir gesagt wenn es ähm so ist dass es ähm gute auswirkungen hat dann können sie sich auch ruhig wieder zusammensetzen ähm mir geht es jetzt aber hier bei diesem gespräch äh eher darum das ähm (.) alex äh ihre hausaufgaben nicht macht und da möchte ich sie gerne fragen äh ist ihnn da zuhause irgendwas aufgefallen vielleicht kannst du auch was dazu sagen alex du hast mir ja beim letzten gespräch gesagt ähm dass du viel lieber ähm (.) fahrrad fährst und andere hobbies ausübst in deiner freizeit ich weiß nicht also vielleicht können sie was dazu sagen

M: ne ich kenne alex so auch gar nicht bisher hat das immer gut funktioniert das sie ihre hausaufgaben macht deswegen bin ich gerade ein bisschen überrascht aber

TP: also ich kenne alex tatsächlich auch eigentlich nicht so sie hat immer ihre hausaufgaben gemacht

M: [ja genau]

TP: vielleicht möchtest du was dazu sagen alEX

S: hm ja keine Ahnung es kontrolliert halt auch keiner und macht auch keinen spaß alleine

M hast du nicht mit andrea und bente zusammen gemacht die hausaufgaben eigentliCH

S: ja aber die haben keine zeit mehr

M: okay die habe ich auch schon lange nicht mehr bei uns gesehen die beiden

TP: also ähm (.) wie gesagt ich will sie jetzt nicht lange aufhalten ich erkennen glaube ich auch schon wo das problem liegt vermute ich zumindest

M: ja was glauben sie deNN

TP: hm (..) ich weiß nicht vielleicht hast du vielleicht mal das persönliche gespräch mit äh andrea und lara gesuchT vielleicht äh

S: ne also keine ahnung die machen halt dieses sprachzertifikat und deswegen machen die halt voll oft zu zweit was

M: und das machst du nicht odER

S: ne da hatte ich keine lust zu

TP: also ich kenne dich eigentlich auch wirklich als sehr selbstständiges und eigenständiges mädchen ich bin mir da ziemlich äh also hundertprozentig sicher dass wenn du deine hausaufgaben selbstständig erledigst ähm (.) dass du da keine gar keine hilfe von anderen also wirklich von anderen nicht die hilfe brauchst ich weiß das du das schaffst alex deswegen also mein vorschlag ist es äh vielleicht äh setzten sie sich mal mit alex in der

M: okay

TP: in der in der ähm zeit zusammen und sie helfen alex vielleicht mal bei den hausaufgaben wenn du damit einverstanden bist und vielleicht ähm hilft dir das ja auch wenn“ (CAS03 Situation 2, Z. 29 ff.).

„TP: nur jetzt sitzt sie ja vorne am pult bei mir und ihr auffälliges verhalten nur ihre äh wortbeiträge die (.) hören nicht auf [also]

M: [okay] was glauben sie denn woran das liegen könnTE

TP: also (.) ich sie ähm (.) versucht glaube ich ihre ähm (.) freunde weiterhin zum lachen zu bringen

M: mhmh

TP: [ähm]

S: [ich] sitze halt auch nicht so gerne alleine da vorne da fühle mich jetzt irgendwie auch nicht so wohl

TP: ja (..) also ich weiß nicht würdest du mal sozusagen also vielleicht gibt es eine lösung von deiner seite aus die wir machen können wie du dich am wohlsten fühlst damit du halt nicht mehr reinredest“ (SSB27 Situation 2, Z. 53 ff.).

Stufe 2:

„TP: ich weiß nicht woran das liegt

M: okay

TP: und ich habe mich halt auch deshalb extra mit alex zusammengesetzt aber so richtig konnten wir auch nicht äh rausfinden woran das liegt

M: [mhmh]

TP: [würde] ich mal sagen (.) ähm (.) du meinstest du hättest (.) probleme mit deinen freunDEN habe ich das richtig in erinneRUNG

S: mh ja die machen jetzt halt mehr zu zwei zusammen

TP: [ja]

S: [und] dann

M: andrea und bente oder WIE

S: [ja]

TP: [genau]

M: ja die habe ich auch schon lange nicht mehr bei uns gesehen

S: ja die haben jetzt halt irgendwie nicht mehr so viel zeit wie vorher und dann

M: okay

TP: ja (.) und ja das du deine klasse einfach gerne zum lachen bringst (lachen)“ (KAD22 Situation 2, Z. 25 ff.).

„M: was glauben sie denn woran das liegen könnTE

TP: ja so genau weiß ich es noch nicht ich wollte sie fragen ob sie vielleicht (.) ein

M: ne also ich meine ich arbeite halt viel und mein mann auch deswegen sind wir erst abends immer zu hause aber bisher hat ja immer alles geklappt wie sie auch schon gesagt haben da gab es halt bisher keine probleme deswegen

TP: vielleicht alex hast dir gedanken geMACHT

S: mh (.) ne aber ich würde halt wie gesagt wieder bei andrea und bente sitzen das ist mir schon wichtig

TP: [ja]“ (HJH07 Situation 2, Z. 43 ff.).

Stufe 3:

„M: okay ja was glauben sie woran das lieGT also

TP: alex wir hatten ja schon gesprochen letzte woche dass du ja sonst die hausaufgaben mit andrea und bente machst das jetzt nicht mehr seit zwei wochen (.) da wolltest DU ja das gespräch suchen was hat das denn ergebEN

S: hm also wir haben kurz gesprochen die haben sich auch so ein bisschen entschuldigt und dass wir auch wieder mehr machen aber bisher haben wir da noch nicht wieder irgendwas gemacht

TP: okay also noch nicht da wieder zugekommen dass ihr irgendwie ZUSAMMEN hausaufgaben macht (.) ja schade“ (NAB24 Situation 2, Z. 36 ff.).

„TP: äh und deswegen du hast ja dich verbessert eine zeit lang nach unserem gespräch und dann ging es wieder von vorne los und das war ja jetzt nicht das ziel und ja da frage ich mich gibt es irgendeinen grund vielleicht den du noch nicht genannt hast der irgendwie ja (.) woran das liegen könnte

S: weiß ich nicht ich mache alt gerne gute stimmung für die anderen also

TP: also du hast das gefühl dass du andere leute zum lachen bringen möchtest oder

S: ja

TP: ja das ist vielleicht eine gute eigenschaft aber eben nicht im unterricht also in den pausen ist das total toll ähm liegt das vielleicht irgendwie daran dass du das gefühl hast dass du die anerkennung von deinen mit-schülern brauchst oder dass du in die clique reinkommen muSST weil du jetzt halt eben nicht mehr so viel mit denen zu tun hast wegen dem englischkURS

S: ja wir machen halt in der freizeit nicht so viel und dann versuchen wir eben in der schule miteinander zu reden“ (VSD14 Situation 2, Z. 39 ff.).

Zusatzstufe 1a:

„TP: [würde] ich mal sagen (.) ähm (.) du meinstest du hättest (.) probleme mit deinen freunden habe ich das richtig in erinnerUNG

S: mh ja die machen jetzt halt mehr zu zwei zusammen

TP: [ja]

S: [und] dann

M: andrea und bente oder WIE

S: [ja]

TP: [genau]

M: ja die habe ich auch schon lange nicht mehr bei uns gesehen

S: ja die haben jetzt halt irgendwie nicht mehr so viel zeit wie vorher und dann

M: okay

TP: ja (.) und ja das du deine klasse einfach gerne zum lachen bringst (lachen)“ (KAD22 Situation 2, Z. 29 ff.).

„TP: vielleicht alex hast dir gedanken gemacht

S: mh (.) ne aber ich würde halt wie gesagt wieder bei andrea und bente sitzen das ist mir schon wichtig

TP: [ja]“ (HJH07 Situation 2, Z. 46 ff.).

Zusatzstufe 1b:

„M: okay ja was glauben sie woran das lieGT also

TP: alex wir hatten ja schon gesprochen letzte woche dass du ja sonst die hausaufgaben mit andrea und bente machst das jetzt nicht mehr seit zwei wochen (.) da wolltest DU ja das gespräch suchen was hat das denn ergebEN

S: hm also wir haben kurz gesprochen die haben sich auch so ein bisschen entschuldigt und dass wir auch wieder mehr machen aber bisher haben wir da noch nicht wieder irgendwas gemacht

TP: okay also noch nicht da wieder zugekommen dass ihr irgendwie ZUSAMMEN hausaufgaben macht (.) ja schade“ (NAB24 Situation 2, Z. 36 ff.).

„TP: äh und deswegen du hast ja dich verbessert eine zeit lang nach unserem gespräch und dann ging es wieder von vorne los und das war ja jetzt nicht das ziel und ja da frage ich mich gibt es irgendeinen grund vielleicht den du noch nicht genannt hast der irgendwie ja (.) woran das liegen könnte

S: weiß ich nicht ich mache alt gerne gute stimmung für die anderen also

TP: also du hast das gefühl dass du andere leute zum lachen bringen möchTEST oder

S: ja

TP: ja das ist vielleicht eine gute eigenschaft aber eben nicht im unterricht also in den pausen ist das total toll ähm liegt das vielleicht irgendwie daran dass du das gefühl hast dass du die anerkennung von deinen mit-schülern brauchst oder dass du in die clique reinkommen muSST weil du jetzt halt eben nicht mehr so viel mit denen zu tun hast wegen dem englischkURS

S: ja wir machen halt in der freizeit nicht so viel und dann versuchen wir eben in der schule miteinander zu reden“ (VSD14 Situation 2, Z. 39 ff.).

Zusatzstufe 2a:

„M: was glauben sie denn woran das liegen könnTE

TP: ja so genau weiß ich es noch nicht ich wollte sie fragen ob sie vielleicht (.) ein

M: ne also ich meine ich arbeite halt viel und mein mann auch deswegen sind wir erst abends immer zu hause aber bisher hat ja immer alles geklappt wie sie auch schon gesagt haben da gab es halt bisher keine probleme deswegen“ (HJH07 Situation 2, Z. 43 ff.).

„M: okay ja was glauben sie woran das lieGT also

TP: alex wir hatten ja schon gesprochen letzte woche dass du ja sonst die hausaufgaben mit andrea und bente machst das jetzt nicht mehr seit zwei wochen (.) da wolltest DU ja das gespräch suchen was hat das denn ergebEN

S: hm also wir haben kurz gesprochen die haben sich auch so ein bisschen entschuldigt und dass wir auch wieder mehr machen aber bisher haben wir da noch nicht wieder irgendwas gemacht

TP: okay also noch nicht da wieder zugekommen dass ihr irgendwie ZUSAMMEN hausaufgaben macht (.) ja schade“ (NAB24 Situation 2, Z. 36 ff.).

Zusatzstufe 2b:

Im Datensatz konnte keine entsprechendes Ankerbeispiel identifiziert werden. Daher folgt ein theoretisches Beispiel:

„TP: Meinen sie es gibt eine bestimmte Ursache das Verhalten von Alex?

M: Da bin ich mir nicht sicher.

TP: Hat sich denn was verändert in den letzten Wochen?

M: Also mein Mann und ich arbeiten halt viel.

TP: Und haben sie da auch Zeit, um mit Alex über schulische Sachen zu sprechen?

M: Ja, das hat sie ja eigentlich sonst immer alles selbstständig gemacht. Auch die Hausaufgaben.

TP: Also war Alex so selbstständig, dass sie das gar nicht mehr kontrollieren mussten.“

Beratungskompetenzfacetten „Pädagogisches Wissen und Soziale Kooperationskompetenz“ - Kategorie/Dimension - „Problemidentifikation“

Di- men- sion	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Zusatz- stufe 1a	Zusatz- stufe 1b	Zu- satz- stufe 2a	Zu- satz- stufe 2b
Prob- lemi- denti- fikation	Die Lehrkraft identifiziert keines der Probleme	Die Lehrkraft identifiziert mindestens eins	Die Lehrkraft identifiziert beide Probleme der	Die Lehrkraft nimmt bei der Problemidentifikation die Perspektive,	Bei der Problemidentifikation macht die Lehrkraft die Schülerin zur	Die Lehrkraft nimmt bei der Problemidentifi-	Bei der Problemidentifikation macht die Lehr-

	der Schülerin.	der Probleme der Schülerin (mangelnde Zeit mit den Freunden/ mangelnde Zeit mit den Eltern).	Schülerin (mangelnde Zeit mit den Freunden/ mangelnde Zeit mit den Eltern).	Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin wahr und thematisiert diese allgemein.	„Expertin“. Sie erfragt gezielt die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin und bezieht diese in die Problemidentifikation ein.	kation die Perspektive der Mutter wahr und thematisiert diese allgemein.	kraft die Mutter zur „Expertin“. Sie erfragt gezielt ihre Perspektive und bezieht diese in die Problemidentifikation ein.
Punkte	0	1	2	+0,5	+1	+0,5	+1

Definition

Den Schwerpunkt dieser Kategorie/Dimension bilden die Herausstellung der Probleme der Schülerin und die Art und Weise, wie die Schülerin und die Mutter in diesem Zuge durch die Lehrkraft einbezogen werden. Das Ziel der Lehrkraft (Stufe 3 und Zusatzstufe 1b und Zusatzstufe 2b) ist es somit auf Grundlage der vorangegangenen Ursachensuche, beide Probleme der Schülerin (mangelnde Zeit mit den Freunden/ mangelnde Zeit mit den Eltern) zu identifizieren und die Schülerin und die Mutter in diesem Zusammenhang zu „Expertinnen“ zu machen. Hierfür erfragt die Lehrkraft gezielt die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin beziehungsweise die Perspektive der Mutter und bezieht diese in die Problemidentifikation mit ein. Die Problemidentifikation und der Einbezug der Schülerin und der Mutter können unterschiedlich ausfallen. Ein Problem gilt als erkannt, wenn das Problem als solches klar benannt („dein Problem ist also“) und/oder durch eine Rückfrage („ist das dein Problem?“) an die Schülerin als solches bestätigt wird. Auch gilt es als erkannt, wenn die Effekte des Problems, wie etwa die empfundene Einsamkeit oder Zurückweisung der Schülerin im Zusammenhang mit der Situation mit den Freunden oder Eltern klar benannt werden und/oder

durch eine Rückfrage an die Schülerin als solche bestätigt werden. Wird eines der Probleme als Vermutung zum Ausdruck gebracht, mit der im weiteren Gespräch verfahren und nicht durch eine Rückfrage an die Schülerin bestätigt wird, so soll das Problem ebenfalls als erkannt gelten. Auch wenn die Probleme bereits im ersten Gespräch zwischen der Lehrkraft und der Schülerin identifiziert worden sind, sind diese in diesem Gespräch mindestens darzulegen

Kodieranweisung

Stufe 1:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches keines der Probleme der Schülerin identifiziert. Im Gespräch verbleibt die Lehrkraft auf der Ebene der Symptome und/oder die Probleme der Schülerin werden nicht als solche herausgestellt.

Stufe 2:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches mindestens eines der Probleme der Schülerin identifiziert (mangelnde Zeit mit den Freunden/ mangelnde Zeit mit den Eltern). Die Lehrkraft geht somit im Gespräch zumindest in Bezug auf ein Problem der Schülerin über die Ebene der Symptome hinaus und stellt dieses heraus. Wenn eines der Probleme bereits im ersten Gespräch zwischen der Lehrkraft und der Schülerin identifiziert worden ist und dieses dargelegt wurde, dann ist ebenfalls diese Stufe zu kodieren.

Stufe 3:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches beide Probleme der Schülerin identifiziert (mangelnde Zeit mit den Freunden/ mangelnde Zeit mit den Eltern). Die Lehrkraft geht somit im Gespräch in Bezug auf die Probleme der Schülerin über die Ebene der Symptome hinaus und stellt diese als Probleme heraus. Wenn beide der Probleme bereits im ersten Gespräch zwischen der Lehrkraft und der Schülerin identifiziert worden sind und diese dargelegt wurden, dann ist ebenfalls diese Stufe zu kodieren.

Zusatzstufe 1a:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Problementifikation die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin wahrnimmt und diese allgemein thematisiert. Dies umfasst, dass die Lehrkraft allgemeine Fragen zu der Perspektive, den Gefühlen und/oder Wünschen stellt oder selbst auf Äußerungen oder Fragen reagiert. Die gewonnenen Informationen können und/oder werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase generell behandelt werden.

Zusatzstufe 1b:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Problemidentifikation die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin gezielt erfragt und diese in die Problemidentifikation einbezieht. Das gezielte Erfragen umfasst, dass die Lehrkraft Fragen stellt mit denen die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche herausgearbeitet werden können. Die gewonnenen Informationen werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase weiter aufgegriffen.

Zusatzstufe 2a:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Problemidentifikation die Perspektive der Mutter wahrnimmt und diese allgemein thematisiert. Dies umfasst, dass die Lehrkraft allgemeine Fragen zu der Perspektive stellt oder selbst auf Äußerungen oder Fragen reagiert. Die gewonnenen Informationen können und/oder werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase generell behandelt werden.

Zusatzstufe 2b:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Problemidentifikation die Perspektive der Mutter gezielt erfragt und diese in die Problemidentifikation einbezieht. Das gezielte Erfragen umfasst, dass die Lehrkraft Fragen stellt mit denen die Perspektive herausgearbeitet werden können. Die gewonnenen Informationen werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase weiter aufgegriffen.

Ankerbeispiele

Stufe 1:

„TP: und ähm ja haben sie sonst zuhause ein verändertes verhalten festgestellt oDER

M: ne tatsächlich nicht also (.) gut ich komme abends halt erst nach hause von der arbeit (.) und dann

TP: mhm (.) hat sie auch nichts erzählt so wEIT

M: ne

S: es fragt ja auch keiner nach

M: ja (.) ich meine wenn ich halt nach zehn stunden arbeit nach hause komme bin ich ja auch müde

S: ja

M: und sonst hat das ja auch immer geklappt mit den hausaufgaben oder niCHT

S: hm ja

M: aber was denken sie denn wo die ursachen sIND

TP: ja also das kann ich mir bisher auch nicht ähm erklären ich habe gehofft dass ich jetzt durch das gespräch mit ihnen da vielleicht irgendwie dass wir gemeinsam da eine lösung finden können

M: mhm

TP: ähm mein vorschlag wäre jetzt natürlich dass wir das erstmal jetzt ähm ja auf die reihe bekommen mit den hausaufgaben

M: mhm

TP: ähm (.) genau dass wir vielleicht erstmal so verbleiben dass ähm alex auf jeden fall ihre aufgaben in ihr schülerheft einträgt ich unterzeichne das nach der stunde“ (IEH20 Situation 2, Z. 35 ff.).

„TP: Ähm kannst du mir denn sagen warum das in den tagen davor geklappt hat und in den letzten tagen wieder nicht ist da irgendwie wieder was vorgefallen odER

S: ne so richtig vorgefallen nicht ich habe irgendwie versucht mich anzustrengen aber

TP: also es hat ja wirklich auch ein paar tage ganz gut geklappt ne es war jetzt danach wieder die sache das die hausaufgaben nicht da waren und du dich wieder überhaupt nicht beteiligt hast ich merke ja auch sie ist ja auch eine gute schülerin vorher gewesen ich glaube nicht dass es bei dir (unv.) daran das der stoff zu schwer ist

M: ja okay

TP: sondern dass ist einfach eine sache von konzentration ähm weil wenn sie in der schule wenn man daneben ist und darauf guckt dass sie die aufgaben macht läuft das auch super dann machst du die aufgaben du kannst dich ja auch konzentrieren ich glaube im moment liegt es ein bisschen an dem punkt daran dahin zu kommen dass man sich konzentriert

M: ja das ist ja auch normal in dem alter dass man mal ein bisschen

TP: total

M: ja den kopf bei anderen sachen hat

TP: total sehe ich auch komplett mir geht es halt wirklich einfach darum dass wir irgendwie gucken wie kriegen wir das am besten hin ähm ich weiß nicht haben sie eine idee woran das liegen könnte oder ob das jetzt wirklich nur auf die freunde bezogen ist oder ähm

M: also ich bin meistens den ganzen tag arbeiten und mein mann auch deswegen bekomme ich das nicht so mit was sie zuhause tatsächlich macht aber ich meine das hat ja bisher auch immer funktioniert dass sie eigentlich immer sehr selbstständig gearbeitet hat

TP: ja und dir ist bis jetzt auch nichts eingefallen (.) woran das irgendwie liegen könnTE

S: ne keine ahnung so nach den hausaufgaben fragt halt auch keiner so also deswegen denke ich da oft nicht dran

M: ja gut die hast du ja sonst auch immer selbstständig gemacht da mussten wir ja eigentlich nie so hinterher laufen
TP: würde es dir denn helfen wenn jetzt deine mutter abends sozusagen einmal fragen würde hast du die hausaufgaben gemacht
S: hm weiß nicht vielleicht“ (TFM06 Situation 2, Z. 27 ff.).

Stufe 2:

„TP: ähm ja aber das mit deinen freunden das verstehe ich auch total das ist total blöd das das passiert (.) aber da muss ich dir auch wirklich sagen das ist leider nichts was man jetzt im unterricht in der stunde (.) irgendwie klären muss das kann man in den pausen machen da müsst ihr euch vielleicht mal zusammensetzen das sich das klärt

S: ja ich weiß nicht ob die dann irgendwie sauer oder enttäuscht sind wenn ich das irgendwie anspreche oder so

TP: das glaube ich nicht das sind ja auch deine freunde oDER oder ist bei euch irgendwas vorgefallen

S: ne eigentlich nicht aber

TP: ja genau (.) ähm

M: aber ihr könnt doch ja sonst auch zusammen die hausaufgaben machen das habt ihr ja auch sonst immer gemacht oDER

S: ja haben wir sonst gemacht aber jetzt halt auch nicht mehr

M: [okay]

TP: [aber] wo woran hat das denn gelegen das das jetzt so plötzlich aufHÖRT

S: ja weil die ja das sprachzertifikat machen (.) [und dann]

TP: [okay also] machen die einfach was zusammen wo du quasi das dritte rad am wagen [bist]

S: [ja]

TP: weil du da nicht mitMACHST okay (.)“ (KAD22 Situation 2, Z. 45 ff.).

„TP: ähm (.) ich hoffe dass ihnen bewusst ist wie wichtig das IST auch ich weiß dass sie als vollzeit arbeitende arbeitendes elternteil ähm nicht so viel zeit haben

M: mhm

TP: aber manchmal vor allem im jugendlichen alter ist es schwierig für kinder alles selbstständig zu machen bisher war das ja so und sie konnten da sich drauf verlassen

M: genau

TP: mit den guten noten allerdings wollen wir auch dass da so bleibt

M: was wäre denn ihr vorschlag also was genau würden sie jetzt machen soll ich machen

TP: also anscheinend fehlt es ihrer tochter an kommunikation

M: okay

TP: vielleicht auch an aufmerksamkeIt oft ist es bei schülern die viel stören das sie versuchen aufmerksamkeIt auf sich zu lenken

M: mhm

TP: ähm aber vor allem fehlt es ihr anscheinend an sozialen kontakten

M: mhm

TP: und ähm (.) da (.) könntest du vielleicht auch mal mit deinen freundinnen drüber sprechen

M: ja das wäre auch eine idee

S: kann ich mal versuchen“ (REL26 Situation 2, Z. 59 ff.).

Stufe 3:

„TP: können da quatschen was zusammen unternehmen und eigentlich hatte ich auch gehofft dass DU mal vorbei schaust vielleicht überlegst du dir das ja nochmal äh weil du ja letztes mal eigentlich (.) sehr überzeugt davon klangst ähm und dann hatte ich auch mit alex gesprochen wenn sie nach hause kommt und äh alex und bente auch keine zeit haben dass sie als eltern ja auch manchmal arbeiten sind und deswegen hatte ich [es ihr]

M: [ja]

TP: angeboten falls sie sich alleine fühlt dass hier immer leute oder freunde sind mit denen sie zeit verbringen KANN

M: ja mein mann und ich arbeiten halt viel aber das kennen sie wahrscheinlich von sich selbst auch

TP: ja das kann ich verstehen nur ähm manchmal hilft es einfach wenn man nicht alleine in seinem zimmer sitzt oder dann kann man sich nicht so leicht ablenken“

(BJP10 Situation 2, Z. 53 ff.).

Zusatzstufe 1a:

„S: ja weil die ja das sprachzertifikat machen (.) [und dann]

TP: [okay also] machen die einfach was zusammen wo du quasi das dritte rad am wagen [bist]

S: [ja]

TP: weil du da nicht mitMACHST okay (.)“ (KAD22 Situation 2, Z. 55 ff.).

„M: ja aber was hat denn jetzt äh alex freizeitverhalten mit der schule genau zu tun also

TP: ja weil sie ja viel in der freizeit mit ihren freundinnen gemacht hat und das jetzt eben in den schulischen kontext mit über geht und deswegen ist es halt schon wichtig dass zu thematisieren also vielleicht wäre das auch eine möglichkeit dass du auch mal mit deinen mädels mit deinen freundinnen einfach redest wie du dich fühlst

S: ja

TP: dass du das gefühl hast das du nicht mehr so mit drin bist in der gruppe und dass du aber brauchst und du gerne zeit mit denen verbringst ich glaube da hilft es total und die werden dich auch ganz bestimmt verstehen

S: ja ich kann es ja mal probieren

TP: ja“ (VSD14 Situation 2, Z. 45 ff.).

Zusatzstufe 1b:

Im Datensatz konnte keine entsprechendes Ankerbeispiel identifiziert werden. Daher folgt ein theoretisches Beispiel:

„S: Die haben ja durch das Sprachzertifikat keine Zeit mehr.

TP: Du machst das Sprachzertifikat nicht?

S: Ne, da hatte ich nicht so lust drauf.

TP: Und die beiden sind dann eher zu zweit?

S: Ja.

TP: Möchtest du denn wieder mehr Zeit mit denen verbringen?

S: Ja. Die Hausaufgaben haben wir auch immer Zusammen gemacht.

TP: Und jetzt musst du die dann alleine machen?

S: Ja.

TP: Also verstehe ich das richtig, dass dein Problem ist, dass du gerne wieder mehr Zeit mit Andrea und Benten verbringen möchtest?

S: Gerne.

TP: Hast du schonmal versucht die beiden darauf anzusprechen?

S: Ne, das habe ich mich nicht getraut.“

Zusatzstufe 2a:

M: ja mein mann und ich arbeiten halt viel aber das kennen sie wahrscheinlich von sich selbst auch

TP: ja das kann ich verstehen nur ähm manchmal hilft es einfach wenn man nicht alleine in seinem zimmer sitzt oder dann kann man sich nicht so leicht ablenken“

(BJP10 Situation 2, Z. 56 f.).

„M: ja aber was hat denn jetzt äh alex freizeitverhalten mit der schule genau zu tun also

TP: ja weil sie ja viel in der freizeit mit ihren freundinnen gemacht hat und das jetzt eben in den schulischen kontext mit über geht und deswegen ist es halt schon wichtig dass zu thematisieren also vielleicht wäre das auch eine möglichkeit dass du auch mal mit deinen mädels mit deinen freundinnen einfach redest wie du dich fühlst

S: ja

TP: dass du das gefühl hast das du nicht mehr so mit drin bist in der gruppe und dass du aber brauchst und du gerne zeit mit denen verbringst ich glaube da hilft es total und die werden dich auch ganz bestimmt verstehen

S: ja ich kann es ja mal probieren

TP: ja“ (VSD14 Situation 2, Z. 45 ff.).

Zusatzstufe 2b:

Im Datensatz konnte keine entsprechendes Ankerbeispiel identifiziert werden. Daher folgt ein theoretisches Beispiel:

„TP: Meinen sie es gibt eine bestimmte Ursache das Verhalten von Alex?

M: Da bin ich mir nicht sicher.

TP: Hat sich denn was verändert in den letzten Wochen?

M: Also mein Mann und ich arbeiten halt viel.

TP: Und haben sie da auch Zeit, um mit Alex über schulische Sachen zu sprechen?

M: Ja, das hat sie ja eigentlich sonst immer alles selbstständig gemacht. Auch die Hausaufgaben.

S: Aber es fragt ja auch keine nach, ob ich die gemacht habe.

M: Du hast die doch auch sonst mit Andrea und Bente gemacht.

TP: Und jetzt ist mit Andrea und Bente nicht mehr so viel Zeit für die Hausaufgaben?

S: Ne wegen des Sprachzertifikats.

M: Aber wo genau ist denn das Problem?

TP: Offenbar fehlt Alex die Zeit mit ihren Freunden.

S: Joar.

M: Aber das hat doch sonst immer geklappt.

TP: Dass sie Arbeiten müssen, daran lässt sich wahrscheinlich auch nichts ändern. Wenn jetzt aber noch die Zeit mit den Freunden entfällt, dann ist Alex den Nachmittag über allein. Können sie sich vorstellen, dass Alex das anders erlebt als sie?

M: Ja, durchaus.“

Beratungskompetenzfacetten „Pädagogisches Wissen und Soziale Kooperationskompetenz“ - Kategorie/Dimension - „Lösungssuche und Ressourcenorientierung“

Di- men- sion	Stuf e 1	Stufe 2	Stufe 3	Zusatz- stufe 1a	Zusatz- stufe 1b	Zusatz- stufe 2a	Zusatz- stufe 2b
Lö- sungs-	Die Lehr	Die Lehr-	Die Lehr-	Die Lehr-	Bei der Lö-	Die Lehr-	Bei der Lö-

suche und Ressourcenorientierung	kraft arbeitet keine Lösung heraus.	kraft arbeitet für mindestens ein definiertes Symptom der Schülerin (unaufgeforderte Wortbeiträge / fehlende Hausaufgaben) einen Lösungsvorschlag heraus.	kraft arbeitet für mindestens ein identifiziertes Problem der Schülerin (mangelnde Zeit mit den Freunden/ mangelnde Zeit mit den Eltern) einen Lösungsvorschlag heraus.	kraft nimmt bei der Lösungssuche die vorhandenen Ressourcen, Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin wahr und thematisiert diese allgemein.	sungssuche macht die Lehrkraft die Schülerin zur „Expertin“. Sie erfragt gezielt die vorhandenen Ressourcen, Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin und bezieht diese in die Lösungssuche ein.	kraft nimmt bei der Lösungssuche die vorhandenen Ressourcen und/oder die Perspektive der Mutter wahr und thematisiert diese allgemein.	sungssuche macht die Lehrkraft die Mutter zur „Expertin“. Sie erfragt gezielt ihre vorhandenen Ressourcen und/oder ihre Perspektive und bezieht diese in die Lösungssuche ein.
Punkte	0	1	2	+0,5	+1	+0,5	+1

Definition

Im Fokus dieser Kategorie/Dimension stehen die Herausarbeitung von Lösungsvorschlägen seitens der Lehrkraft und die Art und Weise, wie die Schülerin und die Mutter dabei einbezogen werden. Das Ziel der Lehrkraft ist es (Stufe 3 und Zusatzstufe 1b und Zusatzstufe 2b), auf Grundlage der Vorangegangenen Problemidentifikation für mindestens ein

Problem der Schülerin (mangelnde Zeit mit den Freunden/ mangelnde Zeit mit den Eltern) einen Lösungsvorschlag herauszuarbeiten und die Schülerin und die Mutter in diesem Zusammenhang zu „Expertinnen“ zu machen. Dazu erfragt die Lehrkraft gezielt die Ressourcen, Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin beziehungsweise die Ressourcen und/oder die Perspektive der Mutter und bezieht diese in die Herausarbeitung von Lösungsvorschlägen mit ein. Die Lösungssuche und der Einbezug der Schülerin und der Mutter können unterschiedlich ausfallen. Für die Unterscheidung zwischen Stufe 2 und Stufe 3 steht die Frage im Vordergrund, ob ein Lösungsvorschlag für ein Symptom oder ein Problem der Schülerin herausgearbeitet wird. Zur Unterscheidung kann auch die Frage beitragen, wessen Probleme durch den herausgearbeiteten Lösungsvorschlag gelöst werden sollen. Dabei zu berücksichtigen, dass die Schülerin über keine eigentlichen Lernprobleme verfügt, sondern das veränderte Verhalten in der Schule ein Symptom für die mangelnde Zeit mit den Eltern und Freunden ist. Lösungsvorschläge, die somit beispielsweise der Schülerin Zeit mit ihren Eltern oder ihren Freunden einräumen, indem sie gezielt an schulischen Aufgaben arbeiten, zielen somit nicht auf die Lösung des Problems der Schülerin, sondern eher auf das erst durch die Lehrkraft „problematisierte“ Verhalten der Schülerin. Dahingegen können Lösungsvorschläge, die der Schülerin Zeit mit ihren Eltern oder ihren Freunden einräumen und davon getrennt die Arbeit an schulischen Aufgaben beinhalten und zur Sicherstellung des Berufsauftrages der Lehrkraft beitragen, eher als Lösung der Probleme der Schülerin verstanden werden. Dementsprechend ließe sich zur Unterscheidung zwischen den Stufen 2 und 3 auch die Frage stellen, welcher Lösungsvorschlag welche Veränderung bewirken soll.

Kodieranweisung

Stufe 1:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches keinen Lösungsvorschlag herausarbeitet. Es wird nicht erkennbar, dass ein Lösungsvorschlag für ein Symptom oder ein Problem der Schülerin gemacht wird.

Stufe 2:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches mindestens einen Lösungsvorschlag für ein Symptom der Schülerin (unaufgeforderte Wortbeiträge / fehlende Hausaufgaben) herausarbeitet. Der herausgearbeitete Lösungsvorschlag bezieht sich hierbei nicht auf ein Problem der Schülerin (mangelnde Zeit mit den Freunden/ mangelnde Zeit mit den Eltern).

Stufe 3:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches mindestens einen Lösungsvorschlag für ein Problem der Schülerin (mangelnde Zeit mit den Freunden/ mangelnde Zeit mit den Eltern) herausarbeitet. Der herausgearbeitete Lösungsvorschlag geht über die Ebene der Symptome der Schülerin hinaus (unaufgeforderte Wortbeiträge / fehlende Hausaufgaben).

Zusatzstufe 1a:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Lösungssuche die Ressourcen, Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin wahrnimmt und diese allgemein thematisiert. Dies umfasst, dass die Lehrkraft allgemeine Fragen zu der Perspektive, den Gefühlen und/oder Wünschen stellt oder selbst auf Äußerungen oder Fragen reagiert. Die gewonnenen Informationen können und/oder werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase generell behandelt werden.

Zusatzstufe 1b:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Lösungssuche die Ressourcen, Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin gezielt erfragt und diese in die Lösungssuche einbezieht. Das gezielte Erfragen umfasst, dass die Lehrkraft Fragen stellt mit denen die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche herausgearbeitet werden können. Die gewonnenen Informationen werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase weiter aufgegriffen.

Zusatzstufe 2a:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Lösungssuche die Ressourcen und/oder die Perspektive der Mutter wahrnimmt und diese allgemein thematisiert. Dies umfasst, dass die Lehrkraft allgemeine Fragen zu der Perspektive stellt oder selbst auf Äußerungen oder Fragen reagiert. Die gewonnenen Informationen können und/oder werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase generell behandelt werden.

Zusatzstufe 2b:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Lösungssuche die Ressourcen und/oder die Perspektive der Mutter gezielt erfragt und diese in die Lösungssuche einbezieht. Das gezielte Erfragen umfasst, dass die Lehrkraft Fragen stellt mit denen die Perspektive herausgearbeitet werden können. Die gewonnenen Informationen werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase weiter aufgegriffen.

Ankerbeispiele

Stufe 1:

„M: okay und sie glauben wenn die privat mehr machen legt sich das im unterricht wieder oDER

TP: ich denke schon ja

M: okay ja und dann müssen wir halt noch gucken wie wir das mit den hausaufgaben wieder in den griff bekommen haben sie da irgendwie eine idee wie man das

TP: mit den hausaufgaben da würde ich auch sagen das sie sich vielleicht so verbindlichkeiten macht das sie sich ähm (.) ja regelmäßig dann auch mit den freundinnen trifft

M: mhmh

TP: das sie erst die hausaufgaben erledigen und danach können die ihre freizeitaktivitäten machen

M: ja (.) und sie glauben das das dann hil helfen würDE

TP: ich glaube schon ja

M: okay (.) ja gut also von mir aus können wir das erstmal so probieren

M: ich glaube es ist auch sinnvoller wenn die untereinander reden als wenn ich jetzt mit den eltern auch noch spreche ich weiß jetzt nicht inwieweit die informiert wurDEN

TP: die eltern von alex und bente wurden noch nicht informiert aber die sind jetzt gleich dran

M: okay ja gut (..) ja dann versuchen wir das mal irgendwie zu klären und dann musst du dich halt mal ein bisschen zusammenreißen im unterricht

S: okay (.) ich versuche es“ (AAS13 Situation 2, Z. 77 ff.).

Stufe 2:

„TP: [äh] (.) da eine frage an dich gibt es irgendwas was deine eltern tun könnten um dich zu unterstütZEN

S: mh (...) gute frage (.) weiß ich nicht

TP: fühlst du dich denn genug unterSTÜTZT

S: mh (.) ja also es ist halt schon doof manchmal den ganzen tag alleine dann da zu sitzen und die hausaufgaben machen zu müssen aber (.) ja

TP: okay (.) ähm (.) könnte man das irgendwie änDERN

S: mh weiß nicht also die müssen ja auch arbeiten

TP: ja (lachen)

M: (lachen) ja

TP: natürlich ähm (.) würde es dir helfen vielleicht mit anderen die hausaufgaben zusammen zu machEN das du vielleicht mal weiß nicht deine freunde fragst in der klasse fragst hey hat jemand lust weiß nicht jeden mittwoch sich zusammensetzen nachmittags und zusammen hausauf-

gaben zu machEN glaubst du sowas würde dir helfen das ein bisschen in gesellschaft zu machen mit andeREN

S: also sonst habe ich das ja mit andrea und bente gemacht aber die haben ja keine zeit mehr dann sonst muss ich vielleicht mal andere fragen oder so

TP: mhmh glaubst du das würde dir helfen oder glaubst du dann würden die hausaufgaben auch nicht fertig werDEN

S: mh es würde auf jeden fall schon mehr spaß machen

TP: ja das glaube ich auch (.) okay (.) also das halten wir schon mal fest“ (KAD22 Situation 2, Z. 98 ff.).

„M: aber ich meine früher hast du ja glaube ich auch immer mit andrea und bente hausaufgaben gemacht oDER

S: ja genau aber die haben halt momentan nicht so viel zeit dafür [des-halb]

M: [okay]

TP: bist du noch mit anderen so in der klasse so wo du zusammenarbeiten könnTEST

S: mh ja aber andrea und bente sind halt meine besten freundinnen

M: mh ich habe die auch schon lange nicht mehr bei uns gesehen die beiden

S: ja die machen halt immer dieses sprachenzertifikat und deswegen haben die halt momentan nicht so viel zeit für mich

TP: mhmh

M: und das machst du NICHT

S: mh mh

M: okay

TP: vielleicht wäre es eine idee wir können das ja so machen das wir da wieder zu zurückgehen das du wieder bei andrea und bente sitzt

S: mhmh

TP: aber als (..) sagen wir mal als gegenleistung dazu das du dir äh mühe gibst keine wortbeiträge zu (..) in die klasse zu werfen das hat ja auch also jetzt quasi jetzt die letzten beiden tage schon mal ganz gut geklappt ich denke das wird für dich auch kein problem sein

S: mhmh

TP: und was die hausaufgaben betrifft (..) vielleicht können wir uns ja nochmal mit andrea und bente zusammensetzen nächste woche

S: hhmh

TP: oder wir finden auch andere klassengemeinschaften ich denke die anderen die kriegen auch ihre hausaufgaben (..) wenn es für dich einfacher ist das mit jemandem zusammen zu machen

S: ja schon

TP: ich denke da müsste sich noch jemand finden“ (HJH07 Situation 2, Z. 65 ff.).

„TP: vielleicht sie frau schmidt können ein wenig drauf achten das die hausaufgaben auch gemacht werden

M: mhmh also abends könnte ich nochmal drüber gucken [wenn] das ausreicht

TP: [ja] (.) ich denke das [würde]

M: [okay]“ (HJH07 Situation 2, Z. 95 ff.).

„TP: ähm und wenn du möchtest kannst du auch jederzeit deine hausaufgaben abgeben wenn du nicht möchtest wenn du die nicht vortragen möchtest vor den ganzen leuten ich kann mir die zuhause angucken du kannst mir auch jederzeit andere aufgaben aus dem unterricht mitgeben dann schaue ich da drüber und dann kann ich das bei deiner sonstigen mitarbeit eintragen [weil diese]

S: [okay]

TP: paar wochen das wird jetzt nicht deine deine zeugnisnote versauen das ist einfach nur wenn du jetzt was dran änderst dann können wir auf jeden fall das boot noch umschwingen

S: okay

M: also der ähm der lerntreff der scheint zumindest schonmal für die hausaufgaben was zu bringen (.) wie sieht das dann mit dem verhalten im unterricht AUS weil WAS

TP: ja also ähm in unserem gespräch hatte alex mich gefragt ob wir sie wieder zurücksetzen können [ähm]

S: [das wäre] schon cool

TP: ja also von der jetzigen situation würde ich es noch eine woche beurteilen

S: mhm

TP: weil du ja wieder die unterrichts ähm die sachen im unterricht (unv.) und andrea und bente immer einbeziehst aber ähm

S: die lachen ja auch immer

TP: ja ich weiß das ist auch das kann auch sehr lustig sein und unterricht soll eigentlich auch spaß bringen leider stört es dann aber irgendwie den unterrichtserfolg deswegen wir können auch gerne wenn ihr das möchtet wir können es dann auch in der klasse besprechen nochmal ein paar pausen einführen also zwischen den aufgaben dass ihr dann nochmal ab und zu euren freiraum habt [und dass ihr]

S: [mhm]

TP: euch einmal austoben könnt aber dass wir dann wieder konzentriert an den aufgaben arbeiten

S: okay

TP: äh thema sitzplan wir können das dann gerne ausprobieren ich würde es jetzt trotzdem in einer woche beobachten und wenn das gut klappt kannst du dich wieder zurück zu deinen freundinnen setzen [beziehungsweise]

S: [mh]

TP: wir setzen dich wieder dahin ABER ich muss mir vorwegnehmen wenn das nicht klappt dann muss ich dich wieder zu mir holen

S: okay“ (BJP10 Situation 2, Z. 63 ff.).

„TP: ne ich habe mir jetzt überlegt ob wir vielleicht kurzzeitig mit einem belohnungssystem arbeiten wollen das wir jetzt irgendwie drei meldungen die stunde (.) keine störungen oder nur ja keine störungen dass wir dann irgendwie gucken dass wir vielleicht außerschulisch ein belohnungssystem kriegst irgendwie irgendwas schönes ich weiß nicht ob sich das irgendwie einrichten lässt von ihrer seite aus

M: mhm

TP: dass sie ihr das irgendwie ermöglichen

M: ja

S: das verstehe ich jetzt irgendwie nicht so

TP: okay hast du irgendwie was was du gerne machst zuhause

S: hm (lacht)

M: (lacht)

S: ja fahrrad fahren oder gitarre spielen oder so

TP: okay (.) ja (.) irgendwas was du wo man vielleicht sagen könnte wenn das jetzt über mehrere wochen gut läuft dass man sagt keine ahnung es gibt ein neues (.) gitarrennotenbuch oder so

M: ja

TP: dass man dann irgendwie so hättest du da überhaupt interesse dran das wäre jetzt nur so eine idee gewesen

S: hm ja ich weiß nicht ob das dann langfristig irgendwas bringt weil

TP: das wäre jetzt erstmal nur kurzfristig (...) um DICH auch irgendwie dazu zu motivieren dich ein bisschen mehr anzustrengen im unterricht

S: ja also man kann es ja mal ausprobieren“ (NAB24 Situation 2, Z. 73 ff.).

Stufe 3:

„M: ja aber was hat denn jetzt äh alex freizeitverhalten mit der schule genau zu tun also

TP: ja weil sie ja viel in der freizeit mit ihren freundinnen gemacht hat und das jetzt eben in den schulischen kontext mit über geht und deswegen ist es halt schon wichtig dass zu thematisieren also vielleicht wäre das auch eine möglichkeit dass du auch mal mit deinen mädels mit deinen freundinnen einfach redest wie du dich fühlst

S: ja

TP: dass du das gefühl hast das du nicht mehr so mit drin bist in der gruppe und dass du aber brauchst und du gerne zeit mit denen verbringst ich glaube da hilft es total und die werden dich auch ganz bestimmt verstehen

S: ja ich kann es ja mal probieren

TP: ja“ (VSD14 Situation 2, Z. 45 ff.).

„TP: okay (.) ja also ich weiß nicht (.) vielleicht äm (1.5) wäre es sinnvoll (.) wenn du auch mal mit deinen freundinnen ein bisschen sprichst (.) dass ihr euch so noch ein bisschen trifft

S: [hm_hm]

TP: [äm] abseits eben von der schule (-)

M: aber inwiefern hat denn dann freizeit so mit dem unterricht zu TUN

TP: äm (1.5) ja von (1.5) von dem wie alex das darstellt (.) was der grund dahinter sein könnte äm scheint es irgendwie so als obs ansonsten an gesprächen mangelt

M: [hm_hm]

TP: [so ein] bisschen (-) und dass das im unterricht dann die einzige möglichkeit ist (.) das auszugleichen (-) und dass man dann sprechen möchte (.) ist natürlich verständlich

M: ja (.) das ist klar

TP: von daher müssten wir irgendwie versuchen (.) das ein bisschen mehr so in die

M: [hm_hm]

TP: [Freizeit] zu verlagern (.) würde ich vorschlagen (1.5) genau (1.0) und dann dachte ich irgendwie dass bei den hausaufgaben vielleicht ein bisschen hinterhergeguckt wird (.) das wär auch super“ (SAS05 Situation 2, Z. 76 ff.).

Zusatzstufe 1a:

„TP: [äh] (.) da eine frage an dich gibt es irgendwas was deine eltern tun könnten um dich zu unterstütZEN

S: mh (...) gute frage (.) weiß ich nicht

TP: fühlst du dich denn genug unterSTÜTZT

S: mh (.) ja also es ist halt schon doof manchmal den ganzen tag alleine dann da zu sitzen und die hausaufgaben machen zu müssen aber (.) ja

TP: okay (.) ähm (.) könnte man das irgendwie ändERN

S: mh weiß nicht also die müssen ja auch arbeiten“ (KAD22 Situation 2, Z. 98 ff.).

„TP: aber als (..) sagen wir mal als gegenleistung dazu das du dir äh mühe gibst keine wortbeiträge zu (.) in die klasse zu werfen das hat ja

auch also jetzt quasi jetzt die letzten beiden tage schon mal ganz gut geklappt ich denke das wird für dich auch kein problem sein

S: mhmh

TP: und was die hausaufgaben betrifft (.) vielleicht können wir uns ja nochmal mit andrea und bente zusammensetzen nächste woche

S: hmhm

TP: oder wir finden auch andere klassengemeinschaften ich denke die anderen die kriegen auch ihre hausaufgaben (.) wenn es für dich einfacher ist das mit jemandem zusammen zu machen“ (HJH07 Situation 2, Z. 78 ff.).

Zusatzstufe 1b:

„TP: okay (.) könntest du dir vorstellen vielleicht ähm wenn du so schnell fertig bist dann mehr so als tutor in der klasse zu agierEN dass du dich (.) über die aufgaben mit den anderen unterhältst und du den anderen hilfst wenn sie noch fragen habEN könntest du dir das vorstellEN

M: das wäre doch eigentlich eine gute idee odER

S: ja das finde ich glaube ich eigentlich ganz cool

TP: mhm (.) ja dann würde ich das ähm in der klasse initiieren dass die anderen sich melden wenn sie eine frage zu einer aufgabe haben und dass DU dann auch ruhig mit aufstehen darfst und den anderen helfen darfst

S: ja das finde ich (unv.)

TP: dass wir das mal ausprobieren (.) dann darfst du dich mit den anderen ein bisschen unterhalten ABER über den stoff und dann bist du ich weiß nicht so gelangweilt vielleicht auch nicht so

M: mhm

S: ja

TP: ja

S: das hört sich eigentlich ganz cool an

TP: mhm“ (NAB24 Situation 2, Z. 110 ff.).

„TP: sonst ist das vielleicht eine möglichkeit das wir mit den beiden auch zusammen auch nochmal sprechen odER

S: hm ja ich weiß nicht wie die das dann so aufnehmen wenn ich die frage ob wir noch mit ihnen zusammen reden können

TP: mhmh (.) okay also wäre das vielleicht eher unangenehmer was hältst du davon wenn ich privat also was heißt privat aber wenn ich zu zweit erstmal oder mit einer von beiden erstmal spreche und einfach jetzt gar nicht in bezug auf dich sondern erstmal so generell (.) so ein bisschen so da so nachhorCHE

S: hm ja kann man ja mal versuchen

mhmh (.) ja das wäre vielleicht echt gut wenn man da ansetzt

M: mhmh

TP: ähm (.) weil das scheinen ja eigentlich schon gute freunde von dir dann auch zu sein

S: ja

TP: und das ist ja auch WICHTIG das man das man ein stabiles soziales umfeld hat

S: deswegen würde ich auch gerne wieder bei den beiden dann sitzen

TP: mhmh“ (SNA28 Situation 2, Z. 110 ff.).

Zusatzstufe 2a:

„M: okay (.) ähm also was soll ich jetzt genau mit alex dann zu hause machen

TP: zu hause ist es schwierig

M: okay

TP: ähm (..) mh

M: also sonst belassen wir es jetzt halt erstmal bei den vorschlägen

TP: [ja]

M: [viel]leicht hilft das ja schon

TP: ja vielleicht sonst einfach mal fragen brauchst du kann ich nochmal über deine hausaufgaben drübergucken

M: mhmh (.)okay

TP: kann ich dich (.) weiß ich nicht vokablen abfragen oder so eine kleinnigkeit vielleicht hilft das ja schon

M: okay ja (.) gut (.) [ja]“ (KAD22 Situation 2, Z.145 ff.).

„M: okay und was soll ich dann jetzt zu hause äh mit alex machen

TP: also (.) sie wären (.) wahrscheinlich ähm (.) ist ihre aufgabe vor allem die sozialen kontakte die soziale kommunikative seite zu stärken

M: ja okay (.) also das kann ich auf jeden fall machen aber jetzt in dem schulischen bereich bezogen kann ich natürlich nicht so viel tun

TP: nein aber da hatte sie ja eigentlich auch kein problem also es ist nicht so das sie nachhilfe bräuchte weil sie einfach schlecht ist

M: ja

TP: oder defizite hat sondern ähm dass sie anscheinend weil ich weiß nicht ob sie alleinerziehend sind

M: hm ne aber mein mann arbeitet genau so viel wie ich

TP: genau dass sie anscheinend sehr viel zeit alleine verbringt und dass ist das was sie stört und ein bisschen demotiviert

M: ja okay (.) dann versuche ich irgendwie abends mal ein bisschen mehr nachzufragen okAY

S: ja

TP: okay“ (REL26 Situation 2, Z. 84 ff.).

Zusatzstufe 2b:

„M: aber ich meine sonst hat das ja eigentlich auch immer funktioniert odER
 S: ja aber es fragt ja auch keiner ob ich das gemacht habe
 M: du meinst jetzt deine freundinnEN
 S: ja es guckt ja keiner also es ist ja egal ob ich die mache oder nicht
 M: ja also ich meine wenn ich halt abends nach hause komme nach so einem zehn stunden tag dann habe ich halt meistens nicht mehr so wirklich die zeit dafür da drauf zu gucken weil mein mann du ich halt BEIDE viel arbeiten deshalb also das ist dann immer ein bisschen schwierig
 TP: ja ich hatte schon überlegt ob wir SIE jetzt irgendwie miteinbinden können dass sie einmal so drüber gucken über die aufgaben aber wenn sie sagen sie arbeiten sehr lange
 M: mhm also ich meine so drüber gucken könnte ich auf jeden fall aber denken sie denn dass das jetzt auch schon helfen würDE
 TP: ja ich weiß nicht ich (.) alex was würdest du denn sagEN würde dir das HELFEN wenn abends einfach einmal drüber geguckt wird ob sie gemacht wurden
 S: ja
 TP: oder bräuchtest du schon jemanden der dich irgendwie bei den hausaufgaben auch unterstütZT
 S: hm ne also schwer finde ich die jetzt eigentlich nicht so deswegen
 TP: mhm ja gut ich meine jetzt hattest du sonst immer gesagt du machst die mit bente und andrea ich weiß ja nicht wie da die ähm rollenverteilung so ist
 M: mhm
 TP: ob du da eher so der teil bist der das leistet
 S: das hat einfach immer ein bisschen mehr spaß gemacht
 TP: okay aber sonst hast du die hausaufgaben immer gut alleine hingekriegt
 S: ja
 TP: ja“ (NAB24 Situation 2, Z. 40 ff.).

Beratungskompetenzfacetten „Soziale Kooperationskompetenz“ - Kategorie/Dimension - „Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen“

Di- men- sion	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Zusatz- stufe 1a	Zusatz- stufe 1b	Zusatz- stufe 2a	Zusatz- stufe 2b
Ge- mein- same Ver-	Bei der Ver- einba-	Bei der Ver- einba-	Bei der Ver- einba-	Die Lehr- kraft nimmt	Bei der Verein- barung von Lö-	Die Lehr- kraft nimmt	Bei der Verein- barung von Lö-

einba- rung von Lö- sun- gen	rung von Lö- sun- gen signa- liert die Lehr- kraft keine wei- tere An- sprech- barkeit und bietet keine Unter- stüt- zung an.	rung von Lö- sun- gen signa- liert die Lehr- kraft allge- mein wei- tere An- sprech- barkeit und bietet allge- mein Unter- stüt- zung an.	rung von Lö- sun- gen signa- liert die Lehr- kraft konk- ret wei- tere An- sprech- barkeit und bietet konk- ret Unter- stüt- zung an.	bei der Verein- barung von Lö- sungen die vor- hande- nen Res- sour- cen, Per- spek- tive, Gefühle und/od er Wün- sche der Schü- lerin wahr und thema- tisiert diese all- gemein.	sungen macht die Lehr- kraft die Schüle- rin zur „Exper- tin“. Sie erfragt gezielt die vor- hande- nen Res- sour- cen, Per- spek- tive, Gefühle und/od er Wün- sche der Schü- lerin und bezieht diese in die Ver- einba- rung von Lö- sungen ein.	bei der Verein- barung von Lö- sungen die vor- hande- nen Res- sour- cen und/od er die Per- spek- tive der Mutter wahr und thema- tisiert diese all- gemein.	sungen macht die Lehr- kraft die Mutter zur „Ex- pertin“. Sie er- fragt gezielt ihre vorhan- denen Res- sour- cen und/od er die Per- spek- tive und bezieht diese in die Ver- einba- rung von Lö- sungen ein.
Punkt e	0	1	2	+0,5	+1	+0,5	+1

Definition

Den Kern dieser Kategorie/Dimension bilden die Art und Weise, auf die die Lehrkraft ihre Ansprechbarkeit und Unterstützung bei der Vereinbarung von Lösungen anbietet und wie die Schülerin und die Mutter dabei einbezogen werden. Die Lehrkraft hat zum Ziel (Stufe 3 und Zusatzstufe 1b und Zusatzstufe 2b), bei der Vereinbarung von Lösungen konkret weitere Ansprechbarkeit zu signalisieren und konkret Unterstützung anzubie-

ten. Die Schülerin und die Mutter werden dafür als „Expertinnen“ adressiert. Dazu erfragt die Lehrkraft gezielt die Ressourcen, Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin beziehungsweise die Ressourcen und/oder die Perspektive der Mutter und bezieht diese in die gemeinsame Vereinbarung von Lösungen ein. Die Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen und der Einbezug der Schülerin und der Mutter können unterschiedlich ausfallen.

Kodieranweisung

Stufe 1:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches bei der Vereinbarung von Lösungen keine weitere Ansprechbarkeit signalisiert und keine weitere Unterstützung anbietet. Es wird nicht erkennbar, wie die Lehrkraft nach dem Gespräch in Bezug auf die Gesprächsthemen zu adressieren ist oder was die Lehrkraft unternimmt, um bei der Umsetzung der Lösungsvorschläge zu unterstützen.

Stufe 2:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches bei der Vereinbarung von Lösungen allgemein weitere Ansprechbarkeit signalisiert und allgemein weitere Unterstützung anbietet. Es wird erkennbar, dass die Lehrkraft nach dem Gespräch in Bezug auf die Gesprächsthemen adressierbar ist und dass die Lehrkraft etwas unternimmt, um bei der Umsetzung der Lösungsvorschläge zu unterstützen. Beide Aspekte verbleiben auf einem Niveau, bei dem keine Kontaktdaten, Orte, Zeiten, Zeiträume und/oder Handlungsweisen benannt werden, die diese spezifizieren und rahmen.

Stufe 3:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches bei der Vereinbarung von Lösungen konkret weitere Ansprechbarkeit signalisiert und konkret weitere Unterstützung anbietet. Es wird erkennbar, wie die Lehrkraft nach dem Gespräch in Bezug auf die Gesprächsthemen adressierbar ist und was die Lehrkraft unternimmt, um bei der Umsetzung der Lösungsvorschläge zu unterstützen. Beide Aspekte liegen auf einem Niveau, bei dem Kontaktdaten, Orte, Zeiten, Zeiträume und/oder Handlungsweisen benannt werden, die diese spezifizieren und rahmen.

Zusatzstufe 1a:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Vereinbarung von Lösungen die Ressourcen, Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin wahrnimmt und diese allgemein thematisiert. Dies umfasst, dass die Lehrkraft allgemeine Fragen zu der Perspektive, den Gefühlen und/oder Wünschen stellt oder selbst auf Äußerungen oder Fragen reagiert. Die gewonnenen Informationen können und/oder wer-

den von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase generell behandelt werden.

Zusatzstufe 1b:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Vereinbarung von Lösungen die Ressourcen, Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche der Schülerin gezielt erfragt und diese in die Vereinbarung von Lösungen einbezieht. Das gezielte Erfragen umfasst, dass die Lehrkraft Fragen stellt mit denen die Perspektive, Gefühle und/oder Wünsche herausgearbeitet werden können. Die gewonnenen Informationen werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase weiter aufgegriffen.

Zusatzstufe 2a:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Vereinbarung von Lösungen die Ressourcen und/oder die Perspektive der Mutter wahrnimmt und diese allgemein thematisiert. Dies umfasst, dass die Lehrkraft allgemeine Fragen zu der Perspektive stellt oder selbst auf Äußerungen oder Fragen reagiert. Die gewonnenen Informationen können und/oder werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase generell behandelt werden.

Zusatzstufe 2b:

Kodiere zusätzlich in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft bei der Vereinbarung von Lösungen die Ressourcen und/oder die Perspektive der Mutter gezielt erfragt und diese in die Vereinbarung von Lösungen einbezieht. Das gezielte Erfragen umfasst, dass die Lehrkraft Fragen stellt mit denen die Perspektive herausgearbeitet werden können. Die gewonnenen Informationen werden von der Lehrkraft in der zugrundeliegenden und/oder einer nächsten Gesprächsphase weiter aufgegriffen.

Ankerbeispiele

Stufe 1:

„M: ich glaube es ist auch sinnvoller wenn die untereinander reden als wenn ich jetzt mit den eltern auch noch spreche ich weiß jetzt nicht inwieweit die informiert wurden

TP: die eltern von alex und bente wurden noch nicht informiert aber die sind jetzt gleich dran

M: okay ja gut (..) ja dann versuchen wir das mal irgendwie zu klären und dann musst du dich halt mal ein bisschen zusammenreißen im unterricht

S: okay (.) ich versuche es

M: ja wenn dann noch irgendwas ist können wir gerne noch außerhalb vom elternsprechtag sprechen (.) und dann schauen wir mal wie das funktioniert

TP: wenn sich das nicht ändert dann melde ich mich nochmal bei ihnen
M: ja das wäre gut okay (.) alles klar dankeschön“ (AAS13 Situation 2, Z. 89 ff.).

„M: okay also verbleiben wir erstmal dabei das ich dann über die haus-
aufgaben gucke abends und im unterricht musst du einfach mal ein biss-
chen dich zusammenreißen und danach mit deinen freunden reden

S: ja kann ich ja mal versuchen

M: okay und wenn noch irgendwas sein sollte können sie sich gerne bei
mit melden (.) und dann schauen wir mal wie das funktioniert bist du da-
mit einverstanDEN

S: ja

M: okay alles [klar]

TP: [ja] danke das sie sich die zeit genommen [haben]“ (KMP05 Situation
2, Z. 114 ff.).

Stufe 2:

„TP: ich denke wir können für uns alle aufgaben mitnehmen ich werde für
meinen teil mitnehmen das ich nochmal ver vermehrt drauf achte das du
auch die hausaufgaben mit anderen zusammen machen kannst

S: mhmh

TP: das du ab nächster unterrichtsstunde auch wieder auf deinem alten
platz sitzt

S: mhmh

TP: vielleicht sie frau schmidt können ein wenig drauf achten das die
hausaufgaben auch gemacht werden

M: mhmh also abends könnte ich nochmal drüber gucken [wenn] das
ausreicht

TP: [ja] (.) ich denke das [würde]

M: [okay]

TP: gehe auch davon aus sonst können wir wieder ins gespräch kommen

M: mhmh [okay]

TP: [(unv. Ca. 1 Sek.)] und du (.) alex du (.) nimmst neuen mut zusam-
men

S: [mhmh]

TP: [machst] die hausaufgaben mit deinen freunden oder vielleicht auch
mal mit jemand anderen

S: okay

TP: und (.) vielleicht (.) denkst du öfter an diese regel die wir damals auf-
gestellt haben das wir nicht einfach in den klassenraum reinschreien und
dann äh schreien also

S: [mhmh]

TP: [rein]rufen (.) das dadurch dann das klassenklima nicht gestört wird

S: mhmh
M: aber ist das denn bei anderen lehrkräften auch SO oder bezieht sich das nur
TP: ja ich habe mit schon mit einigen anderen [gesprochen]
M: [okay]
TP: also allgemein bist du (.) was die leistung anbetrifft etwas hast du nachgelassen auch bei den hausaufgaben die sind auch in anderen fächern [schon] ein bisschen liegen geblieben
M: [okay]
S: aber können sie das nicht einfach hinnehMEN
TP: ich könnte es einfach ignorieren nur bei den noten muss ich dann gerecht sein und ich möchte dir keine schlechte note auf dem Zeugnis geben
S: okay
TP: deswegen so früh wie möglich (.) ist es dann doch mein wunsch das du (.) ja dabei bleibst ja
S: [mhmh]
TP: [deine] hausaufgaben weil dann verpasst du auch nicht bleibst du nicht hinten (.) bleibst du nicht zurück und dann
S: ja
TP: verpasst du auch den anschluss nicht
S: okay
M: gut also verbleiben wir so das ich abends einfach nachgucke ob sie die hausaufgaben gemacht HAT
TP: genau (.) [(unv. Ca. 1 Sek.)]
M: und dann [kannst] du vielleicht mit andrea und bente nochmal drüber reden vielleicht kann man das ja irgendwie anders lösen
S: ja kann ich ja mal versuchen
TP: und wenn es schwierigkeiten gibt sie haben ja auch meine nummer
M: genau sonst können sie sich aber auch gerne bei mir melden wenn noch irgendwas sein sollte
TP: wunderbar“ (HJH07 Situation 2, Z. 91 ff.).

„TP: können wir sehr gerne mal ausprobieren ähm hast du noch den zettel von dem nachmittagstreff mit dem RAUM
S: ja [das habe ich mir aufgeschrieben TP: [JA] schön perfekt [also bist du]
S: [mhm]
TP: jederzeit willkommen
M: glaubst du denn dass dir das helfen würDE
S: mh ja können wir ja versuchen
M: mhm
TP: vielleicht haben ja auch andrea und bente lust darauf vielleicht könnt ihr da zusammen hingehen [dann könnt ihr auch]

S: [okay]

TP: zusammen hausaufgaben machen euch zusammen erst konzentrieren und dann könnt ihr aber spaß haben

S: ja ich kann die ja mal fragen

TP: ja ähm (.) alles klar (.) dann überlegen also ähm im nachmittagstreff und dann können wir ja mit andrea und bente kannst du reden vielleicht haben die da auch lust drauf

S: mhm

TP: und äh dann versuche ich im unterricht einfach mehr pausen einzubringen wenn ihr das möchtet damit ihr einfach auch einen kleinen ausgleich habt

S: ja

TP: ähm hast du sonst noch irgendwelche wünsche über die wir reden könNTEN

S: mh ne eigentlich

TP: haben sie noch irgendwelche wünSCHE

M: ich meine erstmal nicht aber wenn noch irgendwas sein sollte können sie sich auch gerne bei mir melden

TP: ja super“ (BJP10 Situation 2, Z. 84 ff.).

Stufe 3:

„M: können sie das dann noch einmal zusammenfassEN also was genau (.) halten wir jetzt feST also zu hause soll ich einmal drüber gucken

TP: einmal drüber gucken genau abends einmal und dann wenn es läuft dann halt brauchen sie vielleicht auch nicht JEDEN tag sondern mal alle paar einmal die woche oder

M: mhm (unv.)

TP: dann behalten wir die sitzordnung bei erstmal wir nehmen das mit dem tutorium das leite ich jetzt ein in die klasse dass du da mithelfen darfst

S: okay

TP: und dann würde ich sagen treffen alex und ich uns nochmal in einer woche und gucken wie es so läuft

M: mhm

TP: und gegebenenfalls wenn es nicht läuft was ich nicht HOFFE würde ich sie dann auch nochmal zum gespräch bitten

M: ja also da können sie mich auf jeden fall sonst auf dem laufenden halten ja aber sie denken dass das dann jetzt auch erstmal so funktioniert solLTE

TP: ich denke das hilft

M: ja okay würde dir das denn auch helfen erstmAL

S: ja ich finde das eigentlich mit dem helfen ganz cool wenn ich dann auch ein bisschen was machen kann

TP: ja (.) und vielleicht versuchst du noch mal so ein bisschen das gespräch mit äh bente und andrea zu suchen dass wir da vielleicht auch
S: ja ich versuche es nochmal
M: ja (.) okay (lacht) dann können wir das ja erstmal so festhalten“
(NAB24 Situation 2, Z. 121 ff.).

„M: okay ja (.) ja also wie verbleiben wir dann jeTZT also was kann ich TUN

TP: also ich würde auf jeden fall sagen dass ich mit alex dann nochmal morgen dass wir zur hausaufgabenbetreuung gehen und schauen das da noch ein platz frei ist dass du dann einfach hingehen kannst das ist vier mal die woche oder drei mal die woche und äh da kannst du den großteil deiner hausaufgaben abdecken müssen wir dann nur schauen wie das mit dem bus zurück ist aber da gibt es auch eine möglichkeit

S: okay

TP: ist das für dich okAY

S: ja

TP: ja

M: das sollte ja eigentlich ganz gut klappen dann

TP: genau also es sind ja noch andere dinge dann ähm aber da redest du nochmal mit deinen freundinnen darüber wir wollten ja noch ein gespräch äh zu viert mit deinen zwei freundinnen führen

S: ja

TP: dass da vielleicht noch ein bisschen mehr klarheit reinkommt und ähm ja ich hoffe dass sich das bessert ansonsten melde ich mich und sie haben meine nummer sie können mich jederzeit erreichen und auch du kannst jederzeit auf ich zukommen wir haben ja auch die vertrauenslehlerin ähm die ist auch jederzeit für dich da also falls irgendwas ist

M: ja mhm

TP: melde dich einfach

S: ja

M: okay das klingt doch schonmal gut ich glaube ja sonst wie gesagt wenn irgendwas noch sein sollte sie melden sich dann einfach nochmal

TP: ja genau mache ich

M: sonst müssen wir nochmal vorbeikommen

TP: ja“ (VSD14 Situation 2, Z. 53 ff.).

Zusatzstufe 1a:

TP: können wir sehr gerne mal ausprobieren ähm hast du noch den zettel von dem nachmittagstreff mit dem RAUM

S: ja [das habe ich mir aufgeschrieben TP: [JA] schön perfekt [also bist du]

S: [mhm]

TP: jederzeit willkommen
M: glaubst du denn dass dir das helfen würDE
S: mh ja können wir ja versuchen
M: mhm
TP: vielleicht haben ja auch andrea und bente lust darauf vielleicht könnt ihr da zusammen hingehen [dann könnt ihr auch]
S: [okay]
TP: zusammen hausaufgaben machen euch zusammen erst konzentrieren und dann könnt ihr aber spaß haben
S: ja ich kann die ja mal fragen
TP: ja ähm (.) alles klar (.) dann überlegen also ähm im nachmittagstreff und dann können wir ja mit andrea und bente kannst du reden vielleicht haben die da auch lust drauf
S: mhm
TP: und äh dann versuche ich im unterricht einfach mehr pausen einzubringen wenn ihr das möchtet damit ihr einfach auch einen kleinen ausgleich habt
S: ja
TP: ähm hast du sonst noch irgendwelche wünsche über die wir reden könNTEN
S: mh ne eigentlich
TP: haben sie noch irgendwelche wünSCHE
M: ich meine erstmal nicht aber wenn noch irgendwas sein sollte können sie sich auch gerne bei mir melden
TP: ja super“ (BJP10 Situation 2, Z. 84 ff.).

„M: können sie das dann noch einmal zusammenfassEN also was genau (.) halten wir jetzt feST also zu hause soll ich einmal drüber gucken
TP: einmal drüber gucken genau abends einmal und dann wenn es läuft dann halt brauchen sie vielleicht auch nicht JEDEN tag sondern mal alle paar einmal die woche oder
M: mhm (unv.)
TP: dann behalten wir die sitzordnung bei erstmal wir nehmen das mit dem tutorium das leite ich jetzt ein in die klasse dass du da mithelfen darfst
S: okay
TP: und dann würde ich sagen treffen alex und ich uns nochmal in einer woche und gucken wie es so läuft
M: mhm
TP: und gegebenenfalls wenn es nicht läuft was ich nicht HOFFE würde ich sie dann auch nochmal zum gespräch bitten
M: ja also da können sie mich auf jeden fall sonst auf dem laufenden halten ja aber sie denken dass das dann jetzt auch erstmal so funktioniert sollte

TP: ich denke das hilft
M: ja okay würde dir das denn auch helfen erstmAL
S: ja ich finde das eigentlich mit dem helfen ganz cool wenn ich dann auch ein bisschen was machen kann
TP: ja (.) und vielleicht versuchst du noch mal so ein bisschen das gespräch mit äh bente und andrea zu suchen dass wir da vielleicht auch
S: ja ich versuche es nochmal
M: ja (.) okay (lacht) dann können wir das ja erstmal so festhalten“
(NAB24 Situation 2, Z. 121 ff.).

Zusatzstufe 1b:

Im Datensatz konnte keine entsprechendes Ankerbeispiel identifiziert werden. Daher folgt ein theoretisches Beispiel:

„TP: Okay, wegen der Erreichbarkeit. Du hast meine Handynummer nicht, oder?
S: Die haben glaube ich nur meine Eltern.
TP: Dann schreibe ich dir nochmal meine Handynummer auf.
S: Okay.
TP: Du kannst mich da gerne jederzeit erreichen, wenn du hilfe brauchst. Du hast auch ein Handy, oder?
S: Ja, danke.
TP: Ansonsten schlage ich vor, dass wir uns nächsten Montag nach der letzten Stunde nochmal sprechen. Bis dahin bereite ich noch ein paar Ideen für den Sitzplan vor. Ist das okay für dich?
S: Das ist okay.“

Zusatzstufe 2a:

„M: können sie das dann noch einmal zusammenfassEN also was genau (.) halten wir jetzt feST also zu hause soll ich einmal drüber gucken
TP: einmal drüber gucken genau abends einmal und dann wenn es läuft dann halt brauchen sie vielleicht auch nicht JEDEN tag sondern mal alle paar einmal die woche oder
M: mhm (unv.)
TP: dann behalten wir die sitzordnung bei erstmal wir nehmen das mit dem tutorium das leite ich jetzt ein in die klasse dass du da mithelfen darfst
S: okay
TP: und dann würde ich sagen treffen alex und ich uns nochmal in einer woche und gucken wie es so läuft
M: mhm

TP: und gegebenenfalls wenn es nicht läuft was ich nicht HOFFE würde ich sie dann auch nochmal zum gespräch bitten
M: ja also da können sie mich auf jeden fall sonst auf dem laufenden halten ja aber sie denken dass das dann jetzt auch erstmal so funktioniert sollte
TP: ich denke das hilft
M: ja okay würde dir das denn auch helfen erstmAL
S: ja ich finde das eigentlich mit dem helfen ganz cool wenn ich dann auch ein bisschen was machen kann
TP: ja (.) und vielleicht versuchst du noch mal so ein bisschen das gespräch mit äh bente und andrea zu suchen dass wir da vielleicht auch
S: ja ich versuche es nochmal
M: ja (.) okay (lacht) dann können wir das ja erstmal so festhalten“ (NAB24 Situation 2, Z. 121 ff.).

„M: ja viellei/ also sie können mir ja auf jeden fall bescheid sagen [dann]
TP: [ja]
M: wenn da jetzt nochmal irgendwie was ist
TP: genau kommunikation [das]
M: ja(lachen)
TP: aber vielleicht können wir auch in kontakt bleiben
M: mhm
TP: per email
M: ja
TP: ähm oder so dass ich ihnen auch sowas immer schicke was sie als äh hausaufgabe [aufbekommen haben NE genau]
M: [ja können sie auch machen mhm]
TP: dann wissen sie auch immer dann kannst du deine mama auch nicht (unv.) (lachen)
M: (lachen) ja okay
TP: ähm äh dann wissen sie auch immer bescheid [und]
M: [mhm]
TP: können dann nachgucken [äh was überhaupt gemacht worden ist NE (lachen)]
M: [ja genau mache ich (.) ja] (.) okay“ (SAD06 Situation 2, Z. 190 ff.).

Zusatzstufe 2b:

Im Datensatz konnte keine entsprechendes Ankerbeispiel identifiziert werden. Daher folgt ein theoretisches Beispiel:

„TP: Okay, wegen der Erreichbarkeit. Sie haben meine Handynummer nicht, oder?
M: Nein, nur die Schulnummer.

TP: Dann schreibe ich ihnen diese nochmal auf.
M: Okay
TP: Sie können mich da gerne jederzeit erreichen, wenn sie noch Fragen haben.
M: Ja, danke.
TP: Ansonsten schlage ich vor, dass wir nächsten Donnerstag nochmal telefonieren, um zu gucken, wie es sich verändert hat. Bis dahin spreche ich dann auch nochmal alleine mit Alex.
M: Das ist okay.
TP: Ab wann könnte ich sie denn erreichen?
M: Ab 19 Uhr können sie mich gerne anrufen.“

Beratungskompetenzfacette „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills“ - Kategorie/Dimension - „Paraphrasieren“

Dimension	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Paraphrasieren	Die Lehrkraft paraphrasiert an keiner Stelle des Gesprächs.	Die Lehrkraft paraphrasiert an einer Stelle des Gesprächs.	Die Lehrkraft paraphrasiert an mindestens zwei Stellen des Gesprächs.
Punkte	0	1	2
Definition			
Im Zentrum dieser Kategorie/Dimension steht die Gesprächstechnik des Paraphrasierens, mit der durch die sinngemäße Wiedergabe einer Aussage mit eigenen Worten die Aussage zusammengefasst und/oder der Aussagenkern deutlich herausgestellt werden kann. Ziel der Lehrkraft ist es (Stufe 3), dass sie an mindestens zwei Stellen des Gesprächs paraphrasiert. Dadurch soll deutlich werden, dass die Lehrkraft diese Gesprächstechnik anwenden kann. Der Umfang der verwendeten Paraphrasen kann unterschiedlich ausfallen.			
Kodieranweisung			
Stufe 1: Kodierte in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches an keiner Stelle paraphrasiert. Es wird nicht erkennbar, dass die Lehrkraft diese Gesprächstechnik anwenden kann. Stufe 2: Kodierte in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches an einer Stelle paraphrasiert. Es wird erkennbar, dass die Lehrkraft diese Gesprächstechnik anwenden kann. Stufe 3:			

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches an mindestens zwei Stellen paraphrasiert. Es wird erkennbar, dass die Lehrkraft diese Gesprächstechnik in unterschiedlichen Gesprächsmomenten anwenden kann.			
Ankerbeispiele			
Stufe 1: Keine Paraphrase Stufe 2: Im Datensatz konnte keine entsprechendes Ankerbeispiel identifiziert werden. Daher folgt ein theoretisches Beispiel: „M: Ja, sonst habt ihr die Hausaufgaben immer zusammen gemacht. Ich habe die beiden jetzt auch schon länger nicht mehr bei uns gesehen. S: Ja, die machen ja jetzt immer dieses Sprachzertifikat. M: Und das machst du nicht? S: Ne, hatte ich keine Lust drauf. M: Ach, Alex. TP: Wenn ich das richtig verstehe, habt ihr vorher die Hausaufgaben zusammen gemacht. Und weil die beiden dieses Zertifikat machen haben die keine Zeit mehr?“ Stufe 3: Im Datensatz konnte keine entsprechendes Ankerbeispiel identifiziert werden. Daher folgen theoretische Beispiele: „M: Ja, aber das sind ja alles schulische Sachen. Was hat den das mit der Freizeit von Alex zu tun?“ TP: Wenn ich sie richtig verstehe, dann möchten sie wissen, wie das schulische Verhalten von Alex mit ihrem Freizeitverhalten zusammenhängt?“ „S: Darauf habe ich momentan keine Lust. Ich fahre dann Fahrrad oder spiele Gitarre. TP: Wenn du sagst, dass du darauf momentan keine Lust hast, bedeutet dies dann, dass dir andere Aktivitäten wichtiger sind?“			

Beratungskompetenzfacette „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills“ - Kategorie/Dimension - „Aktives Zuhören“

Dimension	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
-----------	---------	---------	---------

Aktives Zuhören	Die Lehrkraft hört im Gesprächsverlauf nicht aktiv zu.	Die Lehrkraft hört an einer Stelle des Gesprächs aktiv zu (aussprechen lassen, verbale Rezeptionssignale, gezielte Nachfragen).	Die Lehrkraft hört an mindestens zwei Stellen des Gesprächs aktiv zu (aussprechen lassen, verbale Rezeptionssignale, gezielte Nachfragen).
Punkte	0	1	2
Definition			
Den Schwerpunkt dieser Kategorie/Dimension bildet die Gesprächstechnik des aktiven Zuhörens, mit der durch das aussprechen Lassen, den Ausdruck verbaler Rezeptionssignale und/oder das gezielte Nachfragen die Wahrnehmung und das Verständnis von Aussagen signalisiert werden können. Die Lehrkraft hat zum Ziel (Stufe 3), dass sie an mindestens zwei Stellen des Gesprächs aktiv zuhört. Dadurch soll deutlich werden, dass die Lehrkraft diese Gesprächstechnik anwenden kann. Der Umfang des aktiven Zuhörens kann unterschiedlich ausfallen.			
Kodieranweisung			
Stufe 1: Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gesprächs an keiner Stelle aktiv zuhört. Es wird nicht erkennbar, dass die Lehrkraft diese Gesprächstechnik anwenden kann. Stufe 2: Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gesprächs an einer Stelle aktiv zuhört. Es wird erkennbar, dass die Lehrkraft diese Gesprächstechnik anwenden kann. Stufe 3: Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gesprächs an mindestens zwei Stellen aktiv zuhört. Es wird erkennbar, dass die Lehrkraft diese Gesprächstechnik in unterschiedlichen Gesprächsmomenten anwenden kann.			
Ankerbeispiele			
Stufe 1: Kein aktives Zuhören Stufe 2:			

Im Datensatz konnte keine entsprechendes Ankerbeispiel identifiziert werden. Daher folgen theoretische Beispiele:

„S: Die haben halt keine Zeit mehr, weil die das Sprachzertifikat machen“

TP: Mhm. Okay.

S: Und dann mache ich lieber andere Sachen“

„S: Ich würde halt gerne wieder bei denen Sitzen, weil die ja sonst keine Zeit mehr haben.

TP: Also möchtest du mehr Zeit mit deinen Freunden verbringen?“

Stufe 3:

„TP: wie ist das denn bei IHNEN haben sie irgendeine veränderung bei alex festgeSTELLT vielleicht in den letzten drei wochen bisschen länger her ist ihnen irgendwas aufgefallen an ihrem verhalten

M: also jetzt (.) so per se aufgefallen ist mir eigentlich nichts ähm also ich sehe sie dann halt auch erst abends

TP: [mhmh]

M: [ich] arbeite halt viel ich komme dann halt abends nach hause und dann ja kriege ich dann tagsüber nicht so viel von ihr mit (.) [deshalb]

TP: [okay]“ (KAD22 Situation 2, Z. 78 ff).

„M: ja mein mann und ich arbeiten halt viel aber das kennen sie wahrscheinlich von sich selbst auch

TP: ja das kann ich verstehen nur ähm manchmal hilft es einfach wenn man nicht alleine in seinem zimmer sitzt oder dann kann man sich nicht so leicht ablenken“ (BJP10 Situation 2, Z. 56 f.).

TP: oder bräuchtest du schon jemanden der dich irgendwie bei den hausaufgaben auch unterstütZT

S: hm ne also schwer finde ich die jetzt eigentlich nicht so deswegen

TP: mhm ja gut ich meine jetzt hattest du sonst immer gesagt du machst die mit bente und andrea ich weiß ja nicht wie da die ähm rollenverteilung so ist“ (NAB24 Situation 2, Z. 49 ff.).

Beratungskompetenzfacette „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills“ - Kategorie/Dimension - „Körpersprache gegenüber der Schülerin“

Dimension	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Körpersprache gegen-	Die Lehrkraft signalisiert der Schülerin sel-	Die Lehrkraft signalisiert der Schülerin gele-	Die Lehrkraft signalisiert der Schülerin oft bis immer durch eine

über der Schülerin	ten bis nie durch eine offene und adaptive Körpersprache (Mimik, Gestik, Blick, Körperhaltung) Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit im Gesprächsverlauf.	gentlich durch eine offene und adaptive Körpersprache (Mimik, Gestik, Blick, Körperhaltung) Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit im Gesprächsverlauf.	offene und adaptive Körpersprache (Mimik, Gestik, Blick, Körperhaltung) Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit im Gesprächsverlauf.
Punkte	0	1	2
Definition			
Im Vordergrund dieser Kategorie/Dimension steht die Art und Weise, wie die Lehrkraft ihre Körpersprache gegenüber der Schülerin zum Ausdruck bringt. Die Körpersprache umfasst die Mimik, die Gestik, den Blick und die Körperhaltung der Lehrkraft. Ziel ist es (Stufe 3), dass die Lehrkraft im Gesprächsverlauf oft bis immer durch eine offene und adaptive Körpersprache der Schülerin Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit signalisiert. Offen meint in diesem Zusammenhang nicht verschränkt, geschlossen und/oder abgewandt. Adaptiv meint, dass sich die Körpersprache der Lehrkraft an die Körpersprache der Schülerin anpasst, um ihr die Möglichkeit zu eröffnen, sich auszudrücken. Der Ausdruck der Körpersprache gegenüber der Schülerin kann unterschiedlich ausfallen.			
Kodieranweisung			
Stufe 1: Kodierte in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches der Schülerin selten bis nie durch eine offene und adaptive Körpersprache Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit signalisiert. Es wird nicht klar erkennbar, dass die Lehrkraft ihre Körpersprache gezielt einsetzen kann. Stufe 2: Kodierte in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches der Schülerin gelegentlich durch eine offene und adaptive Körpersprache Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit signalisiert. Es wird erkennbar, dass die Lehrkraft ihre Körpersprache gezielt einsetzen kann. Stufe 3: Kodierte in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches der Schülerin oft bis immer durch eine offene und adaptive Körpersprache Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit signalisiert. Es wird erkennbar,			

dass die Lehrkraft ihre Körpersprache in unterschiedlichen Gesprächsmomenten gezielt einsetzen kann.

Ankerbeispiele

Stufe 1:

„TP richtet den Blick zur S
M richtet den Blick zur S
S zieht die Schultern nach oben; Blick der S abwechselnd auf die M und die TP
TP richtet den Blick abwechselnd von M zum Material
TP richtet den Blick abwechselnd von M zum Material
M richtet den Blick zur S
S richtet den Blick zur M
TP richtet den Blick abwechselnd von M zum Material
M richtet den Blick zur S
S richtet den Blick zur M
TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S
TP richtet den Blick abwechselnd“ (AAS13 Situation 2, Z. 10 ff.).

Stufe 2:

„TP: legt die Hände auf die Beine
TP: richtet den Blick auf das Blatt
TP: fasst sich in die Haare
TP: richtet den Blick auf das Blatt
TP: hebt die Hand vom Blatt und legt sie daraufhin wieder ab
TP: fasst sich in die Haare
TP: wechselt den Blick zwischen M und S
TP: schiebt das Blatt mit den Händen
TP: bewegt eine Hand hoch und runter
S: fasst sich in die Haare
TP: bewegt die Hand auf und ab
TP: fasst sich an den Kopf
TP: legt die Hand auf den Oberkörper
TP: fasst sich in die Haare“ (AYW07 Situation 2, Z. 10 ff.).

Stufe 3:

„TP: richtet den Blick abwechselnd auf das Material und in die Richtung der M
TP: richtet den Blick in die Richtung der S und bewegt den Kopf hin und her
TP: richtet den Blick auf das Material

TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der M und der S und auf das Material“ (BJP10 Situation 2, Z. 25 ff.).

TP: bewegt den Kopf nach vorne

TP: zieht die Schultern hoch

TP: bewegt die Hände in Richtung S und legt sie auf dem Tisch ab

TP: streckt die Hände aus

S: bewegt den Kopf hoch und runter

TP: streckt die Hände aus und legt sie aufeinander

M: bewegt den Kopf nach oben

S: bewegt den Kopf auf und ab

TP: streckt die Hände aus

TP: zieht die Schultern hoch und streckt die Hände aus

TP: bewegt die Hand in Richtung S und legt sie wieder ab“ (NAB24 Situation 2, Z. 44 ff.).

Beratungskompetenzfacette „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills“ - Kategorie/Dimension - „Körpersprache gegenüber der Mutter“

Dimension	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Körpersprache gegenüber der Mutter	Die Lehrkraft signalisiert der Mutter selten bis nie durch eine offene und adaptive Körpersprache (Mimik, Gestik, Blick, Körperhaltung) Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit im Gesprächsverlauf.	Die Lehrkraft signalisiert der Mutter gelegentlich durch eine offene und adaptive Körpersprache (Mimik, Gestik, Blick, Körperhaltung) Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit im Gesprächsverlauf.	Die Lehrkraft signalisiert der Mutter oft bis immer durch eine offene und adaptive Körpersprache (Mimik, Gestik, Blick, Körperhaltung) Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit im Gesprächsverlauf.
Punkte	0	1	2
Definition			
Im Vordergrund dieser Kategorie/Dimension steht die Art und Weise, wie die Lehrkraft ihre Körpersprache gegenüber der Mutter zum Ausdruck bringt. Die Körpersprache umfasst die Mimik, die Gestik, den Blick und die Körperhaltung der Lehrkraft. Ziel ist es (Stufe 3), dass die Lehrkraft im Gesprächsverlauf oft bis immer durch eine offene und adaptive Körpersprache der Mutter Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit signalisiert.			

Offen meint in diesem Zusammenhang nicht verschränkt, geschlossen und/oder abgewandt. Adaptiv meint, dass sich die Körpersprache der Lehrkraft an die Körpersprache der Mutter anpasst, um ihr die Möglichkeit zu eröffnen, sich auszudrücken. Der Ausdruck der Körpersprache gegenüber der Mutter kann unterschiedlich ausfallen.

Kodieranweisung

Stufe 1:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches der Mutter selten bis nie durch eine offene und adaptive Körpersprache Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit signalisiert. Es wird nicht klar erkennbar, dass die Lehrkraft ihre Körpersprache gezielt einsetzen kann.

Stufe 2:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches der Mutter gelegentlich durch eine offene und adaptive Körpersprache Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit signalisiert. Es wird erkennbar, dass die Lehrkraft ihre Körpersprache gezielt einsetzen kann.

Stufe 3:

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches der Mutter oft bis immer durch eine offene und adaptive Körpersprache Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit signalisiert. Es wird erkennbar, dass die Lehrkraft ihre Körpersprache in unterschiedlichen Gesprächsmomenten gezielt einsetzen kann.

Ankerbeispiele

Stufe 1:

Im Datensatz konnte keine entsprechendes Ankerbeispiel identifiziert werden. Daher folgt ein theoretisches Beispiel:

„TP blickt in Richtung des Materials.

TP blickt zur Seite.

TP blickt in Richtung des Materials.

TP blickt zur Seite.“

Stufe 2:

„TP: legt die Hände auf die Beine

TP: richtet den Blick auf das Blatt

TP: fasst sich in die Haare

TP: richtet den Blick auf das Blatt

TP: hebt die Hand vom Blatt und legt sie daraufhin wieder ab

TP: fasst sich in die Haare

TP: wechselt den Blick zwischen M und S

TP: schiebt das Blatt mit den Händen
 TP: bewegt eine Hand hoch und runter
 S: fasst sich in die Haare
 TP: bewegt die Hand auf und ab
 TP: fasst sich an den Kopf
 TP: legt die Hand auf den Oberkörper
 TP: fasst sich in die Haare“ (AYW07 Situation 2, Z. 10 ff.).

Stufe 3:

„TP: richtet den Blick abwechselnd auf das Material und in die Richtung der M
 TP: richtet den Blick in die Richtung der S und bewegt den Kopf hin und her
 TP: richtet den Blick auf das Material
 TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der M und der S und auf das Material“ (BJP10 Situation 2, Z. 25 ff.).
 „TP: bewegt den Kopf auf und ab
 TP: bewegt die Hände in Richtung M
 TP: bewegt eine Hand in Richtung M
 TP: bewegt den Kopf nach vorne und die Hand in Richtung M“ (NAB24 Situation 2, Z. 69 ff.).

Beratungskompetenzfacette „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills“ - Kategorie/Dimension - „Zeitmanagement“

Dimension	Stufe 1	Stufe 2
Zeitmanagement	Die Lehrkraft führt das Gespräch in einem Zeitumfang von mehr als 10 Minuten	Die Lehrkraft führt das Gespräch in einem maximalen Zeitumfang von 10 Minuten
Punkte	0	1
Definition		
Der Fokus dieser Kategorie/Dimension liegt auf dem zeitlichen Umfang in dem die Lehrkraft das Gespräch führt. Das Ziel (Stufe 2) der Lehrkraft besteht darin, das Gespräch in einem maximalen Zeitumfang von Zehn Minuten durchzuführen. Damit soll der Aufgabenstellung Rechnung getragen werden und ein Zeitrahmen für eine umsetzbare Durchführung im Prüfungskontext gewährleistet werden. Der Zeitumfang, der für das Führen des Gesprächs verwendet wird, kann unterschiedlich ausfallen.		
Kodieranweisung		
Stufe 1:		

Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft das Gespräch in einem Zeitumfang von mehr als Zehn Minuten führt. Es zählt die Zeit ab dem Klopfen an der Tür bis zur Beendigung des Gespräches.
Stufe 2: Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft das Gespräch in einem Zeitumfang von maximal Zehn Minuten führt. Es zählt die Zeit ab dem Klopfen an der Tür bis zur Beendigung des Gespräches.
Ankerbeispiele
Stufe 1: Mehr als 10:00 Minuten Zeitumfang. Stufe 2: Weniger als 10:00 Minuten Zeitumfang.

Beratungskompetenzfacette „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills“ - Kategorie/Dimension - „Strukturierung“

Dimen- sion	Strukturie- rung	Einzelstufe 1	Begrüßung / Be- ziehungsauf- nahme	Punkte	0,5
		Einzelstufe 2	Problemdefinition / Problemanalyse		0,5
		Einzelstufe 3	Ursachensuche		0,5
		Einzelstufe 4	Lösungssuche / Lösungsvor- schläge		0,5
		Einzelstufe 5	Zielsetzung / Ver- einbarungen		0,5
		Einzelstufe 6	Verabschiedung		0,5
Definition					
Den Kern dieser Kategorie/Dimension bildet die Weise, wie die Lehrkraft das Gespräch strukturiert und welche Gesprächsphasen dafür durchlaufen werden. Das Ziel ist es (alle Einzelstufen), dass die Lehrkraft das Gespräch so strukturiert, dass alle Gesprächsphasen durchlaufen werden. Die Begrüßung (Einzelstufe 1) und Verabschiedung (Einzelstufe 6) bilden den festen Anfang und das feste Ende des Gespräches und dürfen entsprechend nur zu Beginn beziehungsweise Ende des Gespräches stattfinden. Die anderen Phasen (Einzelstufe 2 bis 5) müssen nicht unbedingt					

in dieser Reihenfolge stattfinden, da sie gegebenenfalls mehrmals durchlaufen werden. Alle Phasen können sich überschneiden. Die Gesprächsstrukturierung kann dementsprechend unterschiedlich ausfallen.

Kodieranweisung

Einzelstufe 1:

Kodiere in dieser Stufe, wenn diese Gesprächsphase stattfindet. Es muss mindestens eine Begrüßung ausgesprochen werden.

Einzelstufe 2:

Kodiere in dieser Stufe, wenn diese Gesprächsphase stattfindet. Es müssen mindestens die Symptome beziehungsweise Probleme der Schülerin angesprochen und analysiert werden beziehungsweise Fragen nach diesen gestellt werden.

Einzelstufe 3:

Kodiere in dieser Stufe, wenn diese Gesprächsphase stattfindet. Es müssen mindestens Fragen nach den Ursachen der Symptome beziehungsweise Problemen der Schülerin gestellt werden. Wenn die Ursachen bereits im ersten Gespräch zwischen der Lehrkraft und der Schülerin herausgearbeitet worden sind und mindestens dargelegt werden, dann ist ebenso diese Stufe zu kodieren.

Einzelstufe 4:

Kodiere in dieser Stufe, wenn diese Gesprächsphase stattfindet. Es müssen mindestens Fragen nach möglichen Lösungen gestellt beziehungsweise Lösungsvorschläge gemacht werden.

Einzelstufe 5:

Kodiere in dieser Stufe, wenn diese Gesprächsphase stattfindet. Es muss mindestens herausgestellt beziehungsweise zusammengefasst werden, welche Maßnahmen zur Lösung ergriffen werden sollen.

Einzelstufe 6:

Kodiere in dieser Stufe, wenn diese Gesprächsphase stattfindet. Es muss mindestens eine Verabschiedung ausgesprochen werden.

Ankerbeispiele

Einzelstufe 1:

„M: hallo

TP: hallo (..) hallo“ (KAD22 Situation 2, Z. 3 f.).

„Klopfen

TP: herEIN

M: hallo

TP: hallo (.) [guten] tag ich bin der herr (X)
S: [hallo]
M: ja frau schmidt hallo
TP: ja setzen sie sich“ (HJH07 Situation 2, Z.2 ff.).

Einzelstufe 2:

„TP: weil du da nicht mitMACHST okay (.) warum würdest du denn sagen
hat hat sich dein verhalten kurzzeitig gebesSERT was hat dich da (.) ja
was ist da pasSIERT

S: ja ich wollte halt wieder bei andrea und bente sitzen und nicht mehr al-
leine da vorne“ (KAD22 Situation 2, Z. 57 f.).

„TP: [äh a]ex neigt in der letzter zeit sehr dazu (.) unaufgefordert wortbei-
träge in den klassenraum zu werfen

M: okay

TP: das kommt ja auch bei anderen immer mal wieder vor

M: [mhmh]

TP: [nur] in letzter zeit ist es gehäuft vorgetreten“ (HJH07 Situation 2, Z.
24 ff.).

Einzelstufe 3:

„TP: ich weiß nicht woran das liegt

M: okay

TP: und ich habe mich halt auch deshalb extra mit alex zusammenge-
setzt aber so richtig konnten wir auch nicht äh rausfinden woran das liegt

M: [mhmh]

TP: [würde] ich mal sagen (.) ähm (.) du meintest du hättest (.) probleme
mit deinen freunDEN habe ich das richtig in erinneRUNG

S: mh ja die machen jetzt halt mehr zu zwei zusammen

TP: [ja]

S: [und] dann

M: andrea und bente oder WIE

S: [ja]

TP: [genau]

M: ja die habe ich auch schon lange nicht mehr bei uns gesehen

S: ja die haben jetzt halt irgendwie nicht mehr so viel zeit wie vorher und
dann

M: okay

TP: ja (.) und ja das du deine klasse einfach gerne zum lachen bringst
(lachen)“ (KAD22 Situation 2, Z. 25 ff.).

„M: was glauben sie denn woran das liegen könnTE

TP: ja so genau weiß ich es noch nicht ich wollte sie fragen ob sie vielleicht (.) ein
 M: ne also ich meine ich arbeite halt viel und mein mann auch deswegen sind wir erst abends immer zu hause aber bisher hat ja immer alles geklappt wie sie auch schon gesagt haben da gab es halt bisher keine probleme deswegen
 TP: vielleicht alex hast dir gedanken geMACHT
 S: mh (.) ne aber ich würde halt wie gesagt wieder bei andrea und bente sitzen das ist mir schon wichtig
 TP: [ja]“ (HJH07 Situation 2, Z. 43 ff.).

Einzelstufe 4:

„TP: [äh] (.) da eine frage an dich gibt es irgendwas was deine eltern tun könnten um dich zu unterstütZEN
 S: mh (...) gute frage (.) weiß ich nicht
 TP: fühlst du dich denn genug unterSTÜTZT
 S: mh (.) ja also es ist halt schon doof manchmal den ganzen tag alleine dann da zu sitzen und die hausaufgaben machen zu müssen aber (.) ja
 TP: okay (.) ähm (.) könnte man das irgendwie änDERN
 S: mh weiß nicht also die müssen ja auch arbeiten“ (KAD22 Situation 2, Z. 98 ff.).

„M: aber ich meine sonst hat das ja eigentlich auch immer funktioniert odER
 S: ja aber es fragt ja auch keiner ob ich das gemacht habe
 M: du meinst jetzt deine freundinnEN
 S: ja es guckt ja keiner also es ist ja egal ob ich die mache oder nicht
 M: ja also ich meine wenn ich halt abends nach hause komme nach so einem zehn stunden tag dann habe ich halt meistens nicht mehr so wirklich die zeit dafür da drauf zu gucken weil mein mann du ich halt BEIDE viel arbeiten deshalb also das ist dann immer ein bisschen schwierig
 TP: ja ich hatte schon überlegt ob wir SIE jetzt irgendwie miteinbinden können dass sie einmal so drüber gucken über die aufgaben aber wenn sie sagen sie arbeiten sehr lange
 M: mhm also ich meine so drüber gucken könnte ich auf jeden fall aber denken sie denn dass das jetzt auch schon helfen würDE
 TP: ja ich weiß nicht ich (.) alex was würdest du denn sagEN würde dir das HELFEN wenn abends einfach einmal drüber geguckt wird ob sie gemacht wurden
 S: ja
 TP: oder bräuchtest du schon jemanden der dich irgendwie bei den hausaufgaben auch unterstütZT
 S: hm ne also schwer finde ich die jetzt eigentlich nicht so deswegen

TP: mhm ja gut ich meine jetzt hattest du sonst immer gesagt du machst die mit bente und andrea ich weiß ja nicht wie da die ähm rollenverteilung so ist

M: mhm

TP: ob du da eher so der teil bist der das leistet

S: das hat einfach immer ein bisschen mehr spaß gemacht

TP: okay aber sonst hast du die hausaufgaben immer gut alleine hingekriegt

S: ja

TP: ja“ (NAB24 Situation 2, Z. 40 ff.).

Einzelstufe 5:

„TP: können wir sehr gerne mal ausprobieren ähm hast du noch den zettel von dem nachmittagstreff mit dem RAUM

S: ja [das habe ich mir aufgeschrieben TP: [JA] schön perfekt [also bist du]

S: [mhm]

TP: jederzeit willkommen

M: glaubst du denn dass dir das helfen würDE

S: mh ja können wir ja versuchen

M: mhm

TP: vielleicht haben ja auch andrea und bente lust darauf vielleicht könnt ihr da zusammen hingehen [dann könnt ihr auch]

S: [okay]

TP: zusammen hausaufgaben machen euch zusammen erst konzentrieren und dann könnt ihr aber spaß haben

S: ja ich kann die ja mal fragen

TP: ja ähm (.) alles klar (.) dann überlegen also ähm im nachmittagstreff und dann können wir ja mit andrea und bente kannst du reden vielleicht haben die da auch lust drauf“ (BJP10 Situation 2, Z. 84 ff.).

„M: können sie das dann noch einmal zusammenfassEN also was genau (.) halten wir jetzt feST also zu hause soll ich einmal drüber gucken

TP: einmal drüber gucken genau abends einmal und dann wenn es läuft dann halt brauchen sie vielleicht auch nicht JEDEN tag sondern mal alle paar einmal die woche oder

M: mhm (unv.)

TP: dann behalten wir die sitzordnung bei erstmal wir nehmen das mit dem tutorium das leite ich jetzt ein in die klasse dass du da mithelfen darfst

S: okay

TP: und dann würde ich sagen treffen alex und ich uns nochmal in einer woche und gucken wie es so läuft

M: mhm
 TP: und gegebenenfalls wenn es nicht läuft was ich nicht HOFFE würde ich sie dann auch nochmal zum gespräch bitten
 M: ja also da können sie mich auf jeden fall sonst auf dem laufenden halten ja aber sie denken dass das dann jetzt auch erstmal so funktioniert sollte
 TP: ich denke das hilft
 M: ja okay würde dir das denn auch helfen erstmAL
 S: ja ich finde das eigentlich mit dem helfen ganz cool wenn ich dann auch ein bisschen was machen kann
 TP: ja (.) und vielleicht versuchst du noch mal so ein bisschen das gespräch mit äh bente und andrea zu suchen dass wir da vielleicht auch
 S: ja ich versuche es nochmal
 M: ja (.) okay (lacht) dann können wir das ja erstmal so festhalten“ (NAB24 Situation 2, Z. 121 ff.).

Einzelstufe 6

„TP: wunderbar
 S: okay
 TP: vielen dank (.) für das gespräch
 S: (lacht) (.) danke [auch]
 M: [ja danke] auch
 S: [tschüss]
 M: [tschüss]
 TP: auf wiedersehen“ (HJH07 Situation 2, Z.2 ff.).
 „M: [alles klar super (.) ja danke auch kommt gut nachhause]
 S: [tschüss]
 TP: und wir [sehen uns]
 M: [tschüss]
 S: tschüss“ (BJP10 Situation 2, Z. 108 ff.).

Beratungskompetenzfacette „Bewältigungskompetenz“ - Kategorie/Dimension - „Kritikfähigkeit“

Dimension	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Kritikfähigkeit	Die Lehrkraft signalisiert kein Verständnis für Kritik und/oder lehnt die Kritik unbegründet ab.	Die Lehrkraft signalisiert Verständnis für Kritik und erörtert die Gründe für ihr Handeln.	Die Lehrkraft signalisiert Verständnis für Kritik und erörtert die Gründe für ihr Handeln. Sie lenkt den Fokus wieder auf die Schülerin.

Punkte	0	1	2
Definition			
Im Zentrum dieser Kategorie/Dimension steht die Art und Weise, wie die Lehrkraft mit Kritik umgeht. Das Ziel (Stufe 3) der Lehrkraft ist es, Verständnis für Kritik zu signalisieren, die Gründe für ihr Handeln zu erörtern und den Fokus wieder auf die Schülerin zu legen. Die Art und Weise der Kritikfähigkeit kann unterschiedlich ausfallen.			
Kodieranweisung			
Stufe 1: Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches kein Verständnis für Kritik signalisiert und/oder diese unbegründet ablehnt. Es wird nicht erkennbar, dass die Lehrkraft Kritik annehmen und/oder sich dazu positionieren kann. Stufe 2: Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches Verständnis für Kritik signalisiert und die Gründe für ihr Handeln erörtert. Es wird erkennbar, dass die Lehrkraft Kritik annehmen und sich dazu positionieren kann. Stufe 3: Kodiere in dieser Stufe, wenn die Lehrkraft im Rahmen des Gespräches Verständnis für Kritik signalisiert und die Gründe für ihr Handeln erörtert. Zudem lenkt die Lehrkraft den Fokus wieder auf die Schülerin. Es wird erkennbar, dass die Lehrkraft Kritik annehmen, sich dazu positionieren und als einen weiterführenden Gesprächsanlass nutzen kann, mit dem der Fokus wieder auf die Schülerin gelegt beziehungsweise der Kern der Kritik zum Aushandlungsgegenstand für mögliche Veränderungen gemacht wird. Bei Mehrfachkodierung: Wird die Lehrkraft mehrmals kritisiert, so sollen alle gezeigten Fähigkeiten kodiert werden. Für die Punktevergabe soll dann die Fähigkeit zählen, die der höchstmöglichen Stufe zugeordnet werden kann. Beträgt dabei der Abstand mehr als eine Stufe (Stufe 1 und 3) und die Fähigkeit in der niedrigeren Stufe wird häufiger gezeigt als in der höheren (beispielsweise zweimal Stufe 1 und einmal Stufe 3), so zählt die Fähigkeit in der niedrigeren Stufe (Stufe 1) bei der Punktevergabe.			
Ankerbeispiele			
Stufe 1:			

Im Datensatz konnte keine entsprechendes Ankerbeispiel identifiziert werden. Daher folgen theoretische Beispiele:

„S: Ich mache halt gerne eine gute Stimmung für alle.

TP: Aber nicht im Unterricht. Das kannst du in der Pause oder zu Hause machen.

S: Aber da ist ja niemand anderes.

TP: Jedenfalls ist hier ein Ort zum Lernen.“

„M: Aber das ist doch völlig normales Verhalten bei Jugendlichen.

TP: Normal würde ich das nicht nennen, wenn es so sehr stört.“

Stufe 2:

„M: [sitzt] sie da gar nicht mehr oDER

TP: äh nachdem halt immer diese wortbeiträge kamen

M: [mhmh]

TP: [habe] ich sie umgesetzt [da]

M: [aber] geht das denn nur von ihr aus oder auch von andrea und benTE weil die hätte man ja auch wegsetzen können

TP: äh andrea und bente die wortbeiträge kommen von ihr natürlich

M: [okay]

TP: [andrea] und bente sie lachen dann und das motiviert dann natürlich mehr [wortbeiträge zu geben]

M: [ja aber ich meine] das ist ja in dem alter auch ein bisschen normal

TP: [natürlich]

M: [wenn es] mal ein bisschen (unv. Ca. 2 Sek. – lauter wird?)

TP: ich muss auch mir manchmal sachen verkneifen aber trotzdem darf ich das nicht so stehen lassen

M: mhmh

TP: und ja (...) die frage ist jetzt was können wir machen

M: [mhmh]

TP: [damit] der unterricht störungsfrei verlaufen kann“ (HJH07 Situation 2, Z. 49 ff.).

„M: aber ist das denn bei anderen lehrkräften auch SO oder bezieht sich das nur

TP: ja ich habe mit schon mit einigen anderen [gesprochen]

M: [okay]

TP: also allgemein bist du (.) was die leistung anbetrifft etwas hast du nachgelassen auch bei den hausaufgaben die sind auch in anderen fächern [schon] ein bisschen liegen geblieben

M: [okay]

S: aber können sie das nicht einfach hinnehMEN

TP: ich könnte es einfach ignorieren nur bei den noten muss ich dann gerecht sein und ich möchte dir keine schlechte note auf dem Zeugnis geben

S: okay

TP: deswegen so früh wie möglich (.) ist es dann doch mein wunsch das du (.) ja dabei bleibst ja

S: [mhmh]

TP: [deine] hausaufgaben weil dann verpasst du auch nicht bleibst du nicht hinten (.) bleibst du nicht zurück und dann

S: ja

TP: verpasst du auch den anschluss nicht

S: okay“ (HJH07 Situation 2, Z. 109 ff.)

Stufe 3:

„M: ach so also sitzt du auch alleine JETZT

S: mhmh

M: okay (räuspern) und das hat auch schon was gebracht das sie da weggesetzt wurde

TP: ja die anderen kinder lassen sich nicht mehr so doll darauf ein

M: mhmh okay

TP: aber natürlich verstehe ich auch total das das für alex blöd ist und ich möchte auch nicht das das für immer

M: [mhmh]

TP: [oder] für den rest des schuljahr jahres jetzt so bleibt

M: okay

TP: aber man muss dann natürlich auch gucken (.) äh das die anderen schüler nicht zu sehr mitgerissen werden

M: mhmh

TP: genau (.) und es hat sich verbessert aber ich habe dann doch gemerkt es ist wieder dann schlechter geworden was hat was war der grund dafür das du dich dann entschieden hast (.) ja wieder quasi reinzurufen und dann“ (KAD22 Situation 2, Z. 59 ff.).

„M: [ist das] nicht auch so ein bisschen normales verhalten bei jugendlichen dass die mal miteinander so ein bisschen reden im unterRICHT

TP: na klar ist ab und zu normal dass die ein bisschen quatschen aber es ist einfach total auffällig geworden dass sie viel in den unterricht rein wirft und mich unterbricht was dann natürlich den unterrichtsfluss stört und wir haben ja versucht jetzt den sitzplan zu ändern sie sitzt jetzt vorne bei mir am pult statt hinten [mit ihren freunden]

M: [ah]

TP: und das hat auch echt was gebracht [also]

M: [mhm]

TP: seitdem ist es auch bisschen besser geworden ähm [aber]
M: [aber] sie wird jetzt nicht großartig anders behandelt als die anderen dann dadurch dass sie weggesetzt WIRD
TP: ach quatsch nein nein also ähm (.) das nicht es ist hat sich einfach nur erwiesen dass es manchmal ein bisschen [hilft]
M: [okay]
TP: NE freunde auseinander zusetzen damit die nicht mehr untereinander so viel tuscheln aber ähm ich weiß nicht nach unserem letzten gespräch hatte ich gute hoffnungen dass es einfach (.) besser wird und es ist auch besser geworden und du hast wieder mitgemacht und dich total engagiert was ich so super fand und deswegen verstehe ich gar nicht wie es jetzt so ähm wieder (.) runter rutschen konnte [ABER]
M: [ist] das bei anderen lehrern auch SO
TP: ja ich hatte mit meinen kollegen gesprochen und das ist halt auch leider bei den anderen fächern so ähm Aber in unserem letzten gespräch ich weiß gar nicht ob alex das zuhause erzählt hatte
S: mh
TP: haben wir dann über den nachmittagstreff gesprochen also wenn jetzt zwischen nach der schule äh ab dreizehn uhr treffen sich mehrere schüler und schülerinnen in einem raum [können zusammen hausaufgaben]“ (BJP10 Situation 2, Z. 38 ff.).

„M: ja aber das ist in dem alter ja auch völlig normal würde ich sagen oDER
TP: hm ja aber es geht jetzt halt schon ein bisschen länger so und ich würde mir gerade weil ich ich alex super viel potenzial sehe würde ich jetzt nicht sagen dass es einfach von einfach so kommt oder so ich hätte halt auch angst dass das so bleibt muss ich sagen weil ich mir schon für dich wünsche dass du den unterricht mitkriegst und dass du auch gute noten hast
M: ja
TP: äh und deswegen du hast ja dich verbessert eine zeit lang nach unserem gespräch und dann ging es wieder von vorne los und das war ja jetzt nicht das ziel und ja da frage ich mich gibt es irgendeinen grund vielleicht den du noch nicht genannt hast der irgendwie ja (.) woran das liegen könnte“ (VSD14 Situation 2, Z. 36 ff.).

18.5 Kodiermanual zur Auswertung der Verbal Trigger in den Stimulated-Recall-Interviews

Tabelle 77) Kodiermanual zur Auswertung der Verbal Trigger in den Stimulated-Recall-Interviews

Kategorie	Definition
Personale Ressourcen 1 – PR 1) - Sind Sie wütend auf mich?	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Personale Ressourcen“ verortet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Erstmal ein bisschen überrumpelt, also ich hätte damit jetzt nicht gerechnet, dass sie das so aufgenommen hat, dass ich wütend auf sie bin, weil ich meine ist jetzt auch nicht so schlimm. Also wie ich mir das jetzt vorgestellt habe, dass sie das so wahrnimmt, ne. Ich wollte ja einfach nur so mit ihr sprechen. Deswegen war ich erstmal ein bisschen überrumpelt“ (HLS08, Z. 9 ff.). „TP: Äh ja, die ist ja direkt mit der Tür in das Haus gefallen so gesehen. Also ähm und auch die Situation/ also ich hatte mir ein anderes Verhalten erwartet irgendwie äh, ich dachte oder ich hätte eher angenommen, dass sie wüsste, warum sie da ist und dass sie eigentlich auch weiß, dass ich in so einer Situation/ dass man nicht direkt wütend ist als Lehrperson“ (ESG19, Z. 11 ff.).	Wird der Verbal Trigger (Sind Sie wütend auf mich?) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition
Personale Ressourcen 2 – PR 2) - Sie behandeln mich aber anders als die anderen. - Ich habe das Gefühl, Andrea und Bente behandeln Sie anders als Alex.	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Personale Ressourcen“ eingebettet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in

	die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Da habe ich mir gedacht, dass ich auch, dass ich nicht nur ihr die Schuld geben sollte, weil es stimmt ja auch und ich ihr dann auch sagen soll „ich werde auch nochmal mit den anderen Sprechen, du bist da nicht die einzige, die da jetzt stört, die anderen gehen ja darauf ein““ (AYW07, Z. 131 ff.). „TP: Ähm. Da habe ich mir wieder gedacht, dass ich wieder herausstellen sollte, dass sie nicht alleine schuld ist und generell im Laufe des Gesprächs habe ich so gedacht „ich sage die ganze Zeit was sie falsch macht oder was die Probleme sind, aber wie diese zu lösen sind, habe ich nicht gesagt“ (AYW07, Z. 418 ff.).	Wird der Verbal Trigger (Sie behandeln mich aber anders als die anderen. - Ich habe das Gefühl, Andrea und Bente behandeln Sie anders als Alex.) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition
Soziale Kooperationskompetenz 1 – SK 1) - Die anderen lachen aber über meine Witze. - Ich mache halt gerne eine gute Stimmung für alle.	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Soziale Kooperationskompetenz“ eingeordnet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Da habe ich mich gewundert, warum Sie das einfach So gesagt hat, weil das war relativ zusammenhangslos zu dem, was ich vorher gesagt hatte. Und äh in dem Moment war es ihr ja nur wichtig zu Sagen: „Aber es kommt ja gut an bei den anderen. Also das / Ich bin jetzt nicht ein Störfaktor“ So nach dem Motto. Aber das ist ja trotzdem eine Unterrichtsstörung ist, hat Sie in dem Moment nicht So ganz verstanden. Ich wollte eigentlich nur Sagen, dass es halt einfach den Unterricht Stört egal, ob es	Wird der Verbal Trigger (Die anderen lachen aber über meine Witze. - Ich mache halt gerne eine gute Stimmung für alle.) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss

jetzt lustig ist oder nicht. Hm“ (HLS08, Z. 207 ff.). „TP: ÄH da habe ich mir gedacht, dass sie, dass habe ich mir auch aufgeschrieben gehabt, dass ihr das vermutlich gefällt, dass ihre Freunde lachen, also dass ihr diese Aufmerksamkeit gefällt“ (AYW07, Z. 33 ff.).	über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition
Soziale Kooperationskompetenz 2 – SK 2) - Das ist mir momentan nicht so wichtig.	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Soziale Kooperationskompetenz“ verortet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Da habe ich überlegt, ob ich nachfrage, ob sie zu Hause irgendwelche Probleme hat oder ob ich es erstmal sein lasse“ (AYW07, Z. 68 f.). „TP: Typisches Verhalten von pubertären Jugendlichen. ÄH, da ist die Schule dann häufig zweitrangig und alles andere, Freunde, Hobbys etc. das ist dann viel viel wichtiger und die können dann auch das eigene Alter noch nicht vernünftig reflektieren und deswegen ist es ja gut, dass man in so eine Beratungssituation dann auch kommt, ja.“ (ESG19, Z. 75 ff.).	Wird der Verbal Trigger (Das ist mir momentan nicht so wichtig.) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition
Soziale Kooperationskompetenz 3 – SK 3) - Das macht mir momentan nicht so Spaß.	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Soziale Kooperationskompetenz“ eingebettet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln

„TP: Das weiß ich gar nicht mehr so genau, also ich habe mich in dem Moment dann so gefragt, okay ich bin die ganze Zeit ja davon ausgegangen, dass es eher private Gründe, sind in dem Moment habe ich mich dann so gefragt, okay liegt es vielleicht doch am Unterricht so ein bisschen oder könnte man vielleicht doch über den Unterricht darüber irgendwas am Unterricht zu ändern vielleicht auch mit was lösen?“ (VJD15, Z. 97 ff.). „TP: Ja. Wie gesagt, das war etwas / also da habe ich gar nicht irgendwie dran gedacht, dass bei den Hausaufgaben das Problem ist, dass einfach nur die Motivation fällt, äh, fehlt, weil ich eben dachte: „Okay, durch persönliche Hilfestellung werden die Übungsaufgaben gut bearbeitet““ (AMD10-1, Z. 468 ff.).	Wird der Verbal Trigger (Das macht mir momentan nicht so Spaß.) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition
Soziale Kooperationskompetenz 4 – SK 4) - So erlebe ich Alex aber nicht.	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Soziale Kooperationskompetenz“ eingeordnet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: So kenne ich meine Alex ja auch gar nicht. Ja ähm, ja da dachte ich, ob die sich vielleicht etwas naja auseinander gelebt haben schon fast. Ich glaube das wäre so dieser Begriff. Naja, andererseits in der Schule ist es ja auch häufig so, da sind die Schüler ja gerne auch mal anders als wie sie zu Hause sind. Aber da merkte man schon etwas Besorgnis der Mutter“ (ESG19, Z. 316 ff.). „TP: Ähm, da dachte ich ähm, ja, dass ihr das / die Veränderung bei ihrem Kind selber noch nicht aufgefallen ist, dass sie offensichtlich noch nicht mitbekommen hat, dass sich da ir-	Wird der Verbal Trigger (So erlebe ich Alex aber nicht.) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.

gendwas in ihrem Leben getan hat oder wie auch immer“ (MSS22, Z. 199 ff.).	
Kategorie	Definition
Soziale Kooperationskompetenz 5 – SK 5) - Mein Mann und ich arbeiten viel und wir haben nur wenig Zeit.	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Soziale Kooperationskompetenz“ verortet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Dass die Mutter/ Naja ich habe da gedacht, dass sie Mutter sehr auf dieses Selbstständige von der Tochter pocht und das so voraussetzt, obwohl man das ja nicht immer, gerade bei 15-jährigen Schüler*innen, nicht immer so voraussetzen kann. Natürlich muss man ab und zu mal sich erkundigen, aber andererseits ist es dann natürlich auch verständlich, wenn sie viel arbeiten ist, dass da dann nicht immer unbedingt viel Zeit dafür ist und man möchte sich ja auch oder ich möchte mich ja auch nicht zu sehr in das Privatleben der Eltern der Schülerin da einmischen“ (ESG19, Z. 346 ff.). „TP: Ähm ja. Ähm also das Bild verstärkt sich ja was man bereits hat, also das sie sich gar nicht wirklich kümmern möchte und sich da keine großen Gedanken macht. Ja dass sie eher, also so lange arbeitet oder so und da es vorher nie Probleme gab, dass sich das auch nicht ändert“ (MTR10, Z. 300 ff.).	Wird der Verbal Trigger (Mein Mann und ich arbeiten viel und wir haben nur wenig Zeit.) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition
Soziale Kooperationskompetenz 6 – SK 6) - Und warum machst du das (Sprachzertifikat) nicht?	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Soziale Kooperationskompetenz“ eingebettet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Rich-

	tung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Äh, ich fand es erst ganz toll, dass sie sich/dass die beiden sich dann wenigstens mal so ein bisschen also austauschen, weil das findet ja anscheinend nicht so wirklich statt, aber dann die Reaktion von der Frau Schmidt, dieses ja dann weiß ich jetzt auch nicht, das war als wäre ihr das schon fast egal und das dürfte ja eigentlich nicht so sein. Normalerweise sollten sich Eltern ja eher darum bemühen, dass es der Tochter gut geht und äh, dass da der Anschluss auch da ist, aber der war das ganz egal“ (ESG19, Z. 429 ff.). „TP: Ähm, dass das sehr vorwurfsvoll klang und dass es / dass die Mutter offensichtlich sehr viel von ihrer Tochter erwartet und, ähm, ja, dass es wie ein Vorwurf klang, warum sie nicht noch mehr macht, äh, wenn ihre Freundinnen doch Zusatzqualifikationen machen, warum sie das nicht auch macht“ (MSS22, Z. 247 ff.).	Wird der Verbal Trigger (Und warum machst du das (Sprachzertifikat) nicht?) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition
Soziale Kooperationskompetenz 7 – SK 7) - Früher habe ich die Hausaufgaben mit meinen Freunden gemacht.	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Soziale Kooperationskompetenz“ eingeordnet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Ja da habe ich ja erst verstanden, dass mit dem, sie hat nicht so viel Spaß wahrscheinlich sich eher auf die Hausaufgaben bezieht als auf den Unterricht generell und ja, da bin ich auch davon ausgegangen, dass das Problem mit den Hausaufgaben wahrscheinlich ist, dass sie sich nicht mehr gleichzeitig mit den Freundinnen trifft und dann eben keine Motivation mehr da ist“ (VJD15, Z. 109 ff.).	Wird der Verbal Trigger (Früher habe ich die Hausaufgaben mit meinen Freunden gemacht.) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der

„TP: Da kam halt immer mehr, ja Beweise oder ähm Gründe, dass es wirklich stimmen kann, dass sie zu wenig Aufmerksamkeit bekommt oder zu wenig Kontakt zu ihren Freunden hat und dann alleine ist und ja, dass das was ich vermutet habe, einfach stimmt“ (AYW07, Z. 366 ff.).	Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition
Soziale Kooperationskompetenz 8 – SK 8) - Kann ich vielleicht wieder neben Andrea und Bente sitzen?	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Soziale Kooperationskompetenz“ verortet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Hm. Dass das der Grund Sein könnte, warum Sie ja dann So viel in dem Unterricht auch spricht. Ähm, das Sage ich ja dann gleich auch noch und das ist einfach ja darum geht. Das war das Einzige, was ich da gedacht habe“ (HLS08, Z. 184 ff.). „TP: Hm, dass das ein guter Verhandlungspunkt ist von dem man ausgehen kann und dass man da einen Punkt hat, was sie freuen würde äh und äh dass man von da aus äh vielleicht, ja, eine Diskussionsgrundlage hat und das nutzen kann“ (MSS22, Z. 72 ff.).	Wird der Verbal Trigger (Kann ich vielleicht wieder neben Andrea und Bente sitzen?) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition
Soziale Kooperationskompetenz 9 – SK 9) - Ich glaube es interessiert niemanden was ich mache.	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Soziale Kooperationskompetenz“ eingebettet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.

Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Dieses es fragt ja auch keiner, da wurde ich ein bisschen stutzig. Äh, in der Beschreibung oder in der Szene stand natürlich nichts über das Elternhaus und das kann dann auch natürlich sein, dass die Eltern sich dann wenig bis gar nicht für die Schülerin interessieren und bei sowas oder da bin ich dann recht hellhörig geworden“ (ESG19, Z. 184 ff.). „TP: Hm, dass, ähm, dann natürlich die Eltern mit ins Boot geholt werden müssen, also dass sie offensichtlich / die Eltern nicht so verfügbar sind, wie sie sein sollten und, ähm, ja offensichtlich irgendwie nicht da sind oder ähnliches. Muss man dann noch herausfinden“ (MSS22, Z. 111 ff.).	Wird der Verbal Trigger (Ich glaube es interessiert niemanden was ich mache.) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition
Soziale Kooperationskompetenz 10 – SK 10) - Meine Eltern sind fast nie zu Hause.	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Soziale Kooperationskompetenz“ eingeordnet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Ja da habe ich mir gedacht, die sind nie zu Hause, dadurch bekommt sie keine Aufmerksamkeit und genießt sie umso mehr dann in der Schule, wenn sie stört“ (AYW07, Z. 160 ff.). „TP: Ähm, dass sie selber gar nicht zuversichtlich ist und keine Unterstützung von ihren Eltern sieht und äh auch nicht denkt, dass sie das einfordern kann, da sie denkt, dass ihre Eltern eh viel zu beschäftigt sind dafür“ (MSS22, Z. 131 ff.).	Wird der Verbal Trigger (Meine Eltern sind fast nie zu Hause.) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition

Pädagogisches Wissen 1 – PW 1) - Warum ist das denn ein Problem?	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Pädagogisches Wissen“ verortet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: ja, dass sie gleichgültig ist und irgendwie desinteressiert, also dass sie eigentlich den Ernst der Lage nicht bemerkt.“ I: Wie hat das auf dich gewirkt in dem Moment? TP: Ich war ein bisschen genervt sozusagen“ (IEH20, Z. 33 ff.). „TP: Ja ich finde es ist offensichtlich, dass es problematisch ist, ja und Unverständnis gegenüber, dass sie es nicht als problematisch empfindet. Ähm ja ich glaube, weil ihre eigene Tochter das ist“ (MTR10, Z. 416 ff.).	Wird der Verbal Trigger (Warum ist das denn ein Problem?) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition
Pädagogisches Wissen 2 – PW 2) - Ich weiß nicht, ob das meine Situation verändert.	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Pädagogisches Wissen“ eingebettet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Das war / Ist immer schwer damit umzugehen, weil ein „Keine Ahnung“ von Schülerinnen und Schülern ist / man weiß nicht, ob man das jetzt sehen soll als: „Ja, ich finde die Idee jetzt absolut blöd. Ich möchte das aber nicht so sagen“ oder als: „Hm pff, ja, ich weiß nicht, ob ich mich selber dazu motivieren kann oder selber irgendwie darauf Bock hätte.“ Also ich denke da immer irgendwie so dran / manchmal	Wird der Verbal Trigger (Ich weiß nicht, ob das meine Situation verändert.) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden

muss man selbst oder muss man auch erwachsener Mensch Sachen machen, die man nicht gerne macht. Manchmal muss vielleicht sich selber auch mal einen Ruck geben und ich denke Schülerinnen oder Schüler und Schülerinnen in diesem Alter brauchen teilweise noch mehr diesen Push dann irgendwas zu machen und da dachte ich mir dann deswegen: „Okay, jetzt dieses „keine Ahnung“ / ich habe das wahrgenommen, ja, aber ich habe das nicht irgendwie jetzt als Ansatzpunkt oder ich hab da deshalb nicht meine Strategie verändert / nicht meinen Pfad geändert, weil ich dachte: „Okay, das kommt jetzt nicht an.“ Ich dachte mir: „Gut. In dem Alter ist es leider so, dass manchmal einfach so geantwortet wird und das hat leider nicht, also nicht immer einen, ja, eine Aussagekraft / eine starke Aussagekraft. Eher so dieses mache ich das aus Unsicherheit vielleicht eher, deswegen wollte ich da auch weiter dran festbleiben. Oder bei dem Weg weiterbestreiten“ (AMD10-1, Z. 285 ff.). „TP: Da habe ich mich dann gefragt, was ihr Problem ist und dass es vielleicht ganz ist, dass ich sie direkt frage. Habe ich ja dann auch“ (AYW07, Z. 355 f.).	zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition
Pädagogisches Wissen 3 – PW 3) - Ich weiß nicht, ob das mein Problem ist.	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Pädagogisches Wissen“ eingeordnet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„Ja da ist mir aufgefallen, dass ich in diesem Gespräch auf jedes einzelne Problem eingegangen bin und das es ja eigentlich nicht so wirklich zielführend ist, weil eigentlich geht es ja mehr um den Unterricht und das, was im Unterricht passiert. Ähm, gerade jetzt auch	Wird der Verbal Trigger (Ich weiß nicht, ob das mein Problem ist.) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum

nach der Umfrage ist das Wissen dann noch ein bisschen präsenter und ähm, da ja da hätte ich einfach gar nicht so intensiv drauf eingehen sollen und ich meine sie hat es ja vorher schon gesagt, dass sie das nicht so interessant findet und es war schon fast unnötig, dass ich darauf eingegangen bin“ (ESG19, Z. 453 ff.).	Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition
Pädagogisches Wissen 4 – PW 4) - Was glauben Sie denn woran es liegt?	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Pädagogisches Wissen“ verortet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Also da habe ich schon gedacht, dass es eigentlich offensichtlich ist, dass ein familiäres Problem vorliegt, aber die Mutter, ja irgendwie die Vorstellung hat, dass es auch an der Schule ist, jetzt eine Problemlösung darzustellen“ (IEH20, Z. 245 ff.). „TP: Hm, dass sich da aufgrund der Leistung, der guten Leistung von Alex halt, ähm, Routinen eingeschlichen haben, also dass das / darauf sich verlassen wird, dass sie eine gute Schülerin ist und dass auch so bleibt und das auch, ja, selber im Griff hat und dementsprechend die Unterstützung der Eltern nicht notwendig ist und deswegen auch nicht nachgefragt wird“ (MSS22, Z. 225 ff.).	Wird der Verbal Trigger (Was glauben Sie denn woran es liegt?) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition
Pädagogisches Wissen 5 – PW 5) - Wie hängt denn Alex Leistung mit ihrer Zeit außerhalb der Schule zusammen?	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Pädagogisches Wissen“ verortet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungs-

	kompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Ja das war, also da habe ich mich tatsächlich gefragt ob sie zugehört hat die ganze Zeit (lacht), weil ja dann habe ich mir halt so überlegt, wir reden ja darüber über den Unterricht und das ist ja, sie sitzen da weil sich eben das Verhalten im Unterricht geändert hat und ja ich habe dann auch einfach, also ich wollte dann auch einfach nur nochmal erklären oder versuchen zu erklären inwiefern sich eben auch das auf den Unterricht auswirken kann“ (VJD15, Z. 422 ff.). „TP: Ähm ja, dass der Mutter vielleicht nicht so ganz bewusst ist inwieweit so der mentale psychische Zustand auch das Lernverhalten beeinflussen kann, ähm, was ja auch okay ist. Nicht jeder hat Bildungswissenschaften studiert. Und ja, dass ihr vielleicht gar nicht ganz klar ist inwieweit ihre Tochter dadurch belastet ist, dass ihre Freunde nicht so viel Zeit für sie haben. Ja, was natürlich auch schwierig ist, weil ich kann die Freunde nicht dazu zwingen, mehr Zeit mit ihr zu verbringen. Und da finde ich super schwierig irgendwie eine Lösung zu finden“ (SAS05, Z. 653 ff.).	Wird der Verbal Trigger (Wie hängt denn Alex Leistung mit ihrer Zeit außerhalb der Schule zusammen?) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition
Pädagogisches Wissen 6 – PW 6) - Was genau soll ich denn zu Hause mit Alex machen? / Was wäre Ihr Vorschlag?	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Pädagogisches Wissen“ eingebettet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Auch da fand ich wieder gut, dass sie nachgefragt hat und mich hat das allerdings ein bisschen gewundert, dass von ihr aus so gar kein Vorschlag erstmal kam, aber dann eben hinterher, also später kam dann ja doch	Wird der Verbal Trigger (Was genau soll ich denn zu Hause mit Alex machen? / Was wäre Ihr Vorschlag?) bei der Betrachtung

noch einer und ich persönlich fand es tatsächlich eine ziemlich unangenehme Situation dann einer Mutter zu erzählen, wie sie zu Hause mit ihren Kindern umzugehen hat. Weil, ich finde auch dass das irgendwie so ein bisschen schwierig ist. Aber an sich ist es verständlich, dass sie die Frage gestellt hat, aber ich war mit der Frage in diesem Moment ein bisschen überfordert“ (VJD15, Z. 524 ff.). „TP: Ja, ich hatte das Gefühl, sie war so ein bisschen problem- und nicht lösungsorientiert und hat nicht so wirklich versucht ähm irgendwie ja eine Möglichkeit zu finden, die Situation zu verbessern, sondern eher mehr aufzuzeigen: ‚Ja, okay das sind meine Gründe und geht nicht anders.‘ Ähm ja, was natürlich schwierig ist dann, da irgendwie einen Lösungsvorschlag zu machen ohne, dass die Leute das Gefühl haben, man möchte sie irgendwie zu was drängen oder ihnen sagen, dass sie was falsch machen. Ja, ich hatte das Gefühl, dass ich da ein bisschen vorsichtig sein muss, was ich sage“ (SAS05, Z. 538 ff.).	tung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition
Pädagogisches Wissen 7 – PW 7) - Warum sollte Ihr Vorschlag funktionieren? / Hat das geholfen/funktioniert?	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Pädagogisches Wissen“ eingeordnet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Ja, dass die Mutter nicht bereit ist wirklich irgendwie zu der Problemlösung was beizutragen und dass sie das Ganze/ also meinen ganzen Vorschlag eher auch kritisch äh ja sieht quasi und sie sich so denkt, dass das nichts bringen wird“ (IEH20, Z. 290 ff.). „TP: Äh, ja keine Ahnung, mir kommt die Mutter ziemlich schnippisch rüber, frech und sucht	Wird der Verbal Trigger (Warum sollte Ihr Vorschlag funktionieren? / Hat das geholfen/funktioniert?) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die

vielleicht einfach eine Ausflucht oder so oder ja will zeigen, dass die Maßnahmen nichts bringen. Ja das ist das“ (MTR10, Z. 436 ff.).	Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition
Pädagogisches Wissen 8 – PW 8) - Ist das auch für dich eine gute Lösung?	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Pädagogisches Wissen“ verortet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Erst habe ich mir gedacht, dass ich die ganze Zeit so vergessen habe sie mehr mitzubringen „was hältst du davon?“ und so. Das hat dann ja die Mutter gemacht. Also, ja. Und ja das es oke ist, wenn sie sagt „in einen Verein möchte ich nicht“ und so. Das ist nicht schlimm und das mit den Freunden, da habe ich mir gedacht, die haben ja jetzt zu tun mit dem Sprachzertifikat oder so. Da habe ich mir gedacht „ja wenn sie jetzt halt nu die beiden hat, könnte es schwierig werden“ und das ich ja vor hatte, durch diese Vereine, dass sie dann auch andere Leute hat“ (AYW07, Z. 499 ff.).	Wird der Verbal Trigger (Ist das auch für dich eine gute Lösung?) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition
Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills 1) – PGB 1) - Warum sprechen wir denn jetzt darüber?	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills“ eingebettet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.

Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Ähm, da habe ich ja mit dem Kind schon gesprochen und dass der Elternsprechtag sich dann angeboten hat, das nochmal, dass es wichtig ist, gerade weil sie noch auf einer Zwei ist, das es hat wichtig ist, dass es jetzt nicht zu ähm so weiter geht und das direkt im Keim erstickt wird, dass sie diese Verhaltensweisen an den Tag legt. Dass das direkt dann bevor das irgendwie ausartet und ja, dass das hinterher schlimmer wird. Deswegen habe ich äh gedacht, dass das ja besser wäre mit dem Elternsprechtag jetzt. Und das hatte sie aber anscheinend nicht als so wichtig empfunden. Also bei ihr ist es, glaube ich, wichtig, dass es läuft, so. Und ähm das kam so rüber. Deswegen, weil sie mich eben / Vielleicht habe ich das auch nicht ganz so deutlich gemacht, was jetzt das Problem ist, weil sie mich irgendwie so ein bisschen eingeschüchtert hat mit ihrer Art. Das kann gut Sein, dass sie deswegen sagt: „Okay, das ist ja gar kein Problem mehr.“ Ja“ (HLS08, Z. 370 ff.). „TP: Ja das ist so eine Aussage, die ich irgendwie auch schon kenne. Das ist so, also ich dachte mir so, ja das ist so eine Vermeidungshaltung irgendwie, also dieses, ja ne, will ich eigentlich nicht so drüber reden. Dieses Gefühl hatte ich“ (VJD15, Z. 34 ff.).	Wird der Verbal Trigger (Warum sprechen wir denn jetzt darüber?) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition
Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills 2) – PGB 2) - So meine ich das aber nicht.	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills“ eingeordnet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln

„TP: Da war ich dann nämlich erst verwirrt, weil ich dachte: „Okay, ähm, weil auf dem Blatt steht eine persönliche Hilfestellung oder sobald sie eine persönliche Hilfestellung bekommt oder wenn ich ihr diese gebe, dann macht sie ihre Aufgaben konzentriert und gut.“ Und da dachte ich dann, auch aus persönlicher Erfahrung, ähm, habe ich einen Nachhilfeschüler / ich will natürlich jetzt nicht zu sehr abschweifen, aber ein Schüler, der sagt: „Och, ich kann das ja alles gar nicht, ähm, ist mir zu schwer. Wenn das nicht innerhalb von zwei Sekunden funktioniert, dann mache ich es nicht.“ Und sobald dann eine Hilfestellung kommt, dann sieht man auch selber: „Oh ich kann das, ich muss halt einfach nur ein bisschen länger drüber nachdenken.“ Und da dachte ich dann: „Oh, okay. Du kannst das, aber hier steht ja / diese persönliche Hilfestellung brauchst du an sich.“ Deswegen dachte ich, vielleicht ist sie auch in einer ähnlichen Situation, dass sie am Anfang Hilfe braucht, dass sie auch zu schnell aufgibt und dann mit Hilfe von mehr Übung mehr [...]“ (AMD10-1, Z. 327 ff.).	Wird der Verbal Trigger (So meine ich das aber nicht.) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition
Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills 3) – PGB 3) - Jetzt erklären Sie mal, warum ich heute zu Ihnen kommen sollte.	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills“ verortet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Da habe ich mir gedacht, sie fällt auch so mit der Tür in das Haus sage ich mal. Ich dachte ich begrüße sie erstmal, um das Gespräch selber einzuleiten und sie fragt direkt „warum bin ich hier?“. Also da habe ich mir gedacht, die Tochter hat wahrscheinlich nichts	Wird der Verbal Trigger (Jetzt erklären Sie mal, warum ich heute zu Ihnen kommen sollte.) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser

erzählt gehabt, die weiß wirklich gar nichts und ich muss nochmal alles erklären was los ist“ (AYW07, Z. 204 ff.). „TP: Ähm ja, also sie ist schon/ sie tritt sehr stark auf und ähm sieht kein Grund darin mit dem Lehrer zu reden und sie kennt offensichtlich auch nicht die Probleme. Ähm ja, sie ist ein bisschen von oben herab würde ich sagen, also ja scheint viel beschäftigt zu sein, vielleicht auch ein bisschen gestresst, dass sie jetzt da sein muss, kann nicht verstehen, dass sie da sein muss“ (MTR10, Z. 204 ff.).	oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition
Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills 4) – PGB 4) - Gibt es ein Problem?	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills“ eingebettet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Dass sie mich unterbrochen hatte. Ich wollte das gerade anfangen zu erläutern und dann unterbricht sie direkt. Also sie hatte/ sie wirkte so, als wenn sie überhaupt nicht naja da sein wollte oder als ob sie da keine Zeit zu hätte, in der Situation stand ja, dass sie normalerweise sehr höflich sind, äh, aber das es da ja nur um die guten Noten ging und dann hat gemerkt, okay wenn es Dinge zu besprechen gibt, die nicht so positiv sind, dass das da/ dass sie da ein bisschen dazu tendiert etwas unhöflicher zu werden“ (ESG19, Z. 299 ff.). „TP: Ja, dass sie halt einfach nicht weiß, wo gerade die Probleme sind, dass Alex auch nichts erzählt hat“ (MTR10, Z. 221 f.).	Wird der Verbal Trigger (Gibt es ein Problem?) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition

Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills 5) – PGB 5) - Von dem Gespräch (mit Alex) weiß ich nichts.	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills“ eingeordnet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Ähm, dass die Kommunikation zwischen Eltern oder zwischen der Mutter und der Tochter anscheinend nicht so stattfindet, weil normalerweise gerade/ also normalerweise erzählt man den Eltern ja schon von Gesprächen mit Lehrpersonen. Auch wenn es vielleicht unangenehm ist, wenn es über ja nicht so schöne Dinge geht, aber normalerweise sollten die Eltern ja über so etwas in Kenntnis gesetzt werden“ (ESG19, Z. 279 ff.). „TP: Ähm ja, eigentlich wieder ähnlich. Also ich hatte das Gefühl, dass sie sich nicht darüber unterhalten haben, was eigentlich los ist und die Mutter vielleicht auch gar nicht so wirklich nachfragt, was in der Schule los ist bei ihr. Sie das auch so nicht erzählt und ja dementsprechend da irgendwie so ein bisschen die Kommunikation über diese Dinge fehlt und vielleicht auch über Dinge, die Alex ein bisschen beschäftigen, was ich sehr schwer finde anzusprechen. Also ich meine man Eltern nicht sagen: ‚Nimm dir mehr Zeit‘ oder ‚Rede mehr mit deinem Kind.‘ Das finde ich super schwierig in dem Moment irgendwie da einen Rat zu geben, den niemanden persönlich angreift in dem Sinne. Ja, das fand ich sehr schwierig, gerade irgendwie das ganze zu entschärfen und vielleicht auch ein bisschen mehr die Kommunikation klarzustellen“ (SAS05, Z. 341 ff.).	Wird der Verbal Trigger (Von dem Gespräch (mit Alex) weiß ich nichts.) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition

Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills 6) – PGB 6) - Also ihr Vorschlag ist...	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills“ verortet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Das habe ich also als so in diesem Gespräch dieses man wiederholt nochmal worum, das nochmal zusammen zu fassen, so habe ich das empfunden in dem Moment und deswegen habe ich das nochmal kurz zusammengefasst dann so, also ich habe so, dass sie auch ne Absicherung hat, was soll ich jetzt machen oder worauf soll ich jetzt achten“ (VJD15, Z. 623 ff.). „TP: Hm, ja. Also sie hat es nochmal wiederholt, ähm, wodurch ich dann ja auch diese Kooperationsbereitschaft gesehen habe. Okay, ich wiederhole das, was gesagt wurde, ähm, zeige damit, dass ich verstanden habe, was, was das Ziel ist. Ähm und ich meine, ich habe ja dann extra nicht gesagt: „Damit mehr Zeit miteinander verbracht wird.“ Weil ja dann, dann sagt man den Eltern ja praktisch: „Okay, dadurch wird die Erziehung verbessert.“ Sondern da wollte ich / da dachte ich: „Okay, wenn sie das jetzt so auffasst, ich mache jetzt die Hausaufgaben mit ihr zusammen, ohne dann zu sagen, damit wir mehr Zeit miteinander verbringen / jetzt so im Nachhinein denke ich mir ist es gut, dass sie es so aufgefasst hat, weil das dann eben ein konkreter Lösungsansatz, auch sehr neutraler Lösungsansatz ohne dass irgendwer als schlecht, gut, was weiß ich bezeichnet wird. Einfach, wir lösen dieses eine Problem / Hausaufgaben / und gleichzeitig lösen wir dabei hoffentlich auch noch das Prob-	Wird der Verbal Trigger (Also ihr Vorschlag ist...) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.

lem, was auch zuhause ist, was dann auch dafür sorgen könnte, dass die anderen Probleme einfacher zu behandeln sind“ (AMD10-2, Z. 470 ff.).	
Kategorie	Definition
Bewältigungskompetenz 1 – B 1) - Aber die anderen Lehrer haben mir das noch nicht gesagt.	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Bewältigungskompetenz“ eingebettet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Über die Aussage habe ich mich auch ein bisschen gewundert und ich wusste nicht so richtig was ich darauf, wie ich das einordnen soll, weil ja das mit dem Gespräch jetzt gerade in dem Moment ja nicht wirklich was zu tun hatte. Deswegen war das auch so eine Frage, die mich so ein bisschen kalt erwischt hat irgendwie“ (VJD15, Z. 47 ff.).	Wird der Verbal Trigger (Aber die anderen Lehrer haben mir das noch nicht gesagt.) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition
Bewältigungskompetenz 2 – B 2) - Mit den anderen Lehrern kommt Alex aber besser zurecht.	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Bewältigungskompetenz“ eingeordnet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Ähm, ich hatte so bisschen das Gefühl, dass sie mir nicht glaubt (lachen). Ähm, und hatte das Bedürfnis mich irgendwie ein biss-	Wird der Verbal Trigger (Mit den anderen Lehrern kommt Alex aber besser

chen zu rechtfertigen und zu sagen: „Ja vielleicht ist es da nicht so dramatisch oder vielleicht ist es da nicht so ähm nicht so auffällig oder sie hatten einfach keine Zeit das zusa- gen.“ Ähm, ja das war ein bisschen schwierig, fand ich. Vielleicht wäre es besser gewesen, wenn irgendein andere Kollege auch nochmal was gesagt hätte. Ähm, damit die Mutter mir wirklich glaubt. I: Hat dich das angegriffen? TP: Ähm, nein angegriffen nicht wirklich. Ich meine vielleicht nachvollziehbar. Wenn ich das behaupte und sie wirklich noch nichts von anderen Leuten gehört hat, kann ich das auch verstehen. Und das ist sicherlich in dem Mo- ment auch ein bisschen viel gewesen für sie, wenn sie vorher gar nichts von ihrer Tochter gehört hatte und ähm, dann jetzt so viel auf einmal. Nein, ich glaube nicht, dass das mit mir persönlich zu tun hatte“ (SAS05, Z. 496 ff.). „TP: Ähm ja schwierig, klar also an Ort und Stelle dachte ich ja stimmt, hätte ich auch sa- gen können, weil ich ja wusste dass es so ist und ich das Problem von vornherein hätte an- sprechen können, jetzt macht sie es halt und fragt danach indem sie es anspricht, ja das zu dem Zeitpunkt. I: Aber ist es für dich als unhöfliche Nachfrage angekommen? TP: Ähm ne natürlich nicht, sondern eher als Hoffnung, dass das Problem nur in meinem Unterricht ist“ (MTR10, Z. 376 ff.).	zurecht.) bei der Betrach- tung der Videoaufzeich- nung in dieser oder ähnli- cher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehme- den zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teil- nehmenden geben und kann unterschiedlich aus- fallen.
Kategorie	Definition
Bewältigungskompetenz 3 – B 3) - Warum können Sie das nicht einfach hinnehmen?	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungs- kompetenzfacette „Bewäl- tigungskompetenz“ veror- tet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungs- kompetenzfacette evozie- ren.

Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Ja das, also ich habe die ganze Zeit das Gefühl gehabt, seit dieser Frage müssen wir da jetzt drüber sprechen, dass sie das Thema so ein bisschen vermeiden möchte. I: Mhm TP: Und das war für mich dann wieder noch so eine Bestätigung, so sie möchte raus aus dieser Situation und will eigentlich gar nicht drüber reden“ (VJD15, Z. 63 ff.). „TP: Achso. Ne, konnte ich nicht. (Lacht) Ich habe dann ähm mich auch gefragt, warum sie das / Also das nimmt man ja nicht hin. Das ist ja nicht im Unterricht normal, dass man mit anderen ständig Spricht. Und dass ich die Frage ein bisschen frech fand. Man nimmt das ja nicht einfach hin, wenn man schon sagt als Lehrkraft das man da ein Problem hat. Ja, das fand ich ein bisschen frech“ (HLS08, Z. 551 ff.).	Wird der Verbal Trigger (Warum können Sie das nicht einfach hinnehmen?) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition
Bewältigungskompetenz 4 – B 4) - Das ist doch völlig normales Verhalten bei Jugendlichen. Warum kommen Sie damit nicht zu recht?	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Bewältigungskompetenz“ eingebettet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Da hat sie direkt ihre Tochter in Schutz genommen und äh das probiert so ein bisschen zu erklären. Und die hat mich wieder unterbrochen. Und dann dachte ich da, ja das äh ist ja nicht der Punkt. Klar ist das normal, aber nicht in dem Maß und das es ja Unterrichtsstörungen sind. Das habe ich mich dann äh gefragt, dass sie mir da / Dass Sie mich unterbrochen hat, das hat mich in dem Moment ein bisschen genervt. Ja“ (HLS08, Z. 338 ff.).	Wird der Verbal Trigger (Das ist doch völlig normales Verhalten bei Jugendlichen. Warum kommen Sie damit nicht zu recht?) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese

„TP: Ähm. Dass sie Recht hat, dass ab und zu ja gequatscht wird, aber normales Verhalten / Ja doch, dass sie recht hat. Also ich wusste auch nicht ganz, was ich darauf sagen sollte. Sollte ich ihr zustimmen oder sagen es ist nicht normal? Aber es ist ja schon normal, aber nicht erwünschenswert. I: Mhm. Hat Sie das herausgefordert in dem Moment? TP: Was denn? Dass sie I: Also, dass sie das als normal dargestellt hat? TP: Ja ja doch. Also, das dass ich ihr irgendwie nur zustimmen kann“ (AYW07, Z. 265 ff.).	soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.
Kategorie	Definition
Bewältigungskompetenz 5 – B 5) - Sie haben selbst keine Kinder, oder?	Der Verbal Trigger ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Bewältigungskompetenz“ eingeordnet. Er soll das Verhalten der Teilnehmenden in die Richtung der Beratungskompetenzfacette evozieren.
Ankerbeispiele	Kodierregeln
„TP: Das habe ich gar nicht, äh, irgendwie / es ist / <<pfeift>> / ich dachte schon fast das wäre improvisiert. Aber, nö, ich habe das dann auch nicht als persönlichen Angriff oder so genommen. Ähm, ich habe die ganze Zeit versucht auf diese persönliche Ebene zu gehen. Ähm, ich kenne das oder man kennt das ja auch von anderen die versuchen das auf diese persönliche Ebene / das / also ich habe das eher bei ihr als Strategie versucht zu sehen, mir zu zeigen, so: „Hier, guck mal. Ähm, du weißt ja selber wie das ist oder ja vielleicht weißt du selber wie das ist mit Kindern.“ Es ist nicht so einfach / auf eine persönliche Ebene. Und ich meine gut in dem Moment kann ich nicht sagen: „Ich habe Kinder.“ Also kann ich schlecht sagen: „Ich kenne das. Ich weiß, wie das ist.“ Aber trotzdem dachte ich mir dann nach dieser Aussage: „Okay, ich muss ihr zei-	Wird der Verbal Trigger (Sie haben selbst keine Kinder, oder?) bei der Betrachtung der Videoaufzeichnung in dieser oder ähnlicher Form zum Ausdruck gebracht, dann ist die Antwort der Teilnehmenden zu kodieren. Diese soll Aufschluss über die Wahrnehmung der Teilnehmenden geben und kann unterschiedlich ausfallen.

gen, dass ich dafür Verständnis habe. Nicht das ich / also ähm / ja man kennt das ja auch irgendwie, wenn ich ihr jetzt irgendwie sage: „Ja, machen sie das so. Machen sie das so.“ Aber Gedanken an die Situation verschwende, warum sollte sie dann auf mich hören? Also wusste ich in dem Moment: „Okay, da muss ich irgendwie zeigen, dass ich dafür Verständnis habe.“ Ja“ (AMD10-2, Z. 244 ff.).	
---	--

18.6 Kodiermanual zur Auswertung der Befragung der Testteilnehmenden zur Wahrnehmung und Akzeptanz der robS

Tabelle 78) Kodiermanual zur Auswertung der Interviews zur Wahrnehmung der Testteilnehmenden im Rahmen der Haupterhebung

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
1.1) Authentizität Szenario – eher positiv	Die von den Teilnehmenden im simulationsbasierten Rollenspiel erlebten Situationen werden als authentisch, realistisch beziehungsweise glaubwürdig eingeschätzt. Die Teilnehmenden haben bereits solche oder ähnliche Situationen im Schulalltag erlebt oder könnten sich vorstellen, dass diese dort vorkommen könnten.	Beispiel 1): „[0:00:44] I: Inwiefern waren für Sie die Situationen authentisch? [0:00:47] TP: Die waren für mich eigentlich sehr authentisch, weil, also durch das Praxissemester habe ich ja auch schön äh, naja Schüler erlebt, die auch äh Verhaltensauffälligkeiten gezeigt haben und dann konnte ich mich eigentlich ziemlich gut da hineinversetzen und ja hatte auch irgendwie, ich weiß nicht ich hatte das Gefühl, dass es schon ein realistisches Szenario war. [0:01:10] I: Also es war ähnlich zu Schulsituationen, die Sie erlebt haben? [0:01:13] TP: Ja“ (SNA28, Z. 10 ff.). Beispiel 2): „[0:00:37] I: Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:41] TP: Ähm, also die waren schon sehr authentisch, gerade weil man das als Schülerin auch selbst erlebt hat, also das Unterrichtsstörungen Teil des Unter-	Die Wahrnehmung der Situationen muss überwiegend authentisch sein. Einzelne Aspekte dürfen als Ausnahmen hervorgehoben werden.

		richtsalldag waren beispielsweise oder dass man selber mal die Hausaufgaben nicht gemacht hat und der Lehrer einen einfach darauf angesprochen hat“ (PCW29, Z. 11 ff.).	
1.2) Authentizität Szenario – eher negativ	Die von den Teilnehmenden im simulationsbasierten Rollenspiel erlebten Situationen werden nicht als authentisch, realistisch beziehungsweise glaubwürdig eingeschätzt. Die Teilnehmenden haben nicht solche oder ähnliche Situationen im Schulalltag erlebt oder könnten sich nicht vorstellen, dass diese dort vorkommen könnten.	Beispiel 1): „[0:01:10] I: Hm gut. Inwiefern waren die Situationen für dich authentisch? [0:01:15] TP: Hm ähm war sie nicht, nicht wirklich. Also wie gesagt, ich bin eigentlich anderes gewohnt, dass es gerade in solchen Konfliktsituationen äh Eltern gibt, die nicht verständnisvoll sind und gut mit Kritik umgehen können. Und da war das halt schon sehr sehr freundlich und ähm verständnisvoll, entgegenkommend. Das fand ich gut. Gibt es natürlich auch. Gar keine Frage. Hm und ansonsten vielleicht die Fragen, die/ Also beim Eingangsgespräch mit der Schülerin an sich waren die Fragen äh authentisch oder die Art und Weise, die Reaktionen auf meine Aussagen. Dieses ‚Ach kann man das nicht einfach zurückändern?‘ Ähm (...)“ (SEL31, Z. 20 ff.).	Die Wahrnehmung der Situationen muss überwiegend nicht authentisch sein. Einzelne Aspekte dürfen als Ausnahmen hervorgehoben werden.
2.1) Authentizität Schauspielerinnen – eher positiv	Die von den Teilnehmenden im simulationsbasierten Rollenspiel erlebten Schauspielerinnen werden als authentisch, realistisch beziehungsweise glaubwürdig in ihrer Darstellung eingeschätzt. Die Teilnehmenden haben den Eindruck, dass die	Beispiel 1): „[0:02:15] I: Okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:02:20] TP: ((lacht)). Ja, wie gesagt, fand ich super. Also haben die echt gut gemacht vom Verhalten her. [0:02:29] I: Und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:02:32] TP: Ja. Auf jeden Fall. Ich fand es auch super, wie die, äh, quasi miteinander agiert haben, dass dann, ähm, dass die	Die Wahrnehmung der Schauspielerinnen muss überwiegend authentisch sein. Einzelne Aspekte dürfen als Ausnahmen hervorgehoben werden.

	Schauspielerinnen nicht aus ihren Rollen gefallen sind.	Mutter dann so ein Blick der Tochter dann zugeworfen hat [0:02:42] I: Ja. [0:02:43] TP: und, ja, also fand ich gut“ (KAD22, Z. 44 ff.). Beispiel 2): „[0:01:18] I: Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:01:22] TP: Dass die Formulierungen und die äh Gestik und Mimik auch so war, wie man sich das vorstellt, also auch die vor allem im zweiten die äh quasi die, die Mutter repräsentiert hat, äh ja durch die Aussagen und auch den Blick immer zu der Tochter. Das war quasi sehr sehr authentisch. Ja. [0:01:45] I: Okay. Ähm hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:01:51] TP: Ja“ (AYM22, Z. 30 ff.).	ben werden.
2.2) Authentizität Schauspielerinnen – eher negativ	Die von den Teilnehmenden im simulationsbasierten Rollenspiel erlebten Schauspielerinnen werden nicht als authentisch, realistisch beziehungsweise glaubwürdig in ihrer Darstellung eingeschätzt. Die Teilnehmenden haben den Eindruck, dass die Schauspielerinnen aus ihren Rollen gefallen sind.	Da hierzu kein passendes Beispiel im Material identifiziert werden konnte, könnte eine mögliche Aussage folgendermaßen lauten: „Nein, die Schauspielerinnen waren nicht authentisch. Schülerinnen in dem Alter verhalten sich anders. Das Alter der Mutter hat auch nicht gepasst. An vielen Stellen sind die Schauspielerinnen aus den Rollen gefallen.“	Die Wahrnehmung der Schauspielerinnen muss überwiegend nicht authentisch sein. Einzelne Aspekte dürfen als Ausnahmen hervorgehoben werden.

3.1) Ein- fluss durch Raum und Video- kame- ras – eher positiv	Die Kameras und der Raum haben während des simulationsbasierten Rollenspiels keinen negativen Einfluss auf die Teilnehmenden genommen, der die Handlungsfähigkeit einschränkt oder erheblich erschwert. Die Kameras und der Raum können, müssen jedoch nicht aktiv wahrgenommen worden sein.	Beispiel 1): „[0:01:16] I: Mhm. Und hatte der Raum einen Einfluss auf Ihr Handeln? [0:01:22] TP: Hm. Nein, nein. [0:01:26] I: Okay. Und die Kameras? [0:01:28] TP: Ähm, nein, das auch nicht, also man hat sich dran gewöhnt. [0:01:34] I: Okay. Und ab wann haben Sie sich dran gewöhnt? [0:01:36] TP: Ähm, nach dem ersten Ablauf, also“ (AAS13, Z. 30 ff.). Beispiel 2): „[0:02:07] I: Okay. Und, äh, hatte die Kamera oder die Kameras Einfluss auf Ihr Handeln genommen? [0:02:13] TP: Ne, gar nicht. Also, die habe ich wirklich / Sie haben die ja eingeschaltet, da habe ich noch an die Kamera gedacht, aber als es dann geklopft hat, dann hatte ich die gar nicht mehr im Kopf. [0:02:22] I: Okay. [0:02:22] TP: Das war mir auch nicht unangenehm, dass die an war. Also da habe ich gar nicht dran gedacht“ (KFW02, Z. 64 ff.).	Der wahr- genom- mene Einfluss der Ka- meras und/oder des Rau- mes muss überwie- gend die Hand- lungsfä- higkeit der Teil- nehmen- den ge- währleis- ten oder begünsti- gen. Ein- zelne As- pekte dürfen als Ausnah- men her- vorgeho- ben wer- den.
3.1) Ein- fluss durch Raum und Video- kame- ras – eher nega- tiv	Die Kameras und der Raum haben während des simulationsbasierten Rollenspiels negativen Einfluss auf die Teilnehmenden genommen, der die Handlungsfähigkeit einschränkt oder erheblich erschwert. Die Kameras und der	Da hierzu kein passendes Beispiel im Material identifiziert werden konnte, könnte eine mögliche Aussage folgendermaßen lauten: „Ja, die Kameras habe ich die ganze Zeit wahrgenommen und ich habe mich beobachtet gefühlt. Ich konnte das nicht ausblenden und mich nicht auf das Gespräch konzentrieren. Ich bin immer wieder aus meiner Rolle gefallen. Der Raum hat die Gesprächsatmosphäre auch nicht verbessert.“	Der wahr- genom- mene Einfluss der Ka- meras und/oder des Rau- mes muss überwie- gend die Hand- lungsfä-

	Raum können, müssen jedoch nicht aktiv wahrgenommen worden sein.		higkeit der Teilnehmenden einschränken. Einzelne Aspekte dürfen als Ausnahmen hervorgehoben werden.
4) Wahrgenommene Fähigkeiten und Kompetenzen	Die Teilnehmenden der simulationsbasierten Rollenspiele erörtern, welche Fähigkeiten und Kompetenzen mit dem Rollenspiel erfasst wurden, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind.	Beispiel 1): „[0:02:56] I: Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:03:03] TP: Hm, auf jeden Fall dieses Zwischenmenschliche und Einfühlungsvermögen, wie man halt äh in gewissen Situationen reagieren sollte und äh ja, natürlich dieses beraterische und ja, halt einfach das man die Situation auch einschätzen kann“ (KAS18, Z. 72 ff.). Beispiel 2): „[0:02:42] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:02:51] TP: Also auf jeden Fall Beratung, weil man hat als Lehrer ja nicht nur die Aufgabe zu unterrichten, seinen Stoff zu vermitteln, sondern auch eben Beratung und Erziehung, ähm, genau vor allem der Beratungsaspekt [0:03:03] I: Mhm. [0:03:04] TP: oder Alternativen vorzuschlagen und herauszu-	Alle zum Ausdruck gebrachten Fähigkeiten und Kompetenzen werden kodiert.

		finden, wo das Problem jetzt auch liegt“ (ALN30, Z. 82 ff.).	
5.1) Ak- zep- tanz als Übun- gs- und Prü- fungs- format – eher positiv	Die simulations- basierten Rollen- spiele werden von den Teilneh- menden als po- tenzielles Prü- fungsformat und/oder Übungsformat im Lehramtsstudium akzeptiert bezie- hungsweise ist es für sie vor- stellbar, solche Formate einzu- führen.	Beispiel 1): „[0:03:25] I: Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:03:30] TP: Ja, das finde ich ganz gut. [0:03:32] I: Als Übungsformat? [0:03:33] TP: Äh, als Übungsformat, aber auch als Prüfungsformat. Ähm, einfach dass man da ein bisschen vorbereiteter später in den Beruf einsteigen kann. [0:03:40] I: Welche Bedingungen müssen für Sie gegeben sein, dass es als Prüfungsformat funktioniert? [0:03:45] TP: Dass man vorher im Rahmen eines Seminars oder irgendeiner Veranstaltung gut darauf vorbereitet wird, dass man eventuell auch dementsprechend auch Übungssituationen durchführen konnte ähm und dann würde ich sagen vielleicht auch ähnliche Bedingungen wie hier, dass man die anderen Schauspieler des Rollenspiels nicht unbedingt kennt und es in einer angenehmen Atmosphäre durchgeführt wird“ (BJP10, Z. 77 ff.). Beispiel 2): „[0:02:46] I: Okay. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:02:52] TP: Ja, weil ich ganz klar der Meinung bin, dass uns das in diesem Studiengang einfach fehlt so kleinere praxisbezogene Elemente zu bekommen und auch gerade so ein Rollenspiel im Kontext Beratung oder Eltern- oder Schülergespräch fände ich sehr angebracht, dass man vielleicht auch mal mit Konfliktsituationen lernt umzugehen	Die simu- lationsba- sierten Rollen- spiele werden in der von den Teil- nehmen- den er- lebten Form als potenziel- les Prü- fungsfor- mat und/oder Übungs- format im Lehr- amtsstu- dium ak- zeptiert. Es dürfen auch wei- tere Vo- rausset- zungen angeführt werden, die eine Akzep- tanz be- dingen.

		und da einfach schon so ein bisschen ja geschulter drin wird, durch halt diese Anwendung. [0:03:23] I: Also als Übungsformat? [0:03:26] TP: Mhm. Ja, aber ich denke dann auch als Prüfungsformat letztlich. [0:03:32] I: Okay. Gibt es da bestimmte Bedingungen, die erfüllt sein müssten, dass es als Prüfungsformat funktioniert? [0:03:37] TP: Hm, dass man es im Rahmen eines Seminars schon mal dann durchführt, denke ich und dass es halt klare Kriterien dafür gibt, was genau dann wie bewertet wird“ (PCW29, Z. 60 ff.).	
5.2) Akzeptanz als Übungs- und Prüfungsformat – eher negativ	Die simulationsbasierten Rollenspiele werden von den Teilnehmenden nicht als potenzielles Prüfungsformat und/oder Übungsformat im Lehramtsstudium akzeptiert beziehungsweise ist es für sie nicht vorstellbar, solche Formate einzuführen.	Beispiel 1): „[0:03:58] I: Hm und ähm also können Sie sich das als Übungsformat vorstellen auf jeden Fall? [0:04:05] TP: Auf jeden Fall, weil ich finde als Prüfungsformat das ein bisschen schwierig, weil ich glaube, das sind so auch Kleinigkeiten wie filmen und vielleicht auch gerade, weil ich finde, man kann das nicht pauschal an einer Situation abhängig machen. Aber als Übungsformat, was vielleicht auch als qualifizierte Teilnahme wirken könnte, finde ich das schon sehr sehr wichtig und ich glaube auch, dass ja meine Kommilitoninnen und Kommilitonen das genauso sehen würden und auch viele Dozierende das auch sehr unterstützen. [0:04:32] I: Unter welchen Bedingungen könnte das denn als Prüfungsformat ähm funktionieren? [0:04:36] TP: Also man könnte es natürlich als mündliche Prüfung, wenn, an setzen, wenn es wirklich vielleicht keine andere Möglichkeiten gibt, aber ich finde	Die simulationsbasierten Rollenspiele werden in der von den Teilnehmenden erlebten Form nicht als potenzielles Prüfungsformat und/oder Übungsformat im Lehramtsstudium akzeptiert. Es dürfen auch weitere Vorausset-

		es halt wirklich sehr schwierig als Prüfungsformat anzubieten, weil es ist halt/ Ich habe die Situation jetzt gesehen, ich konnte mich darauf ein bisschen vorbereiten, aber wie würde das denn jetzt bewertet werden, wenn ich vielleicht nicht die Handlungsoptionen geboten habe, die vielleicht erwartet wird? Und ich glaube das ist das Schwierige, weil man hat sie ja vorher nie im realen Leben so ausprobiert und bis man das als Prüfungsform dann anbieten würde, würde ich es glaube schwieriger finden. [0:05:08] I: Okay. Und wenn Sie das zuvor in einem Seminarkontext lernen? [0:05:13] TP: (räuspern) Ja, ich glaube, das ist halt einfach jeder Schüler, jede Schülerin ist anders und ich glaube das ist eben entsprechend auch schwierig, das als Prüfung direkt wahrzunehmen“ (CLM16, Z.97 ff.).	zungen angeführt werden, die eine Akzeptanz bedingen, jedoch seitens der Teilnehmenden als nicht umsetzbar erscheinen.
--	--	--	---

18.7 Kodiermanual zur Auswertung der Expert*inneninterviews zur Einschätzung des prototypischen Bewertungsbogens

*Tabelle 79) Darstellung des Kodiermanuals zur Auswertung der Expert*inneninterviews zur Einschätzung des prototypischen Bewertungsbogens*

Kategorie
Personale Ressourcen - Gefühle - PRG)
Definition
Dieses Item ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Personale Ressourcen“ verortet. Es soll die zum Ausdruck gebrachten Gefühle der Teilnehmenden der simulationsbasierten Rollenspiele bewerten.
Ankerbeispiele
Beispiel 1: „E: Ich glaube es ist hier schwierig, weil das halt immer so die Ambivalenz ist, ich bin ja Lehrkraft einerseits berate ich, andererseits habe ich aber auch die Beratung sozusagen einberufen. Also wenn wir jetzt in die Unternehmensberatung beispielsweise gehen, dann sage ich als Chef hier läuft

was nicht und dann hole ich mir jemanden Extern der berät und das sind dann natürlich, also als Lehrkraft bin ich in einer Doppelfunktion, deshalb würde ich halt immer sagen Gefühle haben in der Beratung also als Berater oder zu Beratender, doch als zu Beratender schon, das bringe ich immer durcheinander, als Berater gar nichts zu suchen. Das ist natürlich in diesem Fall schwierig, trotzdem würde ich für eine konsequente Beratungsgeschichte eigentlich dafür plädieren, dass jegliches Äußern von Gefühlen, egal ob die konstruktiv umgewandelt werden oder nicht eigentlich ein negativer Punkt ist. Weil ich finde, dass die in diesem Kontext und es ist jetzt nicht so schwer zehn Minuten, also zumindest diese Gefühle nicht zu kommunizieren. Das man sie hat kann man ja nicht abstellen, aber dass man sie kommuniziert und selbst wenn ich sie konstruktiv umwandle, das ist natürlich schwierig, deshalb finde ich zum Beispiel auch die Einstiegsfrage mit dem sind Sie wütend auf mich, da muss ich mich natürlich irgendwie zu verhalten, aber da fand ich jetzt zum Beispiel die Reaktion der ersten Lehrerin, die einfach so Nein, setzt dich oder so ungefähr, dieses Nein einfach, vielleicht schon ein Tacken zu stark dann wieder. Einerseits schafft es natürlich Sicherheit, aber natürlich nicht meine liebe Alex so ungefähr, also das ist glaube ich auch sowas, was in der Beratungssituation nicht rüberkommen sollte. Ein einfaches nein oder halt vor allen dingen die Frage, wie kommst du darauf? Das wären glaube ich die zentralen (unv.), aber dann wandle ich ja nicht meine eigenen Gefühle negativ um, egal ob ich wütend bin oder nicht, verstehen Sie was ich meine?“ (Expert*in 1, 673 ff.).

Beispiel 2:

„E: Ich kann mir mit der konstruktiven Umwandlung nicht genug vorstellen. Da ist die Frage, wie gut sind die Beobachter/Bewerter geschult, was soll man darunter verstehen.

I: Das wäre jetzt in dem Beispiel direkt für die Anfangssituation, also wenn die Frage danach kommt sind Sie wütend auf mich, dass zum einen signalisiert wird, dass es nicht so ist, aber das als Gesprächsinitiative beispielsweise dafür genutzt wird, um nachzufragen, wie denn die Wahrnehmung zustande kommt und das dann abgeglichen wird von wie nimmst du deine Sachen wahr, wie habe ich das wahrgenommen

E: Ja, okay. Dann verstehe ich es, dann würde ich das, also es geht ja schon um die Anlage des Bogens auch, ja? Oder

I: Mhmh.

E: Dann hier vielleicht die Frage, ob man dieses konstruktiv Umwandeln nicht so formuliert, dass deutlich wird, dass es hier um eine Transformation mit Hinblick auf den weiteren Beratungsprozess gehen soll“ (Expert*in 2, Z. 643 ff.).

Kodierregeln

Werden das Item (Gefühle) und seine Ausprägungen dargestellt, dann ist die darauffolgende Aussage beziehungsweise Antwort der Expert*innen zu

kodieren. Die Aussagen der Expert*innen können unterschiedlich ausfallen.
Kategorie
Personale Ressourcen – Wertschätzende Haltung - PRWH)
Definition
Dieses Item ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Personale Ressourcen“ verortet. Es soll die zum Ausdruck gebrachte Wertschätzende Haltung der Teilnehmenden der simulationsbasierten Rollenspiele bewerten.
Ankerbeispiele
Beispiel 1: „E: Mhmh, also die Differenz zwischen dem ersten und zweiten sehe ich nicht, zumindest nicht so ich sagen würde das ist für die Beratung in irgendeiner Form wichtig, weil beides Male geht es nicht um das Problem der Schülerin, sondern um irgendwas anderes. Ob das dann was ist, was vermeintlich positiver ist wie das Klassenklima oder die eigene Sache, finde ich in dem Moment völlig hinfällig, das ist beides in dem Moment für die Beratung völlig irrelevant und ich glaube ich würde mir auch als Lehrkraft, also nur bedingt anmaßen, weil (unv.) Störungen für das Klassenklima zu wechseln, vielleicht ist das sogar super für das Klassenklima, wenn Alex einen Spruch bringt und mich nervt es nur und trotzdem kann ich explizit aus (unv.). Das zweite und der letzte Punkt, wofür es 2 Punkte gibt, das finde ich ganz wichtig also, dass man sagt es geht um das Wohlergehen, ein schwieriger Begriff, aber es geht erstmal um die Schülerin, das ist das entscheidende, aber die Ankerbeispiele finde ich extrem unglücklich, weil das macht mir Sorgen da geht es nicht um die Schülerin, da geht es um mich. Du kannst das eigentlich ist eine Abwertung der Person, würde ich sofort negativ vermerken und das ist wichtig für dich ist meine Perspektive und nicht die der Schülerin, z.B. es ist wichtig gute Noten zu haben, das ist der Moment völlig scheiß egal und wichtig ist herauszufinden, was für die Schülerin wichtig ist und das ist ja der Kerngedanke einer Habitus reflexiven Beratung. Das ist ja genau das, dass ich sage nicht ich finde es wichtig gute Noten zu haben, für sie ist es auch wichtig, sonst kriegt sie später keinen Job und sonst irgendwas, aber dann gehe ich ja mit meiner Perspektive voll darauf, anstatt zu sagen, also sie sagt ja auch es ist mir nicht so wichtig. Wieso nicht? Das ist die entscheidende Frage und erst in dieser Frage geht es um die Person und die Ankerbeispiele gehen alle nicht um die Person, nicht um die Schülerin und 1 und 2 würde ich gleichsetzen, weil ich sagen würde, da geht es bei beiden nicht um die Schülerin und das ist muss Ziel der Beratung sein, dass es um die Schülerin und um deren Problem geht. Alles andere ist egal“ (Expert*in 1, Z. 772 ff.). Beispiel 2:

„[1:20:33] E: Finde ich so gut getroffen, ich frage mich ob die Kategorisierung als wertschätzende Haltung hier so treffend ist, denn wie man auch deutlich an den Items sehen kann, geht es ja um die Lösungsfokussierung im Hinblick auf was soll eine Lösungsfokussierung vorgenommen werden, denn eigentlich wird nur mit dem letzten Teil das macht mir Sorgen, du kannst das eigentlich, das ist wichtig für dich, da würde ich eigentlich schon das mit der wertschätzenden Haltung gut drin sehen, aber die anderen beiden sehe ich jetzt nicht unbedingt als Ausdruck nicht wertschätzender oder wenig wertschätzender Haltung“ (Expert*in 2, Z. 681 ff.).
Kodierregeln
Werden das Item (Wertschätzende Haltung) und seine Ausprägungen dargestellt, dann ist die darauffolgende Aussage beziehungsweise Antwort der Expert*innen zu kodieren. Die Aussagen der Expert*innen können unterschiedlich ausfallen.
Kategorie
Soziale Kooperationskompetenz - Kooperatives Handeln - SKKH)
Definition
Dieses Item ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Soziale Kooperationskompetenz“ verortet. Es soll das zum Ausdruck gebrachte kooperative Handeln der Teilnehmenden der simulationsbasierten Rollenspiele bewerten.
Ankerbeispiele
Beispiel 1: „E: Mhmh. Also ich sage jetzt spontan immer meine Anmerkungen, Sie entscheiden ja, was sie davon brauchen und was nicht und lassen sich davon auch nicht verunsichern, ich sage das ja nur rein ad hoc. Erste Sache, ich glaube es müsste natürlich, also jetzt gerade wirkt es halt so, als würden die Punkte einfach addiert nachher. Also ich will damit sagen, es nützt nachher nichts, wenn ich eine kooperative Haltung zeige, aber in dem davor bei 0 Punkten bin. Wenn ich zum Beispiel sage, du störst mich immer, das müssen wir ändern und das finde ich ganz schade, dass du mich störst, aber wir schaffen das, dann ist das irgendwie schlechter, wie wenn ich sage, wenn ich die Schülerin in den Fokus stelle, aber irgendwie kaum kooperativ bin und das würde mich zum zweiten Punkt führen, wo ich sagen würde, da haben Sie aber auch das Problem, dass Sie an einen Kooperationsforscher geraten sind, das ich mir erstens nicht sicher bin, ob eine gute Beratung überhaupt eine kooperative Haltung braucht, weil Kooperation im Sinne eines wirklich gemeinsam an einem Problem arbeiten, gar nicht unbedingt die Haltung sein muss, glaube ich, sondern es eher um, ja ich habe ja den Experten da schon sitzen, mein Job ist es vor allem eigentlich die Sachen raus zu kitzeln. Nachher vielleicht Ideen zu entwickeln, aber die müssen wiederum nicht kooperativ entwickelt werden, weil das ist dann ja meine Rolle als Berater, dass ich über Informationen verfüge, die die anderen nicht haben und die ich dann mitteilen kann und des-

halb glaube ich, dass Kooperation im klassischen Sinne gar nicht so wichtig ist und zweitens würde ich aber auch eine Differenz in den, also das sind die Sachen und dann würde ich aber auch intern, also ich würde tippen, wenn Sie es testen, ist die interne Konsistenz der Abstufungen nicht besonders hoch, weil Sie haben eigentlich 0 und 1 im Sinne von kooperativer Haltung und keine kooperative Haltung und 2 spricht eigentlich über was ganz anderes, nämlich wieder wer steht im Fokus und nicht auf welcher Art und Weise steht diese Person im Fokus. Sie können sich 2 vorstellen, ohne dass jemand kooperativ ist“ (Expert*in 1, 883 ff.).

Beispiel 2:

„E: Also grundsätzlich finde ich hier den größten Steigerungsgrad gut erfasst. Da sieht man aber auch, wie wieder eine ganze Menge zusammenkommt, bei dem Versuch das hier kriterienorientiert zu machen. Das halte ich wiederum auch für einen zentralen Aspekt, also soziale Kooperationskompetenz, kooperatives Handeln halte ich für einen zentralen Aspekt und ich finde der zentrale Aspekt bei der höchsten Punktzahl ist dieser der Expertin für ihr Problem. Unklar bleibt mir wie interessiert Nachfragen alleine dieses kooperative Handeln beinhaltet, das sieht man dann halt eben auch deutlich bei der Steigerung auf zwei, da ist ja genau dieses interessierte Nachfragen orientiert sich dann ja an dieser Expertinnen Vorstellung der Schülerin, wenn das hier so ein Zwischenschritt ist könnte man versuchen eine Zwischenkategorie zu nutzen als, also vor allem zu fokussieren auf dieses interessiert Nachfragen und diese Haltung wir schaffen das doch, während ich jetzt gerade rede fällt mir auf, dass das ja eigentlich ganz gut gelöst ist aus meiner Sicht, denn dadurch wird es ja irgendwie deutlich das hier zumindest das gemeinschaftliche Herausstellen von Hintergründen des Problems und möglichen Lösungsansätzen gepaart mit einer gewissen Haltung des wir schaffen das, aber ohne noch eine konkrete Handlungs-umsetzung zu implementieren, die Zwischenstufe darstellt. Also das finde ich gut, gefällt mir die Lösung so“ (Expert*in 2, Z. 766 ff.).

Kodierregeln

Werden das Item (Kooperatives Handeln) und seine Ausprägungen dargestellt, dann ist die darauffolgende Aussage beziehungsweise Antwort der Expert*innen zu kodieren. Die Aussagen der Expert*innen können unterschiedlich ausfallen.

Kategorie

Soziale Kooperationskompetenz - Perspektivübernahme Schülerin - SKPS)

Definition

Dieses Item ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Soziale Kooperationskompetenz“ verortet. Es soll die zum Ausdruck gebrachte Perspektivübernahme der Teilnehmenden der simulationsbasierten Rollenspiele bewerten.

Ankerbeispiele

Beispiel 1:

„E: Mhmh, das finde ich so weit einleuchtend. Eine Anmerkung wäre, ich weiß nicht, ob ich das noch unter soziale Kooperationskompetenz packen würde, vielleicht nimmt man sich auch ein bisschen aus der Schusslinie, wenn man sich da oben vielleicht eher soziale Dimension hinschreibt oder irgendwie sowas und nicht mit sowas wie Kooperationskompetenz argumentiert. Und das zweite, ich habe mir jetzt spontan die Frage gestellt, wenn jetzt in dem Video, wenn wir jetzt so das Video bewerten würden damit, würden die einmal 0,1, oder 2 Punkte kriegen oder immer wenn das auftritt?

[1:29:33] I: Einmal.

[1:29:34] E: Ja, weil das ist dann zum Beispiel ganz ganz schwierig, weil zum Beispiel jetzt in dem letzten Video ist alles durchaus vorgekommen. Da hat sie gesagt, ich fühle mich schlecht ah ja okay, okay ist kein zur Kenntnis nehmen, das ist kein Beachten so ungefähr, dann wurde teilweise darauf eingegangen und dann wurde teilweise sogar ganz konkret erfragt. Trotzdem würde ich sagen, es wurde mir viel zu wenig erfragt und deshalb könnte man eventuell, wenn man so einen Bewertungspunkt macht, dass man, es gibt ja diese Unterrichtsqualitätsbögen, wo die Unterrichtsqualität beobachtet wird, wo dann tatsächlich nicht nur vorkommt, kommt es vor, sondern wie oft kommt es vor und gleichzeitig auch konträre Kategorien, wo man sagt, wie oft kommen die vor“ (Expert*in 1, Z. 939 ff.).

Beispiel 2:

„E: Hier sind in der Kategorie, für die es zwei Punkte gibt diese Frage wieder, dieses konstruktiv in das Gespräch einbinden müsste man sich wieder angucken, wenn die Frage ist, in welche Richtung konstruktiv in das Gespräch einbinden, wird es genutzt wie in dem dritten Beispielsatz, wenn du wieder neben xy sitzen könntest, dann... um Lösungen zu entwickeln das ist meines Erachtens nach ein erster Schritt in Richtung Lösungsfindung und damit nicht direkt ausschließlich auf Perspektivübernahme abzielend. Also hier könnte man wieder überlegen, ob man das nochmal besser voneinander trennen kann, dass das nicht so ineinander geht. Eigentlich geht es doch hier wirklich um die Frage nach, bei dem es einen Punkt gibt, stelle ich es mir so vor, dass die Lehrkraft hier die spontanen Äußerungen der Schülerin eben aufgreift und damit umgeht, bestätigend umgeht und so deutlich macht, dass sie es gehört hat und wahrgenommen hat und bei dem zweiten Punkt geht es doch vor allem darum, dass überhaupt gezielt gefragt wird und für mich könnte das an dieser Stelle schon enden ohne dass man jetzt diesen Aspekt bindet, man bindet das konstruktiv in das Gespräch ein, unbedingt hineinbeziehen muss“ (Expert*in 1, Z. 801 ff.).

Kodierregeln

Werden das Item (Perspektivübernahme Schülerin) und seine Ausprägungen dargestellt, dann ist die darauffolgende Aussage beziehungsweise

Antwort der Expert*innen zu kodieren. Die Aussagen der Expert*innen können unterschiedlich ausfallen.
Kategorie
Pädagogisches Wissen - Problemdefinition - PWPD)
Definition
Dieses Item ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Pädagogisches Wissen“ verortet. Es soll die zum Ausdruck gebrachte Problemdefinition der Teilnehmenden der simulationsbasierten Rollenspiele bewerten.
Ankerbeispiele
Beispiel 1: „E: Mhmh, also generell ich würde hier nie von Problemen reden, sondern von Symptomen und prinzipiell bei Symptomen kann die Lehrkraft die benennen, Probleme kann sie beratungstechnisch gar nicht benennen, die kann nur Alex benennen, sonst niemand und deswegen würde ich hier wirklich von Symptomen sprechen, das ist das erste und dann würde ich aber immer noch zumindest das kritisch sehen, ob die überhaupt genannt werden müssen. [1:33:47] I: Mhmh, weil? [1:33:47] E: Weil die Symptome, die Alex zeigt, sind ein Problem der Lehrkraft und wenn ich die Symptome nenne, steht das Problem der Lehrkraft im Fokus und das sollte es in einem Beratungsprozess nicht tun, außer natürlich, wenn man es zumindest nicht als Beratungsprozess rahmt. Wenn man es als Schüler-Lehrer-Gespräch rahmt, reden wir auf einmal über ganz andere Dinge. In einer Beratung würde ich sagen es sind Symptome, die Probleme selbst kann nur Alex benennen, die kann die Lehrkraft gar nicht benennen und ob es sinnvoll ist die Symptome zu benennen oder nicht, also ich würde hier, also das ist auch das Dilemma, es ist schwierig das zu bewerten, sowas wie, die Lehrkraft nutzt die Symptome, um über das Problem zu sprechen, das wäre für mich eine 2, also 2 Punkte dann. Also wie die eine, ich weiß gar nicht mehr in welchem Video, die hat gefragt, weißt du warum du hier bist oder weißt du warum du nicht mehr neben denen sitzt? Da haben wir ja auch gemerkt das Problem von Alex ist, ich sitze nicht mehr neben denen. Das Problem hat die Lehrkraft nicht, weil der Lehrkraft ist es scheiß egal, wo sie sitzt so ungefähr und daran merkt man ja, die Probleme sind anders und wenn ich dann sage, weißt du denn warum nicht oder also wenn ich sage, da kann ich ein konstruktives (unv.) machen, aber so, da würde ich sagen ist es aus Beratungsperspektive für mich trifft es nicht das Gelbe vom Ei sozusagen“ (Expert*in 1, Z. 1015 ff.). Beispiel 2: „E: Also die Frage nach der Herstellung der Transparenz über das Problem halte ich für wichtig, ich habe das auch bei der Beurteilung der Situationen ja genannt. Ich wunder mich etwas über die Subordnung zum pädagogischen Wissen, ja das kriege ich nicht so richtig zusammen, da würde ich

mich freuen, wenn mir das noch mal erklärt würde, muss nicht jetzt sein, aber das fällt mir auf jeden Fall auf. Ja, das ist eine rein quantifizierende Logik, damit ist das Problem an sich ja auch noch nicht konkreter definiert, zumindest wird konkretisiert, worum es geht, worum es gehen soll, was den Auslöser für das Gespräch dann bietet, das ist wichtig und korrekt. Damit ist aber, wie gesagt, noch nicht die Gänze des Problems definiert. Die Gänze des Problems zeigt sich dann eben durch die Verknüpfung mit dem was auch vorhin und ach jetzt habe ich es schon wieder vergessen und worum es dabei ging was das macht dieses Problem, also die Frage nach was wird gestört, wer wird gestört, worauf wirkst sich das aus und so weiter“ (Expert*in 2, Z. 845 ff.).

Kodierregeln

Werden das Item (Problemdefinition) und seine Ausprägungen dargestellt, dann ist die darauffolgende Aussage beziehungsweise Antwort der Expert*innen zu kodieren. Die Aussagen der Expert*innen können unterschiedlich ausfallen.

Kategorie

Pädagogisches Wissen - Problemanalyse - PWPA)

Definition

Dieses Item ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Pädagogisches Wissen“ verortet. Es soll die zum Ausdruck gebrachte Problemanalyse der Teilnehmenden der simulationsbasierten Rollenspiele bewerten.

Ankerbeispiele

Beispiel 1:

„E: Mhmh. Ja auch da würde ich wieder von Symptomen sprechen, nicht von Problemen und dann würde ich hier sagen, dass ist Beratungsvorarbeit. Das ist eigentlich der Prozess, den ich als Lehrkraft mache, um auf dessen Basis zu entscheiden braucht es überhaupt eine Beratung oder nicht. Was mich zum Beispiel bei dem Rollenbeispiel auch gestört hat, die ist seit zwei Wochen ein bisschen wuselig, dann gib mir zwei Monate, dann fange ich an mir Gedanken zu machen, also da finde ich den Zeitraum (unv.), ansonsten finde ich genau das, anders gesagt, ich könnte ja sagen, wenn die Lehrkraft das erst in der Beratung erörtert, dann wäre das Umsetzen von Alex eine völlig binde Maßnahme gewesen. Hat sie ja offensichtlich nicht, sie hat sich ja vermutlich hoffentlich dabei was gedacht und dann wird sie all das ja schon gemacht haben und auf Basis dieser Analyse müsste man dann sagen, ja ich brauche jetzt eine Beratung, weil hier ist irgendwas anderes im Busch als nur, dass sie jetzt mal ein bisschen lauter ist oder mal die Hausaufgaben nicht macht oder sowas“ (Expert*in 1, Z. 1076 ff.).

Beispiel 2:

E: Was mir hier auffällt ist, dass die Problemanalyse jetzt nur auf die Seite der Lehrkraft gewägt wird und wenn man sich diese Nachfrage, ob die

Schülerin das Problem auch wahrgenommen hat anschaut, mindestens da wäre auch eine offene Frage wichtig, nämlich wie die Schülerin das Ange-sprochene wahrnimmt, denn mit der Nachfrage, ob bleibt der Schülerin ja nur das Widersprechen oder Zustimmung und das wird unter den, im Rah-men der Macht also die dort in dieser Beratungssituation ja dennoch vor-herrscht wahrscheinlich nicht weiter hilfreich sein, die Schülerin wird dann ja wahrscheinlich nicht sagen, ja habe ich auch so wahrgenommen, also man versucht ja als Schüler möglicherweise auch schnell aus der Situation herauszukommen, von daher halte ich dieses Angebot hier, für nicht güns-tig, also da müsste die Frage nach“ (Expert*in 2, Z. 903 ff.).
Kodierregeln
Werden das Item (Problemanalyse) und seine Ausprägungen dargestellt, dann ist die darauffolgende Aussage beziehungsweise Antwort der Ex-pert*innen zu kodieren. Die Aussagen der Expert*innen können unter-schiedlich ausfallen.
Kategorie
Pädagogisches Wissen - Ursachensuche - PWU)
Definition
Dieses Item ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Pädagogi-sches Wissen“ verortet. Es soll die zum Ausdruck gebrachte Ursachensu-che der Teilnehmenden der simulationsbasierten Rollenspiele bewerten.
Ankerbeispiele
Beispiel 1: „E: Mhmh, ja. Das leuchtet mir weitestgehend ein, aber ich würde tatsäch-lich wieder dazu tendieren, die Lehrkraft nennt vermutete Ursachen, also nur diesen Punkt zu 0 machen, weil das ist relativ egal und dann würde ich 1, stellt Fragen zu möglichen Ursachen, weil das ist immer noch deutlich besser als sie nur zu nennen und zwei wäre dann arbeitet Ursachen her-aus. Ich würde immer auch bei solchen Bewertungsbögen, also den Begriff Ursachen würde ich in allen drei Spalten vorkommen lassen. Das macht es dann leichter wirklich die Differenz zu sehen und eben keine Ursachen zu nennen, keine Fragen zu nennen oder auch einfach Ursachen zu nennen so nach dem Motto, ja du bist ja auch 15 da ist das so, das ist dann so eine Ebene, ob ich die Ursache dann nenne oder nicht, man könnte sagen, okay bei letzterem gibt man Alex noch die Chance irgendwas zu sagen, ist sicherlich so, aber es ist auch wenn ich auf einen Beratungsprozess gucke, ist es alles gleich schlecht. Wenn ich mir Ursachen, mögliche Ursachen überlege und dazu Fragen stelle, ist das deutlich besser, wenn ich sage es könnte daran liegen, wie sieht es denn aus, wenn ich die Ursachen zusam-men mit Alex herausarbeite, ist es das Nonplusultra. Was natürlich nicht heißt, dass ich vorher immer schon mögliche Ursachen im Kopf habe, weil ich muss sie ja nicht kommunizieren, das ist die Differenz. Natürlich habe ich schon Ursachen im Kopf, ich habe Ursachen im Kopf, wenn ich die Fall-vignette lese. Aber in der Beratung geht es ja darum, die eben zurückzu-

halten, nicht nur kommunikativ, sondern auch vom Denken her“ (Expert*in 1, Z. 1111 ff.).

Beispiel 2:

„E: Also hier fällt mir auf, dass bei der zwei Punkte Option die Frage nach der Nennung vermuteter Ursachen keine Rolle mehr spielt, das verstehe ich nicht, da müsste die Logik durchgehalten werden und da hier die Logik scheinbar nur in der Steigerung des Komplexitätsgrades ist, wie man zu allgemeine Fragen zu mögliche Ursachen hin zu detaillierte Fragen, was auch immer, müsste eigentlich hier, nur von der Logik her, müsste hier die Nennung vermuteter Ursachen jetzt sowas sein, wie nennt vermutete Ursachen detailliert oder begründet vermutete Ursachen detailliert, also das ist mir hier mehr so eine Formangelegenheit, ich glaube dass das die Ursachensuche wieder in so einem interaktionalen Konstrukt betrachtet, denke ich, dass die vernachlässigbar ist, eigentlich was die Lehrkraft vermutet was die Ursachen sind“ (Expert*in 2, Z. 1050 ff.).

Kodierregeln

Werden das Item (Ursachensuche) und seine Ausprägungen dargestellt, dann ist die darauffolgende Aussage beziehungsweise Antwort der Expert*innen zu kodieren. Die Aussagen der Expert*innen können unterschiedlich ausfallen.

Kategorie

Pädagogisches Wissen - Lösungs- & Ressourcenorientierung - PWLR)

Definition

Dieses Item ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Pädagogisches Wissen“ verortet. Es soll die zum Ausdruck gebrachte Lösungs- und Ressourcenorientierung der Teilnehmenden der simulationsbasierten Rollenspiele bewerten.

Ankerbeispiele

Beispiel 1:

„E: Macht für mich so weit Sinn, also hier auch so wie Sie es geschildert haben Sinn, als auch von Problemen zu sprechen. Ist natürlich ein bisschen schwierig, weil wenn ich vorher nur auf Symptomebene arbeite und das Problem gar nicht erkenne, kann ich hier keine Punkte sammeln. Kann man wahrscheinlich auch schwer lösen, aber ja das ist quasi das wäre sozusagen das Problem und dann auch da würde ich wieder sagen, es ist miteinander vernetzt, also ich kann ja sagen, es geht um die Lösung des Problems, aber im Fokus stehen nur meine Probleme und nicht die von Alex. Dann würde ich hier vielleicht Punkte sammeln, aber beratungstechnisch würde ich sagen, macht es das doch nu noch schlimmer, wenn ich an der Lösung meiner Probleme arbeite und Alex sich so gar nicht (unv.) fühlt. Also deshalb würde ich auch da sagen, wir haben eine unglaubliche Vernetzung dieser Punkte. Also mit anderen Worten, rede ich über die Probleme von Alex, dann wäre Punkt 2 wirklich eine 2, rede ich über meine

Probleme würde ich 2 als -2 sehen, verstehen Sie wie ich meine?“ (Expert*in 1, Z. 1172 ff.).

Beispiel 2:

„E: Okay, also mir gehen zwei Gedanken hier durch den Kopf. Es ist eine Entweder- Oder-Angelegenheit zwischen null und eins, wobei auf der eins, also ich finde es schwierig allein die Orientierung hier soll es um die Entwicklung von Lösungen gehen. Einen Punkt (unv.)

I: Reicht nicht?

E: Ja. Man kann ja viel am Anfang des Gesprächs sagen und dann mündet das ganze hier in einer Disziplinarmaßnahme und im shaming oder irgendwie so, aber dann hätte man hier einen Punkt bekommen. Bei einer Lösungs- und Ressourcenorientierung, das kann nicht der Sinn und Zweck der Angelegenheit sein und zwei ist dann von eins unheimlich entfernt. Insofern als hier jetzt halt auf einer komplexen Art und Weise nach Lösungsoptionen gesucht wird, also man muss versuchen es zu vereinfachen, aber hier würde ich sagen im Vergleich zu den anderen Kategorien ist hier der Schritt zwischen einen Punkt und zwei Punkte quantitativ betrachtet ein Riesenunterschied, wirklich riesig. Also da dann vielleicht doch lieber mehr Möglichkeiten, wie man eigentlich Lösungsmöglichkeiten herausarbeiten kann mit berücksichtigen, dann kann man hier auch quantifizierend vorgehen und sagen welche unterschiedlichen Möglichkeiten in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunftsdimension oder in der Breite der Lebenswelt werden jetzt genutzt, um abzuklopfen wo mögliche Lösungsoptionen, Ressourcen zur Lösung vorhanden sind. Da glaube ich mit dem letzten Teil könnte man viel differenzierter umgehen. So liegt es ja nah, dass man das ist ja in eurer Auflistung auch drin, dass man so ähnliche Probleme in der Vergangenheit gelöst bis hin zu Bereichen, in denen es besser geht, die weg sind von diesem Kontext hier, aber vielleicht einfach die Frage, wie gut schaffen es die Studierenden unter Bezug auf einen gleichen oder ähnlichen Kontext Fragen zu stellen, so war das in meinem Matheunterricht vielleicht auch schonmal so und wenn ja, wie seid ihr da vorgegangen oder halt eben wirklich zu sehen okay das scheint nicht im Nahbereich, da scheinen nicht die Ressourcen zu gewinnen, die hier für die Lösung des Problems gebraucht würden, da müsste man sich eben auf andere Bereiche noch orientieren, also hier könnte man, was müsste man machen? Man müsste es verfeinern tatsächlich an der Stelle, ich glaube das ist das, was so als Kern meiner Aussage übrigbleiben könnte“ (Expert*in 2, Z. 1101 ff.).

Kodierregeln

Werden das Item (Lösungs- und Ressourcenorientierung) und seine Ausprägungen dargestellt, dann ist die darauffolgende Aussage beziehungsweise Antwort der Expert*innen zu kodieren. Die Aussagen der Expert*innen können unterschiedlich ausfallen.

Kategorie
Pädagogisches Wissen - Vereinbarung von Lösungen - PWV)
Definition
Dieses Item ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Pädagogisches Wissen“ verortet. Es soll die zum Ausdruck gebrachte Vereinbarung von Lösungen der Teilnehmenden der simulationsbasierten Rollenspiele bewerten.
Ankerbeispiele
Beispiel 1: „E: Was mir so auffällt, also auch erstmal plausibel, wie gesagt auch hier wieder Symptom und nicht Problem, aber also hier geht es ja um die Art und Weise, wie die Lösungen benannt werden sage ich mal, also werden sie wirklich konkret benannt und so weiter. Was hier aber gar keine Rolle spielt, ist die mögliche Passung der Lösung. Beispiel, im Prinzip ist das Problem von Alex, dass sie zu wenig Zeit mit ihren Freundinnen und auch mit ihren Eltern hat, ob es das ist oder nicht weiß ich nicht, gehen wir mal davon aus. Schulische Hausaufgabenbetreuung wäre völlig Kontraproduktiv, die hat keine Probleme damit Hausaufgaben zu machen, sondern zu wenig Zeit. Schulische Hausaufgabenbetreuung braucht Zeit. So, selbst wenn ich dieses Problem ganz konkret benenne und an der Lösung arbeite, aber davor eigentlich gar nicht auf Alex eingegangen bin, auch dann würde ich sagen, das macht es doch nur noch schlimmer, dafür würde ich ungerne positive Punkte verteilen wollen, wenn ich so einen Bewertungsbogen hätte. Da würde ich sagen, na klar werden die konkret benannt, aber sie werden doch überhaupt nicht auf die Passung von Alex herausgearbeitet. Genau wie das Wegsetzen, das ist total kontraproduktiv, weil ich ihr die wenige Zeit, die sie mit ihren Freundinnen hat, noch mehr wegnehme sozusagen. Das müsste eigentlich, finde ich, irgendwie mit rein, also dass man das tatsächlich vielleicht auch stufig macht, werden überhaupt Probleme oder werden die Probleme von Alex überhaupt herausgearbeitet? Und wenn sie herausgearbeitet werden, werden dann mögliche Lösungen benannt? Da würde ich sagen macht es auch Sinn, wenn man hier nur Punkte sammeln kann, wenn man sie herausgearbeitet hat, weil wenn man sie nämlich nicht herausgearbeitet hat, kann ich zwar Lösungen benennen, aber das sind dann ja nur Glückstreffer, dann kann ich mir die Beratung auch schenken und vorher Lösungen benennen und dann ist die Beratung irgendwie für die Katz“ (Expert*in 1, Z. 1220 ff.). Beispiel 2: „E: Ja, ist wieder diese Frage der Verantwortlichkeit für die Herausarbeitung von Lösungen, hier könnte eine Verbesserung schon insofern stattfinden als das es um Lösungsangebote geht und nicht um das Herausarbeiten von Lösungen. Das Herausarbeiten von Lösungen läuft in einem Beratungsprozess zusammen. Man kann Angebote machen ohne Zweifel und

dann die sich beratende Person verhalten ja, aber das ist immer noch nicht das Herausarbeiten von Lösungen. Also das ist ein Aufstellen von Lösungsangeboten, ich glaube das würde sich hier schon diesen wieder einseitigen persönlichen Charakter herausnehmen. Ansonsten ja in der Quantifizierung, dass man dann guckt, dass man für beide Probleme oder für ein Problem Lösungsangebote macht. Das ja erscheint mir schon sehr sinnvoll. Aber zu der Fragenach der Dimension Vereinbarung von Lösungen, da steckt das Wort Vereinbarung drin und das bedeutet ja automatisch, dass die andere Seite nämlich die der Beratenden auch mitgedacht ist, und das haben wir hier nicht in den Optionen drin“ (Expert*in 2, Z. 1162 ff.).

Kodierregeln

Werden das Item (Vereinbarung von Lösungen) und seine Ausprägungen dargestellt, dann ist die darauffolgende Aussage beziehungsweise Antwort der Expert*innen zu kodieren. Die Aussagen der Expert*innen können unterschiedlich ausfallen.

Kategorie

Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Paraphrasieren - GPBP)

Definition

Dieses Item ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills“ verortet. Es soll das zum Ausdruck gebrachte Paraphrasieren der Teilnehmenden der simulationsbasierten Rollenspiele bewerten.

Ankerbeispiele

Beispiel 1:

„E: Mhmh, was wäre für Sie paraphrasieren?

[1:50:30] I: Das ist eine gute Frage, weil es nämlich die Abgrenzung ist zu der nächsten Kategorie, zum aktiven zuhören. Paraphrasieren wäre in dem Zusammenhang, dass dann die erläuterten Begriffe, ach verwendeten Worte, Sätze nochmal rearrangiert und in eigenen Worten wiedergeben werden. Wenn ich Sie richtig verstehe, dann, also das dann entweder auch geschlossen werden kann daraus oder aber nochmal, also das nicht wortwörtlich übernommen wird, das wäre ja nur ein Echo, aber das man das sinnhaft rearrangiert.

[1:51:09] E: Ich kenne das aus der Beratung, ich kenne das auch aus meiner Mediationsausbildung, da wird immer ganz viel Wert draufgelegt. Ich persönlich bin da überhaupt kein Fan davon, zumindest von diesem sonderhaften paraphrasieren, weil das immer eine Künstlichkeit in der Situation schafft und man kann paraphrasieren auch einbetten, beispielsweise Alex sagt, ach ja es ist halt so blöd, weil die so wenig Zeit für mich haben und wenn ich dann frage und dann kann ich direkt fragen was ist denn so blöd daran, dass die so wenig Zeit für dich haben? Also dann hätte ich jetzt nicht wirklich paraphrasiert, man kann das auch geschickter machen, aber ich hätte das zentrale Wort blöd aufgenommen und hätte das so gemacht

und dann und das wäre für mich auch ein Paraphrasierungsprozess, weil ich, also der Sinn des Paraphrasierens ist ja auf das einzugehen, was die Leute sagen und selber bewusst zu machen, dass man darauf eingeht“ (Expert*in 1, Z. 1281 ff.).

Beispiel 2:

„E: Also schön, dass es aufkommt die Dimension. Ja, ihr müsst ja auch hier wieder im Modus des keep it simple irgendwie unterwegs sein, von daher die quantifizierte Logik hier erschließt sich zwar, aber (...) die Qualität der Paraphrase schlägt da wieder nicht durch, ne. Also da kommt vielleicht sogar wirklich an die Grenzen, was mit solchen Evaluationstools gemacht werden kann. Erstmal so finde ich es gut zu sagen es ist drin, es wird berücksichtigt, wenn es nie passiert, es wird berücksichtigt, wenn es passiert. (...) Es ist aber dann nicht entschieden, ob es an einer Stelle oder an zwei Stellen passiert, sondern es ist ein Entscheiden, ob es an den richtigen Stellen passiert, das ist damit nicht erfassbar“ (Expert*in 2, Z. 1264 ff.).

Kodierregeln

Werden das Item (Paraphrasieren) und seine Ausprägungen dargestellt, dann ist die darauffolgende Aussage beziehungsweise Antwort der Expert*innen zu kodieren. Die Aussagen der Expert*innen können unterschiedlich ausfallen.

Kategorie

Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Aktives Zuhören - GPBA)

Definition

Dieses Item ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills“ verortet. Es soll das zum Ausdruck gebrachte aktive Zuhören der Teilnehmenden der simulationsbasierten Rollenspiele bewerten.

Ankerbeispiele

Beispiel 1:

„E: Genau und dann würde ich deshalb sagen, also das mit dem Paraphrasieren, ich glaube, dass das wichtig ist und das macht auch Sinn da irgendwo, also auch da wieder ich finde das mit der Quantität schwierig, also der paraphrasiert an zwei Stellen des Gesprächs und wenn er das an zwei total bedeutungslosen Stellen macht und an einer totalen bedeutungsvollen Stelle nicht, aber okay ich sehe ein irgendwo muss man Quantitäten schaffen, wenn man es vergleichen will, aber da kommt es einfach an die Grenzen, weil ich würde halt eben sagen, es gibt verschiedene Modi des Paraphrasieren, das eine ist wirklich ich sage nochmal, also sowas was sie eben gesagt habe, wenn ich Sie richtig verstehe, dann meinen Sie damit das und das und dann paraphrasiere ich nochmal, halte ich für sinnvoll in sehr heiklen Situationen in der Paarberatung. Nicht jede Paarberatung ist heikel, kann aber heikel werden, aber auch so eine Schülerberatung, wenn

die Gefahr läuft aus dem Ruder zu laufen, das bringt ein bisschen runter, es schafft wieder ein bisschen Distanz und so weiter unter bestimmten Bedingungen ein bisschen billig, aber genau diese Distanz kann ich haben und dann kann Paraphrasieren in Form einer Frage deutlich wichtiger sein. Und das andere, das aktive Zuhören als Modus, wo man wirklich sagt, ich stelle nochmal Nachfragen, also nicht ich höre, was du gesagt hast, sondern ich möchte verstehen, was du gesagt hast, und dazu brauche ich Nachfragen. Das finde ich auch ganz wichtig, ist aber auch, wie soll ich sagen, ist mitunter glaube ich auch relativ schwierig. In dem einen Video hat die gesagt oder hat sie mehrmals gefragt, Sie haben auch keine Idee? Das wäre ja noch furchtbarer. Oder hat sie gesagt haben Sie eine Idee? Wenn sie jetzt gefragt hätte Sie haben auch keine Idee, wäre es ja noch furchtbarer als was meinen Sie den woran das liegt? Ist ja sage ich mal in Ansätzen auch schon aktives Zuhören, weil die Mutter hat ja gesagt, ich weiß jetzt auch nicht woran das liegt, haben Sie noch eine Idee oder irgendwie sowas, würde ich aber nie darunter fassen. Sondern auch aktives Zuhören ist ja was, was ja punktuell sinnvoll eingesetzt werden muss, ich kann ja nicht zu jedem Scheiß, den ich nicht verstehe, nachfragen und ich kann auch nicht immer wieder dieselben Fragen stellen, nur weil ich die superwichtig finde (unv.) dazu nichts zu sagen und deshalb ist es auch da wieder die Quantität. Also nur weil ich nachfrage, habe ich noch nicht aktiv zugehört“ (Expert*in 1, Z. 1314 ff.).

Beispiel 2:

„E: Verbale Rezeptionssignale bedeutet so viel wie es kommen gleich noch nonverbale Rezeptionssignale mit hinzu?

I: Ja.

E: Okay, gut. Denn die gehören genau so zum aktiven Zuhören dazu. Auch die Frage der Problematik der Logik, haben wir ja schon besprochen. Also gemeint ist auch hier wieder die Frage nach lediglich der Punktzahl durch Quantifizierung (.). Interessant finde ich, dass ihr aktives Zuhören vom Paraphrasieren abgekoppelt habt. Ich meine da gibt es auch andere Vorstellungen, wo Paraphrasieren als Ausdruck aktiven Zuhörens gewertet wird, ich selbst würde es auch so verstehen, dass das hier drunter auch fallen müsste, aber ihr werdet das bestimmt irgendwie gelöst haben, gut. Warte, nein. Es gibt ja keine Videoauswertung von daher, ja egal. Also finde ich im Rahmen des Nötigen und das, was schon kritisiert worden ist, so in Ordnung. Ja, wenn das nonverbale dann gleich noch woanders eine Rolle spielt und hier wieder mit zugehört, dann wird das für mich so passen“ (Expert*in 2, Z. 1341 ff.).

Kodierregeln

Werden das Item (Aktives Zuhören) und seine Ausprägungen dargestellt, dann ist die darauffolgende Aussage beziehungsweise Antwort der Ex-

pert*innen zu kodieren. Die Aussagen der Expert*innen können unterschiedlich ausfallen.
Kategorie
Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Mimik/Gestik Schülerin - GPBMGS)
Definition
Dieses Item ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills“ verortet. Es soll die zum Ausdruck gebrachte Mimik und Gestik der Teilnehmenden der simulationsbasierten Rollenspiele gegenüber der Schülerin bewerten.
Ankerbeispiele
Beispiel 1: „E: Mhmh, finde ich als solches erstmal sinnvoll. Sie haben ja gesehen, ich habe ach sofort darauf geachtet, wie sitzt die Person da und so weiter. Ist natürlich unglaublich schwierig zu beurteilen, habe ich ja auch gesagt, wenn die Lehrerin immer so da mit dem Ellenbogen auf dem Tisch sitzt, dann würde alles andere ungewohnt sein und genau das, was das Offene eigentlich macht, du kannst mir das erzählen, eher verhindern. Das ist natürlich der erste Punkt, da gibt es nicht pauschal gute und richtige, also gibt es schon, aber auch da wieder nu die wenigsten Gesten sind pauschal gut und schlecht. Das zeigt sich ja auch, was hat sie gefragt, sie hat gefragt, ah du fühlst dich also alleingelassen und hat dann gelacht. Was soll das Lachen in dem Moment signalisieren? Und dann ist es natürlich auch wieder schwierig. Und ob man auf die Mimik oder Gestik eingeht, also ich zum Beispiel konnte jetzt nicht erkennen auf den Videos, ob auf die Gestik oder Mimik eingegangen wird, weil die Kamera schräg hinter der Schülerin stand, ich habe die Mimik und Gestik der Schülerin gar nicht gesehen“ (Expert*in 1, Z. 1417 ff.). Beispiel 2: „E: Wird nicht leichter. Ich halte es erstmal für schwierig Mimik und Gestik hier zusammen zu berücksichtigen. Ich verstehe, dass das aus ökonomischen (unv.) sinnvoll sein mag, aber es macht einen Unterschied. Wenn ich jemandem mimisch entgegenkomme oder gestisch. Denn wenn ich gestisch mit dem Finger auf jemanden zeige, das beliebte Beispiel man zeigt nicht mit dem nackten Finger auf angezogene Leute zu nehmen, da wäre es vielleicht günstiger, wenn halt eben nicht in Richtung der Person, mit der man spricht, gestikuliert werden würde. Was bedeutet abgewendet? Bedeutet das, dass ich mit dem Rücken zu der Person sitze oder bedeutet das, dass ich so halb zugewendet sitze, dann du siehst mich ja gerade, ich drehe mich ja hier so links zur Seite, spreche in deine Richtung, gestikuliere aber nach da, was mache ich jetzt mit diesen Antwortoptionen? Da sehe ich Schwierigkeiten drin. (...) Also ganz einfach gesagt bei zwei,

wenn dadurch Freundlichkeit vermittelt wird, dann/ mir gefällt glaube ich der Teil, wo es zwei Punkte für gibt und die Option gefällt mir, auch wenn hier Mimik und Gestik hier auf die Schülerin gerichtet sein soll, aber die davor (...) sehe ich nicht immer als problematisch und die Frage ist auch welche Frequenz soll jetzt hier drin stecken, also geht es jetzt bei null darum, dass das nie passiert und bei eins darum das es einmal passiert oder dauerhaft passiert? Unklar denke ich. Und damit auch unklar oder schwierig zu bewerten Lebensentscheidungen gegenüber den Studierenden auf Basis dieses Instrumentariums zu realisieren“ (Expert*in 2, Z. 1409 ff.).
Kodierregeln
Werden das Item (Mimik/Gestik Schülerin) und seine Ausprägungen dargestellt, dann ist die darauffolgende Aussage beziehungsweise Antwort der Expert*innen zu kodieren. Die Aussagen der Expert*innen können unterschiedlich ausfallen.
Kategorie
Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Zeitmanagement - GPBZ)
Definition
Dieses Item ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills“ verortet. Es soll das zum Ausdruck gebrachte Zeitmanagement der Teilnehmenden der simulationsbasierten Rollenspiele bewerten.
Ankerbeispiele
Beispiel 1: „I: Das kann gut sein, ich musste da auch gerade an die Unperson denken und dem Beispiel, ich weiß nicht ob es bei Goffman war, aber da habe ich eine Analyse gelesen mit Hotelpagen als Unperson und wo genau solche (unv.) ja. Dann hätten wir Zeitmanagement, da geht es dann aus prüfungstechnischer Sicht einfach darum, hat das Gespräch einen Umfang von mehr als zehn Minuten oder ist es in dem Zeitumfang von zehn Minuten gegeben? Das ist der Zeitrahmen, der da einfach dransteckt. Dann. E: Äm I: Ja I: So. Ja“ (Expert*in 1, Z. 1465 ff.). Beispiel 2: „I: Ja. Genau es gibt null und einen Punkt und hat dann einfach den Prüfungshintergrund Aufgabenstellung steht auch, so viel Zeit hat man und entweder führt die Lehrkraft das Gespräch von einem Zeitumfang von mehr als zehn Minuten, was dein keinen Punkt gibt oder man erfüllt die Zeitvorgabe und führt das Gespräch in dem Umfang von zehn Minuten, wofür es einen Punkt gibt.

E: Ja, klar. Das ist so, das kann man wohl so stehen lassen. Also das ist ja wirklich mal was Objektivierbares“ (Expert*in 1, Z. 1476 ff.).
Kodierregeln
Werden das Item (Zeitmanagement) und seine Ausprägungen dargestellt, dann ist die darauffolgende Aussage beziehungsweise Antwort der Expert*innen zu kodieren. Die Aussagen der Expert*innen können unterschiedlich ausfallen.
Kategorie
Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Strukturierung - GPBS)
Definition
Dieses Item ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills“ verortet. Es soll die zum Ausdruck gebrachte Strukturierung des Gespräches der Teilnehmenden der simulationsbasierten Rollenspiele bewerten.
Ankerbeispiele
Beispiel 1: „E: Mhmh, das klingt erstmal von den Phasen her vernünftig und die kann man ja auch eben relativ klar feststellen. Also das könnte ja dann sogar genau sowas sein, wenn man halt sagt, okay jede dieser Phasen, die irgendwie jetzt nochmal bestimmte Bewertungskriterien haben, also sowas wie wurde paraphrasiert wie oft, wie nicht oft und so weiter, erfolgt es kooperativ oder nicht und so weiter, kann ja sein die Problementfaltung erfolgt wunderschön, aber dann sage ich nachher, was jetzt die Lösungen sind und fertig, also so ungefähr“ (Expert*in 1, Z. 1502 ff.). Beispiel 2: „E: Definition des Soll- Zustandes ist, finde ich, recht schwierig abzugrenzen von der Zielsetzung, die dann im Vorletzten Schritt angedacht ist. Die Frage ist da glaube ich, worauf bezieht sich diese Zielsetzung I: Maßnahmen. E: Okay. I: Also das ist dann eher so ein Evaluationsgedanke, der zum Beispiel eine Rolle spielt. E: Ja (...) okay. (ca. 6 Sek.) ich weiß nicht ob Ursachensuche und Definition des Soll-Zustandes nicht eher voneinander getrennt betrachtet werden sollten, denn es sind auch Beratungsprozesse denkbar, bei denen die Definition des Soll-Zustandes an sich eigentlich schon ausreicht und es gibt (...) ja gut es gibt wahrscheinlich keinen Beratungsansatz, wo nicht ein Soll-Zustand definiert wird, aber dass das direkt miteinander verbunden ist, da müsste man vielleicht nochmal einen zweiten Blick drauf werfen“ (Expert*in 2, Z. 1529 ff.).
Kodierregeln

Werden das Item (Strukturierung) und seine Ausprägungen dargestellt, dann ist die darauffolgende Aussage beziehungsweise Antwort der Expert*innen zu kodieren. Die Aussagen der Expert*innen können unterschiedlich ausfallen.
Kategorie
Bewältigungskompetenz - Kritikfähigkeit - BK)
Definition
Dieses Item ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Bewältigungskompetenz“ verortet. Es soll die zum Ausdruck gebrachte Kritikfähigkeit der Teilnehmenden der simulationsbasierten Rollenspiele bewerten.
Ankerbeispiele
Beispiel 1: „E: Mhmh. Also Sie haben es gerade ein bisschen anders gesagt als es dasteht. Sie fragt nach Wünschen und signalisiert dadurch Veränderungsbereitschaft, das ist das, was Sie gerade gesagt haben, dem würde ich zustimmen. Die Lehrkraft fragt nach Wünschen, die Lehrkraft signalisiert Veränderungsbereitschaft finde ich schwierig, weil wenn der Wunsch ist zum Beispiel, ich möchte lieber eine halbe Stunde Pause haben statt 15 Minuten, dann kann ich keine Veränderungsbereitschaft signalisieren, weil das liegt nicht in meiner Hand. Deshalb würde ich sagen das Entscheidende ist vor allem das Fragen nach Wünschen. Ob ich dann Veränderungsbereitschaft, also eigentlich tue ich das nämlich schon in dem ich nach Wünschen frage, signalisiere ich ja schon, ich gehe auf dich zu so ein bisschen. Ob die Wünsche dann umgesetzt werden können oder nicht, das ist dann ja nochmal eine ganz andere Frage“ (Expert*in 1, Z. 1536 ff.). Beispiel 2: „E: Also hier finde ich die Kopplung mit der Signalisierung von Veränderungsbereitschaft relativ schwierig, denn die Entscheidungen der Lehrkraft sind ja auch aus guten Gründen teils vorgenommen worden und wenn das jetzt hier dann aber ein Qualitätskriterium ist, das genau dieses Abrücken von Gründen/ ja nur dieses Abrücken von den eigenen Gründen dann positiver bewertet wird, das finde ich irgendwie schwierig. Also nehmen wir doch die Veränderung der Sitzordnung, die Lehrkraft hat jetzt halt eben (...) früher eine bestimmte Zeit vorgesehen das die Schülerin x und der Schüler y halt nicht mehr nebeneinandersitzen. Jetzt kommt diese Beratungssituation und die Schülerin x kritisiert jetzt halt eben diese Entscheidung und die Lehrkraft soll dann hier jetzt wieder Veränderungsbereitschaft, zum Beispiel eine Rückänderung der Sitzordnung dann signalisieren. Drücke ich mich deutlich aus?“ (Expert*in 2, Z. 1699 ff.).
Kodierregeln
Werden das Item (Kritikfähigkeit) und seine Ausprägungen dargestellt, dann ist die darauffolgende Aussage beziehungsweise Antwort der Ex-

pert*innen zu kodieren. Die Aussagen der Expert*innen können unterschiedlich ausfallen.
Kategorie
Auslassung - Personale Ressourcen - Gefühle - APRG)
Definition
Dieses Item ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Personale Ressourcen“ verortet. Es soll die zum Ausdruck gebrachten Gefühle der Teilnehmenden der simulationsbasierten Rollenspiele bewerten, wird allerdings aufgrund des fehlenden Verbal Triggers zu Beginn des Gespräches ausgelassen.
Ankerbeispiele
Beispiel 1: „E: Ganz kurz, ich würde die Gefühlsdimension nicht rauslassen, weil in den zweiten Videos kam das ganz stark vor, als die Mutter dann da war mit dem das freut mich, das finde ich schade und so weiter, da kam ganz stark diese Gefühlsdimension die ganze Zeit vor, also warum soll sie rauskommen, nur weil der Trigger wegfällt“ (Expert*in 1, Z. 1558 ff.). Beispiel 2: „E: Ja, sag mir einmal das hier ist doch dasselbe? I: Genau. Das wäre nämlich der eine Einstieg hier der Situation zwei und das wäre jetzt auch eine Frage, gibt es diese Gefühlsskala nicht? Hintergrund war da, dass der Einstieg in die erste Situation immer durch die Frage gekennzeichnet ist, sind Sie wütend auf mich? Und das sollte sicherstellen, dass die Leute wirklich über ihre Gefühle im Beisein reden, weil die Vermutung war da, könnte ein bisschen schwierig sein, dass die viel von sich preisgeben, vielleicht tun sie es manchmal, manchmal tun sie es auch wirklich, aber wie komme ich an die personale Ressource dran. Weil die Einstiegsfrage in Situation zwei nicht mehr da ist und die Mutter jetzt den Einstieg macht mit dann erklären Sie mal warum ich hier heute hinkommen sollte, hatten wir das herausgenommen und da war genau dann die Überlegung, sollte man das doch drin behalten, also sollte man einen Fokus auf Gefühle für die Situation zwei, wo die Mutter auch dabei ist, ich blende sie nochmal ein, doch drin haben? E: Geh noch einmal bitte (unv.) ich behalte das nochmal im Hinterkopf, aber geh nochmal/ also der Einstieg jetzt gerade eben wäre sonst über, was war das nochmal für eine Dimension? Für den zweiten Bogen. I: Wertschätzende Haltung E: Ah, ja (...) puh das ist (Pause für ca. 13 Sek.) du hast mir ja eine geschlossene Frage gestellt, ich glaube man sollte es drin lassen, denn es wird ja auch mit den beiden über die Einschätzung der Personen gesprochen, also die Lehrkraft spricht über ihre Einschätzung gegenüber der Schülerin, vielleicht sogar der Mutter weiß ich nicht und von daher das rauszulassen nur weil der Trigger fehlt finde ich schwierig, da müsste man viel-

leicht einfach überlegen, ob man/ naja das kann man ja nicht auch einfach so machen, aber ob man das nochmal anpasst (...) man hat es an den Beispielsequenzen ja auch gesehen, gerade von der ersten Studierenden TP30 durchgeführten, da war ja auch genau diese Darstellung von der Schülerin als positive Person, das kam da ja auch zum Tragen, halt hier irgendwie mit rein in diesen Gefühlsaspekt und war bestimmt auch, wenn das eine Realsituation gewesen wäre, war das bestimmt auch wichtig“ (Expert*in 2, Z. 1803 ff.).
Kodierregeln
Wird das ausgelassene Item (Gefühle) dargestellt, dann ist die darauffolgende Aussage beziehungsweise Antwort der Expert*innen zu kodieren. Die Aussagen der Expert*innen können unterschiedlich ausfallen.
Kategorie
Soziale Kooperationskompetenz - Kooperatives Handeln 2 - SKKH2)
Definition
Dieses Item ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Soziale Kooperationskompetenz“ verortet. Es soll das zum Ausdruck gebrachte kooperative Handeln der Teilnehmenden der simulationsbasierten Rollenspiele bewerten.
Ankerbeispiele
Beispiel 1: „E: Mhmh, ach so die können quasi 3 Punkte kriegen, wenn sie die Schülerin und die Mutter fragen, aber sie können nicht 5 Punkte kriegen sozusagen. [2:10:21] I: Genau. [2:10:22] E: Ja, macht ja auch Sinn, ich hatte das gerade irgendwie falsch verstanden, ja. Finde ich sinnvoll, wichtig wäre mir, dass also einerseits müsste man das natürlich, weil auch da Sie haben das gerade so im Sinne der Reihenfolge gesagt, erst die Mutter und dann fragen wir nochmal die Schülerin. Also das die Schülerin nicht gefragt wird, sondern dass die Schülerin die Validierung macht. Ich könnte ja auch die Schülerin fragen und dann die Mutter“ (Expert*in 1, Z. 1602 ff.). Beispiel 2: „E: Also das heißt auch bei dem Feld, bei dem man drei Punkte vergibt, da ist automatisch dann die Adressierung der Mutter mit drin gedacht. I: Ja, genau. E: Ja, das wäre tatsächlich das gewesen, wo ich nachgefragt hätte, das halte ich für sinnvoll“ (Expert*in 2, Z. 1871 ff.).
Kodierregeln
Werden das Item (Kooperatives Handeln 2) und seine Ausprägungen dargestellt, dann ist die darauffolgende Aussage beziehungsweise Antwort der Expert*innen zu kodieren. Die Aussagen der Expert*innen können unterschiedlich ausfallen.

Kategorie
Soziale Kooperationskompetenz - Perspektivübernahme Mutter - SKPM)
Definition
Dieses Item ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Soziale Kooperationskompetenz“ verortet. Es soll die zum Ausdruck gebrachte Perspektivübernahme der Teilnehmenden der simulationsbasierten Rollenspiele bewerten.
Ankerbeispiele
Beispiel 1: „E: Mhmh. Von der Reihenfolge würde ich auch da sagen macht das Sinn, also mit den Kritiken von davor. Aber man könnte sich jetzt auch wieder fragen, wenn ich die Mutter frage, was wünschen Sie sich, dann ist ja wieder die Frage, um wessen Problem geht es hier eigentlich gerade. Alex, Mutter oder meins? Und ich würde sehen im Kern müsste Alex stehen, deshalb ist die Frage, was die Mutter sich wünscht, eigentlich irrelevant. Außer es wird in irgendeiner Form explizit von Alex das Problem benannt. Beispielsweise, ja und wenn sie nach Hause kommt, dann hat sie auch keine Zeit mehr für mich, dann könnte ich anfangen und mit der Mutter reden und sagen, also ich mache das jetzt ganz furchtbar schlecht so, wonach ist Ihnen denn, wenn Sie nach Hause kommen? Also nach dem Motto, warum verbringen Sie so wenig Zeit mit ihrer Tochter? Dann würde ich sagen, okay jetzt arbeite ich hier vielleicht an mehreren Problemen, aber da würde ich sagen, dass ist nicht mein Job als Lehrkraft. Aber deshalb würde ich sagen, eigentlich müssen Sie die Mutter gar nicht so sehr einnehmen, also nicht was die Wünsche oder was angeht. Die Perspektive der Mutter ja, Wünsche für die Mutter nein. Ich sehe nicht, warum das 2 Punkte geben soll“ (Expert*in 1, Z. 1650 ff.). Beispiel 2: E: Ja. Grob so in Ordnung. Es ist ja genau angelehnt an die Perspektivübernahme (unv.), ja. Da habe ich keine Zusätze. Vielleicht einen Gedanken noch dazu, ich kann verstehen, dass Sie nicht so viel Zeit haben wird als Angebot gemacht und hier finde ich was richtig spannend ist, ist wie schafft denn eigentlich jemand der meinetwegen gerade Berufsanfänger ist und da so ein Elterngespräch hat diese Perspektivübernahme auch nachvollziehbar authentisch rüberzubringen. Also gerade jüngere Studierende, die halt eben noch keine Familie haben, da ist das vielleicht spannend, aber hier geht es um Technik und (unv.) insofern ist das in Ordnung, aber da sieht man schon, wie sehr doch die Innenwelten der Beteiligten doch Berücksichtigung finden müssen, ja. Das ist mein einziger Zusatz, von der Logik her, was die Aspekte angeht und den Gesamteindruck da passt das, ja“ (Expert*in 2, Z. 1903 ff.).
Kodierregeln

Werden das Item (Perspektivübernahme Mutter) und seine Ausprägungen dargestellt, dann ist die darauffolgende Aussage beziehungsweise Antwort der Expert*innen zu kodieren. Die Aussagen der Expert*innen können unterschiedlich ausfallen.
Kategorie
Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Mimik/Gestik Mutter - GPBMGM)
Definition
Dieses Item ist im Bereich der Beratungskompetenzfacette „Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills“ verortet. Es soll die zum Ausdruck gebrachte Mimik und Gestik der Teilnehmenden der simulationsbasierten Rollenspiele gegenüber der Mutter bewerten.
Ankerbeispiele
Beispiel 1: „E: Mhmh. Ja wie gesagt, ich würde halt noch, also nehmen Sie ruhig auf die Liste auch noch Ernsthaftigkeit oder sonst noch irgendwas mit auf. Also man muss nicht immer freundlich sein, also klar sollte man das immer, aber manchmal geht es auch nicht darum freundlich zu sein, sondern auch darum ernst zu sein“ (Expert*in 1, Z. 1698 ff.). Beispiel 2: „I: Dann haben wir, genau die Kategorien sind auch wieder analog oder die Dimension Problemdefinition ist analog, die Problemanalyse, Ursachensuche, Lösungs- und Ressourcenorientierung, Vereinbarungen von Lösungen, die Techniken bleiben die gleichen dahingehend, also Paraphrasieren, aktives Zuhören. Nur bei Mimik, Gestik bezieht sich das dieses Mal auf die Mutter, die kriegt dann nochmal eine eigene Kategorie, mit der man das abgrenzen kann, also vor allem soll dann der Fokus auf die Schülerin gelegt werden, aber auch separat auf die Mutter, das soll in der Form eben abbilden können, dass die beide Beachtung bekommen und da könnte genau das wieder wichtig werden (unv.) was du meintest, indem man trennschärfer formuliert, welchen Umfang denn der Fokus von staten geht, aber das wäre hier genauso. Abwendung, kein Fokus auf diese null Punkte, Mimik und Gestik in Richtung der Mutter, signalisiert Fokus auf diese, einen Punkt und Mimik, Gestik und Vermittlung von Freundlichkeit, reagierende Körperhaltung soll dann Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit vermitteln, also genau in der Reihenfolge. E: Ja (...) ich war/ ein Extrapunkt wäre vielleicht, wenn man versucht eine ausgewogene Ansprache hinzubekommen, also ich weiß schon dass wenn sowohl als auch in beide Richtungen das da gibt es dann vier Punkte insgesamt? I: Ja.

E: Es ist allerdings noch eine größere Herausforderung das angemessen, situationsadäquat zu realisieren, also in der Logik könnte es auch sein der erste Teil des Gesprächs soll rein in die Richtung der Mutter geführt werden, der zweite Teil würde rein in die Richtung der Schülerin geführt und dann hätte man diese vier Punkte dafür bekommen, dabei wäre das überhaupt keine sinnvolle Art diese Interaktion zu betreiben“ (Expert*in 2, Z. 1933 ff.).

Kodierregeln

Werden das Item (Mimik/Gestik Mutter) und seine Ausprägungen dargestellt, dann ist die darauffolgende Aussage beziehungsweise Antwort der Expert*innen zu kodieren. Die Aussagen der Expert*innen können unterschiedlich ausfallen.

Kategorie

Übersicht Punkteverteilung - ÜP)

Definition

In dieser Kategorie werden die Punkte dargestellt, die die Teilnehmenden der simulationsbasierten Rollenspiele im Rahmen des Bewertungsbogens insgesamt erlangen können.

Ankerbeispiele

Beispiel 1:

„E: Also ich sage mal so, das spannende an Situation 2 ist ja vor allen Dingen, dass ich auf einmal zwei Leute dasitzen habe, wenn sich so viel doppelt, wie es jetzt hier ist, also eigentlich sind vom Eindruck her 95% gleich der Dinge, die da passieren. Wo ich sagen würde, dass würde für mich nur Sinn machen, wenn die nach Situation 1 schon eine Rückmeldung kriegen, dass man guckt, machen sie es in Situation 2 eigentlich besser. Ansonsten wenn die in Situation 1 schon nicht auf die Schülerin eingegangen sind, warum sollen sie es in Situation 2 tun? Und wenn ich ihnen keine Lernmöglichkeit gebe, bestrafe ich sie eigentlich doppelt, weil die zwei Mal was negativ bewertet kriegen, das finde ich etwas unglücklich. Also entweder würde ich eine Rückmeldung nach Situation 1 schon geben und man sagt, okay das war gut, das war schlecht, jetzt gehen wir auf Situation 2, man guckt, ob sie es umgesetzt kriegen, was natürlich auch wieder kritische Geschichten hat, weil in so kurzer Zeit das verarbeiten zu können ist schwierig oder ich würde in Situation 2 halt tatsächlich all die Dinge, die ich in Situation 1 schon bewertet habe mehr oder weniger rauslassen, zumindest bewertungstechnisch rauslassen und viel mehr halt den Fokus auf diese dinge legen, wie gesagt man kann ja noch mehr reinbringen, also sowas wie, wer nutzt wen, um zu validieren, die Mutter um Alex zu validieren oder Alex, um die Mutter zu validieren?“ (Expert*in 1, Z. 1737 ff.).

Beispiel 2:

„E: Also ich finde das, wenn man sich überlegt das soziale Kooperationskompetenz das entscheidende Moment für Beratung auch im pädagogischen Sinne drin verborgen ist, nämlich die Frage von wer wird als Experte seiner eigenen Lebenswelt adressiert drinsteckt, dann finde ich sind die Punkte eigentlich zu wenig dafür, denn so könnte ich ja scheinbar und da kommen wir wieder zu dem Problem dieser Interpretation (?) dieser einzelnen Dimensionen. Dann könnte ich ja da komplett oder anders, dann könnte ich da komplett über den anderen hinweg bestimmend trotzdem sehr empathisch dabei vorgehen, korrigiere mich, wird dann aber nur vier oder sieben Punkte verlieren/verdienen (?)“ (Expert*in 2, Z. 1999 ff.).
Kodierregeln
Wird die Übersicht der Punkteverteilung dargestellt, dann ist die darauffolgende Aussage beziehungsweise Antwort der Expert*innen zu kodieren. Die Aussagen der Expert*innen können unterschiedlich ausfallen.
Kategorie
Zusammenfassung Leitfragen - ZL)
Definition
In dieser Kategorie werden die Leitfragen des Interviews zusammenfassen dargestellt.
Ankerbeispiele
Beispiel 1: „I: Okay. Dann haben wir nochmal die Gesamtfragen. Gesamteindruck vom Bewertungssystem hatten wir. E: Im Rahmen des Möglichen (...) wird deutlich, dass da viel wertvolle Gedanken drin sind und das denke ich auch keine (...) das ist wieder die Frage, mit welchem Beratungsansatz man rangeht, aber so vom Grundsatz her wirklich nur ganz/ ne das passt auch nicht. Mein Gesamteindruck ist eigentlich ein mehr positiver. Das ist gut“ (Expert*in 2, Z. 2083 ff.). Beispiel 2: „I: Okay. Dann hatten wir weitestgehend alle Fragen drin. Zentrale Aspekte drin vernachlässigbare, doppelte Aspekte. Ihr Gesamteindruck als Gesamtfazit. [1:22:12] E: Ja, ich habe eigentlich nur eine Anmerkung. Also ich überlege gleich nochmal, ob mir noch was als Ergänzung einfällt, aber eine Anmerkung, die mir vorhin zwischendurch kam, war, ich finde alles gut, was gemacht werden soll und somit bewertet wird. Ich frag mich, wer das in, zehn Minuten waren es glaube ich, ne? Also wer das, also gerade in der zweiten Situation, aber eigentlich auch in der ersten Situation, in zehn Minuten schafft. So, dafür gab es dann nochmal Punkte, ne? Also natürlich, ich bin auch ein großer Fan davon, das auch zeitkritisch zu machen. Ich glaube, dass es noch mal, also fast noch mal eine zusätzliche, nee, ist keine zusätzliche Kompetenz, sondern es braucht wirklich viel Übung, um das dann in diesen zehn Minuten hinzukriegen. Und tatsächlich, also ich möchte die

Frage mal im Raum stehen lassen, ob das, was wir uns jetzt alles vorgenommen haben, tatsächlich in den zehn Minuten machbar wäre, ne? Also genau. Ne, ich lasse, ich mal einfach so im Raum stehen. So, jetzt ist die Frage, vermisste ich noch etwas? Darüber wollte ich nochmal kurz nachdenken (Pause für ca. 9 Sek.). Nee, ich glaube ehrlich gesagt nicht“ (Expert*in 3, Z. 932 ff.)
Kodierregeln
Werden die Leitfragen zusammenfassend dargestellt, dann ist die darauffolgende Aussage beziehungsweise Antwort der Expert*innen zu kodieren. Die Aussagen der Expert*innen können unterschiedlich ausfallen.

18.8 Inter-Item-Korrelationsmatrix für den ersten, zweiten und beide Teile des Bewertungsbogens

Tabelle 80) Inter-Item-Korrelationsmatrix für den ersten Teils des Bewertungsbogens

Dimension ¹⁰⁸	Gefühle	Wohlergehen der Schülerin	Wertschätzung	Symptomdefinition
Gefühle	1,000	,064	,048	,158
Wohlergehen der Schülerin	,064	1,000	-,105	-,131
Wertschätzung	,048	-,105	1,000	,010
Symptomdefinition	,158	-,131	,010	1,000
Symptomanalyse	,036	-,080	,119	,489
Ursachensuche	-,121	-,057	,076	-,035
Problemidentifikation	-,029	-,073	,085	-,050
Lösungssuche und Ressourcenorientierung	-,006	-,086	-,080	-,208
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1)	-,032	-,162	,168	-,007
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1)	-,203	-,006	,127	-,136
Ursachensuche (Zusatzstufe 1)	-,217	-,017	,093	-,084
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)	-,047	-,070	,204	-,043
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1)	-,118	-,185	-,069	-,022
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen	-,328	-,041	,162	-,107
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1)	-,033	-,077	,148	,164
Paraphrasieren	-,137	-,015	,191	-,362
Körpersprache gegenüber der Schülerin	-,131	,030	,064	-,206
Zeitmanagement	,052	,021	-,061	-,143
Strukturierung	-,101	-,156	,102	,030
Kritikfähigkeit	,331	,054	,093	,152

¹⁰⁸ Die Dimension „Aktives Zuhören“ weist keine Varianz auf und wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt.

Dimension	Symptomanalyse	Ursachensuche	Problemidentifikation	Lösungssuche und Ressourcenorientierung
Gefühle	,036	-,121	-,029	-,006
Wohlergehen der Schülerin	-,080	-,057	-,073	-,086
Wertschätzung	,119	,076	,085	-,080
Symptomdefinition	,489	-,035	-,050	-,208
Symptomanalyse	1,000	-,042	-,057	-,197
Ursachensuche	-,042	1,000	,518	,378
Problemidentifikation	-,057	,518	1,000	,363
Lösungssuche und Ressourcenorientierung	-,197	,378	,363	1,000
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1)	,084	,085	-,050	,014
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1)	,069	,289	,137	,099
Ursachensuche (Zusatzstufe 1)	-,169	,652	,421	,355
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)	-,117	,556	,854	,290
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1)	-,117	,184	,141	,439
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen	-,151	,246	,163	,346
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1)	-,006	,136	-,153	,191
Paraphrasieren	-,080	,150	,363	,263
Körpersprache gegenüber der Schülerin	,029	-,095	,037	-,003
Zeitmanagement	-,073	-,066	-,207	-,002
Strukturierung	-,024	,385	,174	,419
Kritikfähigkeit	-,077	,034	,204	,069
Dimension	Symptomdefinition (Zusatzstufe 1)	Symptomanalyse (Zusatzstufe 1)	Ursachensuche (Zusatzstufe 1)	Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)
Gefühle	-,032	-,203	-,217	-,047
Wohlergehen der Schülerin	-,162	-,006	-,017	-,070
Wertschätzung	,168	,127	,093	,204
Symptomdefinition	-,007	-,136	-,084	-,043
Symptomanalyse	,084	,069	-,169	-,117
Ursachensuche	,085	,289	,652	,556
Problemidentifikation	-,050	,137	,421	,854
Lösungssuche und Ressourcenorientierung	,014	,099	,355	,290
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1)	1,000	,114	,082	-,013
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1)	,114	1,000	,324	,260
Ursachensuche (Zusatzstufe 1)	,082	,324	1,000	,360
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)	-,013	,260	,360	1,000
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1)	,103	,115	,141	,165
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen	,134	,305	,364	,302

Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1)	,190	,071	,220	-,101
Paraphrasieren	,071	,376	,277	,438
Körpersprache gegenüber der Schülerin	-,145	,011	,035	,013
Zeitmanagement	-,101	,279	,024	-,081
Strukturierung	,231	,170	,391	,131
Kritikfähigkeit	,134	,020	,144	,254
Dimension	Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1)	Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen	Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1)	Paraphrasieren
Gefühle	-,118	-,328	-,033	-,137
Wohlergehen der Schülerin	-,185	-,041	-,077	-,015
Wertschätzung	-,069	,162	,148	,191
Symptomdefinition	-,022	-,107	,164	-,362
Symptomanalyse	-,117	-,151	-,006	-,080
Ursachensuche	,184	,246	,136	,150
Problemidentifikation	,141	,163	-,153	,363
Lösungssuche und Ressourcenorientierung	,439	,346	,191	,263
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1)	,103	,134	,190	,071
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1)	,115	,305	,071	,376
Ursachensuche (Zusatzstufe 1)	,141	,364	,220	,277
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)	,165	,302	-,101	,438
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1)	1,000	,376	,319	,061
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen	,376	1,000	,307	,527
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1)	,319	,307	1,000	-,077
Paraphrasieren	,061	,527	-,077	1,000
Körpersprache gegenüber der Schülerin	-,124	,084	,022	,030
Zeitmanagement	,089	-,144	-,080	,021
Strukturierung	,607	,371	,657	,148
Kritikfähigkeit	,124	-,009	,058	,054
Dimension	Körpersprache gegenüber der Schülerin	Zeitmanagement	Strukturierung	Kritikfähigkeit
Gefühle	-,131	,052	-,101	,331
Wohlergehen der Schülerin	,030	,021	-,156	,054
Wertschätzung	,064	-,061	,102	,093
Symptomdefinition	-,206	-,143	,030	,152
Symptomanalyse	,029	-,073	-,024	-,077
Ursachensuche	-,095	-,066	,385	,034
Problemidentifikation	,037	-,207	,174	,204
Lösungssuche und Ressourcenorientierung	-,003	-,002	,419	,069
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1)	-,145	-,101	,231	,134

Symptomanalyse (Zusatzstufe 1)	,011	,279	,170	,020
Ursachensuche (Zusatzstufe 1)	,035	,024	,391	,144
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)	,013	-,081	,131	,254
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1)	-,124	,089	,607	,124
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen	,084	-,144	,371	-,009
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1)	,022	-,080	,657	,058
Paraphrasieren	,030	,021	,148	,054
Körpersprache gegenüber der Schülerin	1,000	-,043	-,069	-,110
Zeitmanagement	-,043	1,000	-,102	,126
Strukturierung	-,069	-,102	1,000	,059
Kritikfähigkeit	-,110	,126	,059	1,000

Tabelle 81) Inter-Item-Korrelationsmatrix für den zweiten Teils des Bewertungsbogens

Dimension¹⁰⁹	Gefühle	Wohlergehen der Schülerin	Wertschätzung	Symptomdefinition
Gefühle	1,000	,147	,031	-,160
Wohlergehen der Schülerin	,147	1,000	,309	-,198
Wertschätzung	,031	,309	1,000	-,034
Symptomdefinition	-,160	-,198	-,034	1,000
Symptomanalyse	,155	,018	,010	,299
Ursachensuche	-,100	,258	,134	-,096
Problemidentifikation	-,101	,136	-,112	-,209
Lösungssuche und Ressourcenorientierung	-,032	,316	,098	-,139
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1)	-,039	-,015	-,005	,043
Symptomdefinition (Zusatzstufe 2)	,094	,090	-,017	,173
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1)	-,090	,056	-,079	-,075
Symptomanalyse (Zusatzstufe 2)	,069	-,123	,066	,098
Ursachensuche (Zusatzstufe 1)	-,088	,096	-,002	-,115
Ursachensuche (Zusatzstufe 2)	-,095	,077	,201	,114
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)	-,201	,158	-,015	-,174
Problemidentifikation (Zusatzstufe 2)	-,084	,158	,108	-,087
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1)	-,201	,207	,081	,060
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 2)	,197	,017	,059	,145
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen	-,161	-,043	-,063	-,098

¹⁰⁹ Die Dimensionen „Aktives Zuhören“ und „Paraphrasieren“ weisen keine Varianz auf und wurden bei der Berechnung nicht berücksichtigt.

Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1)	-,207	-,191	,052	,008
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 2)	-,104	-,074	,104	,117
Körpersprache gegenüber der Schülerin	-,120	,096	,290	-,022
Körpersprache gegenüber der Mutter	-,147	,062	,137	,039
Zeitmanagement	,017	-,298	-,071	,173
Strukturierung	-,036	-,122	,056	,084
Kritikfähigkeit	,042	,147	,189	-,033
Dimension	Symptomanalyse	Ursachensuche	Problemidentifikation	Lösungssuche und Ressourcenorientierung
Gefühle	,155	-,100	-,101	-,032
Wohlergehen der Schülerin	,018	,258	,136	,316
Wertschätzung	,010	,134	-,112	,098
Symptomdefinition	,299	-,096	-,209	-,139
Symptomanalyse	1,000	,138	-,194	,120
Ursachensuche	,138	1,000	,337	,389
Problemidentifikation	-,194	,337	1,000	,467
Lösungssuche und Ressourcenorientierung	,120	,389	,467	1,000
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1)	-,188	,039	,141	-,003
Symptomdefinition (Zusatzstufe 2)	,246	,054	-,268	,119
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1)	,158	,342	,220	,053
Symptomanalyse (Zusatzstufe 2)	,246	,102	-,012	,067
Ursachensuche (Zusatzstufe 1)	,082	,514	,039	,164
Ursachensuche (Zusatzstufe 2)	,184	,314	,143	,078
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)	,040	,505	,406	,511
Problemidentifikation (Zusatzstufe 2)	-,373	,114	,563	,197
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1)	,086	,288	,076	,260
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 2)	,205	,159	,067	,039
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen	,149	,154	,145	,128
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1)	,063	,299	,072	,159
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 2)	,135	,159	,024	,154
Körpersprache gegenüber der Schülerin	,101	,149	-,115	,216
Körpersprache gegenüber der Mutter	-,142	,096	-,042	,252
Zeitmanagement	-,026	-,204	-,130	-,212
Strukturierung	,120	,129	,180	,187
Kritikfähigkeit	-,043	,103	,174	,089

Dimension	Symptomdefinition (Zusatzstufe 1)	Symptomdefinition (Zusatzstufe 2)	Symptomanalyse (Zusatzstufe 1)	Symptomanalyse (Zusatzstufe 2)
Gefühle	-,039	,094	-,090	,069
Wohlergehen der Schülerin	-,015	,090	,056	-,123
Wertschätzung	-,005	-,017	-,079	,066
Symptomdefinition	,043	,173	-,075	,098
Symptomanalyse	-,188	,246	,158	,246
Ursachensuche	,039	,054	,342	,102
Problemidentifikation	,141	-,268	,220	-,012
Lösungssuche und Ressourcenorientierung	-,003	,119	,053	,067
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1)	1,000	,022	,181	,049
Symptomdefinition (Zusatzstufe 2)	,022	1,000	-,082	,042
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1)	,181	-,082	1,000	,184
Symptomanalyse (Zusatzstufe 2)	,049	,042	,184	1,000
Ursachensuche (Zusatzstufe 1)	-,205	,118	,065	-,018
Ursachensuche (Zusatzstufe 2)	-,176	-,112	-,070	,075
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)	,019	-,016	,315	-,063
Problemidentifikation (Zusatzstufe 2)	,019	-,123	-,002	-,272
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1)	,053	,235	,294	,041
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 2)	-,180	-,025	,306	-,018
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen	,119	-,179	,380	,007
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1)	-,111	,185	,099	,158
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 2)	,056	,237	,058	-,109
Körpersprache gegenüber der Schülerin	,170	,162	,210	-,004
Körpersprache gegenüber der Mutter	,109	,104	,173	-,066
Zeitmanagement	,090	,010	-,166	,042
Strukturierung	,002	,028	,057	-,089
Kritikfähigkeit	,011	-,112	,231	,044
Dimension	Ursachensuche (Zusatzstufe 1)	Ursachensuche (Zusatzstufe 2)	Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)	Problemidentifikation (Zusatzstufe 2)
Gefühle	-,088	-,095	-,201	-,084
Wohlergehen der Schülerin	,096	,077	,158	,158
Wertschätzung	-,002	,201	-,015	,108
Symptomdefinition	-,115	,114	-,174	-,087
Symptomanalyse	,082	,184	,040	-,373
Ursachensuche	,514	,314	,505	,114
Problemidentifikation	,039	,143	,406	,563
Lösungssuche und Ressourcenorientierung	,164	,078	,511	,197

Symptomdefinition (Zusatzstufe 1)	-,205	-,176	,019	,019
Symptomdefinition (Zusatzstufe 2)	,118	-,112	-,016	-,123
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1)	,065	-,070	,315	-,002
Symptomanalyse (Zusatzstufe 2)	-,018	,075	-,063	-,272
Ursachensuche (Zusatzstufe 1)	1,000	,174	,277	-,049
Ursachensuche (Zusatzstufe 2)	,174	1,000	,170	,170
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)	,277	,170	1,000	,105
Problemidentifikation (Zusatzstufe 2)	-,049	,170	,105	1,000
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1)	,233	,048	,213	-,112
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 2)	,105	,226	,038	,038
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen	,288	-,084	,211	-,035
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1)	,211	,078	,144	-,140
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 2)	,154	,019	,226	-,066
Körpersprache gegenüber der Schülerin	,035	-,120	,136	-,246
Körpersprache gegenüber der Mutter	,022	-,077	,136	-,011
Zeitmanagement	,032	-,112	-,337	-,123
Strukturierung	,235	,067	,185	,071
Kritikfähigkeit	,022	,168	,092	,092
Dimension	Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1)	Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 2)	Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen	Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1)
Gefühle	-,201	,197	-,161	-,207
Wohlergehen der Schülerin	,207	,017	-,043	-,191
Wertschätzung	,081	,059	-,063	,052
Symptomdefinition	,060	,145	-,098	,008
Symptomanalyse	,086	,205	,149	,063
Ursachensuche	,288	,159	,154	,299
Problemidentifikation	,076	,067	,145	,072
Lösungssuche und Ressourcenorientierung	,260	,039	,128	,159
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1)	,053	-,180	,119	-,111
Symptomdefinition (Zusatzstufe 2)	,235	-,025	-,179	,185
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1)	,294	,306	,380	,099
Symptomanalyse (Zusatzstufe 2)	,041	-,018	,007	,158
Ursachensuche (Zusatzstufe 1)	,233	,105	,288	,211
Ursachensuche (Zusatzstufe 2)	,048	,226	-,084	,078

Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)	,213	,038	,211	,144
Problemidentifikation (Zusatzstufe 2)	-,112	,038	-,035	-,140
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1)	1,000	,148	,211	,238
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 2)	,148	1,000	,168	,090
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen	,211	,168	1,000	,056
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1)	,238	,090	,056	1,000
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 2)	,291	,169	,182	,529
Körpersprache gegenüber der Schülerin	,289	-,027	,068	,098
Körpersprache gegenüber der Mutter	,234	-,017	,043	-,065
Zeitmanagement	-,087	-,025	-,098	-,001
Strukturierung	,147	,207	,209	,432
Kritikfähigkeit	-,065	,117	,192	-,053
Dimension	Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 2)	Körpersprache gegenüber der Schülerin	Körpersprache gegenüber der Mutter	Zeitmanagement
Gefühle	-,104	-,120	-,147	,017
Wohlergehen der Schülerin	-,074	,096	,062	-,298
Wertschätzung	,104	,290	,137	-,071
Symptomdefinition	,117	-,022	,039	,173
Symptomanalyse	,135	,101	-,142	-,026
Ursachensuche	,159	,149	,096	-,204
Problemidentifikation	,024	-,115	-,042	-,130
Lösungssuche und Ressourcenorientierung	,154	,216	,252	-,212
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1)	,056	,170	,109	,090
Symptomdefinition (Zusatzstufe 2)	,237	,162	,104	,010
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1)	,058	,210	,173	-,166
Symptomanalyse (Zusatzstufe 2)	-,109	-,004	-,066	,042
Ursachensuche (Zusatzstufe 1)	,154	,035	,022	,032
Ursachensuche (Zusatzstufe 2)	,019	-,120	-,077	-,112
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)	,226	,136	,136	-,337
Problemidentifikation (Zusatzstufe 2)	-,066	-,246	-,011	-,123
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1)	,291	,289	,234	-,087
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 2)	,169	-,027	-,017	-,025
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen	,182	,068	,043	-,098
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1)	,529	,098	-,065	-,001

Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 2)	1,000	,207	,074	-,021
Körpersprache gegenüber der Schülerin	,207	1,000	,594	-,039
Körpersprache gegenüber der Mutter	,074	,594	1,000	-,090
Zeitmanagement	-,021	-,039	-,090	1,000
Strukturierung	,816	,084	,122	,028
Kritikfähigkeit	-,057	,064	-,006	-,009
Dimension	Strukturierung		Kritikfähigkeit	
Gefühle	-,036		,042	
Wohlergehen der Schülerin	-,122		,147	
Wertschätzung	,056		,189	
Symptomdefinition	,084		-,033	
Symptomanalyse	,120		-,043	
Ursachensuche	,129		,103	
Problemidentifikation	,180		,174	
Lösungssuche und Ressourcenorientierung	,187		,089	
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1)	,002		,011	
Symptomdefinition (Zusatzstufe 2)	,028		-,112	
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1)	,057		,231	
Symptomanalyse (Zusatzstufe 2)	-,089		,044	
Ursachensuche (Zusatzstufe 1)	,235		,022	
Ursachensuche (Zusatzstufe 2)	,067		,168	
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1)	,185		,092	
Problemidentifikation (Zusatzstufe 2)	,071		,092	
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1)	,147		-,065	
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 2)	,207		,117	
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen	,209		,192	
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1)	,432		-,053	
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 2)	,816		-,057	
Körpersprache gegenüber der Schülerin	,084		,064	
Körpersprache gegenüber der Mutter	,122		-,006	
Zeitmanagement	,028		-,009	
Strukturierung	1,000		,019	
Kritikfähigkeit	,019		1,000	

Tabelle 82) Inter-Item-Korrelationsmatrix für den ersten und zweiten Teil des Bewertungsbogens

Dimension¹¹⁰	Gefühle (BW2¹¹¹)	Wohlergehen der Schülerin (BW2)	Wertschätzung (BW2)	Symptomdefinition (BW2)
Gefühle (BW1 ¹¹²)	0,385	0,028	0,047	-0,132
Wohlergehen der Schülerin (BW1)	0,072	0,489	0,187	0,058
Wertschätzung (BW1)	-0,029	0,088	0,47	0,056
Symptomdefinition (BW1)	0,168	-0,149	-0,222	0,095
Symptomanalyse (BW1)	0,07	-0,029	0,003	0,319
Ursachensuche (BW1)	-0,227	0,095	0,163	-0,027
Problemidentifikation (BW1)	-0,178	0,186	-0,01	-0,244
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (BW1)	-0,006	0,092	0,021	-0,192
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1) (BW1)	-0,348	-0,093	-0,07	-0,068
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1) (BW1)	-0,129	-0,011	0,125	0,138
Ursachensuche (Zusatzstufe 1) (BW1)	-0,216	0,115	0,133	-0,022
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1) (BW1)	-0,227	0,117	-0,018	-0,188
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1) (BW1)	-0,146	-0,002	0,038	-0,09
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (BW1)	-0,379	-0,084	-0,085	0,077
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1) (BW1)	-0,057	-0,158	0,183	0,144
Paraphrasieren (BW1)	-0,342	-0,03	0,042	0,058
Körpersprache gegenüber der Schülerin (BW1)	-0,147	0,062	0,137	0,039
Zeitmanagement (BW1)	0,045	0,043	0,147	0,138
Strukturierung (BW1)	-0,227	-0,087	0,186	0,11
Kritikfähigkeit (BW1)	-0,03	-0,036	-0,153	0,048
Dimension	Symptomanalyse (BW2)	Ursachensuche (BW2)	Problemidentifikation (BW2)	Lösungssuche und Ressourcenorientierung (BW2)
Gefühle (BW1)	-0,135	-0,162	-0,072	-0,013
Wohlergehen der Schülerin (BW1)	0,13	0,183	0,067	0,154
Wertschätzung (BW1)	0,081	-0,032	-0,168	-0,127
Symptomdefinition (BW1)	0,328	-0,153	-0,204	0,007
Symptomanalyse (BW1)	0,459	-0,016	-0,306	0,035
Ursachensuche (BW1)	0,108	0,475	0,258	0,326

¹¹⁰ Die Dimensionen „Aktives Zuhören (BW1)“, „Aktives Zuhören (BW2)“ und „Paraphrasieren (BW2)“ weisen keine Varianz auf und wurden bei der Berechnung nicht berücksichtigt.

¹¹¹ BW2 = Bewertungsbogen Teil 2

¹¹² BW1 = Bewertungsbogen Teil 1

Problemidentifikation (BW1)	-0,087	0,264	0,448	0,286
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (BW1)	-0,241	0,202	0,327	0,178
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,153	0,067	0,101	0,122
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,232	0,155	0,163	0,058
Ursachensuche (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,01	0,346	0,344	0,243
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1) (BW1)	-0,049	0,238	0,409	0,178
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1) (BW1)	-0,007	0,192	0,171	0,117
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (BW1)	-0,043	0,127	0,187	-0,065
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,175	0,057	-0,085	-0,064
Paraphrasieren (BW1)	-0,113	-0,047	0,251	-0,068
Körpersprache gegenüber der Schülerin (BW1)	-0,267	0,096	-0,042	0,138
Zeitmanagement (BW1)	-0,013	0,067	0,036	-0,062
Strukturierung (BW1)	0,148	0,089	0,075	0,179
Kritikfähigkeit (BW1)	0,206	0,106	0,221	0,184
Dimension	Symptomdefinition (Zusatzstufe 1) (BW2)	Symptomdefinition (Zusatzstufe 2) (BW2)	Symptomanalyse (Zusatzstufe 1) (BW2)	Symptomanalyse (Zusatzstufe 2) (BW2)
Gefühle (BW1)	0,232	0,109	-0,254	-0,067
Wohlergehen der Schülerin (BW1)	-0,053	0,044	-0,084	-0,336
Wertschätzung (BW1)	0,209	0,093	0,018	0,175
Symptomdefinition (BW1)	0,029	0,218	-0,189	-0,051
Symptomanalyse (BW1)	-0,099	0,24	-0,111	0,175
Ursachensuche (BW1)	-0,056	-0,216	0,175	0,124
Problemidentifikation (BW1)	-0,026	-0,027	0,209	0
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (BW1)	-0,185	-0,069	0,046	0,061
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,172	0,049	0,253	0,184
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,187	-0,126	0,389	0,289
Ursachensuche (Zusatzstufe 1) (BW1)	-0,061	-0,059	0,227	0,144
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,068	-0,17	0,271	-0,032
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1) (BW1)	-0,092	0,003	0,131	-0,221
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (BW1)	-0,046	-0,195	0,203	-0,22
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1) (BW1)	-0,038	-0,068	0,086	0,072
Paraphrasieren (BW1)	-0,053	-0,335	0,14	0,032
Körpersprache gegenüber der Schülerin (BW1)	0,109	-0,09	0,058	-0,066

Zeitmanagement (BW1)	0,076	-0,063	0,12	0,217
Strukturierung (BW1)	-0,016	0,013	0,109	0,065
Kritikfähigkeit (BW1)	0,091	0,265	0,119	-0,013
Dimension	Ursachensuche (Zusatzstufe 1) (BW2)	Ursachensuche (Zusatzstufe 2) (BW2)	Problemidentifikation (Zusatzstufe 1) (BW2)	Problemidentifikation (Zusatzstufe 2) (BW2)
Gefühle (BW1)	-0,113	-0,164	-0,108	-0,051
Wohlergehen der Schülerin (BW1)	0,047	0,037	-0,067	0,221
Wertschätzung (BW1)	-0,136	0,142	-0,057	-0,015
Symptomdefinition (BW1)	0,048	-0,06	0,063	-0,199
Symptomanalyse (BW1)	0,135	0,092	0,01	-0,289
Ursachensuche (BW1)	0,228	0,408	0,327	0,093
Problemidentifikation (BW1)	0,033	0,093	0,226	0,35
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (BW1)	0,115	0,219	0,105	0,303
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1) (BW1)	-0,014	0,017	0,256	-0,075
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1) (BW1)	-0,069	0,014	-0,025	-0,025
Ursachensuche (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,187	0,292	0,172	0,255
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1) (BW1)	-0,008	0,07	0,258	0,258
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,198	0,367	0,205	0,066
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (BW1)	0,131	0,105	0,135	0,216
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,185	0,197	0,103	-0,048
Paraphrasieren (BW1)	-0,183	0,037	-0,067	0,221
Körpersprache gegenüber der Schülerin (BW1)	0,022	-0,077	-0,011	0,136
Zeitmanagement (BW1)	-0,067	-0,053	-0,11	-0,11
Strukturierung (BW1)	0,152	0,333	0,109	-0,063
Kritikfähigkeit (BW1)	0,023	0,105	0,162	0,082
Dimension	Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1) (BW2)	Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 2) (BW2)	Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (BW2)	Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1) (BW2)
Gefühle (BW1)	-0,184	-0,268	-0,23	-0,114
Wohlergehen der Schülerin (BW1)	0,029	0,008	-0,075	-0,156
Wertschätzung (BW1)	-0,085	0,06	0,03	-0,166
Symptomdefinition (BW1)	-0,068	-0,058	0,12	-0,246
Symptomanalyse (BW1)	0,01	-0,105	-0,017	-0,071
Ursachensuche (BW1)	0,113	0,151	0,238	0,365
Problemidentifikation (BW1)	0,206	0,042	0,047	0,251
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (BW1)	0,121	0,15	0,081	0,207
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,19	-0,175	0,264	0,063

Symptomanalyse (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,119	0,222	0,378	0,223
Ursachensuche (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,2	0,178	0,289	0,254
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,067	0,04	0,184	0,198
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,297	0,248	0,205	0,218
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (BW1)	0,001	0,187	0,396	0,054
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,078	0,198	0,288	0,101
Paraphrasieren (BW1)	0,029	0,008	-0,075	0,094
Körpersprache gegenüber der Schülerin (BW1)	0,087	-0,017	0,043	-0,193
Zeitmanagement (BW1)	0,163	-0,012	0,107	0,044
Strukturierung (BW1)	0,31	0,09	0,237	0,291
Kritikfähigkeit (BW1)	0,055	0,133	0,032	0,077
Dimension	Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 2) (BW2)	Körpersprache gegenüber der Schülerin (BW2)	Körpersprache gegenüber der Mutter (BW2)	Zeitmanagement (BW2)
Gefühle (BW1)	-0,013	0,009	0,075	0,034
Wohlergehen der Schülerin (BW1)	0,05	0,047	0,03	0,044
Wertschätzung (BW1)	0,106	0,099	0,139	-0,018
Symptomdefinition (BW1)	-0,027	-0,137	-0,087	0,045
Symptomanalyse (BW1)	0,004	-0,024	0,029	0,043
Ursachensuche (BW1)	0,333	0,017	-0,095	-0,139
Problemidentifikation (BW1)	0,247	0	0,037	-0,271
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (BW1)	0,174	-0,144	-0,003	-0,069
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,076	0,022	-0,026	-0,038
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,148	0,221	0,011	0,159
Ursachensuche (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,257	0,054	0,035	-0,059
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,237	0,021	0,013	-0,17
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,128	0,068	0,002	-0,089
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (BW1)	0,14	0,056	0,084	-0,089
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,263	0,105	0,022	-0,168
Paraphrasieren (BW1)	0,05	0,047	0,03	0,044
Körpersprache gegenüber der Schülerin (BW1)	-0,102	0,318	0,735	-0,09
Zeitmanagement (BW1)	-0,071	0,125	-0,043	0,477
Strukturierung (BW1)	0,428	0,176	0,087	-0,214
Kritikfähigkeit (BW1)	0,204	0,132	0,181	0,052
Dimension	Strukturierung (BW2)		Kritikfähigkeit (BW2)	

Gefühle (BW1)	0,061	0,124
Wohlergehen der Schülerin (BW1)	0,041	0,072
Wertschätzung (BW1)	-0,002	0,274
Symptomdefinition (BW1)	-0,004	-0,178
Symptomanalyse (BW1)	0,014	-0,253
Ursachensuche (BW1)	0,321	0,279
Problemidentifikation (BW1)	0,201	0,119
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (BW1)	0,1	0,232
Symptomdefinition (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,08	0,16
Symptomanalyse (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,015	0,027
Ursachensuche (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,28	0,243
Problemidentifikation (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,194	0,135
Lösungssuche und Ressourcenorientierung (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,027	0,172
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (BW1)	0,114	0,202
Gemeinsame Vereinbarung von Lösungen (Zusatzstufe 1) (BW1)	0,215	0,161
Paraphrasieren (BW1)	0,041	0,072
Körpersprache gegenüber der Schülerin (BW1)	-0,083	-0,147
Zeitmanagement (BW1)	-0,058	0,094
Strukturierung (BW1)	-,101	-,156
Kritikfähigkeit (BW1)	,331	,054

19 Anhang B

Im folgenden Kapitel wird Anhang B dargestellt.

19.1 Kodierungen zur Auswertung der Interviews zur Wahrnehmung der Testteilnehmenden im Rahmen der Pilotierungsuntersuchung

Tabelle 83) Kodierungen zur Auswertung der Interviews zur Wahrnehmung der Testteilnehmenden im Rahmen der Pilotierungsuntersuchung

Kategorie 1) Authentizität der Situationen	
Transkript, Zeile	Antwort
VJD15, 37 ff.	I: Okay und das haben Sie jetzt gerade schon angespienen, die Situation für Sie authentisch? TP: Ja finde ich schon I: Und was hat für Sie die Situation authentisch gemacht? TP: Die Darsteller haben das gut verkörpert finde ich und ich finde dadurch, dass es eben nicht so eine/ es gibt ja immer so diese typische Beispielsituation irgendwie, dadurch dass es jetzt nicht so eine typische Extremsituation zum Beispiel war oder eben auch nicht so eine typische man kommt, kann einmal den Beratungsverlauf von A bis Z durchgehen uns geht wieder, sondern es war halt dynamischer und man war schon ein bisschen gezwungen das man sich nicht an so einer Phasenstruktur entlang hangeln konnte, weil der Gesprächspartner auch die Phasen nicht kennt und das eben einfach relativ frei macht, dadurch finde ich wurde es authentisch.
AMD10, 45 ff.	I: Okay. Ähm, und waren die Situationen für dich authentisch? [0TP: Ja, also ich würde sagen es war authentisch. Ähm, vor allem also auf der Schülerinnen oder Schülerseite würde ich jetzt allgemein sagen. Äh. Es gibt viele solche Schülerinnen, solche Schüler, ähm, die eben genau diese Einstellung an den Tag legen und äh von daher würde ich sagen: „Ja doch.“ Das war auf jeden Fall, äh, auf Situation eins bezogen sehr authentisch und auch auf Situation zwei bezogen, würde ich sagen. Man hat solche Eltern ja auch teilweise. I: Hm. TP: Auch unterschiedlich stark ausgeprägt. Das geht ja von sehr selbstbewusst bis zu, ähm ja, über / oder beziehungsweise falsches Bild vom Kind, sage ich mal. Und dann, ähm, lassen die sich da teilweise überhaupt nicht / lässt sich da nichts dran rüt-

	teln und ich finde sie hat, also die Schauspielerin für Frau Schmidt, hat eine sehr gute Leistung abgeliefert. Also sie hat diese gute Mitte gezeigt zwischen okay, man ist zwar sehr besorgt über das Kind / man ist nicht von Anfang an kooperativ, was ja leider auch bei vielen Eltern eben nicht der Fall ist. Ähm, aber man ist jetzt auch nicht so extrem, dass man sag ich mal in die Situationen reingeschmissen wird, die überhaupt gar nicht zu bewältigen sind. I: Ja. TP: Deswegen fand ich das so authentisch.
HLS08, 43 ff.	I: Ja dann wären wir bei der nächsten Frage, ob die Situationen für Sie authentisch gewesen sind. TP: Ja, auf jeden Fall. Also ich fand es sehr authentisch. Auch die Mutter fand ich sehr authentisch. Die hat das auch sehr gut gespielt. Ähm und das hat mir auch nochmal gezeigt, dass das schon was anderes ist, wenn eine Person vor einem sitzt und dann ähm auch die Körpersprache dann beherrscht als wenn man nur einen Dialog abliest wie es eventuell sein könnte. Dass man wirklich auch in der Situation handeln muss, wie es dann auch wirklich sein wird, dass man kein Skript hat, sondern dass man wirklich handeln muss dann. Und dann auch die Reaktionen der Person direkt sieht und sieht, okay im Schriftlichen könnte es so aussehen, aber wenn es jetzt wirklich in einer Situation ist, könnte die Person ganz anders handeln als es jetzt hier auf dem Blatt steht.
AYW07, 30 ff.	I: Okay. Ähm Sie haben ja gesagt, dass es sich für Sie authentisch, dass Sie es authentisch wahrgenommen haben, da würde ich gerne näher drauf eingehen und fragen, warum genau? Also welche Facetten umfasst das so für Sie? T: Ähm, ja die Schülerin die sich, also die Schauspielerin, die hat das gut gemacht, also wie sie so wenig gesprochen hat, sie hat sich meistens wiederholt nicht weiter ausgeführt, dass man als Lehrerin wirklich, das ist wahrscheinlich meistens so, dass man eher immer so drauf eingehen muss, nachhaken muss was genau meint sie damit, damit man dann wirklich das wahre Problem herausbekommt. Auch die Mutter so hat das gut gespielt, dass sie das irgendwie, sie war sehr optimistisch, dass ihre Tochter / Ja sie hat sich gar keine Sorgen gemacht, sie weiß ja, dass ihre Tochter gut ist, genau.
ESG19, 39 ff.	I: Okay. Und du hattest jetzt gerade auch gesagt, die Situation war für dich realistisch, ähm, würdest du auch sagen, dass die Situation für dich authentisch war? Also war das das gleiche? TP: Ja. Genau.

SAS05, 39 ff.	I: Hm. Und äh das schließt direkt an die nächste Frage, ob die Situation für dich authentisch war, an. Ähm, da konkret einzelne Facetten? Hatte das für dich Ähnlichkeiten zu Situationen, die du aus der Schule kennst? TP: Ähm. Ja, auch schon so ein bisschen Ähnlichkeit zu einem Elterngespräch. Ich meine, ich habe nie bei so einem Elterngespräch beigeessen, wo es ähm darum geht, dass irgendwie die Leistungen aufgrund von, ich weiß nicht, Wortbeiträgen oder so eben bisschen gestört sind oder ähm abfallen. Von daher jetzt nicht, dass ich das direkt erlebt hätte, aber ich fand schon, dass es ähm sonst wie ein normales Elterngespräch wirkte.
IEH20, 52 ff.	I: Ja. Ähm, waren die Situationen für dich authentisch? TP: Ja, doch. Auf jeden Fall. I: Und kannst du das näher erläutern warum? Welche Aspekte fallen da so für dich rein? TP: Ja die Situation mit dem Elterngespräch ist schonmal authentisch auf jeden Fall, also das gibt es nachher bei mir im Lehrerberuf. Ähm, die Sache mit dem Schülergespräch ja auch, also das man erstmal versucht direkt mit dem Schüler zu reden und dann vielleicht schon irgendwie auch ähm, eine Lösung gemeinsam zu finden, bevor man dann vielleicht die Eltern irgendwie hinzuzieht.
MTR10, 27 ff.	I: Waren die Situationen für dich authentisch? TP: Ähm, jein würde ich sagen. Also ich glaube von Schülerinnen kommen, ich glaube, dass sie weniger erzählen würden von sich selbst, dass das aber schwieriger ist rauszubekommen. Ähm bei der Mutter ja fand ich das schon eher realistischer.
MSS22, 52 ff.	I: Schließen wir genau da an. Äh waren die Situationen für dich authentisch? TP: Ähm ja auf jeden Fall. Also von der Situation her ähm passiert einem sowas ja sehr schnell im Unterricht, vor allem ähm Unterrichtsstörungen und fehlende Hausaufgaben, ne. Wo ich alleine im Praxissemester auf schon öfter erlebt und ähm dann ist es ja so, die Krux dahinterzukommen äh, wo der Fehler liegt oder wo die Probleme sind, die man lösen kann.
Kategorie 2) Authentizität der Schauspielerinnen	
Transkript, Zeile	Antwort
VJD15, 81 ff.	I: Ja. Zu den Schauspielerinnen haben sie ja auch schon was gesagt, waren da bestimmte Elemente bei? Ausdruck, Mimik, Gestik... TP: Ja I: Kleidung?

	TP: Kleidung tatsächlich, also habe ich jetzt nicht so sehr, also fand ich jetzt nicht irgendwie auffällig. Ich fand die ganze Art wie sie sich artikuliert haben fand ich sehr authentisch. Also gerade auch die Schülerin mit der Körperhaltung und wie sie gesprochen hat, immer nicht so auswendig rüber gesagt und sie hat ja wirklich auch authentisch gesprochen und mit Gestik und Mimik, also man konnte auch schon ihre Gefühle und Gedanken zu dem Gespräch so ein bisschen aus der Mimik ablesen. Bei der Mutter fand ich es ein bisschen schwieriger, einfach noch, weil sie, fand ich, für eine Mutter etwas zu jung gewirkt hat, aber die Art wie sie das dargestellt hat fand ich auch überzeugend, auf jeden Fall. Also, man ist gut darein gekommen.
AMD10, 211 ff.	I: Okay. Haben sich die Schauspielerinnen für dich authentisch verhalten? TP: Ja. Also, ja. Ja. I: Zu einzelnen Aspekten dazu, in Bezug auf Aussehen, Kleidung. Hast du darauf geachtet? TP: Ähm. Also im Nachhinein die Mutter auf jeden Fall. Die Mutter sah, ja gut, ich meine in dem Alter / wahrscheinlich irgendwie achtzehn bis fünfundzwanzig theoretisch ist ja alles möglich bei den Schauspielerinnen. Also man weiß ja auch, dass die ungefähr so in meinem Alter sind. Ähm, da kann man natürlich auch (unv. Mutter sein?), da kann man sich so anziehen. Also von daher hätte ich das jetzt nicht hinterfragt. Gut, bei der Schauspielerin von Alex war halt eben nur, ja, das Alter praktisch ausschlaggebend, wo man wusste: „Okay, das ist keine 15-jährige Schülerin.“ Aber vom Aussehen, muss ich ehrlich sagen, habe ich jetzt nicht so drauf geachtet. Aber ich bin mir sicher / also das verschwimmt ja auch immer mehr / ich könnte jetzt nicht sagen, dass jemand aussieht, wie ein Schüler beziehungsweise jemand so aussieht wie eine Studentin, ein Student oder ein Lehrer, eine Lehrkraft. Also, ja, deswegen würde ich sagen / I: Ja. TP: Da habe ich nicht so richtig drauf geachtet. (Unv.) I: Also waren die auch authentisch mit Hinblick auf deren Auftreten und Verhalten? TP: Auf jeden Fall.
HLS08, 149 ff.	I: Ähm. Nochmal in Bezug auf das Verhalten der Schauspielerinnen. Da hatten Sie ja angemerkt, dass sie sich für Sie authentisch verhalten haben. Und ich würde jetzt nochmal einzelne Aspekte. Wie hat es sich da mit dem Aussehen und der Kleidung verhalten? TP: Hm. Also ich habe glaube im / In dem Moment habe ich die Kleidung gar nicht so wahrgenommen. Ähm ich habe nur wahr-

	genommen, dass die Mutter eine Bluse getragen hat. Und dass auch gerade erst eher als ich also das nochmal auf Video gesehen habe, weil in dem Moment fand ich das äh gar nicht so wichtig. Ich habe nur gesehen, dass das ähm, dass Alex, dass Sie eine sehr zugezogene Körperhaltung hatte und auch sehr in ihrem Stuhl zurückgelehnt war und die Mutter eher mit der Körpersprache auch verschränkte Arme hatte. Und ähm ja, das ist mir eher aufgefallen die Körpersprache als die Klamotten.
AYW07, 91 ff.	I: Sie hatten gerade auch gesagt, dass äh ja genau Sie die Schauspielerinnen als authentisch wahrgenommen haben und da habe ich auch noch einzelne Facetten, die ich gerne nachfragen würde. Einmal in Bezug auf, wie haben Sie das Aussehen und die Kleidung wahrgenommen? TP: Ganz normal, also ja es war schon passend. So schlicht, war jetzt nicht speziell auffällig oder so.
ESG19, 45 ff.	I: Und ja du hattest auch schon gesagt warum, also in welche Richtung das geht. Ähm, Ähnlichkeit zu schulischen Erfahrungen, die du gemacht hast, das hast du erwähnt. Ähm, die Schauspielerinnen wie hast du die wahrgenommen? Waren die für dich auch authentisch in den Rollen? TP: Ja total. Also das war aber bei der letzten fand ich auch, dass sie super authentisch waren und das sie so ja, alleine von der Haltung her teilweise, also das war wirklich als würde da eine Schülerin vor mir sitzen oder als ob da eine richtige Mutter einer Schülerin dann da ist. Also ähm, das war wirklich super authentisch, ja. I: Ähm, wie hat es sich da, mit dem Aussehen und der Kleidung verhalten? Hat es Einfluss darauf gehabt auf deine Wahrnehmung der Authentizität? TP: Ja sehr. Na klar, also Schüler kleiden sich ja anders als Lehrer oder Eltern. Das hat schon einen Einfluss darauf, ja. Gerade wenn man in einer Situation ist und sich wirklich real gegenüber sitzt. I: Ja. Auch wenn das Auftreten etwas forsch war in den Anfängen, war das dann trotzdem noch in dem Rahmen von authentisch? TP: Ja.
SAS05, 77 ff.	I: Ja. Okay. Ähm, dann nochmal zu den Schauspielerinnen. Also die, wie du gesagt hast, haben sich auch für dich authentisch verhalten. Ähm, inwiefern haben da deren Aussehen und deren Kleidung eine Rolle gespielt? TP: Gar nicht. Ich weiß nicht, was die an hatten. Keine Ahnung. I: Und das Auftreten und Verhalten?

	TP: Das schon sehr. Ähm, ja doch. Ich finde es bei dem ersten Gespräch zum Beispiel, dass sie reinkam und direkt gefragt hat: ‚Sind Sie sauer auf mich?‘ hat irgendwie so total ihre Ängste widergespiegelt. Und Ängste, die sicherlich auch viele Schülerinnen und Schüler haben. Ähm auch wenn man sich dann so verhält, möchte man dann trotzdem ja irgendwie noch gefallen. Und auch wie die Mutter reingekommen ist und direkt ähm ja gezeigt hat: ‚Ich habe eigentlich keine Zeit dafür‘ und ‚Wieso bin ich überhaupt hier?‘. Dieses Unverständnis das ist finde ich auch sehr gut rüber gekommen.
IEH20, 95 ff.	I: Ähm, haben die Schauspielerinnen sich für dich authentisch verhalten? TP: Ja, also bei der Schülerin habe ich mich halt schon gefragt, ich weiß nicht, ob eine Schülerin wirklich irgendwie so desinteressiert dann wäre, also ich glaube das ist schon eine besondere Situation, wenn mich irgendwie meine Lehrerin nach dem Unterricht zu sich nimmt, ja da weiß ich halt nicht, ob dann eine Schülerin wirklich so passiv wäre, sondern ich glaube, dann würden die ja halt schon diese besondere Situation irgendwie wahrnehmen und auch anders reagieren. I: Mhm und ähm, die Mutter? TP: Ja doch, das war schon. Wie war die Frage, ob das so war? I: Ähm, ob die sich für dich authentisch verhalten hat TP: Ja. I: Und in Bezug auf deren aussehen und deren Kleidung, wie hat das da mitgespielt? TP: Das hat eigentlich keine Rolle gespielt I: Und deren Auftreten und Verhalten? TP: Ähm, das war anders, als es eigentlich/ als ich im Vorfeld angenommen hätte, weil in dieser Beschreibung irgendwie stand, die Eltern waren immer sehr höflich und zuvorkommend, hätte ich irgendwie mehr Eltern erwartet, die ja ein größeres Interesse zeigen würden, um überhaupt/ Also, wenn sich jetzt eine Veränderung im Verhalten ihres Kindes irgendwie sichtbar macht, aber auch in der Bereitschaft irgendwie zu der Problemlösung was beizutragen.
MTR10, 61 ff.	I: Ja. Ähm wir haben ja gerade schon kurz über die Schauspielerinnen gesprochen und da würden mich nochmal besonders einzelne Aspekte interessieren. Also haben die Schauspielerinnen sich für dich authentisch verhalten? Ähm zum einen mit Hinblick auf die Kleidung und das Aussehen? TP: Puh äh, da habe ich gar nicht wirklich drauf geachtet, ich fand es äh ich sage mal wahrscheinlich nicht untypisch, weil

	sonst wäre es mir direkt aufgefallen, ähm aber ja so kann ich da nicht viel zu sagen. I: Okay. Vom Auftreten, Verhalten? Das hatten wir schon kurz angeschnitten. TP: Hm, ja doch fand ich ganz gut, also Alex war einfach schüchterner, hat mich glaube ich auch nicht viel angeschaut oder sowas, so dass man einfach Respekt hat vor den Lehrern und die Mutter, ja auch also ein bisschen höher als Augenhöhe würde ich sagen ähm und äh die Mutter hat ja auch mit Alex geredet und das auch wie eine Mutter sich unterhalten würde, also das war schon ganz gut.
MSS22, 104 ff.	I: Okay. Haben die Schauspielerinnen sich für dich authentisch verhalten in ihren jeweiligen Rollen? TP: Äh ja auf jeden Fall. Also ähm die Alex-Schauspielerin war ja äh sehr schüchtern, eher wortkarg und sowas wie Schüler dann ähm ein Gespräch mit Erwachsenen vor allen Dingen ihrer Lehrperson oft sind. Ja und ähm die ähm Frau Schmidt dann ähm oft wie Eltern dann so sind mit ähm ja mit der Tür ins Haus fallend und dieses ein bisschen vorwurfsvolle ähm, was man da vielleicht ein bisschen raus hört war sehr authentisch.

19.2 Kodierungen zur Auswertung der Stimulated-Recall-Interviews

Tabelle 84) Kodierungen zur Auswertung der Stimulated-Recall-Interviews

Personale Ressourcen 1 – PR 1)			
Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
VJD15, 9	SV ¹¹³ : sind sie wütend auf mich	VJD15, 11 ff.	TP: Ich habe mich ehrlich gesagt über die Frage ein bisschen gewundert, ja das war so, also das war so, wo ich mir kurz gedacht habe, hä wie kommt sie darauf? (lacht) Aber ich wollte ihr dann eben auch versichern, dass das nicht so ist.
AMD10-1, 8	SV: sind sie wütend auf mich	AMD10-1, 10 ff.	TP: Es war / Es war eine komische Antwort beziehungsweise eine komische Vermutung, die man gleichzeitig auch irgendwie nachvollziehen kann. Natürlich denken Schüler,

¹¹³ Zu den Interviewkürzeln: SV = Schülerin Video, MV = Mutter Video, TP = Testperson (Testteilnehmende), I = Interviewer.

			Schülerinnen, wenn man sie zu einem, ja, beratendem Gespräch einlädt, dass da irgendwie etwas, etwas, ja, schlechtes ist / dass man irgendwie sauer ist / dass man auch etwas persönliches / ein persönliches Problem hat und, ähm, da dachte ich mir dann halt: „Oh, hab ich das bei meinem“ / also ich meine, ich habe sie ja nicht gefragt, aber wurde das dann vielleicht bei ihr so / so kam das an bei Alex bei diesem, bei dieser Person, bei diesem Charakter, ähm, dass da irgendwie / also wurde das so böse gefragt oder hat das irgendwelche anderen Gründe / Unsicherheit. Das ist in mir vorgegangen / warum auf einmal dieser Sprung?
HLS08, 5	SV: sind sie wütenden auf MICH	HLS08, 9 ff.	TP: Erstmal ein bisschen überrumpelt, also ich hätte damit jetzt nicht gerechnet, dass sie das so aufgenommen hat, dass ich wütend auf sie bin, weil ich meine ist jetzt auch nicht so schlimm. Also wie ich mir das jetzt vorgestellt habe, dass sie das so wahrnimmt, ne. Ich wollte ja einfach nur so mit ihr sprechen. Deswegen war ich erstmal ein bisschen überrumpelt.
AYW07, 2 f.	SV: Hallo sind sie wütend auf MICH	AYW07, 6 ff.	Äh, da war ich verwundert, dass sie so anfängt. Also ich dachte erstmal die Begrüßung und so und dann war ich einfach verwundert, ja das war es eigentlich. I: Ja. TP: Ich war sehr überrascht, dass sie so anfängt
ESG19, 7	SV: sind sie wütend auf mICH	ESG19, 11 ff.	TP: Äh ja, die ist ja direkt mit der Tür in das Haus gefallen so gesehen. Also ähm und auch die Situation/ also ich hatte mir ein anderes Verhalten erwartet irgendwie äh, ich dachte oder ich hätte eher angenom-

			men, dass sie wüsste, warum sie da ist und dass sie eigentlich auch weiß, dass ich in so einer Situation/ dass man nicht direkt wütend ist als Lehrperson.
SAS05, 9	SV: sind sie wütend auf MICH (---)	SAS05, 16 ff.	TP: Ähm. Ich war etwas überfordernd wie man darauf am besten reagiert, weil als Lehrperson sollte man, glaube ich, so vermeidend wenig wütend sein auf irgendwen. Ich weiß nicht, ob das da so in diesem Format und generell im professionellen Kontext passt. Äh von daher finde ich die Frage etwas interessant. Und habe da versucht sie erstmal so ein bisschen zu beruhigen bevor ich dann irgendwelche Probleme schildere. Ja, sie hat ein bisschen die Begrüßung übersprungen.
IEH20, 6	SV: sind sie wütend auf mICH	IEH20, 10 ff.	TP: Ähm ich war ehrlich gesagt ein bisschen überfordert ähm mit ihrer Frage gleich und ich wollte da auch nicht drauf eingehe, weil ich glaube man versucht das erst/ sie ein bisschen davon abzulenken.
MTR10, 4	SV: hallo sind sie wütend auf mICH	MTR10, 8 ff.	TP: Ähm ja, also ohne Begrüßung kommt sie ja schon rein und ähm denkt direkt, dass weil sie zum Lehrer muss, dass ja man wütend ist und äh ja ich fühle mich direkt vor den Kopf gestoßen, weil man so eine harsche Reaktion nicht gar nicht vermutet äh ja, da muss man irgendwie schnell umschalten, äh ja was heißt muss man sehr schnell umschalten, aber ohne groß nachzudenken dachte ich zumindest ja kein Problem ähm ja, aber genau man ist ja nicht wütend darauf sondern will den Schüler ja helfen in dem Punkt, aber ja klar allein dass sie es denkt ist schon gar nicht das was man eigentlich auslösen will als Lehrer.

MSS22, 3	SV: hallo sind sie wütend auf mich	MSS22, 7 ff.	TP: Also hm. Ich würde sagen, dass sie sich so vorkommt als hätte sie falsch gehandelt und jetzt bestraft werden würde, also nicht, dass ich mit ihr über ihr Verhalten reden will, warum sie so handelt oder so, son- dern dass sie so denkt sie kriegt jetzt eine Bestrafung und ähm, ja, das ist der Grund des Gesprächs.
Personale Ressourcen 2 – PR 2)			
Tran- skript, Zeile	Verbal Trigger	Tran- skript, Zeile	Antwort
AYW07, 126	SV: aber die anderen ha- ben ja auch immer mitge- quatscht.	AYW07, 131 ff.	TP: Da habe ich mir gedacht, dass ich auch, dass ich nicht nur ihr die Schuld geben sollte, weil es stimmt ja auch und ich ihr dann auch sagen soll „ich werde auch nochmal mit den anderen Sprechen, du bist da nicht die einzige, die da jetzt stört, die an- deren gehen ja darauf ein“.
AYW07, 412 f.	MV: ja und was ist mit an- drea und bente weil die müssen ja auch ge- quatscht ha- ben wahr- scheinlich	AYW07, 418 ff.	TP: Ähm. Da habe ich mir wieder ge- dacht, dass ich wieder herausstellen sollte, dass sie nicht alleine schuld ist und generell im Laufe des Ge- sprächs habe ich so gedacht „ich sage die ganze Zeit was sie falsch macht oder was die Probleme sind, aber wie diese zu lösen sind, habe ich nicht gesagt.
Soziale Kooperationskompetenz 1 – SK 1)			
Tran- skript, Zeile	Verbal Trigger	Tran- skript, Zeile	Antwort
AMD10- 1, 191 ff.	SV: [ja] die anderen la- chen halt auch darüber also ich ma- che halt eine gute (.) stim- mung gerne für andere (.)	AMD10- 1, 197 ff.	TP: Schülerin, Schüler, die / also klar in dem Alter machen die das. Ich habe selber Erfahrungen damit ge- macht. Als Schüler in der Schulzeit hat man das, äh, hat man das bei anderen erlebt. Man war selber viel- leicht mal in der Position, dass man so ein Spruch gerissen hat, um die Aufmerksamkeit der anderen zu be-

			kommen. Man / Ich kenn's jetzt ja bei mir persönlich auch, äh, aus der Nachhilfe und da dachte ich mir: „Gut. Das ist etwas, dass, klar, den Unterricht stört, aber ich möchte nicht, was“ / oder äh in dem Moment dachte ich halt: „Gut, sie weiß, dass das lustig ist für die anderen. Sie möchte das machen, um diese Aufmerksamkeit zu bekommen“ und ich möchte jetzt nicht da irgendwie versuchen, ähm, dagegen anzusprechen und zu sagen: „Oh, das ist blöd. Hör auf damit“, sondern dachte mir: „Gut, wie kann ich das jetzt darstellen auf eine Art und Weise, dass sie versteht: „Klar es ist lustig für diese eine Gruppe, aber was ist, wenn ich über die anderen Gruppen oder über die anderen Teilnehmer nachdenke, ist das dann für die auch lustig?“ Wie würde sie das selber finden, wenn es ihr passiert in gewissen Situationen? Das ist sowas / da habe ich ja dann auch gesagt, meine ich, dass es alles einen, einen Ort und eine Zeit, äh, für sowas hat und, ähm, in dem Fall ist es halt der falsche Ort und die falsche Zeit und dass man, ja / da dachte ich mir: „Okay, wie kann ich das jetzt gut darstellen / I: Hmm. TP: Das sie das so versteht ohne als Angriff aufzunehmen.
HLS08, 201 f.	SV: aber die anderen lachen ja trotzdem über meine Witze	HLS08, 207 ff.	TP: Da habe ich mich gewundert, warum Sie das einfach so gesagt hat, weil das war relativ zusammenhangslos zu dem, was ich vorher gesagt hatte. Und äh in dem Moment war es ihr ja nur wichtig zu sagen: „Aber es kommt ja gut an bei den anderen. Also das / Ich bin jetzt nicht ein Störfaktor“ So nach dem Motto.

			Aber das ist ja trotzdem eine Unterrichtsstörung ist, hat Sie in dem Moment nicht So ganz verstanden. Ich wollte eigentlich nur Sagen, dass es halt einfach den Unterricht Stört egal, ob es jetzt lustig ist oder nicht. Hm.
AYW07, 29 f.	SV: ich mache halt gerne gute Stimmung für alle und die lachen ja auch alle drüber	AYW07, 33 ff.	TP: ÄH da habe ich mir gedacht, dass sie, dass habe ich mir auch aufgeschrieben gehabt, dass ihr das vermutlich gefällt, dass ihre Freunde lachen, also dass ihr diese Aufmerksamkeit gefällt.
ESG19, 42	SV: aber die anderen lachen ja über meine witze	ESG19, 51 ff.	TP: Achso ja genau. Ähm, ja das ist ähm, das war so ein bisschen doof, also ich meine das war so eine typische Aussage von einer 15-jährigen irgendwie, die den Zusammenhang nicht versteht meiner Meinung nach oder wo man einfach merkt, dass da gerade in dem Alter vielleicht auch/ dass da einfach ähm andere Dinge wichtiger sind als jetzt Schule und das der Unterricht vernünftig läuft.
SAS05, 60	SV: [ja ich] mache halt gerne stimmung für andere (1.5)	SAS05, 69 ff.	TP: Ja, da habe ich mich so ein bisschen gefragt, woher das vielleicht kommen könnte, dass sie das braucht, dass sie Stimmung machen muss für andere Leute, gerade weil ja in dem Text stand, dass es vorher nicht so war. Ähm ja, hab gedacht, dass ich irgendwie dahinter kommen muss, wieso das so ist, aber wenn man direkt fragt danach, ist es ja immer ein bisschen schwierig. (lachen) Ja, das war eigentlich so das, was ich gedacht habe.
IEH20, 52 f.	SV: ja aber die lachen ja auch darüber (.) also ich mache gerne	IEH20, 57 ff.	TP: Äh ich/ also ich fand das eher so ein bisschen provozierend von ihr I: Mhm. TP: Ähm ja und ich wusste jetzt auch nicht wie ich weiter darauf irgendwie

	witze für die anderen so		eingehen soll und darauf reagieren soll
MTR10, 448	SV: ja die lachen ja auch über meine witze	MTR10, 451 ff.	TP: Äh, ja also, dass ihr bewusst ist, dass sie Witze reißt und sie die anderen beiden zum Lachen bringen möchte dadurch und ja auch vielleicht diese Connection zu bereiten die sie momentan nicht haben. Also irgendwie so, ersetzt das das tägliche Quatschen.
Soziale Kooperationskompetenz 2 – SK 2			
Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
VJD15, 77	SV: das ist mir momentan halt nicht so wichtig.	VJD15, 81 ff.	TP: Ja ich habe mir schon gedacht, dass so gerade in dem Alter wahrscheinlich auch so privat wahrscheinlich andere Sachen abgehen oder irgendwie andere Sachen, also das auf jeden Fall dass das irgendwie mit der Privatsache zu tun hat als mit dem Unterricht.
AMD10-1, 369	SV: [ja] das ist mir halt nicht so wichtig momentan irgendwie	AMD10-1, 371 ff.	TP: Ja. Das ist glaub ich, ein großes Problem, was, ich glaube alle Eltern irgendwie oder / immer wenn's um Schule geht, ist es: „Oh, das ist mir nicht so wichtig.“ Und ich war da ja auch leider in einer sehr limitierten Position, dachte ich mir, ähm, ich wusste ja nicht mal welches Fach ich mache: „Wie kann ich jetzt zeigen, dass das wichtig ist?“ Und das ist ja auch immer / da dachte ich: „Ja gut, das ist jetzt irgendwie die Aufgabe auch dann der anderen Lehrkräfte, dass sie zeigen, warum das, was man da macht, wichtig ist, ähm, mit ja anschaulichen Beispielen / anschaulichen Aufgaben / Lebensweltbezug ist ja auch so ein Begriff, der oft, äh, oft fällt in solchen Situationen. Ähm, und da dachte ich: „Wie kann ich das jetzt für ein Fach, wo

			ich noch nicht mal weiß, wo ich da unterrichte, wie kann ich das jetzt umsetzen?“ Da hatte ich ein bisschen Schwierigkeiten, dann darauf adäquat zu reagieren
HLS08, 38 f.	SV: weiß nicht (.) ist mir momentan irgendwie nicht so wichtig	HLS08, 44 ff.	TP: Hm ja, dass dieses Interesse halt eher wo anders liegt und, dass sie das aber auch einfach so sagt, hat mich dann auch verwundert, ne. Dass sie es einer Lehrperson gegenüber dann direkt einmal sagt, dass sie keine, dass es ihr nicht so wichtig ist. Das zeigt je eigentlich auch, dass ihr der Unterricht mehr nicht wichtig ist und auch ihre Noten, dass ihre Interesse im Moment einfach überhaupt nicht gegeben ist, was das Thema Schule betrifft, weil es ja auch bei anderen der Fall ist. I: Haben Sie das auf sich selbst bezogen ein stückweit? TP: Nö, in dem Moment eigentlich nicht. Ich habe eigentlich mir nur gedacht, ähm, ja, dass sie einfach im Moment andere Tauben auf dem Dach hat und äh sie das jetzt nicht unbedingt interessiert, dass sie lieber mit den Menschen quatschen will, aber nicht, dass ich jetzt äh, dass sie mir jetzt persönlich irgendwie damit was zeigen möchte. Das habe ich in dem Moment jetzt nicht gedacht.
AYW07, 49	SV: ja keine ahnung ist mir nicht so wichtig momentan	AYW07, 53 ff.	TP: Äh. Da habe ich etwas anderes erwartet, weil dieses „das ist mir nicht so wichtig“, das war so nichts sagend, das hat nicht so geholfen, dass ich darauf weiter aufbauen kann. Da habe ich mich dann gefragt was ist dann für sie wichtig? Was lenkt sie ab?
AYW07, 62 f.	SV: ja geht so also es gibt halt sachen die sind wich-	AYW07, 68 f.	TP: Da habe ich überlegt, ob ich nachfrage, ob sie zu Hause irgendwelche Probleme hat oder ob ich es erstmal sein lasse.

	tiger für mich und das momentan alles nicht ganz so einfach		
ESG19, 70 f.	SV: ich weiß nicht also das ist mir momentan halt nicht so wichtig	ESG19, 75 ff.	TP: Typisches Verhalten von pubertären Jugendlichen. ÄH, da ist die Schule dann häufig zweitrangig und alles andere, Freunde, Hobbys etc. das ist dann viel viel wichtiger und die können dann auch das eigene Alter noch nicht vernünftig reflektieren und deswegen ist es ja gut, dass man in so eine Beratungssituation dann auch kommt, ja.
SAS05, 144	SV: (noten sind mir momentan eh) nicht so wichtig (1.5)	SAS05, 148 ff.	TP: Ja, das fand ich ein bisschen schwierig, die Aussage, das ‚das ist mir momentan nicht so wichtig‘, weil naja ich wusste nicht so wirklich ‚Was soll ich daran machen, dass ihr das wichtiger wird?‘ Also, kann ich natürlich nachvollziehen, wenn sie irgendwie gerade andere Dinge hat, die in ihrem Kopf sind und so. Ähm ja, dass das irgendwie in den Hintergrund rückt, aber ich find das schwierig als Lehrkraft noch dann irgendwie dafür zu sorgen, dass es wieder mehr Priorität hat. Gerade auch in so einem Gespräch / Ich meine, ja man kann die Probleme angehen und sowas, aber das ist dann natürlich nichts, was von einem Moment auf den anderen den Fokus wieder verschiebt. I: Und hattest du den Eindruck, dass du das äh so einrichten müsstest, dass ihr das wieder wichtig werden kann? TP: Schon ja, weil ich meine ihre Leistung und ihre Noten hängen ja auch irgendwie davon ab.

MTR10, 38 f.	SV: hm eigentlich ganz gut (.) aber schule ist mir momentan nicht so wichtig	MTR10, 43 ff.	TP: Äh ja, dass eigentlich ganz gut ist ja schonmal ganz gut, ist aber ein Zeichen, dass es auf jeden Fall etwas gibt, was stört und ja, weil sie keine Lust auf Schule hat, muss es ja irgendwas in der Schule sein, also vielleicht meinetwegen der Unterricht oder halt die Mitschülerinnen, worauf sie keine Lust hat. Das war so das erste Indiz.
Soziale Kooperationskompetenz 3 – SK 3)			
Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
VJD15, 95	SV: ja es macht mir halt momentan nicht so Spaß.	VJD15, 97 ff.	TP: Das weiß ich gar nicht mehr so genau, also ich habe mich in dem Moment dann so gefragt, okay ich bin die ganze Zeit ja davon ausgegangen, dass es eher private Gründe, sind in dem Moment habe ich mich dann so gefragt, okay liegt es vielleicht doch am Unterricht so ein bisschen oder könnte man vielleicht doch über den Unterricht darüber irgendwas am Unterricht zu ändern vielleicht auch mit was lösen?
AMD10-1, 463 ff.	SV: [ja] die aufgaben verstehe ich eigentlich ganz gut (.) ist nur irgendwie nicht so (.) ich hatte in letzter zeit halt nicht so viel lust drauf	AMD10-1, 468 ff.	TP: Ja. Wie gesagt, das war etwas / also da habe ich gar nicht irgendwie dran gedacht, dass bei den Hausaufgaben das Problem ist, dass einfach nur die Motivation fällt, äh, fehlt, weil ich eben dachte: „Okay, durch persönliche Hilfestellung werden die Übungsaufgaben gut bearbeitet.“ I: Hm. TP: Ergo werden wahrscheinlich auch bei den Hausaufgaben oder wird das größte Problem sein, ich mache das zwei oder die Schülerin macht das zwei Sekunden und denkt sich: „Oh, ich kann das gar nicht. Ich habe kein Bock darauf.“ Was ich ja auch leider oft durch Nachhilfe und so weiter habe ich das auch oft er-

			lebt deswegen dachte ich mir: „Mein Lösungsansatz, also ich hatte ja mein Zettel und dachte, okay, ähm. Der Lösungsansatz dafür ist jetzt mehr persönliche Hilfe / mehr Hilfestellung auch für Hausaufgaben damit das am Ende auch alleine funktioniert.“ Und als ich es dann gehört habe: „Oh, ich habe das einfach kein Bock drauf“, da dachte ich mir: „Ja gut, wie kann man Hausaufgaben / dann wieder das Problem: „Wie kann ich Hausaufgaben jetzt so machen, dass sie daran Spaß hat, obwohl ich nicht weiß, welches Fach ich unterrichte oder welches / ja klar mit den anderen Fächern, also da wäre ja alles irgendwie dabei gewesen, da können sich dann auch die anderen Lehrkräfte überlegen: „Wie kann ich Hausaufgaben etwas spannender gestalten?“ Aber mir würde jetzt persönlich kein Patent / kein Rezept / keine Sofortmedizin / keine Sofortlösung einfallen, wie man Hausaufgaben / wie man dafür sorgen kann, dass Hausaufgaben einfach gemacht werden, so aus dem Stehgreif. Ich glaube da habe ich auch gedacht: „Mir fehlen Informationen oder je mehr / je länger das Gespräch ging, desto mehr habe ich gedacht, mir fehlen Informationen darüber, wie sie sich sonst noch macht.“ Etwas individualisierte persönlichere Informationen. Deswegen konnte ich ihr dann nicht eine gute Lösung geben, aber ich dachte mir: „Okay, wie kann ich jetzt dafür sorgen, dass die Hausaufgaben wenigstens mehr Spaß machen?“ Ja.
Soziale Kooperationskompetenz 4 – SK 4)			

Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
VJD15, 282 f.	MV: ja (.) mich wundert das gerade total (.) also so erlebe ich die alex gar nicht zu hause eigentlich	VJD15, 285 ff.	TP: Also ich muss sagen, dass ist so dieser Moment, wo ich mir so dachte so, ich habe mich gefragt, wie dieses Gespräch jetzt weitergehen wird, weil ich mir da in dem Moment gedacht haben, okay wahrscheinlich weiß die Mutter gar nicht was überhaupt, also weiß überhaupt nichts von der ganzen Situation. Ich habe mir dann so ein bisschen Gedanken gemacht, ob das gleich irgendwie dann zu so einer Mutter-Tochter-Diskussion werden wird und ich dann noch irgendwie schlichten muss oder so und weil ich habe mir vorher schon ein bisschen überlegt so in welche Richtung ich das Gespräch bringen möchte, dann dachte ich mir so okay kann sein, dass ich jetzt umdenken muss.
AMD10-1, 635 f.	MV: okay (.) [ja] so kenne ich alex jetzt gar nicht	AMD10-1, 643 ff.	TP: Auch wieder so dieses typische Bild: „Oh, so kenne ich meine Tochter, so kenne ich meinen Sohn aber überhaupt nicht.“ Ähm, ja, wie gehe ich damit um? Also so würde ich es kurz sagen: „Wie gehe ich jetzt damit um?“ Weil natürlich sind Schüler in der Schule anders und zuhause ja oder Schüler sind zuhause anders als in der Schule und, ja, andersrum natürlich genauso und wie kann ich jetzt / das ging mir so durch den Kopf / wie kann ich jetzt versuchen so eine, ja, so eine Möglichkeit aufzubauen, dass wir uns / da so eine Brücke zu bauen zwischen: „Wie ist das zuhause? Wie ist das in der Schule? Wie kann ich das als Argumentationsgrundlage nutzen? Wie kann ich das weiter in meine Gespräche einbauen? Gibt's da irgendwie eine

			Möglichkeit?“ Und da muss ich auch ehrlich sagen, da war ich dann, ich glaube ich habe es einmal angesprochen mit der Selbstständigkeit im Videoverlauf, aber, ähm, oder im Gesprächsverlauf, aber ich wusste nicht genau, wie ich jetzt damit umgehen soll. Also wie kann man denn dann jemanden davon überzeugen / oder eine Mutter, die fest davon / also da dachte ich: „Die ist jetzt fest davon überzeugt, dass ihre Tochter auf gar keinen Fall irgendwie was schlimmes macht.“ Und sonst wurden ja auch, also das stand ja auch auf dem Zettel, nur gute Noten angesprochen. „Wie kann ich sie jetzt davon in Anführungszeichen „davon überzeugen“, diese, ähm, dass da ein Problem ist? Wie wichtig ist jetzt, dass ich sie jetzt davon überzeuge, dass da ein Problem jetzt / so ein starkes Problem herrscht? Ähm, vielleicht kriege ich ja auch so praktisch, äh, ohne, dass ich ihr Kind in einem schlechten Licht darstellen muss, ähm, kriege ich da ein Gespräch oder eine (unv.) -basis hin?“ Und ja, das war dann so mein Gedanke, ja: „Wie mache ich das jetzt?“
HLS08, 286 f.	MV: [ja (.) so erlebe ich] alex ja auch überhaupt gar nicht zu hause	HLS08, 291 ff.	TP: Ähm, dass sie hat einfach gesagt, dass sie sie zuhause nicht so erlebt. Und da / Sie hat mich auch so unterbrochen. Und dann dachte ich, okay sie ist So ein Elternteil. Die ist Sehr forsch und das hat mich in dem Moment auch ein bisschen verunsichert, weil ich wusste, okay sie ist zuhause jetzt nicht so, aber in der Schule ist sie ja so und das möchte ich ihr jetzt gerade sagen. Und ähm irgendwie unterbricht sie mich da so. Sie sollte mir schon zuhören. Das habe ich mir da gedacht.

ESG19, 308 ff.	MV: okay also so kenne ich meine alex auch gar nicht	ESG19, 316 ff.	TP: So kenne ich meine Alex ja auch gar nicht. Ja ähm, ja da dachte ich, ob die sich vielleicht etwas naja aus- einander gelebt haben schon fast. Ich glaube das wäre so dieser Be- griff. Naja, andererseits in der Schule ist es ja auch häufig so, da sind die Schüler ja gerne auch mal anders als wie sie zu Hause sind. Aber da merkte man schon etwas Besorgnis der Mutter.
SAS05, 336 f.	MV: okay und so kenne ich alex jetzt gar nicht von zu- hause (.) das überrascht mich jetzt n bisschen (1.5)	SAS05, 371 ff.	TP: Ähm. Ja, ich glaube, dass das normal ist, wenn man sich zuhause irgendwie anders verhält als in der Schule in dem Kontext. Von daher ist das vielleicht auch irgendwie normal. Ähm, aber ich finde es eigentlich ein bisschen seltsam, dass wenn sie sich seit zwei Wochen erst anders verhält, da würde ich auch eigentlich denken, dass man das auch ir- gendwo zuhause bisschen merken müsste vielleicht. Vielleicht in ande- ren Kontexten oder in einem anderen Sinne, aber eigentlich denke ich schon, dass es irgendwo auffallen müsste. Und ich hatte immer mehr das Gefühl, dass sie nicht so viel Zeit miteinander verbringen, ähm, dass sie dann wirklich sowas merken würde. Ja, schwierig. I: Hat das bei dir dazu geführt, dass du dachtest, dass du umdenken musst in der Situation? TP: Ja, ich war mir irgendwie etwas unsicher inwiefern ich da einen Rat geben kann, der ähm ja der nieman- den irgendwie persönlich angreift, weil sie hat ja gesagt, dass ihre El- tern viel arbeiten müssen. Und ich kann natürlich nicht den Eltern sa- gen: ‚Arbeitet weniger.‘ Logisch. Ähm ja, von daher ähm dachte ich halt, dass es irgendwie eine Möglichkeit

			geben muss, dass sie mehr soziale Kontakte hat und mehr, ich weiß nicht, vielleicht auch, dass jemand ihr hilft und ein bisschen kontrolliert, aber ohne, dass ich ja irgendwie die Eltern in ihrem Berufsleben einschränken möchte. Also ich, ja.
MSS22, 193 ff.	MV: ja (.) mich wundert das grade n bisschen (.) weil so kennen ich alex eigentlich gar nicht (.) also auch so von früher (.) das lief ja eigentlich immer ganz ganz gut	MSS22, 199 ff.	TP: Ähm, da dachte ich ähm, ja, dass ihr das / die Veränderung bei ihrem Kind selber noch nicht aufgefallen ist, dass sie offensichtlich noch nicht mitbekommen hat, dass sich da irgendwas in ihrem Leben getan hat oder wie auch immer.
Soziale Kooperationskompetenz 5 – SK 5)			
Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
VJD15, 300 ff.	MV: also ich bekomme das jetzt natürlich nicht so mit wenn ich den ganzen Tag arbeiten bin (.) aber bis jetzt hat das ja eigentlich immer ganz gut geklappt dass du dann deine Hausaufgaben auch immer gemacht hast.	VJD15, 305 ff.	TP: Da war ich ein bisschen erleichtert, dass das nicht so in so ein Streitgespräch sich entwickelt hat, wie ich das befürchtet hab. Ich habe aber auch an dieser Stelle mir die ganze Zeit, fand ich es schwierig mit wem genau führe ich jetzt dieses Gespräch, spreche oder berate ich mit der Mutter oder berate ich mit der Tochter? Weil die Mutter in dem Gespräch relativ dominant war, also auch da schon und da habe ich mich so ein bisschen so gefragt, okay mit wem, auf wen konzentrierst du dich jetzt im Gespräch?
AMD10-2, 74 ff.	MV: j[a das] stimmt [auch] [0:05:21] TPV:	AMD10-2, 87 ff.	TP: Das hat man ja oder, ja, man hört das ja gefühlt immer über dritte, ähm, das Eltern, die viel arbeiten im

	[ansonsten] [okay] [0:05:22] MV: also ich arbeite eigentlich den ganzen tag [0:05:24] TPV: [okay] [0:05:24] MV: [und] mein mann ist halt oft auch auf geschäftsreisen unter[wegs] [0:05:26] TPV: [okay] [0:05:27] MV: aber da das halt bisher eigentlich nie ein problem war wüsste ich jetzt nicht also ich weiß jetzt nicht ob das problem [zuhausse]		Umkehrschluss natürlich weniger Zeit für ihre Kinder haben, ohne dass die Eltern selber merken, was das für Auswirkungen auf das Kind hat. Schwierig wird es dann, wenn man Eltern, denke ich, erklären möchte, wie sie ihr Kind zu erziehen / wie viel Zeit die Eltern mit ihrem Kind verbringen sollen. Wie kann man / oder auch herauszufinden, wie sieht es denn überhaupt aus. Also ich war, ähm, froh, dass sich dann Frau Schmidt dann doch noch darüber geöffnet hat, das kommt ja dann jetzt noch im Verlauf des Videos, dass ich da dann ein bisschen nachfragen konnte: „Wie sieht’s denn aus?“ Ähm, und da hätte sie ja auch rein theoretisch sagen können: „Ja, das geht sie gar nichts an.“ Ähm, aber in so einem Moment muss man ja auch irgendwie die Erziehung kritisieren, ohne dass es eben, ja / das Problem, was ich davor genannt habe / ohne dass es als Angriff wahrgenommen wird. Ähm, und da habe ich dann überlegt: „Ja gut, wie kann ich das jetzt / also das Problem war mir von Anfang an klar das hat Alex ja schon im ersten Gespräch gesagt. Äh, „Eltern haben keine Zeit.“ Wie kann ich jetzt mit den Eltern zusammen mit Alex darüber reden / I: Hm. TP: Was wir da jetzt machen können? Und das war so der Gedanke: „Wie kann ich da jetzt das als Problem formulieren?“ Als mögliches Problem und dann ein möglichen Lösungsansatz im Verlauf des Gesprächs /
AYW07, 321 ff.	MV: ne also das hat ja	AYW07, 329 ff.	TP: Da habe ich mir gedacht, dass ich auf jeden Fall Verständnis zeigen

	sonst immer ohne geklappt vor allem auch wenn ich abends nach hause komme dann (.) erwarte ich eigentlich auch dass die hausaufgaben gemacht sind (.) also wenn ich den ganzen tag so viel arbeite habe ich abends auch nicht mehr so viel zeit dazu		soll und ihr trotzdem irgendwie anbieten soll kurz zu schauen, nicht vielleicht ob sie richtig sind, sondern einfach zu schauen hat sie die gemacht oder hatte sie vielleicht Probleme oder so. Mal einfach nachfragen.
ESG19, 333 ff.	MV: ja ich muss in letzter zeit sehr viel arbeiten also ich bin wenig zu hause dann (.) kommt das leider manchmal ein bisschen zu kurz die gespräche über die hausaufgaben TPV: ja MV: ähm (.) ja aber alex weiß ja eigentlich auch dass sie mich da immer ansprechen kann abends	ESG19, 346 ff.	TP: Dass die Mutter/ Naja ich habe da gedacht, dass sie Mutter sehr auf dieses Selbstständige von der Tochter pocht und das so voraussetzt, obwohl man das ja nicht immer, gerade bei 15-jährigen Schüler*innen, nicht immer so voraussetzen kann. Natürlich muss man ab und zu mal sich erkundigen, aber andererseits ist es dann natürlich auch verständlich, wenn sie viel arbeiten ist, dass da dann nicht immer unbedingt viel Zeit dafür ist und man möchte sich ja auch oder ich möchte mich ja auch nicht zu sehr in das Privatleben der Eltern der Schülerin da einmischen.

	SV: unv. MV: ja es ist dann halt so und eigentlich bist du ja auch immer gut selbstständig NE		
SAS05, 413 ff.	MV: du bist ja in einem alter (.) da kann man selbstständig arbeiten (.) das war ja eigentlich auch immer so (.) also ich weiß nicht (.) wie sie das so aufgefasst haben irgendwie (.) aber ich dachte (.) dass alex eigentlich sehr gut alleine arbeitet (---)	SAS05, 422 ff.	TP: Ähm, ja, ich hatte das Gefühl, sie wird so ein bisschen damit allein gelassen und das hat irgendwie eine Zeitlang ganz gut geklappt und dann sind ihre Eltern davon ausgegangen, dass das so geht (lachen). Und, dass sie einfach keine Hilfe braucht. Und ich weiß nicht, dass das jetzt scheinbar nicht mehr so geht und sie vielleicht auch einfach nur gerne ein bisschen mehr Aufmerksamkeit hätte und nicht unbedingt Hilfe braucht. Ähm ja, und dass man vielleicht so ein bisschen in die Richtung das andeuten sollte und die Mutter darauf aufmerksam machen sollte, das ihr Kind vielleicht einfach nur ein bisschen ähm ja auch mal gefragt werden möchte: ‚Hast du deine Hausaufgaben gemacht? Wie war es in der Schule? Was habt ihr gemacht?‘ irgendwie sowas.
MTR10, 276 ff.	MV: also ich meine in der Grundschule klar aber ich meine so hat es ja ganz gut funktioniert eigentlich dass du deine hausaufgaben gemacht hast NE deswegen frage ich mich	MTR10, 283 ff.	TP: Ja, dass was ich auch am Anfang dachte, die Mutter will da eigentlich gar nicht sein und versteht nicht das Problem oder das ihre Tochter überhaupt ein Problem hat. Und ist jetzt auch, ja das ist das.

	gerade warum wir da jetzt drüber sprechen müssen und warum das jetzt so passiert aber		
MTR10, 293 ff.	MV: also ich meine ich bin viel am arbeiten und man mann ist oft auf geschäftsreisen ähm deswegen wäre jetzt meine frage was sie meinen dass ich da ein bisschen was mit ihr machen soll weil das ja sonst auch funktioniert also was ich da genau jetzt machen sollte	MTR10, 300 ff.	TP: Ähm ja. Ähm also das Bild verstärkt sich ja was man bereits hat, also das sie sich gar nicht wirklich kümmern möchte und sich da keine großen Gedanken macht. Ja dass sie eher, also so lange arbeitet oder so und da es vorher nie Probleme gab, dass sich das auch nicht ändert.
Soziale Kooperationskompetenz 6 – SK 6)			
Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
VJD15, 382 ff.	MV: und warum machst du das nicht	VJD15, 388 ff.	TP: Ja auf die habe ich die tatsächlich nicht reagiert, weil mich die Frage tatsächlich so ein bisschen persönlich getroffen hat, deswegen habe ich da nicht so richtig drauf reagiert, weil ich dachte, so okay da kann ich gerade nicht so wirklich sachlich drauf reagieren. [0:20:47] I: Auf welche Frage genau? [0:20:4] TP: Als sie gefragt hat warum machst du das nicht mit den Sprachzertifikaten. Und ich habe mir

			dann so überlegt, ob man so gerade in dem Moment, ob man vielleicht irgendeinen Lösungsvorschlag findet, wie der Kontakt hat mit den anderen Mitschülern Im Unterricht halt stärker zustande kommt oder bezogen auf den Unterricht und nicht noch irgendwas Neues dazu. I: Wie hat das denn persönlich betroffen gemacht? TP: Einfach diese Situation dieses warum machst du das nicht, diese Frage. I: Okay. TP: Das ist so eine Frage die kann ich irgendwie nicht hören.
HLS08, 480	MV: und wieso machst du das denn NICHT (---)	HLS08, 486 ff.	TP: Die Mutter hat eine sehr abwertende Haltung, auch weil sie ihre Arme gerade eben verschränkt hat und ähm wieder diesen vorwurfsvollen Ton, ähm wo ich mir auch gedacht habe, dass sie ähm das ja eigentlich mitkriegen sollte, dass sowas ist. Und die anderen haben es ja auch mitbekommen dieses Sprachzertifikat zu machen, dass ihrerseits vielleicht nicht dieses Interesse besteht, dass ihr Kind sowas macht, dass sie sich mit ihren schulischen sachen nicht so auseinandersetzt wie sie es vielleicht machen sollte. Ja, dass sie das zwar vorwirft, aber ja, dass sie aber auch keine Stütze hat quasi, ja, die sie vielleicht auch mal dazu überredet oder sagt: „Hier mach das doch mal. Das bringt dir doch was“ sowas in der Art. Hm.
AYW07, 288	MV: und da machst das nicht	AYW07, 295 ff.	TP: Ähm. Das, was habe ich da gedacht. Einmal das nicht die Mutter nicht so, eigentlich habe ich nur gedacht, dass sie das gut spielen kann mit der Nachfrage. Also das war ja simuliert, daran habe ich dann gedacht, sonst nicht so viel.

			I: Mhm. Und woran haben Sie das dann festgemacht, dass das so für sie gewirkt hatte? TP: Ähm. Ja dass sie auch untereinander so gesprochen haben und ich habe mir auch gedacht ähm, also der Mutter ist es ja wohl auch aufgefallen, dass sie sich nicht trifft und da habe ich gedacht, vielleicht könnte meine Theorie dann doch stimmen, dass sie zu wenig Kontakt zu ihren Freunden hat und dann den Unterricht so als Austauschmöglichkeit ansieht.
ESG19, 423 ff.	MV: okay und warum machst du das nicht einfach MIT SV: ich hatte da nicht so lust drauf MV: hm okay (.) ja dann weiß ich auch nicht	ESG19, 429 ff.	TP: Äh, ich fand es erst ganz toll, dass sie sich/dass die beiden sich dann wenigstens mal so ein bisschen also austauschen, weil das findet ja anscheinend nicht so wirklich statt, aber dann die Reaktion von der Frau Schmidt, dieses ja dann weiß ich jetzt auch nicht, das war als wäre ihr das schon fast egal und das dürfte ja eigentlich nicht so sein. Normalerweise sollten sich Eltern ja eher darum bemühen, dass es der Tochter gut geht und äh, dass da der Anschluss auch da ist, aber der war das ganz egal.
SAS05, 616 f.	MV: okay_AY und wieso machst du das NICHT (.) also davon weiß ich gar nichts (.) dass man das machen kann	SAS05, 623 ff.	TP: Ja, das war wieder so eine Situation, wo man gemerkt hat, dass die beiden irgendwie nicht so viel kommunizieren und sich austauschen über das, was eigentlich so im Leben der Tochter passiert. Ähm also, dass sie nicht mal von dem Sprachzertifikat weiß, dass die anderen das machen, dass sie das nicht mal besprochen haben irgendwie miteinander, ob sie das vielleicht auch machen möchte. Ähm ja, fand ich ein bisschen schräg. Das hat irgendwie meine Hypothese so ein bisschen bestätigt, dass ihr ja ein Gesprächs-

			partner fehlt, einfach mit dem sie ihre Probleme und ihre Gedanken besprechen kann, was ich ja vorher auch kurz angesprochen hatte, was aber für mich super super schwierig ist anzusprechen. Ähm, weil es so schnell irgendwelche Leute geben könnte, die dadurch sich angegriffen fühlen oder die irgendwie das Gefühl haben, man möchte in deren privates Leben irgendwie da eindringen und da irgendwas ihnen irgendwelche Vorgaben machen. Ja, von daher sehr sehr schwierig, aber schon bestätigend zu dem, was ich vorher gesagt hatte.
MTR10, 336 ff.	MV: hm okay und warum machst du das niCHT SV: ja ich habe da keine lust drauf MV: ach alex	MTR10, 342 ff.	TP: Erstmal gut gespielt (lacht). Äh und dass die Mutter erwartet von ihr, dass sie vielleicht das macht was ihre Freunde machen, also auch das Zertifikat, vielleicht dass sie. Dass Alex ihre Erwartungen erfüllen soll, dahingehend, dass sie halt sowas macht nach ihrem ermesen.
MSS22, 239 ff.	MV: machst du dieses sprachzertifikat NICHT SV: ?hm?hm MV: okay (.) warum NICHT (---)	MSS22, 247 ff.	TP: Ähm, dass das sehr vorwurfsvoll klang und dass es / dass die Mutter offensichtlich sehr viel von ihrer Tochter erwartet und, ähm, ja, dass es wie ein Vorwurf klang, warum sie nicht noch mehr macht, äh, wenn ihre Freundinnen doch Zusatzqualifikationen machen, warum sie das nicht auch macht.
Soziale Kooperationskompetenz 7 – SK 7)			
Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
VJD15, 105 ff.	SV: also früher habe ich die auch immer mit meinen freunden gemacht die hausaufgaben	VJD15, 109 ff.	TP: Ja da habe ich ja erst verstanden, dass mit dem, sie hat nicht so viel Spaß wahrscheinlich sich eher auf die Hausaufgaben bezieht als auf den Unterricht generell und ja, da bin ich auch davon ausgegangen, dass das Problem mit den Hausaufgaben

	aber jetzt (-) ja mache ich die halt eher alleine und dann macht das nicht so viel spaß.		wahrscheinlich ist, dass sie sich nicht mehr gleichzeitig mit den Freundinnen trifft und dann eben keine Motivation mehr da ist.
AMD10-1, 233 f.	SV: ja aber wann anders haben die halt auch keine zeit für mich (.) es geht halt nur in der schule (.)	AMD10-1, 239 ff.	TP: Ja, da dachte ich mir auch: „Okay, das Problem / also es wurde immer klarer für mich: „Okay, was ist jetzt das Problem?“ Man hatte eine kurze Beschreibung, äh, mit dem, mit dem, ja Blatt, was da stand / da stand drauf, wie die Situation ist, aber natürlich war da auch noch mehr hinter, was eben nicht auf dem Blatt steht, was natürlich auch eine Lehrkraft in dieser Situation einfach nicht wissen kann. Und das war für mich so ein Moment, wo ich mir dachte: „Ah, okay.“ Vielleicht ist dann eben diese / diese Sprüche werden dann gerissen, um die, die limitierte Zeit, die man in der Schule mit den hat oder die sie in der Schule hat mit ihren Freundinnen, dass sie die nutzt, um da Spaß hat und da dachte ich dann: „Okay, da muss dann / also ich wollte mir irgendwie so ein Ziel setzen / irgendwas konkretes / was können wir am Ende machen, was können wir ändern, wie können wir möglicherweise ansetzen? Und das war dann ein Punkt, wo ich dann dachte: „Oh okay, jetzt wo du das jetzt angesprochen hast, da könnten wir drüber reden, dass wir da Lösungsvorschläge oder dass wir da eine Lösung finden.“
HLS08, 445 ff.	MV: dann machst du mal deine hausaufgaben also	HLS08, 454 ff.	TP: Dass ähm die Mutter auch gemerkt hat, dass das eigentlich gut ist, also dass die auch gut harmonieren und, dass sie vielleicht auch gar nicht so mit ihr auf dieser kommuni-

	(.) was ist denn mit andrea und benTE (.) ihr hattet doch immer zusammen hausaufgaben gemacht SV: hm_ ja (.) die ja haben momentan nicht so viel zeit MV: ja (.) die habe ich ja auch lange schon nicht mehr gesehen (--)		kativen Ebene ist, dass sie ihr sowas erzählt, weil sowas kommt jetzt anscheinend bei einem Elterngespräch raus. Und normalerweise hätte sie es vielleicht ihrer Mutter Schon gesagt, dass sie keine Zeit mehr für sie haben und dass sie sich deswegen ein bisschen außen vor fühlt und das kommt jetzt das erste Mal auf diesem Elterngespräch zu Wort. Und ähm ja das habe ich gemerkt, dass die vielleicht nicht so eine offene Beziehung haben und, dass die Mutter auch viel arbeiten ist, dass sie deswegen keinen, mit dem sie da so richtig drüber sprechen kann.
AYW07, 360 ff.	SV: hm also eigentlich bin ich einfach nur (.) hm total unzufrieden, weil andrea und bente halt keine zeit haben (.) und ja (.) ich bin halt viel alleine	AYW07, 366 ff.	TP: Da kam halt immer mehr, ja Beweise oder ähm Gründe, dass es wirklich stimmen kann, dass sie zu wenig Aufmerksamkeit bekommt oder zu wenig Kontakt zu ihren Freunden hat und dann alleine ist und ja, dass das was ich vermutet habe, einfach stimmt.
ESG19, 136 f.	SV: ja aber die machen dann in den pausen auch manchmal ihr sprachzertifikat und deshalb sehe ich die gar nicht mehr so oft	ESG19, 143 ff.	TP: Ja da sind wir dem Kern der Sache dann glaube ich auch etwas nähergekommen und dann versteht man natürlich, dass man/ die Gespräche, die dann in der Pause nicht stattfinden konnten, dass sie dann versuchen das Ganze im Unterricht irgendwie nachzuholen, aber das geht ja natürlich nicht. Der Unterricht ist nicht zum Quatschen da.
SAS05, 229 f.	SV: aber sonst (.) also	SAS05, 234 ff.	TP: Das hat mich sehr verwundert, muss ich sagen. Ähm,

	ich rede ja gerne mit andrea und bente im unterricht (2.5)		weil ich das Problem bis dahin wo anders gesehen hatte. Vor allem, also ich hatte vor allem gedacht, dass sie ähm zuhause zu wenig Aufmerksamkeit bekommt und das versucht irgendwie auszugleichen. Dass das Problem zeitgleich auch irgendwie in den Sozialkontakten mit den Freunden liegen könnte, ist mir erst in dem Moment so ein bisschen eingefallen oder ja vielleicht klar geworden. Ähm, ja was das ganze nicht unbedingt einfacher macht, weil das ist natürlich absolut valide, dass sie da mit ihren Freunden reden möchte, wenn sie sonst nicht mit denen reden kann. Ähm, aber trotzdem ist natürlich der Unterricht nicht der richtige Ort und die richtige Zeit dafür. Und ja ich hatte dann gedacht, ‚okay dann muss ich irgendwie andere Möglichkeiten finden, dass sie mit den Freunden reden kann außerhalb des Unterrichts.‘ Ja, in dem Sinne irgendwie eine Lösung finden.
IEH20, 346 ff.	SV: hm wir sehen uns halt nicht so oft (.) sonst haben wir die hausaufgaben auch zusammen gemacht (.) aber die haben jetzt nicht mehr so viel zeit weil die jetzt so ein sprachzertifikat machen und MV: ja ich habe die auch	IEH20, 353 ff.	TP: Ja da wusste ich eigentlich also nicht so wirklich wie ich darauf reagieren soll, ja. Also in der Situation ist mir ein bisschen klar geworden, dass es vielleicht gar nicht ein familiäres Problem ist, sondern eher irgendwie ein Problem, dass sie mit den Freunden hat, sich das dann irgendwie natürlich auch auf den Unterricht auswirkt, aber das wäre dann jetzt ein ganz neues/ ein ganz neuer Aspekt gewesen und da wusste ich nicht wie ich da jetzt in der Situation darauf reagieren soll.

	lange nicht mehr gesehen		
MTR10, 79	SV: hm ne die haben keine zeit mehr für mich	MTR10, 83 ff.	TP: Ja da stellt sich mir direkt die Frage im Kopf äh, warum haben die keine Zeit mehr für sie, was hat sich jetzt in den letzte zwei Wochen geändert, sodass sich das so stark verschiebt?
MTR10, 89 ff.	TPV: machen die das ohne dich oDER SV: ja die treffen sich halt immer für dieses sprachenzertifikat TPV: sprachenzertifikat SV: ja genau (.) und dann reden die nur darüber und dann lohnt sich das ja nicht für mich TPV: und da möchtest du dann nicht HIN SV: nicht wirklich TPV: möchtest du das denn auch noch machen so ein zertifikat SV: hm ne das interessiert mich eigentlich gar nicht	MTR10, 107 ff.	TP: Das sie das schlecht steuern kann? Ja hat sie natürlich recht, dass man ein Gespräch schlecht steuern kann, zumindest wenn sich zwei nur darüber unterhalten wollen und sich da interessieren. Mein Gedanke war glaube ich, ja dass sie vielleicht auch sowas machen möchte, um da irgendwie einzusteigen irgendwie, dass das eine Motivation ist vielleicht auch diesen Sprachkurs zu machen.

	TPV: okay (1.) ähm was ge- nau ist das für ein zertifikAT (.) ist das von der schule AUS SV: ja das ist diese ag und dann (.) ich glaube das ist englisch TPV: ah okay (.) genau aber ich glaube (.) ihr könnt euch ja auch über irgendwas an- deres unter- halten oDER SV: ja ich kann das ja schlecht steu- ern		
MSS22, 25 f.	SV: ja (.) wir machen jetzt momentan bisschen we- niger zusam- men (.) aber (.)	MSS22, 30 ff.	TP: Ähm, da dachte ich, dass, äh, da irgendwas im Busch ist, also dass sich da irgendwas am Verhalten ver- ändert hat äh mit ihr und ihren Freundinnen und äh sie das vielleicht selber nicht so ganz greifen kann, aber dass das auf sie sich ausge- wirkt hat. Auf ihr Verhalten.
MSS22, 290 ff.	SV: hm (.) ja (.) haben wir früher auch (.) aber dann machen die es halt immer alleine was	MSS22, 296 ff.	TP: Ähm, ja, dass sich da offensicht- lich mit den Freundinnen etwas ver- ändert hat, was sich auf sie ausge- wirkt hat, was ich oder was ich auch schon vermutet hatte und ähm, dass das mehr Einfluss nimmt auf ihr Ver- halten als sie es selber wahrgenom- men hat.
Soziale Kooperationskompetenz 8 – SK 8)			

Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
VJD15, 160	SV: kann ich vielleicht wieder neben andrea und bente sitzen	VJD15, 162 ff.	TP: Ja da dachte ich mir auch, dass, also ich habe mich gefragt so, ist das jetzt eine gute Idee oder nicht? Aber in dem gesamten Gespräch ist für mich relativ deutlich geworden, dass ihr Problem irgendwie ist, dass ihr so das miteinander fehlt und das sie sich deswegen so ein bisschen zurückzieht und deswegen habe ich mir überlegt so, okay man könnte es vielleicht versuchen einfach so überhaupt die Chance überhaupt da ist, dass sie vielleicht von sich aus auch den Kontakt wieder suchen kann. Ja da habe ich mich aber auch so ein bisschen gefragt, ist das eine gute oder nicht weil sie wurde ja extra aus einem Grund weggesetzt, weil sie sich nicht konzentriert hat, aber ja ich wollte dann eher probieren so auf sie zu zugehen und dann eben, wenn es nicht funktioniert kann man sich immer noch was anderes überlegen, aber wenigstens das man versucht einen Schritt auf sie zu zumachen.
AMD10-1, 399 f.	SV: [ja] (.) aber ich würde halt lieber bei andrea und bente sein (.)	AMD10-1, 403 ff.	TP: Das war ein bisschen, ja, so auf einmal, so okay jetzt redet sie wieder über ihre Freundinnen. Ja, kann ich verstehen in dem Moment, das natürlich auch die Freunde wichtiger sind. Weil ich vorher die Leistung angesprochen habe, dachte ich mir: „Okay, ähm, wie kann ich das jetzt irgendwie kombinieren, dass nicht nur dieser soziale Bezug, was ja auch eine wichtige Komponente für Motivation ist, etwas zu machen. Wie kann ich die herstellen ohne mehr über die Situation wie die / also, wenn ich jetzt zum Beispiel gewusst hätte, Andrea und Bente sind beides

			super gute Schülerinnen, dann hätte ich auch gesagt: „Okay, jetzt kann ich wirklich darauf eingehen, ähm, dass ich die vielleicht mehr zusammenarbeiten lasse, weil sie dann so einen positiven Einfluss haben.“ Andersrum, wenn ich wüsste, dass sind schlechte Schülerinnen vielleicht hätte ich dann / hätte ich in der Situation dann anders dann, ähm ja, gehandelt. Hätte überlegt: „Okay, wie kann ich da jetzt versuchen das mehr auf die beiden zu beziehen, dass sie vielleicht dann sogar mit denen ein Gespräch führen würde?“ Das dachte ich mir in dem Moment und da war's so ein bisschen schwierig, ja / also ich glaube, ich hab's irgendwie dann noch gut darauf bezogen: „Okay, wir machen Gruppenarbeit, ähm, weil das eben wichtig für sie ist.“ Aber ich hab's ein bisschen / ich hab's nicht erwartet so. Es war / Es kam überraschend. I: Hm. TP: Dass da auf einmal dieser Punkt wieder angesprochen wurde. Und auch selber dachte ich mir eigentlich hätte ich das wissen können / hätte ich mir denken können.
HLS08, 136 ff.	SV: ja (.) dann könnten wir das (.) also dann könnten wir mal wieder was zusammen machen (.) das finde ich eigentlich ganz cool	HLS08, 142 ff.	TP: Ja, dass ähm Sie das Schade findet, dass die nicht mehr So viel zusammen machen. Und dass Sie das als Chance sieht, Zeit mit denen zu verbringen. Ähm. Das habe ich dann in dem Moment auch gemerkt, aber trotzdem fand ich, dass / Also, wenn die produktiv arbeiten, habe ich das jetzt nicht als Schwierigkeit gesehen oder als Problem gesehen. Und gerade, weil die das ähm Referat ja auch in ihrer Freizeit machen und nicht in der Schule, ist es mir ja dann praktisch egal, ob die dann

			auch private Themen besprechen Solange das halt nicht im Unterricht ist. Ja
HLS08, 176 ff.	SV: ja (.) bei den pausen ist es halt auch irgend- wie (-) Schwierig mo- mentan (.) weil die halt dieses Sprachzertifi- kat grad ma- chen (.) des- halb ich seh die gar nicht mehr So oft außerhalb vom unterricht	HLS08, 184 ff.	TP: Hm. Dass das der Grund Sein könnte, warum Sie ja dann So viel in dem Unterricht auch spricht. Ähm, das Sage ich ja dann gleich auch noch und das ist einfach ja darum geht. Das war das Einzige, was ich da gedacht habe.
HLS08, 650 ff.	MV: ja (.) und wie ist das denn auf lange SICHT (.) also kann alex dann ir- gendwann auch wieder bei den ande- ren sitZEN (.) weil (--) ich meine dadurch wird sie dann auch irgendwann ausgeschlos- sen automa- tisch	HLS08, 658 ff.	TP: Hm. Dass ich das schon verste- hen kann, dass äh sie möchte, dass es, ja dass sie doch den Kontakt zu den beiden nicht verliert, aber trotz- dem ist halt die Schule nicht so der richtige Ort dafür. Und, dass ich das Gefühl hab, dass sie das nicht so versteht, dass ähm ja, dass es halt in der Schule nicht nur darum geht, also im Unterricht zumindest in den Fächern. Und, dass es jetzt mehr- mals gestört hat. Und vielleicht ist es ja in nächster Zeit nochmal möglich, aber jetzt in dem Moment nicht und das ist ja der Kern quasi dieses Ge- spräches und, dass sie dann noch- mal fragt, das hat mich dann noch- mal verwundert, weil wir haben ja be- sprochen, dass es störend ist für den Unterricht. Das hat mich dann ähm auch wieder zurückgeworfen im Ge- spräch, hatte ich das Gefühl.
AYW07, 104 f.	SV: ja aber das ist mir auf	AYW07, 115 ff.	TP: Achso. Da habe ich, das hat sie ja ganz oft schon erwähnt. Da habe

	jeden fall viel wichtiger dass ich wieder bei den beiden sitze		ich gedacht, vielleicht würde sie wirklich aufhören, wenn ich sage „du kannst wieder bei ihnen sitzen, wenn du halt nicht mehr störst“. Da habe ich gedacht, das würde mit Sicherheit helfen.
ESG19, 104 f.	SV: also ich würde auf jeden fall (.) gerne wieder bei andrea und bente sitzen weil ich sehe die halt nach dem unterricht nicht mehr	ESG19, 109 ff.	TP: Da rutschte der Fokus natürlich schon wieder weg von den schulischen Leistungen und dann sind wir aber / oder konnten uns dann aber auch mal dem Klären der Ursache ein bisschen annähern. Ähm, ich dachte erst oh jetzt fängt sie schon wieder an mit ihren Freunden, aber dann ist mir im weiteren Verlauf des Gesprächs klargekommen, was oder klar geworden, was dann die entsprechende Ursache dann auch wirklich ist, weswegen oder jetzt nicht unbedingt die Ursache oder was ihr primäres Problem jetzt ist und das ist nicht die Schule sondern das sind ihre Freunde
SAS05, 117 f.	SV: hm (-) ja ich wollte gerne wieder bei andrea und bente sitzen (1.5)	SAS05, 122 ff.	TP: Ja, dass das eigentlich ein nachvollziehbarer und valider Wunsch ist, ähm, aber in dem Moment natürlich dann das einzige war, was ich daran verändern konnte und irgendwie dazu geführt hat, dass zumindest die privaten Gespräche ein bisschen minimiert wurden. Und das dementsprechend natürlich ein schwieriger Wunsch ist, wenn sie nicht mitarbeitet. Also, nachvollziehbar ja auf jeden Fall, aber schwierig in dem Moment.
IEH20, 100 f.	SV: mhm (1.) dürfte ich dann wieder neben andrea und bente sitzen wenn ich mich dann	IEH20, 105 ff.	TP: Dass es sich eigentlich widerspricht zu dem, was sie vorher gesagt hat. Also da dachte ich so, also ist das jetzt irgendwie dein einziges Problem, dass du so schnell wie möglich an deinen alten Platz kommt nh.

	wieder bes- sERE		
MSS22, 67 f.	SV: hm (-) könnte ich vielleicht dann wieder bei an- drea und bente siTZEN (--)	MSS22, 72 ff.	TP: Hm, dass das ein guter Verhand- lungspunkt ist von dem man ausge- hen kann und dass man da einen Punkt hat, was sie freuen würde äh und äh dass man von da aus äh viel- leicht, ja, eine Diskussionsgrundlage hat und das nutzen kann.
Soziale Kooperationskompetenz 9 – SK 9)			
Tran- skript, Zeile	Verbal Trigger	Tran- skript, Zeile	Antwort
VJD15, 137 ff.	SV: Ja, also ich glaube das interessiert jetzt auch nicht so jeden (-)also weiß ich nicht, ich glaube das ist relativ egal was ich ma- che.	VJD15, 141 ff.	TP: Ja also ich muss sagen, dass die ganze Richtung wie sich das Ge- spräch so hin entwickelt hat, hat mich ein bisschen verunsichert, weil ich in der Situation mir jetzt nicht si- cher war, wie sehr kann ich mich in das Privatleben von einem Schüler jetzt einmischen? Auf der anderen Seite wollte ich aber auch irgendwie eine Lösung zu finden, weil sich das ja auch auf den Unterricht auswirkt und ich finde das war so ein biss- chen so, ja eine schwierige Situation einfach weil ich mich so gefragt, habe okay wo sind die Grenzen bis wohin kann ich noch intervenieren und wo nicht mehr?
ESG19, 179 f.	SV: doch aber (.) also (.) zu hause mache ich halt immer was anderes und (.) ja es fragt ja auch keiner	ESG19, 184 ff.	TP: Dieses es fragt ja auch keiner, da wurde ich ein bisschen stutzig. Äh, in der Beschreibung oder in der Szene stand natürlich nichts über das Elternhaus und das kann dann auch natürlich sein, dass die Eltern sich dann wenig bis gar nicht für die Schülerin interessieren und bei so- was oder da bin ich dann recht hell- hörig geworden.
MTR10, 59 f.	SV: hm (.) ei- gentlich ziem- lich langweilig (.) also da bin	MTR10, 63 ff.	TP: Der erste Gedanke war, warum fährt man Fahrrad? Weil das lang- weilig ist in dem Alter. Nein, aber ähm ja klar die Eltern, also niemand

	ich viel alleine und dann fahre ich immer fahrrad und		ist da der sie irgendwie unterstützen kann und die Eltern arbeiten, also das sagt sie ja später, aber immerhin sind die Eltern nicht da und ähm offensichtlich auch ja, keine Bezugsperson, die Freunde nicht oder so was, also offensichtlich weiß sie auch nicht was sie tun soll und ihr ist dann langweilig.
MSS22, 93 f.	SV: hm_ja (-) irgendwie fällt mir das auch momentan nicht so leicht die zu machen	MSS22, 98 ff.	TP: Ähm, dass sie irgendein Problem hat, ähm, und da sie das auch selber äußert auch zur Problemlösung beitragen möchte, wenn vielleicht auch nicht aktiv, trotzdem aber darüber reden möchte.
MSS22, 105 ff.	SV: hm (.) das eigentlich schon (.) aber es fragt eigentlich auch niemand nach (.) ob ich die mache	MSS22, 111 ff.	TP: Hm, dass, ähm, dann natürlich die Eltern mit ins Boot geholt werden müssen, also dass sie offensichtlich / die Eltern nicht so verfügbar sind, wie sie sein sollten und, ähm, ja offensichtlich irgendwie nicht da sind oder ähnliches. Muss man dann noch herausfinden.
Soziale Kooperationskompetenz 10 – SK 10)			
Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
VJD15, 238 f.	SV: Hm (.) also die sind halt nie zu Hause deswegen weiß ich nicht ob die sich die Zeit dafür nehmen würden	VJD15, 241 f.	TP: Ja auch eigentlich eher die Bestätigung von dem was vorher schon war
AMD10-1, 67 f.	SV: [ja] es ist halt wie immer mama und papa sind die ganze zeit arbeiten nE	AMD10-1, 73 ff.	TP: So ein bisschen das Problem, was viele Schüler haben / die Eltern, die dann beide arbeiten und keine Zeit für ihr Kind haben. Und da dachte ich mir schon: „Oh, wahrscheinlich wird das so der Grund sein / diese fehlende / ja, die feh-

			lende Aufmerksamkeit zuhause.“ Da habe ich schon so ein bisschen überlegt: „Oh, wie kann ich das auf sensibel ansprechen?“ Man muss ja auch immer überlegen / klar das war jetzt eine Simulation, aber wenn man jetzt einen Schüler, eine Schülerin vor sich sitzen hat / so ein sensibles Thema anzusprechen / da kann man ja auch nicht einfach sagen: „Oh, machst du nichts zuhause?“ Das waren so meine Gedanken. Wie kann ich das jetzt möglichst sensibel aber auch möglichst effektiv ins Gespräch einbringen?
AMD10-2, 274 ff.	TPV: und deswegen (.) war jetzt mein ziel praktisch für dieses gespräch (unv.) für dieses elterngespräch herauszufinden ob_s da vielleicht eine ursache zuhause gibt ansonsten (.) so wie sich das anhört also wenn sie sagen sie machen am wochenende was (.) äm (.) alex [hat] SV: [aber] nicht mehr so viel (.) also	AMD10-2, 284 ff.	TP: Also ich habe mich so ein bisschen bestätigt gefühlt. Also der Gedanke vorher: „Oh, ist das jetzt eine Ablenkung? Ist das jetzt so der / das was mir gesagt werden soll / dieser Hinweis? Okay, wir machen nicht mehr so viel.“ Irgendetwas, woran ich mich festhalten kann, irgendeinen konkreten Vorschlag, den ich danach bringen kann, weil da wusste ich: „Okay, jetzt haben wir oder ich habe jetzt die Information zuhause gibt es doch einen Unter / oder die Mutter sieht das ganz anders als die Tochter, so.“ Sie hat sich jetzt getraut das zuzugeben wahrscheinlich auch dem Gespräch oder wegen dem Gespräch, weil sie eben nicht alleine ist und dann wollte ich irgendwie oder da habe ich mir gedacht: „Darauf muss ich jetzt aufbauen.“ Ich muss das jetzt nehmen, diesen Mut, den Alex in dem Moment gezeigt hat das anzusprechen, um das auch wirklich zu respektieren und auf Grundlage dieser Aussage eine Lösung zu finden. I: Ja.

			TP: Und da ab dem Punkt habe ich mir dann auch gedacht: „Gut, wir haben hier andere Sachen, die ich ansprechen sollte.“ Aber also zumindest in einem echten Gespräch würde ich dann lieber sagen: „Ja gut man muss ja nicht alles auf einmal lösen. Man kann das ja auch kleinschrittig angehen.“ Das wusste ich dann aber: „Okay, sie hat mir diesen Hinweis gegeben. Da muss ich jetzt drauf eingehen.“
HLS08, 85	SV: nö (.) die sind arbeiten	HLS08, 90 ff.	TP: Ja, da habe ich dann gedacht, wenn die arbeiten sind, dann ähm kann ich mir auch vorstellen, warum sie halt die Hausaufgaben so wenig oder so selten hat, weil es auch einfach keiner kontrolliert. Und ähm ja, dass sie dann vielleicht auch nicht weiß, was sie richtig machen soll. Und wenn sie gar keine / Was heißt Kontrolle? Wenn sie gar keine Person hat, die sagt: „Mach mal deine Hausaufgaben“, dass ihre Motivation halt einfach auch nicht gegeben ist, wenn sie theoretisch machen kann, was sie möchte. Dann so als Jugendliche hätte ich auch nicht immer die Hausaufgaben gemacht. Deswegen ähm fehlt da die ja die intrinsische Motivation sich selbst dann da dran zusetzen.
AYW07, 155	SV: das ist immer schwierig die sind eigentlich fast nie zu hause	AYW07, 160 ff.	TP: Ja da habe ich mir gedacht, die sind nie zu Hause, dadurch bekommt sie keine Aufmerksamkeit und genießt sie umso mehr dann in der Schule, wenn sie stört.
ESG19, 219 f.	SV: ähm ja ich glaube ich müsste da erst zu hause fragen weil die sind ja den	ESG19, 224 ff.	TP: Eigentlich nicht so viel. Ähm, das ist ja gang und gebe, dass dann erstmal noch nachgefragt werden muss und natürlich hätte das schon eher stattfinden können, aber das ist ja in vielen Familien sehr normal, dass die

	ganzen tag arbeiten		Eltern den ganzen Tag arbeiten sind und dass erst abends dann abends erst Zeit über so ein Gespräch ist und ja.
SAS05, 89 ff.	SV: hm (---) ne (.) also (---) weiß nicht (2.5) also meine eltern kommen abends immer spät nach hause (.) aber sonst eigentlich nicht	SAS05, 95 ff.	TP: Ähm. Ja, ich hatte das Gefühl, dass die dann vielleicht häufiger alleine ist und irgendwie, ich weiß nicht, so ein bisschen die Unterstützung von den Eltern vielleicht fehlt. Ähm, ja, aber dass das natürlich nichts ist, was ich dem Kind so sagen kann (lachen), was ist ein bisschen schwierig ist. Ähm ja, in dem Moment war ich, ehrlich gesagt, so ein bisschen überfordert, wie ich dem Kind da am besten dann helfe in dem Moment ähm, weil man eigentlich eher mit dem Eltern über so was reden müsste. Und selbst das ist, glaube ich, relativ schwierig den Eltern zu sagen: ‚Nehmt euch etwas mehr Zeit für euer Kind.‘ Ja, das fand ich sehr schwierig, wie man damit umgehen soll.
IEH20, 80 f.	SV: ja aber ich weiß nicht ob die zeit haben weil die eigentlich immer die ganze zeit arbeiten sind	IEH20, 85 ff.	TP: Da habe ich schon eigentlich gemerkt, dass sie, ja vielleicht irgendwas ansprechen wollte, aber ich also habe mich damit ein bisschen überfordert gefühlt und wollte jetzt nicht irgendwie so ein riesiges Fass aufmachen, dass unv.
MTR10, 147 f.	SV: oh weiß ich gar nicht also die sind immer sehr viel arbeiten (.) aber ich kann es mal versuchen	MTR10, 152 ff.	TP: Ähm, so zum Anfang auch als sie sagte, dass sie dann zuhause alleine ist äh, dass da niemand da ist ähm und natürlich auch (unv.) wenn ihre Freunde keine Zeit haben und die auch nicht da sind, dass sie halt alleine nichts macht. Ähm, ja und das natürlich die Eltern dann auch mit in das Boot geholt werden müssen bei dem Problem und wenn die nochmal mit Alex reden muss oder

			kann, ja also dass die auch zur Problemlösung beitragen müssen.
MSS22, 125 ff.	SV: hm (.) ich weiß auch nicht (.) ob das so viel bringt da mit denen drüber zu reden (.) weil die müssen ja auch arbeiten	MSS22, 131 ff.	TP: Ähm, dass sie selber gar nicht zuversichtlich ist und keine Unterstützung von ihren Eltern sieht und äh auch nicht denkt, dass sie das einfordern kann, da sie denkt, dass ihre Eltern eh viel zu beschäftigt sind dafür.
Pädagogisches Wissen 1 – PW 1)			
Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
AMD10-1, 141 f.	SV: aber warum ist das denn jetzt dann noch ein problem	AMD10-1, 145 ff.	TP: Da dachte ich mir: „Gut, das ist jetzt die einzige Einleitung irgendwie in das Gespräch.“ Ähm, ich wollte natürlich, dass dann Alex sich bewusst ist, warum haben wir hier das Gespräch, ähm, wie können wir / mein Endziel war es darüber zu reden: „Wie können wir das jetzt langanhaltend lösen? Wie können wir praktisch zum Status quo davor oder zur vorherigen Situation zurückkehren?“ Und da wollte ich, ja, praktisch ihr sagen: „Hier. Das läuft gut“ und dann umschwenken auf was anderes. Ich habe dann nicht damit gerechnet, dass sie da jetzt was sagt / I: Mhm. TP: Ähm, da dachte ich mir: „Gut, ähm das Problem / dann will ich jetzt das Problem erklären / will ich jetzt sagen: „Ok, pass auf. Das ist jetzt das Problem.“ Das dachte ich mir, dass da auf einmal diese Frage kam obwohl ich noch gar nicht so richtig fertig war. Natürlich denkt sich eine Schülerin in dem Alter: „Oh, ist doch alles in Ordnung. Ich mache doch meine Aufgaben jetzt gut.“ Aber,

			ähm, da war ja noch das Problem mit der, ähm, der eigenständigen Beteiligung, was noch angesprochen werden musste, aber ich wollte erstmal die positiven Sachen ansprechen und dann das Negative nicht als wirkliches Problem, sondern eher als Verbesserungsvorschläge, um das noch besser zu machen, darstellen.
IEH20, 29	SV: hm also eigentlich habe ich kein problem damit	IEH20, 33 ff.	TP: ja, dass sie gleichgültig ist und irgendwie desinteressiert, also dass sie eigentlich den Ernst der Lage nicht bemerkt nh. I: Wie hat das auf dich gewirkt in dem Moment? TP: Ich war ein bisschen genervt sozusagen
MTR10, 412	MV: und inwiefern ist das problematisch	MTR10, 416 ff.	TP: Ja ich finde es ist offensichtlich, dass es problematisch ist, ja und Unverständnis gegenüber, dass sie es nicht als problematisch empfindet. Ähm ja ich glaube, weil ihre eigene Tochter das ist.
Pädagogisches Wissen 2 – PW 2)			
Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
AMD10-1, 280	SV: ja wenn das was hilft [keine ahnung]	AMD10-1, 285 ff.	TP: Das war / Ist immer schwer damit umzugehen, weil ein „Keine Ahnung“ von Schülerinnen und Schülern ist / man weiß nicht, ob man das jetzt sehen soll als: „Ja, ich finde die Idee jetzt absolut blöd. Ich möchte das aber nicht so sagen“ oder als: „Hm pff, ja, ich weiß nicht, ob ich mich selber dazu motivieren kann oder selber irgendwie darauf Bock hätte.“ Also ich denke da immer irgendwie so dran / manchmal muss man selbst oder muss man auch erwachsener Mensch Sachen machen, die man nicht gerne macht. Manchmal muss vielleicht sich selber auch mal einen Ruck geben und ich denke

			Schülerinnen oder Schüler und Schülerinnen in diesem Alter brauchen teilweise noch mehr diesen Push dann irgendwas zu machen und da dachte ich mir dann deswegen: „Okay, jetzt dieses „keine Ahnung“ / ich habe das wahrgenommen, ja, aber ich habe das nicht irgendwie jetzt als Ansatzpunkt oder ich hab da deshalb nicht meine Strategie verändert / nicht meinen Pfad geändert, weil ich dachte: „Okay, das kommt jetzt nicht an.“ Ich dachte mir: „Gut. In dem Alter ist es leider so, dass manchmal einfach so geantwortet wird und das hat leider nicht, also nicht immer einen, ja, eine Aussagekraft / eine starke Aussagekraft. Eher so dieses mache ich das aus Unsicherheit vielleicht eher, deswegen wollte ich da auch weiter dran festbleiben. Oder bei dem Weg weiterbestreiten.
AYW07, 350	SV: ich weiß nicht ob mir das mein Problem so löst dann	AYW07, 355 f.	TP: Da habe ich mich dann gefragt, was ihr Problem ist und dass es vielleicht ganz ist, dass ich sie direkt frage. Habe ich ja dann auch
Pädagogisches Wissen 3 – PW 3)			
Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
ESG19, 448 f.	SV: ja ich weiß aber nicht ob das jetzt wirklich so mein problem ist	ESG19, 453 ff.	Ja da ist mir aufgefallen, dass ich in diesem Gespräch auf jedes einzelne Problem eingegangen bin und das es ja eigentlich nicht so wirklich zielführend ist, weil eigentlich geht es ja mehr um den Unterricht und das, was im Unterricht passiert. Ähm, gerade jetzt auch nach der Umfrage ist das Wissen dann noch ein bisschen präsenter und ähm, da ja da hätte ich einfach gar nicht so intensiv drauf eingehen sollen und ich meine sie

			hat es ja vorher schon gesagt, dass sie das nicht so interessant findet und es war schon fast unnötig, dass ich darauf eingegangen bin.
Pädagogisches Wissen 4 – PW 4)			
Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
VJD15, 322 f.	MV: mhm (.) ja was denken sie woran das liegt also (.)warum sich das so verändert haT	VJD15, 325 ff.	TP: Ich wollte der Situation tatsächlich ein bisschen, also ich hätte eigentlich so als Impuls die Frage dir Frage direkt an Alex weitergegeben, aber ich wollte dann auch nicht irgendwie so der Mutter über den Mund reden, weil ich mir denke so okay, also ich habe mich gewundert, dass sie mich gefragt hat und nicht ihre Tochter und das ich eine Einschätzung abgeben sollte und ich war dann auch unsicher, dass so direkt an die Tochter weiterzugeben, aber das war so der Impuls den ich gehabt hab, ich bin mir jetzt gar nicht mehr sicher, wie ich reagiert hatte aber hm ja.
AYW07, 237 f.	MV: okay und was glauben sie woran das liEGT (.) also das muss ja einen grund haben	AYW07, 242 ff.	TP: Das ich da äh nur diese eine Theorie hatte und ich glaube das vielleicht zu wenig ist, weil mir ist wirklich nichts mehr eingefallen. Also meine Theorie war ja, dass sie zu Hause zu wenig Aufmerksamkeit bekommt, nicht genug Zeit hat irgendwie sich mit ihren Freunden auszutauschen außerhalb der Schule und ja, mehr konnte ich dazu irgendwie nicht sagen.
SAS05, 458 f.	MV: hm was meinen sie denn (.) woran das liegen könNTE (---)	SAS05, 463 ff.	TP: Ich hatte ehrlich gesagt (unv.). Ich meine so ein Gespräch zwischen Eltern und Lehrkraft sollte ja irgendwie zur Klärung beitragen und jeder gibt irgendwie so seine ähm vielleicht seine Einschätzung ab. Ich hatte ein bisschen das Gefühl, dass sie dahinkommt und so denkt ich habe die Lö-

			sung für alles (lachen). Ähm ja, und nicht wirklich selber eigentlich ne Ahnung hat, was bei ihrer Tochter so los ist und ähm vielleicht der Ursprung von irgendwelchen Problemen sein könnte. Das ja fand ich sehr schwierig, weil ich eigentlich gehofft hatte, dass sie mir ein bisschen sagen könnte, wie es zuhause aussieht, wie sie sich da benimmt und ähm was ansonsten vielleicht im Leben von der Tochter sein könnte, was sie gerade so beeinflusst. Und ja das war nicht so wirklich der Fall, hatte ich das Gefühl. Ja, das war sehr schade und hat das Gespräch nicht unbedingt erleichtert würde ich sagen.
IEH20, 241	MV: aber was denken sie denn wo die ursachen sind	IEH20, 245 ff.	TP: Also da habe ich schon gedacht, dass es eigentlich offensichtlich ist, dass ein familiäres Problem vorliegt, aber die Mutter, ja irgendwie die Vorstellung hat, dass es auch an der Schule ist, jetzt eine Problemlösung darzustellen.
MTR10, 239	MV: ja was glauben sie denn woran das liEGT	MTR10, 243 ff.	TP: Ähm, ja aus dem Vorgespräch habe ich ja schon den Verdacht gehabt, dass Andrea und Bente nichts mehr oder wenig mit Alex machen, sie sonst immer die Hausaufgaben gemeinsam haben ähm ja (unv.)
MSS22, 218 ff.	MV: und eigentlich hat das ja auch immer (.) gut geklappt (.) soweit (.) deshalb (-) ja (--) au (.) was denken sie denn (.) woran das LIEGT (.) also das sich das verhalten	MSS22, 225 ff.	TP: Hm, dass sich da aufgrund der Leistung, der guten Leistung von Alex halt, ähm, Routinen eingeschlichen haben, also dass das / darauf sich verlassen wird, dass sie eine gute Schülerin ist und dass auch so bleibt und das auch, ja, selber im Griff hat und dementsprechend die Unterstützung der Eltern nicht notwendig ist und deswegen auch nicht nachgefragt wird.

	jetzt auf einmal so (.) verändert HAT		
Pädagogisches Wissen 5 – PW 5)			
Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
VJD15, 419 f.	MV: aber das ist ja außerschulisch (.)also wirkt sich das dann auf alex leistungen in der schule auS	VJD15, 422 ff.	TP: Ja das war, also da habe ich mich tatsächlich gefragt ob sie zugehört hat die ganze Zeit (lacht), weil ja dann habe ich mir halt so überlegt, wir reden ja darüber über den Unterricht und das ist ja, sie sitzen da weil sich eben das Verhalten im Unterricht geändert hat und ja ich habe dann auch einfach, also ich wollte dann auch einfach nur nochmal erklären oder versuchen zu erklären inwiefern sich eben auch das auf den Unterricht auswirken kann.
SAS05, 647 f.	MV: aber inwiefern hat denn dann freizeit so mit dem unterricht zu TUN	SAS05, 653 ff.	TP: Ähm ja, dass der Mutter vielleicht nicht so ganz bewusst ist inwieweit so der mentale psychische Zustand auch das Lernverhalten beeinflussen kann, ähm, was ja auch okay ist. Nicht jeder hat Bildungswissenschaften studiert. Und ja, dass ihr vielleicht gar nicht ganz klar ist inwieweit ihre Tochter dadurch belastet ist, dass ihre Freunde nicht so viel Zeit für sie haben. Ja, was natürlich auch schwierig ist, weil ich kann die Freunde nicht dazu zwingen, mehr Zeit mit ihr zu verbringen. Und da finde ich super schwierig irgendwie eine Lösung zu finden.
MTR10, 318; MTR10, 325 ff.	MV: aber was hat jetzt die freizeit mit der schule zu TUN also [...] TPV: wie meinen sie DAS	MTR10, 322 f.; MTR10, 342 ff.	TP: Ja ich wusste erst nicht genau, worauf sie hinaus wollte deswegen die Frage dann. [...] TP: Erstmal gut gespielt (lacht). Äh und dass die Mutter erwartet von ihr, dass sie vielleicht das macht was ihre Freunde machen, also auch das

	MV: ja das dann alex halt mehr fahrrad fährt oder also ich meine die sachen in der schule also ich kann mich bei den hausaufgaben dazu setzten aber was in der schule passiert da habe ich ja keinen einfluss drauf TPV: genau alex sachte ja sie macht es lieber gemeinsam mit anderen leuten MV: aber kannst du deine freunde nicht einfach mal fraGEN SV: ne die haben keine zeit mehr MV: wie was machen die denn die ganze zEIT SV: dieses sprachenzertifikat MV: hm okay und warum machst du das niCHT		Zertifikat, vielleicht dass sie. Dass Alex ihre Erwartungen erfüllen soll, dahingehend, dass sie halt sowas macht nach ihrem ermesen.
--	---	--	--

	SV: ja ich habe da keine lust drauf MV: ach alex		
MSS22, 315 ff.	MV: aber das ist außerschulisch (.) also wie hängen (-) alex außerschulische aktivitäten mit ihren schulischen leistungen zusammen	MSS22, 321 ff.	TP: Hm, ja, dass ähm außerschulische Aktivitäten und die Schule quasi Hand in Hand gehen, ähm, dass natürlich die Hausaufgaben zuhause erledigt werden, aber deshalb sind sie ja keine außerschulischen Aktivitäten in dem Sinne und ähm, ja, das Einfluss auf ihr, ihren schulischen Alltag hat.
Pädagogisches Wissen 6 – PW 6)			
Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
VJD15, 459	MV: ja was wäre da ihr vorschlaG	VJD15, 461 ff.	TP: Ich fand es zum einen gut, dass sie nachgefragt hat, zum anderen hat es mich in dem Moment ein bisschen gestört, weil ich eigentlich keine Lösung dahingehend vorgeben wollte, sondern mein Ziel für das Gespräch war das Alex von sich aus eine Möglichkeit oder verschiedene Möglichkeiten eben findet, dass ich einfach nur einen Impuls geben und ich da jetzt nicht sowas vorsetzten wollte, aber ich habe auch das Gefühl gehabt dass die Mutter jetzt eine konkrete Lösung direkt jetzt schon haben wollte und da habe ich dann so ein bisschen abgewogen, so okay wie viel Lösung gibst du jetzt vor und wie versuchst du jetzt noch irgendwie das Gespräch vielleicht noch in so eine Richtung zu lenken, dass Alex doch noch auf eine Lösung kommt und dann habe ich ein bisschen die Zeit im Hinterkopf gehabt und habe dann versucht das eher ein

			bisschen zeitschonender hinzubekommen.
VJD15, 521 f.	MV: aber was soll ich denn dann jetzt zu hause machen (.) weil wenn ich dann abends nach Hause komme dann	VJD15, 524 ff.	TP: Auch da fand ich wieder gut, dass sie nachgefragt hat und mich hat das allerdings ein bisschen gewundert, dass von ihr aus so gar kein Vorschlag erstmal kam, aber dann eben hinterher, also später kam dann ja doch noch einer und ich persönlich fand es tatsächlich eine ziemlich unangenehme Situation dann einer Mutter zu erzählen, wie sie zu Hause mit ihren Kindern umzugehen hat. Weil, ich finde auch dass das irgendwie so ein bisschen schwierig ist. Aber an sich ist es verständlich, dass sie die Frage gestellt hat, aber ich war mit der Frage in diesem Moment ein bisschen überfordert.
ESG19, 478 f.	MV: ja ähm ja was soll jetzt die lösung sein für äh das ganze (1.) also wenn sie sich wieder treffen soll das dann vorbei sEIN	ESG19, 483 ff.	TP: Da möchte sie schon wieder viel weiter, viel schneller an das Ziel kommen. Wir waren ja gerade dabei äh, zusammen irgendwie zu gucken, dass man sich/ dass man da so eine Lösung anbahnt und ich habe auch Vorschläge gemacht äh und geschaut was da realisierbar ist und äh, ja die Frau Schmidt, die wollte dann natürlich wieder viel schneller/ der ging das anscheinend wieder nicht schnell genug das Ganze. I: Okay. I: Wolltest du noch was sagen? TP: Ja und/ also ich wollte einfach nur noch sagen, dass es dann auch sehr frustrierend irgendwo ist, ja.
SAS05, 194	SV: ja (-) was soll ich dann jetzt genau machEN (1.0)	SAS05, 198 ff.	TP: Ähm. Ja, dass es auf jeden Fall sinnvoll ist irgendwelche konkreten Vorschläge zu liefern. Ähm, was ich in dem Fall etwas schwierig fand, weil ich kann ihr natürlich sagen, ‚Bitte ruf weniger in die Klasse rein und bitte melde dich mehr‘, aber

			ähm/ Ja, ich glaube manchmal wünscht man sich noch was konkreteres an die Hand. Ähm ja, was ich aber irgendwie auch schwierig fand in dem Fall und ich das Gefühl hatte, dass das Problem auch zuhause liegt / Und das ist ja nichts, was man dann irgendwie ignorieren kann. Das ist eben auch nichts, was ich mit ihr auch in dem Moment besprechen konnte. Und von daher fand ich das relativ schwierig, direkt ihr jetzt so einen konkreten Lösungsvorschlag zu geben oder eine Handlungsanweisung ohne vorher nochmal mit den Eltern gesprochen zu haben.
SAS05, 529 ff.	MV: [hm_hm] und was soll ich dann zuhause machen (.) also ich meine (.) ich bin ja den ganzen tag arbeiten (.) das müssen sie auch verstehen (.) also mein mann ist viel auf geschäftstreisen (.) ich bin auch immer erst spät zuhause (.) das war jetzt nie ein problem (.) deswegen weiß ich jetzt nicht (.) was ich da zuhause mit ihr machen sollte	SAS05, 538 ff.	TP: Ja, ich hatte das Gefühl, sie war so ein bisschen problem- und nicht lösungsorientiert und hat nicht so wirklich versucht ähm irgendwie ja eine Möglichkeit zu finden, die Situation zu verbessern, sondern eher mehr aufzuzeigen: ‚Ja, okay das sind meine Gründe und geht nicht anders.‘ Ähm ja, was natürlich schwierig ist dann, da irgendwie einen Lösungsvorschlag zu machen ohne, dass die Leute das Gefühl haben, man möchte sie irgendwie zu was drängen oder ihnen sagen, dass sie was falsch machen. Ja, ich hatte das Gefühl, dass ich da ein bisschen vorsichtig sein muss, was ich sage.
Pädagogisches Wissen 7 – PW 7)			

Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
VJD15, 485	MV: okay und das hat geholfen oder nicht so	VJD15, 487 ff.	TP: Also ich habe das Gefühl gehabt, dass sie so ein bisschen an der Entscheidung gezweifelt hat, weil sich das so ein bisschen so skeptisch angehört hat und dachte mir dann so, ja eigentlich hat es ja nicht wirklich was ,also es hat zwar in manchen Hinsichten was gebracht aber halt eben nicht das eigentliche Ziel erfolgt, zumal ja auch nach dem ersten Gespräch klar geworden ist, dass es ja für sie das Hauptproblem ist, dass sie ja nicht mehr so viel mit ihren Freunden interagiert und mir dann die Idee kam diese Störung, das hat vielleicht was mit Aufmerksamkeit auch zu tun, damit sie von ihren Freunden Aufmerksamkeit bekommt, deswegen habe ich halt versucht oder der Mutter eben das zu erklären was das Ziel war oder eben das eigentliche Ziel oder das eigentliche Problem dahinter nicht die Ablenkung durch die Freunde war sondern das die Freunde, dass sie keine Aufmerksamkeit von den Freunden bekommen hat und das sie deswegen eben halt auch nach dem Beratungsgespräch dazu gekommen ist, dass sie da wieder sitzt.
VJD15, 638 f.	MV: und sie denken dass das dann auch so funktioniert (.) also dass das mit alex besser wird	VJD15, 641 ff.	TP: Ich habe mich in dem Moment gefragt, ob die Mutter auch denkt, dass das eher mit dem sozialen zusammenhängt, weil ich hatte nämlich das Gefühl, dass sie nicht so den Zusammenhang gesehen hat zwischen der Sache mit den Freunden und der Leistung in der Schule, die ganze Zeit über und jetzt in dem Fall auch, deswegen bin ich davon ausgegangen, dass sie dann auch so ein biss-

			chen skeptisch ist, dass dann dieses klärende Gespräch helfen wird, aber ich habe in dem Moment dann halt auch ein bisschen versucht dann die Aussagen der Tochter ernst zu nehmen, eben um auf sie ein zu gehen, weil sie ja auch diejenige ist die den Unterricht nicht mitmacht und so, ja.
IEH20, 198	M: und das hat jetzt geholfen oDER	IEH20, 202 ff.	TP: Dass es die Mutter nur interessiert, ach sitzt du nicht mehr neben denen, also ja (lacht) keine Ahnung. I: Und die Frage danach? TP: ja hat mich eher verwirrt so ein bisschen I: Okay. Und die Frage danach, ob es geholfen hat? Was hat das bei dir ausgelöst? TP: Ja ich habe das eher so ein bisschen kritisch wahrgenommen, ach das sollte jetzt was bringen, weil irgendwie hat das überhaupt was gebracht. I: Würdest du dann deine Strategie dahingehend anpassen? TP: Ja, aber ich wüsste auch nicht wie in der Situation, weil so flexibel konnte ich irgendwie gar nicht reagieren.
IEH20, 286	MV: und sie denken dass der vorschlag funktioniERT	IEH20, 290 ff.	TP: Ja, dass die Mutter nicht bereit ist wirklich irgendwie zu der Problemlösung was beizutragen und dass sie das Ganze/ also meinen ganzen Vorschlag eher auch kritisch äh ja sieht quasi und sie sich so denkt, dass das nichts bringen wird.
MTR10, 428	MV: okay und das hat funktioniert oDER	MTR10, 436 ff.	TP: Äh, ja keine Ahnung, mir kommt die Mutter ziemlich schnippisch rüber, frech und sucht vielleicht einfach eine Ausflucht oder so oder ja will zeigen, dass die Maßnahmen nichts bringen. Ja das ist das.
AYW07, 377 ff.	MV: aber denken sie denn dass die maßnahmen hel-	AYW07, 385 ff.	TP: Ähm da war ich ein bisschen überfordert. Ähm weil ich auch keine Idee hatte. Ich habe zwar hinterher noch was vorgeschlagen und gesagt,

	FEN (.) weil sie haben ja gerade gesagt haben dass sie das verhalten von alex schon kurz verbessert hat dann aber wieder schlechter geworden ist und jetzt sitze ich ja trotzdem hier also es scheint sich ja nicht wirklich was gebessert zu haben		dass sie, das kommt ja gleich ähm. Ja da wusste ich nicht so ganz was könnte ihr helfen. I: Mhm. TP: Ja, weil sie hat ja schon einen Einwand eingebracht und das ihr das nicht geholfen hat, was ich ihr vorgeschlagen habe. I: Wie haben Sie das wahrgenommen, auf so einer zwischenmenschlichen Ebene? Hat Sie das, also haben Sie sich angegriffen gefühlt dadurch? TP: Achso. Ne gar nicht, habe ich nicht. Also es ist halt manchmal so, dass es nicht funktioniert, aber das habe ich jetzt nicht als Angriff wahrgenommen.
AYW07, 472	MV: aber denken sie denn auch dass das jetzt funktionieren wird	AYW07, 477 ff.	TP: Da habe ich gedacht, ähm es sollte schon so einen positiven Ausblick geben und sagen „ja das klappt“ und dass sie das auch hört, dass ich ihr das zutraue und dass das wieder funktionieren kann und ich ihr motivierende Worte sage.
SAS05, 702 ff.	MV: [aber für sie] wär das (.) also sie glauben schon (.) dass das ne gute lösung wäre (.) wenn wir uns das mal angucken	SAS05, 709 ff.	TP: Ähm. Ich hatte ein bisschen das Gefühl, dass sie mir die Verantwortung da zuschieben möchte. So: ‚Sie entscheiden das jetzt und dann gucken wir, wenn es nicht gut ist, dann ist es Ihre Schuld.‘ Ähm ja, ich habe irgendwie versucht so ein bisschen eine Lösung zu finden, die weder die Mutter belastet irgendwie in ihrem Berufsalltag, aber trotzdem eben der Tochter irgendwie die Möglichkeit gibt, dass die Hausaufgaben kontrolliert werden, dass sie mal nachfragt, dass sie ein bisschen mehr soziale Kontakte hat und nicht so viel alleine zuhause rumsitzt. Und da fand ich die Hausaufgabenbetreuung eigent-

			lich sehr sinnvoll, aber es ist natürlich sicherlich nicht für jeden was und irgendwo muss es dann auch ähm ja das Mädchen und die Familie für sich entscheiden. Von daher ja denke ich, kann ich sicherlich Vorschläge machen, aber nichts final entscheiden. Und das müssen sie dann schon selber machen. Das wollte ich dann auch so ein bisschen zum Ausdruck bringen.
Pädagogisches Wissen 8 – PW 8)			
Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
AYW07, 492 .	MV: mhm (.) ist das so für dich auch eine gute LösUNG	AYW07, 499 ff.	TP: Erst habe ich mir gedacht, dass ich die ganze Zeit so vergessen habe sie mehr miteinzubringen „was hältst du davon?“ und so. Das hat dann ja die Mutter gemacht. Also, ja. Und ja das es oke ist, wenn sie sagt „in einen Verein möchte ich nicht“ und so. Das ist nicht schlimm und das mit den Freunden, da habe ich mir gedacht, die haben ja jetzt zu tun mit dem Sprachzertifikat oder so. Da habe ich mir gedacht „ja wenn sie jetzt halt nu die beiden hat, könnte es schwierig werden“ und das ich ja vor hatte, durch diese Vereine, dass sie dann auch andere Leute hat.
Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills 1) – PGB 1)			
Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
AMD10-2, 23 ff.	MV: [also] alex arbeitet zuhause eigentlich immer selbstständig (.) deswegen (-) wundert_s	AMD10-2, 28 ff.	TP: Ja, das „immer noch“ hat mir dann signalisiert: „Oh, okay. Mein, ja, mein oder wo ich dachte es wäre so ein Wink mit dem Zaunpfahl war eben nicht so offensichtlich.“ Und da habe ich dann überlegt: „Ja, wie kann ich das dann jetzt noch offensichtlicher darstellen?“ Weil / ich

	mich immer noch das wir halt jetzt über dieses problem reden müs[sen]		weiß nicht, ich glaube, hätte ich in der Situation / gut ich möchte (unv.) / aber hätte ich in der Situation ein bisschen mehr Erfahrung wirklich mit einer Schülerin wie Alex oder sie dann wirklich besser kennt, diese Schülerin an sich, glaube ich, hätte ich auch besser gewusst: „Kann ich das jetzt so direkt ansprechen oder direkter ansprechen? Kann ich sagen, wir / das ist das Problem, ähm, wir haben darüber schon gesprochen. Jetzt möchte ich das nur noch einmal für deine Mutter klarstellen.“ Ähm, oder vielleicht, ja, hätte ich dann doch so das so weitergemacht, wenn ich gewusst hätte, dass sie da sensibler ist. Und ich glaube, das war mein Problem in dem Moment, dass ich einfach nicht wusste: „Wie kann ich das, ja genau, wie kann ich das Problem jetzt ansprechen, ohne dass eine Mutter, die für mich so wirkt, als würde sie möglicherweise (unv.), nein natürlich nicht so schlimm, aber schon sauer werden, wenn ich jetzt anspreche, dass da ein Problem ist.“ Und wie gesagt ab dem Punkt, denke ich mir zumindest, wo ich die Eltern verliere / sobald ich diese Zusammenarbeit mit den Eltern verliere mit einem Kommentar oder mit einer Aussage von mir, die vielleicht falsch verstanden werden kann, habe ich auch die Zusammenarbeit verloren. Und deswegen / ich wusste ich habe nur 10 Minuten, aber ich / gleichzeitig war meine Strategie oder, ja, zumindest ein Prinzip, was ich ja auch befolgt habe, ähm, möglichst sanft an die Situation / und das hat mir nur noch mehr gezeigt, dachte ich dann, äh ja: „Ich muss zwar mehr auf den Punkt kom-
--	--	--	---

			men, aber ohne trotzdem, weil der Ton ja doch nicht sehr freundlich war, ohne gleich aggre / nicht aggressiv, sauer rüberzukommen oder irgendwie angenervt oder sowas.“ Das ich nicht einfach sage: „Ja das ist das Problem.“ Zack, fertig, sondern dass ich mich da sanft mehr dran arbeiten muss, obwohl ich halt diesen Zeitdruck hatte. Ja.
HLS08, 365 ff.	MV: warum sprechen wir dann noch darüBER (.) wenn das jetzt alles wieder gut geworden IST (-)	HLS08, 370 ff.	TP: Ähm, da habe ich ja mit dem Kind schon gesprochen und dass der Elternsprechtag sich dann angeboten hat, das nochmal, dass es wichtig ist, gerade weil sie noch auf einer Zwei ist, das es hat wichtig ist, dass es jetzt nicht zu ähm so weiter geht und das direkt im Keim erstickt wird, dass sie diese Verhaltensweisen an den Tag legt. Dass das direkt dann bevor das irgendwie ausartet und ja, dass das hinterher schlimmer wird. Deswegen habe ich äh gedacht, dass das ja besser wäre mit dem Elternsprechtag jetzt. Und das hatte sie aber anscheinend nicht als so wichtig empfunden. Also bei ihr ist es, glaube ich, wichtig, dass es läuft, so. Und ähm das kam so rüber. Deswegen, weil sie mich eben / Vielleicht habe ich das auch nicht ganz so deutlich gemacht, was jetzt das Problem ist, weil sie mich irgendwie so ein bisschen eingeschüchtert hat mit ihrer Art. Das kann gut Sein, dass sie deswegen sagt: „Okay, das ist ja gar kein Problem mehr.“ Ja.
ESG19, 519 ff.	MV: und warum bin ich dann jetzt hier noch mit da-BEI ich meine dass sind ja	ESG19, 526 ff.	TP: Das war schon wieder sehr frustrierend und ich dachte dann auch, dass es für die Schülerin auch irgendwie fast demütigend ist oder dass die Mutter sich nicht so für sie

	sachen die muss alex mit sich selbst ausmachen das kann ich ja nicht (.) ich kann mich ja nicht im unterricht daneben setzen und für sie dann aufzeigen		interessiert und das war so abwer-tend diese Aussage.
VJD15, 32	SV: okay warum müssen wir da jetzt drüber spre-cheN	VJD15, 34 ff.	TP: Ja das ist so eine Aussage, die ich irgendwie auch schon kenne. Das ist so, also ich dachte mir so, ja das ist so eine Vermeidungshaltung irgendwie, also dieses, ja ne, will ich eigentlich nicht so drüber reden. Dieses Gefühl hatte ich.
Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills 2) – PGB 2)			
Tran-skript, Zeile	Verbal Trig-ger	Tran-skript, Zeile	Antwort
AMD10-1, 324 f.	SV: aber so meine ich das ja nicht (.) ich weiß ja das ich das gut kann	AMD10-1, 327 ff.	TP: Da war ich dann nämlich erst verwirrt, weil ich dachte: „Okay, ähm, weil auf dem Blatt steht eine persön-liche Hilfestellung oder sobald sie eine persönliche Hilfestellung be-kommt oder wenn ich ihr diese gebe, dann macht sie ihre Aufgaben kon-zentriert und gut.“ Und da dachte ich dann, auch aus persönlicher Erfah-rung, ähm, habe ich einen Nachhilfe-schüler / ich will natürlich jetzt nicht zu sehr abschweifen, aber ein Schü-ler, der sagt: „Och, ich kann das ja alles gar nicht, ähm, ist mir zu schwer. Wenn das nicht innerhalb von zwei Sekunden funktioniert, dann mache ich es nicht.“ Und so-bald dann eine Hilfestellung kommt, dann sieht man auch selber: „Oh ich

			kann das, ich muss halt einfach nur ein bisschen länger drüber nachdenken.“ Und da dachte ich dann: „Oh, okay. Du kannst das, aber hier steht ja / diese persönliche Hilfestellung brauchst du an sich.“ Deswegen dachte ich, vielleicht ist sie auch in einer ähnlichen Situation, dass sie am Anfang Hilfe braucht, dass sie auch zu schnell aufgibt und dann mit Hilfe von mehr Übung mehr / oder beziehungsweise, wenn sie dann selber sieht: „Okay, äh, ich kann das doch ganz gut.“ Dann wäre das, äh, ja dann braucht sie diese Hilfestellung nicht, dass sie dann auch selber da, äh, selber Zeit dran investieren kann diese Aufgaben zu lösen ohne die Hilfestellung. Dann macht das ja auch Spaß. I: Hm. TP: Also, wenn man etwas kann. Schüler mögen es ja auch Sachen zu können und dann auch zu sehen, dass ich das kann. Und da dachte ich mir: „Oh, du kannst das.“ Hmm okay. Ähm, da / aber in dem Moment habe ich noch nicht dran gedacht: „Okay, wir können ja irgendwie schauen, dass wir vielleicht schwerere Aufgaben machen und etwas individueller.“ Ich glaube, wenn ich mich richtig erinnere, habe ich irgendetwas angesprochen / individuellere Aufgaben, aber nicht explizit gesagt, dass die schwerer sein können. Aber das / jetzt so im Nachhinein denke ich da hätte ich auch sagen können: „Okay, schwerere Aufgaben, vielleicht passendere Aufgaben.“ So ein bisschen wie das mit den Hausaufgaben, was ich dann erwähne. Dass das individueller / individualisierter für sie wird im Rahmen wie eine
--	--	--	---

			Lehrkraft das eben ausschöpfen kann.
Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills 3) – PGB 3)			
Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
VJD15, 259 f.	MV: ja dann erklären sie mal warum ich heute hier hinkommen sollte	VJD15, 262 ff.	TP: Ja da hatte ich so ein bisschen noch aus dem vorherigen Gespräch, weil sie ja gesagt hat, dass sie sich wahrscheinlich nicht die Zeit nehmen wollen zu kommen, habe ich mir so ein bisschen auch gedacht so okay wahrscheinlich ist sie jetzt nicht so ganz freiwillig da, hab mir dann gleichzeitig aber auch irgendwie gedacht so okay sei vorsichtig mit dieser Annahme. Aber der erste Gedanke war schon.
AMD10-1, 545 f.	MV: ja dann erklären sie mir mal warum ich heute hier hinkommen sollte	AMD10-1, 548 ff.	TP: Hm. Ja. Ich glaube, man sieht auch in dem Video, dass ich da so ein bisschen schockiert oder überrascht war. Einfach, weil ich die Information so / auf dem Zettel stand ja: „Die Eltern haben sich dabei höflich und interessiert gezeigt“, deswegen dachte ich: „Oh das wird so ein zusammenarbeitendes Gespräch.“ Also, ich meine, Frau Schmidt war ja nicht, äh, die war / also sie war ja am Ende kooperativ, aber ich hätte nicht erwartet, dass es so anfängt. Und äh, ja gut in dem ersten Moment dachte ich mir erstmal einfach nur: „Okay, wie kriege ich diese Situation jetzt so hin, dass es nicht von Anfang an schlecht läuft?“ Nicht von Anfang diese schlechte Laune irgendwie da ist und in so einer Situation / ich glaube, wenn man da mehr Erfahrung hat als Lehrkraft natürlich weiß man dann: „Oh, so eine / so ein Elternteil. Okay, dann kann ich so handeln irgendwie so kriege ich das hin.“

			Aber ich hatte das Glück bis jetzt immer sehr kooperative Eltern, ja, mich mit Eltern / kooperativen Eltern zu unterhalten, aber da war ich sehr überrascht. Sehr ahnungslos, auch wie ich dann sofort weitermachen soll.
HLS08, 258 f.	MV: dann erklären sie mir mal (.) warum ich heute hier bin (-)	HLS08, 263 ff.	TP: Das war ich ein bisschen auch wieder überrumpelt (lacht), weil ich dachte ähm, sie hat sich noch nicht mal hingesetzt und fällt schon so mit der Tür ins Haus. Und da dachte ich, okay, sie hat anscheinend keine Zeit und möchte das schnell hinter sich bringen. Ist ja klar, beim Elternsprechtag hat man auch nicht so viel Zeit, aber da hätte ich mir schon einen eher anderen Start gewünscht.
AYW07, 199 f.	MV: hallo (2.) ja dann erklären sie mal warum ich heute hierhin kommen sollte	AYW07, 204 ff.	TP: Da habe ich mir gedacht, sie fällt auch so mit der Tür in das Haus sage ich mal. Ich dachte ich begrüße sie erstmal, um das Gespräch selber einzuleiten und sie fragt direkt „warum bin ich hier?“. Also da habe ich mir gedacht, die Tochter hat wahrscheinlich nichts erzählt gehabt, die weiß wirklich gar nichts und ich muss nochmal alles erklären was los ist.
ESG19, 259 f.	MV: ja dann erklären sie mir mal warum ich heute zu ihnen kommen musste	ESG19, 264 ff.	TP: Ich hätte die gerne beide erstmal zu ende begrüßt. Äh, ich konnte ja die andere Schauspielerin, ich glaube Alex hieß sie, also ne die Person, die gespielt wurde, äh die konnte ich gar nicht richtig begrüßen, die ist direkt mit der Tür in das Haus gefallen und äh, das fand ich ein bisschen, ja fast schon unhöflich.
SAS05, 317 f.	] MV: so (-) dann erklären sie mir mal bitte (.) warum ich heute hier	SAS05, 322 ff.	TP: Dass sie ziemlich genervt wirkt (lachen). Ja, ich hatte das Gefühl, dass sie ähm keine Lust auf das Gespräch hat. Es vielleicht unpassend war zeitlich und irgendwie, ich weiß

	hin kommen musste (3.0)		nicht, mit ihrer Tochter scheinbar gar nicht geredet hat, wenn sie mich so auffällig danach fragt, was eigentlich los ist. Ähm ja, das fand ich ein bisschen überfordernd in dem Moment, weil ich eigentlich dachte, dass ähm die Tochter vielleicht angedeutet hat oder so, wieso sie eigentlich kommen müsste. Und ich das Gefühl hatte, dass die Kommunikation zwischen den beiden irgendwie ja nicht so gut ist.
IEH20, 136 f.	MV: ja dann erklären sie mir mal warum ich hier heute hinkommen sollte	IEH20, 141 ff.	TP: Dass die Mutter schon/ also, dass es insgeheim schon so ein Vorwurf war. Also ja warum muss ich jetzt hierhin kommen. Äh und da habe ich mich schon darauf eingestellt, dass es wahrscheinlich eher ein problematisches Gespräch wird.
MTR10, 200	MV: so dann erklären sie mal bitte warum wir heute hier sind	MTR10, 204 ff.	TP: Ähm ja, also sie ist schon/ sie tritt sehr stark auf und ähm sieht kein Grund darin mit dem Lehrer zu reden und sie kennt offensichtlich auch nicht die Probleme. Ähm ja, sie ist ein bisschen von oben herab würde ich sagen, also ja scheint viel beschäftigt zu sein, vielleicht auch ein bisschen gestresst, dass sie jetzt da sein muss, kann nicht verstehen, dass sie da sein muss.
MSS22, 168 f.	MV: ja (.) dann erklären sie mal (.) warum ich heute hier hinkommen sollte	MSS22, 173 ff.	TP: Ähm, sehr offensiv schon äh mit der Tür ins Haus gefallen, ähm, ja, und ja kommt mir schon, ja, so ähm eigeninitiativ vor und das offensichtlich nicht so gelaufen ist, wie sie sich das hätte vorstellen / vorgestellt hätte, ja.
Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills 4) – PGB 4)			
Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort

AMD10-1, 574 f.	MV: [okay] gibt es da irgendwie ein problem odeR	AMD10-1, 579 ff.	TP: So wie es / also die Intonation war schon sehr genervt, schon sehr / ich sag mal das ist diese stereotypische Helikopter Mutter so ein bisschen daran hat mich das erinnert. Ähm, und dann dachte ich mir: „Okay, wird das jetzt so ein Gespräch, wo ich dann praktisch die Mutter davon überzeugen muss, dass ein Problem vorliegt? Wird das jetzt weniger ein, ich sag mal, Gespräch, wo man versucht, zusammenzuarbeiten, ähm, oder wo ich dann am Ende die Probleme irgendwie noch erklären muss, dass ich die Mutter davon überzeugen muss: „Es liegt ein Problem vor.“ Und da habe ich dann auch gedacht: „Ich habe gar nicht genug Informationen, um das Problem genau darzulegen. Keine konkreten Beispiele, die ich in so einer Situation dann gerne nutzen würde.“ Ähm, und äh, generell, ja äh, es hat schon eine schlechte Stimmung irgendwie so am Anfang irgendwie / oder der Ansatz von dieser schlechten Stimmung war schon da und dann dachte ich mir: „Wie kann ich da jetzt dafür sorgen, dass das nicht in so eine schlechte Stimmung ausartet?“ Bisschen wie am Anfang / also so eine Fortsetzung der ersten Aussage, die nächste Aussage war auch nicht so freundlich. Und dann wollte ich da irgendwie gucken, dass noch einmal zu retten. Das Ganze. weiß die Mutter gar nicht was überhaupt, also weiß überhaupt nichts von der ganzen Situation. Ich habe mir dann so ein bisschen Gedanken gemacht, ob das gleich irgendwie dann zu so einer Mutter-Tochter-Diskussion werden wird und ich dann noch irgendwie schlichten muss oder
-----------------	---	------------------	--

			so und weil ich habe mir vorher schon ein bisschen überlegt so in welche Richtung ich das Gespräch bringen möchte, dann dachte ich mir so okay kann sein, dass ich jetzt umdenken muss.
HLS08, 306 f.	MV: [ja (.) das kenne ich] auch überhaupt nicht so (.) also ich weiß auch nicht (.) woran das jetzt liegen sollte (--)	HLS08, 312 ff.	TP: Ähm. Ja, das ist für die Mutter wahrscheinlich auch sehr ungewohnt, weil sie damit jetzt auch vielleicht nicht gerechnet hatte, dass das jetzt kommt, weil sie anscheinend sonst immer eine Schülerin war, um die ja wo sie sich keine Sorgen drum machen musste. Und dass sie sich das deshalb jetzt nicht erklären kann und in ihrem Ton ist auch so eine gewisse ähm ja so ein gewisser Vorwurf ihr gegenüber habe ich das Gefühl. Sie ist eine sehr dominante Frau und ja hat mich auch als Lehrkraft, muss ich sagen, ein bisschen verunsichert, weil sie eben so / Sie war zwar nett, aber mit so einer bestimmten Art und da musste ich dann (lacht) bin ich so ein bisschen immer zurückgerudert und habe überlegt, okay wie könnte ich das jetzt freundlich verpacken und in Ich-Botschaften, dass sie das nicht persönlich nimmt, weil sie schon sehr forsch rüber kam.
ESG19, 295	MV: was ist denn genau das problem	ESG19, 299 ff.	TP: Dass sie mich unterbrochen hatte. Ich wollte das gerade anfangen zu erläutern und dann unterbricht sie direkt. Also sie hatte/ sie wirkte so, als wenn sie überhaupt nicht naja da sein wollte oder als ob sie da keine Zeit zu hätte, in der Situation stand ja, dass sie normalerweise sehr höflich sind, äh, aber das es da ja nur um die guten Noten ging und dann hat gemerkt, okay wenn es Dinge zu besprechen gibt, die nicht so positiv sind, dass das da/ dass sie

			da ein bisschen dazu tendiert etwas unhöflicher zu werden.
MTR10, 215 ff.	TPV: tatsächlich (.) ähm ja seit dem letzten mal hat sich ein wenig was geändert (.) ähm MV: inwiefern	MTR10, 221 f.	TP: Ja, dass sie halt einfach nicht weiß, wo gerade die Probleme sind, dass Alex auch nichts erzählt hat.
Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills 5) – PGB 5)			
Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
AMD10-1, 605 f.	MV: [j]a also vo_m gespräch weiß ich jetzt gar nichts (.) [aber]	AMD10-1, 579 ff.	TP: Ja, ähm. Ich habe da auch gar nicht / also da dachte ich: „Oh, ja gut. Natürlich wurde der Mutter nicht Bescheid gesagt.“ Ähm, etwas was ich auf jeden Fall hätte wissen können. Was ich hätte irgendwie, in, in meine, ja, in meine Gesprächsstrategie, wie ich vorgehen wollte, miteinplanen hätte können. Leider / ja gut / von mir, diese Kritik, die ich ja in dem Moment hatte, so: „Ich hätte daran denken können. Warum habe ich daran nicht gedacht?“ Andererseits dachte ich mir auch: „Gut. Ja, ich kann jetzt auch nicht bei jedem Schüler, jeder Schülerin erstmal von so einem negativen Bild ausgehen oder dass das keine Schülerin, kein Schüler ihren oder den Eltern Bescheid sagt.“ Ich hatte auch das Glück, dass ich auch andere Erfahrungen gemacht habe. Deswegen dachte ich mir dann: „Okay, jetzt habe ich da eine andere Situation.“ Völlig fremd, also da wurde ich auch etwas unsicherer, wo ich mir dachte: „Oh, wie ziehe ich das jetzt am besten auf?“ Da musste ich dann auch /

			also ich hatte nicht / ich hatte keinen großen Plan, nicht so einen großen Plan wie bei dem ersten Gespräch, aber da wusste ich meinen kompletten Plan kann ich / der Plan, den ich mir gemacht habe im Kopf kann ich umwerfen. Muss ich irgendwie anders angehen. Ja.
ESG19, 275	MV: ne also ich weiß noch nichts	ESG19, 279 ff.	TP: Ähm, dass die Kommunikation zwischen Eltern oder zwischen der Mutter und der Tochter anscheinend nicht so stattfindet, weil normalerweise gerade/ also normalerweise erzählt man den Eltern ja schon von Gesprächen mit Lehrpersonen. Auch wenn es vielleicht unangenehm ist, wenn es über ja nicht so schöne Dinge geht, aber normalerweise sollten die Eltern ja über so etwas in Kenntnis gesetzt werden.
SAS05, 337	MV: okay_AY (.) davon weiß ich gar nichts	SAS05, 341 ff.	TP: Ähm ja, eigentlich wieder ähnlich. Also ich hatte das Gefühl, dass sie sich nicht darüber unterhalten haben, was eigentlich los ist und die Mutter vielleicht auch gar nicht so wirklich nachfragt, was in der Schule los ist bei ihr. Sie das auch so nicht erzählt und ja dementsprechend da irgendwie so ein bisschen die Kommunikation über diese Dinge fehlt und vielleicht auch über Dinge, die Alex ein bisschen beschäftigen, was ich sehr schwer finde anzusprechen. Also ich meine man Eltern nicht sagen: ‚Nimm dir mehr Zeit‘ oder ‚Rede mehr mit deinem Kind.‘ Das finde ich super schwierig in dem Moment irgendwie da einen Rat zu geben, den niemanden persönlich angreift in dem Sinne. Ja, das fand ich sehr schwierig, gerade irgendwie das ganze zu entschärfen und vielleicht

			auch ein bisschen mehr die Kommunikation klarzustellen.
Prozess- und Gesprächsführungskompetenz und Berater-Skills 6) – PGB 6)			
Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
VJD15, 619 ff.	MV: ja also was genau soll ich (.) also der vorschlag ist jetzt sie soll sich mehr beteiligen und ich gucke mal über die hausaufgaben drüber	VJD15, 623 ff.	TP: Das habe ich also als so in diesem Gespräch dieses man wiederholt nochmal worum, das nochmal zusammen zu fassen, so habe ich das empfunden in dem Moment und deswegen habe ich das nochmal kurz zusammengefasst dann so, also ich habe so, dass sie auch ne Absicherung hat, was soll ich jetzt machen oder worauf soll ich jetzt achten.
VJD15, 661 ff.	SV: also versuche ich erstmal mit den beiden zu reden und wenn das nicht klappt dann (.) könnte ich nochmal bescheid sagen TPV: ja das wäre super (.) weil du möchtest ja auch bei deiner zwei bleiben MV: ja TPV: ja dann wäre das super SV: okay MV: okay dann versuchen wir das	VJD15, 677 ff.	TP: Also ich fand es auf jeden Fall gut, dass von der Schülerin nochmal der, von sich aus der Impuls gekommen ist, dass sie sich nochmal meldet, wenn was ist und das auch von der Mutter der Impuls gekommen ist, dass sie sich nochmal meldet, wenn was ist, so dass ich dann auch so ein bisschen das Gefühl hatte so, okay das Problem wird jetzt nicht einfach irgendwie verschoben, sondern es nehmen alle Beteiligten erst und darauf habe ich mich jetzt in dem Moment auch erstmal verlassen

	TPV: wenn noch was ist dann sprechen wir auf jeden fall nochmal (.)danke dass sie sich die zeit heute dafür genommen haben MV: ja gerne als wenn was ist sagen sie gerne bescheid		
AMD10-2, 382 ff.	MV: ja also für die hausaufgaben kann man sich natürlich kümmern[rn] TPV: [hm_hm] MV: aber ich kann jetzt natürlich nicht beeinflussen das alex sich im unterricht jetzt auch [anfängt]	AMD10-2, 390 ff.	TP: Ich habe auch selber in dem Gespräch gemerkt, ich gehe eher auf das ein, wo ich, sage ich mal, wirklich direkt Zugriff habe. Wo ich sagen kann: „Okay, da können wir was ändern.“ Und ich habe das ja auch in dem Video gesagt: „Okay, ich habe keine Sofortlösung dafür, dass das aufhört.“ Ähm, persönliche Erfahrung wieder. Bei manchen Schülern hat's geholfen mit einem Gespräch. Bei manchen / diese Anerkennung hilft das eben vielleicht oder dachte ich mir, hilft es vielleicht dann nur, wenn sie mehr Zusammenarbeit oder beziehungsweise erstmal das eine Problem wegkommt, wenn dann nicht mehr dieser Stress mit den Hausaufgaben ist, dann kann man das andere / vielleicht kommt das dann ja auch oder / nicht, dass sich das nicht von alleine löst, aber dann ist natürlich auch Alex in dem Fall offener diese Gespräche aufzunehmen. Und das Störverhalten / also ich würde / da dachte ich mir: „Ja gut, klar, wir haben drei Probleme, die sind alle ungefähr gleich, ähm,

			also so gleich wichtig würde ich sagen.“ Ähm. Ja darüber kann man sich natürlich streiten, aber das dann wenigstens erstmal ein Problem angesprochen wird. Auch wenn sie dann sagt: „Ja, aber da kann ich nichts ändern, ähm, an dem Verhalten von Alex.“ Da dachte ich mir: „Ja, das stimmt. Das kann im Endeffekt nur Alex, aber das kommt dann über die Zeit.“ Das kommt dann, ja, dann kann man zusammen darüber reden / nochmal ein persönliches Gespräch / habe ich ja dann auch danach angesprochen und da wäre es mir lieber, das mit ihr persönlich zu klären mit den Eltern. Das ist, ja / man muss halt gucken, was kann man zusammen mit den Eltern machen / I: Okay. TP: Was kann man nur zwischen Lehrer und Schüler machen. TP: Da wusste ich dann: „Gut, ich / klar, es stimmt, ich habe es nicht richtig angesprochen.“ Ähm, aber auch weil ich mir eben dachte: „Ja, ich kann nicht, in zehn Minuten sowieso nicht, alles lösen.“ Das funktioniert nicht, also eine Sache zu lösen war für mich schon ein Ziel, wo ich dachte: „Wenn ich das umsetze, ist das ja gut, wenn wir da irgendwas konkretes finden.“ Und da dachte ich mir dann: „Na gut, klar. Wenn sie das jetzt anspricht, muss ich irgendwie / muss ich ihr das ja erklären.“ I: Hm. TP: Eine Sache erstmal und dann den Rest.
AMD10-2, 463 ff.	MV: [okay] soll ich dann zu hause einfach gucken das sie ihre	AMD10-2, 470 ff.	TP: Hm, ja. Also sie hat es nochmal wiederholt, ähm, wodurch ich dann ja auch diese Kooperationsbereitschaft gesehen habe. Okay, ich wiederhole das, was gesagt wurde, ähm, zeige

	hausaufgaben macht vielleicht gucken ob ich irgendwie helfen kanN		damit, dass ich verstanden habe, was, was das Ziel ist. Ähm und ich meine, ich habe ja dann extra nicht gesagt: „Damit mehr Zeit miteinander verbracht wird.“ Weil ja dann, dann sagt man den Eltern ja praktisch: „Okay, dadurch wird die Erziehung verbessert.“ Sondern da wollte ich / da dachte ich: „Okay, wenn sie das jetzt so auffasst, ich mache jetzt die Hausaufgaben mit ihr zusammen, ohne dann zu sagen, damit wir mehr Zeit miteinander verbringen / jetzt so im Nachhinein denke ich mir ist es gut, dass sie es so aufgefasst hat, weil das dann eben ein konkreter Lösungsansatz, auch sehr neutraler Lösungsansatz ohne dass irgendwer als schlecht, gut, was weiß ich bezeichnet wird. Einfach, wir lösen dieses eine Problem / Hausaufgaben / und gleichzeitig lösen wir dabei hoffentlich auch noch das Problem, was auch zuhause ist, was dann auch dafür sorgen könnte, dass die anderen Probleme einfacher zu behandeln sind.
HLS08, 574 ff.	MV: wie lösen wir das ganze JETZT (.) also TPV: ich würd sagen (.) sie äm sie schauen (.) dass sie vielleicht das nach der arbeit noch einmal einrichten zu schauen (.) dass sie die hausaufgaben gemacht hat (-	HLS08, 596 ff.	TP: Ähm, dass sie auch auf jeden Fall, also die Mutter jetzt, schon das eher auf dem schulischen sieht und ich könnte mir auch vorstellen, dass die Mutter einfach ähm ihrem Kind nicht so die Freiheiten lässt, die dann auch in der Freizeit zu sehen und, dass sie deswegen das in der Schule quasi machen muss. Und da habe ich eigentlich nur gedacht, ja klar in der Schule ist ss natürlich auch möglich, aber man ist in der Schule, um zu lernen, und nicht unbedingt gerade im Unterricht, in der Pause ja schon, um seine Freunde zu sehen, aber im Unterricht nicht unbedingt. Und ähm ja und auch als sie eben

	) und äm dass du vielleicht schaust (.) dass du am wochenende das vielleicht mal hinbekommst (.) was mit deinen freunden zu machen (.) wenn die die zeit haben (.) dass halt diese privaten gespräche eher am wochenende sind oder halt nach der schule (.) je nach dem wies einzurichten ist (.) dass sich das nicht alles so auf den unterricht ablässt (.) dass man den freunden gerne was erzählt möchte (.) das ist ganz klar (-) NE (.) das kennt man (.) aber das es halt nicht alles auf dem unterricht ist oder in dem unterricht ist MV: wäre es denn möglich		gesagt hat, dass mit dem: „Meine Tochter soll ja das Abitur machen.“ Wir sind ja auf einer Sekundarschule und da kann man ja auch gar nicht das Abitur machen. Und ähm, dass da dieser Druck, glaube ich, sehr hoch ist auf ihr und dass Schule sehr sehr wichtig ist und dass Freunde vielleicht zweitrangig sind. Und ja, dass Sie aber eben trotzdem nicht So die ähm Möglichkeiten gibt, dass Sie zwar verlangt, aber sie nicht unterstützt.
--	--	--	---

	da ein bisschen freiraum irgendwie noch zu schaffen (.) in der schuLE (.) auch (.) also ich meine (.) wenn ihr euch nachmittags nicht seht TPV: [ja in der Pause]		
IEH20, 266 f.	MV: aber es reicht ja wenn ich dann einmal kurz darüber gucke oDER	IEH20, 271 ff.	TP: Ja, dass/ also dass es jetzt eine lästige Aufgabe ist für die Mutter, dass sie sich möglich schnell davon frei machen will, ja.
Bewältigungskompetenz 1 – B 1)			
Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
VJD15, 44 f.	SV: okay aber die anderen lehrer haben mir das jetzt noch nicht so gesagt.	VJD15, 47 ff.	TP: Über die Aussage habe ich mich auch ein bisschen gewundert und ich wusste nicht so richtig was ich darauf, wie ich das einordnen soll, weil ja das mit dem Gespräch jetzt gerade in dem Moment ja nicht wirklich was zu tun hatte. Deswegen war das auch so eine Frage, die mich so ein bisschen kalt erwischt hat irgendwie.
Bewältigungskompetenz 2 – B 2)			
Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
VJD15, 559 f.	MV: ja das kriege ich dann ja jetzt auch noch hin (-) aber ist das denn bei den	VJD15, 562 ff.	TP: Das konnte ich tatsächlich nicht so richtig einordnen, weil die Frage kam ja in dem ersten Gespräch auch schon und zum einen war ich da in dem Moment ein bisschen raus, weil mir da in der Situationsbe-

	anderen Lehrern auch so		Schreibung auch der Hintergrund gefehlt hat und deswegen habe ich versucht das irgendwie möglichst schnell zu klären, dass das schnell geklärt ist, damit ich mir nicht so viel Hintergrund dazu denken muss, ja aber ich glaube das, also ich bin davon ausgegangen dass das von der Mutter aus dann eher so dieser Hintergrundgedanke war, liegt das vielleicht auch ein der Lehrkraft und nicht am Verhalten der Tochter jetzt selber so, dass es jetzt ein bisschen darum ging wahrscheinlich. I: Und haben Sie sich da angegriffen gefühlt ein Stück weit oder die Kompetenz in Frage gestellt? TP: Ein bisschen, also ich habe es hinterfragt in die Richtung, weil es sie am Anfang immer mal wieder so skeptisch war und zwischendurch halt auch so diesen Kommentar gemacht hat so von wegen das war ja keine kompetente Entscheidung und deswegen habe ich mich gefragt, ob sie in dem Moment meine Kompetenz anzweifelt, aber bin dann in dem Gespräch jetzt nicht wirklich darauf eingegangen weil das hätte ich ja nur mutmaßen können und ich war mir selber halt auch nicht sicher wie die Frage gemeint war, also das war so eine Überlegung die ich hatte, aber ich habe mich jetzt nicht direkt angegriffen gefühlt, weil ich mir dachte könnte sein, muss aber nicht und ich meine wenn ein Schüler mit einer Lehrkraft nicht klar kommt, dann liegt das ja auch nicht immer zwingend an der Kompetenz, sondern manchmal an persönlichen Differenzen.
AMD10-1, 686 ff.	MV: [weil] ich habe so das	AMD10-1, 692 ff.	TP: Hm ja. Da wusste ich ja, dass die Information, die die Eltern bezie-

	gefühl mit anderen lehrern gab es noch keine probleme bisher [also]	hungsweise die Mutter in dem Moment hat, eine ganz andere Information ist, die ich von den anderen Lehrkräften habe, die ja auch gesagt haben, sollte ich mich nicht verlesen haben, dass da eben auch Probleme sind. Deswegen wusste ich ja auch: „Okay, das Gespräch können wir jetzt nicht darauf ziehen, äh, beziehungsweise was kann ich als Lehrkraft besser machen?“ Das muss man sich natürlich auch immer fragen: „Äh, gibt's da jetzt irgendwie / vielleicht muss ich da mehr schauen bei der Zusammenarbeit, wie sie am Ende mit mir den Unterricht besser oder wie der Unterricht ihr dann mehr Spaß machen kann, sondern dieses Allgemeine.“ Und da wusste ich auch / also ich habe erst überlegt: „Spreche ich das an, dass die anderen Lehrkräfte das so gesagt haben? Wie kann ich in dem Moment nicht so wirken als würde ich das als persönlichen Angriff aufnehmen?“ Dadurch, dass ich eben nur jetzt seit einer bestimmten Zeit jetzt in dieser Rolle bin als Lehrkraft habe ich es auch nicht als persönlichen Angriff aufgenommen. Ich habe nicht irgendwie gedacht: „Oh, okay. Das liegt jetzt an mir. An meinem Unterricht.“ Aber das liegt auch wahrscheinlich einfach daran, dass ich weiß ich habe diesen Unterricht nicht gemacht. Das ist ja eine Simulation, klar. Aber da habe ich dann überlegt: „Okay, wie kann ich das jetzt sensibel sagen?“ Ich hoffe ich habe es dann auch irgendwie sensibel übergebracht, dass es eben nicht ein Problem ist, dass nur auf meinen Unterricht bezogen ist, ohne das Gefühl zu vermitteln ich würde
--	--	---

			jetzt mich angegriffen fühlen, weil dann ist nämlich diese Kooperation nicht mehr möglich, wenn beide Parteien praktisch bockig sind. Ich habe das ja bei Frau Schmidt und Alex auch so ein bisschen, aber bei Frau Schmidt mehr gemerkt, dass da / dass das / bockig ist wahrscheinlich dann der beste Begriff für, dass das so ein bisschen bockig, so ein bisschen, ja, nicht offen für ein Gespräch von: „Wie kriege ich sie dazu sich zu öffnen ohne dass ich mich selber dann so, ja, auch bockig zeige?“ Weil dann wäre das Gespräch praktisch vorbei.
HLS08, 508 f.	MV: macht sie das denn nur bei ihnen im unterricht (.) oder auch bei anderen lehrERN	HLS08, 513 ff.	TP: Ja, da hat sie ja ähm auch mal so ein bisschen generell gefragt, ob das vielleicht, nach dem Motto, ob das vielleicht mein Problem ist, dass sie vielleicht mit mir nicht klar kommt, weil mein Unterricht zu langweilig ist, dass sie deswegen anfängt zu quatschen. Ich glaube, das wollte sie damit bezwecken, dass ähm sie mal nach horcht wie das denn generell wie ihr Verhalten generell ist, um dann so ein bisschen vielleicht zu gucken, wo das her kommt, ob das vielleicht ja an mir liegt oder wo auch immer. Hm. I: Und haben Sie sich an der Stelle in Ihrer Kompetenz in Frage gestellt gefühlt? TP: Das würde ich jetzt sagen nicht, aber das / Ja, ich glaube, Sie wollte eher herausfinden, ob das an dem Lehrpersonal liegt oder wirklich an der Tochter. Und ich habe mich da eigentlich nicht ähm persönlich angegriffen gefühlt, aber wenn ich jetzt das nochmal sehe, dann denke ich schon, das es ja eigentlich schon gezielte Fragen sind, aber die ich in

			dem Moment jetzt nicht persönlich genommen habe, aber wenn ich jetzt so mehr drüber nachdenke, könnte man das natürlich daraus dann ziehen aus diesen Fragen bestimmt, aber so in dem Moment nicht tatsächlich.
SAS05, 491 f.	MV: hm_hm da (.) also von andern lehrer habe ich jetzt auch gar nichts gehört (.) also (---)	SAS05, 496 ff.	TP: Ähm, ich hatte so bisschen das Gefühl, dass sie mir nicht glaubt (lachen). Ähm, und hatte das Bedürfnis mich irgendwie ein bisschen zu rechtfertigen und zu sagen: ‚Ja vielleicht ist es da nicht so dramatisch oder vielleicht ist es da nicht so ähm nicht so auffällig oder sie hatten einfach keine Zeit das zuzusagen.‘ Ähm, ja das war ein bisschen schwierig, fand ich. Vielleicht wäre es besser gewesen, wenn irgendein andere Kollege auch nochmal was gesagt hätte. Ähm, damit die Mutter mir wirklich glaubt. I: Hat dich das angegriffen? TP: Ähm, nein angegriffen nicht wirklich. Ich meine vielleicht nachvollziehbar. Wenn ich das behauptete und sie wirklich noch nichts von anderen Leuten gehört hat, kann ich das auch verstehen. Und das ist sicherlich in dem Moment auch ein bisschen viel gewesen für sie, wenn sie vorher gar nichts von ihrer Tochter gehört hatte und ähm, dann jetzt so viel auf einmal. Nein, ich glaube nicht, dass das mit mir persönlich zu tun hatte.
MTR10, 371 f.	MV: aber ist das denn bei anderen Lehrern auch so ich habe das Gefühl die anderen Lehrer haben das	MTR10, 376 ff.	TP: Ähm ja schwierig, klar also an Ort und Stelle dachte ich ja stimmt, hätte ich auch sagen können, weil ich ja wusste dass es so ist und ich das Problem von vornherein hätte ansprechen können, jetzt macht sie es halt und fragt danach indem sie

	problem nicht SO		es anspricht, ja das zu dem Zeitpunkt. I: Aber ist es für dich als unhöfliche Nachfrage angekommen? TP: Ähm ne natürlich nicht, sondern eher als Hoffnung, dass das Problem nur in meinem Unterricht ist.
Bewältigungskompetenz 3 – B 3)			
Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
VJD15, 60 f.	SV: ja aber können Sie das nicht einfach hinnehmen (.)also ich meine ich mache halt gerne Witze für andere.	VJD15, 63 ff.	TP: Ja das, also ich habe die ganze Zeit das Gefühl gehabt, seit dieser Frage müssen wir da jetzt drüber sprechen, dass sie das Thema so ein bisschen vermeiden möchte. I: Mhm TP: Und das war für mich dann wieder noch so eine Bestätigung, so sie möchte raus aus dieser Situation und will eigentlich gar nicht drüber reden.
HLS08, 541	SV: aber können sie das nicht einfach hinnehmen	HLS08, 551 ff.	TP: Achso. Ne, konnte ich nicht. (Lacht) Ich habe dann ähm mich auch gefragt, warum sie das / Also das nimmt man ja nicht hin. Das ist ja nicht im Unterricht normal, dass man mit anderen ständig spricht. Und dass ich die Frage ein bisschen frech fand. Man nimmt das ja nicht einfach hin, wenn man schon sagt als Lehrkraft das man da ein Problem hat. Ja, das fand ich ein bisschen frech.
Bewältigungskompetenz 4 – B 4)			
Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
AMD10-1, 735 ff.	MV: [ja] das ist ja eigentlich ganz normales jugendliches Verhalten deswegen	AMD10-1, 742 ff.; AMD10-2, 1 f.	TP: Ich habe es ja glaube ich auch gesagt: „Ja. Normales jugendliches Verhalten.“ Auf jeden Fall stimme ich oder möchte ich ihr da zustimmen, aber dieses / der zweite Teil von dem Satz, dass man das / das

	[müssen] [0:03:18] TPV: [h° ja] [0:03:19] MV: sie vielleicht auch so ein bisschen da- mit klar kom- men		man irgendwie damit klarkommen muss. Das ist es ja auch irgendwie. Persönlich denke ich das nicht. Man kann ja nicht, äh, oder da dachte ich mir: „Ja, man kann nicht mit allem irgendwie klarkommen und äh man weiß, dass in der Pubertät mehr Probleme auftreten.“ Man kann diese aber nicht einfach nur, ja, ihren freien Lauf lassen, das regelt sich schon von alleine, weil es ja auch nicht immer so ist. Vor allem in diesem Alter, also zumindest meiner persönlicher Erfahrung nach, ähm, brauchen Schülerinnen und Schüler ja auch so eine, ja, klare Regeln, klare Regeln, auch irgendwie Anhaltspunkte, irgendwie woran man sich festhalten kann. Ähm, und: „Wie kann ich das dann / oder das ging in meinem Kopf vor: „Wie kann ich das jetzt gut in so ein Gespräch mit einfließen lassen, ohne dass es, ja, nicht beleidigend, wie / als Angriff gewertet werden kann?“ Zu sagen: „Ja, ne, klar verhalten sich Schülerinnen und Schüler in dem Alter so, aber das kann nicht so einfach TPV: (...) akzeptiert werden. Wie kann ich das möglichst sensibel sagen?“
AMD10-2, 122 ff.	MV: ja also wir versuchen eigentlich schon das am wochenende alles nachzuholen [0:05:42] TPV: okay [0:05:43] MV: aber ich weiß nicht (.) ich meine da ziehen die ju-	AMD10-2, 130 ff.	TP: Da wusste ich: „Gut, das ist eine Aussage, die kann ich natürlich nicht, also, kann ich nicht einschätzen.“ Theoretisch ist zehn Minuten Fahrrad fahren am Wochenende genug für die Mutter und das Kind sagt natürlich nicht: „Hey Mama, können wir ein bisschen mehr unternehmen?“ Ähm, also ich war da / ich wusste, dass ich da irgendwie zwischen / vielleicht ist alles in Ordnung und ich suche an der falschen Stelle nach dem Problem. Da möchte ich

	gendlichen sich ja auch irgendwann so ein bisschen zurück das ist ja auch [normal]		dann auch nicht zu viel Zeit investieren. Ähm, also das war die eine Möglichkeit oder das eine Problem, was ich hatte. Andererseits dachte ich mir: „Was ist, wenn da / dieses Problem dann doch eben herrscht zwischen / oder Kommunikationsprobleme zu Hause, äh, die Mutter denkt oder die Eltern denken: „Wir machen ja genug mit unserem Kind.“ Alex sagt das natürlich nicht, weil in dem Alter ist das auch super schwierig anzusprechen. Ähm, ja, und vielleicht ist es so und dann wusste ich nicht / soll ich jetzt aufhören und sagen: „Oh okay, wenn das alles zu Hause super funktioniert, ähm, dann lasse ich da jetzt los.“ Ich meine, ich habe auch das Gefühl, so von den (unv. Schauspielern?) her, das ist das Problem: „Wie spreche ich das an?“ Wieder. Also ich glaube das ist fast, also, jedes Mal bei diesen Befragungen jetzt hier, ähm: „Wie kann ich das jetzt ansprechen? Oder das was gesagt wurde, wie reagiere ich angemessen darauf, dass weiter trotzdem diese Kommunikation quasi / I: Hm. TP: Oder diese offene Kommunikation stattfinden kann, die Kooperation zusammen.“ Ähm, aber gleichzeitig, dass ich dieses Problem erwähne. Ja auch hier: „Wie kann ich das erwähnen, ohne dass die Mutter das als Angriff aufnimmt?“ I: Okay. TP: Das ist das Problem.
HLS08, 331 ff.	MV: ja (.) aber das ist doch völlig normales Verhalten (.) wenn die	HLS08, 338 ff.	TP: Da hat sie direkt ihre Tochter in Schutz genommen und äh das probiert so ein bisschen zu erklären. Und die hat mich wieder unterbrochen. Und dann dachte ich da, ja

	dann ein bisschen quatschen im Unterricht (.) das ist doch		das äh ist ja nicht der Punkt. Klar ist das normal, aber nicht in dem Maß und das es ja Unterrichtsstörungen sind. Das habe ich mich dann äh gefragt, dass sie mir da / Dass Sie mich unterbrochen hat, das hat mich in dem Moment ein bisschen genervt. Ja.
AYW07, 259 f.	MV: aber das ist ja ein normales Verhalten eigentlich bei Jugendlichen (.) dass sie mal so ein bisschen im Unterricht quatschen	AYW07, 265 ff.	TP: Ähm. Dass sie Recht hat, dass ab und zu ja gequatscht wird, aber normales Verhalten / Ja doch, dass sie recht hat. Also ich wusste auch nicht ganz, was ich darauf sagen sollte. Sollte ich ihr zustimmen oder sagen es ist nicht normal? Aber es ist ja schon normal, aber nicht erwünschenswert. I: Mhm. Hat Sie das herausgefordert in dem Moment? TP: Was denn? Dass sie I: Also, dass sie das als normal dargestellt hat? TP: Ja ja doch. Also, das dass ich ihr irgendwie nur zustimmen kann.
ESG19, 375 ff.	MV: ja aber das wird ja bestimmt nicht nur an Alex liegen (.) also da kann ich mir vorstellen dass Andrea und Bente da auch nicht ganz äh unschuldig sind und das ist ja auch ein total normales Verhalten bei Jugendlichen dass die sich da mal ein bisschen	ESG19, 382 ff.	TP: Hm ich habe da gedacht, dass die Frau Schmidt versucht das Ganze zu rationalisieren und die Schuld von der Tochter eher auf andere lenken möchte oder das Verhalten dann auf anderer Jugendlichen in dem Alter dann beziehen möchte, was ja total menschlich ist. Man versucht ja auch, also dann die Person in Schutz zu nehmen, aber es war in der Situation, jetzt nicht richtig hilfreich. I: Und mit der Betonung auf das normale Verhalten von Jugendlichen? Hast du dich da in deiner Kompetenz angegriffen gefühlt? TP: Tatsächlich habe ich mich ein bisschen, ja. Weil, ich als Lehrperson sollte ja am kompetentesten und am besten in der Lage dazu

			sein, das beurteilen zu können. Ich meine man studiert das Ganze ja sehr lange und man ist danach auch noch sehr lange in der beruflichen Ausbildung und dann ja seine Kompetenz so in Frage gestellt zu bekommen ist nicht unbedingt immer das angenehmste.
SAS05, 563 ff.	MV: [aber] ich meine das ist ja auch normal (.) dass die jugendliche in dem Alter sich mal ein bisschen austauschen untereinander (---)	SAS05, 569 ff.	TP: Ich hatte das Gefühl, dass sie die Situation nicht so ernst nimmt (lachen). Ähm ja, vielleicht ja das nicht so als so dramatisch ansieht wie ich das jetzt in dem Moment meinte. Ähm und habe eben versucht, ihr deswegen nochmal zu zeigen, dass es wirklich irgendwie um die Leistung und die Noten von ihrer Tochter geht und, dass es jetzt nicht ein paar Gespräche alle paar Stunden mal sind. Genau, ja. I: Und hattest du den Eindruck, dass sie dann an der Stelle deine Kompetenz in Frage stellt? (...) TP: Nein, das nicht wirklich. Ich meine irgendwo hat sie Recht. So paar Gespräche sind normal. Ich hatte nur das Gefühl, dass ihr nicht bewusst ist, ähm um welches Ausmaß es sich so handelt bei den Gesprächen. Und das habe ich ihr dann versucht, ihr nochmal klar zu machen, dass es eben nicht nur paar Gespräche sind, sondern das es irgendwie eine Grenze überschreitet.
IEH20, 178 f.	MV: aber das ist ja eigentlich ein ganz normales Verhalten so bei jugendlichen oDER	IEH20, 183 f.	TP: Ja so ein bisschen, dass die Mutter versucht das runterzuspielen und das Problem eigentlich ignorieren will.
MSS22, 266 ff.	MV: hm okay (.) aber das ist	MSS22, 273 ff.	TP: Hm, da dachte ich, ähm, dass es eine sehr große Verallgemeine-

	doch eigentlich auch so (.) ganz normal in dem alter oDER (.) das die vielleicht teilweise so ein bisschen stiller sind oder sich nicht melden wollen		rung ist und das da dann auf so, ja, ja, ähm, Vorurteile zurückgegriffen wird und damit dann das Verhalten entschuldigt wird, quasi und ähm, ja, so den Fehler so von sich weisen und so leicht kam es rüber.
Bewältigungskompetenz 5 – B 5)			
Transkript, Zeile	Verbal Trigger	Transkript, Zeile	Antwort
AMD10-2, 218 ff.	MV: [ja] aber das ja jetzt vorher auch kein problem (.) ich weiß jetzt nicht ob sie auch kinder haben aber ich meine sie müssen sich auch mal in die lage der eltern versetzen das wir auch die ganzen tag arbeiten si[nd]	AMD10-2, 244 ff.	TP: Das habe ich gar nicht, äh, irgendwie / es ist / <<pfeift>> / ich dachte schon fast das wäre improvisiert. Aber, nö, ich habe das dann auch nicht als persönlichen Angriff oder so genommen. Ähm, ich habe die ganze Zeit versucht auf diese persönliche Ebene zu gehen. Ähm, ich kenne das oder man kennt das ja auch von anderen die versuchen das auf diese persönliche Ebene / das / also ich habe das eher bei ihr als Strategie versucht zu sehen, mir zu zeigen, so: „Hier, guck mal. Ähm, du weißt ja selber wie das ist oder ja vielleicht weißt du selber wie das ist mit Kindern.“ Es ist nicht so einfach / auf eine persönliche Ebene. Und ich meine gut in dem Moment kann ich nicht sagen: „Ich habe Kinder.“ Also kann ich schlecht sagen: „Ich kenne das. Ich weiß, wie das ist.“ Aber trotzdem dachte ich mir dann nach dieser Aussage: „Okay, ich muss ihr zeigen, dass ich dafür Verständnis habe. Nicht das ich / also ähm / ja man kennt das ja auch irgendwie, wenn ich ihr jetzt irgendwie sage:

			„Ja, machen sie das so. Machen sie das so.“ Aber Gedanken an die Situation verschwende, warum sollte sie dann auf mich hören? Also wusste ich in dem Moment: „Okay, da muss ich irgendwie zeigen, dass ich dafür Verständnis habe.“ Ja.
--	--	--	---

19.3 Kodierungen zur Auswertung der Befragung der Testteilnehmenden zur Wahrnehmung und Akzeptanz der robS

Tabelle 85) Kodierungen zur Auswertung der Befragung der Testteilnehmenden zur Wahrnehmung und Akzeptanz der robS

Kategorie 1) Authentizität Szenario		
Kategorie 1.1) Authentizität Szenario – eher positiv		
Pseudonymisierungscode	Textstelle	Paraphrase
HAS20	[0:00:43] I: Und inwiefern waren die Situationen für dich authentisch? [0:00:46] TP: Sehr authentisch, also auch das Verhalten, dass der Schüler, wenn ihre Eltern halt dabei sind, ähm, kaum noch den Mund aufmachen. [0:00:56] I: Also hat's gewisse Ähnlichkeit zur Schulsituation / [0:00:58] TP: Ja. [0:00:58] I: die du auch schon erlebt hast? Kannst du davon erzählen? [0:01:02] TP: Ja, also, wenn / ich habe gerade kurz auch selber meine ganzen Elterngespräche so durchgegangen und da ist mir auch immer aufgefallen, also, eigentlich reden da immer die Eltern nur und das Kind sitzt dabei. [0:01:15] I: Mhm. [0:01:16] TP: Und es wird über das Kind geredet und nicht mit dem Kind, was ich schon grade	Die Situationen wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Die Erinnerungen an eigene Elternsprechtage und das Verhalten der Schülerin, wenig zu sprechen, haben dazu beigetragen.

	versucht habe immer wieder doch zu tun mit dem Kind quasi zu reden, weil das Kind ist ja die Person um die es geht und nicht das Verhalten der Eltern. (Z. 10 ff.)	
SAD0 6	[0:00:23] I: Und ähm, inwiefern waren die Situationen für sie authentisch? [0:00:29] TP: Also äh tatsächlich habe ich äh auch viel in der Mimik lesen können, also ähm da wurde schon gut mitgespielt, ähm und äh es kamen auch Antworten sag ich mal äh und Fragen von äh den anderen Parteien sag ich mal, wo man äh selber dann auch ein bisschen situationsabhängig äh nochmal neu überlegen musste und so weiter, also so bei solchen Sachen kann man nicht immer nur einen Plan schreiben und nh alles verläuft dann auch so, ja. [0:01:02] I: Ja. Haben Sie ähnliche Situationen schon in der Schule erlebt? [0:01:08] TP: Äh, wenn dann nur, wenn ich als ich selber noch Schülerin war, nh. (Z. 8 ff.).	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen. Die Mimik, die Fragen der Schauspielerinnen und die Erinnerungen an eigene Elternsprechtage haben dazu beigetragen.
SSP0 2	[0:00:52] I: Okay. Inwiefern war die Situation für Sie authentisch? [0:00:57] TP: Ähm, heißt realitätsnah. Ähm, also ich fand sie schon sehr realitätsnah, also vor allem ähm das erste Gespräch fand ich glaube ich noch besser, weil ähm da war dann doch auch so die Stimmung sehr gut gegeben, äh Alex hatte keine Lust auf das Gespräch und ähm ich habe mich dann irgendwann auch einfach in diese Rolle hineinfühlen können mit okay ich bin jetzt auch Lehrperson, aber auch irgendwie Ansprechperson und habe halt auch gemerkt okay ähm die Schülerin ist mir nicht böse gegenüber, ähm das fand ich schon sehr realitätsnah, also so es ist natürlich ein bestimmter Charakter, aber doch das kann ich mir sehr gut vorstellen. Auch in der zweiten Situation ähm wo dann die Mutter auch so Nachfragen gestellt hat, ähm ich hatte auch irgendwann vergessen, dass ich den	Die Situationen wurden als authentisch im Sinne einer realitätsnähe wahrgenommen. Die gezeigten Einstellungen und Fragen der Schauspielerinnen und die Erinnerungen an eigene Elternsprechtage haben dazu beigetragen. Die erste Situation wurde authentischer wahrgenommen.

einen Punkt der Hausaufgaben glaube ich noch gar nicht so richtig gelöst hatte, ähm und ähm fand auch so die Interaktion gut, also dass dann auch Rückfragen kamen und ähm es ja noch wusste okay diese Einstellung der Eltern ähm, passt eigentlich auch ganz gut, also wobei es ist ja doch erstmal ja kein richtiger Angriff, aber man wirft dem Kind ja schon etwas vor und ähm, da fand ich die Haltung auf jeden Fall auch gut und ähm man hatte tatsächlich auch das Glück dann, dass die, dass die Mutter kooperativ war und das hätte natürlich auch anders enden können, aber an sich war das auf jeden Fall schon sehr authentisch. [0:02:31] I: Okay. Ähm Sie hatten jetzt erwähnt, dass Sie die erste Situation so gesehen authentischer fanden als die zweite? [0:02:37] TP: Mhm. [0:02:38] I: Hm, könnten Sie die Unterschiede benennen? [0:02:41] TP: Ähm, also in der ersten Situation war vielleicht einfach die Tatsache, dass nur eine Person da war ähm, das hat es für mich so leichter gemacht mich darauf zu fokussieren und ähm es war dann so bei der zweiten, dass dann ähm Alex relativ ruhig war ähm, das fand ich irgendwie ein bisschen komisch, weil ich sie ja doch ähm ja sie war ein bisschen zurückhaltend in dem ersten Gespräch, aber ähm nach dem wir so ein bisschen geredet hatten, fing sie auch an mit mir zu reden, ich kann mir auch vorstellen, okay das ist ein bisschen anders, wenn noch ein Elternteil dabei ist, aber ähm es sah auch erst so aus, okay dass sie ein gutes Verhältnis haben ähm deswegen war es für mich dann ein bisschen komisch, dass die auch gar nicht zwischen einander so großartig geredet haben, ich glaube es gab irgendwie einen klei-	nommen, weil die Person sich mit nur einer Schauspielerin besser auf die Situation fokussieren konnte.
---	---

	nen Einschub, aber sonst war da nicht so viel Interaktion. [0:03:32] I: Mhm und hatten die Situationen Ähnlichkeiten zu den Situationen, die Sie selbst aus der Schule kennen? [0:03:36] TP: Ähm, von meinen eigenen Elternsprechtage ja, also es hatte schon ein bisschen Ähnlichkeit. Ähm, ich weiß, dass ich persönlich da nicht so zurückgezogen habe, ähm zumindest in dem gewissen Alter, aber sonst schon so in der Unterstufe oder sowas war das schon eher, aber so im Alter von 15 Jahren fand ich, also habe ich dann schon eher, hatten wir dann auch so Schülersprechtage, wo man selber dann gesprochen hat. Ähm, genau, da kann ich dann eher die erste Situation ganz gut, ähm nachvollziehen, genau. (Z. 12 ff.)	
PPK2 3	[0:00:36] I: Und inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:41] TP: Ähm, inwiefern authentisch? Also in, ähm, also authentisch in dem Sinne, dass das so zusagen gut nachgespielt wurde? [0:00:56] I: Ähm / [0:00:57] TP: Oder? [0:00:58] I: Zum Beispiel so oder in Bezug auf Ähnlichkeit zu Situationen, die Sie aus der Schule kennen. [0:01:04] TP: Ja, genau. Ähm, ja also ich empfand das, ähm, schon sehr als authentisch. Also, wenn ich jetzt so aus der Situation / an die Situation zurückdenke, ähm, als ich noch in der Schule war, da war man ja auch manchmal bei Elternsprechtage dabei und ähm das war schon ähnlich. Also das man dann halt natürlich versucht sich so / also das man dann halt so zusagen sich, ähm, da an die Situation auch anpasst und, ähm, eben versucht da auch dem Lehrer entgegenzukommen. Das dann schon. Ja, sehr ähnlich. (Z. 15 ff.).	Die Situationen wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Die Erinnerungen an eigene Elternsprechtage haben dazu beigetragen.

AAS1 3	[0:00:29] I: Mhm. Daran schließt auch die zweite Frage an. Inwiefern war die Situation denn für Sie authentisch? [0:00:36] TP: Ja, also ich wusste bei dem zweiten, da wusste ich erst nicht, äh, ob das jetzt beide Elternteile sind. Also da stand zwar drin, dass das jetzt, ähm, dass die eine Person dabei ist, der eine Elternteil nur Zeit hat und dann habe ich das halt erst so wahrgenommen, dass beide da sind, und dann habe ich das so ein bisschen / also das war dann, genau. [0:00:58] I: Und hatten die Situationen Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie aus der Schule kennen? [0:01:03] TP: Hm, ja also die sind ja dann meistens nicht so, ähm, dass die Person, also die Eltern suchen ja dann meistens oder die Schüler selbst, die suchen dann die Fehler nicht bei sich selbst und ja. Also schon, ja. (Z. 12 ff.).	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen. Die Erinnerungen an eigene Elternsprechtage haben dazu beigetragen, insbesondere mit Hinblick darauf, dass Eltern und Schüler „Fehler“ nicht bei sich selbst suchen würden.
KFW0 2	[0:00:38] I: Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:42] TP: Hm. Vielleicht, ich will jetzt nicht so kritisierend sein, vielleicht hätte es geholfen, wenn die Person wirklich fünfzehn gewesen wäre wie Alex. [0:00:56] I: Mhm. [0:00:56] TP: Ähm, und ich fand es am Anfang schwierig beim Elternsprechtags-Setting, äh, als die Mutter reinkam und sie sah sehr ähnlich aus wie Alex jetzt als reale Person. Ich habe die erst vertauscht einmal kurz, aber dann natürlich geschaltet. Die sahen sich sehr ähnlich. [0:01:10] I: Okay. [0:01:11] TP: Ähm, aber ansonsten das mit der Zeit war authentisch, dass man wirklich nur zehn Minuten hatte, das ist im realen auch so. Dann ja auch, wie der Raum aufgebaut war mit dem Tisch und den Stühlen. [0:01:23] I: Mhm.	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen. Die Erinnerungen an eigene Elternsprechtage haben dazu beigetragen. Als Herausforderungen werden das dargestellte Alter der Schauspielerin der Schülerin und eine äußerliche Ähnlichkeit der Schauspielerinnen benannt. Als au-

	[0:01:24] TP: Und die Informationen, die man vorher bekommen hat, das hat auch geholfen, dass es authentisch ist. Genau, ja und auch die Emotionen der Schauspielerinnen. [0:01:35] I: Ja. [0:01:36] TP: Wie sie reagiert haben. [0:01:39] I: Und, äh, hatte das Ähnlichkeiten mit Situationen aus der Schule, die Sie bereits kennen? [0:01:44] TP: Als Lehrperson oder als Schülerin? [0:01:45] I: Beides. [0:01:46] TP: Ach so, okay. Ja, man kennt natürlich als ehemalige Schülerin auch so, ähm, Gespräche mit Lehrern, Lehrerinnen und Elternsprechtagssituationen ist mir ja auch bekannt als Schülerin. Da war ich auch schon mal mit, deswegen war das auch vertraut. Genau. Nur als, in der Rolle als Lehrerin hatte ich das jetzt noch nicht gemacht. (Z. 19 ff.).	thentische Merkmale werden der vorgegeben Gesprächszeitraum, der Raum, die zuvor erhaltenen Hintergrundinformationen und die dargestellten Emotionen der Schauspielerinnen hervorgehoben.
BTB0 1	[0:00:00] I: B T B 01. (...) Wie haben Sie das Rollenspiel erlebt? [0:00:12] TP: Beide zusammen? [0:00:13] I: Ja. [0:00:14] TP: Ähm ich fand, dass es eine sehr authentische Situation war. Also ich denke, dass so eine Situation immer mal wieder vorkommen könnte, auch in der normalen Unterrichtswelt. Wenn ich als Lehrerin unterrichte, weil es immer Problemschüler gibt, die vielleicht vorher nicht so Problemschüler waren, aber sich dann entwickelt haben. Individuelle, persönliche Gründe kann das haben, aber halt auch eben ja vielleicht Überforderung, Unterforderung. Und ich finde es ganz wichtig, dann mit den Eltern auch darüber zu reden und, dass der Elternsprechtag dann direkt kommen konnte, war ähm sehr gut. [0:00:47] I: Ähm daran schließt auch schon die zweite Frage, inwiefern die Situation für Sie authentisch war.	Die Situationen wurden als sehr authentisch wahrgenommen, da sie in der eigenen Vorstellung im Schulalltag immer wieder vorkommen könnte.

	[0:00:52] TP: Ja. (Z. 1 ff.).	
KAD2 2	[0:00:00] I: K A D 2 2. Wie haben Sie das Rollenspiel erlebt? [0:00:11] TP: Ich fand es richtig cool, um es so zu sagen. Ähm, ich fand es auch sehr authentisch, weil / also ich fand es super, wie die beiden sich in ihre Rollen reinversetzt haben. Also ich hatte wirklich das Gefühl, vor allem mit Alex, dass ich wirklich mit einem Kind in dem Alter spreche, so von der Körpersprache, von dem Erzählen und allem. Also eigentlich sehr positiv. [0:00:34] I: Okay. Ähm, daran schließt nämlich die zweite Frage. Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:39] TP: Ja ((lacht)). [0:00:40] I: Und, ähm, Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie aus der Schule kennen? [0:00:46] TP: Hm, ja. Fällt mir jetzt im Moment / also das passiert ja immer, dass Kinder im Unterricht stören ((lacht)). Ja. Fällt mir jetzt, fällt mir jetzt nichts ein gerade. (Z. 1 ff.).	Die Situationen wurden insbesondere aufgrund der Darstellung der Schauspielerinnen als sehr authentisch wahrgenommen. Daneben könnten solche Situationen in der eigenen Vorstellung im Schulalltag immer wieder vorkommen.
GVP0 7	[0:00:46] I: Okay. Inwiefern war die Situation für Sie authentisch? [0:00:51] TP: Sie war auf jeden Fall ähm sehr authentisch, gerade auch die zweite Situation, wo die Mutter mit reingekommen ist, dass die Mutter auch Gegenfragen gestellt hat, dass die Mutter auch sehr ähm autoritär rangegangen ist bzw. Leistungsbezogen, so hatte ich auf jeden Fall den Eindruck. Ähm, es war gut, dass ich dann auch ähm auf das Kind also auf Alex eingehen konnte und ähm, sie so ein bisschen in ihrem Ding unterstützen konnte, ja das fand ich sehr realistisch. [0:01:24] I: Und hatte das Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie aus dem Schulkontext kennen? [0:01:27] TP: Ja ich kenne das selbst von meinen Elternsprechtagen, ich habe auch viel gequatscht, ich war mündlich auch besser, aber ich	Die Situationen wurden insbesondere aufgrund der Darstellung der Schauspielerinnen als sehr authentisch wahrgenommen. Ähnlichkeiten zu selbst erlebten Schulsituationen haben dazu beigetragen.

	wurde deswegen jetzt nie ermahnt. Es gab am Ende immer nur den Satz „jetzt aber nächstes Mal weniger quatschen“ und deswegen ich habe mich direkt an meine Schulzeit zurückerinnert gefühlt, ich wurde auch einmal auseinandergesetzt nach ganz hinten neben jemanden den ich gar nicht mochte und ich fand das die falsche Instanz, weil mir das nicht viel geholfen hat und also ich wusste direkt, worum es ging. (Z. 14 ff.).	
REL2 6	[0:00:34] I: Okay. Inwiefern war die Situation für Sie authentisch? [0:00:39] TP: Ähm meine Gegenüber haben, sind in dieser Rolle geblieben und ich habe versucht mich so gut wie möglich darein zu versetzen, sodass das auch authentisch wirken sollte, weil es wird ja auch irgendwann, wenn ich Lehrerin bin zu solchen Gesprächen kommen. [0:00:59] I: Und ähm hatten Sie da Ähnlichkeiten in der Beschreibung auch festgestellt zu Situationen, die Sie selbst aus der Schule kennen? [0:01:07] TP: Ähm nein (lachen). Ich hatte noch nie ein Gespräch mit meiner Lehrerin und meinen Eltern. (Z. 10 ff.).	Die Situationen wurden aufgrund der Darstellung der Schauspielerinnen als authentisch wahrgenommen.
SNA2 8	[0:00:44] I: Inwiefern waren für Sie die Situationen authentisch? [0:00:47] TP: Die waren für mich eigentlich sehr authentisch, weil, also durch das Praxissemester habe ich ja auch schön äh, naja Schüler erlebt, die auch äh Verhaltensauffälligkeiten gezeigt haben und dann konnte ich mich eigentlich ziemlich gut da hineinversetzen und ja hatte auch irgendwie, ich weiß nicht ich hatte das Gefühl, dass es schon ein realistisches Szenario war. [0:01:10] I: Also es war ähnlich zu Schulsituationen, die Sie erlebt haben? [0:01:13] TP: Ja (Z. 10 ff.).	Die Situationen wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Ähnlichkeiten zu selbst erlebten Schulsituationen im Praxissemester haben dazu beigetragen.
CAB0 6	[0:01:18] I: Ja. Und daran schließt die Frage, inwiefern die Situation für Sie authentisch war. (...)	Die Situationen wurden als authentisch wahr-

	[0:01:26] TP: Ja, schon. (6 Sek.) Ich kann mir vorstellen, dass sowas vorkommt, also so dass es einer echten Situation in der Schule nahe- liegt. Die Schauspieler waren auch nicht schlecht. Das einzige, was mich jetzt so ein bisschen gestört hat, war die Schauspielerinnen waren ja beide recht im selben Alter vom scheinbar her. Also ich denke mal, wenn man in der Schule sitzt, dann hat man ja eher (unv.) ab 25 bis 40 da die Elternteile mehr sitzen und da fällt der Unterschied ein bisschen mehr auf. Erstmal ist man selbst auch älter, dass man da ein bisschen autoritärer wirkt gegenüber den Eltern. Ja, aber ansonsten fand ich das schon okay. [0:02:11] I: Hatte Sie der Nicht-Altersunterschied in ihrem Handeln beeinflusst? [0:02:18] TP: Ja, so ein bisschen muss ich ehrlich gestehen, weil gerade, weil man sieht ja von der Optik her. Ja, okay das ist jetzt/ Ich meine, klar das ist jetzt natürlich ein Fall für die Berufsschule da werde ich Leute haben, die dann auch teilweise in meinem Alter sind, wenn ich dann (unv.) bin, aber in der Regel sind sie doch dann jüngere Leute. Und da kann man dann auch ein bisschen anders mit seiner Argumentation anfangen, weil man ja schon dieses Bild vermittelt, okay derjenige ist älter, der hat seine bestimmte Erfahrung schon im Petto. Das ist jetzt bei Gleichaltrigen bisschen schwierig. Da kann man natürlich versuchen, dass auszuschmücken die Argumentation auch mit Beispielen, dass die, dass man vielleicht auch verstanden wird oder dass man merkt, okay, wir sprechen eine Sprache. Die Person vor mir weiß, wie ich mich fühle, wovon ich rede. Ja. (Z. 21 ff.).	genommen. Eine Einschränkung bildet das wahrgenommene Alter der Schauspielerinnen, da an der Berufsschule eher ältere Personen anzutreffen seien.
PHG2 2	[0:00:56] I: Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:01:01] TP: Ich würde sagen schon authentisch, weil die, die Schülerin gespielt hat, die sah	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen,

	während des Gesprächs total traurig aus, hat sich ja total zusammengekümmert und auch die Schultern. Das hat ja alles gesagt ‚Ich will hier nicht sein. Ich finde das ganze Gespräch unangenehm.‘ Und ich so ‚Oh die spielt das jetzt aber echt gut, ne.‘ Vor allem in dem Moment habe ich gemerkt, ich kenne sie ja gar nicht echt. Das war dann wieder unauthentisch, weil, wenn ich ja schon mehrere Gespräche mit der Mutter hatte und würde ich die Person ja schon kennen und mich wahrscheinlich ja auch teilweise anders verhalten. Und wollte das dann in der Situation ‚Wir haben uns ja schonmal gesehen.‘ Das war ein bisschen, also teils teils würde ich sagen. (Z. 20 ff.)	wozu vor allem das Verhalten und die Körpersprache der Schülerin beigetragen haben. Eine Einschränkung bildet der Umstand, dass die Mutter und die Schülerin aus vorherigen Gesprächen bekannt sein sollten. Da dies nicht der Fall ist, wird dies als „unauthentisch“ beschrieben.
AYM2 2	[0:00:22] I: Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:26] TP: Ähm authentisch, weil die Antworten und Aspekte äh, die genannt wurden, sehr realitätsnah waren. Also das, was ich aus meiner eigenen äh schulischen Erfahrung kenne, genau. [0:00:41] I: Eigene Erfahrungen als äh Schülerin, Schüler oder als ähm äh Lehrkraft schon? [0:00:48] TP: Ne, als Schüler. Genau. (Z. 7 ff.).	Die Situationen wurden aufgrund der Darstellung der Schauspielerinnen und der Ähnlichkeit zu eigenen Erfahrungen als Schüler als authentisch wahrgenommen.
AEM2 3	[0:00:26] I: Okay. Inwiefern war die Situation für Sie authentisch? [0:00:31] TP: In der ähm Reaktionen und Rollen der Schauspielerinnen. Also demnach habe ich das als authentisch empfunden. Die Nachfragen, ähm das Verhalten fand ich sehr realistisch.	Die Situationen wurden aufgrund der Darstellung der Schauspielerinnen und der Ähnlichkeit zu

	[0:00:45] I: Hm und ähm hatten die Situationen Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie aus der Schule kennen? [0:00:51] TP: Ja. [0:00:53] I: Aus Ihrer eigenen Schulerfahrung oder? [0:00:55] TP: Ja. [0:00:56] I: So als Schülerin? [0:00:56] TP: Als Schülerin. [0:00:59] I: Und äh noch nicht als Lehrkraft wahrscheinlich? [0:01:02] TP: Nein. (Z. 8 ff.).	eigenen Erfahrungen als Schülerin als authentisch wahrgenommen
COS1 9	[0:01:03] I: Das würde nämlich zur nächsten Frage führen, inwiefern waren die Situationen für dich authentisch? [0:01:08] TP: Ähm, klar man ist hier jetzt nicht im Schulgebäude oder irgendwie die Pausenklingel läutet, sondern es ist halt in der Uni, aber trotzdem fand ich die beiden, gerade [die Schülerin] hat das sehr gut gemacht, sie war so ein bisschen ruhig und in sich gekehrt ähm, ich musste richtig arbeiten, um was aus ihr heraus zu kriegen. Hm genau, ich glaube solche Schülerinnen und Schüler gibt es auf jeden Fall auch. [0:01:30] I: Und gab es da irgendwelche Ähnlichkeiten zu Situationen, die du selbst aus der Schule kennst? [0:01:36] TP: Ähm, also jetzt aus meiner Schulzeit quasi? [0:01:39] I: Ja oder auch Tätigkeiten [0:01:40] TP: Oder vom EOP? Ähm, eigentlich nicht so richtig. Ähm, also aus der eigenen Schülerrolle raus habe ich sowas nie gehabt, also eigentlich war ich immer etwas offener. Wenn im EOP, da waren auch so ein paar Schülerinnen und Schüler, die waren sehr schwer so warm zu kriegen, ähm ja genau, also ja. (Z. 18 ff.).	Die Situationen wurden aufgrund der Darstellung der Schauspielerinnen und der eigenen Erfahrungen als Schüler als authentisch wahrgenommen.

CML1 6	[0:00:36] I: Okay. Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:40] TP: Ich glaube, es war authentisch, weil da manchmal diese Trotzreaktionen kamen. Und das es eben eine 15 jährige Schülerin war, die dann natürlich ihren Willen umsetzen wollte und vielleicht auch gar nicht den Fehler direkt eingesehen hat. Das kennt man natürlich auch aus ja eigenen Schulsituationen, dass jemand nicht direkt gesehen hat ‚Okay, ich habe vielleicht etwas falsch gemacht oder eine Situation liegt vielleicht auch an mir‘, sondern es ist oft so, dass das an anderen vielleicht auch liegen mag. (Z. 16 ff.).	Die Situationen wurden insbesondere aufgrund der Darstellung der Schülerin und der eigenen schulischen Erfahrungen als authentisch wahrgenommen.
BMP2 7	[0:00:32] I: Okay. Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:36] TP: Ähm ich fand die Situationen sehr authentisch, weil, also ich glaube, gerade so unaufgefordertes Dazwischen-Reden und sowas kann im Unterricht später wirklich passieren und auch/ Ähm man hat jetzt so ein bisschen gemerkt, dass die Schülerin gar nicht so richtig sagen wollte, äh wo jetzt eigentlich ihr Problem liegt, warum sie das jetzt genau macht oder selber gar nicht genau wusste, warum sie das jetzt wirklich macht. Und ich glaube, dass das im Unterricht schon auch wirklich genauso passieren kann. Und ja auch nachher die zweite Situation mit der Elternteil dann ähm ja das kann/ Also die Mutter war sehr verständnisvoll. Ich glaube, das kann sehr gut passieren ähm, wenn die Eltern ja auch eigentlich nur das Beste für ihr Kind möchten, dann denke ich schon, dass sie auch versuchen wollen, dass wirklich alles funktioniert. (Z. 10 ff.).	Die Situationen wurden aufgrund der in den Vignetten dargestellten Situationen und der Darstellung der Schauspielerinnen als sehr authentisch wahrgenommen.
KAS1 8	[0:00:52] I: Okay. Inwiefern waren für sie die Situationen authentisch? [0:00:57] TP: Ähm, authentisch im Sinne von ähm, die Hintergründe waren realistisch, also	Die Situationen wurden mit Hinblick auf die behandelten The-

	das worum es in dem Gespräch ging, so die Leistungsberatung, das Kind hat irgendwie Probleme in der Schule und man muss schauen wie man helfen kann, wenn man merkt, die Leistung nimmt ab. Ähm, aber irgendwie hatte man doch immer im Kopf das ist halt so eine künstlich hergestellte Situation ist, deswegen war es so halbwegs realistisch (lacht, ja. [0:01:30] I: Gab es so bestimmte Momente, wo Ihnen das in den Kopf gekommen ist? [0:01:33] TP: Hm, ja alleine weil es jetzt schon eine erwachsene Schauspielerin war und ein Kind hätte halt wahrscheinlich optimal oder eine 15-Jährige hätte am optimal in der Situation wohl schon anders reagiert oder man konnte Emotionen halt nicht so gut ablesen wie in einem realen Gespräch. (Z. 17 ff.).	men als authentisch wahrgenommen. Gleichzeitig habe sich ein „künstlich hergestellter Charakter“ gezeigt, was unter anderem durch die Darstellung der Schauspielerin der Schülerin, die nicht dem dargestellten Alter entspreche, bedingt wird.
VSD1 4	[0:01:07] I: Okay. Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:01:12] TP: Für mich war das schon sehr authentisch eigentlich, also ich habe ja selbst noch nie so ein Beratungsgespräch durchgeführt, deswegen kann ich es natürlich nicht so zu hundert Prozent sagen, aber ähm ich hatte schon das Gefühl, dass das Gespräch auch genauso in der Realität verlaufen könnte. [0:01:25] I: Gibt es da eine gewisse Ähnlichkeit zu Situationen, die Sie aus der Schule kennen? [0:01:29] TP: Ja auf jeden Fall, also oft ist es ja auch so das die Eltern gerade erst dann kommen, wenn es irgendwelche Probleme gibt und das man das dann gemeinsam mit der Lehrkraft erläutert und ähm, ja deswegen auf jeden Fall waren da Parallelen, ja. [0:01:43] I: Waren das auch Erfahrungen als Lehrkraft in der Schule oder als Schülerin selbst?	Die Situationen wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Die eigenen Erfahrungen als Schülerin haben dazu beigetragen.

	[0:01:47] TP: Als Schülerin selbst, also ich selbst hatte noch keine Erfahrungen als Lehrkraft. (Z. 23 ff.).	
NRS1 8	[0:00:00] I: N R S 1 8. Wie haben Sie das Rollenspiel erlebt? [0:00:09] TP: Ähm, also es war mal wieder was ganz Gutes, also was Neues, was ähm mich auch sehr gefreut hat, wieder zu machen. Ähm ich konnte mich eigentlich relativ gut in so eine Lage wieder reinversetzen in dieses Rollenspiel, also kam mir schon etwa sehr authentisch vor, auch von den äh anderen beiden äh Mitteilnehmern. Also fand ich sehr gut. [0:00:30] I: Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:33] TP: Äh ich konnte mich etwas gut in diese ganze Lage mit reinversetzen, vor allem auch in die Lage des Gegenübers, weil die Situation halt äh seit Jahren schon so vorgefallen ist. Und äh das aber jetzt quasi aus der Perspektive eines Lehrers zu machen, ist nochmal was ganz Neues gewesen. Ähm ich habe versucht, vieles erstmal so ähnlich zu machen wie meine Lehrkraft das damals gemacht hatte, um es auch authentischer wirken zu lassen. Ähm das Ganze hat mir die gegenüber Teilnehmerin auch wieder so erbracht, dass ich äh eigentlich alles genauso machen konnte, also auch, um diese ähm um dieses Authentische halt rüber zu bringen. Und ähm ich weiß nicht. Man konnte sich einfach gut in die Lage des Lehrers und des Schülers reinversetzen, so. (Z. 1 ff.).	Die Situationen wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Die Darstellung der Schauspielerinnen und die eigenen Erfahrungen als Schüler haben dazu beigetragen.
BLW2 4	[0:00:45] I: Okay. Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:49] TP: Hm ähm also die waren schon relativ authentisch. Ähm ich konnte mir ganz gut vorstellen, ähm dass es wirklich ein Gespräch zwischen Elternteilen und Lehrkraft ist. Ähm natürlich hat man den Hintergrundbezug nicht	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen. Die Interaktivität und die eigenen Erfah-

	dazu, also es ist halt eine gestellte Situation. Man hat die Hintergrundsituation nicht selbst erlebt. Ähm aber ich fand ähm, dass man sich nach den ersten drei Sätzen, die man gewechselt hat, ähm dann gut in die Situation wirklich einfühlen konnte. [0:01:25] I: Hatte das Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie aus der Schule kennen? [0:01:27] TP: Ja, also es war schon wie so ein Schülergespräch, also wie ich jetzt aus meinen Praktika ähm mitbekommen habe. Genau. (Z. 12 ff.).	rungen als Schüler haben dazu beigetragen.
BJP10	[0:00:27] I: Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:31] TP: Ähm, dadurch dass die Schülerin erst reingekommen ist und doch nicht so viel Redeanteile übernommen hat wie erhofft, äh sehe ich das als sehr authentisch an, weil äh Schüler oft eingeschüchtert gegenüber Lehrpersonen sind und gerade wenn man zu einem Gespräch eingeladen wird und man nicht selber auf eine Person zugeht erwartet man ja schon etwas von der Person und dementsprechend fand ich das ganz passend auch dass sie sich dann nicht getraut hat so viel zu reden und dann in dem anschließenden Elterngespräch das die Mutter sehr bestimmterisch gewirkt hat, zwar freundlich aber bestimmterisch und ein bisschen angenervt. [0:01:11] I: Haben Sie da Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie aus der Schule kennen? [0:01:18] TP: Hm ja, wenn man da an die eigene Schulzeit zurückdenkt, ich habe jetzt noch nicht als Lehrerin gearbeitet, aber ich wurde auch schonmal von meinem Englischlehrer damals eingeladen und ich hatte da total Bammel vor und dementsprechend habe ich auch nicht so viel gesagt und habe mir eigentlich nur angehört was er zu sagen hatte oder bei Elternsprechtagen, wenn man neben seinen Eltern sitzt ist man	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen. Das Verhalten der Schauspielerinnen und die eigenen Erfahrungen als Schüler haben dazu beigetragen.

	als Schüler auch oft sehr ruhig und hofft einfach, dass nichts schlimmes erwähnt wird. Deswegen gab es da schon ein paar Ähnlichkeiten, ja. (Z. 9 ff.).	
CEI18	[0:02:18] I: Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:02:21] TP: Ähm, ja äh das erste Gespräch fand ich ziemlich authentisch, also so würde ich mir auch eine Schülerin vorstellen, also ein bisschen verschlossen ähm dass man von ihr auch erstmal so ein bisschen das Vertrauen gewinnen muss, sodass ich danach auch so ein bisschen mehr äh das also das sich das ein bisschen mehr ausgleicht von der Wortanzahl sage ich mal oder vom Gesprächsanteil, so. Und das zweite Gespräch äh da muss ich sagen ich weiß nicht, ob das authentisch war, weil ja okay gut, also die Mutter war halt schon ziemlich äh offen und hat mich jetzt auch nicht wirklich konfrontiert mit einer Kritik. Ich weiß nicht, ob das realistisch ist im Schulalltag oder ob man da vielleicht ein bisschen mehr Kritik äh bekommen würde, ich habe da wirklich kaum Kritik abbekommen, war für mich natürlich sehr angenehm, aber vielleicht nur so, ja so ein Punkt wie authentisch war das. [0:03:12] I: Mhm. Hat die Situation denn Ähnlichkeiten zu Situationen aus der Schule, die Sie selbst kennen? [0:03:19] TP: Hm, da muss ich mal kurz überlegen. Ja auf jeden Fall, zumindest inhaltlich auf jeden Fall. Das Thema, also es ging ja jetzt konkret darum, dass die Schülerin Konzentrations-schwierigkeiten hat, das ist ein sehr gängiges Problem äh, da finde ich hat man das/ eine gute Themenauswahl getroffen was das angeht. Und ja, also jetzt habe ich den roten Faden verloren, aber ne es ist auf jeden Fall gängig finde ich, ja. (Z. 39 ff.).	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen. Das Verhalten der Schauspielerinnen und die eigenen Erfahrungen als Schüler haben dazu beigetragen. Eine Einschränkung bildet die zweite Situation, in der die Mutter eventuell hätte kritischer sein können.

NAB2 4	[0:00:39] I: Okay. Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:46] TP: Hm, geht so. [0:00:49] I: Inwiefern? [0:00:51] TP: Ja, man kannte ja den Schüler jetzt eigentlich gar nicht. Normalerweise hätte man den im Unterricht, man würde das Kind wirklich kennen und so hatte man jetzt 10 Minuten sich kurz darauf einzustellen, fand ich schwierig. [0:01:06] I: Mhm. Und für die Situation wie sie dargestellt wurde? Fanden Sie das authentisch? [0:01:13] TP: Ja. Das kann ich mir gut vorstellen, dass das ein Problem sein könnte, ja. [0:01:18] I: Und äh hat das gewisse äh Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie aus der Schule kennen? [0:01:25] TP: Ja. [0:01:16] I: Als äh, teilnehmende Rolle als Schülerin oder als Lehrkraft? [0:01:32] TP: Als Lehrkraft. (Z. 18 ff.).	Die Situationen wurden mit Hinblick darauf, dass sie als Probleme im Schulalltag vorkommen könnten und Ähnlichkeiten zu eigenen Erfahrungen als Lehrkraft aufweisen als authentisch wahrgenommen. Als Einschränkungen werden die gegebene Bearbeitungszeit und der Umstand, dass die Schülerin aus dem eigenen Unterricht hätte bekannt sein müssen, benannt.
IPH11	[0:00:59] I: Okay. Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:01:05] TP: Also ja jetzt, also eher/ für mich war es eine Aufgabe in der Schule völliger Alltag sage ich jetzt mal das Schülerinnen oder auch Schüler äh unangebrachte oder unaufgeforderte Wortbeiträge äh tätigen, aber ja es war schon sehr real und praktisch, praxisnah sage ich jetzt mal. [0:01:29] I: Äh hat das Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie selbst aus der Schule kennen?	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen. Das beschriebene Verhalten der Schülerin und die eigenen Erfahrungen als Schüler haben dazu beigetragen.

	[0:01:34] TP: Äh ja, man erkennt schon wie, also man erkennt aus seiner eigenen Schulzeit schon Dinge wieder auch wie man vielleicht ein bisschen selber war, z.B. dass man private Gespräche mit seinen Freunden während des Unterrichts geführt hat und dass man im Unterricht gestört hat oder auch dass welche die Hausaufgaben nicht gemacht haben und man bekommt das ja mit als Schüler, ja das ist schon, ja also kennt man aus der Schule also, hat man erlebt. Weil ich habe auch erst die Realschule besucht als Schüler und dann das Gymnasium und da hat man als Realschüler, also in dem Beispiel war es ja jetzt eine Sekundarschule, da war das, also ich fand das war nochmal ein Unterschied zwischen Realschule und Gymnasium, aber das hat man schon, also habe ich schon gemerkt. (Z. 16 ff.).	
ACW08	[0:00:27] I: Okay. Daran schließt vielleicht auch schon die nächste Frage, inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:34] TP: Ja, ich weiß nicht, ob der Schüler so schnell auf das Problem eingegangen wäre, also klar wir mussten jetzt irgendwie gucken, dass wir auf die Zeit kommen, aber ich fand irgendwie, es war schon, das Elterngespräch fand ich schon authentisch, aber das Schülergespräch eher nicht, weil ich nicht glaube, dass man so schnell auf eine Lösung gekommen wäre. [0:00:58] I: Mhm und ähm hatten diese Situationen dann keine Ähnlichkeiten zu Situationen aus der Schule, die Sie kennen? [0:01:10] TP: Hm, also aus der Schule kannte ich solche Situationen jetzt nicht, beim Elternsprechtag bin ich immer mitgegangen, aber da ging es halt hauptsächlich immer um die Noten und jetzt nicht umso schwierige Sachen, als in	Die Situationen wurden zum Teil als authentisch wahrgenommen. Das Gespräch mit der Mutter wurde als authentisch wahrgenommen. Bezüglich des Gespräches mit der Schülerin wird angemerkt, dass die Lösungsfindung zu schnell erfolgt sei. Ähnlichkeiten zu eigenen Erfahrungen als

	Anführungsstrichen schwierig, ähm ja, deswegen kann ich dazu eher wenig sagen. (Z. 9 ff.).	Schülerin bestehen nicht.
CAS03	[0:00:57] I: Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:01:01] TP: Ähm, die Schauspieler waren auf jeden Fall sehr authentisch, es war auf jeden Fall sehr glaubwürdig ähm, ja eigentlich äh, also die Schauspieler haben auch sehr realistische äh Sachen gesagt ähm, ja authentisch. Es war jetzt nichts Unrealistisches, auch die Problemsituation war sehr realistisch, also es kommt ja immer mal wieder vor, dass Schüler äh irgendwann Verhaltensauffälligkeiten zeigen und Hausaufgaben nicht zeigen, also es war auf jeden Fall ein realistisches Problem, was die Sache auf jeden Fall authentischer gemacht hat. [0:01:48] I: Gab es da Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie selbst aus der Schule kennen? [0:01:52] TP: Ja, ich habe ja auch mal irgendwann eine Zeit äh, mich mehr für andere Dinge interessiert und dann die Hausaufgaben vernachlässigt. Bei uns gab es dann tatsächlich nicht so eine Beratung äh, wir wurden äh, es hat sich eher so zwischen Noten kenntlich gemacht bei mir äh und dann habe ich mich dazu entschlossen, doch wieder meine Hausaufgaben zu machen, aber wenn man jetzt so eine Beratungssitzung gehabt hätte, dann hätte man nicht erst auf die schlechten Noten warten müssen und hätte dann direkt was verändert. [0:02:29] I: Aber in der Rolle als Lehrkraft ist Ihnen das noch nicht begegnet? [0:02:33] TP: Nein, noch nicht. (Z. 16 ff.).	Die Situationen wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Das beschriebene Verhalten der Schülerin und die Darstellung und Äußerungen der Schauspielerinnen und die eigenen Erfahrungen als Schülerin haben dazu beigetragen.
PCW29	[0:00:37] I: Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:41] TP: Ähm, also die waren schon sehr authentisch, gerade weil man das als Schülerin auch selbst erlebt hat, also das Unterrichtsstörungen Teil des Unterrichtsalltag waren bei-	Die Situationen wurden als sehr authentisch wahrgenommen.

	spielsweise oder dass man selber mal die Hausaufgaben nicht gemacht hat und der Lehrer einen einfach darauf angesprochen hat. (Z. 11 ff.).	Vor allem die Ähnlichkeit zu eigenen Erfahrungen als Schülerin hat dazu beigetragen.
SNW2 4	[0:00:48] I: Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:53] TP: Ähm, an sich fand ich sie schon authentisch, gefehlt hat mir zugegeben tatsächlich das Unterrichtsfach einmal, um das ein bisschen, also das man da die Lösungsansätze ein bisschen dran orientieren könnte äh, das hatte mir ganz gutgetan, aber an sich ähm, kenne ich das selber aus dem eigenen Schulalltag bzw. auch aus dem Praktikum, weil es halt wirklich oft so ist, dass ist ja quasi dieses zurücksetzen bzw. diese Strafrücknahme nenne ich es jetzt einfach mal, wenn das zurückgenommen wird, dass die Schüler kurzzeitig halt darauf reagieren, aber im Nachhinein das dann eine sehr kurze Wirkung hat und das fand ich dann schon relativ authentisch. (Z. 14 ff.).	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen. Vor allem die Ähnlichkeit zu eigenen Erfahrungen als Lehrkraft und Schüler hat dazu beigetragen. Daneben wünscht sich die Person ein konkretes Unterrichtsfach für die Situationen, um die Lösungsansätze daran zu „orientieren“.
OMG 30	[0:01:22] I: Okay. Inwiefern waren die Situationen für sie authentisch? [0:01:27] TP: Authentisch waren die Situationen auf jeden Fall, also die Situationen können genau so oder werden genau so im späteren Leben vorkommen, im Unterrichtsleben. Von daher sehr authentisch. (Z. 17 ff.).	Die Situationen wurden als sehr authentisch wahrgenommen, da sie im späteren Schulalltag vorkommen würden.
HJH0 7	[0:00:30] I: Okay. Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch?	Die Situationen wurden als authentisch. Die

	[0:00:37] TP: Hm, also ich habe noch nicht so wirklich praktische Erfahrung mit sowas, aber so wie ich es beurteilen kann war das schon, gut Alex hätte ich mir jetzt wilder vorgestellt als sie da jetzt saß und kann auch sein, dass sie wirklich so schnell, also so kooperativ wäre, aber ich könnte mir schon vorstellen, dass Schüler manchmal unkooperativer sind. (Z. 9 ff.).	Person habe sich die Schülerin „wilder“ vorgestellt und könnte sich daneben auch vorstellen, dass Schüler manchmal „unkooperativer“ sein könnten.
NAH03	[0:01:22] I: Okay. Inwiefern waren für Sie die Situationen authentisch? [0:01:26] TP: Ähm, ich fand das sehr authentisch. Ähm, ja meiner erste Vermutung in dem ersten Gespräch war, dass es vielleicht mehr so darum geht bei Alex um so schulische Leistungen, weshalb sie keine Zeit mehr hat, aber es war ja dann quasi mehr von den Freunden aus, die halt keine Zeit hatten. Ähm, ja ich glaube gerade in so Gruppen, wenn sich zwei, also wenn sich ein Gruppe so ein bisschen aufspaltet, dass das ähm auf jeden Fall sehr ja unangenehm ist für die dritte Person und ja, also es war schon sehr nachvollziehbar und äh, ich habe mir gedacht so, ich glaube ich hätte mich auch so äh, ja ab äh, abgeschottet gefühlt quasi und dabei habe ich dann auch versucht irgendwie bei den beiden trotzdem quasi das Ansehen zu erhalten, die Freundschaft dann auch, ja. [0:02:33] I: Mhm, okay. Und hat das so Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie aus ihrer Schulzeit kennen? [0:02:42] TP: Ne, das jetzt nicht, aber, also solche Situationen hatten wir halt mitbekommen bei anderen zum Beispiel oder ja selbst ja irgendwie Serien oder sowas also das ist ja eigentlich so ein gängiges Ding was halt leider sehr oft passiert, ja. (Z. 19 ff.).	Die Situationen wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Vor allem die Ähnlichkeit zu eigenen Erfahrungen in der Schule als Schülerin und die Nachvollziehbarkeit der beschriebenen Situation der Schülerin haben dazu beigetragen.

LEH03	[0:01:13] I: Okay. Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:01:18] TP: Äh, ich hatte Ihnen ja gesagt gehabt, dass ich diese Situation schon kenne, also die Situation das jemand stört und Auffälligkeiten und ein Gespräch hatte ich also es war kein Elternsprechtag, aber ich konnte mich dann dazustellen und äh das war, das ist auf jeden Fall alltäglich. [0:01:35] I: Mhm. [0:01:36] TP: und das war auf jeden Fall authentisch gemacht. (Z. 19 ff.).	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen, wozu die eigenen Erfahrungen als Lehrkraft beigetragen haben.
SHD24	[0:01:49] I: Okay. Inwiefern waren für Sie die Situationen authentisch? [0:01:53] TP: Ähm, authentisch, weil ich einfach auch schon freundlich begrüßt wurde äh, die Schülerin auch direkt reinkam und ihre Sorgen geteilt hat von wegen sind Sie sauer auf mich ähm, viele Schüler sagen ja auch nicht, was sie fühlen und denken, sondern reden gar nicht. Ähm genau, ja. Das waren so die Eindrücke. [0:02:20] I: Mhm und in Bezug auf das Szenario selbst? War das auch authentisch für Sie? [0:02:24] TP: Ja, weil es gibt auch Schüler, die sagen die haben andere Interessen, das sagen viele auch häufig ähm und die reden dann aber auch nicht viel, also in dem Alter ist es dann einfach so, dass sie sagen ich habe heute keinen Bock und habe aber auch keinen Bock darüber zu reden. Ähm und die Mutter war total verständlich und sorgt sich auch um die Schülerin und es stand ja auch drin, sie war eigentlich sehr selbstständig, deswegen war sie jetzt auch nicht so ganz in der Thematik drin, was ihre Tochter im Unterricht eigentlich macht, so, ja. (Z. 34 ff.).	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen. Das Verhalten der Schauspielerinnen hat dazu beigetragen.
CIH16	[0:01:34] I: Okay und inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:01:40] TP: Hm, also die Schauspielerinnen die haben das sehr gut gemacht, weil sie auch ja	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen.

	auch schon so ein bisschen verhalten haben, die waren jetzt zwar so alt wie ich, ein kleines bisschen älter, aber man konnte sich gut in die Situation hineinversetzen und äh daher war es schon sehr authentisch und auch der Raum der wirkt so ein bisschen wie so ein Gesprächsklassenzimmer, so kann man das nennen und von daher fand ich das schon authentisch. [0:02:16] I: Und die Situationen an sich? [0:02:19] TP: Mhm, die war auch authentisch daher, dass ich ja irgendwann mal eine Lehrperson bin und ähm, die halt, also die halt solche Gespräche führe muss und mit Menschen, die ich nicht kenne und das war ja jetzt gerade auch der Fall. [0:02:42] I: Mhm und gibt es da Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie selbst aus der Schule kennen? [0:02:49] TP: Ja, ich habe, also ich arbeite gerade in der Schule auch als Vertretungslehrerin und äh, habe da auch einige Kinder, die im Unterricht stören. Elterngespräche musste ich jetzt selber noch nicht führen, aber man konnte sich so richtig in die Situation der Lehrperson reinversetzen mit der Unterrichtssituation, die dort geschildert war. (Z. 20 ff.).	Das Verhalten der Schauspielerinnen, der Raum und Ähnlichkeiten zu eigenen Erfahrungen als Lehrerin haben dazu beigetragen. Trotz des wahrgenommenen Altersunterschieds der Schauspielerinnen konnte sich die Person „gut“ in die Situation hineinversetzen.
AAB10	[0:00:57] I: Und daran schließt auch die nächste Frage, inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:01:03] TP: Es war jetzt an sich schon authentisch, ich glaube als Lehrer werde ich oft sowas in die Richtung machen, natürlich hat man dann als Lehrer, wenn man Klassenlehrer ist, wenn man drin ist in dieser Materie, also ein bisschen besseres Verständnis mit den Schülern und so sowas und man ein bisschen mehr in dieser emotionalen Basis sage ich mal, dann ist das wahrscheinlich noch mal was ganz anderes ähm, man achtet dann wahrscheinlich nicht so	Die Situationen wurden als sehr authentisch wahrgenommen, da sie die Arbeit als Lehrkraft widerspiegeln würden. Zudem bestehen Ähnlichkeiten zu Erzählungen anderer Lehrkräfte, die

	krass auf diese kleinen Phasen, die man macht als gute Beratung, also ich habe da jetzt auch direkt gemerkt was ich falsch gemacht habe, das ist noch ein guter positiver Aspekt bei dieser ähm Methode, man merkt, wenn man was falsch gemacht hat, wenn man was vergessen hat, bei einer Klausur ist das nicht so deswegen ähm, aber von der ähm, was war nochmal genau die Frage? [0:01:46] I: Inwiefern die Situationen für Sie authentisch waren. [0:01:48] TP: Ah ja, die waren schon sehr authentisch, also war ja basically das, was man immer macht als Lehrer, wenn es einem ein bisschen schlechter geht als Schüler. [0:01:57] I: Also sind da gewisse Ähnlichkeiten aus Situationen, die sie selbst in der Schule kennen? [0:02:01] TP: Äh, ich persönlich jetzt nicht, aber wo ich das Praktikum gemacht habe ähm, habe ich Geschichten gehört das die da mal ein Gespräch hatten und ähm, aber ich war jetzt nicht dabei anwesend oder sowas nur von Erzählungen. (Z. 21 ff.).	der Person während eines Praktikums zuge tragen worden seien.
ALB2 6	[0:00:46] I: Okay. Inwiefern waren die Situationen für sie authentisch? [0:00:52] TP: Hm, schon sehr, also einfach deswegen, weil die Perspektive sich nochmal sehr gut gezeigt hat, also besonders durch die Schauspielerinnen oder die Schülerschauspielerin, dadurch habe ich nochmal sehr die Perspektive wahrgenommen. [0:01:15] I: Mhm. Und gab es da mit dem Blick auf die Authentizität Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie selbst aus dem Schulalltag kennen? [0:01:25] TP: Ja absolut, also vor allem bei der Situation der Äh Unterrichtsstörung äh, kenne ich das natürlich aus dem eigenen Schulalltag oder den Schullalltag den man so miterlebt hat,	Die Situationen wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Vor allem die Ähnlichkeit zu eigenen Erfahrungen in der Schule als Schülerin und die Darstellung der Schauspielerinnen haben dazu beigetragen.

	dass es da vor allem in der Pubertät sehr viele Unterrichtsstörungen gab oder sehr viele Mitschüler gab, die den Unterricht einfach mehrfach gestört haben und die sich dann auch nicht so konzentrieren konnten, dementsprechend auch ihre Sitznachbarn abgelenkt haben. Hm und auch da hatten die Lehrkräfte so ein bisschen Probleme das halt einzudämmen und dementsprechend kannte man die Situation schon. (Z. 10 ff.).	
TFM06	[0:00:00] I: TFM06. Wie haben Sie das Rollenspiel erlebt? [0:00:09] TP: Ähm, als ungewohnt, aber ähm, also irgendwann kam mir das bekannt vor, weil ich halt im [Name Nachhilfeinstitut] arbeite und dann halt man halt auch immer solche Situationen mit Eltern und Schülern (lacht), äh aber also man, natürlich war einem bewusst, dass da Kameras sind, und man konnte das dann aber ganz gut abschalten. [0:00:27] I: Okay. Ähm, inwiefern war die Situation für Sie authentisch? [0:00:33] TP: Ähm, es wurde authentischer über die Zeit, also am Anfang war man so, also es ist natürlich was anderes, ob man halt einen Zettel hingelegt hat, wo man eine Situation hat oder man kennt halt den Schüler persönlich und redet dann mit Eltern oder man hat den Schüler vorher persönlich gesehen und beschließt dann mit denen zu reden ähm, aber in dem Moment wo man halt dann die Schauspieler in dem Fall vor sich gesehen hat, dann wurde es immer authentischer. [0:00:57] I: Mhm. [0:00:58] TP: Also es hat das Gespräch verbessert. [0:01:01] I: Also auch mit dem Blick auf Situationen, wie Sie gerade sagten, die Sie dann auch	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen. Vor allem die Ähnlichkeit zu eigenen Erfahrungen in der Arbeit im Nachhilfeinstitut und die Darstellung der Schauspielerinnen haben dazu beigetragen.

	schon kennen aus Ihrer sozialen Arbeit im [Name Nachhilfeinstitut]. [0:01:07] TP: Ja. [0:01:08] I: Und das ist ein Nachhilfeinstitut? [0:01:12] TP: Genau. (Z. 1 ff.).	
APD1 0	[0:00:31] I: Okay. Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:36] TP: Ähm, insoweit, dass, ich glaube Alex war die / hieß die Schülerin, nicht wirklich sich gerne geöffnet hat am Anfang, sondern man mehrmals nachfragen musste, was jetzt genau ist, ähm, generell das Problem, dass man irgendwann keine Lust mehr hat im Teenager-Alter, sage ich mal, so 15, 16, 14 irgendwie / hat man keine Lust mehr, weil man lieber was anderes machen möchte und alles langweilig findet, generell. Ähm, und auch die Situation dann, die zweite mit der Mutter, äh, wo man dann gemeinsam versucht hat eine Lösung zu finden. [0:01:12] I: Gab's denn gewisse Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie selbst aus der Schule kennen? [0:01:16] TP: Ähm, so eine Situation hatte ich persönlich noch nie, dass ich irgendwie mich da, also dass ich so ein Gespräch mit meinen Eltern hatte, weil ich mich weniger beteiligt hatte, einfach weil die Lehrer teilweise dann gar nicht danach gefragt hatten. Ähm, aber die Situation, dass man halt ungerne was sagen möchte, weil man nicht genau weiß inwieweit man dem Lehrer, ich sage mal, etwas sagen kann oder vertrauen kann oder inwieweit man reden kann /, dass es einem unangenehm ist, dass man jetzt mit Freundinnen nicht klarkommen kann. (Z. 10 ff.).	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen. Vor allem die Darstellung der Schauspielerinnen hat dazu beigetragen.
KMP0 5	[0:00:34] I: Okay. Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:39] TP: Ähm, die Situation an sich, ich denke, dass es halt schon etwas, was häufiger	Die Situationen wurden als sehr authentisch wahrgenom-

	im Schulalltag vorkommt einfach / es ist, denke ich, war sehr authentisch halt mit der Schülerin, die dann auf einmal Unterricht stört, Hausaufgaben nicht mehr macht und sowas und das halte ich für authentisch, ja. [0:01:01] I: Und gibt es da Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie selbst aus der Schule kennen? [0:01:07] TP: Hm, ich muss sagen, nein. Also weder als ich noch selbst Schüler war oder jetzt durch die Praktika, hatte ich nie irgendwie sowas, also, ja. (Z. 10 ff.).	men. Vor allem das Verhalten der Schülerin hat dazu beigetragen.
SVM2 2	[0:00:25] I: Okay. Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:30] TP: Also ich fand es wirklich sehr authentisch gestellt, also ich fand auch die Beschreibung war relativ gut, auch wenn ich in meiner äh in meinem Diskussionsgespräch äh ja die Story so ein bisschen verdreht habe glaube ich, also so ein bisschen mit der Schülerin und so, aber äh also das Bild und auch das Verhalten der Schauspielerinnen da fand ich auf jeden Fall sehr authentisch, ja. [0:00:57] I: Mhm. Äh, gab es da gewisse Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie aus der Schule kennen oder beobachtet haben? [0:01:04] TP: Joa. Also von der Story jetzt? [0:01:06] I: Mhm, genau. [0:01:07] TP: Mhm, ja. Ja klar, also Störungsbilder ähm, Vergessen von Hausaufgaben ähm ja, ähm also etwas zu äußern, ohne angesprochen zu werden also ist ja komplett typisch für Schulgespräche äh für Klassenraumsituationen, ja. (Z. 8 ff.).	Die Situationen wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Vor allem das Verhalten der Schauspielerinnen und die Ähnlichkeit zu eigenen Erfahrungen als Schüler haben dazu beigetragen.
BSH3 0	[0:00:56] I: Mhm. Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:01:01] TP: Ja das auf jeden Fall, also das kann ich mir sehr gut vorstellen, dass das im Schulalltag auch so vorkommt. Also fand ich jetzt schon gut als Übung als Lehrer.	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen, da sie in dieser Form im Schul-

	[0:01:16] I: Gab es da Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie selbst aus der Schule kennen oder beobachtet haben? [0:01:24] TP: Kennen auf jeden Fall, also ich hatte ja das EOP jetzt noch nicht gemacht, aber selber damals als ich noch Schüler war gab es natürlich auch Schüler, die häufig den Unterricht gestört haben aus was für einem Grund auch immer. Wobei ich glaube das meistens keine Gespräche zwischen dem Lehrer und dem Schüler stattgefunden haben, sondern wenn dann direkt mit den Eltern zusammen. Das wäre vielleicht, wo man jetzt äh in echt wirklich da anpacken könnte. (Z. 16 ff.).	alltag vorkommen könnten. Vor allem die Ähnlichkeit zu eigenen Erfahrungen als Schüler hat dazu beigetragen.
MNP2 8	[0:00:25] I: Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:29] TP: Doch, sehr. Also es war ja ein Beispiel, was wirklich in der Schule passieren könnte oder passiert, regelmäßig und, ähm, man muss sich da ein bisschen reinleben erstmal. Wie gesagt, deswegen ging es beim zweiten Mal wahrscheinlich auch einfacher bei der zweiten Runde, ähm, aber dann konnte ich mich damit ein bisschen identifizieren und mich da rein denken quasi als Lehrkraft. [0:00:51] I: Gab's denn Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie aus der Schule kennen? [0:00:56] TP: Ja, aus der Schule kennt man das halt, so ein störendes Verhalten von einer Schülerin oder von einem Schüler und, ähm, dass darauf dann halt ein Gespräch mit der Lehrkraft resultiert beziehungsweise mit der Eltern, mit den Eltern dann quasi, also das, äh, kann man sich schon vorstellen, dass das halt, ähm, eine ehrliche Situation war. (Z. 8 ff.).	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen, da sie in dieser Form im Schulalltag vorkommen könnten. Vor allem die Ähnlichkeit zu eigenen Erfahrungen als Schüler hat dazu beigetragen.
PSB1 0	[0:00:26] I: Okay und inwiefern waren für Sie die Situationen authentisch? [0:00:30] TP: Äh, insofern dass das tatsächlich Menschen waren und nicht irgendwie eine Situa-	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen. Vor

	tion, die irgendwie auf dem Computer simuliert wird. Zum einen haben die Personen auch ihre, das also vor allem das Mädchen das Alex gespielt hat, sah tatsächlich sehr jung aus was da nochmal geholfen hat sich da irgendwie reinzusetzen, genau. Also das waren so die Hauptmerkmale. [0:00:50] I: Mhm. [0:00:52] TP: Und das Setting generell, also mit dem Tisch, dass man auch einfach diese Distanz hat, ähm was das Ganze nochmal professioneller macht. [0:00:59] I: Gab es da Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie selbst aus der Schule kennen oder beobachtet haben? [0:01:05] TP: Äh leider nicht, nein. (Z. 9 ff.).	allem das Interagieren mit den Schauspielerinnen, das Alter der Schauspielerin der Schülerin und das räumliche Setting haben dazu beigetragen.
GHT2 9	[0:00:29] I: Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:34] TP: Ähm, total authentisch, Also ich finde, also ich habe es mir, wie soll ich das sagen nicht schlimmer, aber komplizierter vorgestellt, also das irgendwie eine ganz komische Situation kommt und ich arbeite auch selbst in einer Grundschule und da ist sowas ja immer Alltag und ich fand jetzt die Reaktionen der Mutter zum Beispiel sehr authentisch, dass sie erst ein bisschen verwundert war, was sie da überhaupt soll und da war ja der Ton auch so ein bisschen ähm anders gewählt, und dann als ich ihr das erklärt haben, sie dann total authentisch war, also das fand ich sehr authentisch, wie die beiden ihre Rollen eingenommen haben und auch die Situation eigentlich, so ist es ja auch meist, dass sich das Verhalten sich kurzzeitig verbessert, langfristig dann aber wieder nicht, also das fand ich total authentisch. [0:01:14] I: Mhm, okay, also auch Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie selbst beobachtet haben. [0:01:18] TP: Ja, auf jeden Fall. (Z. 11 ff.).	Die Situationen wurden als sehr authentisch wahrgenommen, da sie in dieser Form im Schulalltag vorkommen. Vor allem die Ähnlichkeit zu eigenen Erfahrungen als Lehrkraft und die Darstellung der Schauspielerinnen haben dazu beigetragen.

SSB2 7	[0:01:45] I: Okay. Inwiefern waren die Situationen denn für Sie authentisch? [0:01:49] TP: Ähm, wie meinen Sie das? Also relevant in dem Sinne? [0:01:55] I: So wie Sie authentisch verstehen. [0:01:57] TP: Hm ja, also ich dachte halt, kurz habe ich mich zuallererst in die Situation hineinversetzt und dann als sie dann vor mir stand die Schülerin und sie auf mich eingegangen ist habe ich sie, habe ich mich versucht in sie hineinzuversetzen und dann ist mir eingefallen, hey ich war doch auch mal Schülerin und ich hätte mir damals das gewünscht und dies gewünscht und dann dachte ich okay, dann schlage ich das als Lösung vor und das war eigentlich auch ganz gut. [0:02:32] I: Mhm. Also war die Situation authentisch für Sie, weil Sie sich selbst darin wiedererkannt haben? [0:02:39] TP: Genau. [0:02:40] I: Und es gab Ähnlichkeiten zu Situationen die Sie selbst kennen? [0:02:42] TP: Genau. (Z. 24 ff.).	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen. Vor allem die Ähnlichkeit zu eigenen Erfahrungen als Schülerin hat dazu beigetragen.
GJS2 2	[0:00:22] I: Und inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:25] TP: Hm, also es waren Situationen, die man sich jetzt selber im Schulalltag vorstellen könnte oder die man vielleicht auch selber in der eigenen Klasse hatte. [0:00:33] I: Also Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie aus der Schule kennen, die Sie beobachtet haben. [0:00:36] TP: Ja. (Z. 7 ff.).	Die Situationen wurden als sehr authentisch wahrgenommen, da sie in dieser Form im Schulalltag vorkommen könnten. Auch die Ähnlichkeit zu eigenen Erfahrungen als Schülerin hat dazu beigetragen.

CCF2 7	[0:00:43] I: Okay. Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:47] TP: Ja doch, sehr authentisch. Also ich empfand es schon ähm, also die Schauspielerinnen, die haben auf jeden Fall sehr authentisch gespielt (lacht). [0:01:01] I: Ähm, gab es da gewisse Ähnlichkeiten zu Situationen, die sie aus der Schule kennen oder beobachtet haben? [0:01:08] TP: Hm aus meiner eigenen Schulzeit, oder? [0:01:10] I: oder auch als, als als als [0:01:15] TP: I-Kraft (lacht). Ja doch ähm, tatsächlich schon. Also wir haben des Öfteren in der 6.Klasse eine Sozialpädagogin ähm, die unterhält sich dann immer mal wieder mit diesen, ja was heißt Problemkinder will ich nicht sagen, aber mit den Kindern, die halt momentan etwas störend sind und da höre ich dann ein bisschen mit zu ähm ja und habe mir da jetzt eigentlich so ein bisschen rausgefiltert, ja. (Z. 9 ff.).	Die Situationen wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Vor allem die Darstellung der Schauspielerinnen und die Ähnlichkeit zu eigenen Erfahrungen als Integrationshelferin haben dazu beigetragen.
AOS1 3	[0:00:51] I: Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:55] TP: Ich fand es auf jeden Fall authentisch. Ich äh, kenne solche Situationen äh erstens aus der eigenen Zeit, wo man selber Schüler noch war aber auch durch Gespräche von Lehrern äh, wir hatten solche Fälle auch während meines Praktikums äh, es gab drei Jungs in einer Klasse, der Rest waren Mädchen, diese drei Jungs saßen in der ersten Reihe und wurden immer raus geschickt äh und die Gespräche hatte ich dann auch mit den Lehrern immer. (Z. 12 ff.).	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen. Vor allem die Ähnlichkeit zu eigenen Erfahrungen als Schüler und Lehrkraft hat dazu beigetragen.
ASE2 6	[0:00:45] I: Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:48] TP: Ähm, die Handlungssituation, die beiden Handlungssituationen waren aus, waren authentisch einfach so gesagt, also man konnte	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen. Vor allem die Dar-

	sich gut in die Situationen hineinversetzen ähm, die Schauspieler haben die Rollen gut verkörpert und die Umgebung, also die Umgebung war halt, das Setting war auch authentisch, ja. [0:01:24] I: Okay. Also einmal zum Szenario selbst, gab es da gewissen Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie selbst aus der Schule kennen oder beobachtet haben? [0:01:36] TP: Aus der Schule oder aus der eigenen Erfahrung nicht, ich habe versucht Ähnlichkeiten zu, ich habe vielleicht aus anderen Fallbeispielen ähnliche Situationen entdeckt oder aus anderen Seminaren ähm, versucht zu überlegen wie geht bei Problemen vor ähm, wie löst man, also wie geht man die an, nicht nur die Frage wie man sie löst sondern überhaupt wie man diese angeht und dann hat man halt versucht die zu lösen, aber sonst nein keine Situationen erlebt. (Z. 13 ff.).	stellung der Schauspielerinnen und der Raum haben dazu beigetragen.
AHW03	[0:00:21] I: Okay. Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:25] TP: Also ich fand gut bei dem ersten Gespräch oder bei dem ersten Rollenspiel quasi, dass ähm ja die Person, die reingekommen ist auf jeden Fall gut die Rolle ähm ja nachempfunden hat oder ich, dass es für mich auch nicht schwer war mir das vorzustellen, dass es wirklich eine Schülerin ist. Ähm, auch im zweiten Gespräch, also mit dem Elterngespräch fand ich auch, dass die beiden die Rollen auf jeden Fall gut angenommen haben. [0:00:53] I: Okay und gab es da Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie selbst aus der Schule kennen bzw. beobachtet haben? [0:01:00] TP: Ich kann mir das schon sehr gut vorstellen, also ich bin auch als Integrationskraft an einer Schule tätig und da gibt es zum Beispiel auch äh oder gab es auch schon mehrfach so Situationen, wo ähnlich ja Sachen aufgetreten	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen. Vor allem die Darstellung der Schauspielerinnen und die Ähnlichkeit zu eigenen Erfahrungen als Integrationshelferin haben dazu beigetragen.

	sind, da ich jetzt natürlich nicht bei den Gesprächen dabei war, kann ich mir gut vorstellen, dass es da dann auch äh Elterngespräche gab und dass die ähnlich abgelaufen sind. (Z. 11 ff.).	
CHS10	[0:00:00] I: C H S 1 0. Wie haben Sie das Rollenspiel erlebt? [0:00:07] TP: Ähm, sehr gut eigentlich. Es war ungewohnt, dass man halt als Lehrkraft da sitzt, kennt man jetzt eigentlich, also ich habe zwar selber zwei Kinder, aber meine Tochter ist jetzt in der Schule, ähm, also die Perspektive der Eltern, ähm, auch die Vorbereitung zu dem Gespräch ist glaube ich ähnlich zu einem vorbereitenden oder zu einem Gespräch beim Elternsprechtag als Lehrkraft halt nur mit vielen Schülerinnen und Schülern, ähm, das fand ich sehr interessant, das mal selber wahrzunehmen und, äh, es tat mal gut mal wirklich die andere Perspektive einzunehmen [0:00:44] I: Mhm. [0:00:45] TP: und halt, äh, man weiß ja nie, was auf einen zukommt, [0:00:48] I: Ja. [0:00:50] TP: was die Reaktion angeht. [0:00:51] I: Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:55] TP: Äh, ich glaube, sehr. Also, ähm, wir hatten bisher noch nie groß Probleme [0:01:01] I: Mhm. [0:01:02] TP: mit der Schule und wenn doch, dann haben wir das auch aktiv forciert dieses Gespräch zu suchen, ähm, aber ich glaube schon, dass es viele Situationen gibt, äh, wo die Eltern dann halt doch eher auf Konfrontation gehen und Widersprüche geben oder es nicht nachvollziehen können, gar nichts mitbekommen haben und von daher doch, sehr authentisch.	Die Situationen wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Vor allem die Ähnlichkeiten zu eigenen Erfahrungen als Vater haben dazu beigetragen.

	[0:01:20] I: Also gewisse Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie jetzt selbst dann erleben beziehungsweise beobachtet haben? [0:01:26] TP: Äh, ja. (Z. 1 ff.).	
ALN30	[0:00:37] I: Okay. Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:41] TP: Authentisch in dem Sinne, dass es eben mit richtigen Schauspielern stattgefunden hat, dass ich auch nicht wusste, was auf mich zukommt und dass es eine Alltagssituation sein könnte. [0:00:51] I: Mhm, also gibt's da Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie selbst in der Schule erlebt oder beobachtet haben? [0:00:57] TP: Äh, selber erlebt jetzt nicht, ähm, beobachtet aus eigener Erfahrung weiß ich schon, dass es sowas auch gibt oder häufig vorkommt. (Z. 13 ff.).	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen. Vor allem die Interaktion mit Schauspielerinnen und die Ähnlichkeiten zu eigenen Erfahrungen als Schülerin haben dazu beigetragen.
MNA19	[0:00:56] I: Ja. Inwiefern waren die Situationen für dich authentisch? [0:01:00] TP: Ähm, schon eigentlich sehr authentisch, also das Gespräch, ähm, nur mit der Schülerin da fand ich jetzt zum Beispiel, dass sie sehr ruhig war und ich hätte das so ein bisschen nachdem ich diese Situation gelesen hatte, hätte ich also ein bisschen, ähm, ein offeneres Kind dann erwartet oder Jugendliche, ähm, ja, aber das war schon authentisch, auf jeden Fall. Gerade auch das mit der Mutter dann noch, ähm, ja konnte ich mich schon gut hineinversetzen. [0:01:33] I: Gab's da Ähnlichkeiten zu Situationen, die du aus der Schule kennst oder beobachtet hast? [0:01:40] TP: Ähm, also ich muss sagen ich war jetzt, also noch nie bei einem Elterngespräch dabei, aber es ist schon oft vorgekommen, dass, ähm, ich irgendwie mitbekommen habe, dass die Lehrerin mit, ähm, sich so ein Kind nach dem Unterricht noch zur Seite genommen hat und mit	Die Situationen wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Vor allem das Verhalten der Schauspielerinnen und die Ähnlichkeiten zu eigenen Erfahrungen als Lehrkraft haben dazu beigetragen.

	dem mal geredet hat und, ähm, auch wenn ich so mit Lehrerinnen ins Gespräch gekommen bin, dass die dann erzählt haben, dass es irgendwie gerade in den letzten Wochen oder so, also dass es wirklich über so eine temporäre, ähm, Distanz irgendwie so Veränderungen bei einem Kind aufgekommen sind, worüber die Lehrerin dann mit dem Kind nochmal geredet hat. Ja, also / [0:02:21] I: Also du hast so Elemente daraus darin wiedererkannt? [0:02:23] TP: Ja, auf jeden Fall. (Z. 15 ff.).	
RNM2 5	[0:00:44] I: Mhm, okay. Inwiefern waren die Situationen für dich authentisch? [0:00:49] TP: Hm, die erste Situation war authentisch, weil sie sich auch ein bisschen der Rolle angepasst hat in manchen, direkt am Anfang dieses „sind Sie sauer auf mich?“ war quasi ein Versuch der Authentizität (lacht) Authentizität ja, ähm und ähm und auch das Elterngespräch, da hat sich die Mutter auch so verhalten, wie ich das jetzt selbst auch von einer Mutter erwartet hätte, deutlich seröser ist als das Kind, zielorientierter, deutlich besser für ein Gespräch geeignet als nur mit der Schülerin selber. [0:01:38] I: Gab es da Ähnlichkeiten zu Situationen, die selbst aus der Schule kennen oder beobachtet haben? [0:01:43] TP: Ähm, also normale, also von den Elternsprechtagsgesprächen, die man kennt ähm, gibt es schon Ähnlichkeiten ähm, abgesehen davon habe ich jetzt da noch nicht viel erlebt, was den Lehrer-Eltern-Kontakt anging bei mir. (Z. 11 ff.).	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen. Vor allem das Verhalten der Schauspielerinnen und die Ähnlichkeiten zu eigenen Erfahrungen als Schüler haben dazu beigetragen.
OSH1 1	[0:00:20] I: Okay. Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:26] TP: Äh, also ich fand die, die da mitgemacht haben sehr sympathisch und die sind auch auf einen zugegangen oder haben es ei-	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen. Vor allem das Ver-

	nem glaube ich relativ einfach gemacht, also ich glaube da gäbe es jetzt noch andere Situationen, die vielleicht nicht so einfach gewesen wären. [0:00:43] I: Und die Situationen an sich, gab es da Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie selbst aus der Schule kennen oder beobachtet haben? [0:00:52] TP: Hm, ja wahrscheinlich schon, aber ähm eher dann aus meiner Schulzeit, also jetzt nicht aus dem EOP. [0:00:59] I: Mhm. Also ist das da in ähnlicher Form schon vorgekommen? [0:01:02] TP: Genau. (Z. 7 ff.).	halten der Schauspielerinnen und die Ähnlichkeiten zu eigenen Erfahrungen als Schülerin haben dazu beigetragen.
FLA04	[0:00:16] I: Inwiefern waren die Situationen für Sie authentisch? [0:00:22] TP: Hm, eigentlich ziemlich. Doch, ich finde die beiden Frauen habe ihre Rollen gut gespielt und ich halt ein Elternsprechtagsgespräch für sehr authentisch. [0:00:32] I: Gab's da Ähnlichkeiten zu Situationen, die Sie selbst aus der Schule kennen oder beobachtet haben? [0:00:37] TP: Hm, tatsächlich nicht, aber ähm bei meinen Nachhilfekindern da habe ich öfter solche Situationen und auch häufig schon solche Gespräche führen müssen. (Z. 5 ff.).	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen. Vor allem das Verhalten der Schauspielerinnen und die Ähnlichkeiten zu eigenen Erfahrungen als Nachhilfelehrerin haben dazu beigetragen.
MJH23	[0:01:28] I: Mhm. Inwiefern waren für Sie die Situationen authentisch? [0:01:33] TP: Ähm, also die Schauspielerinnen waren schon also authentisch fand ich so alleine von der Haltung, Mimik, Gestik das hätte schon zum Beispiel ein Elternsprechtag sein können in der zweiten Situation äh und auch die Antworten waren so wie ich von einer 13 Jahre waren es glaube ich ne, 15 ja also das fand ich schon das waren jetzt keine Studenten, die vor mir saßen. [0:02:04] I: Mhm.	Die Situationen wurden als authentisch wahrgenommen. Vor allem das Verhalten der Schauspielerinnen und die Ähnlichkeiten zu eigenen Erfahrungen als Trainer haben

	[0:02:05] TP: Fünfzehnjährige bzw. eine Mutter, ja. [0:02:07] I: Mhm und die Situation an sich? Hat-ten Sie da gewisse Ähnlichkeiten feststellen kön-nen zu Situationen, die Sie selbst aus der Schule kennen oder beobachtet haben? [0:02:26] TP: Ich war jetzt nicht in so einem El-terngespräch muss ich sagen, also in meinen beiden Praktika war das jetzt nicht so dass es zu Elternsprechtags-situationen kam, ich habe nur so aus außer regulären äh wenn ich als Trainer tätig bin also da eher so Eltern, die schon ihr Kind nicht so objektiv einschätzen können, das war jetzt aber in dieser Situation aber schon eher so der Fall, dass man zusammen nach ei-ner Lösung gesucht hat und das Kind nicht ir-gendwie (unv.). (Z. 20 ff.).	dazu beigetra-gen.
Zusammenfassung - Kategorie 1.2) Authentizität Szenario – eher negativ		
Pseu-dony-misie-rungs-code	Textstelle	Paraphrase
SEL3 1	[0:01:10] I: Hm gut. Inwiefern waren die Situatio-nen für dich authentisch? [0:01:15] TP: Hm ähm war sie nicht, nicht wirk-lich. Also wie gesagt, ich bin eigentlich anderes gewohnt, dass es gerade in solchen Konfliktsitu-ationen äh Eltern gibt, die nicht verständnisvoll sind und gut mit Kritik umgehen können. Und da war das halt schon sehr sehr freundlich und ähm verständnisvoll, entgegenkommend. Das fand ich gut. Gibt es natürlich auch. Gar keine Frage. Hm und ansonsten vielleicht die Fragen, die/ Also beim Eingangsgespräch mit der Schülerin an sich waren die Fragen äh authentisch oder die Art und Weise, die Reaktionen auf meine Aussagen. Dieses ‚Ach kann man das nicht ein-fach zurückändern?‘ Ähm (...)	Die Situationen wurden nicht als authentisch wahrgenom-men. Dies wird durch die Erfah-rungen der Per-son als Sport-Übungsleiter bedingt. In die-sem Zusam-menhang be-gegne die Per-son eher Eltern, die nicht ver-ständnisvoll

	[0:02:05] I: Okay. Ähm du berichtest ja genau davon, dass du Bezüge herstellen willst zu Situationen, die du hattest. Ähm ist das alles im Rahmen einer Tätigkeit als Lehrkraft? [0:02:19] TP: Ja, ich bin seit, also nicht als Lehrkraft direkt, sondern als Übungsleiter. Ich bin seit acht Jahren ehrenamtlicher Trainer in einem Badminton-Verein. Und ähm da hat man jetzt nicht Elternsprechtage, aber es gibt häufiger mal Situationen, wo ebenfalls Kinder verhaltensauffällig, auffälliges Verhalten an den Tag legen. Und natürlich äh denke ich dann auch häufiger mal daran, das kann auch am Elternhaushalt liegen. Hat es auch sehr sehr oft. Und da hat einfach die Vergangenheit gezeigt, dass gerade bei verhaltensauffälligen Kindern ähm, also es war auf jeden Fall richtig so, es kann auch sein, dass die Eltern da wohlwollend sind, aber halt nicht Interesse zeigen wegen, weil sie das Gefühl haben, dass die Kinder selbstständig sind, aber in den meisten Fällen war es bei mir bisher so, dass die ähm dann auch einfach sehr stark ihre eigene Meinung gesagt haben, die Kinder sozusagen auch stark dominiert haben. Und äh wenn es dann zu so einem Gespräch kam und ähm genau da hat die Erfahrung schon anderes gezeigt. [0:03:18] I: Hast du ähnliche Situationen im Schulkontext schonmal erlebt? (...) [0:03:25] TP: Ähm tatsächlich bei mir selber als Schülerrolle. Ja doch. Ich war auch verhaltensauffällig, weil meine Eltern ähm/ Meine Eltern haben das alles super gemacht in der Erziehung, aber die hatten äh auch gedacht, dass ich gerne selbstständig arbeite und das auch äh gut hinbekommen habe, aber das hätte ich mir auch mal gewünscht als Schüler, dass meine Eltern mal ein bisschen mehr nachfragen. Von daher ist das naheliegend gewesen.	seien und „gut“ mit Kritik umgehen könnten. Andererseits gäbe es aber auch Eltern, die diese Eigenschaften aufzeigen. Daneben werden als authentische Merkmale die Fragen und der dargestellte Familien- bzw. Problemhintergrund der Schülerin hervorgehoben, was durch die eigene Erfahrung als Schüler bedingt wird.
--	--	---

	[0:03:51] I: Okay. Wäre das in dem Punkt wiederum authentisch für dich? [0:03:54] TP: In dem Punkt, ja, aber dieses ähm (...). Vielleicht revidiere ich doch die Aussage. Ja, doch doch, also in dem Punkt ja. Nur, das Setting jetzt, also diese (...) dieses Gespräch wirkt für mich nicht greifbar aus der Erfahrung. (Z. 20 ff.).	
Kategorie 2) Authentizität Schauspielerinnen		
Kategorie 2.1) Authentizität Schauspielerinnen – eher positiv		
Pseudonymisierungscode	Textstelle	Paraphrase
HAS20	[0:02:05] I: Okay. Ähm, du bist schon auf die Schauspielerinnen eingegangen. Hattest du den Eindruck, dass die in ihren Rollen kontinuierlich geblieben sind? [0:02:16] TP: Ja. Das war echt gut, also die Mama hat ihren Standpunkt: „Ich habe eigentlich gar kein Bock mich mit meinem Kind zu beschäftigen“ sehr gut beibehalten. [0:02:26] I: Und ist dir noch irgendetwas an denen aufgefallen in Bezug auf die Authentizität? [0:02:32] TP: Das Verhalten: „Das ist doch nur mein Kind, aber eigentlich will ich schon auf die äh/ will ich schon, dass es eine gute Zukunft hat“, also dieses jetzt nicht vielleicht normale Elternverhalten, aber dass, ne? Die beiden werden jetzt wahrscheinlich noch keine Eltern sein, aber die haben das schon gut rübergebracht. (Z. 59 ff.)	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als maßgeblich dafür wird das Verhalten der Mutter benannt, sich um die Zukunft ihres Kindes zu sorgen, ohne sich damit selbst beschäftigen zu müssen.
SAD06	[0:01:30] I: Okay. Ähm, vor allem nochmal im Hinblick auf die Schauspieler und das hatten Sie ja gerade schon erwähnt, inwiefern haben die beiden sich authentisch verhalten? Also welche	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und

	dieser Facetten der Authentizität, was fanden sie da authentisch? [0:01:43] TP: Mhm, also ähm auf jeden Fall, dass äh beide ähm Damen auch so voll in ihrer Rolle waren und ähm nicht jetzt irgendwie so gekichert haben oder äh kurz aus der Rolle gesprungen sind, weil das irgendwie unangenehm ist oder so [0:02:00] I: [Ja] [0:02:00] TP: Ähm, ne da hat man auch vor allem bei der Dame, die die Alex gespielt hat, ähm viel in der äh im Gesicht lesen können, wenn man was gefragt hat, ich dachte wirklich ich rede mit einem Schulkind (lacht) das äh gerade vielleicht ein bisschen Ärger bekommt (lacht). (Z.40 ff.).	wurden als authentisch wahrgenommen. Als maßgeblicher Aspekt wird die Mimik der Schülerin benannt.
SSP0 2	[0:04:55] I: Mhm okay. Ähm, inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für sie authentisch verhalten? Welche Facetten gab es da für die Authentizität? [0:05:04] TP: Ähm. Ich fand dieses ähm, diese Haltung von Alex, dieses Verschränken vor der Brust und da so zu sitzen und so das äh war auf jeden Fall sehr authentisch, ja. Ähm dann, was gabs noch, ähm. Doch diese eine Bemerkung von der Mutter so zu Alex mit okay ähm was da denn jetzt los ist und dass sie ihre Verhaltenseisen auch außerhalb des Klassenraums kamen ähm, das waren auf jeden Fall so zwei Punkte, die unv. [0:05:47] I: Und hatten Sie den Eindruck, dass die Beiden kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:05:54] TP: Schon, ja. Also ich glaube, dass ist irgendwie auch so wenn man die Person sowieso nicht kennt, dass man dann ja auch nicht weiß, wenn die Person aus der Rolle fällt, ja. (Z. 86 ff.).	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als maßgebliche Aspekte dafür werden die Körperhaltung der Schülerin und die Äußerungen der Mutter benannt.

PPK2 3	[0:03:04] I: Okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:03:11] TP: Ähm, also, äh, aus meiner Sicht haben die sich sehr authentisch verhalten, also, ähm, die haben halt ihre Rolle eben sehr gut, äh, gespielt und auch, ähm, Alex hat für mich auch so dieses sage ich mal, typische fünfzehn-jährige-Kind dargestellt und so. Also ich meine, man kennt das ja so aus seiner Pubertätszeit, dass, äh, man eben auch nicht so diese Schwerpunktsetzung auch im schulischen Sinne gerade hat und dass man eben auch viel, ähm, sage ich mal schleifen lässt, weil man sich gerade für andere Dinge interessiert, dass man sich bei anderen Leuten beliebt machen möchte, wie jetzt zum Beispiel bei Andrea und Berte oder, ähm, dass man eben, äh, sein, sein Schwerpunkt eben auf außerschulische Aktivitäten legt, ähm, und die Mutter wurde ja auch schon in dem, in dem Situations- / in der Situationsbeschreibung gesagt, dass, äh, die Mutter eben, ähm, also dass die Eltern generell auch, äh, sehr interessiert eben immer daran waren nur dass sie halt selten zu, ähm, zu, äh, ähm, zu Elternsprechtagen gekommen sind und, äh, daraus konnte man sich dann schon ein bisschen erschließen, dass Alex vielleicht nicht alles erzählt, was so in der Schule passiert. Ähm, und, ja, so hat es sich ja im Endeffekt dann auch, äh, angehört als man dann mit der Mutter geredet hat. [0:04:43] I: Und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in den Rollen geblieben sind? Als Schülerin und Mutter? [0:04:50] TP: Ja, auf jeden Fall. Ja. (Z. 69 ff.).	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Als maßgeblicher Aspekt wurde das Verhalten der Schauspielerinnen benannt, das einer Schülerin beziehungsweise Mutter entsprechen würde.
AAS1 3	[0:01:51] I: Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:01:55] TP: Ähm, ich fand die Schülerin authentischer als die, ähm, Mutter.	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen ge-

	[0:02:02] I: Mhm. [0:02:03] TP: Ja. [0:02:04] I: Und woran lag das? [0:02:06] TP: Hm, die war halt nicht einsichtig, also die Schülerin. Die Mutter war auch nicht unbedingt einsichtig, aber ich weiß / die war, also das / ich habe schon gemerkt, so, ähm, dass das nicht so, also sie hatte jetzt nicht so die Mutter-Rolle richtig eingenommen. Also, das war einfach nicht so / ich weiß nicht, ob es am Alter lag oder sowas ja, keine Ahnung ((lacht)). [0:02:30] I: Okay. Wie hätten Sie das denn, ähm, wie hätte das denn sein müssen, dass es für Sie authentischer gewesen wäre? Was hätten die machen müssen? [0:02:40] TP: Hm, ich glaube dann da hätte sie dann noch mehr so, also noch bisschen strenger zu ihr sein müssen, so [0:02:50] I: Okay. [0:02:51] TP: also noch mehr dieses Mutter-, ähm, Tochter-Verhältnis so hervorsteicht. [0:02:55] I: Ja. [0:02:56] TP: Das war / das hat ein bisschen gefehlt. [0:02:59] I: Und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden, ähm, kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind als Schülerin und Mutter? [0:03:05] TP: Ja, doch schon. (Z. 49 ff.).	blieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Die Schülerin wurde als authentischer als die Mutter wahrgenommen, da sie sich weniger „einsichtig“ als die Mutter zeigte. Die Schauspielerin der Mutter entspräche vielleicht nicht dem dargestellten Alter und hätte „strenger“ sein sollen.
KFW0 2	[0:02:27] I: Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:02:32] TP: Ähm, die Schauspielerin für Alex, ähm, hat sich authentisch verhalten, so von der Sprache her und der Mimik. Genau, ähm, hm, nur sie war halt nicht fünfzehn, aber naja, sie hat versucht so zu spielen, auf jeden Fall. Ähm, genau und bei der Mutter da war es auch authentisch so die Emotionen am Anfang [0:02:54] I: Mhm.	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Während das Alter der Schülerin nicht mit

	[0:02:55] TP: also, genau. Also das war schon von den Emotionen her dann recht authentisch und von den inhaltlichen Äußerungen. [0:03:03] I: Ja. [0:03:03] TP: Ja. [0:03:04] I: Und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen als Schülerin und Mutter geblieben sind? [0:03:11] TP: Ja, doch, ähm, sind nicht aus der Rolle irgendwie rausgefallen. Auch nicht sowas, wie: „Oh, ich weiß jetzt nicht weiter“ oder so, ne. Also die ganze Zeit in der Rolle. (Z. 76 ff.).	dem ihrer Schauspielerinnen übereinstimme, werden ihre verwendete Sprache und ihre Mimik als authentische Merkmale hervorgehoben. Bezüglich der Mutter werden die dargestellten Emotionen und inhaltlichen Äußerungen als authentische Charakteristika benannt.
BTB0 1	[0:02:02] I: Okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:02:08] TP: Ähm ja, also die Schülerin, also Alex, äh fand ich sehr authentisch, weil Sie direkt reingekommen ist und gefragt hat, ob ich sauer auf sie wäre und ähm ja, dass sie das einfach machen würde, weil sie einfach Lust darauf hätte und gerne ein bisschen stört oder so. Ähm ja ich denke, dass das halt so auch Schülerinnen reden und die sich einfach gar keine Gedanken darüber machen, was das für andere, also was das für andere für Konsequenzen haben könnte. Ähm die Mutter fand ich auch sehr authentisch, weil sie hat eben gesagt, ‚Ja, ich habe eigentlich immer viel zu arbeiten, aber dann gucke ich halt eben nochmal abends drauf.‘ Und ‚Ja, eigentlich habe ich das nicht so wahrgenommen‘ und ‚Ja irgendwie hat Alex mir auch gar	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Als authentisches Merkmal werden vor allem die Aussagen der Schauspielerinnen benannt.

	nichts von dem ersten Gespräch nicht erzählt.‘ Ich meine, dass ich habe meiner Mutter auch nicht immer alles erzählt früher von der Schulzeit. Es gibt halt/ Schüler erzählen halt nicht immer alles ihren Eltern und deswegen ist dieses Gespräch so wichtig gewesen. Also fand ich sehr, beide sehr authentische Rollen eingenommen. [0:03:03] I: Und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:03:07] TP: Ja, doch, auf jeden Fall. (Z. 53 ff.).	
KAD2 2	[0:02:15] I: Okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:02:20] TP: ((lacht)). Ja, wie gesagt, fand ich super. Also haben die echt gut gemacht vom Verhalten her. [0:02:29] I: Und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:02:32] TP: Ja. Auf jeden Fall. Ich fand es auch super, wie die, äh, quasi miteinander agiert haben, dass dann, ähm, dass die Mutter dann so ein Blick der Tochter dann zugeworfen hat [0:02:42] I: Ja. [0:02:43] TP: und, ja, also fand ich gut. (Z. 44 ff.).	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentisches Merkmal werden vor allem das Verhalten und die Interaktion zwischen den Schauspielerinnen benannt.
GVP0 7	[0:02:33] I: Okay, inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:02:38] TP: Also die Schauspielerinnen sehr authentisch, vor allem Alex, sie war wirklich sehr wie ein schüchternes, unv. Mädchen, was nicht weiß, wie sie mit der Situation umgehen soll, dass man auch mit seinen Freunden quatschen möchte. Ich habe auch gemerkt, warum sie verunsichert ist, weil ihre Mutter halt schon den	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als sehr authentisch wahrgenommen.

	Leistungsdruck hat und ja auch die Mutter hat bestimmt gesagt, was sie durchsetzen möchte, ist auf ihre Tochter auch eingegangen, so wie ich das aus dem schulischen Kontext auch selber kenne und ja das war, hat sich angefühlt wie ein Elternsprechtag. [0:03:10] I: Mhm und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:03:16] TP: Ja auf jeden Fall. Auch, dass sie nochmal gefragt hat, was sie jetzt konkret machen soll, das würde nämlich ein Elternteil auch fragen. Wir haben lange geredet, wir haben über die Probleme geredet, sodass man es sich für sich nochmal zusammenfassen kann. (Z. 49 ff.).	Als authentische Merkmale werden vor allem die dargestellten Emotionen und das Verhalten der Schauspielerinnen benannt.
REL2 6	[0:01:36] I: Okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:01:42] TP: Ähm sehr authentisch, also für ein Rollenspiel fand ich das sehr gut. [0:01:51] I: Haben Sie da gewisse Aspekte an denen Sie das festmachen? [0:01:55] TP: Ja, sie sind nicht aus der Rolle gefallen und ähm die oder das die junge Frau, die Alex gespielt hat ähm, die hat das auch sehr authentisch gespielt wie man sich Schüler vorstellt. (Z. 36 ff.).	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Als authentisches Merkmal wird vor allem das Verhalten der Schülerin hervorgehoben.
SNA2 8	[0:02:06] I: Okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:02:10] TP: Die haben sich für mich ziemlich authentisch verhalten, also ich fand es sehr gut, dass wir, also wussten ja beide irgendwie worum es geht und das ist ja sonst ungewöhnlich, weil ich ja die Person noch nie in meinem Leben gesehen habe, ähm und auch die Mutter dann spä-	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen.

	ter ähm, das hat sich so angefühlt, als wären es wirklich Mutter und Tochter und ja, ja hat sich realistisch angefühlt, ja. [0:02:33] I: Hatten Sie auch den Eindruck, dass die Beiden kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:02:36] TP: Ja, doch. Eigentlich schon, ja. Also die haben dann ja auch untereinander noch gesprochen, also ähm hatte ich schon so das Gefühl. (Z. 53 ff.).	Als authentisches Merkmal werden vor allem das Verhalten und die Interaktion zwischen den Schauspielerinnen benannt.
CAB06	[0:04:04] I: (lachen) (...) Daran nochmal anschließend und das hatten Sie jetzt zum Teil beantwortet. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:04:14] TP: Ja, schon. Also die Alex, also die Schauspielerin, die Alex dargestellt hat. Die hat das richtig gut gemacht vom Verhalten hat sie das/ Es erinnert mich so ein bisschen an von meiner Freundin an die Nichte so ein bisschen vom Verhalten, wenn irgendwas mal ist. Sich so zu distanzieren, ein bisschen in sich gekehrt. Das passt schon ganz gut. Die Mutterrolle weiß ich nicht. Also da habe ich schon Mütter kennengelernt, die deutlich forscher rangehen, sagen wir es mal so. Die war sehr freundlich, aber doch auch sehr sachlich. (unv.) [0:04:50] I: Und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:04:54] TP: Ja, schon auf jeden Fall. (Z. 74 ff.).	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentisches Merkmal wird vor allem das Verhalten der Schülerin benannt. Die Schauspielerin der Mutter war im Vergleich zu anderen Müttern weniger „forsch“.
PHG22	[0:03:29] I: Ja. Und da wären wir auch mit der nächsten Frage. Ähm gut, das hatten Sie jetzt eingängig schon beantwortet, aber: Inwiefern waren die Schauspielerinnen für Sie authentisch? Inwiefern haben sie sich authentisch für Sie verhalten? Und gibt es da bestimmte Facetten, die das ganze für Sie authentisch gemacht haben?	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentisches

[0:03:46] TP: Ja, also ich muss sagen, auf jeden Fall die Schauspielerin, die Alex gespielt hat. Die hat sich schon verhalten wie eine Schülerin, also so was ich aus meinen Praktika auch gemerkt habe oder wenn ich dann doch mal in der Schule bin, mein Freund ist selber Lehrer, dass die schnell sich so ein bisschen unterordnen, also ich weiß nicht so von der Körpersprache her. Ich weiß nicht genau, wie ich das beschreiben soll, aber ich hatte schon das Gefühl, wenn die dann so reinkommen, die sind schon direkt so ‚Ja, du bist die Autoritätsperson.‘ Und ja, das habe ich auf jeden Fall schon gemerkt. Auch im Elterngespräch habe ich gemerkt, dass sie sich immer auch unwohler gefühlt hatte. Gerade, wenn ich mit der Mutter gesprochen habe, habe ich versucht, sie wieder miteinzubeziehen. Und das fand ich auch ziemlich authentisch, weil das habe ich aber auch schon bei anderen beobachtet, dass, wenn die Eltern dabei sind, die Schülerinnen oder Schüler weniger reden. Die versuchen dann nur noch ihre Eltern zu reden und positionieren sich da auch irgendwie so ein bisschen unter. Und deswegen hatte ich auch schon vorher in der Situation eins gesagt ‚Ey, es geht nicht, darum jetzt irgendwie dich vor deinen Eltern fertigzumachen‘, weil ich kenne das aus meiner Schulzeit so noch, dass häufig die Elterngespräche so liefen, dass man nur auf den Problemen rumgehackt hat und gar nicht versucht hat, eine Lösung zu finden. Und gerade so dieses miteinander. So das habe ich versucht herzustellen. Da würde ich schon sagen, dass die Schauspieler schon authentisch waren. Soweit ich das beurteilen kann. [0:05:03] I: Hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? (...)	Merkmal werden vor allem das Verhalten und die emotionale Darstellung der Schülerin benannt. Eine Einschränkung stellt das Schauspiel der Mutter dar, das in einzelnen Momenten durch Blicke als Schauspiel hervortrat und als „weniger authentisch“ beschrieben wird.
--	---

	[0:05:19] TP: Bei der Schülerin habe ich es im Elterngespräch ganz stark gemerkt, also schon aufgrund ihrer Körperhaltung, ihrer Ausdrucksweise. Bei der Mutter hatte ich so zwischendurch das Gefühl, dass sie immer so zwischendurch dann doch wieder so irgendwo mal hinguckt hat und dann habe wieder so überlegt ‚Was kann ich jetzt machen?‘ Also da hat man das Schauspielern wieder gemerkt, das weniger authentisch war, weil man halt kurz drüber nachgedacht ‚Okay, wir wollen ja jetzt noch irgendwas fragen. Habe ich noch irgendwas im Kopf so?‘ Das hat man dann gemerkt, fand ich, aber sonst so für die ganze Situation insgesamt würde ich schon sagen, dass es komplett okay war, vor allem ich habe das ja heute auch das erste mal gemacht. Irgendwie kann ich das gar nicht beurteilen, wie das teilweise läuft. (Z. 77 ff.).	
AYM2 2	[0:01:18] I: Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:01:22] TP: Dass die Formulierungen und die äh Gestik und Mimik auch so war, wie man sich das vorstellt, also auch die vor allem im zweiten die äh quasi die, die Mutter repräsentiert hat, äh ja durch die Aussagen und auch den Blick immer zu der Tochter. Das war quasi sehr sehr authentisch. Ja. [0:01:45] I: Okay. Ähm hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:01:51] TP: Ja. (Z. 30 ff.).	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden vor allem die Mimik, Gestik und Formulierungen der Schauspielerinnen benannt.
AEM2 3	[0:01:54] I: Ähm das hatten Sie gerade schon angeschnitten, aber ich würde da gerne nochmal detaillierter draufzusprechen kommen. Inwiefern	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in

	haben Sie die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? Also was waren diese einzelnen Facetten, was das für Sie authentisch gemacht hat? [0:02:09] TP: Hm ähm dass ähm von der Alex das Verhalten fand ich sehr authentisch, indem sie nicht wirklich antworten wollte, keine richtigen Antwortmöglichkeiten bereit halten, ein gewisses Keine-Ahnung-Schulterzucken. Ähm das fand ich als Schülerin sehr authentisch. Ähm und ähm ähm die Rolle der Mutter ähm in der Frage ‚Wie kann das denn sein, dass meine Tochter jetzt auf einmal so schlecht ist?‘ Das hat vor allem gut geklappt. Ja. [0:02:43] I: Und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:02:49] TP: Ja. (Z. 59 ff.).	ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden vor allem das Verhalten und die Formulierungen der Schauspielerinnen benannt.
COS1 9	[0:02:50] I: Okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für dich authentisch verhalten? [0:02:56] TP: Ja wie gesagt, die waren schon sehr gut ähm, auch das Elternteil fand ich super, die hat dann auch nochmal so richtig authentisch gefragt „und was muss ich jetzt machen?“ so das ist so dieses ähm wo ist jetzt meine Verantwortung, was wollen sie jetzt eigentlich von mir ähm, das fand ich richtig gut und ja [die Schülerin] hat auch richtig gut gespielt. Also sie hat genau das abgebildet, was quasi darauf stand ähm, trotzdem ja es ist was anderes, wenn man interagiert und dann ihre Mimik sieht, sie war schlecht gelaunt und möchte eigentlich nicht dort sein, wo sie gerade ist und ja, deswegen fand ich das auch sehr passend. [0:03:37] I: Und hattest du den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:03:40] TP: Ja. (Z. 59 ff.).	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden vor allem das Verhalten, die Formulierungen und die Mimik der Schauspielerinnen benannt.

CML1 6	[0:01:31] I: Okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:01:36] TP: Wie ich ja schon gesagt habe, war es für mich natürlich sehr authentisch, dass eben die Alex, also die Schülerin, eine sehr trotzig Reaktion zwischendurch gezeigt hat. Auch ähm als die Eltern da waren, hat natürlich die Schauspielerin so ein paar Reaktionen gezeigt, die dann natürlich typisch sind, so ‚Normalerweise meine Tochter gute Noten. Wie kann das denn jetzt auf einmal sein, dass meine Tochter keine guten Noten hat?‘ so nach dem Motto ‚Es liegt ja nicht an ihr. Es liegt ja an ganz anderen Sachen.‘ Und ähm das natürlich auch als es zum Bereich/ Sie wurde ja von ihren Freunden weggesetzt. ‚Warum wurden denn die anderen nicht weggesetzt?‘ Ja, weil die anderen eben nicht das Verhalten zeigen. Aber das war schon sehr authentisch und das kennt man natürlich auch aus eigenen Erfahrungen. [0:02:16] I: Hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:02:20] TP: Auf jeden Fall. Das war wirklich sehr deutlich und ich fand auch, dass die beiden sehr gut harmoniert haben, eben Mutter und Tochter, auch wenn das natürlich im realen Leben nicht der Fall ist. (Z. 39 ff.).	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden vor allem das Verhalten und die Formulierungen der Schauspielerinnen benannt.
BMP2 7	[0:02:17] I: Okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? Das hatten Sie ja schon ein bisschen angeschnitten, aber/ [0:02:24] TP: Ja, also die Schauspielerinnen also die Tochter und die Mutter, sage ich jetzt mal, ähm waren beide wirklich sehr authentisch und ich denke, dass es auch wirklich so passieren könnte. Ähm das Kind war relativ verschlossen und musste erstmal so ein bisschen über-	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Als authentisches

	haupt versuchen ins Gespräch zu kommen. Und die Mutter war sehr verständnisvoll und hat auch ihre Hilfe angeboten und ähm ja ich denke auch das war wirklich sehr authentisch. [0:02:52] I: Und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:02:56] TP: Ja, ich hatte zwischendurch sogar bisschen das Gefühl, dass ich ein bisschen so lachen musste oder einfach so kurz aufgehört habe zu reden, weil ich gar nicht mehr genau wusste, was ich jetzt sagen wollte. Ähm aber bei den beiden kam mir das gar nicht so vor, also ja die haben es wahrscheinlich schon ein-, zweimal gemacht, aber für mich auch wirklich sehr passend. (Z. 47 ff.)	Merkmal wird vor allem das Verhalten der Schauspielerinnen benannt.
KAS1 8	[0:02:01] I: Okay. Ähm, da knüpft zu dem was Sie gerade gesagt haben auch die nächste Frage an. Ähm, inwiefern sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch erhalten haben. In den unterschiedlichen Situationen. [0:02:10] TP: Ja, also an sich hat die Schauspielerin nichts falsch gemacht, die war schon gut, aber es war halt eben trotzdem schwierig, dadurch das es halt kein 15- Jähriges Mädchen war und die halt auch irgendwie so quasi improvisieren musste und ähm, das es auch geschaukelte Emotionen und keine echten waren, war es halt schwieriger einzuschätzen im Gespräch. [0:02:36] I: Okay. Und äh, die Rolle der Mutter? Fanden Sie die authentisch? [0:02:42] TP: Äh, ja doch, würde ich schon sagen. [0:02:45] I: Und hatten Sie auch den Eindruck, dass die beiden äh, kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:02:52] TP: Hm, ja, ja. (Z. 50 ff.).	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Gleichzeitig habe die Darstellung der Schauspielerin der Schülerin, die nicht dem dargestellten Alter entspräche, dazu geführt, dass ihre Emotionen schwieriger einzuschätzen gewesen seien.

SEL3 1	[0:04:36] I: Okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für dich authentisch verhalten? [0:04:42] TP: Also ich kenne die beiden Personen persönlich und ähm die Rolle des Kindes wurde auf jeden Fall, ähm also erstmal dazu, wurde sehr sehr gut gespielt, weil halt einfach ähm, also es kamen authentische Fragen. Das Kind war jetzt im Einzelgespräch war es jetzt nicht irgendwie so, dass sie sich dahingefläzt hat und dann so ‚Ja, ich habe jetzt keinen Bock hier zu reden‘, sondern halt so wie ich es zum Beispiel auch kenne, dass die dann halt doch verständnisvoll sind und auch zuhören und dann nicht sich mit dem Rücken gestärkt mit den Freunden da so hinfläzen. Ähm das war zum einen sehr sehr gut, also als Rolle des Kindes. Und zur Rolle des Elternteils/ Ähm klar, die Elternrolle ruft häufiger mal rein und sagt auch so ‚Ja, aber das ist jetzt nicht schlimm. Und das ist doch auch nicht so schlimm. Und so kenne ich das auch gar nicht.‘ Äh vollkommen normale Phrasen, die man kennt, aber ähm, wie gesagt, dieses so verständnisvolle direkt bin ich nicht gewohnt. Und deswegen würde ich sagen, war die Elternrolle, also die war gut gespielt, aber ähm von der Authentizität nicht so herausfordernd wie ich es kenne. [0:05:56] I: Hm und hattest du den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in deren Rollen geblieben sind? [0:06:03] TP: Ich glaube die sind aus der Rolle rausgefallen, was aber auch ähm/ Es gab die Situation, wo ich die beiden aufgefordert habe, miteinander zu reden, weil ich denke, dass man in der direkten Kommunikation mehr erreichen kann als wenn das die beratende Person alles immer wieder ähm von A nach B bringt. Ähm und da hatte ich mittendrin einmal ganz kurz das	Die Schauspielerinnen wurden als authentisch wahrgenommen, wozu die Formulierungen der Schülerin und der Mutter beigetragen haben. Eine Einschränkung zeigt sich hinsichtlich der eigenen Erfahrung mit Elterngesprächen. Im Vergleich sei die dargestellte Situation weniger „herausfordernd“ als diese erlebten, authentischen Situationen. Daneben wird vermutet, dass die Schauspielerinnen in einer Situation aus ihren Rollen gefallen seien könnten, in der sie aufgefordert worden sind, miteinander zu sprechen. Allerdings könne nicht eindeutig interpretiert
-------------------	---	---

	Gefühl, dass es halt, dass man da jetzt dann sagt ‚Okay, es ist mal hier gerade doch vielleicht in der Simulation‘, vielleicht weil das nicht vorgekommen ist oder ähm, weil das halt nun mal keine echte Situation ist. Aber man muss dazu sagen, ich habe das nur von Seiten des Kindes wahrgenommen und ich kann mir auch vorstellen, dass das Kind eine Fünfzehnjährige, ein fünfzehnjähriges Mädchen, das in der Situation oder fünfzehnjähriger Junge in der Situation äh auch vielleicht dann so ein bisschen lächerlich findet in Anführungszeichen ähm, dass man die auffordert so in ein direktes Gespräch zu gehen, obwohl man jetzt gerade mit einer anderen Person spricht. (...) (Z.98 ff.).	werden, ob damit eine Situation hergestellt wurde, die Grenzen der Simulation überschreiten würde oder ob die Aufforderung den Personen gegenüber nicht angemessen gewesen sei.
VSD1 4	[0:02:32] I: Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:02:36] TP: Also ich fand die Schauspielerinnen haben sich sehr authentisch verhalten, also auch gerade Alex, das ich nicht so richtig ihre Gefühle einschätzen konnte das war vermutlich gewollt und ähm ja also total gut haben die das gemacht. [0:02:52] I: Und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:02:56] TP: Ja auf jeden Fall, also auch die Mutter das sie viel arbeitet und so weiter, also das hat sie total gut umgesetzt. Auch ähm, dass sie da nicht wirklich Selbsthilfe anbieten konnte, weil sie halt eben keine Kapazität dafür hat und so weiter, also die haben das schon über das gesamte Gespräch über sehr gut gemacht. (Z, 64 ff.).	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden die emotionale Darstellung der Schülerin und das Verhalten der Mutter benannt.
NRS1 8	[0:01:49] I: Okay. Ähm Sie hatten es jetzt gerade schon kurz angesprochen, aber inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten?	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und

	[0:01:57] TP: Sie haben sich beide, also ähm in die Rolle der Alex, die halt mit ihren 15 Jahren gerade in der neunten Klasse sitzt, hat sie sich sehr gut verhalten, also man konnte ihre Gefühlslage sehr gut verstehen, ähm auch ihre Probleme, wie sie die genannt hat äh halt so wie sie sich man vorstellt bei einer Neuntklässlerin, die jetzt gerade ein bisschen so Probleme hat äh in der Schule. Konnte man halt sehr gut nachvollziehen und auch wie sie das halt von der Mimik und Gestik rüber gebracht hat, war halt sehr gut. Und die Rolle auch als Mutter äh fand ich sehr gut, halt weil sie quasi offen und direkt war, so wie man sich das halt von einem Elternteil halt auch so wünschen würde, auch kennt im Gespräch. Man möchte halt gerne wissen, äh was die Kinder falsch machen, was sie richtig machen, wo man Lösungswege finden könnte zusammen. Und das hat sie halt genauso rüber gebracht und dementsprechend konnte man sich ja auch gut in die Lage versetzen. [0:02:48] I: Und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden Schauspielerinnen kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:02:54] TP: Ja, definitiv. (Z. 36 ff.).	wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden die emotionale Darstellung, Mimik und Gestik der Schülerin und das Verhalten der Mutter benannt.
BLW2 4	[0:01:16] I: Inwiefern haben Sie die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:01:20] TP: Hm also ich finde die haben, also haben sich auch gut in ihre Rolle reingefühlt. Ähm und sind auch ins Gespräch reingekommen und haben sich auch auf meine Lösungsvorschläge eingelassen ähm und haben das wirklich so gespielt als wenn es jetzt wirklich Elternteil und Schüler gewesen wären. [0:02:44] I: Und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in den Rollen geblieben sind? [0:02:48] TP: Hm die sind kontinuierlich in den Rollen geblieben ähm und joa. Die haben halt	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden die Darstellung der Schauspielerinnen und deren „Ein-

	immer ähm also stringent äh gehandelt, also die haben immer wirklich in ihrer Rolle gehandelt und sind nicht rausgefallen oder abgewichen hm. (Z. 48 ff).	lassen“ auf Lösungsvorschläge hervor-gehoben.
BJP10	[0:02:14] I: Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:02:19] TP: Ähm die Schülerin wirkte auf jeden Fall relativ schüchtern, ein bisschen zurückhaltend, hat zugehört, aber ja hat auf jeden Fall gut eine Jugendliche dargestellt und ähm die Mutter war auf jeden Fall ein bisschen äh offener, ein bisschen strenger und hat sich aber auch gut der Rolle angepasst. [0:02:40] I: Mhm und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:02:44] TP: Ja. (Z. 50 ff.).	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentisches Merkmal wird die Darstellung der Schauspielerinnen benannt.
CEI18	[0:04:24] I: Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:04:27] TP: Hm, also die Tochter oder die Schülerin hat sich sehr authentisch verhalten finde ich. Ähm, ich hatte teilweise vergessen, dass sie ja auch eine erwachsene Frau ist sage ich mal, also sie hat sich wirklich altersgerecht äh verhalten finde ich und die Mutter hat sich auch relativ authentisch verhalten, es ist immer so eine Frage, was das Elternteil angeht ähm, da finde ich muss man immer differenzieren, gut es gibt verschiedene Charaktere, die Mutter hat jetzt diesen bestimmten Charakter gespielt, gibt es so sicherlich in der Art äh ja da gibt es finde ich viel Spielraum, wie man das interpretieren kann. [0:05:03] I: Hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind?	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentisches Merkmal wird die Darstellung der Schauspielerinnen benannt.

	[0:05:06] TP: Hm, doch also ich finde schon, dass gewissermaßen ein roter Faden vorhanden war äh, es gab jetzt nicht irgendwie so ein Umschwenken also dass mich die Mutter jetzt irgendwie angegangen ist oder dass es irgendwie so eine Dysbalance gab, das habe ich jetzt nicht wahrgenommen. (Z. 84 ff).	
NAB2 4	[0:02:40] I: Okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:02:50] TP: Ich fand das Gekicher, also die Schülerin hat ja einmal gekichert und die Mutter hat auch so, ja so ein bisschen gekichert das fand ich gut und das war auch authentisch. Das kann ich mir gut vorstellen. [0:03:05] I: Und äh gab es da weitere Facetten, die Ihnen aufgefallen sind, die das Ganze authentisch gemacht haben? [0:03:10] TP: Ja auch das die Mutter wenig Zeit hatte, das habe ich bisher auch immer so erlebt, dass die Eltern wenig Zeit dafür haben und ja. [0:03:22] I: Und die Sprechanteile? [0:03:25] TP: Auch. Sehr authentisch, dass die Mutter sehr viel geredet hat und sich die Tochter eher so zurückgezogen hat. [0:03:31] I: Okay. Und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:03:37] TP: Ja. (Z. 82 ff.).	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden die Darstellung der Schauspielerinnen und deren Sprechanteile benannt.
IPH11	[0:03:19] I: Okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:03:25] TP: Es war schon, also die Schülerin war schon, also wie eine Schülerin, also auch ihre Argumentation durch ich möchte gerne bei meinen Freundinnen sitzen oder 15, also durch die Pubertät, dass man andere Interessen hat, das war schon alles sehr, ja sehr wie es halt in der Schule ist, so sehr nah, also schulnah.	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale wer-

	[0:03:46] I: Mhm. Und die Mutter? [0:03:47] TP: Hm die Mutter auch, also sie hat auch gesagt, dass sie nicht viel Zeit zum Beispiel hat, aber da haben wir eine gute Lösung gefunden bin ich der Meinung und äh die hat sich auch, also hat dann auch Interaktion mit dem Kind gesucht wie ist das, also warum ist das so und hat auch gefragt siehst du das genauso, also hat auch schon, also nicht nur nach Meiner Meinung, sondern auch nach der von dem Kind gefragt [0:04:17] I: Und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:04:24] TP: Äh, als Mutter und als Schülerin? [0:04:27] I: Genau. [0:04:28] TP: Ja, doch, Also hatte ich schon das Gefühl, also habe ich auch so wahrgenommen, also dass sie schon in ihren Rollen geblieben sind. (Z. 62 ff.).	den das Verhalten der Schauspielerinnen, die Argumentation der Schülerin und die Interaktion der Mutter mit der Schülerin herausgestellt.
ACWO 8	[0:01:53] I: Okay. Inwiefern haben sich denn die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:01:58] TP: Ähm, die die das Elternteil gespielt hat fand ich schon sehr authentisch. Die Alex fand ich, das ist schwierig zu sagen, weil ich eben schon gesagt habe man kam irgendwie sehr schnell auf eine Lösung und ich glaube nicht, dass sich so ein 15-jähriges Mädchen verhalten würde, aber ich finde auch, also ich fände es an ihrer Stelle glaube ich auch schwierig das darzustellen, deswegen kann ich das schon verstehen, wenn sie nicht zu hundert Prozent so ist, wie sie sein könnte vielleicht. [0:02:28] I: Und hatten sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:02:34] TP: Ja, finde ich schon. (Z. 43 ff.).	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden teilweise als authentisch wahrgenommen. Die Mutter wurde als sehr authentisch wahrgenommen, während bezweifelt wird, dass mit einer Schülerin „so schnell“ eine Lösung hätte

		gefunden werden können. Gleichzeitig wird eingeräumt, dass eine entsprechende Darstellung einer Schülerin nur schwer zu erreichen sei.
CAS03	[0:03:40] I: Okay. Ähm auf die Schauspielerinnen sind Sie jetzt zu sprechen gekommen schon und da schließt nämlich die Frage an, inwiefern die sich für Sie authentisch verhalten haben. [0:03:49] TP: Also sehr authentisch. Wirklich sehr, also keiner hat gelacht das fand ich gut, weil ich bin auch, also wenn das wie im Blockseminar zum Beispiel viele Schülerinnen anwesend sind, dann kommt es ja immer mal so, dass vor allem bei der ersten Übungssitzung, also bei dem ersten Fallbeispiel, da ist es ja immer so gekommen, dass wir immer ein bisschen gelacht haben, aber hier hatte ich auf gar keinen Fall die Sorge, dass ich lachen muss. Nur als ich vergessen habe wie die Freundinnen heißen, da musste ich ein bisschen schmunzeln, weil mir das nicht eingefallen ist, aber selbst da sind die Schauspielerinnen professionell geblieben (lacht). [0:04:29] I: Und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:04:34] TP: Ja, auf jeden Fall. (Z. 71 ff.).	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Als authentisches Merkmal wird die Darstellung der Schauspielerinnen herausgestellt.
PCW29	[0:01:31] I: Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:01:36] TP: Die etwas jüngere würde ich mal sagen, hatte ja schon eigentlich so auch die leicht trotzig Rolle einer pubertierenden Schüle-	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und

	rin ähm und ja die zweite Dame, die dann die Mutter gespielt hat, die war auch sehr authentisch, hat sich auch so verhalten, wie es in der Verhaltens- oder Situationsbeschreibung stand, ja. [0:02:03] I: Und woran haben Sie das Alter der beiden festgemacht? [0:02:06] TP: Hm, an der Art und Weise, wie die Personen sich beispielsweise schon hingestellt haben oder dann auch während des Gesprächs artikuliert haben. [0:02:14] I: Mhm, okay. Und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:02:21] TP: Ja. (Z. 32 ff.).	wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden das Verhalten der Schauspielerinnen, deren Formulierungen und die Übereinstimmung mit der Situationsbeschreibung herausgestellt.
SNW2 4	[0:02:25] I: Okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:02:31] TP: Hm ich finde beide relativ gut, also beide authentisch. Die Alex die war ,also wie schon gesagt einfach so ein bisschen sehr still, sehr ja, aber für eine Schülerin in dem Alter würde ich sagen, sehr einsichts-, also hat schon sehr viel Einsicht gezeigt im Nachhinein, was nicht immer unbedingt der Fall ist äh und die Mutter die fand ich auch schon authentisch ähm, halt dieses Bild von wegen, dass sie selbstständig alles gemacht hat, dass das halt alles funktioniert hat und ähm, in dem Infotext stand halt drin, dass die eigentlich immer sehr höflich und interessiert war bei Alex' Leistungsverhalten und das fand ich schon äh, sag ich mal authentisch ja. [0:03:09] I: Mhm und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden Schauspielerinnen auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:03:18] TP: Ja, würde ich schon sagen. Also die Alex war, also eher Schülerin aber irgend-	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentisches Merkmal wird die Darstellung der Schauspielerinnen herausgestellt.

	wann ich sage mal ist sie aufgegangen, hat die Lösungsvorschläge angenommen, aber halt keine eigenen eingebracht, sodass eigentlich nur ihre eigenen Interessen als Lösungsvorschläge sozusagen umgesetzt werden oder genannt. Und die Mutter, die ist schon in der Rolle geblieben, weil sie diese interessierte (unv.) war, hat sich aber so wie es mir vorkam auch so ein bisschen ich sage jetzt mal angegriffen gefühlt, dadurch dass sie da gesagt hat, dass ob auch die Freizeit Ausschlag auf die Noten gibt, also dass sie sich da so ein bisschen in der Erziehung in Frage gestellt oder was auch die Aufmerksamkeit auf Alex angeht, sich da so ein bisschen angegriffen gefühlt hat, genau. Aber ansonsten, also sie sind schon in der Rolle geblieben. (Z. 48 ff.).	
OMG 30	[0:02:17] I: Okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:02:23] TP: Ich denke auch ziemlich authentisch, äh vielleicht wenn die Mutter von Alex, also Frau Schmidt ähm wirklich noch härter bei ihrer Position geblieben wäre, dass sie keine Zeit hat Abends und dass sie nicht die Hausaufgaben kontrollieren kann, dann wäre es schwierig für mich geworden. Ähm, aber ich denke mal die Eltern oder die Mutter ähm, will auch das Beste für Alex und deswegen denke ich, dass man da schon ein bisschen einknickt und Alex denke ich auch, also wenn man ähm, bei einem Elterngespräch oder einem Elternsprechtag mit einem Elternteil zu Lehrerin kommt, dann ist der Fokus auch glaube ich mehr zwischen der oder das Gespräch läuft zwischen der Mutter oder dem Elternteil und der Lehrkraft ab. Von daher denke ich auch, dass das authentisch war, also diese Gesprächssituation, dass die Lehrkraft	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentisches Merkmal wird das Verhalten der Schauspielerinnen herausgestellt.

	dann ein bisschen auf Alex eingeht, dann mal kurz wieder motiviert und ähm, ja also so. [0:03:26] I: Und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden äh Schauspielerinnen auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:03:31] TP: Ja ich denke schon, also die waren bei ihrer Sache dabei, haben jetzt nicht zwingend viel gemacht, dass sie rausgekommen sind. (Z. 43 ff.).	
HJH0 7	[0:01:24] I: Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:01:32] TP: Ich fand sie, die waren, also ich habe mir echt vorgestellt, also dass sie wirklich jetzt so Mutter und Tochter sind, die Mutter auch so ein bisschen besorgt und die Tochter etwas verschlossener. In dem Sinne waren sie authentisch. [0:01:48] I: Okay und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden Schauspielerinnen kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:01:58] TP: Äh, ich hatte doch den Eindruck, ja. Zum Ende hin sind sie dann auch kooperativ geworden, dass es zu einem guten Ende kommt, aber in dem Sinne waren sie auch authentisch. (Z. 33 ff.).	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentisches Merkmal wird das Verhalten der Schauspielerinnen herausgestellt.
NAH0 3	[0:04:13] I: Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:04:18] TP: Das fand ich auch sehr authentisch würde ich sagen ähm, ja also direkt so das Auftreten von den Beiden, aber auch wie sie reagiert haben. Also äh, ja bei Alex bei dem ersten Gespräch da war das halt schon, ja also es war sehr authentisch und man hat ihr das irgendwie geglaubt. Ähm und bei der Mutter fand ich das, sie hat halt dieses typische ja und warum sind wir eigentlich hier und sowas dann gebracht äh, was wahrscheinlich auch so eine Reaktion ist, wenn die Eltern von einer eigentlich guten Schülerin eben in die Schule gebeten werden, so ja.	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden das Verhalten und die Formulie-

	[0:05:00] I: Okay und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden Schauspielerinnen auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:05:07] TP: Ja das fand ich schon, also bei der Mutter gab es ja gegen Ende so eine Wandlung sag ich mal, von dem am Anfang eher ja nicht aggressiv, aber sehr bestimmend vielleicht so kann man es nennen, ähm sehr bestimmend und dann am Ende, dass ja, sie ja schon irgendwo eingesehen hat, okay meinem Kind geht es irgendwie nicht so gut mit der Situation, dass die beiden da mehr zu zweit machen und so und dann war sie ja auch interessiert, als sie am Ende auch nochmal gefragt hat, ja wie gehen wir jetzt vor und äh oder zum Beispiel als Alex etwas gesagt hat, wenn ich versucht habe ähm, mir ihre Meinung anzuhören oder ihre Gefühle, wie sie darüber denkt, dass die Mutter sich halt immer zu ihr gedreht hat, also das ist mir halt irgendwie noch aufgefallen, genau. (Z. 72 ff.).	rungen der Schauspielerinnen herausgestellt.
LEH03	[0:02:09] I: Okay. Inwiefern haben die Schauspielerinnen sich für Sie authentisch verhalten? [0:02:14] TP: Ich fand sie beide eigentlich, also es war, sie waren sehr zuvorkommend, man hätte auch anders reagieren können glaube ich und äh ich glaube das auch respektvoll war, also es war auch Respekt von denen da und sie waren auch sehr authentisch. [0:02:29] I: Okay und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:02:34] TP: Äh ja, also Alex auf jeden Fall und äh, die Mutter hat ja auch immer mit ihrer Tochter zusammen gesprochen vor mir und das haben die ganz gut gemacht. (Z. 47 ff.).	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden das Verhalten der und die Interaktion zwischen den Schauspielerinnen herausgestellt.

SHD2 4	[0:03:46] I: Hm, inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:03:51] TP: Ähm, Gestik und Mimik waren total in dieser Rolle drin habe ich das Gefühl und die haben sich halt wirklich wie Mutter und Kind quasi verhalten, wie man es sich wirklich vorstellt und wie man es auch teilweise schon erlebt hat, ja. [0:04:07] I: Okay und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:04:11] TP: Ja. (Z. 83 ff.).	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden das Verhalten, die Mimik und die Gestik der Schauspielerinnen benannt.
CIH16	[0:03:39] I: Schön. Ähm zu den Schauspielerinnen hattest du auch schon was gesagt, also die hatten sich auch für Sie authentisch verhalten. [0:03:45] TP: Mhm. [0:03:46] I: Ähm, auch auf den Altersunterschied sind Sie eingegangen, konnten sich aber trotzdem hineinfinden. Gab es da noch weitere Aspekte, die da zur Authentizität oder der wahrgenommenen Authentizität beigetragen haben? [0:03:58] TP: Ähm, die Schülerin hat sehr verhalten geredet, das ist ja bei Schülern meistens auch so, dass die sich nicht so öffnen und die Mutter zum Beispiel, die war auch ähm, ja so wie eine Mami eigentlich ist. Also ähm, ja einführend ihrer Tochter dann auch im Gespräch nochmal, wo sie ja drauf eingegangen ist und ähm gefragt hat, ob das für sie auch so in Ordnung ist und ja. [0:04:24] I: Okay und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden Schauspielerinnen auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:04:29] TP: Ja. (Z. 61 ff.).	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden das Verhalten und die Formulierungen der Schauspielerinnen und deren Interaktion benannt.

AAB1 0	[0:02:36] I: Mhm, okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:02:43] TP: Hm, ja 15 Jahre alt war sie jetzt nicht deswegen, sie wird schon deutlich älter gewesen sein, genau das gleiche, was ich am Anfang gesagt habe, dadurch das es keine Prüfungsform ist, fehlt da wieder diese krasse Realitätsform, also es ist schwer zu beschreiben finde ich irgendwie. Ähm, authentisch waren sie schon, was ich ein bisschen bemerkt habe, sie haben ja ein Skript wahrscheinlich selber hinten, wo Charaktere und Profil steht und wenn man dann ein bisschen fragt oder lenkt und da kommt ein bisschen mehr Input, man merkt wenn es ausgedacht oder Input ist von einem Charakter, dass man da nachfragen muss und da wahrscheinlich die Bewertungssachen sind und da macht man was richtig, so hatte ich das Gefühl. [0:03:26] I: Okay. Haben Sie da ein Beispiel? [0:03:29] TP: Also ich weiß noch, ich glaube das mit, ich weiß nicht, ob sie Gitarre spielt, steht das drauf zum Beispiel? Oder hat sie sich das ausgedacht? [0:03:35] I: Ja. [0:03:36] TP: Ich glaube das wäre dann so ein Beispiel gewesen, so oh Freizeitaktivitäten vielleicht muss ich da mal gucken, da hätte ich dann auf die Belohnungsbasis gehen können, was ich halt vergessen habe, was ich gerade gesagt habe, merkt man direkt am Ende und ich glaube das wäre dann so, was bewertet wird. [0:03:49] I: Mhm. Okay, ähm und der Altersunterschied, hat der Einfluss genommen in der Wahrnehmung bzw. dann in der Handlung? [0:04:00] TP: Hm, Da bräuchte ich einen Vergleichswert, wenn jetzt zum Beispiel die Mutter oder der Elternpart deutlich älter wäre wie zum Beispiel die Schülerin, vielleicht macht es einen	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentisches Merkmal wird das Verhalten der Schauspielerinnen vor dem Hintergrund ihrer Rollenbeschreibung benannt. Daneben ist der Altersunterschied zwischen den Schauspielerinnen und ihren Rollen aufgefallen. Ob das eigene Verhalten gegenüber Schauspielerinnen mit einem entsprechenden Alter anders ausgefallen wäre, kann aufgrund eines fehlenden Vergleichswertes nicht beantwortet werden.
-------------------	--	--

	Einfluss, einfach weil die Rollenverteilung so ein bisschen klarer wird, da ist man viel respektvoller und man sieht sich vielleicht ein bisschen mehr, aber da bräuchte ich echt einen Vergleichswert, um das zu sagen. [0:04:23] I: Konnten Sie sich denn darauf einlassen? [0:04:25] TP: Ich glaube beim zweiten Schauspiel war es ein bisschen besser als beim ersten. Beim ersten war glaube ich ein bisschen Nervosität dabei und es war ein bisschen surreal. [0:04:35] I: Und die Schauspielerin der Mutter, war die für Sie auch authentisch? [0:04:42] TP: Ja, anfangs ein bisschen, klar sie sahen etwa gleich alt aus, deswegen war es ein bisschen komisch, sie direkt da in der Rolle zu sehen, hat ein bisschen gedauert, aber ansonsten von dem wie sie sich natürlich verhalten hat, ist natürlich authentisch klar, aber diese Elterngefühle, wie sie sich Sorgen um das Kind macht und sowas da wird es wahrscheinlich ein bisschen hitziger oder ein bisschen emotionaler würde ich behaupten, das kann es halt da glaub ich nicht. Da scheint die, die Begrenzung. [0:05:16] I: Und hatten sie dein Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:05:22] TP: Ja, doch. (Z. 62 ff.).	Gleichzeitig konnte sich die Person auf die Situationen einlassen.
ALB2 6	[0:02:41] I: Okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:02:47] TP: Hm, also zu einem sehr hohen Anteil, nur immer mal so bruchstückweise wurde mir dann bewusst, dass es jetzt gerade keine echte Beratung ist, sondern halt eine Simulation dementsprechend, aber äh das war wirklich nur für Millisekunden mal.	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale

	[0:03:07] I: Haben Sie da ein Beispiel, dass Sie das so gemerkt hatten? [0:03:10] T:P Ähm, vor allem in dem Moment, wo die Eltern quasi dahinzugezogen wurden und ja, also so Vorschläge kommen oder halt eigentlich nochmal Kritik an mich hätte meistens geäußert werden würden ähm und dann da nicht so die Kritik kam, nicht so der Angriff kam und meine Lehrmethoden äh und mein Unterricht äh [0:03:40] I: Und der ist ausgeblieben? [0:03:41] TP: Genau, ja. [0:03:43] I: Okay. [0:03:44] TP: Und da habe ich mir dann schon gerade so in der Sekunde gedacht, okay wäre vielleicht anders bei einem echten Elternverhältnis. [0:03:54] I: Mhm, okay. Gab es da denn für diesen größere Anteil an Authentizität noch bestimmte Facetten, die das ganze authentisch gemacht haben in dem Schauspiel? [0:04:03] TP: Wie ist das gemeint? [0:04:05] I: Äh, was hat es authentisch gemacht? [0:04:06] TP: Ah okay. Ähm authentisch wurde es für mich dadurch, dass diese Lösungsfindung auch so zusammen stattgefunden hat, also das besonders auch die Schauspielerinnen auch selber ähm Vorschläge gemacht hat und auch selber eigentlich ziemlich authentisch sagen konnte, ja das finde ich gut, weil oder das würde mir helfen, weil ähm diese altersgemäßen Aussagen, die Ansichten in dem Moment. [0:04:46] I: Okay. Und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:04:51] TP: Ja, hatte ich. (Z. 46 ff.).	werden das Verhalten und die Formulierungen der Schauspielerinnen benannt. Daneben wird eine Einschränkung hinsichtlich der Kritik seitens der Mutter am eigenen Unterricht und den Lehrmethoden deutlich, die in der eigenen Vorstellung eines potenziellen Elterngespräches hätte anders ausfallen können.
TFM0 6	[0:01:57] I: Okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten?	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen ge-

	[0:02:02] TP: Ähm, schon sehr authentisch eigentlich. Also äh man hätte sich das gut vorstellen können, dass auch ein zu eins so eine Situation da stattgefunden hätte. Ähm, ich glaube also ähm, ich hätte es auch authentisch gefunden, wenn die Mutter noch mehr irgendwie darauf beharrt hätte, dass ihr Kind sozusagen nicht der Störenfried ist, äh aber von der Situation her war das sehr authentisch. [0:02:26] I: Mhm und gibt es da noch bestimmte Facetten, die die Schauspielerinnen an den Tag gelegt haben, die das authentisch gemacht haben? [0:02:33] TP: Ähm ja, ich glaube so diese Grundhaltung, also wie Alex gerade dann, also wie Alex gespielt hat, dass sie dann grundsätzlich in dieser Rolle geblieben ist und ähm ja, so ein bisschen so eine keine Lust Haltung hatte und dann also nicht zwischendurch rausgegangen ist und auch die Kommunikation zwischen den beiden die war authentisch. [0:02:53] I: Okay und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:02:59] TP: Ja. (Z. 57 ff.).	blieben und wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden das Verhalten der Schauspielerinnen und deren Interaktion benannt.
APD10	[0:02:24] I: Okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:02:28] TP: Hm, wie vorhin schon gesagt, halt zum Beispiel, dass die Schauspielerin von Alex dann, ähm, unsicher gewirkt hat und nicht wirklich reden wollte und nicht wusste, was sie sagen soll und die Mutter insoweit, dass sie es halt versuchen wollte irgendwie wieder hinzukriegen und / aber ihre Arbeit auch noch irgendwo hatte und alles und generell die Haltung und Position von denen.	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden das Verhalten der Schauspielerinnen und deren Hal-

	[0:02:49] I: Und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:02:53] TP: Ja. (Z. 59 ff.).	tungen beziehungsweise Positionen benannt.
KMP0 5	[0:02:08] I: Mhm, okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:02:14] TP: Ähm, also an sich, für sich genommen waren die beiden, fand ich, haben die Rolle überzeugend gespielt, aber als dann dieses Elterngespräch war und halt beide ungefähr das gleiche Alter haben / hatten, das hat mich dann so ein bisschen aus der Situation vielleicht kurz rausgebracht, aber / [0:02:33] I: Im ersten Moment? [0:02:34] TP: Ja, weil ich denke mir so: „Ja, okay, das ist jetzt hier alles gespielt und“ naja, aber es war halt es angefangen hat, da habe ich mich, sage ich mal, drauf eingelassen und dann war das halt auch egal. [0:02:46] I: Mhm. Okay. Und, äh, hatten Sie den Eindruck, dass die beiden Schauspielerinnen auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:02:54] TP: Ich würde sagen, ja. Also ich habe da jetzt keine Ausbrüche oder sowas irgendwie gemerkt. (Z. 41 ff.).	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentisches Merkmal wird das Verhalten der Schauspielerinnen benannt. Daneben ist der Altersunterschied zwischen den Schauspielerinnen und ihren Rollen aufgefallen und hat dazu geführt, dass der Person das Schauspiel deutlicher geworden ist. Gleichzeitig konnte die Person sich auf die Situationen einlassen.
SVM2 2	[0:02:56] I: Mhm, okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten?	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in

	[0:03:02] TP: Also wirklich, war gut authentisch fand ich. Auch gerade auch bei dem ersten Gespräch mit der Alex ähm, ja wenn Schüler sich äußern, dass das nicht so zum Beispiel direkt ist, sondern dass man oft so nachhaken muss mit Fragen äh, dass sie ihre Antworten nicht direkt geäußert hat auch zum Beispiel so. Ähm auch das Verhalten der Frau Schmidt, der Lehrerin ähm fand ich auch authentisch, dass eben trotzdem auch kritisch hinterfragt wurde woran liegt das jetzt mit den Freundinnen, warum ist das mit den Freundinnen also begünstigt das in der Schule, immer so ein bisschen nachfragen, klar ist das für die Eltern dann so, dass die zu der Tochter stehen in dem Gespräch und das hat man auch gemerkt, also das man auch schon ein bisschen dagegen ankämpfen musste. Also fand ich gut gespielt, ja. [0:04:01] I: Und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:04:05] TP: Ja. Ja, schon. (Z. 66 ff.).	ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden das Verhalten und die Formulierungen der Schauspielerinnen benannt.
BSH3 0	[0:02:46] I: Okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:02:52] TP: Also authentisch war das auf jeden Fall muss ich sagen, aber jetzt halt für mich als Übung relativ schwierig, wie gesagt beim ersten Mal, dass die Betroffene halt nicht so wirklich mitgespielt hat, aber so wir des halt vermutlich dann im echten Leben auch sein von daher war das schon eine gute schauspielerische Leistung von den Beiden. [0:03:12] I: Gab es da bestimmte Sachen, die das für Sie authentisch gemacht haben? [0:03:17] TP: Ja, also dass sie halt auch so abblockend war und auch gar nicht das Interesse hatte mit mir zu sprechen und irgendeine Lösung zu finden, weil ich glaube, grundsätzlich ist	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentisches Merkmal wird das Verhalten der Schauspielerinnen benannt.

	das ja auch so dass man nicht denkt, dass der Lehrer das Gute für einen will, sondern eher halt so eigene Interessen verfolgt, aber das war schauspielerisch schon richtig gut. [0:03:38] I: Und hatten Sie den Eindruck, dass die Beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:03:43] TP: Ja, doch. Also Alex war jetzt sowohl im ersten als auch im zweiten Gespräch komplett gleich. Bei der Mutter, die hat halt am Anfang wollte die auch erstmal so hören was los war und dann hat sie aber auch so ein bisschen Initiative ergriffen. (Z. 51 ff.).	
MNP2 8	[0:02:12] I: Okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen authentisch verhalten? [0:02:17] TP: Also sehr. Das fand ich war gut geschauspielt. Auch die Mutter, die war ein bisschen aufbrausend am Anfang. Das war wirklich so authentisch und die Schülerin hat das auch gut gemacht, also (unverständlich, ca. 2 Sekunden). [0:02:30] I: Mhm. Gab es bestimmte Facetten, die das für Sie so authentisch gemacht haben? [0:02:35] TP: Ja, wie gesagt, das Verhalten der Mutter, die dann reinkam und erstmal so: „Ja, die Tochter war doch immer gut“, so nach dem Motto. Deswegen, das war auf jeden Fall gut. Aber auch die Schülerin, dass sie halt, äh, erstmal nicht so wirklich aus sich heraus wollte und ich so ein bisschen nachfragen musste, was los ist. Also das hat es auf jeden Fall authentisch gemacht. [0:02:54] I: Okay. Und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden Schauspielerinnen auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:02:59] TP: Ja, das auf jeden Fall. Also das war / (Z. 52 ff.).	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden das Verhalten und die Formulierungen der Schauspielerinnen benannt.
PSB1 0	[0:01:33] I: Ja, okay. Inwiefern, das haben Sie gerade schon ein Stück weit angesprochen,	Die Schauspielerinnen sind

	aber nochmal ein bisschen genauer (lacht), inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:01:44] TP: Äh, insofern das die Emotionen gut vermittelt wurden, also als die Frau Schmidt dann eben als ich gesagt habe das und das ist das Problem war sie tatsächlich überrascht, also das war sehr gut rübergebracht. Ähm, wie gesagt auch das Alter und die Kleidung, die haben dann definitiv unterstützend gewirkt und das man die Personen eben vorher nicht kennt. [0:02:05] I: Okay und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden Schauspielerinnen auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:02:11] TP: Ja, definitiv. (Z. 44 ff.).	kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden das Verhalten und die emotionale Darstellung der Schauspielerinnen benannt.
GHT2 9	[0:01:51] I: Okay. Ähm Sie sind darauf schon eingegangen, aber ich wollte nochmal explizit nachfragen, inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:02:00] TP: Ähm, ja also sehr authentisch. Also jetzt einmal zu Alex, der Schülerin, fand ich sehr authentisch, wie sie auch hereingekommen ist und direkt meinte, sind Sie sauer auf mich? Oder so das sind ja so typische Phrasen, die man von Schülern so hört, wenn sie zu einem Gespräch gebeten werden ähm, ich fand es eigentlich auch gut, dass sie so sehr kooperativ war, das wünscht man sich ja sowieso auch von seinen Schülern in so einem Gespräch, dass sie das Verhalten jetzt nicht so umgesetzt hat langfristig, ist ja auch so eine Sache und ist auch irgendwo authentisch. Und bei der Mama dann genau so, also ist ja auch verständlich, dass sie sich erstmal wundert warum sie jetzt daher geholt wird ähm, ich fand sie auch sehr kooperativ, da hätte ich mir sogar vorgestellt, dass sie vielleicht gar nicht so kooperativ ist, weil ich dann ja nachgefragt habe, ob sie dann zu Hause mal so ein bisschen auf die Hausaufgaben achten	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden das Verhalten und die Formulierungen der Schauspielerinnen benannt.

	könnte, hätte ja auch sein können, dass sie sich da angegriffen fühlt von, aber hat sie ja nicht, also war ja alles sehr friedlich und harmonisch. [0:02:56] I: Okay und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden Schauspielerinnen auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:03:02] TP: Ja, eigentlich schon auf jeden Fall. Also mit Alex habe ich im zweiten Gespräch ja gar nicht so viel gesprochen, aber doch ich finde schon, dass die beiden in ihrer Rolle geblieben sind, ja. (Z. 44 ff.).	
SSB2 7	[0:03:55] I: Okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:04:01] TP: Also äh, die Mutter sah sehr streng aus und sie hat auch streng geredet und genau die Elternrolle übernommen, fand ich ganz gut. Es hat mich einerseits auch etwas eingeschüchtert ähm, weil ich jetzt mit den Gegenfragen so gar nicht äh gerechnet habe, also sie hat genau die Fragen gestellt, die ich vielleicht vergessen habe zu erwähnen ähm, ich glaube in richtigen Elterngesprächen würde das glaube ich nicht so sein, außer das mit den anderen Fächern. Ja die Schülerin. [0:04:41] I: Was genau glauben Sie würde nicht so sein bei dem Elterngespräch? [0:04:43] TP: Ähm, das nicht ich weiß nicht, ob, also mein Vater hat das zum Beispiel nie gemacht, dass er gefragt hat, ja wie sieht es denn in den anderen Fächern aus, weil es ist ja klar du bist gerade in dem Fach in der äh, also beim Elterngespräch in dem jeweiligen Fach und nicht in allen Fächern, also ist doch klar, dass die Lehrerin nicht weiß, wie ich in anderen Fächern bin, es sei denn sie lästert über mich oder informiert sich über mich und ich finde man sollte sich gar nicht so ähm, so heftig über eine Schülerin informieren mit anderen Lehrern, weil das	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentisches Merkmal wird das Verhalten der Schauspielerinnen benannt. Eine Einschränkung bezieht sich auf die Nachfrage der Mutter, nach dem Leistungsstand in den anderen Fächern, da die Person als Schülerin nie solche Nachfragen erlebt habe und eine Lehrkraft im Sinne

	nochmal die Objektivität ähm dann einnimmt, also das zeigt mir dann auch wieder das vorurteilhafte Verhalten. [0:05:32] I: Okay. Und wie hat sich das mit der Schülerin verhalten? Fanden Sie, dass die authentisch gespielt wurde? [0:05:41] TP: Ähm ja, die war halt richtig lieb gespielt nh. Also so ganz lieb und schüchtern und ja okay und ja, also ich kenne das eigentlich auch nur genau so eine Rolle von Schülern, die sich gut und verhalten und gute Leistungen im Unterricht erbringen, aber man hat ihr jetzt nicht angesehen, dass sie jetzt wirklich unaufgeforderte Wortbeiträge leistet und da war das Temperament etwas zu wenig. [0:06:11] I: Okay und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden Schauspielerinnen auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:06:18] TP: Ja, schon. (Z. 70 ff.).	der Objektivität nicht solche Informationen von anderen Lehrkräften einholen sollte.
GJS2 2	[0:01:05] I: Ja, okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:01:11] TP: Also äh typische Antworten, die man auch erwartet als Lehrkraft vielleicht. [0:01:15] I: Mhm, also authentisch? [0:01:17] TP: Ja. [0:01:19] I: Gab es da bestimmte Facetten in den einzelnen Rollen, also Mutter, Schülerin, die das für Sie besonders authentisch gemacht haben? [0:01:15] TP: Also zum Beispiel die Mutter war sehr interessiert daran, wie sich das Verhalten bessern kann und hat auch gefragt nach den anderen Lehrkräften. [0:01:35] I: Und bei der Schülerin? [0:01:37] TP: Hm, bei der Schülerin, weil sie sich auch auf Freunde bezogen hat und so.	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentisches Merkmal wird das Verhalten der Schauspielerinnen benannt.

	[0:01:42] I: Okay und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden Schauspielerinnen auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:01:48] TP: Hm, ja. (Z. 32 ff.).	
CCF2 7	[0:02:49] I: Okay, das führt nämlich direkt zu der nächsten Frage nämlich inwiefern sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten haben? [0:02:54] TP: Achso (lacht), sehr (lacht). [0:02:56] I: Und gibt es da verschiedene Facetten, die Sie da für die einzelnen Rollen benennen können? [0:03:00] TP: Hm, also. Man hat halt, wie gesagt die beiden waren halt sehr gut in der Rolle drin, so wie man sich das halt wirklich vorstellt mit einer berufstätigen Mutter, die natürlich halt auch sich sehr um ihre Tochter sorgt auch ähm, dann halt die Alex, die halt sich eben im Moment ein bisschen verloren fühlt ähm das war schon ja, das waren so die (lacht) was mir sehr aufgefallen ist. [0:03:35] I: Mhm, okay und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden Schauspielerinnen auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:03:40] TP: Ja, definitiv. (Z. 56 ff.).	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentisches Merkmal wird das Verhalten der Schauspielerinnen benannt.
AOS1 3	[0:02:28] I: Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:02:33] TP: Authentisch. Die Schauspielerin, die Alex spielt ähm, finde ich hat sich auch verhalten, wie Teenager sich manchmal verhalten also manchmal desinteressiert auch im Gespräch äh, nach dem Motto was soll das Ganze, warum soll ich jetzt mit einem Lehrer reden. Auch die Mutter hat sich, also die, die die Mutter spielte, hat sich auch wie ne Mutter ja äh verhalten und auch die richtigen Fragen gestellt. [0:03:07] I: Mhm, also durch die Fragen hat sie sich	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden das Verhalten der Schauspielerinnen und die Formu-

	[0:03:10] TP: Die Mutter, ja ich finde sie hat die Rolle gut eingenommen. [0:03:12] I: Mhm und hatten Sie dein Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:03:19] TP: Ja, schon. Ich hatte jetzt nicht den Eindruck, dass eine aus der Rolle fällt, da war jetzt kein man tauscht Blicke aus oder man grinst der gleichen, das gab es nicht, also die Rolle haben die ganz gut, ja gespielt. (Z. 50 ff.).	lierungen der Mutter benannt.
ASE2 6	[0:02:48] I: Okay. Äh Sie sind da gerade schon drauf eingegangen, aber da nochmal spezifischer die Nachfrage, inwiefern sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten haben. [0:03:01] TP: Ähm, natürlich hätte es besser sein können, aber die flexiblen Handlungen, also dass man sich auch wirklich auf die Situation eingeht und ein flüssiges Gespräch zustande kommt auf jeden Fall. [0:03:20] I: Inwiefern hätte es da besser sein können? [0:03:27] TP: Ähm, ich weiß es nicht (lacht). [0:03:36] I: (lacht) und äh, was hat die beiden Schauspielerinnen denn in ihren Rollen authentisch gemacht? [0:03:45] TP: Ähm, so stereotypische Charakterzüge von der, also was heißt Charakterzüge nicht ähm, das Auftreten, die Körperlichkeit von der Art der Schauspielerin, die Alex gespielt hat, ja so ein pubertierendes Mädchen, die Körperhaltung sehr zurückhaltend, eingenommen von den Erwachsenen und von der Mutter dann natürlich eher, dass die Körperhaltung und Mimik sehr offen und ja. [0:04:21] I: Ja und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden Schauspielerinnen auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind?	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden das Verhalten, die Mimik und die Körperhaltung der Schauspielerinnen benannt.

	[0:04:32] TP: Nein, also teilweise glaube ich, dass es, wenn ich selbst den Charakter gebrochen habe aus Versehen, weil ich mich versprochen habe oder die an irgendwas anderem, kam es auch dazu, obwohl das kann einem im normalen auch passieren, dass es, dass dann zufällig ein Grinsen aufkommt in Situationen, wo es vielleicht ja ähm was nicht logisch wäre vielleicht. Aber sonst eigentlich wenige Situationen. [0:05:08] I: Okay, aber hatten Sie den Eindruck, dass Sie dann aus der Rolle gefallen sind? [0:05:11] TP: Ne, eigentlich nicht. Es hat mir einfach nur eine Bestätigung gegeben, dass ich ja vielleicht aus der Rolle war und auch nur gemerkt wurde dann bin ich relativ schnell wieder in die Rolle gegangen. [0:05:22] I: Und die Schauspielerinnen, hatten Sie den Eindruck, dass die aus ihren Rollen gefallen sind in dem Moment? [0:05:27] TP: Nein. (Z. 48 ff.).	
AHW0 3	[0:02:08] I: Mhm, okay. Äh, Sie sind da jetzt gerade schon zu Teil drauf eingegangen, aber nochmal als explizite Nachfrage, inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:2:17] TP: Ähm, also ich fand sowohl jetzt die ähm die Schüler ähm, ja quasi beim ersten Gespräch oder auch beim zweiten Gespräch ähm dabei war, ist gut in die Rolle hineingeschlüpft, dass sie auch so ein bisschen zurückhaltend eher war und ja so ein bisschen schüchterner, was finde ich eher typisch ist so für das Alter und die ähm Mutter in dem anderen Teil war auch eher selbstbewusst oder ja, hat sich finde ich auch für die Rolle auf jeden Fall passend verhalten. [0:02:47] I: Mhm. Gab es da bestimmte Eigenschaften, dass sie sagen würden, dass das passend wäre.	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden das Verhalten der Schauspielerinnen und die „Optik“ der Mutter im Sinne eines „älteren“ Aussehens benannt.

	[0:02:54] TP: Ähm, also so rein von der Optik, hatte es für mich auch den Anschein, als wäre die andere Person bzw. jetzt die Mutter dann auch wirklich älter, was das Ganze für mich auch nochmal einfacher gemacht hat ähm, ja und die ganze Situation auch noch mal besser wahrzunehmen und auch ähm, ja, dass sie von dem Verhalten einfach ähm auch so ein bisschen anders waren, erst zurückhaltend die Tochter und ja eher selbstbewusst dann die Mutter. [0:03:25] I: Okay und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:03:30] TP: Auf jeden Fall, also die ähm, vor allem bei den Elterngespräch oder ja bei der zweiten Handlungssituation ist das dann nochmal aufgefallen, dass die Tochter auf jeden Fall eher wenig gesagt hat, was ja auch finde ich typisch ist für so ein Elterngespräch, dass man da eigentlich eher mit der Mutter, dem Vater, den Eltern spricht und wenn man sie dann aber angesprochen hat, hat sie ja auch ähm geäußert und man hat auch gemerkt sie hört zu und ist auch dabei ähm, ja und das man mit der Mutter aber größtenteils eher die Sachen bespricht, fand ich auf jeden Fall sehr passend. (Z. 54 ff.).	
CHS10	[0:02:20] I: Okay. Ähm, dann kommen wir nämlich zu den Schauspielerinnen. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen denn für Sie authentisch verhalten? [0:02:30] TP: In beiden Fällen sehr, ähm, ich glaube im ersten Gespräch, die Alex, ist halt wie eine Schülerin, ein Schüler, ähm, sich verhalten würde, nehme ich zwar wahr, dass sie sich so verhalten, warum, weshalb warum, ist, glaube ich, schwierig für die einzuschätzen. Ähm, ich finde diese zehn Minuten Gesprächszeit, die maximal einberufen wären, wären gerade im	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden das Verhal-

	Einzelgespräch schwierig geworden. Das wäre, glaube ich, zu viel oder „too much“ für die Schülerinnen und Schüler. Äh, im Elternsprechtaggespräch war das, glaube ich, schon ein guter, ein gutes Zeitfenster [0:03:04] I: Mhm. [0:03:05] TP: und äh ich fand's auch sehr realistisch. [0:03:08] I: Und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden Schauspielerinnen kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:03:14] TP: Ja. Schon, doch. [0:03:17] I: Okay. Und gab's da bestimmte Facetten der einzelnen Schauspielerinnen, die es für Sie sehr authentisch gemacht haben? [0:03:24] TP: Hm, einmal die Nachfragen [0:03:26] I: Mhm. [0:03:27] TP: und, ähm, auch beim ersten Gespräch direkt, äh, „Sind Sie sauer auf mich?“, das ist wahrscheinlich etwas, dass einem Schüler oder einer Schülerin durch den Kopf gehen kann. Äh, die Eltern, ähm, die Mutter, was kann die jetzt verändern oder, ähm, wenn sie es zuhause nicht wahrnimmt dann glaube ich schon, dass sie halt erstmal ratlos sind, was sollen sie jetzt ändern. (Z. 75 ff.).	ten und die Formulierungen der Schauspielerinnen benannt.
ALN30	[0:01:40] I: Okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:01:45] TP: Hm, ich finde Alex hat sich sehr authentisch ihrer Rolle entsprechend verhalten und eben, weil sie so ein bisschen flapsig war oder auch gelangweilt wirkte, ähm, und auch die Rolle der Mutter wurde auch gut umgesetzt, weil die Mutter sehr ehrgeizig gewirkt hat und [0:02:00] I: Mhm. [0:02:01] TP: ja.	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden das Verhalten und die

	[0:02:01] I: Gab's denn auch noch weitere Aspekte, die das für Sie authentisch gemacht haben? [0:02:06] TP: Vielleicht auch so ein bisschen / also jetzt von den Schauspielern her, oder? [0:02:08] I: Genau. [0:02:09] TP: Öhm, vielleicht auch so ein bisschen die Kleidung? [0:02:11] I: Mhm. [0:02:12] TP: Ich weiß nicht, ob ich mir das jetzt eingebildet habe, aber die Mutter hat so ein bisschen seriöser gewirkt als Alex. Alex hat sich eher wie eine Teenagerin gekleidet und die Mutter eher so, ja, wie `ne erwachsene Frau. [0:02:22] I: Okay. Und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:02:28] TP: Ja, eigentlich schon. Also zwischendurch, ähm, was ich jetzt bei mir feststellen konnte, dass ich bei einigen Aspekten vielleicht so ein bisschen gelacht habe oder so, was ich gesagt habe, dass ich da vielleicht kurz aus der Rolle gefallen bin, aber bei den beiden ist mir das jetzt eigentlich nicht aufgefallen. (Z. 43 ff.).	Kleidung der Schauspielerinnen benannt.
MNA1 9	[0:02:47] I: Okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für dich authentisch verhalten? [0:02:54] TP: Ähm, also habe ich ja auch eben eigentlich schon gesagt, genau, dass in dem Einzelgespräch, also es war auf jeden Fall authentisch, aber, ähm, so sehr ruhig dann, wo ich irgendwie mehr erwartet hätte, ähm, aber auch in dem Elterngespräch dann, ähm, fand ich, fand ich authentisch. [0:03:19] I: Gab es bestimmte Aspekte, die das für dich authentisch gemacht haben? [0:03:21] TP: Hm, also die Mutter hatte dann auch nochmal so nachgefragt, so von wegen, ist	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als sehr authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden das Verhalten, die Formulierungen und

	das nicht normal, ähm, dass die Kinder mal unkonzentriert sind im Unterricht und so und das fand ich, weil ich kann mir, also so wird das wahrscheinlich auch im echten Leben sein, dass die Lehrkräfte da, äh, die Eltern dann da auch wirklich wissen wollen, was Sache ist und so, ähm, ja und da war halt auch, also die Schülerin war wieder sehr ruhig, aber, ähm, das fand ich eigentlich auch sehr authentisch, weil wenn ich mich so zurückerinnere und ich mit meiner Mutter oder mit meinem Vater beim Elternsprechtag war, dann saß ich da auch eigentlich immer eher nur neben und das Gespräch war eher so zwischen Eltern und Lehrkraft. Ja. [0:04:05] I: Okay. Gibt's auch noch weitere Aspekte, wie beispielsweise die Kleidung, die besonders aufgefallen ist? [0:04:09] TP: Ach so, hm, also ich, äh, äh, die Mutter hatte halt so ein Schal umgelegt, dass, ähm, war dann natürlich auch, ähm, sehr authentisch, das wirkt, ja, bisschen Stereotyp, aber, ja, schon so klassische Mutter, ne? [0:04:27] I: Mhm. [0:04:28] TP: Genau, aber sonst war mir jetzt nichts aufgefallen? [0:04:31] I: Okay. Und hattest du den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:04:36] TP: Ähm, ja. [0:04:38] I: Okay. [0:04:39] TP: Doch. Das auf jeden Fall. (Z. 55 ff.).	die Kleidung der Schauspielerinnen benannt.
RNM2 5	[0:02:31] I: Okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:02:37] TP: Ähm, genau wie gerade schon gesagt, quasi mit der angepassten, mit der Rolle angepasst an das Alter und ich sage mal an die	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahr-

	soziale Position ähm, war das schon echt authentisch. [0:02:47] I: Und gab es da bestimmte Facetten, die das Schauspiel für Sie authentisch gemacht haben? [0:02:53] TP: Ähm, zum Beispiel, wie die Mutter sich an Alex gewendet hat und mit ihr direkt gesprochen hat und nicht über mich gesprochen hat, weil sie ja offensichtlich ihre Tochter besser kennt als ich ähm, das war zum Beispiel authentisch würde ich sagen. [0:03:10] I: Okay und gab es da noch weitere Aspekte, wie beispielsweise die Kleidung? Ist Ihnen das aufgefallen? [0:03:19] TP: Also jetzt, wo du das so sagst, ähm könnte sein, ich würde jetzt aber auch nicht, also ich glaube Alex hatte jetzt eher einen jugendlicheren Kleidungsstil als die Mutter zum Beispiel, aber ich könnte das jetzt auch nicht so hundertprozentig sagen. [0:03:40] I: Okay und hattest du den Eindruck, dass die beiden auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:03:47] TP: Ja, das denke ich schon, ja. (Z. 42 ff.).	genommen. Als authentische Merkmale werden das Verhalten und die Interaktion zwischen den Schauspielerinnen die benannt.
OSH1 1	[0:01:41] I: Okay. Ähm Sie hatten das jetzt gerade schon angedeutet, mit dem Blick auf die Situation selbst, aber ich wollte nochmal spezifisch nachfragen. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:01:54] TP: Hm, also erstmal so einfach von der, also die Mutter war halt so ein bisschen ähm selbstbewusster und präsenter und hatte ihren Standpunkt und die Tochter war halt, wie auch ihrem Alter entsprechend vielleicht auch ein bisschen unsicherer und ähm also ich fand schon sehr der Situation angemessen.	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentisches Merkmal wird das Verhalten der Schauspielerinnen benannt.

	[0:02:13] I: Mhm und gab es da bestimmte ähm Aspekte, die das für Sie auch authentisch gemacht haben? [0:02:20] TP: Hm, also das Alex ähm manchmal halt nicht äh, sich nicht getraut hat etwas zu sagen, dass man nochmal nachfragen musste, aber ähm ja die Mutter vielleicht eher schon gesagt hat, ja also, dass sie das nachvollziehen kann oder eben nicht und ihren Standpunkt geäußert hat dann also ja. [0:02:42] I: Mhm. Wie hat es sich mit der Kleidung verhalten, haben sie die wahrgenommen? [0:02:49] TP: Hm, ich glaube nicht (lacht). [0:02:51] I: Mhm, okay und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden Schauspielerinnen auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:02:58] TP: Ja, doch. (Z. 54 ff.).	
FLA04	[0:01:05] I: Okay. Inwiefern haben sich die Schauspielerinnen für Sie authentisch verhalten? [0:01:12] TP: Ziemlich. Ich meine die eine ist rot geworden das halte ich für ganz normal, ist ja auch irgendwie eine komische Situation, ähm, die Mutter war so ein bisschen frech. Also ich halte das für sehr authentisch tatsächlich, wenn man seine Kinder so ein bisschen auch beschützt. Ja. [0:01:24] I: Gab's da noch so weitere Anhaltspunkte, an denen Sie das festgemacht hatten? [0:01:27] TP: Dass sie ihre Tochter beschützen wollte? [0:01:29] I: Beispielsweise. [0:01:30] TP: Ja, definitiv. Sie hat ja zum Beispiel gefragt, ähm, ob ich von anderen Lehrern gehört hätte, ob die sich mit ihrer Tochter besser verstehen, so auf diese zwischenmenschliche Ebene, das ist natürlich ziemlich klug, [0:01:38] I: Mhm.	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden das Verhalten der Schauspielerinnen und die Formulierungen der Mutter benannt. Als Einschränkung werden die sehr „offene“ und „freundliche“ Körperhaltung

	[0:01:39] TP: um die Lehrer so ein bisschen auszuspielen. [0:01:40] I: Mhm. Also die Sprachebene war da für Sie authentisch? [0:01:42] TP: Ja, genau. Ja also die Körperhaltung oder Mimik fand ich bei beiden sehr offen und freundlich. Das war [0:01:49] I: Mhm. [0:01:50] TP: vielleicht nicht ganz so authentisch. Vielleicht ein bisschen zu freundlich einfach, ne? Weil die Mutter war ja nicht ganz meiner Meinung. Ja. [0:01:55] I: Okay. Und hatten Sie den Eindruck, dass die beiden Schauspielerinnen auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? [0:02:02] TP: Ja. Doch bei beiden. (Z. 30 ff.).	und Mimik der Schauspielerinnen angeführt. Da die Mutter nicht ganz „der Meinung“ der Person sei, würden diese damit nicht unbedingt übereinstimmen.
MJH2 3	[0:01:28] I: Mhm. Inwiefern waren für Sie die Situationen authentisch? [0:01:33] TP: Ähm, also die Schauspielerinnen waren schon also authentisch fand ich so alleine von der Haltung, Mimik, Gestik das hätte schon zum Beispiel ein Elternsprechtag sein können in der zweiten Situation äh und auch die Antworten waren so wie ich von einer 13 Jahre waren es glaube ich ne, 15 ja also das fand ich schon das waren jetzt keine Studenten, die vor mir saßen. [0:02:04] I: Mhm. [0:02:05] TP: Fünfzehnjährige bzw. eine Mutter, ja. (Z. 20 ff.). [0:04:02] I: Sie hatten jetzt gerade schon ausgeführt, dass die Schauspielerinnen sich für Sie authentisch verhalten hatten sind da insbesondere noch auf die einzelnen Wortäußerungen eingegangen auf die Mimik, auf die Gestik ähm auch das Zusammenspiel aus der Situation das hatten Sie jetzt als Merkmal hervorgehoben und hatten Sie auch den Eindruck, dass die Schau-	Die Schauspielerinnen sind kontinuierlich in ihren Rollen geblieben und wurden als authentisch wahrgenommen. Als authentische Merkmale werden die Körperhaltung, Mimik, Gestik und die Formulierungen der Schauspielerinnen benannt.

	spielerinnen auch kontinuierlich in ihren Rollen geblieben sind? Als Schülerin und als Mutter? [0:04:32] TP: Hm ja, also ich fand also wir haben ja quasi so einen Wochen-Gap dazwischen äh das hat ja auch alles gepasst also das quasi die äh Schauspielerin von Alex im zweiten Gespräch auf das eingegangen ist, was wir im ersten Gespräch äh besprochen haben. Das hat das dann nochmal authentischer gemacht, dass sie quasi in ihren Rollen geblieben sind und ähm ja, dementsprechend hat das dazu beigetragen, dass das dann einigermaßen funktioniert hat, also jetzt so rein organisatorisch. [0:05:08] I: Mhm. [0:05:08] TP: Wie ich das jetzt so gemacht habe. (Z. 69 ff.).	
Kategorie 3) Einfluss durch Raum und Videokameras		
Kategorie 3.1) Einfluss durch Raum und Videokameras – eher positiv		
Pseudonymisierungscode	Textstelle	Paraphrase
HAS20	[0:01:32] I: Und hat dich der, der Raum auch beeinflusst? [0:01:35] TP: Ich finde das ein bisschen komisch, dass der Raum so riesig dann ist. Also halt nicht Klassenzimmer ähnlich [0:01:42] I: Okay. [0:01:42] TP: dann. [0:01:43] I: Hast du darauf Acht genommen während der Situation? [0:01:47] TP: Ne, ich habe versucht das hier so abzutrennen. [0:01:49] I: Okay. Und wie hat es sich mit den Kameras verhalten? [0:01:53] TP: Sind halt Kameras. [0:01:55] I: Hast du die wahrgenommen?	Der Raum entspricht nicht der Vorstellung eines Klassenzimmers. Dies wurde jedoch während der Situationen ausgeblendet. Die Kameras wurden wahrgenommen, aber haben offenbar das Handeln nicht beeinflusst.

	[0:01:56] TP: Ich weiß, dass sie da sind und ich weiß, dass ich aufgenommen werde, aber ist halt einfach so. Ist ja auch eine Reflexion dann für einen selbst hinterher. Ja. (Z. 36 ff.).	
SAD0 6	[0:01:12] I: Okay. Ähm, hat der Raum Sie beeinflusst in Ihrem Handeln? [0:01:20] TP: Eigentlich nicht, wenn ich ehrlich bin. [0:01:21] I: Und die Kameras, haben Sie die aktiv wahrgenommen? [0:01:24] TP: Nein. Nein, ich war wirklich sehr fokussiert (lacht). [0:01:27] I: Ja. [0:01:28] I: Also sobald es los ging, quasi. (Z. 25 ff.).	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen. Dazu hat der Beginn der Situationen beigetragen, nach dem sich die Person fokussiert hat.
SSP0 2	[0:04:18] I: Und ähm, wurden Sie in der Situation durch die Kameras beeinflusst? Haben Sie die aktiv wahrgenommen? [0:04:27] TP: Ähm, nicht so richtig, also nachdem man einmal so, nachdem die Schauspielerin drinnen war, war es eigentlich vorbei, dass da Kameras stehen (lacht). [0:03:36] I: Wie haben Sie den Raum wahrgenommen? [0:03:39] TP: Äh, eigentlich fast so gar nicht. Also für mich/ Also ich habe zwischendurch/ hatte ich kurz Angst, dass es jetzt doch irgendwie um Geschichte oder so geht (lacht), aber als ich im Gespräch drin war, wusste ich eigentlich gar nicht mehr, was um mich herumsteht und war eigentlich nur auf die Person fokussiert. (Z. 71 ff.).	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen. Dazu hat der Beginn der Situationen beigetragen.
PPK2 3	[0:01:44] I: Hat der Raum Einfluss auf Sie genommen? [0:01:49] TP: Ähm, eigentlich nicht. Also, ähm, ne. [0:01:57] I: Und die Kameras? [0:01:59] TP: Äh, die schon, weil man war manchmal schon so geneigt so da hinzugucken,	Der Raum und wurde nicht aktiv wahrgenommen. Die Kameras wurden aktiv wahrgenommen. Aller-

	weil es ist natürlich eine andere Situation als wenn man jetzt eben, äh, weiß, dass das halt nicht aufgenommen wird, weil man / also es ist jetzt nicht so, dass man sich jetzt irgendwie anders verhält, aber es ist einfach ein bisschen / man hat halt das Gefühl, die Bedeutung ist grad irgendwie an einer anderen Stelle. [0:02:21] I: Gab's da einen bestimmten Zeitpunkt, ab dem Sie das weniger wahrgenommen haben, dass da Kameras sind? [0:02:27] TP: Ähm, ja. Also ich habe es tatsächlich, äh, in dem zweiten Beispiel ein bisschen weniger wahrgenommen, weil dann ja auch noch eine weitere Person [0:02:35] I: Mhm. [0:02:36] TP: noch dazukam und man dann ein bisschen mehr auch ins Gespräch gekommen ist, weil, ähm, in der ersten Situation war es ja ein bisschen so, dass, ähm, also Alex hat ja schon ein bisschen auch geredet, aber, ähm, so den größten Gesprächsanteil hatte ja in dem Falle ja eigentlich ich und bei dem anderen, also bei dem zweiten Beispiel war es eben so, ähm, dass man eher so in einen Austausch gekommen ist mit, also so zu dritt. (Z. 35 ff.).	dings hat dies offenbar nicht die eigenen Handlungen beeinflusst. Dazu hat der Beginn Situationen und die Anwesenheit der Schauspielerinnen beigetragen, sodass die Kameras in der zweiten Situation weniger wahrgenommen worden sind.
AAS1 3	[0:01:16] I: Mhm. Und hatte der Raum einen Einfluss auf Ihr Handeln? [0:01:22] TP: Hm. Nein, nein. [0:01:26] I: Okay. Und die Kameras? [0:01:28] TP: Ähm, nein, das auch nicht, also man hat sich dran gewöhnt. [0:01:34] I: Okay. Und ab wann haben Sie sich dran gewöhnt? [0:01:36] TP: Ähm, nach dem ersten Ablauf, also (Z. 30 ff.).	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen. Nach der ersten Situation habe sich die Person an die Kameras „gewöhnt“.
KFW0 2	[0:02:07] I: Okay. Und, äh, hatte die Kamera oder die Kameras Einfluss auf Ihr Handeln genommen?	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen.

	[0:02:13] TP: Ne, gar nicht. Also, die habe ich wirklich / Sie haben die ja eingeschaltet, da habe ich noch an die Kamera gedacht, aber als es dann geklopft hat, dann hatte ich die gar nicht mehr im Kopf. [0:02:22] I: Okay. [0:02:22] TP: Das war mir auch nicht unangenehm, dass die an war. Also da habe ich gar nicht dran gedacht. (Z. 64 ff.).	nommen. Dazu hat der Beginn der Situationen beigetragen.
BTB0 1	[0:00:52] I: Ähm Ähnlichkeiten zu ähm Erfahrungen in der Schule, die Sie dargestellt haben. Wie verhält es sich mit dem Raum? Hat der Einfluss auf Ihre Wahrnehmung gehabt? [0:01:04] TP: Ähm ja, also hm eigentlich nicht, aber ich denke, wenn man einen Elternsprechtag hat, ist man eher in so einem/ Das ist ja jetzt kein Klassenraum gewesen. Das war ja eher ja Universitätsraum. Ähm ich denke ich halt, dass die Schülerin oder Schülerinnen ähm halt in einem Klassenraum nochmal ein bisschen mehr Schüler sich zeigen als jetzt hier in einem/ Ich weiß jetzt gar nicht, Schauspielerinnen, waren ja jetzt keine Schüler. Und ich denke, dass der Raum schon bisschen Einfluss hat auf den Ausgang des Gesprächs, weil ähm ja im Klassenraum halt eine ganz andere Wirkung auf Schüler hat als so ein normaler Raum mit nur eine Tisch drin, sage ich jetzt mal. [0:01:45] I: Und auf Sie? Hat das aktiv Einfluss genommen? [0:01:47] TP: Ähm ne auf mich eigentlich nicht. [0:01:50] I: Okay. Und äh die Kameras haben Sie die bemerkt? [0:01:53] TP: Ne, gar nicht. (lachen) [0:01:55] I: Okay, aber am Anfang, also? [0:01:56] TP: Ja, also klar am Anfang als Sie den Code reingesagt haben und so, aber dann nachdem ich die ersten paar Sätze, Wörter ge-	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen bzw. haben keinen Einfluss auf die eigenen Handlungen gehabt. Dazu hat der Beginn der Situationen beigetragen.

	sagt habe, habe ich die ausgeblendet. (Z. 23. ff.).	
KAD2 2	[0:01:07] I: Ähm, wie verhält es sich mit dem Raum, in dem wir gerade waren? Hat der Einfluss auf Sie oder Ihre Handlungen genommen? Haben Sie das aktiv wahrgenommen? [0:01:15] TP: Hm, es war ja kein richtiger Klassenraum, würde ich sagen. Ähm, man hat das ja auch gemerkt / die Tische, das waren ja auch nicht solche viereckigen typischen Schultische, keine typischen Schulstühle. Es war sehr hell, auch die Möbel waren ja alle in so einem hellen Holz. Also ich fand / ich denke mal in dem Raum war es, wäre es angenehmer so ein Elterngespräch zu führen als jetzt / äh, ich kenne das so aus meiner Schulzeit, dass dann / der Lehrer sitzt dann an seinem Pult mit seinen ganzen Sachen drauf und dann, da wird dann ein Tisch vorgeschoben und da sitzt dann halt, äh, das Elternteil. Also das, das, denke ich mal, war in dem Raum sehr viel angenehmer als so wie ich es gerade beschrieben habe. [0:02:02] I: Okay. Und, ähm, die Kameras? Haben Sie die bemerkt? Haben Sie / die Einfluss auf Ihr Handeln gehabt? [0:02:09] TP: Ne, also habe ich jetzt nicht bewusst wahrgenommen. Also war für mich jetzt nichts / kein Problem. (Z. 22 ff.).	Die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben keinen Einfluss auf die eigenen Handlungen gehabt. Der Raum wurde wahrgenommen, hatte jedoch die eigenen Handlungen nicht beeinflusst. Daneben wäre es angenehmer in dem Raum ein Gespräch zu führen, als in einem „richtigen“ Klassenraum.
GVP0 7	[0:01:57] I: Okay und äh in Bezug auf die Authentizität, hat der Raum Ihr Verhalten beeinflusst? Haben Sie den aktiv wahrgenommen? [0:02:07] TP: Hm, der Raum hat mich gar nicht beeinflusst, ich kenne das, dass ich gefilmt werde von anderen Studien und Bacheloranfragen und sowas, von daher kann ich sowas sehr gut ausblenden. Ich hatte auch gedacht, dass Sie quasi als Vater reinkommen ähm, weil das stand ja in der Aufgabenstellung offen, aber ich fand gut, dass Sie nicht reingekommen sind,	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst.

	nochmal jemand Neues, weil ich mich dann komplett auf die Situation eingelassen habe. (Z. 38 ff.).	
REL2 6	[0:01:12] I: Okay. Hat ähm der Raum Einfluss auf Sie genommen? Wie haben Sie den Raum wahrgenommen? [0:01:20] TP: In dem Moment als die ähm als das Rollenspiel losging, habe ich eigentlich den Raum selbst nicht mehr wahrgenommen, sondern nur noch die Personen und habe mich auf die konzentriert. [0:01:32] I: War das auch mit den Kameras so? [0:01:34] TP: Ja, die haben mich nicht gestört. (Z. 10 ff.).	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst. Dazu hat der Beginn der Situationen beigetragen.
SNA2 8	[0:01:14] I: Ähm wurden Sie beeinflusst in Ihrem Handeln durch den Raum? Haben Sie den wahrgenommen? [0:01:19] TP: Ehrlich gesagt nicht, ne also ich habe den Raum eigentlich wirklich ausgeblendet, ich habe mich einfach versucht auf die Situation äh zu konzentrieren. Also ich habe mir den Raum kurz angeguckt, habe mich gefragt warum da so eine Wand stand mit irgendwelchen Bildern, aber habe mich jetzt nicht dadurch beeinflussen lassen (lacht). Also, ne. Habe ich jetzt nicht gesondert wahrgenommen. [0:01:41] I: Okay. Wie verhält sich das mit den Kameras? [0:01:44] TP: Die habe ich auch eigentlich nicht wahrgenommen. Also die habe ich eigentlich auch ausgeblendet. [0:01:48] I: Mhm. [0:01:49] TP: Also. [0:01:50] I: Gab es einen bestimmten Zeitpunkt, ab wann Sie die ausgeblendet hatten? [0:01:54] TP: Also eigentlich habe ich sie gar nicht richtig eingebledet, also eigentlich waren sie gar nicht so, ich habe es jetzt nicht so wahr-	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst.

	genommen, dass da die ganze Zeit eine Kamera läuft, also äh, ja habe ich eigentlich gar nicht wirklich wahrgenommen. (Z. 24 ff.).	
CAB06	[0:03:14] I: Wie hat es sich mit dem Raum verhalten? Hatte der Einfluss auf Ihr Handeln? [0:03:20] TP: Es war jetzt nicht so ein typischer Klassenraum. Also von der Situation her hätte es ja mehr gepasst, wenn es ein Klassenraum sein soll, wo dann das Gespräch geführt wird. So kenne ich es auch aus meiner Schulzeit, dass man einfach in den Klassenraum geht, wo man sonst so Unterricht hat. Ich sage mal das so Gesamtkonstrukt, also das hat mich jetzt nicht unbedingt (gehindert?), aber es hätte auf jeden Fall geholfen, wenn man dann, sage ich mal, wirklich in so einer Schulklasse gesessen hätte, das hätte die Situation noch ein bisschen gefestigt. [0:03:50] I: Wie hat es sich mit den Kameras verhalten? Haben Sie die wahrgenommen? Haben die/ [0:03:53] TP: Die habe ich relativ schnell ausgeschaltet und sobald das Gespräch begonnen hat. Davor war kurz die Nervosität da und dann danach auch so okay jetzt ist das Gespräch vorbei, jetzt bloß nicht zittern (lachen). (Z. 53 ff.).	Der Raum wurde wahrgenommen und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen. Das eigene Handeln wurde dadurch nicht beeinflusst. Dazu hat der Beginn der Situationen beigetragen.
PHG22	[0:01:39] I: Okay. Wie ähm wie haben Sie den Raum wahrgenommen? Hat der Einfluss auf Ihre Handlungen genommen? (...) [0:01:50] TP: Ich würde sagen eher weniger, weil diese Räume sind ja teilweise so wie auch in der Schule. Man hat ja diese zusammenstehenden Tische am Elternsprechtag, stellt da irgendwie noch ein bisschen was Süßes hin und ein Getränk und so. Und dann kommen die Eltern rein, klopfen. Dann kommen sie ja zu einem und dann fängt man an zu sprechen. Also ich habe es aus meiner Schulzeit nicht anders erlebt. Kann sein, dass es heutzutage anders ge-	Der Raum wurde nicht aktiv wahrgenommen und hat das eigene Handeln nicht beeinflusst. Die Kameras wurden zu Beginn und zum Ende, aber nicht während der Situationen wahrge-

	macht wird, aber so aus meiner Schulzeit kam mir das schon ziemlich bekannt vor. [0:02:09] I: Okay. Und die Kameras haben Sie die wahrgenommen? [0:02:12] TP: Am Anfang und am Ende. Währenddessen habe ich nicht darüber nachgedacht, also weniger drüber nachgedacht, dass da eine Kamera ist und ich habe mich wirklich versucht darauf zu konzentrieren, wie verhalten sich die Personen, wie läuft gerade das Gespräch und schaffe ich es gerade das irgendwie zusammenzufassen, worum es ja eigentlich geht. Also irgendwie so ein Gespräch Struktur hinzubekommen, weil ich gemerkt habe, so ein Gespräch habe ich nie geführt. Also ich habe mir da, glaube auch, noch nie viel drüber Gedanken gemacht, wenn ich einen Elternsprechtagtermin habe, dass ich mich da hinsetze und wie das dann abläuft. Auch beim Fragebogen mit diesem Prozentsatz, das war jetzt mehr so aus dem Bauch heraus so eine Einschätzung. [0:02:51] I: Okay. Also hatten Sie genug Raum, um sich abseits der Kameras auf das Geschehen zu konzentrieren? [0:02:57] TP: Ja, ich würde schon sagen. Das war schon irgendwie so im Hinterkopf, dass da jetzt noch Kameras sind, aber ich glaube diese Schauspielersituation und dann tatsächlich jetzt ‚Jetzt bist du die Lehrerin.‘ Jetzt mit total fremden Leuten, die dann auch noch wirklich so voll die Emotionen rüberbringen sowohl die Mutter, die dann ja kurz so bisschen ähm innerlich so ein bisschen zumachen wollte, so ja wollte sie es ein bisschen abtun, so ‚Meine Tochter macht das doch immer so.‘ Also das hat man schon so ein bisschen gemerkt, dass das auf jeden Fall das widerspiegelt hat, was im Ablauf von der Situation stand. (Z. 35 ff.).	nommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst.
--	---	---

AYM2 2	[0:00:50] I: Ja. Und dann wie hat es sich mit dem Raum verhalten? Haben Sie den wahrgenommen? Hat der Ihr Handeln beeinflusst? [0:00:59] TP: Eigentlich nicht, ne. Also ich habe versucht mich da ganz drauf zu fokussieren auf die Situation und habe den Raum quasi nicht so richtig wahrgenommen. [0:01:08] I: Und die Kameras? [0:01:10] TP: Auch nicht. Also zwischenzeitlich dann ein-, zweimal, aber dann äh auch wieder direkt wieder vergessen irgendwie. (Z. 18 ff.)	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst.
AEM2 3	[0:01:02] I: Also ähm irgendwann ja. Okay. Ähm hat der Raum Einfluss auf Ihre Handlungen genommen? Haben Sie den wahrgenommen? [0:01:11] TP: Es war kalt. (lachen) Ähm aber nein nicht wirklich. [0:01:14] I: Und die Kameras? [0:01:16] TP: Ja, teilweise. Ja, im ersten Gespräch. [0:01:20] I: Ähm können Sie das näher beschreiben? Wann hatten Sie die bemerkt? Und wie hat Sie das beeinflusst? [0:01:26] TP: Hm vor allem in den Momenten, in denen ich mich sehr unsicher gefühlt habe, ähm wurde mir umso bewusster, dass jetzt auf einmal Kameras im Raum sind. Ähm die hat man dann aber schnell wieder versucht, zu ignorieren und weiterzumachen. [0:01:39] I: Und ähm welche Momente waren das, wo Sie sich unsicher gefühlt haben? [0:01:43] TP: Vor allem im ersten Gespräch. Ähm und im zweiten Gespräch als es um die Problemlösung ging. (Z. 32 ff.).	Der Raum wurde nicht aktiv wahrgenommen und hat das eigene Handeln nicht beeinflusst. Die Kameras wurden teilweise, in den Momenten einer erlebten „Unsicherheit“, wahrgenommen. Allerdings hat dies offenbar keinen direkten Einfluss auf das eigene Handeln genommen.
COS1 9	[0:02:02] I: Du hattest gerade den Raum erwähnt ähm, du hast den wahrgenommen, hat der auch dein Handeln beeinflusst? [0:02:13] TP: Gut es ist jetzt natürlich eine fiktive Situation, aber ich glaube schon so ein großer Raum kann in der Schule genauso sein, dass	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das ei-

	man sich so gegenüber sitzt, ähm man sich vorher so ein paar Gedanken macht und dann halt die Person auch nicht unbedingt mit viel Lust kommt, auch so Elternteile haben ja auch nicht immer Lust abends dann in die Schule zu fahren und da sich was anzuhören. Ähm, deswegen fand ich das schon angemessen. [0:02:39] I: Okay und die Kameras? Hast du die wahrgenommen oder haben die dein Verhalten beeinflusst? [0:02:44] TP: Würde ich sagen nicht. Also ich habe mich schon nur auf die Person oder auf die beiden konzentriert, also nein. (Z. 42 ff.).	gene Handeln nicht beeinflusst.
CML1 6	[0:01:04] I: Haben Sie denn den Raum aktiv wahrgenommen dabei? Hat der Einfluss auf Ihr Handeln genommen? [0:01:09] TP: Ähm zu Beginn habe ich nur aktiv wahrgenommen, dass es natürlich hier ähm zu einem anderen Projekt gehörte, aber sonst war für mich eigentlich sehr wichtig, wirklich den Fokus eben auf mein Gegenüber zu setzen, um eben eine authentische Gesprächssituation herstellen zu können. [0:01:25] I: Verhielt es sich so auch mit den Kameras? [0:01:28] TP: Die habe ich eigentlich, ehrlich gesagt, gar nicht gemerkt. (Z. 25 ff.).	Der Raum wurde zu Beginn insofern wahrgenommen, als er zu einem „anderen Projekt“ gehöre. Dies hat das eigene Handeln allerdings nicht beeinflusst. Die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst.
BMP2 7	[0:01:24] I: Okay, ähm haben Sie den Raum aktiv wahrgenommen und hat der Sie beeinflusst in Ihrem Handeln? [0:01:32] TP: Ich muss ehrlich gestehen, auf den Raum habe ich gar nicht so wirklich geachtet. Ähm nur halt auf den Tisch. Der war ja schon so, dass man sich mehr oder weniger gegenüber gesessen hat. Das fand ich ganz gut, weil so	Der Raum wurde nicht aktiv wahrgenommen und hat das eigene Handeln nicht beeinflusst. Die Kameras wur-

	konnte man sich gut in die Augen schauen. Ähm aber auf den Raum selbst habe ich jetzt ehrlich gesagt gar nicht geachtet. [0:01:51] I: Hm und wie hat es sich mit den Kameras verhalten? Haben Sie die so wahrgenommen? [0:01:55] TP: Hm ja also durch das Anschalten der Kameras hat man sie nicht, während des Gesprächs nicht wahrgenommen, aber wusste irgendwie und hatte das im Hinterkopf, die sind da und man wird die ganze Zeit aufgezeichnet. Ähm da ist man vielleicht nochmal ein bisschen nervöser als normalerweise, aber im Grunde gestört oder so hat mich das jetzt wirklich gar nicht. (Z. 27 ff.).	den während des Gesprächs nicht aktiv wahrgenommen, allerdings war die Person sich darüber bewusst, dass die Situationen aufgezeichnet werden. Dies könnte dazu geführt haben, dass die Person „nervöser“ gewesen sei als „normalerweise“, während sie das gleichzeitig nicht gestört habe.
KAS1 8	[0:01:48] I: Okay. Und ähm, haben Sie den Raum herum aktiv wahrgenommen? [0:01:55] TP: Ne, den habe ich voll ausgeblendet (lacht). [0:01:57] I: Und die Kameras? [0:01:58] TP: Äh, auch. (Z. 37 ff.).	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst.
SEL3 1	[0:04:16] I: Und ähm hast du den Raum um dich herum aktiv wahrgenommen? [0:04:20] TP: Nein. [0:04:22] I: Gar nicht. Und die Kameras? [0:04:23] TP: Nein. [0:04:24] I: Gab es da einen bestimmten Punkt, ab wann das so war?	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln

	[0:04:29] TP: In den Bearbeitungsphasen, beim Ausschalten und beim Einschalten. Also ich habe das komplett ausgeblendet. Es gab nur mich und die Person. (Z. 74 ff.).	nicht beeinflusst.
VSD1 4	[0:01:50] I: Wie verhält es sich mit dem Raum, haben Sie den aktiv wahrgenommen? Hat er Sie in Ihrem Handeln beeinflusst? [0:01:57] TP: Ähm, also ich habe mich sehr wohl gefühlt in dem Raum, die Raumtemperatur war sehr gut, es war ja, einfach eine sehr gute Atmosphäre sage ich mal ähm, ja es war auch die Atmosphäre eines Klassenzimmers irgendwie so herbeigeführt worden, da habe ich mich auch sehr wohl gefühlt, aber ich weiß jetzt nicht, ob es in einem ähnlichen anderen Raum oder in einem anderen Raum mich genauso gefühlt hätte. [0:02:18] I: Wie hat es sich mit den Kameras verhalten? Haben Sie die wahrgenommen? [0:02:20] TP: Hm, ganz zu Beginn habe ich die Kameras auf jeden Fall wahrgenommen, aber so nach einer Minute habe ich gar nicht mehr daran gedacht, dass ich gefilmt werde. (Z. 46 ff.).	Der Raum hat zu der Wahrnehmung einer „sehr guten Atmosphäre“ beigetragen. Die Kameras wurden bis kurz nach Beginn der ersten Situation wahrgenommen. Beides hat das eigene Handeln offenbar nicht beeinflusst.
NRS1 8	[0:01:22] I: Wie hat es sich mit dem Raum verhalten? Haben Sie den wahrgenommen? Hat der Ihr Verhalten beeinflusst? [0:01:27] TP: Ähm, nein eigentlich nicht, also vor allem auch ähm mit den Kameras war es jetzt so, dass ich mir am Anfang äh Sorgen gemacht habe, also dass vielleicht irgendwie mich nervös machen könnte, aber sobald man angefangen hat, hat man die auch wieder vergessen. Und man war halt wirklich nur noch quasi mit einem Tunnelblick da in der Sache mit drinnen und hat sich darauf konzentriert und halt alles andere nicht mehr wahrgenommen. (Z. 25 ff.).	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst. Der Beginn der Situationen hat dazu beigetragen.
BLW2 4	[0:01:37] I: Haben Sie den Raum aktiv wahrgenommen? Hat der Ihr Verhalten beeinflusst? [0:01:44] TP: Hm jetzt nicht irgendwie als ähm ähm, also es war ein relativ neutraler Raum. Es	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgen-

	war jetzt nicht, dass ich gedacht habe, ich sitze wirklich in der Uni, sondern ähm in so einem Beratungsgespräch. Also ich konnte mir schon vorstellen, dass ich jetzt eher in einer Schule sitze als in der Uni in einem Prüfungsraum. [0:02:04] I: Okay. Und wie hat sich das mit den Kameras verhalten? [0:01:09] TP: Bitte nochmal? [0:01:10] I: Mit den Kameras. Haben Sie die wahrgenommen? [0:01:12] TP: Ähm nein, gar nicht im Gespräch. (Z. 30 ff.).	nommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst. Das Gespräch in den Situationen hat dazu beigetragen.
BJP10	[0:01:45] I: Okay. Haben Sie den Raum um sich herum aktiv wahrgenommen und hat der aktiv Einfluss auf Ihre Handlung genommen? [0:01:52] TP: Ich würde jetzt nicht sagen, dass er Einfluss darauf genommen hat, aber ich habe auf jeden Fall wahrgenommen das so ein bisschen ein Klassenraum widergespiegelt wurde mit den Bildern von der Queen und so weiter, also ich habe mich auf jeden Fall wohlfühlt und es war eine angenehme Atmosphäre. [0:02:05] I: Wie hat sich das mit den Kameras verhalten, haben die Ihr Handeln beeinflusst? [0:02:09] TP: Hm, ich würde sagen nein, ich habe die jetzt nicht so wahrgenommen. (Z. 35 ff.).	Der Raum hat zu der Wahrnehmung einer „angenehmen Atmosphäre“ beigetragen. Die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen. Beides hat das eigene Handeln offenbar nicht beeinflusst.
CEI18	[0:03:44] I: Mhm. Ähm haben Sie den Raum aktiv wahrgenommen, hat der Ihr Handeln beeinflusst? [0:03:53] TP: Also ich muss sagen ich war in dem Moment ziemlich im Tunnelblick, also ich hatte eher so die Mutter und die Tochter im Visier, alles drumherum vielleicht im Unterbewusstsein, aber jetzt das ich sagen kann das mich das irgendwie aktiv beeinflusst hat nicht das ich wüsste, ne. [0:04:08] I: Und wie hat sich das mit den Kameras verhalten, haben sie die wahrgenommen?	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst. Der Beginn der Situationen hat dazu beigetragen.

	[0:04:11] TP: Ähm, also bevor das Rollenspiel anfang, habe ich die sicherlich wahrgenommen, klar. Aber dann im Laufe des Gesprächs auch da wieder dieses Phänomen, dass ich das irgendwie alles ausgeblendet habe, ich hatte die irgendwie gar nicht mehr auf dem Schirm, ja. (Z. 67 ff.).	
NAB2 4	[0:01:32] I: Okay. Und wie haben Sie den Raum um sicher herum wahrgenommen, hat der Sie in Ihrem Handeln beeinflusst? [0:01:41] TP: Ähm, ja nicht direkt beeinflusst, aber ich habe es als sehr bedrückend empfunden, dadurch dass die Wände da so standen. [0:01:53] I: Wie hat sich das geäußert bei Ihnen? [0:01:57] TP: Ja es war so ein Gefühl von Beklemmung, ja. [0:01:59] I: Mhm. Und hat sich das im Laufe der Situation nochmal verändert? [0:02:03] TP: Nein (lacht). [0:02:04] I: Okay, also die waren die ganze Zeit präsent. [0:02:06] TP: Ja. [0:02:06] I: Okay. Hätten Sie da lieber woanders gesessen? [0:02:10] TP: Hm, ja ich glaube ich hätte lieber den Tisch auf der anderen Seite gehabt, da waren ja diese Trennwände und dann auf der anderen Seite. [0:02:21] I: Wie hat es sich mit den Kameras verhalten? Haben sie die aktiv wahrgenommen? Haben die Ihr Handeln beeinflusst? [0:02:28] TP: Hm am Anfang haben sie mich nervös gemacht dass sie da standen, aber dann hat man die eigentlich gar nicht mehr wahrgenommen. [0:02:35] I: Kam das auch so durch den Einstieg in die Situation? [0:02:38] TP: Ja. (Z. 46 ff.).	Der Raum und die Kameras wurden wahrgenommen, haben das Handeln jedoch offenbar nicht direkt beeinflusst. Der Raum wurde als „bedrückend“ empfunden und die Person hätte gerne den Tisch anders positioniert. Die Kameras haben die Person zu Beginn „nervös gemacht“, wurden mit dem Einstieg in die Situationen jedoch nicht mehr wahrgenommen.

IPH11	[0:02:20] I: Ja. Der Raum, haben Sie den aktiv wahrgenommen, hat der Ihr Handeln beeinflusst? [0:02:27] TP: Ne, nur durch die Kameras hat man sich ein bisschen beobachtet gefühlt, aber eigentlich hat der Raum keine, also es könnte im Lehrerzimmer so ein Nebenraum gewesen sein können, also war schon auch mit den Tischen, das war schon so wie in der Schule wie ich es von Elternsprechtage kenne. Da sitzen die Lehrer ja meistens auch in irgendeinem Klassenraum und dann an einem Tisch, das war schon, ja. [0:02:52] I: Und die Kameras, also Sie sagten beobachtet gefühlt ähm, hat das Ihr Handeln beeinflusst? [0:03:00] TP: Hm ein bisschen Nervosität sage ich jetzt mal, also ich habe gemerkt, ich hatte glaube ich ein, zwei Versprecher drin, so ein bisschen durch die Nervosität, aber während, also am Anfang habe ich gedacht oh jetzt beginnen die Kameras, aber während des Gesprächs habe ich das eigentlich ausgeblendet. Also war eigentlich ganz gut, also war schon ja. (Z. 41 ff.).	Der Kameras wurden wahrgenommen und haben zu einer wahrgenommenen „Nervosität“ beigetragen und das eigene Verhalten insofern beeinflusst, als es zu einigen „Versprechern“ gekommen sei. Die Kameras wurden während des Gesprächs wiederum „ausgeblendet“. Der Raum wurde nicht aktiv wahrgenommen und hat das eigene Handeln nicht beeinflusst.
ACW08	[0:01:25] I: Okay. Ähm haben Sie den Raum aktiv wahrgenommen, hat der Ihre Handlungen beeinflusst? [0:01:32] TP: In der Vorbereitungszeit habe ich den wahrgenommen, da habe ich mich da umgesehen, aber während des Gesprächs eher nicht, da habe ich mich auf die Person konzentriert. [0:01:40] I: Mhm und wie hat sich das mit den Kameras verhalten, haben Sie die aktiv wahrgenommen und hatten die einen Einfluss auf Ihr Handeln?	Während der Vorbereitungszeit wurden der Raum und die Kameras wahrgenommen, jedoch nicht während der Situationen. Das Handeln wurde dadurch offenbar nicht beeinflusst.

	[0:001:46] TP: Ja auch wieder beim Vorbereiten und ja währenddessen auch nicht, ich habe da eher, wenn auf die Zeit geguckt als auf die Kameras. (Z. 28 ff.).	
CAS0 3	[0:02:35] I: Okay. Wie haben Sie äh, den Raum um Sie herum wahrgenommen? Haben Sie den wahrgenommen und hat der Ihr Handeln beeinflusst? [0:02:43] TP: Ähm, ja es war gemütlich (lacht). Also es war jetzt nichts ähm, was mein Handeln beeinflusst hat, also meiner Meinung nach. Es war tatsächlich gut, wir haben ja auch Getränke äh und Süßigkeiten und sowas äh, bereitgestellt bekommen und da konnte ich bei der Begrüßung auch schonmal auf jeden Fall äh, also auf jeden Fall eine bessere Begrüßung äh machen, weil ich äh dem Elternteil auch äh oder auch der Schülerin in dem Fall äh Wasser und sowas angeboten habe. Ich weiß nicht, ob das irgendetwas beeinflusst hat, aber ich denke mal (lacht). [0:03:27] I: Okay. Wie hat sich das äh mit den Kameras verhalten, hatten die Einfluss? [0:03:31] TP: Die habe ich gar nicht gemerkt. [0:03:32] I: Okay. Auch nicht am Anfang? [0:03:33] TP: Ne. Also schon ja, also ich habe die ja gesehen, aber die haben mich jetzt nicht irgendwie beeinflusst, war auf jeden Fall kein Problem. (Z. 46 ff.).	Der Raum wurde als „gemütlich“ wahrgenommen und hat das eigene Handeln nicht beeinflusst. Die Kameras wurden nicht wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst.
PCW2 9	[0:00:57] I: Mhm. Hatten Sie den Raum um sich herum aktiv wahrgenommen? Hat der aktiv Einfluss auf Ihre Handlung genommen? [0:01:05] TP: Hm, der war ja jetzt schon gestaltet wie ein Klassenraum (lacht), also weiß ich nicht, ich hätte das jetzt auch in einem normalen Seminarraum so durchführen können, ja. [0:01:20] I: Mhm und wie hat es sich mit den Kameras verhalten? Hatten Sie die aktiv wahrgenommen und hatten die Einfluss auf Ihr Handeln?	Der Raum wurde wie ein „Klassenraum“ wahrgenommen und hat das eigene Handeln nicht beeinflusst. Die Kameras wurden nicht wahrgenommen und

	[0:01:26] TP: Ne, die habe ich eigentlich komplett ausgeblendet. (Z. 19 ff.).	haben das eigene Handeln nicht beeinflusst.
SNW2 4	[0:01:30] I: Ja. Ähm, hatten Sie den Raum um sich herum aktiv wahrgenommen und hatte der Einfluss auf Ihre Handlungen genommen? [0:01:39] TP: Äh, vor dem Gespräch ja, also ich habe mir logischerweise vorher alles angeschaut und habe mich gefragt, ob diese Bilder an der Wand, ich weiß nicht persönlich wer das war, ob die irgendeine Rolle spielen oder spielen sollten eigentlich und darauf abzielen, aber sobald das Gespräch anfang da war der Raum relativ egal, weil ich dann halt auf das Gespräch und auf die Notizen fokussiert war und ich glaube auch (unv.) was drum herum passiert. [0:02:08] I: Äh, hat sich das ähnlich mit den Kameras verhalten? [0:02:11] TP: Ja, die habe ich dann auch irgendwann komplett ausgeblendet, weil halt dieses Gespräch geführt wurde am Anfang, da habe ich dann schon darauf geachtet bzw. auch als das Gespräch vorbei war, wie ich mich da verhalte so doof gesagt, aber äh bei dem Gespräch waren die eigentlich nicht vorhanden sage ich mal. (Z. 28 ff.).	Während der Vorbereitungszeit wurden der Raum und die Kameras wahrgenommen, jedoch nicht während der Situationen. Das Handeln wurde dadurch offenbar nicht beeinflusst.
OMG 30	[0:01:40] I: Mhm. Der Raum um Sie herum, hatten Sie den aktiv wahrgenommen und hat der Ihre Handlungen beeinflusst? [0:01:48] TP: Ähm, ja ich habe den Raum wahrgenommen und ich fand es, ich hätte ja die ganzen Bilder drum herum und so weiter und sofort, habe ich mir angeschaut und dann ich weiß nicht, ob er mich direkt beeinflusst hat, aber hat mich vielleicht kurz ein bisschen abgelenkt, als ich den Text gelesen habe, also. [0:02:07] I: Mhm. [0:02:07] TP: Also jetzt nicht wirklich.	Während der Vorbereitungszeit wurde der Raum wahrgenommen, jedoch hat dieser das eigene Handeln wohl nicht beeinflusst. Die Kameras wurden nicht wahrge-

	[0:02:09] I: Wie hat sich das mit den Kameras verhalten, hatten die Einfluss auf Ihr Handeln? [0:02:13] TP: Ne. Also die Kameras habe ich ausgeblendet, also die haben jetzt keinen Einfluss auf mich gehabt. (Z. 24 ff.).	nommen und haben das Handeln nicht beeinflusst.
HJH0 7	[0:01:01] I: Mhm. Ähm, haben sie den Raum um sich herum aktiv wahrgenommen, hat der Einfluss auf Ihr Handeln genommen? [0:01:10] TP: Während des Gesprächs hatte ich eigentlich nur die vor mir Sitzenden im Fokus. [0:01:14] I: Okay, bezieht sich das auch auf die Kameras? [0:01:18] TP: Die Kameras, an die habe ich gar nicht gedacht. [0:01:20] I: Okay. [0:01:122] TP: Während dem Gespräch. (Z. 19 ff.).	Der Raum und die Kameras wurden während der Situationen nicht wahrgenommen und haben das Handeln nicht beeinflusst.
NAH0 3	[0:03:00] I: Mhm. Und haben Sie den Raum um sich herum aktiv wahrgenommen? Hat der Ihr Handeln beeinflusst? [0:03:07] TP: Ähm, eigentlich gar nicht, also ich war da irgendwie sehr in meinem Film sage ich mal, also eben auch weil ich halt angespannt war, ähm ja, also tatsächlich ja gar nicht, aber sehr auf die Beiden fokussiert und auch so angespannt. [0:03:26] I: Und hat sich das mit den Kameras ähnlich verhalten? [0:03:30] TP: Äh, irgendwann hatte man das so ausgeblendet, also das war tatsächlich dann so, okay wir sind jetzt drei Personen, die miteinander durch das Gespräch führen und der Rest war dann irgendwie so ja, ich wollte dann auch irgendwie natürlich mein Bestes geben und habe mich da auch, also im Kopf waren auch die ganze Zeit nur meine Notizen und das ich äh entsprechend auf die Beiden reagiere, was die dann auch äußern. Genau, der Rest war eher so.	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst. Der Beginn der Situationen hat dazu beigetragen.

	[0:03:58] I: Gab es da so einen gewissen Punkt, an dem sie die Kameras ausgeblendet haben? Können Sie sich daran erinnern? [0:04:04] TP: Ähm, ich glaube durch die Aufregung war das relativ am Anfang schon. (Z. 43 ff.).	
LEH03	[0:01:38] I: Und äh, haben Sie den Raum in der Situation um sich herum aktiv wahrgenommen? Hat der Einfluss genommen auf Ihre Handlung? [0:01:45] TP: Ehrlich gesagt habe ich, also ich habe mich eigentlich nur auf die Person konzentriert. [0:01:51] I: Mhm. Äh, wie hat sich das mit den Kameras verhalten? [0:01:54] TP: Habe ich auch ausgeblendet, also ich habe immer nur, also ich habe ins Gesicht geschaut, wenn ich mit der Person geredet habe und halt nicht rechts oder links. Ähm am Anfang war es halt als Sie geklatscht haben und den Zettel vorgezeigt haben, da war es halt ungewohnt, aber gehört halt dazu glaube ich.	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst. Der Beginn der Situationen hat dazu beigetragen.
SHD24	[0:02:54] I: Okay. Ähm, wie hat es sich mit dem Raum verhalten? Habe Sie den aktiv wahrgenommen und hat der Einfluss auf Ihre Handlungen genommen? [0:03:02] TP: Ähm, jein. Ja, also wirkte eher wie ein Lehrerzimmer für mich so ein bisschen, ähm weil die Tafel für mich fehlte und der Geruch nach Schule (lacht) ich rieche Schule, ich finde man riecht das einfach und äh, hätte ich jetzt noch irgendwie ein Klassenbuch gehabt, wo man sich Noten einträgt und vielleicht noch eine Klassenarbeit da oder die Hausaufgaben hätte ich gerne dann da gehabt, die man hätte machen sollen, um zu zeigen wie kurz das eigentlich nur wäre. Das hat so ein bisschen gefehlt so vom räumlichen Sehen her, genau ja. [0:03:39] I: Äh wie hat sich das mit den Kameras verhalten? Haben Sie die wahrgenommen?	Der Raum wurde wie ein „Lehrerzimmer“ wahrgenommen, da die Tafel und der Geruch fehlen würden. Für einen umfassenderen Eindruck hätte sich die Person ein Klassenbuch, eine Klassenarbeit oder die Hausaufgaben der Schülerin gewünscht. Das

	[0:03:42] TP: Nein. [0:03:43] I: Gar nicht? [0:03:43] TP: Mhmhm. [0:03:44] I: Okay. [0:03:44] TP: Da habe ich gar nicht dran gedacht. (Z. 56 ff.).	eigene Handeln wurde dadurch offenbar nicht beeinflusst. Die Kameras wurden nicht wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst.
CIH16	[...] und auch der Raum der wirkt so ein bisschen wie so ein Gesprächsklassenzimmer, so kann man das nennen und von daher fand ich das schon authentisch. (Z. 27 ff.). [0:03:09] I: Mhm. Auf den Raum sind Sie ja schon eingegangen, wie hat sich das äh mit den Kameras verhalten? Sind die aktiv wahrgenommen worden? [0:03:16] TP: Ne. Also ich dachte erst, dass man das sehr stark merkt, ähm und war daher auch sehr aufgeregt am Anfang, was, also man hat die sofort, also ich jetzt persönlich habe die dann gar nicht mehr wahrgenommen. [0:03:33] I: Okay. [0:03:34] TP: Ja, war schon interessant. Auch sowas dann zu merken. (Z. 48 ff.).	Der Raum wurde wie ein „Gesprächsklassenzimmer“ wahrgenommen. Das eigene Handeln wurde dadurch offenbar nicht beeinflusst. Die Kameras wurden nicht wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst, wozu der Beginn der Situationen beigetragen hat.
AAB10	[0:02:13] I: Okay. Wie hat es sich mit dem Raum um Sie herum verhalten, haben Sie den aktiv wahrgenommen? Hat der Einfluss auf Ihr Handeln genommen? [0:02:23] TP: Hm, wenn da jetzt Kameras und so gemeint sind, dann jetzt nicht. Klar, war ich ein bisschen begrenzter wegen den Kameras, also jetzt an sich groß nicht, also ich fand das war	Der Raum und die Kameras wurden wahrgenommen, haben aber offenbar das eigene Handeln nicht beeinflusst.

	jetzt eine authentische Umgebung, wo man das machen kann. (Z. 52 ff.).	
ALB2 6	[0:02:13] I: Okay. Wie hat sich das mit dem Raum um Sie herum verhalten? Haben Sie den aktiv wahrgenommen? Hat der Ihr Handeln beeinflusst? [0:02:20] TP: Nein kaum, also der Raum um mich herum in dem Moment, habe ich komplett ausgeblendet, also während des Gesprächs und einfach gar nicht mehr wahrgenommen, sondern einfach nur noch die beiden oder die Personen, die vor mir waren. [0:02:36] I: Ja und wie hat sich das mit den Kameras verhalten? [0:02:39] TP: Die habe ich auch gar nicht mehr wahrgenommen während des Gesprächs. (Z. 32 ff.).	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst. Der Beginn der Situationen hat dazu beigetragen.
TFM0 6	[0:01:12] I: Ja, okay und darauf sind Sie gerade auch ein Stück weit drauf eingegangen, inwiefern hatte der Raum, haben Sie den aktiv wahrgenommen? Hat der Sie beeinflusst in Ihren Handlungen? [0:01:24] TP: Eigentlich nicht ne, also das äh, Anfang natürlich, aber dann mit der Zeit und der Situation, war das schon viel besser und ähm, also ich fand den Raum in dem Sinne nicht störend, also man hat die Kameras am Anfang noch wahrgenommen, aber dann sind die auch relativ schnell, hat man die ausgeblendet. [0:01:40] I: Okay, also auch in Bezug auf die Kameras. [0:01:42] TP: Ja. [0:01:43] I: Gab es da einen bestimmten Punkt, den Sie sagen können, dass sie die ausgeblendet hatten? [0:01:47] TP: Ähm, ich glaube als so die erste Gegenfrage kam, da hat man sich ja wirklich auf das Gespräch konzentriert und dann äh war das	Der Raum und die Kameras wurden zu Beginn wahrgenommen und mit dem Beginn der Situationen nicht mehr wahrgenommen. Das eigene Handeln wurde dadurch nicht beeinflusst.

	auch relativ schnell, hat man gar nicht mehr darüber nachgedacht. (Z. 35 ff.).	
APD1 0	[0:01:45] I: Inwiefern hatten Sie den Raum um sich herum wahrgenommen? Hat der Ihre Handlungen beeinflusst? [0:01:52] TP: Ähm, nein hat er nicht. Also, ähm, ich / bei der letzten Studie, an der ich teilgenommen habe, saß die Schülerin neben mir deswegen war ich erst ein bisschen irritiert als sie vor mir saß, aber ansonsten, ähm, würde ich sagen nein. [0:02:05] I: Okay und hat sich das auch ähnlich mit den Kameras verhalten? [0:02:09] TP: Hm, also am Anfang und am Ende habe ich dran gedacht, ähm, wo Sie da wieder reingekommen sind, aber so während ich dann das Gespräch hatte oder die Gespräche hatte, habe ich das eigentlich glaube ich relativ ausgeblendet gehabt, [0:02:21] I: Mhm. [0:02:22] TP: dass da die Kameras sind. (Z. 39 ff.).	Die Kameras wurden zu Beginn und zum Ende der Situationen wahrgenommen. Während der Situationen wurden die Kameras nicht wahrgenommen. Der Raum wurde nicht wahrgenommen. Das eigene Handeln wurde weder durch die Kameras noch durch den Raum beeinflusst.
KMP0 5	[0:01:21] I: Okay. Wie haben Sie den Raum um sich herum wahrgenommen? Hat der Einfluss auf Ihre Handlungen genommen? [0:01:30] TP: Hm (...), nicht wirklich, also das ist mir nicht / ich habe das nicht bewusst wahrgenommen: „Okay, ich sitze hier halt in der Uni und dadurch wirkt die ganze Situation halt unrealistisch“ oder sowas“, so ähm, ist mir jetzt kein / nicht positiv oder negativ aufgefallen. [0:01:51] I: Wie hat sich das mit den Kameras verhalten? [0:01:54] TP: Äh, also sobald die Situation angefangen hat, habe ich es praktisch vergessen, dass die da sind. Also das hat mich jetzt auch nicht beeinträchtigt, denke ich. (Z. 26 ff.).	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst. Der Beginn der Situationen hat dazu beigetragen.

SVM2 2	[0:01:26] I: Wie hat sich das mit dem Raum verhalten, haben Sie den aktiv wahrgenommen? Hat der Einfluss auf Ihr Handeln genommen? [0:01:32] TP: Ja schon, also da hingen ja auch so Poster, da war auch so ein Schild mit Herzlich Willkommen. Äh, zu dem Elternsprechtag dann zum Beispiel zu dem zweiten Gespräch dann auch, also ich glaube so, also hat das Gespräch schon so ein bisschen beeinflusst, also ein bisschen aktiver gemacht auch ich weiß nicht, wenn wir es jetzt hier gemacht hätten in einem leeren, trockenen Raum sage ich jetzt mal, könnte ich mir schon vorstellen, dass sich das so ein bisschen anders angefühlt hätte und vielleicht auch das Gespräch in eine andere Richtung gegangen wäre. Also es hat schon beeinflusst würde ich sagen, ja. [0:02:11] I: Und so hat es die Gesprächsatmosphäre begünstigt so gesehen? [0:02:15] TP: Ja. Also das hat es halt auch realistischer gemacht auch. [0:02:19] I: Okay. [0:02:21] TP: Als ob man sich so ein bisschen in der Schule fühlt, klar weiß man immer noch wo man hier ist, aber doch ich glaube es hat schon ein bisschen Einfluss genommen, ja. [0:02:28] I: Wie hat sich das mit den Kameras verhalten? [0:02:31] TP: Ähm, also habe ich eigentlich überhaupt gar nicht beachtet, also auch gar nicht hingeguckt oder so ähm, ja so. Ich kenne das ja, so manchmal, also ich arbeite manchmal auch beim Fernsehen und äh, ja da ist man das so ein bisschen gewohnt so allgemein nicht so zu Kameras oder zu der Technik zu gucken und sich so allgemein zu fokussieren deshalb viel mir das jetzt nicht so sehr schwer. (Z. 30 ff.).	Der Raum wurde als dekorierte Raum wahrgenommen, der der Gesprächsatmosphäre zuträglich war. Unter anderen Bedingungen hätte das Gespräch eventuell anders verlaufen können. Das eigene Handeln scheint dadurch positiv beeinflusst worden zu sein. Die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst.
-------------------	---	--

BSH3 0	[0:01:56] I: Wie hat es sich mit dem Raum verhalten? Haben Sie den aktiv wahrgenommen? Hat der Ihr Handeln beeinflusst? [0:02:04] TP: Also tatsächlich gar nicht muss ich sagen jetzt, wo ich die Bilder sehe, ja habe ich jetzt gar nicht drauf geachtet tatsächlich. Also ich habe gedacht ich wäre jetzt quasi in der Schule und wäre jetzt wirklich der Lehrer und dann würde erst die Alex und dann sie mit der Mutter zum Eltern-Sprechtag kommen, also von äußeren Faktoren habe ich jetzt nichts wahrgenommen. [0:02:28] I: Mhm und wie hat sich das mit den Kameras verhalten? [0:02:32] TP: Da hat man schon dran gedacht, aber eher so vorher und nachher tatsächlich während des Gesprächs habe ich jetzt nicht dran gedacht, dass ich jetzt aufgenommen werde, also das war eigentlich ganz okay. (Z. 34 ff.).	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst. Der Beginn der Situationen hat dazu beigetragen.
MNP2 8	[0:01:15] I: Mhm. Ähm, wie hat sich das mit dem Raum um Sie herum verhalten? Haben Sie den aktiv wahrgenommen? Hat der Einfluss auf Ihre Handlungen genommen? [0:01:23] TP: Der Raum tatsächlich nicht. Vielleicht wäre das anders gewesen, wenn das jetzt in einem Klassenraum gewesen wäre. Das war ja jetzt hier halt ein Seminarraum quasi, ähm, aber an sich, ne, den habe ich gar nicht so wahrgenommen. Ich habe dann halt mehr versucht wahrscheinlich die Konzentration dann auf die Schülerin oder die Eltern der Schülerin zu richten. Also der Raum war nicht wirklich / [0:01:47] I: Wie hat sich das mit den Kameras verhalten? [0:01:49] TP: Auch nicht, also die hatte ich / klar, man hat es am Anfang gemerkt, aber irgendwann hat man die komplett ausgeblendet und es war dann / hat man nicht wirklich drauf geachtet	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst. Der Beginn der Situationen hat dazu beigetragen.

	oder die ganze Zeit den Gedanken gehabt, dass man jetzt gefilmt wird. [0:02:01] I: Gab's denn bestimmte Zeitpunkte, an dem Sie das ausgeblendet hatten? [0:02:05] TP: Eigentlich direkt als das Gespräch begann. Also das erste Gespräch direkt und da war es / habe ich dann nicht mehr drüber nachgedacht, tatsächlich. (Z. 27 ff.).	
PSB1 0	[0:01:07] I: Okay. Ähm, wie hat sich das mit dem Raum verhalten, haben Sie den aktiv wahrgenommen? Hat der Einfluss auf Ihre Handlungen genommen? [0:01:15] TP: Nicht bewusst, nein. [0:01:17] I: Okay und wie hat sich das mit den Kameras gestaltet? [0:01:20] TP: Auch. Also eigentlich relativ ausgeblendet, ich habe wenn dann das Mädchen angeguckt oder die, die die Frau Schmidt gespielt hat, also da war von mir aus viel direkter Augenkontakt. Was ist jetzt nicht wirklich wahrgenommen habe, war das, was um mich herum passiert.	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst. Der Beginn der Situationen hat dazu beigetragen.
GHT2 9	[0:01:20] I: Inwiefern haben Sie den Raum um sich herum wahrgenommen? Hat der Einfluss auf Ihre Handlungen genommen? [0:01:27] TP: Hm, eigentlich habe ich den glaube ich gar nicht wahrgenommen, also der hatte auch keinen Einfluss auf meine Handlungen, weil man ja eigentlich echt nur den beiden Personen oder der einen Person die ganze Zeit so in die Augen schaut, eigentlich war es nur dieser Tisch, den ich wahrgenommen habe. Ich habe mir das eher so ein bisschen so vorgestellt, als würde ich in einem Klassenraum sitzen. Ähm, aber sonst gar nicht, also ich habe auch die Kameras gar nicht wahrgenommen äh, ne. (Z. 32 ff.).	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst. Der Beginn der Situationen hat dazu beigetragen.
SSB2 7	[0:02:42] I: Okay. Wie hat es sich mit dem Raum verhalten? Haben Sie den aktiv wahrgenom-	Der Raum und die Kameras

	men? Hat der Einfluss genommen auf Ihre Handlung? [0:02:51] TP: Ähm, eigentlich nicht so, also ich glaube ich hätte das jetzt auch keine Ahnung in einem anderen Raum ähm besprechen können. [0:03:05] I: Okay und wie hat sich das mit den Kameras verhalten? [0:03:08] TP: Anfangs war es komisch, das war jetzt auch nicht so meine Schokoladenseite, aber an sich wenn man sich auf die Rolle konzentriert, dann vergisst man das, weil man behandelt ja gerade ein anderes Problem und man versucht auch ständigen Augenkontakt zu haben. Nur ähm, beim Elterngespräch ist mir das schwer gefallen, ich wusste nicht wen ich angucken soll, da ist mir aufgefallen, okay ich gucke lieber die Mutter an, weil die soll ja von mir eine gewisse Professionalität auch ähm ermittelt bekommen äh vermittelt bekommen, die Schülerin kann ich ja immer noch angucken. So, weil ich glaube nicht, dass die Schülerin darauf achtet so und genau. (Z. 50 ff.).	wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst. Der Beginn der Situationen hat dazu beigetragen.
GJS2 2	[0:00:38] I: Wie hat sich das mit dem Raum verhalten, haben Sie den aktiv wahrgenommen, hat der Einfluss auf Ihre Handlungen genommen? [0:00:43] TP: Also ich würde jetzt sagen, ich habe die zweite Hälfte vom Raum, wo die anderen Tische stehen gar nicht wahrgenommen, sondern wirklich nur diesen Tisch hier, weil ja dann hier die Gesprächspersonen standen. [0:00:56] I: Mhm und wie hat sich das mit den Kameras verhalten? [0:01:00] TP: die habe ich auch nicht wirklich wahrgenommen bzw. ausgeblendet, weil die auch hinter mir stehen. (Z. 19 ff).	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst.
CCF2 7	[0:01:50] I: Okay. Ähm, wie hat es sich mit dem Raum verhalten, haben sie den aktiv wahrgenommen? Hat der Ihr Handeln beeinflusst?	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst.

	[0:01:58] TP: Hm, also ich habe bemerkt, dass da Bilder hingen und auch das es sehr klassenraumähnlich aussah, aber im Gespräch habe ich da nicht drauf geachtet. [0:02:11] I: Okay und wie hat sich das mit den Kameras verhalten? [0:02:15] TP: Die habe ich irgendwann ausgeblendet. Also am Anfang fand ich es komisch, aber sonst (lacht) ähm, war das ganz okay. [0:02:23] I: Gab es da einen bestimmten Punkt, ab dem Sie das ausgeblendet haben? [0:02:28] TP: Hm, als die Schauspielerinnen das sehr gut gespielt haben. [0:02:32] I: Okay. [0:02:32] TP: tatsächlich also (lacht). Ähm naja, also als das Mädchen dann wirklich da vor mir saß und halt dann wirklich auch so reagiert hat und dann habe ich halt gedacht, okay jetzt, also irgendwie war das dann halt nicht mehr so, ging einigermaßen. (Z. 31 ff.).	nommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst. Der Beginn der Situationen hat dazu beigetragen.
AOS1 3	[0:01:27] I: Mhm. Wie hat sich das mit dem Raum verhalten, haben Sie den aktiv wahrgenommen, hat der Einfluss auf Ihre Handlung genommen? [0:01:35] TP: Ähm der Raum dort hinten? [0:01:37] I: Mhm. [0:01:38] TP: Gute Frage. Ähm, ich denke dadurch, dass es ein runder Tisch ist, war es ein runder Tisch? [0:01:49] I: Ein eckiger. [0:01:51] TP: Ein Hexa, ja (lacht) ein rundlicher Tisch ja sagen wir mal so mit mehreren Ecken äh, das finde ich ist immer positiv, besser als wenn es jetzt nur ein rechteckiger Schreibtisch ist. Man hat eine Trennung zwischen sich und den zwei Personen, finde ich hat einen Einfluss darauf, wie man sich fühlt, dass jetzt der restliche Raum weiß ich nicht ähm ich habe jetzt	Der Raum wurde bezüglich des Tisches positiv wahrgenommen, da dieser eine „Trennung“ zwischen den Beteiligten erzeugt. Der restliche Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst.

	nicht, also habe jetzt nicht gedacht das sei negativ. [0:02:21] I: Okay, wie hat sich das mit den Kameras verhalten? [0:02:24] TP: die habe ich nicht wahrgenommen. [0:02:26] I: Okay. [0:02:27] TP: Völlig ausgeblendet. (Z. 22 ff.).	
ASE2 6	[0:02:11] I: Sie hatten jetzt gerade auch den Raum angesprochen, ähm Sie haben den wahrgenommen, hat der Einfluss genommen auf Ihre Handlungen? [0:02:20] TP: Hm, es war halt wenig Ablenkung, also ich hätte wenig, ich hatte, also gut dass ich mit dem Rücken zum Fenster gerichtet war, sonst hätte mich das stark abgelenkt, aber sonst war ich sehr fokussiert, ansonsten war der Raum meine ich wenig ablenkend. [0:02:40] I: Und wie hat sich das mit den Kameras verhalten? [0:02:43] TP: Die habe ich total ausgeblendet, also ich war total in der Situation. (Z. 34 ff.).	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst.
AHW0 3	[0:01:24] I: Wie hat sich das mit dem Raum verhalten? Haben Sie den aktiv wahrgenommen? Hat der Ihr Handeln beeinflusst? [0:01:30] TP: Ähm, das wir jetzt [0:01:31] I: Drüben [0:01:32] TP: Drüben saßen äh, also an für sich war das für mich ähnlich als wäre das jetzt irgendwie in der Schule oder so in der Schule irgendein Nebenraum und hätte da das Gespräch geführt, also es war jetzt nicht so, dass ich jetzt eine Intuition irgendwie im Kopf hatte, sondern das hat mich jetzt gar nicht so beeinflusst. [0:01:50] I: Wie hat sich das mit den Kameras verhalten? [0:01:52] TP: Die habe ich eigentlich auch komplett äh ausgeblendet, vor allem die Kamera hinter mir, die habe ich gar nicht wahrgenommen und die andere stand auch so weit weg, dass ich	Der Raum wurde als ein schulähnlicher Raum. Das eigene Handeln wurde dadurch nicht beeinflusst. Die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst.

	da gar nicht mehr dran gedacht habe oder das gar nicht beachtet habe, dass da überhaupt gerade ähm ja das gerade aufgezeichnet wird. (Z. 33 ff.).	
CHS1 0	[0:01:27] I: Ja. Wie hat es sich mit dem Raum um Sie herum verhalten? Haben Sie den wahrgenommen? Hat der Einfluss auf Ihre Handlungen genommen? [0:01:35] TP: Ne, ich würde eher sagen, nein. [0:01:37] I: Und, äh, wie hat sich das mit den Kameras verhalten? [0:01:40] TP: Mit den was? [0:01:41] I: Mit den Kameras? [0:01:43] TP: Ähm, das hat jetzt auch keinen großen Einfluss gehabt, glaube ich. [0:01:46] I: Also keinen großen / haben Sie die wahrgenommen? [0:01:48] TP: Äh, ich habe die wahrgenommen, gerade im ersten Gespräch, dem Einzelgespräch, ähm, da sehe ich dafür, dass es mir als Lehrkraft ein bisschen ernst ist oder ernst sein sollte, halt zu Beginn noch zu, sage ich mal, wohlwollend ist schlecht, aber ich glaube von der Mimik war ich noch ein bisschen zu positiv, mit einem Lächeln auf dem Gesicht oder so, das wäre, glaube ich, nicht angebracht in so einem Gespräch. [0:02:12] I: Okay. Aber das war jetzt nicht dann direkt auf die Kameras bezogen? [0:02:15] TP: Ne. Aber mir ist aufgefallen, dass es halt jetzt beobachtet wird [0:02:18] I: Mhm. [0:02:19] TP: und festgehalten wird. (Z. 40 ff.).	Der Raum wurde nicht aktiv wahrgenommen und hat das eigene Handeln nicht beeinflusst. Die Kameras wurden in der ersten Situation wahrgenommen, haben das eigene Handeln jedoch nicht beeinflusst.
ALN3 0	[0:01:06] I: Ja. Äh, wie hat es sich mit dem Raum verhalten? Haben Sie den wahrgenommen und hat der Einfluss auf Ihre Handlungen genommen? [0:01:13] TP: Ja, der Raum, also ich habe wahrgenommen, dass es, glaube ich, eine Pinnwand	Der Raum wurde wie ein Klassenraum wahrgenommen, was die wahrgenom-

	gab mit verschiedenen Fotos, äh, also so Klassenzimmer gerecht und das hat die Atmosphäre ein bisschen authentischer für mich gemacht, auf jeden Fall. [0:01:25] I: Okay. Und wie hat sich das mit den Kameras verhalten? Haben Sie die wahrgenommen? [0:01:29] TP: Am Anfang schon, äh, weil man wurde ja von beiden Seiten quasi beleuchtet, ähm, aber ich glaube im Laufe des Gesprächs habe ich das einfach abgeschaltet und gar nicht mehr wahrgenommen. (Z. 27 ff.).	mene Atmosphäre authentischer gemacht habe. Das eigene Handeln wurde dadurch offenbar nicht beeinflusst. Die Kameras wurden zu bis zum Beginn der Situationen wahrgenommen und haben das eigene Handeln offenbar nicht beeinflusst.
MNA19	[0:02:25] I: Wie hat es sich mit dem Raum verhalten? Hast du aktiv wahrgenommen? Hat der Einfluss auf deine Handlungen nehmen können? [0:02:32] TP: Gar nicht, eigentlich. Also ich saß ja an meinem Schreibtisch und habe das eigentlich nicht wahrgenommen, ne. [0:02:38] I: Mhm. Hat sich das auch mit den Kameras so verhalten? [0:02:42] TP: Ja, habe ich eigentlich auch nicht mehr drüber nachgedacht. Muss ich sagen. (Z. 44 ff.).	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst.
RNM25	[0:02:02] I: Okay. Wie hat sich das mit dem Raum verhalten? Haben Sie den aktiv wahrgenommen, hat der Ihr Handeln beeinflusst? [0:02:11] TP: In dem Gespräch nicht, nein. [0:02:13] I: Mhm und die Kameras, haben sie die wahrgenommen? [0:02:20] TP: Ne auch nicht aktiv, also ich wusste natürlich, dass es gefilmt wird, aber sobald die beiden reingekommen sind, habe ich dann sozusagen versucht Lehrer zu sein. (Z. 31 ff.).	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst. Der Beginn der Situation

		onen hat dazu beigetragen.
OSH1 1	[0:01:03] I: Ähm, wie hat es sich mit dem Raum verhalten? Haben Sie den wahrgenommen, hat der Einfluss auf Ihre Handlung genommen? [0:01:11] TP: Mit wem? [0:01:11] I: Dem Raum. [0:01:12] TP: Ach so. Hm, (lacht) weiß ich nicht, war eigentlich alles gut. [0:01:20] I: Mhm und die Kameras? [0:01:22] TP: Äh, hat mich eigentlich nicht gestört. Also das Anmachen, das war ein bisschen ja das kenne ich halt noch nicht so, aber sonst war alles gut. [0:01:31] I: Ähm, haben sie die ausgeblendet ab einem gewissen Zeitpunkt? [0:01:34] TP: Ja. [0:01:35] I: Welcher Zeitpunkt war das, wissen Sie das? [0:01:37] TP: Also eigentlich kurz nachdem die angemacht wurden, sobald die Situation angefangen hat. (Z. 28 ff).	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst. Der Beginn der Situationen hat dazu beigetragen.
FLA0 4	[0:00:46] I: Mhm. Hat äh der Raum Einfluss auf Ihre Handlungen genommen? Haben Sie den wahrgenommen? [0:00:53] TP: Ja, den habe ich wahrgenommen. Ich habe englischen Könige an der Wand gesehen, aber nein, ich glaube nicht, dass das Einfluss genommen hat. [0:00:58] I: Mhm. Und wie hat sich das mit den Kameras verhalten? [0:01:02] TP: Die habe ich gar nicht so wahrgenommen. Ich habe versucht mich auf das zu konzentrieren, was ich mache. (Z. 18 ff.).	Der Raum wurde wahrgenommen, hat allerdings keinen Einfluss auf das eigene Handeln genommen. Die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst.

MJH2 3	[0:02:57] I: Mhm. Inwiefern ähm gab es eine Beeinflussung durch den Raum auf die Handlung quasi? [0:03:10] TP: Den Raum an sich (seufzen)also das Setting hat es ja erstmal zugelassen, dass die Person vor mir saß und ich über die Mimik und Gestik auch einiges absehen können das war schonmal nicht schlecht hm ja, ansonsten könnte ich jetzt eigentlich nichts dazu sagen was mich beeinflusst hat. [0:03:39] I: Wie hat sich das mit den Kameras verhalten? Haben Sie die aktiv wahrgenommen? Gab es einen bestimmten Punkt, ab dem das verstärkt dann nicht so war? [0:03:49] TP: Also ich glaube ab dem Zeitpunkt als Alex reinkam war das vorbei, vielleicht auch weil ich die Studie schon mitgemacht habe im englischen Bereich, dass ich mich vielleicht so ein bisschen daran gewöhnt habe, aber. [0:04:00] I: Ja. [0:04:01] TP: das hat mich überhaupt nicht beeinflusst. (Z. 47 ff.).	Der Raum und die Kameras wurden nicht aktiv wahrgenommen und haben das eigene Handeln nicht beeinflusst. Der Beginn der Situationen hat dazu beigetragen.
Kategorie 4) Wahrgenommene Fähigkeiten und Kompetenzen		
Pseudonymisierungscode	Textstelle	Paraphrase
HAS2 0	[0:02:53] I: Okay. Ähm, welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden deiner Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:03:02] TP: Kommunikativität, also dass wie, äh, wie ich denn kommuniziere, ob ich jetzt, jetzt auf die Leute draufhauere oder ob ich mich da erstmal hineinfinde und ob man die andere Sicht mir beleuchten lasse. Genau und äh ach so, der soziale Umgang. (Z. 77 ff.).	Als erfasste Kompetenz wird die „Kommunikativität“ im Sinne des sozialen Umgangs herausgestellt.

SAD0 6	[0:02:20] I: Okay. Ähm, welche Fähigkeiten und Kompetenzen werden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:02:30] TP: Ähm, ich würde mal sagen einfach, dass man diese Fähigkeit hat etwas zu beurteilen, nach einer Lösung zu finden, dass zu kommunizieren auch nh [0:02:38] I: [Hm.] [0:02:29] TP: Ähm, dass man auch äh als Person selber so selbstbewusst an die Sache ran geht und nicht selber irgendwie unter Druck steht, wenn man irgendwem etwas Schlechtes mitteilen muss, äh sondern, dass man ganz sachlich bleibt auch verständnisvoll äh oder Verständnis äh zeigt ähm einer anderen Person gegenüber zuhören kann, ähm das muss man erstmal lernen alles. Das kann nicht jeder einfach so auf Anhieb. (Z. 62 ff.)	Beurteilungs- und Lösungsfähigkeit werden neben einer Kommunikationskompetenz im Sinne der Sachlichkeit und des Verständnis Zeigens als erfasste Kompetenzen benannt.
SSP0 2	[0:06:03] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach in dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:06:13] TP: auf jeden Fall ähm, konstruktives Feedback definitiv. Auch ähm einfach so dieses Konfliktgespräch führen, was man sonst einfach nie hat, auch irgendwie versuchen die unterrichtlichen Probleme mal nach außen zu bringen und ähm, die auch mit den Eltern zusammen lösen zu können und dann hat man auch diese Perspektive einfach mal, okay ähm man ist ja nicht den ganzen Tag in der Schule und auch nicht alle Probleme finden in der Schule statt und können da gelöst werden, sondern man sieht dann halt auch mal so dieses ganze große so, was man sonst eigentlich nie mitbekommt, ähm was ja eigentlich auch einfach so zum Alltag da gehört. (Z. 105 ff.).	Als erfasste Fähigkeiten werden das Geben von konstruktivem Feedback, Konfliktgesprächsführung und Lösungsfähigkeit herausgestellt.

PPK2 3	[0:04:52] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft wichtig sind? [0:05:02] TP: Ähm, (unverständlich, ca. 2 Sekunden) ähm, also auf jeden Fall, ähm, das hatte man ja jetzt auch nochmal in dieser Befragung, ähm, dass man eben auf jeden Fall nochmal, äh, also man muss auf jeden Fall, das erstmal so auf sich sacken lassen, weil das war jetzt das erste Mal ach für mich, dass ich generell irgendwie, äh, so eine Beratung simuliert habe. Ähm, aber ich würde auf jeden Fall sagen, also an Fähigkeiten, ähm, auf jeden Fall, dass man das halt ein bisschen, ähm, dass man das eben gut strukturiert, dass man halt sozusagen eben zuerst, ähm, eben die Probleme, äh, also beziehungsweise das Hauptproblem sage ich mal darstellt und dann eben zusammen mit den Beteiligten, äh, Lösungswege sucht und auch Lösungsvorschläge eben bringt, die man sich dann vielleicht auch schon im Vorhinein überlegen kann, ähm, ja genau. Das würde ich so dazu sagen. (Z. 99 ff.).	Als erfasste Fähigkeiten werden die Gesprächsstrukturierung, die Problemdarstellung und die gemeinsame Suche von Lösungswegen herausgestellt.
AAS1 3	[0:03:06] I: Okay. Ähm, welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:03:16] TP: Hm, einmal Zeitdruck. Also man hat nur zehn Minuten Zeit, [0:03:19] I: Mhm. [0:03:20] TP: um, ähm, möglichst prägnant das direkt darzulegen, also man hat ja, also einmal das man das Problem kurz aufzeigt, weil ich habe das jetzt nicht so strukturiert direkt gemacht, weil ich habe, dann nachher mündlich im Test gesehen so, weil man das dann kurz aufzeigt, ich weiß jetzt gar nicht mehr genau, wie	Unter Zeitdruck eine Problemdarlegung und gemeinsame Lösungssuche zu vollziehen werden als Fähigkeiten herausgestellt.

	ich da vorgegangen bin, äh, und dass man dann eine Lösung zusammen sucht. [0:03:40] I: Ja. [0:03:41] TP: Lösung habe ich gesucht, aber hätte ich / ich glaube / hätte ich noch ein bisschen Zeit dafür gehabt dann / aber das ist halt mit der Zeit, dass man nur zehn Minuten hat, dann hätte ich, hätte ich mich noch ein bisschen besser darauf vorbereitet. Ja. [0:03:51] I: Okay. [0:03:52] TP: Also bei echten Gesprächen. (Z. 90 ff.).	
KFW0 2	[0:03:20] I: Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:03:28] TP: Hm, also hier ging es ja um die Beratungskompetenz. Dann würde ich auch noch sagen, soziale Kompetenz allgemein, ähm, Problemlösekompetenz, hm, ja auch so eine Beobachtungskompetenz, weil man schon die Wochen davor quasi, ja, wird so quasi beobachtet hat. Okay, das war jetzt halt schon vorgegeben, aber ja. Die fallen mir so ein spontan. (Z. 102 ff.)	Beratungskompetenz, soziale Kompetenz, Problemlösekompetenz, und Beobachtungskompetenz werden als Kompetenzen herausgestellt.
BTB0 1	[0:03:09] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:03:18] TP: Beurteilung, Bewertung meine, also ich als Lehrerin sollte gut beurteilen und bewerten können und auch gute Lösungsvorschläge geben, aber auch ganz am Anfang das Problem gut zusammenzufassen. Ich wusste halt jetzt bei dem zweiten, bei dem Elternsprechtagsgespräch sage ich mal, ähm nicht, dass ähm Alex ihrer Mutter das nicht erzählt hätte. Das war äh neu für mich, das stand in der Situation nicht drin, sodass ich erstmal ähm ja erzählen musste, worum es ging und ich da ja auch	Die Fähigkeiten der Beurteilung, Bewertung, Problemdarstellung und das Geben von Lösungsvorschlägen werden benannt.

	einige Sachen vergessen hatte. Zum Beispiel das mit dem Englischzusatzkurs oder, dass ähm mit der Sitzplanumstellung. Das hatte ich halt einfach vergessen, weil mir das noch so präsent war, aber ich ja nicht wusste, dass die Mutter das halt nicht wusste. Genau. (Z. 79. ff.).	
KAD2 2	[0:02:47] I: Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:02:57] TP: Ähm, also das erste, was dann quasi schon vor dem Gespräch stattgefunden hat, war ja erstmal, dass ich dann realisiere: „Okay, da ist eine Schülerin, die verhält sich anders als sonst“, also ist eine Beobachtung oder vielleicht, ja, Beobachtung und dann, dass ich nicht nur merke: „Okay, die verhält sich anders, sondern die, die Leistung fällt auch ab, da passiert auch irgendwas“ [0:03:19] I: Mhm. [0:03:21] TP: und natürlich dann, dass ich dann halt den Schritt gehe und sage: „Okay, dann spreche ich mit ihr und dann analysiere ich mit ihr und versuche dann die Probleme zu analysieren.“ Äh, ja vielleicht auch so ein bisschen Kommunikationskompetenz, äh, wie man das rüberbringt. Problemlösefähigkeit, dass ich gucke, was wir überhaupt machen können. Ja und dann natürlich zum Schluss dann, äh, mit dann, mit den Eltern, weiß ich nicht, die Fähigkeit auch mit Eltern umgehen zu können. Ich weiß nicht, ob das dafür einen Begriff gibt. Ja. (Z. 61 ff.).	Beobachtung, Problemanalyse, Kommunikationskompetenz, Problemlösefähigkeit und mit Eltern „umgehen zu können“ werden als Fähigkeiten herausgestellt.
GVP0 7	[0:03:28] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:03:37] TP: Auf jeden Fall ähm Kompetenzen einmal, dass ich meine Gefühlslage einschätzen kann, das ich nicht zu viele Emotionen rein	Die Einschätzung der eigenen Gefühlslage und die der Schüler, Sozialkompetenz, Selbstreflexion

	gebe, also dass ich auch nicht wütend werde auf Schüler, die gerade quatschen, die Emotionslage von meinen Schülern betrachten, wie sie mich wahrnehmen, wenn sie merken, dass ich wütend sein könnte, auf jeden Fall die Sozialkompetenz, halt dass man in den Austausch geht untereinander, dass man ausreden lässt, dass man fragt woher kommen diese Probleme, dass man den privaten Hintergrund auch angeht oder, ob das wirklich mit Aufmerksamkeit oder Druck einhergeht und ja auch die Selbstreflexion, die wir beide betrieben haben. Sie hat auch gesagt, dass sie weggesetzt worden ist, dass das von ihrer Seite aus nicht richtig war, genau das sind auf jeden Fall wichtige Kompetenz und dass man sich auch traut das Problem auch anzusprechen und anzugehen und Lösungen aufzuzeigen. (Z. 70 ff.).	lexion, Probleme anzusprechen und Lösungen aufzuzeigen werden als Fähigkeiten benannt.
REL2 6	[0:02:08] I: Okay. Ähm welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:02:18] TP: Hm, das zum einen das Gespräch mit Schülerinnen, aber auch mit den Eltern, mit den Eltern ist das ja besonders schwierig, weil die kennt man meistens nicht so oder nicht so gut. Und ähm vor allem das hineinversetzen in die verschiedenen Positionen von dem Elternteil und dem Kind. Das ist auf jeden Fall eine Fähigkeit. (Z. 49 ff.).	Als Fähigkeiten werden die Gesprächsführung mit Schülerinnen und Eltern und das Hineinversetzen in verschiedene Positionen herausgestellt.
SNA2 8	[0:02:44] I: Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:02:51] TP: Also einmal wurde meiner Meinung nach das irgendwie gefördert, dass man aktiv Schülern zuhört und äh sich darüber bewusst ist, was SchülerInnen in Situationen fühlen ähm, aber auch einfach also für mich als angehende	Aktives Zuhören und das Führen von Beratungs- und Elterngesprächen werden als Fähigkeiten benannt.

	Lehrperson äh auf jeden Fall wie man ein Beratungsgespräch führt und wie man auch ein Elterngespräch führt, weil das macht man ja so auch nie, also ähm bevor man halt in die Schule geht hat man ja in den seltensten Fällen ein Elterngespräch geführt und das finde ich gut, dass ich das mal ähm austesten konnte. (Z. 71 ff.).	
CAB06	[0:04:49] I: (lachen) Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:05:07] TP: Ja, alle die/ Das ist jetzt ein bisschen weit her gegriffen. Auf jeden Fall muss man die sachlichen Kompetenzen (ausatmen) bedenken, weil gerade dieses Zusammenspiel, diese soziale Interaktion, wenn man da das Gefühl hat, dass die Schülerin, also in dem Fall die Schülerin ähm ein Problem hat, was, hat sich auch im Gespräch rausgestellt, gar nicht so auf der familiären Seite liegt, sondern mehr in ihrem Freundeskreis. Da kann ich auch schlecht zu der Mutter dahin gehen und sagen: ‚Mensch, achten Sie mal ein bisschen mehr drauf‘, wenn ich merke, dass der Kern der Sache eher irgendwie ein Konflikt unter dem Freundeskreis war. Oder von mir aus auch, wenn man es noch weiter ausführen möchte, vielleicht wird ja auch gemobbt und dadurch möchte sie dann ja auch mit der mit ihrem Verhalten diese Lacher erzwingen, dass sie das Gefühl hat, okay, ich werde nicht nur dauerhaft von denen abgewandt. Ich werde nicht mehr so oft abgewandt. Also da ist schon Fingerspitzengefühl gefordert, dass man da ja ne die versucht den Schüler gefühlsmäßig irgendwie zu erreichen, dass er merkt, okay, ich bin jetzt nicht ganz alleine. Die sachlichen Kompetenzen/ Gut, man kann jetzt/ Ich muss sagen, ich hatte noch nie solche bildungswissenschaftliche Kurse. Ist auf dem Berufskolleg auch ein	Soziale Kompetenzen im Sinne der Problemerkennung, -darlegung und adressatengerechten Kommunikation wird als Fähigkeit herausgestellt.

	bisschen dünn meistens im Bachelor. Da sind so die sachlichen Kompetenzen eher gar nicht so gefragt bei den/ Es geht ja nicht um den Unterricht oder die Kompetenzen, die Fachkompetenz. Da geht es hauptsächlich um die sachlichen. Die soziale Kompetenzen, nicht sachliche. Ja. (Z. 97 ff.).	
PHG2 2	[0:05:53] I: [...] Ähm welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden denn ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? (...) [0:06:08] TP: Ich habe ganz stark gemerkt, dass ich ja noch gar nicht weiß, wie ich so ein Elterngespräch aufbauen soll. So ein Schülergespräch ja, hatte ich schon so eher das Gefühl, dass ich mich da etwas sicherer in Führungszeichen bewege, weil ich schon häufiger mit Schülern so Kontakt hatte, mit denen gesprochen habe oder auch mal Unterricht gestalten durfte, wo ich die Schüler in der letzten Reihe tatsächlich viel gesprochen haben. Deswegen hatte ich irgendwann auch gesagt ‚Das geht jetzt nicht, darum bei der Mutter, dass mal im Hintergrund in der letzten Reihe mal ein bisschen quasseln.‘ Da habe ich auch das Feedback mal bekommen, dass mich das anscheinend sehr wenig stört, wenn Schüler mal ein wenig untereinander quatschen und mich das gar nicht vom Unterricht so ablenkt und ich eher aufpassen muss, dass die Schüler nicht andere Schüler ablenken, sondern wirklich so dieses massive Reinrufen und so, dass das den Unterricht stört und ich aufpassen muss, dass die Schüler den Unterricht strukturieren. Also (unv.). Und das Elterngespräch das war halt komplettes Neuland. Ich habe dann auch währenddessen gemerkt, ich muss das strukturieren und das Problem, weil sie nochmal nachgefragt hat, was jetzt genau das Problem ist, das jetzt auf den Punkt zu bekommen. Habe	Die Gesprächsstrukturierung, Problemdarstellung und Kommunikation werden als Fähigkeiten herausgestellt.

	dann kurz darüber nachgedacht, dass das ja eigentlich eine Woche wieder hin ist und, dass es ja nicht gerade das ist, was ich alles erzählt habe. Dieser Switch der fiel mir ein bisschen schwierig. So wieder dieses in die Praxis zurückbringen, um dann tatsächlich zu sagen ‚Okay, so und so muss ich das jetzt strukturieren.‘ [0:07:25] I: Okay. Also Gesprächsstrukturierungskompetenz? [0:07:29] TP: Ja, ich glaube schon. Die Begrüßung beim zweiten Gespräch habe ich halt dran gedacht ‚Oh da muss ja eine Begrüßung her, wenn die Mutter reinkommt‘, aber es lag auch daran, dass eine Elternperson dabei ist. Bei der Schülerin ich weiß gar nicht, ob ich Sie überhaupt begrüßt habe oder gesagt habe ‚Hi Alex, setz dich mal‘ oder so. Dieses Abholen teilweise und dieses Strukturieren das erwartet man, glaube ich, so von mir als Lehrkraft. [0:07:48] I: Haben Sie noch weitere Fähigkeiten, also die in dem Rahmen erfasst wurden? [0:07:58] TP: Wie man miteinander umgeht. Ich weiß gar nicht, ob ich der Mutter einmal ins Wort gefallen bin. Das weiß ich gar nicht. Ich weiß nicht, dass ich auf die Uhr geguckt habe, dass dann ähm/ Diese Kommunikation generell zwischen einander, also das Umgehen. Und ich glaube es ist schon wirklich wichtig, in solchen Gesprächen auf die Schüler zu achten und die wegzulassen, also ich habe schon versucht, weil ich das aus meiner Schulzeit noch kenne, dass die Schüler und ich bekomme das aber auch von anderen Lehrkräften mit, die schon Lehrer sind, dass in Elterngesprächen es wirklich immer darum geht, mit den Elternteilen ein Gespräch zu führen, wo ich mir denke ‚Ja, warum sitzt denn der Schüler dann da?‘ Ich weiß nicht, ob das nur meine persönliche Einschätzung ist, aber aus meiner Erfahrungen als Schü-	
--	--	--

	lerin fand ich das immer sehr kalt. So ich saß dann da, die beiden haben über irgendwas gesprochen und ich wurde gar nicht beachtet. So da würde ich sagen, ich weiß nicht, wie man so eine Kompetenz nennt so wirklich alle mit am Tisch dann auch wirklich gleichwertig miteinzubeziehen und nicht nur über den Kopf von jemanden zu reden. (Z. 126 ff.).	
AYM2 2	[0:01:54] I: Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:02:03] TP: Ähm sehr viel Empathie, also um zu gucken, woran liegt es jetzt gerade. Was ist da das ähm, also was könnte das jetzt sein? Also woran, also das hat ja immer sowas / So ein Verhalten hat ja immer einen Hintergrund. Das dann halt, sich da in die Person hineinzuversetzen und äh ja das dann aber auch quasi halt so zu verpacken in der kurzen Zeit ähm, dass man zwar das Problem anspricht, aber niemandem zu Nahe tritt. Also vor allem im zweiten Gespräch fand ich das äh ja sehr wichtig, also habe ich als sehr wichtig wahrgenommen, nicht zu kritisch zu sein und zu viel zu kritisieren. Also das äh genau ja. (Z. 44 ff).	Empathie, sich in die andere Person hineinversetzen zu können und eine nicht zu kritische Problemdarlegung werden als Fähigkeiten herausgestellt.
AEM2 3	[0:02:50] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? (...) [0:03:05] TP: Ähm (...) also inwiefern ich gemerkt habe, dass meine Fähigkeiten als Lehrerin [0:03:14] I: Zum Beispiel. Das wäre eine Vorgehensweise. [0:03:19] TP: Ja, das kann ich jetzt gerade gar nicht beantworten. Also ich glaube da habe ich noch gar keine Fähigkeiten (lachen). Ähm ja, dass man auf jeden Fall an der Fähigkeit des Beratungsgesprächs arbeiten müsste, an der	Es wird die „Fähigkeit des Beratungsgesprächs“ im Sinne einer konstruktiven Kritik und Problemlösung benannt.

	konstruktiven Kritik und der Problemlösung. (Z. 78 ff.).	
COS1 9	[0:03:42] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden deiner Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:03:50] TP: Oh ganz viele. Ähm, zum Beispiel Kommunikationskompetenz, Empathie, dann halt diese Beratungskompetenz, dass man gerade ging es ja auch so ein bisschen, also da habe ich so ein bisschen drauf abgezielt, neunte Klasse, es geht ja auch so ein bisschen so Berufsberatung ähm, wo geht es hin, was möchte man, so ein bisschen auch so, ja was war noch ähm, ja Empathie, Sozialkompetenz und natürlich aber auch so ein bisschen diese ja Vorbildfunktion so ein bisschen, man sitzt hier, man muss sich ja auch als Lehrer geben, vielleicht als Rollenkompetenz vielleicht Ausgeben, Selbstkompetenz als Lehrkraft, ja. (Z. 78 ff.).	Kommunikationskompetenz, Empathie, Beratungskompetenz Berufsberatung, Sozialkompetenz und eine Vorbildfunktion darzustellen im Sinne einer Rollenkompetenz beziehungsweise Selbstkompetenz werden als Fähigkeiten und Kompetenzen herausgestellt.
CML1 6	[0:02:30] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft wichtig sind? [0:02:38] TP: Für mich war wurde deutlich, dass ich sehr empathisch auf die beiden eingehen konnte, dass ich natürlich versucht habe, meinen Ton zu halten immer, ne. Also es ist ja sehr wichtig, auch einfühlsam denen gegenüber zu sein. Auch in einem freundlichen Ton die Lösungsvorschläge zu bringen. Ähm des Weiteren war für mich wichtig, wenn ich gemerkt habe ‚Okay, diese eine Richtung hat nicht ganz funktioniert‘, dass ich halt direkt überlegt habe, ‚Welche Möglichkeiten gibt es noch? Was gibt es noch für Ansätze, die man umsetzen kann, so dass halt sowohl eben die Eltern zufrieden als auch eben die Schülerin selbst.‘ (Z. 64 ff.).	Empathie, Freundlichkeit und das Einbringen von Lösungsvorschlägen werden als Fähigkeiten benannt.

BMP2 7	[0:03:18] I: Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:03:25] TP: Hm auf jeden Fall ähm Einfühlungsvermögen bei der Tochter, weil äh die Kinder sind ja oft dann auch sehr verschlossen und wollen der Lehrperson dann auch nicht sagen wollen, was los ist und da finde ich es ganz gut, ähm dass die so ein bisschen verschlossen jetzt halt auch gewirkt hat, dass man so ein bisschen darauf eingehen musste. Auch ja ähm Empathie zeigen musste, zeigen musste ‚Ja, ich verstehe dich‘, also das fand ich jetzt ein bisschen schwierig, aber ja ich glaube Einfühlungsvermögen. Auch ähm alleine, wie man respektvoll aber auch mit den Eltern redet, obwohl man ja eigentlich erstmal eine schlechte Nachricht zu überbringen hat. Aber, ja generell halt so dieses mit den Eltern reden ist ja wahrscheinlich, also glaube ich, dass es am Ende das Schwierigste sein wird. Deswegen finde ich es ganz gut mal sowas schonmal irgendwie gemacht zu haben. (Z. 69 ff.).	Einfühlungsvermögen, Empathie und respektvolles Reden mit Eltern sind Fähigkeiten, die herausgestellt werden.
KAS1 8	[0:02:56] I: Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:03:03] TP: Hm, auf jeden Fall dieses Zwischenmenschliche und Einfühlungsvermögen, wie man halt äh in gewissen Situationen reagieren sollte und äh ja, natürlich dieses beraterrische und ja, halt einfach das man die Situation auch einschätzen kann. (Z. 72 ff.).	Zwischenmenschlichkeit, Einfühlungsvermögen, wie in bestimmten Situationen zu reagieren ist, Beraten und Situationen einschätzen zu können werden als Fähigkeiten benannt.
SEL3 1	[0:07:05] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden deiner Meinung nach mit dem	Empathievermögen und

	Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? (...) [0:07:17] TP: Ähm doch die Frage kenne ich. Da muss man nicht alle aufzählen. Ähm ich denke mal, dass es auf jeden Fall eine große kommunikative und soziale Herausforderung ist, solche Kompetenzen in die Richtung erfordert. Aber auch im Hinblick auf die zweite Umfrage äh auf den zweiten Fragebogen ähm sehr großes Empathievermögen und das würde ich nicht unter das soziale zählen, also natürlich gehört das dazu, aber das nochmal separat betrachten, weil es super viel Feingefühl zwischen den einzelnen Parteien bedarf. Bei dem Einzelgespräch kann man sich in etwa vor allem, wenn man die Schülerin kennt, ähm darauf vorbereiten, was für Reaktionen kommen werden. Bei einem Elterngespräch nicht. Dafür verbringt man nicht genügend Zeit mit den Eltern. Und da muss man dann halt gucken, wenn die, wenn ein Elternteil jetzt ausrastet, dann muss man sich da hinein-fühlen und gucken ‚Wie kann ich jetzt sofort ähm da reingretschen und damit umgehen, dass das Ganze trotzdem professionell gehandhabt wird?‘ Also ähm Improvisationsvermögen auch. Das sind die großen. (Z. 131 ff.).	Improvisationsvermögen werden als Fähigkeiten herausgestellt.
VSD1 4	[0:03:14] I: Welche Fertigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:03:32] TP: Ja also auf jeden Fall die Beratungskompetenz, aber auch ja äh, soziale Kompetenz, also dass man den gegenüber einschätzen kann und auch die Gefühle einschätzen kann, Empathie, ähm ja und auch dieses pädagogische die pädagogische Kompetenz, das man ja irgendwie die richtigen Worte findet, um dem gegenüber ähm, ja das ist eigentlich die Beratungskompetenz, zu zeigen das man auf	Beratungskompetenz, soziale Kompetenz, Empathie, pädagogische Kompetenz und die Fähigkeit zur Problemlösung werden benannt.

	Augenhöhe ist, das man gerade das Beste für den gegenüber möchte und wie eigentlich alle auf derselben Seite stehen und eine Lösung für das Problem finden wollen also wurden eigentlich viele Kompetenzen gefragt. (Z. 81 ff.).	
NRS1 8	[0:02:56] I: Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:03:04] TP: Notwendig als Lehrkraft würde ich sagen, dass wäre halt die Beurteilungskompetenz halt sehr gefordert worden ist, dass man aber auch auf soziale Aspekte eingeht wie Problemlösung auch. Und was wichtig halt ist auch das Erzieherische gerade auch als Lehrkraft ähm ist das halt so, dass man da einen Schüler doch jahrelang, sage ich mal einfach, hat und den quasi miterzieht. Und äh gerade den Punkt, den muss man dann halt so auch betrachten, dass man in einem Beratungsgespräch das Ganze so angeht, dass man jetzt nicht auf die Gefühle so eingeht, das es negativ ist äh ähm/ Wie sagt man das? Negative Auswirkungen hat. Und deshalb halt sage in meinen Augen halt das der wichtigste Punkt ist der Erziehung auch gerade als Kompetenz mit Blick darauf. Und ähm halt auch die Beratung dazu. (Z. 61 ff.).	Beurteilungskompetenz, das Eingehen auf soziale Aspekte, Problemlösung, Erziehung, vermitteln zu können, dass das Gespräch keine „negativen“ Auswirkungen hat und Beratung werden als Fähigkeiten herausgestellt.
BLW2 4	[0:03:12] I: Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:03:19] TP: Hm ähm auch, dass man vielleicht unerwartete Situationen bekommt, also man konnte wirklich üben ähm, also ich weiß ja nicht, was die Person jetzt sagt oder wie sie auf meine Lösungsvorschläge ähm reagiert. Und ähm ich finde man konnte dadurch gut herausfinden, wie ich jetzt auf bestimmte Reaktionen der Eltern oder Schüler reagieren kann.	Mit unerwarteten Situationen umzugehen und Bewältigungskompetenz werden als Fähigkeiten benannt.

	[0:03:47] I: Und haben Sie da noch andere Kompetenzen, die darunter fallen? [0:03:51] TP: Ähm auch so ein bisschen Bewältigungskompetenz, also die Gefühle, die der anderen Gesprächspartner hochkam, dass ich die so ein bisschen ähm wieder ins Gespräch einbinde und ähm im Gespräch zurückführe. Ähm also es hat sich wirklich angefühlt wie so ein richtiges Gespräch zwischen Elternteil und Lehrkraft. (Z. 65 ff.)	
BJP10	[0:02:45] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenz wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:02:54] TP: Auf jeden Fall Spontanität, dass man auf jeden Fall spontan auf irgendwelche neuen Situationen eingeht und einlässt, dann natürlich die Beratungskompetenz und auch das eigene/das Reflektieren vom eigenen Verhalten und auch jetzt direkt danach reflektiert man sich schon selber ähm, dass an einfühlsam ist gegenüber den Schülern sich aber nicht zu sehr mitnehmen lässt und auch dass man mit den Eltern der Schüler reden kann und die Schüler reflektiert und darüber redet. (Z. 64 ff.).	Spontanität, Beratungskompetenz, Reflektieren des eigenen Verhaltens, Einfühlsamkeit, sich nicht zu sehr „mitnehmen zu lassen“ und Gesprächsführung werden als Fähigkeiten herausgestellt.
CEI18	[0:05:25] T: Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:05:31] TP: Mhm. Ähm vor allem, was so die Strukturierung eines Gesprächs an sich angeht, wenn wir jetzt erstmal auf der Ebene bleiben. Ähm ich habe, ich musste mir vorher überlegen wie der Ablauf ist, also es gibt ja so die Situationserfassung ähm, Problematiken ansprechen, sich gegenseitig die anderen Meinungen anhören, daraus dann gemeinsam eine Problemlösung zu finden, also das wurde auf jeden Fall abverlangt. Und ähm dann auf anderen Ebenen,	Gesprächsstrukturierung, Situationserfassung, das Ansprechen von Problematiken, das Anhören anderer Meinungen, die gemeinsame Problemlösung und die zwischenmenschliche Interaktion

	ja wie man halt auch so zwischenmenschlich äh interagieren muss, dass man da respektvoll bleibt, aber da finde ich wurde auch alles beachtet, äh ja. (Z. 107 ff.).	werden als Fähigkeiten benannt.
NAB24	[0:03:39] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:03:49] TP: Ähm, die Beratungskompetenz auf jeden Fall. Äh, fällt mir gerade nicht so viel zu ein. [0:04:00] I: Gab es da irgendwas wo Sie dachten, okay da muss ich mich jetzt gerade drum bemühen, das man als Kompetenz erahnen kann oder als Fähigkeit? [0:04:08] TP: Ja mehr so soziale Kompetenzsachen, wie Augenkontakt halten. (Z. 107 ff.).	Beratungskompetenz und soziale Kompetenzen, wie etwa das Halten von Augenkontakt werden als Fähigkeiten herausgestellt.
IPH11	[0:04:35] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:04:46] TP: Ja vor allem äh wie man in Situationen, also in alltäglichen Situationen wie man damit umgeht. Also welche Lösungsansätze es gibt für Probleme ähm, man macht sich Gedanken welche Lösungen es gibt und warum das so ist auch, man denkt sich in die Person hinein, warum verhält sich die Person so. Auch wie man berät, also das fand ich auch, also welche Tipps man auch geben kann, man will ja sozusagen, dass die Schülerin die Lösung vorgibt, also dass man empathisch ist und man eine Lösung zusammen mit der Schülerin findet, also das hat auch viel gebracht und das man dann am Ende auch, ja wie sich das weiterentwickelt, also wie man eine Lösung findet und dann weiter vorgeht, also man hat schon ein Gefühl dafür bekommen. (Z. 92 ff.).	Der Umgang mit alltäglichen Situationen, das Finden von Lösungen, das Hineindenken in andere Personen, das Beraten und Geben von Tipps und Empathie werden als Fähigkeiten benannt.

ACW0 8	[0:02:37] I: Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:02:46] TP: Hm ich finde man hat das geübt, was wir im Seminar schon ein bisschen gemacht haben und so allgemein kennt man ja so Beratungs-, also die dann nicht als Beratungsgespräche gekennzeichnet sind, sondern man weiß ja wie man sich ungefähr verhält, wenn man mit jemandem spricht und wenn man irgendwie auf der Suche ist nach einem Problem oder so, ja ich weiß nicht was jetzt so besonders noch mehr Kompetenzen herausgeholt hat, die man schon hatte. [0:03:15] I: Können Sie die benennen? [0:03:17] TP: Hm vielleicht eher so dieses Ich-Bezogene was wir im Seminar gemacht haben, also wie ich mich fühle und das besser ich weiß nicht mehr wie das heißt ähm, das schon eher, aber ansonsten hätte ich glaube ich das auch so hingekriegt, würde ich mal sagen, also ohne die Kompetenzen die wir auch im Seminar besprochen haben. (Z. 60 ff.).	Das „Ich-Bezogene“ im Sinne der Wahrnehmung der eigenen Gefühle wird als Fähigkeit herausgestellt.
CAS0 3	[0:04:35] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:04:44] TP: Nochmal. [0:04:45] I: Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:04:54] TP: Ähm, auf jeden Fall äh, Beraten, dann ähm, also zu einer Problemfindung kommen ähm, was noch, da fällt mir jetzt spontan nichts ein ehrlich gesagt. Also auf jeden Fall äh, sehr viel (lacht), was mir jetzt nicht einfällt (lacht). (Z. 91 ff.).	Das Beraten und zu einer „Problemfindung“ zu kommen werden als Fähigkeiten benannt.

PCW2 9	[0:02:23] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:02:32] TP: Hm, auf jeden Fall auch das Kommunizieren, das Zuhören und dann ja eigentlich auch der Ablauf eines Beratungsgesprächs, also auch die Beratungskompetenz dann. (Z. 52 ff.).	Das Kommunizieren, Zuhören, der Ablauf eines Beratungsgesprächs und die Beratungskompetenz werden als Fähigkeiten herausgestellt.
SNW2 4	[0:04:04] I: Mhm. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:04:12] TP: Ja das äh Hereinversetzen in die Probleme des Gegenübers halt, die Lösungsfindung, wenn man halt die Hintergründe nicht kennt, wie in diesem Fall. Ähm, ja an sich finde ich es generell äh eine sehr gute Vorgehensweise dieser praktischen Umsetzung, weil man da dann halt auch in dieser Situation wirklich ist, egal ob es ein Rollenspiel ist oder nicht, es ist ja trotzdem äh immer, ich sage jetzt mal diese Ausgangssituation, wo man sich halt nicht drauf vorbereiten kann, und finde ich dieses Beispiel, das Rollenspiel sehr äh, gut. (Z. 81 ff.).	Das „Hereinversetzen“ in die Probleme des Gegenübers und die Lösungsfindung werden als Fähigkeiten benannt.
OMG 30	[0:03:40] I: Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:03:48] TP: Also erstmal die personalen Ressourcen, dass ich da/ also sachlich zu bleiben ähm, pädagogisches Wissen, dass ich erfrage, auf die Ressourcen eingehe, ähm die W-Fragen stelle, also das waren die personalen Ressourcen, das pädagogische Wissen und dann auch so ein bisschen so diese Bewältigungsstrategien glaube ich, also die war am Ende dann im Seminar gemacht haben, dass man sich da nicht ir-	Personale Ressourcen im Sinne der Sachlichkeit, pädagogisches Wissen hinsichtlich des Erfragens, des Eingehens auf die Ressourcen und des Stellens des „W-Fragen“ und

	gendwie einschüchtern lässt von ähm, von der Mutter oder von dem Elternteil. Dass man da irgendwie versucht so ein bisschen standhaft zu bleiben ähm, ja. (Z. 69 ff.).	Bewältigungsstrategien mit Hinblick darauf, sich nicht von dem Elternteil einschüchtern zu lassen, werden als Fähigkeiten herausgestellt.
HJH0 7	[0:02:11] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:02:23] TP: Vor allem die Fähigkeit der Lösungssuche, also erstmal der Problemschilderung, die Mutter wusste ja nicht worum es geht und da musste ich den Fall erstmal schildern und dann der Lösungssuche, wie man es allen Beteiligten Recht macht, aber doch zu einem guten Ziel kommt, ohne viel ja ohne das Ziel aus den Augen zu verlieren und vor allem auch ja irgendwie die Schüler zu motivieren, dass sie auch wieder die Hausaufgaben macht und ruhig ist. (Z. 48 ff.).	Lösungssuche, Problemschilderung und das Motivieren der Schülerin werden als Fähigkeiten benannt.
NAH0 3	[0:05:59] I: Okay. Welche Fertigkeiten und Kompetenzen werden ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:06:08] TP: Äh, ja Kommunikationskompetenz auf jeden Fall, einfach durch das Führen von solchen Gesprächen, ähm ja Beratungskompetenz, aber da weiß ich jetzt halt nicht, wie gut ich das umgesetzt habe, aber ansonsten, also theoretisch könnte man das damit sehr gut fördern äh, einfach durch dieses Beispielhafte, ja. Ähm, ja. (Z. 102 ff.).	Kommunikationskompetenz, Gesprächsführung und Beratungskompetenz werden als Fähigkeiten herausgestellt.
LEH0 3	[0:02:45] I: Ja. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rol-	Kommunikation, Beratung,

	lenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:02:54] TP: Äh, die Kommunikation ganz wichtig, vielleicht dann auch, weil man dieses Beratungs, es war jetzt nicht eine ganze Beratung, aber dieses Gespräch an sich, dass man über Probleme spricht und Ursachen und das man irgendwo eine Lösung findet, weil das ist alltäglich auch im Unterricht, man hat eine Problemstellung und versucht Lösungen zu finden, aber das ist dann halt auf die Person bezogen und halt auch irgendwie dieser Charakter des man hat die Schüler und passt auf die auf und guckt wie sie sich entwickeln, das ist auch die Aufgabe der Lehrkraft, genau. (Z. 62 ff.).	und personenbezogene Lösungsfindung werden als Fähigkeiten benannt.
SHD2 4	[0:04:14] I: Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:04:23] TP: Ähm, als Lehrerin auch das spontane Problem lösen, also es kann ja immer sein, dass die Mutter einen Aspekt nennt, über den man gar nicht nachgedacht hat, der zu Hause ist und dann muss man sein ganzes Konzept ja auch umstellen, heißt man muss auch spontan sein, man muss zuhören können ähm, und einfach das Sortieren und im Kopf, dass man eine Struktur behält und eine Struktur auch auf jeden Fall, ja. (Z. 100 ff.).	Spontanes Problemlösen, Zuhören zu können, Inhalte „im Kopf“ zu sortieren und die Strukturierung werden als Fähigkeiten herausgestellt.
CIH16	[0:04:30] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:04:39] TP: Praxiserfahrung, ähm ja also ganz stark Praxiserfahrung, weil durch diese Situation man ja schonmal mit so einer Situation konfrontiert wurde und das auch mal sein kann, das war auch in dem Seminar ganz gut ähm, weil das wird ja auch eigentlich fast das Tägliche Brot sein,	Lösungsfindung, Problemdarstellung und die anderen Personen nicht „zu verletzen“ werden als Fähigkeiten benannt.

	das Eltern sich beschweren oder es irgendwelche Situationen gibt, dass man mal ein Elterngespräch führen muss. [0:05:09] I: Mhm und gibt es da bestimmte Fähigkeiten, wo Sie den Eindruck haben, die wurden jetzt erfordert? [0:05:16] TP: Hm, Lösungsfindung fand ich sehr stark und auch dass man Probleme aus seiner oder die Situation aus seiner eigenen Sicht darstellt und versucht, die anderen nicht zu verletzen ähm, das ist mir einmal nicht gelungen, weil ich, oh Gott was habe ich nochmal gesagt? Übeltäterin, da habe ich auch gemerkt, dass ich vielleicht falsch gehandelt habe, da ist die Mutter auch gleich ganz böse geworden ähm, aber äh oft so dieses äh ja fürs spätere, dass man weiß, dass man sowas dann nicht mehr sagt. (Z. 85 ff.).	
AAB10	[0:05:24] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:05:33] TP: Hm, auf jeden fall so würde ich mal behaupten so, also auf jeden Fall die Bewertungsebene so, dass man merkt da ist ein Abfall dort, aber auch ein bisschen Erziehungsperspektivisch, also dass man merkt da passiert irgendwas, das könnte daheim sein oder auch außerschulisch, das hat man ja auch gemerkt. Ja allgemein das man dann auch einen Blick auf das Klassenklima hat, dass man da auch was sieht. Ja konkret weiß ich jetzt auch nicht mehr so viel, wahrscheinlich ist da noch viel mehr, aber das hätte ich jetzt unterbewusst gemacht wahrscheinlich. (Z. 126 ff.).	Bewertung, die Erziehung hinsichtlich beobachtbarer Veränderungen und die Beobachtung des Klassenklimas werden als Fähigkeiten angeführt.
ALB26	[0:04:53] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind?	Problemlösungssuche, flexibles Gesprächsma-

	[0:05:02] TP: Hm, mit meinen oder generell mit diesem Format? [0:05:09] I: Genau mit diesem Format, mit ihrem Szenario, das was sie jetzt gerade erlebt haben, also Ihrer Meinung nach. [0:05:15] TP: Mit dem Format auf jeden Fall würde ich sagen fast alle, also vor allem die Facette des äh, der Problemlösungssuche, also in der Situation zu sein, dann sich auch neue Sachen zu überlegen zu müssen, weil vielleicht vorherige Vorschläge nicht so gut angenommen werden und ähm, ja dieses flexible Gesprächsmanagement und Konfliktmanagement sich darauf einzustellen und darauf zu reagieren finde ich wurde auf jeden Fall sehr gut in der Situation. (Z. 93 ff.).	nagement und Konfliktmanagement werden als Fähigkeiten herausgestellt.
TFM06	[0:03:01] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:03:08] TP: Ähm, sich auf die Schüler einzustellen und zu gucken, wo vielleicht Probleme sind und ähm auch mit den Eltern zu reden und versuchen die mit ins Boot zu holen, weil es geht ja im Endeffekt nicht darum, dass man jetzt sagt du hast das und das und das falsch gemacht, sondern es geht darum, dass man versucht mit den Eltern zusammen eine Möglichkeit zu finden, wie die Schüler sich wieder verbessern oder wie die Situation verbessert wird und ähm das ist glaube ich eine Sache, wo man sehr viel, also im Studium so nicht rein, also das nicht lernt so lange man nicht halt irgendwie in der Schule ist oder im Nachhilfeinstitut ist oder sonst was und das finde ich eigentlich sehr gut, weil ich glaube, wenn man das vorher noch nie gemacht hat und dann in den Lehrberuf kommt, zum ersten Mal so eine Situation hat, dann	Sich auf Schüler „einzustellen“, Probleme zu erfassen, Eltern mit „ins Boot“ zu holen und das Finden gemeinsamer Verbesserungsmöglichkeiten werden als Fähigkeiten herausgestellt.

	schwimmt man total und weiß überhaupt nicht was man machen soll. (Z. 84 ff.).	
APD10	[0:02:55] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:03:03] TP: Ähm, eines der wichtigsten Sachen ist, würde ich sagen, neben dem Unterricht halt auch noch das Gespräch zu suchen, falls es irgendwelche Probleme gibt, vor allem wenn man das dann so direkt merkt, wenn da eine gute Schülerin ist oder ein guter Schüler, der auf einmal schlechter wird, dann hat das ja meistens irgendwelche Probleme, anstatt dass man, sage ich mal, jemanden hat, der durchgehend, sage ich mal, schlecht ist. Ähm, also selbst dabei einfach ein Gespräch zu suchen und zu gucken, wie man das zusammen hinkriegen kann, dass die besten Möglichkeiten herausgefunden werden oder die besten Leistungen, ja, hervorgebracht werden, vor allem wenn man merkt, dass es halt auch bei der Schülerin in der Beschreibung stand ja, dass Alex das gut hinkriegt, so hat, finde ich dann erst recht. Das ist natürlich auch bei anderen, das will ich jetzt nicht sagen, aber ja. Also ja. (Z. 74 ff.).	Das Gespräch „zu suchen“ und zu „gucken“, wie man das „zusammen hinkriegen kann“ werden als Fähigkeiten benannt.
KMP05	[0:03:00] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:03:08] TP: Ähm, einmal dieses, diese Gesprächsführung generell, denke ich. Diese Feedbackgespräche, wie auch bei der anderen Studie. Ähm, ja, irgendwie so Sachen, wie Sozialkompetenzen, Empathiefähigkeit diese, ähm, dieses Konflikt lösen, also das sind Fähigkeiten, die auf jeden Fall auch gefordert sind im Beruf und ja, es wurde halt authentisch abgeprüft, sage ich mal. (Z. 64 ff.).	Gesprächsführung, Sozialkompetenz, Empathiefähigkeit und Konfliktlösung werden als Fähigkeiten angeführt.

SVM2 2	[0:04:07] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:04:17] TP: Nochmal. Welche Kompetenzen wurden erfasst, die [0:04:19] I: Genau, Fähigkeiten und Kompetenzen wurden mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind. [0:04:24] TP: Ja, also äh Problemlösestrategien erstmal äh, dass man eben zum Schluss die Lösung gefunden hat, wie man weiter verfährt im Schulalltag. Dann natürlich wenn man sich am KMK orientiert ähm, ja äh, beurteilen und erziehen mit dem Gespräch, weil ja eben das Verhalten will ja in eine positive Richtung gelenkt werden und da bewertet man ja erstmal allgemein so das Verhalten und äh ja versucht eben ja zu erziehen eben mit dem Gespräch in die richtige Richtung. Ähm, was gibt es denn noch für Kompetenzen. Ähm, ja allgemein auch Gesprächskompetenzen mit Mimik und Gestik, was wir im Seminar hatten, ähm Gesprächsaufbau mit Begrüßung äh, Problemschilderung, Lösungen und so weiter ähm schon eben auch sachlich bleibt in solchen Gesprächen ähm, was gibt es noch für Kompetenzen. Ja Interaktion ähm, Beobachtung also das Verhalten muss ja im Vorhinein beobachtet werden, also das ist im realen Leben vielleicht einfacher als wenn man jetzt so einen Fall zehn Minuten davor bekommt, sondern im realen Leben wäre das Verhalten dann direkt in einem gewissen Zeitraum beobachtet, da kann man dann natürlich so ein bisschen mehr zu sagen ähm ja, ansonsten. (Z. 88 ff.).	Problemlösestrategien, Beurteilen, Erziehen, Gesprächskompetenzen im Sinne der Mimik, Gestik und des Gesprächsaufbaus und Beobachtungskompetenz werden als Fähigkeiten herausgestellt.
BSH3 0	[0:04:03] I: Okay. Welche Fertigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind?	Empathie, auf Probleme einzugehen und im Sinne des

	[0:04:13] TP: Also einfach dieses Realistische mal so nachzuspielen, also es ist ja jetzt nicht üblich, dass man sowas halt macht während des Lehramtsstudiums, wie Sie auch schon gesagt haben deswegen halt auch die Studie und das finde ich schon gut, dass man das macht. Es ist auf jeden Fall förderlicher als das es einen jetzt hindert für das spätere Berufsleben. [0:04:40] I: Gab es da bestimmte Fähigkeiten jetzt in dem Zusammenhang, wo sie jetzt den Eindruck hatten, die mussten Sie zeigen, die mussten Sie besonders abrufen? [0:04:49] TP: Ja also dieses empathische auch darauf einzugehen und dann auch mal so ein bisschen nachzuhaken, was denn vielleicht die Probleme sind, so weil man kann natürlich, ähm man soll ja auch an sich denken, aber halt auch im Sinne des Schülers agieren. (Z. 79 ff.).	Schülers zu agieren werden als Fähigkeiten benannt.
MNP2 8	[0:03:02] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:03:11] TP: Auf jeden Fall halt die Beratung, aber, ähm, das Gespräch einfach zwischen Schüler und Lehrer. Das, das übt man halt an der Uni nicht so wirklich und deswegen, ähm, ja, das würde ich schon sagen, dass man halt dieses Gespräch, diese Gesprächsform / auch dass man vielleicht ein bisschen so die Inhalte herauskitzeln musste aus der Schülerin, was dann halt wirklich jetzt dazu geführt hat, dass sie jetzt das Verhalten geändert hat und, ähm, ja. (Z. 76 ff.).	Beratung und Gesprächsführung werden als Fähigkeiten angeführt.
PSB1 0	[0:02:12] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:02:20] TP: Äh, auf jeden Fall im Vordergrund steht die Beratungskompetenz ähm und ansons-	Beratungskompetenz im Sinne des Nachdenkens und Abwägens des eigenen

	ten finde ich auch was so die Beurteilungskompetenz angeht, weil man ja auch sehr viel über sein eigenes Handeln nachdenken muss und das Ganze abwägen muss, genau die zwei würde ich sagen standen im Vordergrund. (Z. 62 ff.).	Handelns wird als Fähigkeit herausgestellt.
GHT2 9	[0:03:14] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:03:23] TP: Ähm, also ich weiß nicht, ob ich die Kompetenzen alle richtig benenne, aber auf jeden Fall natürlich schonmal diese Lösungsansätze, die man selbst für sich finden muss, weil man ja merkt im Unterricht läuft gerade etwas nicht richtig, dass man dann selbst erstmal guckt, wie gehe ich jetzt vor und erstmal dass man das Gespräch erstmal sucht mit der Schülerin und mit den Lehrern, dann mit den Eltern meinte ich. Dann mit den Eltern das ist ja sowieso nochmal was ganz anderes, dass man die Kommunikation auch mit verschiedenen Leuten sich anlernt, das ist ja auch nochmal eine ganz andere Situation dann ähm, ich finde auch das man so sehr reflektierend auf die letzten Wochen blicken musste, man musste aber auch gleichzeitig in die Zukunft blicken und für alle ja so einen passenden Lösungsvorschlag formulieren, womit auch alle irgendwie einverstanden sind ähm, ja. (Z. 75 ff.).	Das Finden von Lösungsansätzen, das Suchen und Führen von Gesprächen und das Formulieren passender Lösungsvorschläge werden als Fähigkeiten benannt.
SSB2 7	[0:06:20] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:06:29] TP: Hm, von meiner Seite aus was ich jetzt. Sympathie, ähm dann das man Lösungsstrategien gefunden hat, dann haben wir das Problem geäußert, gemeinsam das Problem nochmal definiert, was genau das Problem war,	Sympathie, das Finden von Lösungsstrategien, Problemdefinition und Bewältigungsstrategien werden als Fähigkeiten

	genau und dadurch das ich halt dann so viele Lösungsvorschläge gemacht habe, die auch so vielfältig waren ähm, kam es dann dazu, dass die Schülerin dann auch damit schon motiviert war und ich habe auch das Gefühl gehabt, ich habe so eine Leistungs- und Motivationssteigerung gesehen in der Schülerin. Sie war auch wirklich motiviert und ähm, ja mir fällt jetzt nichts anderes ein als die Bewältigungsstrategien oder ja genau. (Z. 114 ff.).	keiten angeführt.
GJS2 2	[0:01:49] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:01:58] TP: Hm, zum einen äh Durchsetzungsvermögen, dann dass man sich auch in andere Personen hineinversetzen kann. [0:02:09] I: Noch weitere Fähigkeiten? [0:02:11] TP: Hm, dass man halt auch nach Lösungen sucht und sich äh anbietet. (Z. 61 ff.).	Durchsetzungsvermögen, sich in eine andere Person hineinversetzen zu können und nach Lösungen zu suchen und sich anzubieten werden als Fähigkeiten herausgestellt.
CCF2 7	[0:03:42] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:03:51] TP: Hm, ja das Erproben vielleicht von Argumenten, die man also nicht von Argumenten das ist ja kein Streit ähm, vielleicht entwickeln von Lösungen, von Lösungswegen, von verschiedenen Lösungswegen ähm, dass es ja nicht nur einen Lösungsweg gibt, dass man sich nicht immer in den ganzen Theorien unbedingt festhalten muss, kann aber nicht muss ähm, ja aber sonst. Das waren so die Kompetenzen (lacht). (Z. 78 ff.).	Das Erproben von Argumenten, das Entwickeln von Lösungswegen und das nicht unbedingte Festhalten an Theorien werden als Fähigkeiten benannt.
AOS1 3	[0:03:36] I: Okay, welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem	Probleme zu identifizieren,

	Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:03:45] TP: Also ähm, die Probleme zu identifizieren dann also dann den Ursachen auf den Grund zu gehen und auch an äh Lösungen zu denken, Lösungen zu erarbeiten und dann halt auch wie man das tut, also nicht nur einfach welche runter rattern und aufzählen, sondern wichtig ist ja auch die zu vermitteln und das dann auch so gut zu vermitteln, das finde ich wurde auch gut abgefragt ähm unter anderem, dass man die Leute mit einbinden muss sonst kann ich einfach eine Liste runter rattern und den Leuten vortragen das ist ja nicht schwierig ähm, und das ist schwieriger ist halt einfach das zu vermitteln und auch zu hoffen, dass das einsickert, was man verständlich machen möchte.	Ursachen auf den „Grund“ zu gehen, Lösungen zu erarbeiten und das Vermitteln und Einbinden werden als Fähigkeiten angeführt.
ASE2 6	[0:05:27] I: Okay. Ähm, welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:05:38] TP: Ähm, Beratung ähm, vor allem Beratung natürlich äh und ich weiß gerade gar nicht, eigentlich alles also was ich mir jetzt denke sagen kann. Ja, natürlich Beratung, andererseits auch ähm, jetzt stehe ich auf dem Schlauch, können Sie die Frage nochmal wiederholen? [0:06:12] I: Ähm, welche Fähigkeiten und Kompetenzen mit dem Rollenspiel erfasst, die Ihrer Meinung nach für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind. [0:06:17] TP: Ach so, ja. Klar Beratung, Empathie, ähm generell Sozialverhalten, dass man wie man auch den Schülern und den Lehrern gegenüber tritt ähm, Empathie hatte ich ja schon gesagt ähm, Strukturierung, ich habe selbst bemerkt, wie dann meine Notizen von der ersten zur zweiten Notiz strukturierter wurden ähm,	Beratung, Empathie, Strukturierung, Sachlichkeit, und Fachkompetenz werden als Fähigkeiten herausgestellt.

	Sachlichkeit äh Fachkompetenz, man ist Pädagoge deswegen ist es natürlich auch wichtig die Fachlichkeit und auch die ähm, die Frage nach Objektivität und Subjektivität, wie viel bin ich jetzt Mensch, also wie viel bin ich jetzt ich selbst, wie viel bin ich äh die Person im Lehrauftrag und wie versuche ich, also das vor allem dann aber auch das Zusammenspiel zwischen äh also Lehrer sein und ich selbst also so ein wie so ein Schauspiel auch trotzdem so ein bisschen. (Z. 96 ff.).	
AHW03	[0:04:06] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:04:14] TP: Also auf jeden Fall ähm das Beratungsgespräch, dass man da auf jeden Fall gucken könnte, ja wie man nochmal anders ähm miteinander agiert in so einem Vier-Augen-Gespräch, das hat man ja sonst in der Klasse eher nicht, dass man da die Möglichkeit hat oder man hat das, aber man muss immer im Hinterkopf behalten, dass die anderen aus der Klasse ja auch noch mitbekommen und wahrscheinlich die ähm ja die Schüler oder die, doch die Schülerin dann vielleicht sagt und aber nicht ganz so offen ist als wenn das in so einem geschlossenen Raum nochmal passiert.	Das Führen eines Beratungsgesprächs wird als Fähigkeit benannt.
CHS10	[0:03:47] I: Mhm. Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:03:57] TP: Welche Kompetenzen und Fähigkeiten? [0:03:58] I: Mhm. [0:04:00] TP: Äh, Wahrnehmung, Beurteilung, Eva / Evaluation [0:04:05] I: Mhm.	Wahrnehmung, Beurteilung, Evaluation, das Auswerten, Benennen und das „Rüberbringen“ von der Problematik, eigene Erfahrungen einzubringen und eine

	[0:04:06] TP: Ähm, das Auswerten, das Bennen, das Rüüberbringen von der Problematik, dann Lösungsvorschläge machen [0:04:15] I: Mhm. [0:04:16] TP: ähm, vielleicht auch eigene Erfahrungen mit reinbringen, ist glaube ich auch nicht ganz unwichtig und halt immer diese offene Tür bereithalten, ja, dass man nicht sagt: „Sieh zu, wie du klar kommst sonst gibt's `ne schlechte Note“, sondern was kann die Schule, was kann der Lehrer, die Lehrkraft auch dazu beitragen [0:04:34] I: Mhm. [0:04:35] TP: das es besser wird. (Z. 112 ff.).	„offene Tür bereitzuhalten“ werden als Fähigkeiten angeführt.
ALN30	[0:02:42] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:02:51] TP: Also auf jeden Fall Beratung, weil man hat als Lehrer ja nicht nur die Aufgabe zu unterrichten, seinen Stoff zu vermitteln, sondern auch eben Beratung und Erziehung, ähm, genau vor allem der Beratungsaspekt [0:03:03] I: Mhm. [0:03:04] TP: oder Alternativen vorzuschlagen und herauszufinden, wo das Problem jetzt auch liegt. (Z. 82 ff.).	Beratung, Alternativen vorzuschlagen und Problemfindung werden als Fähigkeiten herausgestellt.
MNA19	[0:04:42] I: Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden deiner Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:04:49] TP: Ähm, auf jeden Fall so Sozialkompetenzen, würde ich jetzt sagen, weiß nicht, ob es da jetzt auch so Fachbegriffe gibt, so / [0:05:04] I: Ähm, wie du magst. [0:05:06] TP: Okay, ähm, ja, dass man auch einfach so diese, das war jetzt nicht direkt Feedback, aber einfach so rückmelden und, ähm, sowohl an das Kind als auch an die Eltern. Dann Lösungen finden oder erstmal das Problem iden-	Sozialkompetenzen, Rückmeldung geben, Lösungsfindung, Problemidentifikation, Ursachensuche und Vermittlung werden als Fähigkeiten benannt.

	tifizieren und irgendwie eine Ursache finden, woran das liegen könnte, was nicht so einfach ist, ähm, gerade, wenn die Kinder da auch nicht so aus sich raus kommen und selbst dann oft auch nicht wissen, woran es jetzt liegt oder ob es jetzt einfach nur kein Bock ist, so, ähm, genau und dann halt wirklich da auch Lösungen zu finden und das irgendwie auf einer Art und Weise, dass man dem Kind jetzt nicht direkt vermittelt, dass es total schlimm ist oder so, sondern dass man sich dann wirklich gemeinsam dransetzen kann und Lösungsvorschläge präsentieren kann. Dann auch an die Eltern und wie man die dann da auch noch mit einbringen kann. Ja. (Z. 101 ff.).	
RNM2 5	[0:03:49] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden deiner Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:03:58] TP: Hm, die Eltern-Lehrkraft-Kommunikation ähm ist auf jeden Fall was, was man dadurch ganz gut gelernt hat jetzt würde ich sagen ähm und in im ersten Teil auch quasi so eine Art nicht Disziplinarverfahren, aber quasi der Umgang mit einem Schüler, einer Schülerin, die quasi Probleme macht und ähm ich weiß nicht, ob man das, wie man diese Kompetenz nennen könnte, aber ähm quasi der direkte Umgang mit ähm Schülerinnen und Schüler, die Probleme machen. (Z. 70 ff.).	Die Eltern-Lehrkraft-Kommunikation und der Umgang mit Schülerinnen und Schülern die „Probleme machen“ werden als Fähigkeiten angeführt.
OSH1 1	[0:03:00] I: Okay. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:03:10] TP: Hm, Beratungskompetenz oder ob, hm ja vielleicht Urteilskompetenz, aber halt die Situation beurteilen ähm, ich muss mal kurz überlegen. Ja so ein bisschen Kompetenzerweiterung, also es hat ja so meine Kompetenzen er-	Beratungskompetenz, Urteilskompetenz und die eigene Kompetenzerweiterung werden als Fähigkeiten herausgestellt.

	weiterr in dem ich halt gucke, wie ich reagiere. (Z. 85 ff.).	
FLA0 4	[0:02:05] I: Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:02:13] TP: Puh. Reflexion, hm, irgendwie Bewertung, Empathie. Also, wie nimmt man Schüler wahr? Ist man in der Lage auch darüber nachzudenken wie es denen vielleicht privat zu Hause geht. Hm, ich weiß nicht, ob es wirklich eine Kompetenz ist, aber irgendwie auch vernünftig Elterngespräche zu führen. Das würde ich auch als Kompetenz bezeichnen. [0:02:30] I: Hm. [0:02:31] TP: Ähm, und vielleicht auch wie man damit umgeht, wenn man direkt und forsch kritisiert wird. Ja. (Z. 72 ff.).	Reflexion, Bewertung, Empathie, Wahrnehmung von Schülern, Elterngespräche zu führen und der Umgang mit Kritik werden als Fähigkeiten benannt.
MJH2 3	[0:05:11] I: (lacht). Welche Fähigkeiten und Kompetenzen wurden Ihrer Meinung nach mit dem Rollenspiel erfasst, die für den Beruf als Lehrkraft notwendig sind? [0:05:19] TP: Hm, auf jeden Fall Empathie ähm Kompetenzen jetzt? [0:05:25] I: Mhm, genau. [0:05:26] TP: Okay. Also ich weiß nicht ob Empathie jetzt so die Fähigkeit ist, aber also es ist ja eher ein Charakterzug oder die Persönlichkeit ähm, ansonsten Sozialkompetenzen auf jeden Fall, dass ich mich quasi äh in die Person hineinversetze, dass auch so ein bisschen Urteilskompetenz drin ist, ich muss ja erstmal dieses Problem finden und äh ansonsten ist äh Kommunikation auch sehr wichtig ne, wenn ich dann sage ja du rutscht gerade auf die 3 ab streng dich mal an und wenn ich dann komplett extrinsisch arbeite ist das schwierig, also würde ich sagen Wahrnehmungs-, Urteils und Sozialkom-	Empathie, Sozialkompetenz im Sinne des Hineinversetzens in eine andere Person, Urteilskompetenz, Problemfindung, Kommunikation und Wahrnehmungskompetenz werden als Fähigkeiten angeführt.

	petenz so sind da jetzt mit drin ganz wichtig. (Z. 95 ff.).	
Kategorie 5) Akzeptanz als Übungs- und Prüfungsformat		
Kategorie 5.1) Akzeptanz als Übungs- und Prüfungsformat – eher positiv		
Pseudonymisierungscode	Textstelle	Paraphrase
HAS20	[0:03:30] I: Könntest du dir den Einsatz von Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:03:34] TP: Ja. [0:03:35] I: Und / [0:03:35] TP: Einfach um die, äh, damit man auch ein Gefühl dafür bekommt, wie kann ich reagieren und um das auch dann hinterher vielleicht aktiv in Runden zu diskutieren, ne? Ist das Verhalten sinnvoll? Ist das Verhalten zielbringend? Ist das eher abschreckend für die Eltern, dass man, dass man sagt: „Ne, eigentlich will ich jetzt gar nicht mehr, dass das Kind in der Klasse ist, weil die Lehrerin immer so komische Elterngespräche führt.“ [0:04:03] I: Mhm. Also kannst du dir das auf jeden Fall als Übungsformat vorstellen? [0:04:07] TP: Mhm. [0:04:08] I: Und könntest du dir das auch als Prüfungsformat vorstellen? [0:04:10] TP: Kommt drauf an. Kommt auf die Bewertungskriterien, glaube ich, dann an. [0:04:14] I: Unter welchen Bedingungen könntest du dir das vorstellen? Was müsste gegeben sein? [0:04:17] TP: Hm, offenes Üben vorher. [0:04:20] I: Mhm. [0:04:20] TP: Dass man auch lernt, worauf der Professor oder der, der bewertet darauf achtet, vor allen Dingen auch so Sachen wie Wortwahl dann und altersentsprechend und das / wir hat-	Das Format ist als Übungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Als Prüfungsformat ist es vorstellbar, sofern zuvor geübt werden kann, die Bewertungskriterien kommuniziert werden und die Szenarien hinsichtlich der Schulformen angepasst werden.

	ten jetzt ja nur / also ich studiere Grundschullehramt und von daher war ich jetzt Sekundarstufe, okay, das sind ältere Kinder, stopp, Pubertät und so, dass man das dann auch auf das entsprechende Lehramt quasi anpassen müsste. Ja, vor allen Dingen Berufskolleg. Da kommen ja keine Eltern mehr mit. Wahrscheinlich. (Z. 91 ff.).	
SAD06	[0:03:02] I: Okay. Ähm, können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:03:09] TP: Auf jeden Fall. Ich finde sogar man sollte das machen. [0:03:12] I: Okay, das freut mich (lacht). [0:03:13] TP: (lacht. [0:03:16] I: Ähm, als Übungsformat? [0:03:19] TP: Äh, ja. [0:03:20] I: Und als Prüfungsformat? [0:03:22] TP: Ähm, ja warum nicht, in Biwi. Ja. [0:03:26] I: Welche, welche Entschuldigung, welche Bedingungen müssten für ein Prüfungsformat vor allem bestehen, also wie können Sie sich vorstellen, dass sowas gut integrierbar ist? [0:03:40] TP: Uh (lacht). Ähm, also äh, eine Bedingung, die mir gerade in den Kopf gekommen ist äh, dass die Personen die auch prüfen, generell solche Kompetenzen zeigen (lacht). Es ist halt etwas Menschliches, das ist nichts was man von einem Buch lernt und dann einfach umsetzt, wie jetzt eine Matheformel oder so, das äh sollten schon Personen sein, die vielleicht äh geschult sind in der Pädagogik und das auch schon gemacht haben und so weiter nh und jetzt nicht irgendwie keine Ahnung ein Literature Prof oder so. Ähm und ähm wir hatten bei uns in der Schule so eine äh eine Dame, die hat dann eher was soziales gemacht, die hatte ein eigenes Zimmer und so, solche Leute halt, die da viel mit Arbeiten. (Z. 80 ff.).	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass die prüfende Person mit den zu prüfenden Kompetenzen vertraut ist.

SSP0 2	[0:06:56] I: Mhm. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:07:01] TP: Ja. Also ich würde mich da sehr drüber freuen, ich fand es schon ziemlich cool, auch weil ich zwischendurch so ein bisschen so überfordert war, fand ich das doch eine sehr coole Sache, ja. [0:07:12] I: Also sowohl als Übungsformat, aber können Sie sich das auch als Prüfungsformat vorstellen? [0:07:19] TP: Übungsformat definitiv. Ähm als Prüfungsformat finde ich es auf jeden Fall sehr interessant, ähm weiß ich nicht, ob das ja, also wenn es im Master wäre, glaube ich könnte ich mir das gut vorstellen. Ich glaube davor ist es einfach sehr überfordernd, wenn man nicht so viele pädagogische Sachen kennt und auch noch kein EOP gemacht hat. Okay, ich habe selber noch kein EOP gemacht, aber ich gebe selber Tutorien und dann habe ich zumindest so ein bisschen, ja. [0:07:49] I: Ja, welche Bedingungen fallen dir dazu ein, also was muss alles gegeben sein? Master? [0:07:54] TP: Ähm, man müsste schonmal ein bisschen vertrauter sein mit der Lehrtätigkeit. Ähm ich weiß nicht, ob das Praxissemester tatsächlich davor oder danach sein sollte. Ähm, einfach auch so eine gewisse Sicherheit schon von dem Inhalt mit dem sich beschäftigt, okay das war ja jetzt wirklich nur eine sehr allgemeine Situation, aber wenn man dann weiß ich nicht irgendwie versucht fachlich so ein bisschen, dann kann da noch was einfließen. [0:08:29] I: Ja. [0:08:30] TP: Auch wenn es dann vielleicht um irgendwelche Unterrichtsmethoden geht oder ähm das sollte schon bekannt sein. (Z. 124 ff.).	Das Format ist als Übungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Als Prüfungsformat ist eher im Masterstudiengang vorstellbar, um eine bessere Kenntnis der Fachinhalte sicherzustellen.
-------------------	---	--

PPK2 3	[0:06:06] I: Mhm, okay. Könnten Sie sich den Einsatz von Rollenspielen in Lehramtsstudium vorstellen? [0:06:16] TP: Ähm, inwiefern im Lehramtsstudium? Also / [0:06:19] I: Als, als Übungsformat oder als Prüfungsformat. [0:06:24] TP: Ähm, muss kurz überlegen ((lacht)). Ähm, ja zum Beispiel als Alex, ähm, ähm ((lacht)), äh, ja als Alex gesagt hat, dass, äh, sie zurzeit irgendwie nicht interessiert, also das war ja schon, ähm, da kannst du ja erstmal, wenn du so normal drüber nachdenkst, kann man da ja erstmal so nichts machen. So, sie interessiert sich halt einfach nicht dafür und dass man sowas dann halt genauer, ähm, beleuchtet und eben / also ich denke mal, dass als Prüfungsformat, äh, also beziehungsweise als Prüfungsaufgabe wäre bestimmt, äh, ganz gut, wenn man eben sowas dann halt eben nochmal / weil sowas passiert ja oft, dass Menschen einfach, also dass gerade Jugendliche eben gerade kein Interesse am schulischen, äh, an schulischen Aktivitäten haben und, ähm, dass man halt lernt mit sowas umzugehen beziehungsweise sowas eben zu, also präventiv zu umgehen ((lacht)), sage ich mal. Ja. [0:07:44] I: Und, äh, gibt's da bestimmte Bedingungen, an die Sie denken, vor allem wenn es Richtung Prüfungsformat geht? [0:07:50] TP: Hm, was für Bedingungen jetzt? [0:07:53] I: Für die Vorbereitung, für die Durchführung, also muss da was Bestimmtes gegeben sein? [0:07:58] TP: Ähm, also diese Zeiteinheiten fand ich ziemlich wichtig, also dass, ähm, man eben sagt, äh, zehn Minuten, was ja auch total ausgereicht hat. Ähm, zehn Minuten eben zur Vorbereitung darauf, dann zehn Minuten in der Ge-	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, eine ausreichende Vorbereitungszeit in der Prüfung zu erhalten und im Vorfeld Übungsmöglichkeiten wahrnehmen zu können.
-------------------	---	--

	sprachsdurchführung. Ich weiß nicht, wie das im Prüfungsformat so aussieht, aber ich glaube das muss normalerweise ein bisschen länger, aber ich weiß nicht ((lacht)) und ähm dann, äh, eben, dass man zum Beispiel schon vorher, also bevor sozusagen diese Prüfungssituation beginnt, dass man zum Beispiel schon im Seminar oder in der Vorlesung vorher eben sowas vielleicht mal simuliert hat vorher, also dass man sozusagen weiß, worauf man sich dann einlässt und, ähm, daraus dann eben nochmal Ideen sammeln kann, was man später dann halt besser machen kann in der Prüfungssituation. Ähm, und dass man eben so eine Struktur sich schon mal selber schreibt oder eben, äh, in Teilen vorgegeben bekommt durch die Vorlesung, ähm, und, äh, dass man sich sozusagen daran orientieren kann auch während der Prüfung. (Z, 118 ff.).	
AAS1 3	[0:03:54] I: Könnten Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:03:58] TP: Hm, ja doch schon so als mündliche Prüfung oder so. [0:04:02] I: Mhm. Also, sowohl als Prüfungsformat, auch als Übungsformat? [0:04:08] TP: Ich glaube, dann würden das alle nicht so viel / also die meisten würden das nicht so ernst nehmen, glaube ich. Wenn es als Prüfung durchgeht dann würde man sich da / ich glaube das bringt dann noch mehr [0:04:16] I: Mhm. [0:04:17] TP: für die Schule. [0:04:19] I: Und unter welchen Bedingungen müsste das als Prüfungsformat stattfinden? [0:04:24] TP: Also ich fand diese Bedingungen schon gut. [0:04:28] I: Und, äh, für die Vorbereitung, was müsste da alles gemacht werden, damit man das prüfen kann?	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Eine Prüfung könnte unter den erlebten Bedingungen stattfinden. Daneben könnte eine Prüfung in einem gebuchten Klassenzimmer stattfinden.

	[0:04:34] TP: Ähm, ja auch so ein Szenario [0:04:36] I: Mhm. [0:04:37] TP: wie jetzt so darstellen und vielleicht könnte man dann auch tatsächlich noch in die Schule oder so. Das man dann an dem Prüfungstag dann, äh, ein Klassenzimmer bucht oder so. (Z. 117 ff.),	
KFW0 2	[0:03:54] I: Okay. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:04:00] TP: Ja, auf jeden Fall. Also da wäre ich sehr für. Ja, ich finde es gut, dass es diese Studie gibt, also sehr gut. Ähm, ich habe ja gemerkt, wie hilfreich das jetzt schon für einmal war und wenn man das dann wirklich öfter machen kann, man lernt dann ja, ja ganz, ganz konkret etwas für sich selber irgendwie so, weil das ja so dynamisch und real ist oder live, quasi real. Ja, finde ich auf jeden Fall hilfreich, halt als nur irgendwelche Texte über Beratung zu lesen. Auf jeden Fall. [0:04:28] I: Also als Übungsformat auf jeden Fall, und als Prüfungsformat? [0:04:32] TP: Hm, daran habe ich eben auch gedacht. Mir sind ja auch Sachen aufgefallen, die ich falsch gemacht habe, dann dachte ich so: „Hm, wie wäre das jetzt in der Bewertung?“ Ähm, da dachte ich: „Ein bisschen schwieriger“, aber natürlich kann man ja so ein Kriterienkatalog erstellen. Das würden Sie ja auch machen mit der Studie und dann ist es ja, ähm, nochmal, sag ich mal, besser zu bewerten. Ja. [0:04:57] I: Und gibt es da weitere Bedingungen, die erfüllt sein müssten, dass es als Prüfungsformat eingesetzt werden kann? [0:05:02] TP: Hm, ja, dass dann bei der konkreten Prüfung alle dieselben Situationen haben, dieselben Schauspieler, ähm, selber Raum. [0:05:16] I: Ja.	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Eine Prüfung sollte unter gleichbleibenden Bedingungen und unter der Maßgabe eines Kriterienkatalogs für die Bewertung stattfinden.

	[0:05:17] TP: Also dieselben Bedingungen, so quasi. Genau, das wäre noch wichtig, aber ich habe auch gedacht, mir sind da schon einige Sachen aufgefallen, die ich falsch gemacht hätte und wenn das dann jetzt die Note gewesen wäre, die wäre dann wohl ja eher mittel gewesen, oder so. Ja, hatte ich ein bisschen Bedenken ((lacht)). [0:05:34] I: Kommt natürlich immer darauf an, in welcher Studienphase man sich gerade bewegt. [0:05:37] TP: Stimmt. Ja, das kommt auch noch drauf an, ne? Mhm. (Z. 113 ff.).	
BTB0 1	[0:04:01] I: Okay. Könnten Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:04:08] TP: Ähm ja, definitiv, weil ich finde, dass diese Lösungsfindung, Bewertung, Beurteilung und Zusammenfassung eines Problems ganz ganz wichtig ist für halt die Schulzeit, also für den Beruf als Lehrer, weil das halt, wie gesagt, immer wieder vorkommt und eine authentische Situation ist. Und ich glaube, das als Prüfungssituation ähm ganz anders als so eine normale Klausur halt wäre oder Tests, aber sowas auch wichtig ist. Ich finde so Rollenspiele finde ich immer ganz wichtig, weil man sich daran halt besser in so die Rolle als Lehrerin, als Lehrberuf, ja reinfinden kann. [0:04:44] I: Also als Übungsformat, als Prüfungsformat hatten Sie jetzt angeschnitten. Und unter welchen Bedingungen äh könnte das als Prüfungsformat funktionieren? [0:04:54] TP: Ähm ja, also ich muss, es muss ja erstmal/ Also ich finde die Situationsbeschreibung fand ich gut. Man hat ja natürlich, wenn das als Prüfungssituation hat, davor einen in den Vorlesungen, in den Seminaren ähm mehrere Theorieansätze und so weiter bekommen. Ich habe da ja jetzt alles nur so gemacht, wie ich	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung sollten die relevanten Inhalte zuvor in einer Veranstaltung erlernt werden können und die Schauspielerinnen und dargestellten Situationen authentisch sein.

	das jetzt ähm ohne irgendwelche Theorie im Hintergrund oder so, einfach nur als Lösungs und Problem und so weiter und Beurteilung und Bewertung. Ähm ja, also ich denke, dass auf jeden Fall halt so diese, das Vorwissen gegeben sein muss, was dann durch die Vorlesung oder die Seminare halt kommt, aber halt auch ähm authentische ja eine authentische Schülerin, authentischer ja ähm Elternteil gegeben sein muss. Dadurch, dass das halt eine authentische Situation, eine realistische Situation sein kann. Genau. (Z. 96 ff.).	
KAD2 2	[0:03:57] I: Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:04:01] TP: Ja, definitiv. Also ich finde das viel besser. Also ich muss sagen, ich habe leider noch gar nichts darüber gelernt, also irgendwelche Gesprächsstrategien, also gar nichts. Ich weiß gar nichts, aber ich finde das viel sinnvoller als das in einer Klausur aufzuschreiben, weil dann lernt man es und ich denke, in so einem Gespräch kann man viel besser sehen, ob die Studenten das wirklich verstanden haben und das nicht nur auswendig gelernt haben und hinschreiben. [0:04:28] I: Also sowohl als Übungsformat, aber auch als Prüfungsformat, wie Sie angedeutet haben? (...) Ähm, unter welchen Bedingungen kann das denn als Prüfungsformat stattfinden? Was stellen Sie sich da so vor? [0:04:44] TP: (...) Ähm, also ich finde es ähnelt ja schon so ein bisschen einer mündlichen Prüfung, aber interaktiver natürlich. [0:04:54] I: Mhm. [0:04:57] TP: (...) Aber ich weiß nicht, was genau mit Bedingungen gemeint ist, also so von wegen eher in einem Seminar [0:05:02] I: Ja, also was müsste man /	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung sollte das Format zuvor eingeübt werden können.

	[0:05:03] TP: oder freiwillig? [0:05:04] I: Ja, zum Beispiel. [0:05:04] TP: Ja. [0:05:05] I: Also, was müsste man machen? Wie sieht die Vorbereitung aus? Wie sieht die Prüfung aus? [0:05:10] TP: Ja. (...) Also ich denke, dass es so sehr einer mündlichen Prüfung ähnelt, dass man / also ich finde, dass, äh, ein Dozent sagen könnte: „Okay, pass auf, in meinem Seminar wird es so eine Prüfungsform geben.“ Ich finde nicht, dass das jetzt so ein großes neues Ding ist, was so von einer mündlichen Prüfung abweicht, also ich finde das super okay. Meiner Meinung nach sogar angenehmer als eine mündliche Prüfung. Ähm, ja, aber was ich wichtig fände, weil das dann ja eine neue Prüfungsform ist, dass die Studenten damit dann natürlich vertraut gemacht werden, [0:05:46] I: Mhm. [0:05:47] TP: dass mal vielleicht durch eine Prüfungssimulation üben dürfen. (Z. 85 ff.).	
GVP0 7	[0:04:33] I: Mhm. Können Sie sich den Einsatz von Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:04:40] TP: Ich finde es auf jeden Fall wichtig, weil das wieder ein Aspekt der Praxis ist, was ich auf jeden Fall noch zu wenig im Studium sehe, klar es gibt diese Praktika, aber im Seminkontext geht das doch noch unter, weil ich auch diesen direkten Kontakt zu meine Kommilitoninnen und Kommilitonen habe, da ist das Verhältnis ganz anders, ich kann gar nicht so in die Tiefe gehen, wie ich das zum Beispiel heute konnte, deswegen finde ich es wichtig, dass man ähm auch Raum dafür schafft und auch genau solche Rollenspiele, man muss wirklich alles beachten, wenn man das anwenden möchte.	Das Format ist als Übungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Als Prüfungsformat müssten auch weitere, alternative Prüfungsformen parallel angeboten werden. Zudem müssten die teilnehmenden Studierenden Interesse an dem

[0:05:14] I: Das wäre jetzt vor allem in dem Rahmen als Übungsformat skizziert, so wie ich Sie verstanden habe und ähm als Prüfungsformat, könnten Sie sich das auch vorstellen? [0:05:24] TP: Als Prüfungsformat finde ich es noch sehr sehr schwierig, weil ich finde, dass ist eine neue Methode, die ist wichtig und ähm ja, aber ich könnte mir in der Umsetzung jetzt noch nicht so viel vorstellen, bin ich ganz ehrlich, also ich finde es auf jeden Fall super interessant ja und, aber wie man das dann halt umsetzen würde, das würde mich dann interessieren, ob das dann auch so, weil wir kennen alle mündliche Prüfungen, also ich habe mündliche Prüfungen lieber, aber ich kenne auch Leute, die dann Angst haben, sich zu äußern oder sich nicht so fallen lassen können, da muss man dann vielleicht gucken, dass das nicht immer die einzige Prüfungsform ist, sondern eine von vielen Methoden, sodass bei allen die Heterogenität abgedeckt wird. [0:06:04] I: Mhm, also verschiedene Prüfungsformate das alternativ, welche Bedingungen können Sie sich noch vorstellen das es funktioniert? [0:06:12] TP: Auf jeden Fall die Bedingung, dass ich das Klientel dafür habe, also ich muss gucken, ob meine Schüler Interesse haben, ich muss sie in den Kontext miteinbinden, also ob sie das wollen, wie sie sich das vorstellen können, ähm einen Leitfaden auf jeden Fall geben, was darin vorkommen soll auch einen inhaltlichen Aspekt natürlich darstellen, was vermittelt werden soll, das wird immer noch ähm ein gewisser Kontext geprüft, dass nicht einfach nur geredet wird, dass man sich darauf vorbereiten kann, also dass man auch Übungsstunden macht, genau das finde ich auf jeden Fall ganz wichtig. (Z. 89 ff.).	Format haben und in den „Kontext“ der Prüfung eingebunden werden. Daneben müsste ein Leitfaden als Erwartungshorizont kommuniziert, ein klarer Prüfungsfokus herausgestellt und Gelegenheit zur Übung gegeben werden.
---	--

REL2 6	[0:02:39] I: Okay. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:02:45] TP: Ja, ich finde es sogar sehr wichtig. Ich glaube dran Theorie auch an Praxis zu machen. [0:02:51] I: Also dann ein stückweit als Übungsformat, aber könnten Sie sich das auch als Prüfungsformat vorstellen? [0:02:57] TP: Ja, auf jeden Fall. [0:03:00] I: Gibt es da besondere Bedingungen, die dafür gegeben sein müssen, damit das als Prüfung stattfinden kann? [0:03:06] TP: Also das Wichtigste ist vor allem, dass die beim Rollenspiel mitmachen, die nicht geprüft werden, ähm dass die wissen, was sie tun, also dass sie da Erfahrung drin haben und weil sonst ist das schwierig zu evaluieren. [0:03:20] I: Hm also in so einer Vorbereitung, also sowohl auf Seiten der Prüferinnen und Prüfer, wenn ich es jetzt richtig verstanden habe? [0:03:27] TP: Als auch von denen, die mitspielen. [0:03:29] I: Also die ähm / [0:03:30] TP: Also nicht von der Professor, sondern / [0:03:33] I: Die Geprüften quasi. [0:03:34] TP: Zum Beispiel das Kind spielen, ja. [0:03:36] I: Ah okay die Schauspieler. [0:03:37] TP: Ja. [0:03:38] I: (lachen) also eine gute Schauspielausbildung. [0:03:40] TP: Ja, also sie müssen auf jeden Fall wissen, wie sie, also was das Ziel ist ähm, auf Fragen müssen sie ja auch antworten können, sich nicht versprechen. Das ist sehr wichtig. [0:03:51] I: Okay. Sonst noch irgendwelche Bedingungen? (...)	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass eine gute Schauspielausbildung gewährleistet wird, die gleichen Prüfungssituationen vorherrschen und im Vorfeld Übungsmöglichkeiten wahrgenommen werden können.
-----------	---	---

	[0:03:56] TP: Ähm (...) das ist schwierig. Also der diese die Umgebung ist natürlich wichtig, dass der auch bei jedem gleich ist, damit die, also die Voraussetzungen gleich sind. Und ähm ich finde, dass im Unterricht statt nur Theorie, wie man Unterricht aufbaut, auch sowas besprochen werden sollte, wie man denn mit Schülern spricht und vor allem auch mit den Eltern. [0:04:28] I: Also, dass man da schon Übungen macht in Seminaren quasi? [0:04:32] TP: Ja. (Z. 59 ff.).	
SNA2 8	[0:03:28] I: Okay, können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:03:33] TP: Ehrlich gesagt schon, weil ich äh das als ziemlich sinnvoll erachte, weil es halt ziemlich realistisch ist und viele Sachen, die man sonst so im Lehramtsstudium macht, äh vielleicht etwas praxisferner sind und äh ja vieles hat meiner Meinung nach auch gar nicht so viel mit dem Studium zu tun und das war etwas, was ja wirklich konkret später in meinem Alltag passieren wird, deshalb ja. [0:03:57] I: Also können Sie es sich zumindest als Übungsformat vorstellen? [0:04:02] TP: Also als Übungsformat auf jeden Fall, äh wobei als Prüfungsformat würde ich es eigentlich auch wohl sehen ja. [0:04:11] I: Gibt es da bestimmte Bedingungen, die für den Einsatz als Prüfungsformat vorherrschen müssen, gegeben sein müssen? [0:04:17] TP: Also es muss äh, schwierig, also es war natürlich am besten, wenn man das mit, also in der wirklichen Situation so, also mit quasi echten Schülern machen könnte, das wird aber wahrscheinlich organisatorisch etwas schwierig sein, deshalb müsste es ja so wie gerade eigentlich dann ein relativ realistisches Szenario sein und ja es muss halt vorher geklärt sein äh, wer	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wünschenswert, wenn sie mit „echten“ Schülern durchgeführt werden könnte. Andernfalls sollte es, wie durchgeführt, ein „realistisches Szenario“ sein, in dem die einzunehmenden Rollen zuvor geklärt werden.

	welche Rolle in dem Gespräch einnimmt, ja sonst ein Raum, aber der ist meiner Meinung nach nicht so wichtig äh, ja. (Z. 85 ff.).	
CAB0 6	[0:06:47] I: Können Sie sich den Einsatz von den Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:06:53] TP: Ja, auf jeden Fall und ist es sinnvoll, wenn man, ich sage mal, Workshops oder der gleichen anbietet, wo man in solchen Situationen gebracht wird, weil man auch merkt, je nach Elternpaar oder Schülerpaar wie individuell die Leute sind. Ne, es gibt die ruhigen Eltern, die die ganze Sache offen gegenüber treten und es gibt ja auch welche, die dann von vorneherein sagen: ‚Das kann nicht sein. Mein Kind ist das Beste.‘ Das ist ja natürlich so ein klassisches Beispiel. Da wird man gar nicht so/ Man wird zwar theoretisch drauf vorbereitet. Man muss aber einen praktischen Ansatz schonmal finden, weil, wenn man das erste Mal ein Elterngespräch führt, sitzt man da, glaube ich, mit Schweiß gebadeten Händen. Sollte vielleicht auf jeden Fall seine Zeit im, was weiß ich, im Praxissemester oder der gleichen sollte man sowas auf jeden Fall mal miterleben, wenn das machbar ist, dass man auch schonmal daneben sitzt, dass man erstmal merkt, wie sich so ein Gespräch entwickeln könnte, weil man kennt es jetzt nur aus seiner Sicht. Und aus meiner Sicht ist das meistens so, okay, ich habe das über errieseln lassen, zuhause gab es vielleicht nochmal einen Anschiss und dann war gut, ne. Jetzt muss man ja zusehen, dass es eben nicht immer darauf hinaus läuft, dass irgendeiner am Ende des Tages nochmal Anschiss [0:08:09] I: Und könnten Sie sich das als Prüfungsformat vorstellen? [0:08:14] TP: Also jetzt im Rollenspiel oder? (ausatmen) (10 Sek.) Das ist schwierig die Frage. Also ich würde sagen, ja (...) muss nur	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Eine Prüfung sollte erst nach einschlägigen Erfahrungen in den schulischen Praxisphasen erfolgen. Daneben wäre das Format als Prüfung vorstellbar, wenn es zusammen mit einer Reflexion und Klausur durchgeführt werden würde.

	passend gesetzt sein. Also man sollte zusehen, dass die Leute dann auch (nicht?) dann auf dem bildungstheoretischen Hintergrund haben, auf den sie zurückgreifen können und die Leute sollten auf jeden Fall schon erst vielleicht nicht nur das EOP, sondern mal im Praxissemester, weil man dann schon ein bisschen mehr das Gefühl hat und mehr weiß, wie es ist mit den Schüler innen zu spielen oder, was heißt zu spielen, sondern die Interaktionen besser zu, man fühlt ja immer was dabei. Wenn man das schon mal so bisschen begriffen hat, dann kann ich mir vorstellen, macht so ein Rollenspiel auch als Prüfungsteil Sinn oder ich sage mal innerhalb von einer Übungsreihe gibt ja viele Module, wo man sagt, okay, es gibt einmal den theoretischen Input und dann gibt es noch Übungsinput und dann die Klausur dazu, dass man sagt, okay, erst muss ein Übungsteil mit den Rollenspielen und der gleichen gemacht werden, bevor man dann nochmal alles zusammenfasst mit Reflektion in einer Klausur. So könnte ich mir das vorstellen. (Z. 126 ff.).	
PHG2 2	[0:08:55] I: Okay. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? (...) [0:09:08] TP: Ich würde sagen ja, zum einen weil ich selber jetzt gemerkt habe, ich kenne so eine Situation gar nicht und ich würde es wahrscheinlich im Nachhinein unangenehmer finden mit einer echten Situation da reingeworfen zu werden. Das ist ja so wie bei Bewerbungsprobespielen. Gerade so was diese Struktur angeht, wie viel mit der Begrüßung, so ein paar Sachen einfach schon routiniert wie beim Autofahren dranzuhaben, dass man da in dem Gespräch gar nicht mehr drüber nachdenken muss. Weil, wenn ich jetzt überlege, mein erster Elternsprechtagtermin steht an und ich weiß gar nicht,	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wären eine vorherige Übungsmöglichkeit und die Darlegung des Prüfungsgegenstandes wichtig.

	ob es hinterher im Referendariat oder im Master, ich bin ja jetzt noch im Bachelor, ob das mal thematisiert wird oder, ob das was ich so teilweise höre, erster Elterntermin die Referendare werden da nur so reingeschubst und müssen dann gucken, wie sie klarkommen, kann glaube ich echt unangenehm werden. Also da würde ich schon sagen, dass es auf jeden Fall helfen würde. Allein so theoretische Sachen, ich weiß gar nicht, wann dieses theoretische Wissen kommen soll, wann wie so ein Elterngespräch ablaufen soll. Das einmal durchzuprobieren. [0:10:06] I: Also als Übungsformat. Und können Sie sich das auch Prüfungsformat vorstellen? (...) [0:10:15] TP: Als Prüfungsformat würde ich es, glaube ich, schwierig finden, weil ich ja selber auch gemerkt habe, ich habe gar keine richtigen persönlichen Angriffspunkte, was die Schülerin angeht. Eigentlich müsste ich diese Schülerin ja aus meinem Unterricht kennen. Ich weiß, was die für Hobbys hat. Ich kann einigermaßen ihr Verhalten einschätzen und vor allem das vielmehr in diese Analyse, die ich ja so von jetzt auf gleich machen musste, schwierig da herauszufinden, wo so das Problem ist. Deswegen habe ich so das Allgemeine erstmal abgefrühstückt: Wie fühlt die Schülerin sich? Was macht die so? Wie läuft der Alltag ab? Wann arbeiten ihre Eltern und wann kommen die so nach Hause? Sitzen die Abends zusammen am Essenstisch? So diese Klischee-Sachen. Bei einer Prüfungssituation weiß ich, ehrlich gesagt, nicht, ob sehr viele reale Situationen mit irgendwie da verpacken könnte. Zumal ich ja eigentlich die Schülerin, wie gesagt, schon über Wochen kenne, also die Mutter müsste ich ja eigentlich schon kennen, die habe ich ja in anderen Gesprächen schon kennengelernt.	
--	---	--

	[0:11:06] I: Und wenn das das Ziel wäre, genau diese Fragen zu stellen, die Sie jetzt gestellt haben? (...) [0:11:17] TP: Hm wie meinen Sie das genau? [0:11:18] I: Dass das Prüfungsgegenstand wäre. [0:11:21] TP: Zu wissen, was da alles so mitreinspielt? Würde ich, glaube ich, sogar / Okay, das wäre eine andere Sache, wenn man tatsächlich so diese Praxis versucht einmal zu greifen, würde ich das, glaube ich, noch ganz cool finden. Vor allem wenn man vorher noch mal so was durchgespielt hat, dass man wirklich mal in dieser Situation drin war und auch diesen Gedankenanstoß hatte ,Okay, ich sitze jetzt hier. Ich gucke jetzt auf die.' Und ich muss sagen, das ist ziemlich viel Reizüberflutung so am Anfang. Man guckt die Person an, die / Was macht die? Wie ist die Körpersprache? Man achtet auf so Vieles. Könnte ich mir das vielleicht als Prüfungsleistung doch besser vorstellen als die sechste Hausarbeit, die man schreibt. [0:11:59] I: Okay. Also bestimmte Bedingungen: vorherige Übung, Heranführung, Theorie nach Möglichkeit und dann entsprechende Bedingungen beziehungsweise die zutestenden Sachen müssen überprüfbar sein, also es muss nachvollziehbar sein, was überprüft wird. Wenn ich Sie jetzt richtig verstanden habe? [0:12:18] TP: Ja. Und ich, klar so sollte eigentlich jede Prüfungsleistung aufgebaut sein, aber ich weiß auch, dass viele Seminare oder Vorlesungen eigentlich hinterher nichts mit dieser Hausarbeit, die man da abgibt, zu tun haben. Also ich glaube, wenn man wirklich so diese Rollenspiele macht und dann wirklich praxisnah das dann thematisiert, was sich da eigentlich abspielt und was für ja auch Lerninhalte, vielleicht auch aus anderen Seminaren da mitreinspielen, glaube	
--	--	--

	ich kann das schon wirklich eine gute Prüfungsleistung werden. (Z. 189 ff.).	
AYM2 2	[0:02:49] I: Okay. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:02:55] TP: Auf jeden Fall, also ich fand es sehr sehr interessant, also sowas ähm, weil das halt wirklich eine Sache ist, mit der man ja einzu-eins danach konfrontiert ist. Ähm und auf jeden Fall ich könnte mir das sehr sehr gut vorstellen. [0:03:10] I: Als Übungsformat? [0:03:14] TP: Als Übungsformat auf jeden Fall, ja. [0:03:16] I: Und könnten Sie sich das auch als Prüfungsformat vorstellen? [0:03:20] TP: Als Prüfungsformat auf eine gewisse Art und Weise schon, aber ich glaube, ich finde es sehr schwierig das zu messen, also das Verhalten im Nachhinein, weil im Endeffekt/ Also ich glaube die Kriterien sind schwierig zu greifen. Also was macht man richtig? Was macht man falsch? Ähm ich würde es, glaube ich, eher in vielleicht im Seminar anwenden. In einem Blockseminar, wo man das auch wirklich so thematisiert. Ich glaube als Prüfungsformat / Prüfung finde ich schwierig vielleicht, aber ja doch vielleicht auf eine gewisse Art und Weise kann man äh irgendwie mal das so eine mündliche Prüfung. So was ist wichtig? Was sind wichtige Aspekte? [0:04:02] I: Hm. Und was müsste denn gegeben sein, damit äh das als Prüfungsformat für Sie vorstellbar wäre? (...) [0:04:10] TP: Ähm ja gegeben sein müsste/ Ich glaube, wichtig ist da, dass man da das sehr gut formulieren kann, also ich glaube, ich würde da eher eine mündliche Prüfung sehen, wo man sich so ein bisschen erklären kann, also weil es,	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass die wesentlichen Prüfungskriterien dargelegt werden und eine Bewertung die unterschiedlichen Persönlichkeiten angehender Lehrkräfte berücksichtigen könnte.

	glaube ich, also weil es genau da so auf viel viel Zwischenmenschliches/ Für mich ist so ein Gespräch sehr viel zwischenmenschlich. Und wie weiß man mit Menschen umzugehen, mit Gefühlen anderer umzugehen und auch wie kann ich selber ähm mich eher in den Hintergrund stellen, aber versuchen, soweit wie möglich auf die andere Person zuzugehen? [0:04:46] I: Und glauben Sie, dass man das mit dieser Form auch beobachten kann? [0:04:52] TP: Also beobachten auf jeden Fall. Ich frage mich halt, wie man das am Ende bewertet. Also wie soll es am Ende bewertet werden? Also wenn es auf der klassischen Skala Noten eins bis irgendwas ist, finde ich es, glaube ich, schwierig, weil da, glaube ich, auch die persönlichen auch die Persönlichkeiten sehr sehr unterschiedlich sind. Also die Lehramtsanwärter innen. [0:05:16] I: Spielen die denn bei mündlichen Prüfungen eine Rolle? [0:05:20] TP: In dem Fall nicht, also im normalen Fall nicht, wenn es um fachliche Inhalte geht, aber wenn es natürlich eine so, also eine Situation, wo es auch um so viel mehr als Inhalte geht äh, finde ich ist die Persönlichkeit schon ein sehr großer Faktor. (Z. 59 ff.).	
AEM2 3	[0:03:35] I: Wie sowas. Das ist doch schon was. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:03:43] TP: Ja. [0:03:44] I: Ähm als Übungsformat? [0:03:46] TP: Ja. [0:03:47] I: Und als Prüfungsformat? [0:03:48] TP: Leider ja. (lachen) [0:03:50] I: (lachen) Gibt es besondere Bedingungen, die berücksichtigt werden sollten, wenn man sowas als Prüfungsformat macht? (...)	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, über eine vorbereitende Übungsmöglichkeit in

	[0:04:01] TP: Habe ich jetzt keine Antwort drauf. Wüsste ich nicht. [0:04:03] I: Okay. Wie würden Sie denn generell auf sowas vorbereitet werden? [0:04:07] TP: Durch vorherige Rollenspiele im Unterricht, also in Seminaren, ja. [0:04:12] I: Okay. Und Sie hatten gesagt leider ja. Hat das einen besonderen Bezug? [0:04:19] TP: Ähm ja, ich glaube, dass das ähm sehr viel über die Kompetenz eines Lehrers oder einer Lehrerin aussagt, inwiefern er im Rollenspiel agiert. Ähm also natürlich ist es in einer Prüfung, da steht man anders unter Druck, aber ich glaube, dass es schon äh den Alltag in ähm als Lehrerin widerspiegeln kann. Und ich glaube dadurch kann man gut herausfiltern, inwiefern man dann auch, ob man das Wissen vermitteln kann oder, ob man dann auch einen Bezug zu den Schülern haben kann. (Z. 92 ff.).	einem Seminar zu verfügen.
COS1 9	[0:04:32] I: Okay. Könntest du dir den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:04:37] TP: Ja. Wie gesagt eben, ich habe es ja schonmal ein bisschen gehabt sogar und ich finde das gar nicht schlecht, dass man einfach mal sich so ausprobiert. [0:04:47] I: Und als Übungsformat? [0:04:48] TP: Ja, also ich würde zum Beispiel auch so Notengebung klasse finden, so diese klassische Situation man wird rausgebeten zum Lehrer und kriegt dann diese Bewertung, wie man sich da wirklich auch gut verhält als Lehrkraft, ich finde das lernt man halt nicht im Studium, klar jeder Mensch ist anders, aber ich finde so ein bisschen Handwerkszeug wäre da nicht schlecht. [0:05:09] I: Kannst du dir sowas als Prüfungsformat vorstellen?	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, „vernünftige“ Kriterien zu kommunizieren und einen standardisierten Ablauf zu gewährleisten.

	[0:05:12] TP: Ja. Wenn man vernünftige Kriterien, Standardisierungen hat, ist das auf jeden Fall möglich, weil wir haben ja auch mündliche Prüfungen zum Beispiel im Bachelor, wo man ja auch eigentlich klar Wissen abgefragt wird, aber das ist ja auch sehr individuell und qualitativ. (Z. 93 ff.).	
CML1 6	[0:03:11] I: Okay. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:03:15] TP: Auf jeden Fall und ich finde es auch sehr sehr wichtig, also ich hatte das tatsächlich nicht. Ich hatte jetzt bei meinem Pädagogikstudium ähm unter anderem ja ein Seminar zur Beratung, aber das ist natürlich jetzt nur in meinem Studium gewesen und ich glaube in anderen Fächer ist es eher weniger der Fall. Und ich finde das sehr sehr wichtig, weil man geht immer davon aus, okay, wir müssen jetzt immer das Hamburger Modell oder oder lernen, aber ich finde gerade sowas ist eben ein wichtiger Teil der Schule, gerade, wenn man noch mit minderjährigen Schülerinnen und Schülern zu tun hat, aber auch irgendwie ich für das Berufskolleg auch mit erwachsenen Schülerinnen und Schülern kommunizieren muss, beraten muss. Wenn irgendwas am Ausbildungsplatz nicht funktioniert, dass man da einfach auch wirklich auch weiß ‚Wie gehe ich damit um?‘ und nicht so ins kalte Wasser geschmissen wird. [0:03:58] I: Hm und ähm also können Sie sich das als Übungsformat vorstellen auf jeden Fall? [0:04:05] TP: Auf jeden Fall, weil ich finde als Prüfungsformat das ein bisschen schwierig, weil ich glaube, das sind so auch Kleinigkeiten wie filmen und vielleicht auch gerade, weil ich finde, man kann das nicht pauschal an einer Situation abhängig machen. Aber als Übungsformat, was vielleicht auch als qualifizierte Teilnahme wirken	Das Format ist als Übungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar.

	könnte, finde ich das schon sehr sehr wichtig und ich glaube auch, dass ja meine Kommilitoninnen und Kommilitonen das genauso sehen würden und auch viele Dozierende das auch sehr unterstützen. (Z. 79 ff.).	
BMP2 7	[0:04:23] I: Hm können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:04:27] TP: Ja, also fände das, glaube ich, ganz gut, weil man einfach viel besser auf den Beruf auch vorbereitet wird als wenn man jetzt ähm nur so in einem Klausursaal sitzt und 80 Fragen Multiple Choice irgendwie hat, also ist viel anwendungsorientierter und von daher würde ich das auf jeden Fall, also würde mich für den Lehrerberuf viel besser vorbereitet fühlen, wenn ich sowas schon öfters mal gemacht hätte. [0:04:54] I: Also als Übungsformat, wenn ich Sie richtig verstehe. Und als Prüfungsformat? Können Sie sich das vorstellen? [0:05:02] TP: Ja, also in einigen Kursen kann ich mir das ganz gut vorstellen. Natürlich gibt es immer die Theorievorlesungen. Ich glaube da ist es vielleicht ein bisschen schwierig ähm, so ein Prüfungsformat zu nehmen. Da ist es vielleicht doch leichter die Theorie einfach abzufragen. Aber gerade in diesen ähm auch anwendungsorientierteren Seminaren, glaube ich, kann man darüber ganz gut am Ende ähm dann herausfinden, was wirklich gekonnt wird und was man noch verbessern kann. [0:05:28] I: Hm gibt es da noch weitere Bedingungen, dass das äh für Sie als Prüfungsformat vorstellbar wäre. [0:05:34] TP: Hm ja vielleicht ja generell, man müsste es halt auch als Übungsformat in Seminaren und so auch schonmal gemacht haben. Und nicht dann ins kalte Wasser geworfen wer-	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass vorherige Übungsmöglichkeiten in einem Seminar wahrgenommen werden können, die Bewertungskriterien kommuniziert werden und deutlich wird, welche Fähigkeiten in der Prüfung zu zeigen sind.

	den bei der Prüfung und gar nicht weiß, was da jetzt passiert oder so. Ansonsten finde ich es eigentlich so schon sehr gut. Man müsste halt genaue Bewertungskriterien haben und ähm ja vielleicht auch einfach eine Grundlage, worüber man also man hat ja dieses Beispiel. Wie nennt sich das denn jetzt? [0:06:07] I: Diese Situationbeschreibung. [0:06:08] TP: Genau, die Situationsbeschreibung. Die hat man ja vorliegen ähm ja, aber vielleicht könnte man noch genauer darauf eingehen so es geht jetzt um diese Fähigkeit oder um diese Fähigkeit, dass man da einfach ein bisschen genauer weiß ‚Was genau soll ich zeigen oder soll ich einfach alles zeigen, was ich kann an?‘ Könnte man noch ein bisschen konkretisieren. (Z. 88 ff.).	
KAS1 8	[0:03:24] I: Mhm. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:03:29] TP: Äh, ja, ja doch. [0:03:32] I: Als Übungsformat? [0:03:34] TP: Äh, ja als Übungsformat auf jeden Fall. Als Prüfungsformat weiß ich noch nicht so ganz (lacht). [0:03:39] I: Was wäre denn notwendig oder unter welchen Bedingungen könnte das Szenario denn als Prüfungsformat stattfinden? [0:03:47] TP: Hm, also ich finde es halt vor allem schwierig, weil es eben Schauspiel ist und das dann, also wahrscheinlich ein bisschen Typ abhängig, aber für mich wäre es dann schwierig halt wirklich die ganze Situation im Kopf zu behalten und dann wäre von meiner Seite aus die Angst dann, dass ich in der Prüfung viel schlechter abschneide als in einem realen Beratungsgespräch. [0:04:09] I: Für Ihr eigenes Befinden? [0:04:12] TP: Ja genau.	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass mehr als die gegebenen 10 Minuten Vorbereitungszeit zur Verfügung stehen würden, sodass sich die Einzelheiten der Aufgabe besser eingepägt werden könnten. Daneben besteht die

	[0:04:13] I: Okay. Weil Sie, würden Sie in einer realen Situation Rückmeldung kriegen, ob das gut war? [0:04:19] TP: Ne (lacht). Also in dem Sinne ist es schon eine gute Idee, vor allem weil das Lehramtsstudium sowieso viel zu theoretisch ist. Also da fehlt es echt an Praxis von daher sollte man sowas echt öfters machen. [0:04:31] I: Und was, haben Sie noch weitere Ideen oder Sachen wo Sie sagen das müsste gegeben sein damit es als Prüfungsformat funktionieren könnte? [0:04:39] TP: Hm, vielleicht wenn man sich schon mehr als 10 Minuten Vorbereitungszeit vorbereiten kann, dann kann man sich das ein bisschen besser einprägen, das wäre vielleicht eine Idee. Ähm, weil letztendlich hat man ja, also es bleibt dann ja trotzdem eine Prüfungssituation auch wenn man die Informationen schon vorher hat, also anschauen kann man da ja irgendwie schlecht, ja (lacht). (Z. 81 ff.).	Befürchtung, dass aufgrund des „schauspielerischen“ Charakters der Situation und der Herausforderung, sich die Hintergrundinformationen für die Situation zu merken, in der Prüfung schlechter abgeschnitten werden könnte, als in einem „realen“ Beratungsgespräch.
SEL3 1	[0:08:24] I: Hm okay. Kannst du dir den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:08:30] TP: Ja und ich wünsche es mir auch. [0:08:32] I: (lachen) Als Prüfungsformat? (...) [0:08:36] TP: Das kommt auf den Zeitpunkt an im Studium, wann das abgefragt wird. Ähm ich denke als Übungsformat als einsteigende Maßnahme ähm könnte man es sogar auch als QT machen im BIWI Bereich zweites Semester vielleicht. Ähm im späteren Semester könnte man es oder im Master auch gerne mit Noten. Man hat natürlich dann das Problem mit der Objektivität, also in solchen Situationen kann man ja nicht zwangsläufig einem Manual folgen. Es gibt verschiedenste Varianten wie ähm Personen damit umgehen, die alle durchaus richtig sind und auch eben diesen individuellen Umgang erfor-	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass ein bestimmter Zeitpunkt gewählt wird, wie etwa im Masterstudium nach dem Praxissemester, dass in der Bewertung den verschiede-

	dern. Aber ich denke schon, dass man mit gewisser Erfahrung vielleicht durch Praktika, durch Praxissemester, dann vielleicht auch im, weiß ich nicht, dritten Mastersemester sowas auch als Prüfung reinbringen kann und ob vielleicht sollte, um sich eben auch mit einer guten Feedbackrunde ähm bewusstzuwerden, dass das mitdazugehört. [0:09:47] I: Okay. Das ist nämlich die Nachfrage vorweg. Ähm ob es auch als Prüfungsformat vorstellbar wäre und die Bedingungen hattest du ja auch schon erfasst. [0:09:57] TP: Das ist eine super Herausforderung. Und wenn man dann im Lehramtsberuf steht und merkt ‚okay mit Kindern komme ich super klar.‘ Mit Kindern, aber dann vergisst man die Eltern und ich selber weiß, es gibt sehr schlimme Arten von Eltern. Ähm die gehören nun mal einfach mit dazu. Die werden da auch Terror machen. Manche werden super lieb reagieren und wenn man dann davon abgeschreckt/ Ich weiß nicht, ob man es im Praxissemester auch am Elternsprechtage, aber wenn man abgeschreckt ist und das oder auch zu spät erst merkt, ist das einfach schade. (Z. 153 ff.).	nen Handlungsweisen der Studierenden Rechnung getragen werden kann und ein Feedback erfolgt.
VSD1 4	[0:03:59] I: Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:04:02] TP: Ja auf jeden Fall, also ich denke das hilft auch sehr, wenn man sowas schonmal durchgeführt hat und dann in der echten Situation dann nicht irgendwie total aufgeschmissen ist, sondern sowas schonmal gemacht hat. [0:04:14] I: Also als Übungsformat? [0:04:16] TP: Genau als Übungsformat [0:04:17] I: Und könnten Sie sich sowas auch als Prüfungsformat vorstellen? [0:04:21] TP: Ja in der richtigen Umsetzung auf jeden Fall, wobei ich immer finde, das ähm, das	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass eine Vergleichbarkeit der Prüfungsinhalte vorliegt.

	das oft aus dem Affekt kommt, das man das Gefühl hat ich muss diese Sache jetzt ansprechen oder das ansprechen und manchmal hat man eben nicht das Gefühl und ähm das ist glaube ich teilweise nicht so leicht messbar, aber wenn es da verschiedene Kriterien gibt, dann kann ich mir das auf jeden Fall vorstellen. [0:04:44] I: Mhm. Also eine Vergleichbarkeit. [0:04:45] TP: Ja. [0:04:46] I: Gibt es da noch weitere Bedingungen oder Kriterien die erfüllt sein müssen, dass Sie sich das gut vorstellen können? [0:04:52] TP: Ähm, ich überlege gerade mal. Mir fällt jetzt so ad hoc nichts ein muss ich sagen, also auf jeden Fall ein Kriterium ist, dass man halt ja so vielleicht die Strukturierung erstmal hat so ne, ja das man das Problem einmal schildert, dann eine Lösung auch am Ende hat, also diese Grundsteine und dann halt die sozialen Kompetenzen die gefragt sind Empathie, äh Einfühlungsvermögen und so weiter also schon so diese Grundsachen.	
NRS1 8	[0:03:51] I: Okay. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:03:56] TP: Ja, sehr sogar. Ähm das gleiche hatte ich ja auch schon ähm letzte Woche gehabt ähm. Da hatten wir auch darüber gesprochen, dass man das quasi als Prüfungssimulation geben könnte theoretisch oder auch generell öfters mal machen könnte. Gerade auch im Praktikum sage ich mal, weil ich durch Erfahrungen von anderen halt gehört habe, dass vieles nicht gemacht wird im Praktikum. Und da finde ich das halt solche Situationen sehr gut, also genutzt werden können, um halt zu schauen ‚Habe ich es drauf?‘. Gerade als Lehrkraft ähm einen Schüler so zu beraten, dass die das am Ende besser macht oder, dass da vielleicht doch am	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass die Schülerin beziehungsweise der Schüler im Vorfeld nicht bekannt ist, so dass eine Beeinflussung der

	Ende vielleicht schlechter macht, so dass man halt einfach selber reflektieren kann ‚Okay, das kann ich jetzt besser machen. Das habe ich gut gemacht.‘ Und, dass man das vielleicht einmal vorher macht und einmal währenddessen und dann danach, also das wäre halt wirklich eine gute Option, das miteinzubringen. [0:04:45] I: Und wenn Sie das als Prüfungsformat sich vorstellen, welche Bedingungen müssten dann gegeben sein, dass das auch als Prüfung abgenommen werden kann? [0:04:53] TP: Ähm als Bedingung würde ich eigentlich so sein, dass man die Schülerin gar nicht richtig kennt, also man muss halt ähm am besten/ Ich sage mal als Beispiel äh den Unterrichtsbesuch, den man so als äh Prüfungssimulation kennt, dass die Referendare halt immer so weit waren, dass die uns schon sehr lange kannten, dass wir auch schon meistens vorher ein bisschen was geprobt, geplant haben, sage ich mal. Oder auch soweit gekommen ist, dass wir uns leicht bestochen haben durch Süßigkeiten. Äh das Ganze beeinflusst halt natürlich unsere Gesamtsituation, auch die Gesamtsituation der Lehrkraft, die halt da vorne steht, weil diesen Unterricht, den man da sieht, den wird man nicht immer haben so oder ist halt wirklich fast unmöglich so zu machen. Und daher finde ich es halt so eine Situation halt mit einem Schüler so zu machen, den man vielleicht mal gesehen hat, aber nicht äh über wochenlang begleitet hat, so dass man quasi sagt ‚Okay, ich kenne den Schüler, aber äh ich muss halt jetzt selber wissen, okay der erzählt mir jetzt von seinen Problemen, aber ich wusste halt nicht vorher von denen.‘ So dass ich halt sofort/ Oder was heißt sofort? Eine Lösung parat habe, um ihm halt weiter zu helfen. Finde ich halt viel besser oder attrakti-	Prüfung, wie etwa bei der Vorbereitung mit einer Klasse auf Unterrichtsbesuche, ausgeschlossen werden könne.
--	---	---

	ver auch als so eine äh als einen Unterrichtsbesuch. (Z. 79 ff.).	
BLW2 4	[0:04:16] I: Hm. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:04:21] TP: Hm also ich hätte mir tatsächlich sowas schon eher gewünscht, weil man sich einfach viel besser darauf vorbereiten kann, wie man jetzt wirklich reagiert und das nicht nur irgendwie im Kopf abspielen, sondern auch wirklich mal in der Situation ist und darauf reagieren muss, wenn jetzt irgendwas Unerwartetes kommt. [0:04:37] I: Hm also Übungsformat und können Sie sich das auch als Prüfungsformat vorstellen? [0:04:43] TP: Hm als Prüfungs-, also als Übungsformat auf jeden Fall. Ähm und als Prüfungsformat ähm könnte ich es mir auch vorstellen ähm, dass man dann aber irgendwie noch eine Grundlage hat, die man sich selbst dann ähm zurecht legt und das vielleicht auch mit vertrauten Personen dann durchspielt. Ähm ja. [0:05:05] I: Gibt es da noch weitere Bedingungen, die erfüllt sein müssten? (...) [0:05:10] TP: Ne, also dann auf jeden Fall auch wieder neutraler Raum, aber sonst. [0:05:15] I: Okay. Ähm, wenn wir das jetzt als Prüfungsformat für das Seminar gemacht hätten beispielsweise, was hätten wir im Seminar noch machen müssen, damit Sie sich dann gut vorbereitet gefühlt hätten drauf? [0:05:29] TP: Also von den Seminarinhalten her so waren wir gut vorbereitet, also die ganzen Theorien ähm und Ansätze, ansonsten hätte mir jetzt nichts gefehlt. [0:05:40] I: Okay. (...) Hm mehr Übung, um dann auch in so einer Situation teilnehmen zu können vielleicht?	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass diese in einem neutralen Raum stattfindet und zur Vorbereitung in einer Veranstaltung entsprechende Theorien vermittelt und Übungsmöglichkeiten angeboten werden.

	[0:05:48] TP: Ja, vielleicht auch mehr Übung, aber so fand ich es jetzt ganz gut, dass man sich ähm immer auf diese Situationen wieder einfinden muss, wenn was Unerwartetes kam und dass es nicht zu eingeübt wird, sondern auch, dass man improvisieren kann und jedes mal sich wieder ins Gespräch einfindet. (Z, 85 ff.).	
BJP10	[0:03:25] I: Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:03:30] TP: Ja, das finde ich ganz gut. [0:03:32] I: Als Übungsformat? [0:03:33] TP: Äh, als Übungsformat, aber auch als Prüfungsformat. Ähm, einfach dass man da ein bisschen vorbereiteter später in den Beruf einsteigen kann. [0:03:40] I: Welche Bedingungen müssen für Sie gegeben sein, dass es als Prüfungsformat funktioniert? [0:03:45] TP: Dass man vorher im Rahmen eines Seminars oder irgendeiner Veranstaltung gut darauf vorbereitet wird, dass man eventuell auch dementsprechend auch Übungssituationen durchführen konnte ähm und dann würde ich sagen vielleicht auch ähnliche Bedingungen wie hier, dass man die anderen Schauspieler des Rollenspiels nicht unbedingt kennt und es in einer angenehmen Atmosphäre durchgeführt wird. (Z. 77 ff.).	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass zur Vorbereitung in einer Veranstaltung Übungsmöglichkeiten angeboten werden, die Schauspielerinnen im Vorfeld nicht bekannt sind und die Prüfung in einer angenehmen Atmosphäre durchgeführt wird.
CEI18	[0:06:12] I: Okay. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:06:17] TP: Definitiv, also ich finde es ist auf jeden Fall eine Bereicherung, äh also der Praxisbezug ist sehr wichtig, äh Stichpunkt authentisch haben Sie gerade schon angesprochen, ich finde es sehr authentisch, dass man sowas ein-	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre

setzt, also realistischer, also es geht natürlich immer realistischer, aber es ist schon sehr nah an der Realistik und ja, ich finde generell heutzutage, dass das Studium zu theoretisch basiert ist und dass man eher das theoretische Wissen dann dazu nutzen sollte im Studium, dass man das dann auch in der Praxis anwendet, haben wir ja in unserem Seminar gesehen, wir haben uns das ja erstmal theoretisch angeeignet das Wissen und dann eben in die Praxis durch solche verschiedenen Projekte einzuführen, dass finde ich eine ideale Lösung. [0:06:59] I: Also könnten Sie sich das als Übungsformat vorstellen? [0:07:04] TP: Also ja, definitiv. [0:07:05] I: Und könnten Sie sich das auch als Prüfungsformat vorstellen? [0:07:08] TP: Hm, Ja doch. Könnte ich mir gut, ja gut da geht es dann wieder darum, ob das irgendwie mit der/ mit dem Studenten oder der Studentin kompatibel ist und solchen Sachen wie Prüfungsangst, ich weiß nicht, ob es da zu manipulativen Ergebnissen kommt, also vielleicht würde sich dann der Student, die Studentin anders verhalten einfach aufgrund, dass sie was das es eine andere Prüfung ist. [0:07:32] I: Mhm. [0:07:32] TP: Ähm ich weiß nicht, ob das dann wirklich ein echtes Setting wäre, aber es ist auf jeden Fall Wert das auszuprobieren, ja. [0:07:39] I: Welche Bedingungen müssten da so erfüllt sein Ihrer Meinung nach, damit das als Prüfungsformat gut funktioniert? [0:07:46] TP: Ähm, ja also das ist äh, das man so Kriterien bekommt, woran dann die Leistung gemessen wird, dass man sich da an etwas festhalten kann und dementsprechend auch vorbereiten kann z.B. Kommunikationsfähigkeit oder eingehen auf den Inhalt, also das man vielleicht	es wichtig, dass zur Vorbereitung in einer Veranstaltung Übungsmöglichkeiten angeboten werden, die Prüfungskriterien kommuniziert werden und einer möglichen Prüfungsangst der Studierenden begegnet werden kann.
--	--

	so einen kurzen Rahmen bekommt, an dem man sich abarbeiten kann. [0:08:11] I: Und mit der Prüfungsangst beispielsweise die sie jetzt gerade erwähnt hatten, wie kann man die vielleicht so ein bisschen ähm bewältigen? Wie könnte man da vielleicht was an Maßnahmen erstellen? [0:08:22] TP: Mhm. Ähm, da sind wir auch schon wieder, also deckt sich wieder mit den Beratungsgesprächen äh, das kann man auch wieder auf die Studenten übertragen, also das man da, ja auch irgendwie Methoden einsetzt, die man auch in der Schule einsetzen kann. Also es gibt, ich finde das ist ein universales Thema, das vollzieht sich von der Schule hin zum Studium, ja da gibt es ja verschiedene Möglichkeiten wie man das bewältigen kann. Für mich hat es auch einfach geholfen, dass man ja, ich bin eigentlich auch ein relativ zurückhaltender Mensch, aber ich finde es hilft, wenn man einfach positiv herangeht und sich auch nur denkt äh ja das sind auch also auch nur Menschen, die mit irgendwelchen Problem kommen und ich habe auch also das man auch diese Verantwortung in sich spürt, dass man denen auch einfach nur helfen will und das die von einem auch nichts Böses wollen im Endeffekt, genau. (Z. 122 ff.).	
NAB2 4	[0:04:16] I: Ja das zählt auf jeden Fall mit rein. Ähm könnten Sie sich den Einsatz von solchen Rollen spielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:04:25] TP: Hm ja, aber nicht so viel. [0:04:30] I: Mhm. [0:04:30] TP: So mal auch um in eine Thematik reinzukommen, aber dann würde es auch schnell, finde ich unrealistisch. [0:04:41] I: Okay dann als Übungsformat? [0:04:45] TP: Ja, bedingt nur. Ich fand es jetzt nicht so, dass ich gesagt hätte, gut das hat mich	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass die Situationsbeschreibung mit Hinblick auf

	jetzt richtig gut darauf vorbereitet auf Elterngespräche, die ich später führen würde. [0:04:57] I: Mhm. [0:04:58] TP: Oder auch Schülergespräche, die ich später führen würde. [0:05:01] I: Okay, also als Übungsformate, um in eine Thematik reinzukommen. Könnten Sie sich das denn als Prüfungsformat vorstellen? [0:05:09] TP: Ja. [0:05:10] I: Unter welchen Bedingungen, was müsste erfüllt sein, damit es funktioniert? [0:05:16] TP: Die Rollenbeschreibung muss vielleicht noch ausführlicher sein, noch kleiner formuliert. [0:05:23] I: Was hätten Sie sich da gewünscht? [0:05:25] TP: Ja irgendwie noch mehr so Hintergrundinformationen, man weiß ja mehr über das Kind als nur den Leistungsstand, so vielleicht auch irgendwie, ja vielleicht schwierig umzusetzen, aber so Material so keine Ahnung. Man hat ja so sein Lehrerbuch wo dann die Noten drinstehen, damit man auch so den Notenverlauf hat, vielleicht eine Klassenarbeit, eine Hausarbeit äh Hausaufgabe die bearbeitet wurde. Das man irgendwie sowas hat, worauf man zurückgreifen kann. [0:06:01] I: Gibt es noch weitere Bedingungen die für so in Format als Prüfungsformat notwendig wären? [0:06:11] TP: Fällt mir jetzt erstmal nichts ein, nein. (Z. 121 ff.).	exemplarische Notenverläufe, Klassenarbeiten und Hausaufgaben umfangreicher gestaltet werden würde.
IPH11	[0:05:27] I: Mhm. Und können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:05:34] TP: Ja schon, also vor allem in Bildungswissenschaften denke ich ist das eine sehr gute Möglichkeit, weil das ist ja auch, also im späteren Lehrerberuf, ist ja Beratung auch/ der Umgang mit Schülerinnen und Schülern, mit	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre

Eltern, im Kollegium sehr sehr wichtig und auch als Prüfungsleistung finde ich das nicht schlecht im Gegensatz zu einer Hausarbeit dann oder so, also Hausarbeiten sind ja auch ein enormer Zeitaufwand und so ein Rollenspiel da kann man auch, ja da ist man auch so ein bisschen ja freier und kann sprechen wie man was genau meint und, also könnte ich mir schon vorstellen im Lehramtsstudium. Also ich würde es auf jeden Fall gut finden, wenn es das geben würde. [0:06:12] I: Mhm. Also sowohl als Übungsformat? [0:06:14] TP: Also als Übungsformat als auch als Prüfungsformat. Also auch für den Lehrerberuf später, zum Beispiel für das Praxissemester auch äh ja. [0:06:25] I: Gibt es da bestimmte Bedingungen ähm, damit das als Prüfungsformat funktioniert, die erfüllt sein müssten? Also was müsste man machen? [0:06:35] TP: Ich denke, ja ich denke man, es ist schwierig das zu bewerten denke ich, also mit Noten. Also man müsste schon eine Struktur haben, was da alles äh berücksichtigt werden muss, äh ja was die Studenten berücksichtigen müssen, was drin sein muss, aber z. B: der Umgang, wie man mit denen spricht das ist ja ein bisschen individuell von Person zu Person und ja ich glaube da braucht man schon eine gute Struktur, einen guten Bewertungsbogen, um allen gerecht zu werden und dass die Studierenden auch wissen worauf es ankommt, weil es kann sein, ich kenne das aus mündlichen Prüfungen auch, oh ja daran habe ich überhaupt nicht gedacht äh also das sollte auch behandelt werden, also ich denke das wird schon schwierig, also schwierig die Umsetzung bei Prüfungen. Für Übungen sehe ich gar kein Problem, aber bei Prüfungen sehe ich es hakt schwierig	es wichtig, dass die Prüfungskriterien und der Erwartungshorizont bekannt sind, sodass mit der Individualität der Studierenden hinsichtlich der Notengebung Rechnung getragen werden kann.
--	---

	an, aber mach auf jeden Fall, es ist ja auch eine Abwechslung. Also auch für die Studenten und wird denke ich auch sehr gut angenommen. (Z. 109 ff.).	
ACW08	[0:03:38] I: Okay. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielformaten im Lehramtsstudium vorstellen? [0:03:45] TP: Finde ich irgendwie schwierig, weil es ist halt immer noch eine gestellte Situation und so wird es nie in der Schule vorkommen und klar ist es irgendwie gut, dass man das übt, aber ich weiß nicht wie authentisch und realistisch das dann ist, wenn man das übt. Also ob das dann so viel Sinn macht, wahrscheinlich die Kompetenzen und die ähm Methoden, die wir so an die Hand bekommen haben ja, aber ich weiß nicht ob dann so ein Rollenspiel so viel Sinn macht. [0:04:12] I: Okay. Ähm und, also mit Hinblick darauf, ob das auf die Praxis vorbereitet mit der Sinnhaftigkeit. Also wäre es dann als Übungsformat denkbar? [0:04:27] TP: Ja, um einfach mal gesehen zu haben was für Formate es von Beratungsgesprächen so gibt, also klar man kennt so diese typischen, aber dass man da noch so ein bisschen herausarbeitet was es da wirklich gibt, und wie man sich in solchen Situationen verhält das schon, aber ob es dann authentisch ist, ist eher eine andere Frage. [0:04:48] I: Und können Sie sich das als Prüfungsformat vorstellen? [0:04:52] TP: Finde ich schwierig, also es ist ja quasi wie so eine mündliche Prüfung dann theoretisch und die sind ja eigentlich auch ein ganz gutes Format, also man könnte es schon machen. Die Frage ist aber dann, wie gut kann man das dann bewerten, weil das ist ja alles eine subjektive Wahrnehmung, auch wie man sich so	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass nachvollziehbare Bewertungskriterien dargelegt werden. Zudem wäre es wünschenswert, wenn das Format noch realistischer gestaltet werden würde, wozu der Einsatz von echten Kindern und Eltern als Schauspieler und umfangreicheren Hintergrundinformationen empfohlen wird, die eventuell als „Videogeschichte“ dargestellt werden könnten.

	gibt und letztendlich, ob man das da jetzt gut gemacht hat oder nicht tut ja nichts zur Sache, wenn man das in der Schule eh dann anders macht, also im Praxisalltag dann quasi. [0:05:20] I: Und äh Sie hatten das jetzt schon angeschnitten. Welche Bedingungen müssten erfüllt sein, damit es als Prüfungsformat funktionieren würde? [0:05:26] TP: Ja es muss schon sehr realistisch sein und auch irgendwie objektiv zu bewerten sein, weil man kann sich zwar selber fühlen dann hat man das richtig gut gemacht, aber wenn man das von außen sieht, hat man es vielleicht nicht so gut gemacht das ist dann immer schwierig, weil man dann selber denkt man hat es gut gemacht und in der Schule würde man das dann quasi genau so machen, ob dann eine Bewertung so viel daran ändert weiß ich halt auch nicht. [0:05:51] I: Wie würde man das ein bisschen authentischer und realistischer hinbekommen? [0:05:55] TP: Wenn man wirklich Kinder oder Eltern, also wenn man jetzt nicht irgendwelche Schauspieler, also es wären dann ja trotzdem Schauspieler, aber wenn man dann dem Alter entsprechend äh Leute dahin setzen würde, den man vorher also wenn man das Thema nimmt, denen man dann vorher ungefähr sagt wie sie sich verhalten sollen also wo das Problem liegt, ich glaube das wäre dann schon ein Stückweit authentischer, weil wir können uns glaube ich schlecht in das Alter hineinversetzen, wie man sich verhalten würde. [0:06:23] I: Hätten Sie noch weitere Ideen, mit denen man den Realismusgrad erhöhen könnte? [0:06:30] TP: Vielleicht mehr zu der Hintergrundgeschichte, also wir haben jetzt zwar schon recht viel bekommen, aber wenn man jetzt so im	
--	--	--

	praktischen Alltag wäre, dann hätte man die Schüler total lange schon und man würde die dann so persönlich auch kennen, das finde ich dann halt schwierig über so einen Text rüber zu bringen. Vielleicht muss man dann einen längeren Text oder irgendwie eine Videogeschichte oder sowas machen, dass man sich irgendwie besser in die Rolle einfinden kann, damit es realistischer wird. (Z. 81 ff.).	
CAS0 3	[0:05:23] I: Aber das ist okay (lacht). Ähm, können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:05:29] TP: Auf jeden Fall. Also ich finde es ganz wichtig, weil man Praxisbezug herstellt und das war auf jeden Fall eine sehr gute Erfahrung. [0:05:38] I: Also äh, dann zumindest als Übungsformat? [0:05:41] TP: Ja. [0:05:41] I: Und können Sie sich das auch als Prüfungsformat vorstellen? [0:05:44] TP: Ja, kann ich mir auch vorstellen, ähm das würde dann, als ich finde das würde ja dann eher einer mündlichen Prüfung auch so ein bisschen ähneln äh und die meisten Studierenden drücken sich auch vor allem im Bachelorstudium vor diesen mündlichen Prüfungen, aber ich finde besonders im Bachelor sollte man das einführen, weil das auch schonmal eine gute Einführung oder eine gute Übung ist für das Praxissemester, deswegen finde ich das gut, wenn man das vor allem im Bachelorstudium schon einführen würde. [0:06:20] I: Gibt es da bestimmte Bedingungen, die erfüllt sein müssten, damit das als Prüfungsformat auch gut funktioniert? [0:06:26] TP: Ähm, ich denke mal vor allem, also auf jeden Fall erstmal so einen Workshop wie wir es hatten, also so ein Blockseminar. Das man erstmal die ganzen Informationen theore-	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass zur Vorbereitung in einer Veranstaltung Übungsmöglichkeiten angeboten und relevante theoretischen Inhalte vermittelt werden.

	tisch, also sich das lerntheoretische erstmal aneignet und danach kann man ja immer noch einen Praxisbezug oder diese Übungssimulation machen. Also hätte ich jetzt dieses Seminar nicht gehabt, wäre ich vielleicht ein bisschen aufgeschmissen gewesen (lacht), deswegen ja, es ist auf jeden Fall gut, wenn man sich erstmal andere Beispiele anschaut und dann selber so eine Übung durchführt. (Z. 106 ff.).	
PCW2 9	[0:02:46] I: Okay. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:02:52] TP: Ja, weil ich ganz klar der Meinung bin, dass uns das in diesem Studiengang einfach fehlt so kleinere praxisbezogene Elemente zu bekommen und auch gerade so ein Rollenspiel im Kontext Beratung oder Eltern- oder Schülergespräch fände ich sehr angebracht, dass man vielleicht auch mal mit Konfliktsituationen lernt umzugehen und da einfach schon so ein bisschen ja geschulter drin wird, durch halt diese Anwendung. [0:03:23] I: Also als Übungsformat? [0:03:26] TP: Mhm. Ja, aber ich denke dann auch als Prüfungsformat letztlich. [0:03:32] I: Okay. Gibt es da bestimmte Bedingungen, die erfüllt sein müssten, dass es als Prüfungsformat funktioniert? [0:03:37] TP: Hm, dass man es im Rahmen eines Seminars schon mal dann durchführt, denke ich und dass es halt klare Kriterien dafür gibt, was genau dann wie bewertet wird. (Z. 60 ff.).	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass zur Vorbereitung in einer Veranstaltung Übungsmöglichkeiten angeboten und die Bewertungskriterien deutlich kommuniziert werden.
SNW2 4	[0:04:43] I: Mhm. Und äh, könnten Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:04:49] TP: Ja, schon, auf jeden Fall. Also da wäre es, also für mich wäre es etwas in den höheren Semestern, also so wie es jetzt ist auch 5./6., weil in den ersten beiden fehlt vielleicht die	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine

Grundlage und halt auch erstmal dieses ernst bleiben, weil ich finde das gerade mit den Kame- ras, wenn man da halt sitzt ein bisschen ko- misch da dann wirklich in diese Rolle reinzukom- men, aber so finde ich es halt schon sehr gut, wenn man das behandelt und dieses Rollenspiel macht, dann aber auch logischerweise Feed- back bekommt, wie man sich verhalten hat, wo man sich jetzt mal noch ändern könnte, was ich mir halt in der Uni schwer vorstellen könnte au- ßer bei kleinen Seminaren logischerweise. [0:05:29] I: Mhm. Also könnten Sie sich das als Übungsformat vorstellen? [0:05:31] TP: Ja. [0:05:32] I: Und wie ist das für sie auch als Prü- fungsformat vorstellbar? [0:05:37] TP: Hm, ich würde es in die Kategorie mündliche Prüfung schreiben. Also es ist etwas schwierig, weil wenn der Erwartungshorizont nicht unbedingt gekannt wird bzw. was da halt logischerweise erwartet wird was bewertet wird auch einfach, ob das generelle Auftreten bewer- tet wird, wie also ob man als Lehrer authentisch ist, weil da ist das Problem, wenn man dieses Lehrer-Da-sein nicht so ernst nimmt, also dieses Lehrer spielen eher gesagt nicht zu ernst nimmt oder das halt nicht so autoritär rüberbringt, dass da vielleicht das mit in die Beurteilung einbringt, wenn man halt dieses schauspielerische Können nicht drauf hat, aber an sich würde ich es schon darlegen, wobei ich die Bewertung glaube ich sehr schwierig fände. [0:06:17] I: Mhm. Also ein Erwartungshorizont wäre notwendig, Bewertungsgrundlagen, Krite- rien Transparenzen. Gibt es da noch andere Sa- chen, die erfüllt sein müssten, damit sie sich das vorstellen können? [0:06:30] TP: Ja der Aufbau des Gesprächs, also dass da halt die ganzen Punkte und Theorien	Prüfung wäre es wichtig, dass diese in dieser Form erst ab dem fünften oder sechsten Bachelorse- mester angebo- ten wird, die Bewertungskri- terien deutlich kommuniziert und relevante Theorieinhalte zuvor vermittelt werden.
---	--

	eingehalten werden äh, beispielsweise auch dieses äh mit dem aktiven Zuhören, also dass diese ganzen theoretischen Grundlagen die erlernt wurden, dass die halt angewandt werden ähm, und halt da ist es wieder schwierig, weil man logischerweise auf eine andere Idee kommt äh, wie da die Lösungsmöglichkeiten also diese Lösungsstrategie da bewertet werden soll bzw. was da dann erwartet wird, also ob dann die eine Lösung richtig ist oder ob, genau das finde ich halt ein bisschen schwierig. Ich glaube auch als Student nachzuvollziehen, warum ich dann die und die Note habe und der andere die und die, obwohl es für uns beide relativ gleich war, sage ich mal oder so. (Z. 95 ff.).	
OMG 30	[0:04:31] I: Okay. Können sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:04:36] TP: Ich würde es mir sogar wünschen, ja. Ich denke mal, dass diese reine Wissensabfrage auch wichtig ist für das spätere Leben, aber ich glaube durch solche Rollenspiele kommt man besser in den Lehrberuf rein. Ähm, die Situationen werden auf jeden Fall im Leben vorkommen als Lehrkraft von daher ist das auch, finde ich um so besser, dass man das frühzeitig übt, damit man frühzeitig damit umgehen kann. [0:05:02] I: Mhm. Also als Übungsformat vorstellbar? [0:05:07] TP: Übungsformat auf jeden Fall und als Prüfungsformat würde ich mir auch wünschen. [0:05:13] I: Gibt es da bestimmte Bedingungen für das Prüfungsformat, die erfüllt sein müssten, damit das gut funktioniert? [0:05:20] TP: Ähm, dass man das auch vorher in irgendwelchen Seminaren übt, dass man da schon wenigstens weiß woran man ist und welche/ auf was man achten soll, dass man nicht	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass in einer vorbereitenden Veranstaltung Prüfungsrelevante Theorieinhalte und die Prüfungskriterien vermittelt und Übungsmöglichkeiten angeboten werden. Zudem sollte ein solches Prüfungsformat nicht zu Beginn

	einfach in der Modulbeschreibung liest, ja es wird ein Rollenspiel stattfinden als Prüfungsformat und man hat damit noch keine Erfahrungen, dass man da schon vielleicht Seminare hätte. [0:05:41] I: Okay. Noch weitere Bedingungen? [0:05:52] TP: Vielleicht auch schon ähm, dass man vorher pädagogisches Wissen hat, dass einem das Rollenspiel nicht am Anfang des Studiums drankommt, sondern dass man schon so Seminare hatte, wie man Unterricht oder Elterngespräche führt oder so. (Z. 83 ff.).	des Studiums, sondern erst nach der Belegung einschlägiger Seminare angesetzt werden.
HJH0 7	[0:02:55] I: Mhm, okay. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:03:03] TP: Ich denke schon, also (unv.), also jetzt während dem Studium direkt? [0:03:09] I: Mhm. [0:03:10] TP: Ja, könnte ich mir eigentlich gut vorstellen, dass ist glaub ich ein bisschen äh, aufregend, aber wenn man sowas öfter macht, denke ich wird das sogar noch routinierter und man ist sich sicherer. [0:03:23] I: Also können Sie sich das als Übungsformat vorstellen? [0:03:27] Als Übungsformat ja. [0:03:28] I: Und könnten Sie sich das als Prüfungsformat vorstellen? [0:03:32] TP: Wenn man das vorher geübt, dann auch als Prüfungsformat. [0:03:35] I: Gibt es da bestimmte Bedingungen oder Aspekte, die erfüllt sein müssten, damit das als Prüfungsformat gut funktioniert? Also neben der Übungsphase? [0:03:47] TP: Äh, ich denke vielleicht einen Aspekt, dass man diese Situation sich schon vorher zu Hause anschauen kann und sich darauf vorbereitet, nicht nur direkt vor dem Gespräch, aber ansonsten so ja die Möglichkeiten waren da auch und ja, dass es ansprechend war für	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass in einer vorbereitenden Veranstaltung Übungsmöglichkeiten angeboten werden, die Situationsbeschreibungen schon vor der Prüfung zur Vorbereitung genutzt werden könnten und die Prüfer in der Prüfungssituation nicht sichtbar wären.

	die. So könnte ich mir auch die Prüfung vorstellen. [0:04:07] I: Mhm, okay. [0:04:09] TP: Und dass man die Prüfer nicht sieht, am besten. (Z. 60 ff.).	
NAH03	[0:06:41] I: Alles gut. Ähm, könnten Sie sich den Einsatz von Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:06:47] TP: Auf jeden Fall ähm, aber ich glaube da wäre es irgendwie wichtig, dass quasi ähm, die Studierenden selber entscheiden können, ob man das letztendlich wirklich machen will als Prüfungsleistung oder nicht ähm, weil ich doch glaube, dass gerade wenn man es vorher nicht gemacht hat, klar man würde es wahrscheinlich üben in Form eines Seminars, aber trotzdem ist es dann vielleicht für einige so eine eher unangenehme Situation oder einfach eine neue Situation. Ähm ja, also grundsätzlich kann ich mir das sehr gut vorstellen, aber ich finde da sollte vielleicht so ein bisschen noch Freiheit gelassen werden, ob man es dann wirklich macht oder vielleicht ein anderes Format dann. [0:07:28] I: Okay, also als Übungsformat könnten Sie sich das vorstellen bzw. als vorbereitendes Übungsformat? [0:07:33] TP: Ja, das auf jeden Fall. [0:07:35] I: Und äh, als Prüfungsformat, gibt es da noch so weitere Bedingungen, die erfüllt sein müssten, damit das gut funktioniert als Prüfung? [0:07:42] TP: Ich finde eigentlich, es funktioniert gut, also ich kann mir das wirklich gut vorstellen, aber ähm, ja ich selber weiß auch nicht, ob ich ähm es letztendlich machen würde als Prüfung jetzt, unabhängig davon das es halt was bringt auf jeden Fall und auch durch dieses Realitätsnahe und Praktische ja auch irgendwie nochmal so frischen Wind reinbringt, weil man das ja sonst nicht so hat und das sehr theorielastig ist	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass die Studierenden die Wahl hätten, auch eine alternative Prüfungsform zu wählen.

	und alles ähm ja, also das es funktionieren würde, das steht außer Frage finde ich, glaube ich. (Z. 116 ff.).	
LEH03	[0:03:31] I: Okay. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:03:36] TP: Ich habe dieses Seminar allgemein, also das Beratungsseminar habe ich das angesprochen gehabt in einem anderen Seminar und die fanden das total toll, weil das auch so ein Praxisbezug ist und ich finde das man so ein Rollenspiel schon gerade im Bachelorstudium vielleicht auch vor dem EOP machen könnte, weil das dann auch bestimmt auf einen zutrifft, wenn man die Möglichkeit hat zu einem Elternsprechtag zu gehen weil eine Beratung oder ein Gespräch sieht man auf jeden Fall. [0:04:01] I: Mhm. Also als Übungsformat wäre das vorstellbar? [0:04:04] TP: Ja finde ich schon gut. [0:04:05] I: Und könnten Sie sich das auch als Prüfungsformat vorstellen? [0:04:11] TP: Ich glaube das ist individuell wie jemand mit einem Problem umgeht, ich glaube ich hätte, also wie ich umgegangen wäre mit der Lösung, also wie ich irgendwie eine Lösung entwickelt habe oder jemand anderes, ob man da einen richtigen Maßstab haben kann, das ist so ein bisschen dieses, die Leistung zu beurteilen. Es gibt eine Strukturierung, man begrüßt sich, dann hat man das und verabschiedet sich okay, aber dieses welche Lösung ist jetzt richtig das ist vielleicht das Schwierige. [0:04:38] I: Mhm. Was würden Sie sich da wünschen, damit man das dementsprechend gut abbilden kann? [0:04:45] TP: Ich finde das relativ schwer, also ich finde als Übung ist das, kann man das echt	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass relevante Inhalte in einer vorbereitenden Veranstaltung vermittelt und Übungsmöglichkeiten angeboten werden. Zudem sollten die Individualität der Studierenden im Sinne ihrer Handlungsweisen über eindeutige Bewertungskriterien beurteilt werden können und das zu prüfende Thema eingrenzbar sein.

	gut machen, aber ob man das bewerten kann, ist glaube ich schwer. [0:04:55] I: Hätten Sie da Ideen, wie man das machen könnte? [0:04:58] TP: Wie könnte man das am besten machen? Da muss man schon im Seminar oder allgemein schon so Vorarbeit geleistet haben, dass man sich nach genau diesem Ablauf da dransetzt, also dass man da wirklich Kriterien hat, die derjenige erfüllen muss, damit das auch so erfolgt, also so richtige Kriterien. Das wäre halt nicht so frei wie hier glaube ich, also hier ist es ja bei der Übung noch relativ frei und man kann noch irgendwie abschweifen, das wäre ja in einer Prüfung nicht so. Wie in einer mündlichen Prüfung, da hat man ja auch eine Themen eingrenzung, das wäre dann dort auch so. [0:05:35] I: Mhm. Aber wenn das gegeben wäre, also mit einer entsprechenden Vorbereitung im Seminar, dass man die Situation ungefähr kennt und weiß in welchem Themenbereich das auch liegt, dann können Sie sich das als Prüfungsformat vorstellen? [0:05:46] TP: Dann könnt man das machen, ja. (Z. 76 ff.).	
SHD2 4	[0:04:48] I: Okay. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:04:54] TP: Ja, definitiv (lacht). Wesentlich mehr bitte. [0:04:58] I: Okay als Übungsformat? [0:05:01] TP: Ja, auch in den Seminarsitzungen könnte man sich sowas sehr gut vorstellen. [0:05:05] I: Und können Sie sich das auch als Prüfungsformat vorstellen? [0:05:08] TP: Ja. [0:05:09] I: Gibt es da bestimmte Bedingungen oder Aspekte, die erfüllt sein müssten, damit das als Prüfungsformat gut funktioniert?	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass „gute“ Schauspielerinnen eingesetzt werden und das Umfeld der Prü-

	[0:05:15] TP: Hm ja, gute Schauspieler (lacht), ähm das Umfeld muss passen, damit es auch irgendwo ich sage mal nicht unbedingt gemütlich, aber es sollte angenehm sein, weil Prüfungen ja immer sehr unangenehmes Umfeld, man ist selber sehr angespannt. [0:05:33] I: War das Setting hier schon ausreichend? [0:05:35] TP: Ja. [0:05:36] I: Okay. [0:05:36] TP: Definitiv, ja. Ja genau, das ist so das Einzige. [0:05:41] I: Haben Sie noch weitere Ideen? [0:05:45] TP: Also es wäre natürlich cool, wenn man das in einer echten Schule machen könnte, also dass, man kann ja auch sagen irgendwie, die Schulen sind ja Nachmittags zu, dass man dann dahin geht und dann wirklich in so einem Klassenraum steht, dass ist dann auch nochmal eine ganz andere Wahrnehmung, weil man dann auch alles da hat und dass man vielleicht wirklich auch so ein Buch hat, was vorher präpariert wurde sage ich mal mit Noten oder ähm Hausaufgaben, Klausuren und was weiß ich, das wäre auch sehr cool. (Z. 112 ff.).	fung, wie in dem durchgeführten Szenario, „angenehm“ gestaltet wird. Zudem regt die Person dazu an, die Prüfung in echten Schulräumen durchzuführen und den Teilnehmenden ein Notenbuch, Hausaufgaben oder Klausuren der Schülerin bereitzustellen.
CIH16	[0:06:01] I: Okay. Können sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:06:06] TP: Ja [0:06:08] I: Als Übungsformat? [0:06:09] TP: Und als Prüfungsformat. [0:06:11] I: Und als Prüfungsformat (lacht) äh, gibt es da bestimmte Bedingungen, die erfüllt sein müssten, damit das als Prüfungsformat gut funktioniert? [0:06:20] TP: Ähm, also ich würde eigentlich fast schon sagen, jetzt das halt so ein Seminar als Vorläufer da ist und äh man nicht ins kalte Wasser geworfen wird, sondern man gut darauf vor-	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass die Teilnehmenden in einem Seminar vorbereitet werden.

	bereitet wird und ich finde es auch extrem schön oder das würde ich mir auch wünschen, dass es sowas öfter gibt, weil ähm dieser Praxisbezug einfach viel, viel doller da ist und man nicht einfach diese ganze Theoretische hat, zum Beispiel. [0:06:55] I: Mhm. [0:06:56] TP: Ja. [0:06:57] I: Und für die Vorbereitung im Seminar hätten Sie da noch so zusätzliche Inhalte haben wollen? [0:07:04] TP: Ne, ich glaube nicht. Also wir hatten die Thematik gut, also angerissen und auch vertieft würde ich mal sagen. (Z. 109 ff.).	
AAB10	[0:06:22] I: Okay. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:06:27] TP: Hm, ja auf jeden Fall, aber dann wahrscheinlich eher in den bildungswissenschaftlichen Aspekten, in jetzt sage ich mal in Fächern, also kommt wahrscheinlich auf das Fach drauf an, ich mache jetzt Mathe und Physik, ich glaube da wäre das nicht so gut angebracht, aber gerade im bildungswissenschaftlichen Bereich denke ich schon ist das auf jeden Fall hilfreich. [0:06:45] I: Und dann als Übungsformat? [0:06:52] TP: Ja, also ich habe es jetzt heute auch eher gesehen als Übung, weil es keine Prüfung war, das wäre auch komisch jetzt selbst eine Bewertung dazu zu bekommen, wie ich mich geschlagen habe, aber deswegen als Übung auf jeden Fall. Da hat man einen guten Ansatz, was man falsch gemacht hat, wenn man rein geht, vielleicht ein bisschen lockerer sein und nicht direkt darauf achten, dass man alles richtig macht, sondern dass man authentisch selber bleibt. Das habe ich bei mir selbst gemerkt, ich habe krass versucht die einzelnen Sa-	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass in einem vorbereitenden Seminar Übungsmöglichkeiten angeboten werden und die Vorbereitungszeit genutzt wird, sich ein Skript für die zu behandelnden Aspekte zu erstellen und um die Beratung zu strukturieren.

	chen zu machen, anstatt einfach authentisch zu sein, weil wenn ich später authentisch sein will als Lehrer, dann verhalte ich mich auch komplett anders, das ist halt so. [0:07:28] I: Und können Sie sich das auch als Prüfungsformat vorstellen? [0:07:32] TP: Hm, ich sage mal so jein, hat Vor- und Nachteile natürlich, der Nachteil war jetzt das, was ich so angesprochen habe, man lernt für die Prüfung und man hat so seine Fakten und will das dann irgendwie alles so mit einbringen und dann geht da so ein bisschen dieses authentische Beratungsdingens flöten sage ich mal, aber andererseits sieht man dann auch, ob man alles anwenden kann oder versteht und wie das dann halt im Alltag aussieht und es ist einfach ein bisschen mehr praxisbezogen als jetzt zum Beispiel irgendein Arbeitsblatt und mach die Fragen. [0:08:11] I: Welche oder gibt es da bestimmte Bedingungen, die erfüllt sein müssten, damit Sie sich das gut als Prüfungsformat vorstellen können? [0:08:18] TP: Auf jeden Fall mal üben vorher, dass man da ein bisschen reinkommt, ansonsten kann ich es mir nicht vorstellen, weil da bräuchte ich glaube ich erstmal so eine (unv.), weil das ist was ganz anderes als eine mündliche Prüfung, aber man zieht so Parallelen zu einer mündlichen Prüfung, wie ich eben schon gesagt habe, wenn versucht wird einfach nur alles abzufragen, aber hier in dem Fall muss man sich ja, wahrscheinlich würde man sich da ein Skript machen, wie man das dann aufbauen wird und dann weiß ich nicht, ob das auch den Sinn wirklich trifft, ob das dann Sinn ergibt, dass man sich so ein Skript macht, aber dann macht man es ja später so als Lehrer, dass man sich ein großes Skript macht oder vielleicht kann man sich die	
--	--	--

	Skripte davor daheim, ja ich weiß nicht. Also ich glaube schon, dass das irgendwie möglich wäre, aber so wie heute, wäre es glaube ich ein bisschen zu oberflächlich sage ich mal. [0:09:10] I: Was genau würde Ihnen fehlen? [0:09:12] TP: Hm ein bisschen mehr Tiefe sage ich mal so von den Inhalten her und ich glaube man bereitet sich auf so ein Gespräch mehr vor als in zehn Minuten. Also ich habe jetzt nicht viel vorbereitet, weil ich dachte ich probiere es vielleicht ein bisschen mehr so auf gut Glück so gesagt, aber ich glaube, wenn man das als Prüfung macht, dann wird man mehr Struktur reinbringen, weil meine Beratung war ein bisschen unstrukturiert sage ich mal. (Z. 140 ff.).	
ALB2 6	[0:05:47] I: Okay. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:05:51] TP: Definitiv [0:05:53] I: Okay das kam schnell (lacht). Als Übungsformat? [0:05:56] TP: Ja auch. [0:05:57] I: Und können Sie sich das auch als Prüfungsformat vorstellen? [0:05:59] TP: Definitiv. [0:06:00] I: Gibt es da bestimmte Bedingungen, die erfüllt sein müssten, dass das gut funktionieren könnte als Prüfungsformat? [0:06:06] TP: Ähm, ich glaube man sollte es vielleicht mindestens einmal vorher in, also als Übung gemacht haben vor der Prüfung [0:06:14] I: Ja. [0:06:15] TP: Ähm, vielleicht auch einfach in einer Seminarsitzung wo die Studenten das untereinander machen können oder untereinander üben. Ähm, wobei ich glaube, dass die Studenten da sogar nochmal mehr mit sich ins Gericht gehen und mehr den Kommilitonen testen ähm	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass in einem vorbereitenden Seminar Übungsmöglichkeiten angeboten werden und als Vorbereitung auf den späteren Beruf beziehungsweise das Praxissemester ein Konfliktgespräch mit Eltern oder Schü-

	und ja ich glaube das ist einfach eine sehr gute Übung dann wäre. [0:06:37] I: Okay. Also nochmal zur Vorbereitung für die Prüfung das zumindest einmal zu üben. Sonst irgendwelche Sachen, die da noch gemacht werden sollten? [0:06:46] TP: Hm, was ich glaube was noch sehr hilfreich wäre, also in Hinsicht auf den späteren Beruf oder das Praxissemester wäre, wenn man dann vielleicht auch noch so ein krasses Konfliktgespräch mit Eltern oder Schülern äh simulieren würde und mehr hätte ich jetzt nicht. (Z. 111 ff.).	lern simuliert werden würde.
TFM06	[0:03:53] I: Ja und können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:03:58] TP: Das könnte ich mir sehr gut vorstellen [0:04:00] I: Als Übungsformat? [0:04:02] TP: Ich glaube auch ja, es ist natürlich immer eine Sache, wie gut das gemacht ist und wie sehr sich jemand darauf einlassen kann, ich glaube das hat etwas mit der inneren Einstellung zu tun, wenn man denkt das ist ja sowieso nur ein Rollenspiel und ähm macht ja keinen Sinn, dann ähm ist es auch äh, bringt es auch nichts, dann ist es fast kontraproduktiv. Ich glaube es hängt auch sehr damit zusammen inwieweit eine Situation ähm ja, authentisch gestellt wird, also es gibt ja auch solche Situationen, die man vielleicht gesehen hat schon vor zehn Jahren, wo sich dann Leute in eine Vorlesung gesetzt haben und die Füße auf den Tisch, Kaugummi kauen und spucken das ist natürlich nicht der normale Schulalltag in den wir hinterher reinkommen gerade als Gymnasiallehramtsstudentin, ich glaube wenn es so auf die Spitze getrieben wird, ist gerade wenn es am Anfang ist, kann man sich dann nicht damit identifizieren und weiß auch	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Als Prüfung wäre es unter den durchgeführten Bedingungen vorstellbar. Die Schauspielerinnen und dargestellten Fälle müssen authentisch sein.

	überhaupt nicht wie man damit umgehen soll und sieht das dann sehr als Rollenspiel und nicht als authentisch, aber so eine Situation, wo es wirklich eine authentische Lehrer-Schüler-Situation wäre oder so, das könnte ich mir sehr gut vorstellen. [0:05:00] I: Und können Sie sich das auch als Prüfungsformat vorstellen? [0:05:03] TP: Ähm, ich glaube es kommt darauf an auf die einzelne Person, also es gibt natürlich Leute, die Prüfungsangst haben oder so, ich weiß nicht, ob das denen dann einfacher fallen würde in so einer Situation eine Prüfung abzulegen oder ob das für die noch viel schlimmer wäre. Ich persönlich fand das so angenehmer als vielleicht eine mündliche Prüfung ähm, weil man halt diese Leute hatte auf die man sich einstellen konnte und nicht die Prüfer sozusagen dasitzen hatte ähm, das kann ich von mir aus aber nicht beurteilen, weil ich jetzt zwar, ich mag keine mündlichen Prüfungen, aber ich habe keine Prüfungspanik in dem Sinne, dass ich überhaupt nicht schreiben kann. Ich persönlich kann mir das gut vorstellen, wenn das gut gemacht ist. [0:05:44] I: Mhm und wie wäre das gut gemacht? [0:05:47] TP: So in die Richtung, wie es hier gemacht wurde gerade, also dass es wirklich Situationen sind, die man sich im Schulalltag vorstellen kann, die auch aus der Realität gegriffen sind und die man vorher vielleicht schonmal so erlebt hat. Ähm, ich glaube es ist, wenn es übertrieben ist oder irgendwie Leute sind, die das auf die Spitze treiben ähm ja oder wenn es überhaupt nicht äh, oder wenn es Schauspieler sind oder so, die überhaupt nicht in der Rolle bleiben oder in einer Situation ist, wo man jemand ganz jungen hat, der geprüft wird und aber Studenten hat oder Schauspieler hat, die aber aussehen	
--	--	--

	wie 40 und das sind dann aber Schüler (lacht), ich glaube dann kann es sehr schnell in eine andere Richtung abrutschen, dass es den eigentlichen Zweck und Sinn dieser Prüfung dann nicht erfüllt, aber ich glaube das ist halt von den auch von den Schauspieler:in wie die gewählt waren, dass es vom Alter her auch passen könnte, natürlich war die Mutter sehr jung aber ähm und auch eine etwas ältere 15-jährige (lacht), aber das könnte schon so von der Situation her passen, dass war dann auch, also das war ja sehr gut, wie das gemacht wurde. (Z. 103 ff.).	
APD1 0	[0:03:54] I: Okay. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:03:59] TP: Ich persönlich finde das zum Beispiel besser als einige Prüfungsleistungen, die man macht, weil Prüfungsleistungen immer sehr theoretisch sind, ähm, und anstelle dann von theoretischen Sachen dann auch mal sowas praktisches zu haben, wo man das wirklich anwenden muss, wo dann auch eventuell die Nervosität bei ist und alles Mögliche. Fände ich, glaube ich, noch hilfreicher einfach, weil das später ja was vom Alltag ist / äh, einer Lehrerin oder eines Lehrers sein wird. [0:04:26] I: Also als Prüfungsformat können Sie sich das dann vorstellen? [0:04:27] TP: Mhm. [0:04:28] I: Gibt's da bestimmte Bedingungen, die erfüllt sein müssten, damit das / [0:04:31] TP: Also ich würde halt sagen, dass es wie in der weiterführenden Schule, sage ich mal, so einen Erwartungshorizont gibt, da gibt es ja auch mündliche Prüfungen und dass man dann halt einfach vorher die Theorie bespricht oder sowas und vielleicht Praxisübungen macht in einem Kurs und dann überlegt: „Ja, äh, wie kriege ich das hin? Wie kann man das umstellen? Wo-	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass relevante Theorieinhalte und ein Erwartungshorizont in einer vorbereitenden Veranstaltung vermittelt und Übungsmöglichkeiten angeboten werden.

	ran orientieren wir uns?“ und dann eventuell halt noch andere Sachen berücksichtigt, die, also eventuell Platz frei lässt, die man dann entweder positiv oder negativ bewertet, die man vielleicht gar nicht beachtet hat oder dabei gedacht hat, aber an sich müsste man halt darüber nachdenken, was es alles gibt, aber Theorien miteingenommen, wie man das umgesetzt hat, wie die Person generell war. [0:05:08] I: Mhm. [0:05:09] TP: Ja, sowas. [0:05:10] I: Okay. Und wenn Sie sich das als Prüfungsformat vorstellen können, könnten Sie sich das auch als Übungsformat vorstellen? [0:05:16] TP: Ja, natürlich, also, ähm, das wäre dann vielleicht, sage ich mal, sogar noch hilfreicher, weil es halt mehrmals, sage ich mal, gemacht werden würde, ja. (Z. 93 ff.).	
KMP0 5	[0:03:34] I: Okay. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:03:39] TP: Also, ich fände es auf jeden Fall eine gute Möglichkeit, aber man müsste natürlich den, ähm, Studierenden dann auch, ja, müsste man darauf vorbereiten. Ja, also ich hatte das Gefühl, ich bin völlig unvorbereitet jetzt und dann so eine Prüfung kann ja dann nicht für sich so stehen, weil dann muss es ja eingebettet sein in, ja, andere Lehrveranstaltungen und dann fände ich das eine sehr gute Maßnahme. [0:04:04] I: Mhm. Also wäre das als Übungsformat vorstellbar für Sie und das wäre die Voraussetzung für ein Prüfungsformat? [0:04:10] TP: Ja. [0:04:12] I: Gibt's da noch so weitere Bedingungen, die erfüllt sein müssten, damit das als Prüfungsformat gut funktioniert? [0:04:17] TP: Ja, ähm, ich meine, es ist ja im Prinzip eine mündliche Prüfung, da ist es ja	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass in einem vorbereitenden Seminar Übungsmöglichkeiten angeboten und die Bewertungskriterien kommuniziert werden.

	dann immer mit der Objektivität und der Gleichen schwierig. Das müsste halt klar ausformuliert sein, aber an sich, wäre das halt gegeben, wäre das eine gute Möglichkeiten. (Z. 75 ff.).	
SVM2 2	[0:06:07] I: Okay. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:06:11] TP: Ja. Ähm also es war so mit das praktischste was ich so bis jetzt im Bachelor gemacht habe bin ich ganz ehrlich und äh, also wir haben in meinem ersten Fach so einen äh so einen kurzen Anschnitt auf Beratung mit Schulz von Thun mit dem Modell und so ein bisschen was das ist, aber das auch nochmal vertieft zu machen, ähm und jetzt mit der Anbindung das fand ich wirklich sehr gut, weil es also es wird halt später im Schuljahr so oft Beratungssituationen geben zwischen Schülern und Lehrern wo man so viele Schüler auch hat ähm, also finde ich auf jeden Fall ähm sehr wünschenswert und sehr gut, wenn man das im Studium künftig mit einbezieht, ja. [0:07:03] I: Mhm. [0:07:04] TP: Und nicht nur in Theorie, immer das Theoriegeleitete und so. Wenn man das dann wirklich mal in der Praxis erlebt, wirklich ganz anders finde ich. [0:07:12] I: Okay. Also könnten Sie sich das als Übungsformat vorstellen? [0:07:17] TP: Ja. [0:07:18} I: Und können Sie sich das auch als Prüfungsformat vorstellen? [0:07:26] TP: Ja eigentlich schon, aber man muss dann halt berücksichtigen ähm, ja das so ein bisschen die Prüfungsgefühle da miteinspielen, also das man dann schon ein bisschen nervöser ist, mehr aufgeregt, das man äh vielleicht nicht so handelt wie es in der Übungssitzung ist und wie es vielleicht auch später ist, später wird	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass in einem vorbereitenden Seminar Übungsmöglichkeiten angeboten werden, genügend Vorbereitungszeit vor der Prüfung bereitgestellt wird und berücksichtigt werden kann, dass Studierende die Prüfung als Stresssituation empfinden und deshalb anders handeln.

	man nicht unbedingt in einer Beratungssituation bewertet, aber das ist natürlich auch wichtig, aber es ist ja jetzt keine Prüfung von der Uni, dass man eine Note bekommt oder muss möglichst gut abschneiden können, also müsste in einer Prüfungssituation vielleicht dann trotzdem berücksichtigen ähm ja, dass man dann halt mehr aufgeregt ist, vielleicht dann auch ein bisschen vom Thema abschweift und so ein bisschen eher auf die Theorie sich konzentriert und immer im Hinterkopf behält, ah wie war die Gesprächsreihenfolge, was muss ich jetzt gerade noch beobachten ähm beachten, das es eben nicht ganz so, nicht ganz so frei vielleicht auch nicht ganz so authentisch wirkt wie in einem Übungsgespräch. [0:08:34] I: Gibt es da noch weitere Aspekte, die erfüllt sein müssten, dass das als Prüfungsformat gut funktioniert? [0:08:46] TP: Ähm, also was ist damit jetzt gemeint? [0:08:54] I: Beispielsweise entsprechende Vorbereitung, Berücksichtigung, das, was Sie jetzt gerade meinten in Richtung von Gefühlslage in Prüfungssituationen und gibt es da noch andere Sachen, die Ihnen einfallen, was wichtig wäre, dass man das als Prüfungsformat auch durchführen kann? [0:09:13] TP: Die Vorbereitung, also die muss auf jeden Fall gut sein sowohl im Seminar, das war ja bei uns gegeben, dass wir das auch praxisbezogen auch durchgeführt haben, aber natürlich auch in der Prüfung, also das man da auch Zeit gibt, um sich in den Fall wieder einzulesen wie es auch heute war. Ähm was gibt es noch in der Prüfungssituation. Ja und dass man vielleicht nicht ganz so ähm nicht ganz so kritisch trotzdem betrachtet, also dass man trotzdem noch beachtet, dass also das man da auch	
--	---	--

	so Zeit gibt, zum Beispiel dazwischen, sich nochmal kurz zu sammeln. Äh, dass man so von dem realistischen Gespräch dann so ein paar Abstriche macht, also wenn man dann kurz so zehn Sekunden kurz Pause hat, sich kurz sortiert, ah was wollte ich in der Gesprächsphase, was hatte ich vergessen oder so, dass man solche ähm ja sowas übt, toleriert und vielleicht auch so Gedankengespräche in dem Gespräch dann noch toleriert unter so einer Stresssituation. (Z. 116 ff.).	
BSH30	[0:05:06] I: Okay. Das hatten sie jetzt schon teilweise angeschnitten, aber ich frage nochmal ähm, können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:05:16] TP: Ja ich finde es richtig gut ehrlich gesagt, weil sonst hat man ja wirklich gar keine Anhaltspunkte, wie halt sowas mal ablaufen könnte so ein Elterngespräch und auch so ein Gespräch mit den Schülern. Ich finde das schon richtig, richtig gut muss ich echt sagen, also wenn sich das jetzt so etabliert, dann wäre ich schon Befürworter davon. [0:05:33] I: Also als Übungsformat könnten Sie sich das vorstellen? [0:05:35] TP: Ja, eventuell auch als Prüfungsformat, aber dann müsste man natürlich gucken, ob das dann verpflichtend ist oder also das ist jetzt natürlich nicht meine Entscheidung. [0:05:45] I: Ja, aber das wäre jetzt auch die Frage, was würden Sie sich da wünschen, also welche Bedingungen müssten gegeben sein, dass Sie sich das als Prüfungsformat gut vorstellen können? [0:05:53] TP: Ja, es muss natürlich grundsätzlich das Interesse der Studierenden da sein und ja das ist, wenn es das als Angebot gibt, würde ich das auf jeden Fall wahrnehmen, wie gesagt ich weiß halt nicht, ob man das verpflichtend ma-	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass für diese ein vorbereitendes Seminar veranstaltet wird.

	chen kann. Wenn es verpflichtend wäre, ja dann muss grundsätzlich auch diese Motivation der Studierenden da sein, dass man halt wirklich sieht, dass das einen weiterbringt und das macht man nicht für andere, sondern für einen selber so. [0:06:28] I: Und was würden Sie sich als Vorbereitung wünschen dafür? [0:06:35] TP: Also dieses Seminar war an sich schon ganz gut, aber vielleicht dass man nicht drei Blockseminar äh Blocktermine macht, sondern das irgendwie ein bisschen häufiger und dann halt kürzer, weil so halt auch oft schon die Konzentration dann über den ganzen Tag weg war, aber grundsätzlich war das schon ganz gut. (Z. 99 ff.).	
MNP2 8	[0:03:40] I: Mhm. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:03:46] TP: Ja, doch. Also finde ich auf jeden Fall sehr sinnvoll, weil das ist ja jetzt wirklich so praxisnah und das braucht man halt viel mehr an der Uni, also die ganzen Kurse, die man hat, die Vorlesungen, entweder geht man hin oder man geht nicht hin, liest sich die Vorlesung durch und es bleibt nichts hängen und jetzt hat man ja wirklich diesen praxisnahen Bezug. Man kommt aus dieser Situation nicht raus, das ist nicht so wie eine Klausur, sondern man muss halt irgendwas machen ((lacht)) und äh, ne, das finde ich sehr gut, also ist ein gutes Konzept. [0:04:15] I: Also können Sie sich das als Übungsformat vorstellen? [0:04:19] TP: Als Übungsformat, aber auch, wie gesagt, das könnte jetzt auch ein Kurs in der Bildungswissenschaft gerade gewesen sein, wo man das ein bisschen trainiert. Also das war / eignet sich als beides.	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass für diese ein vorbereitendes Seminar veranstaltet wird, in dem prüfungsrelevante Inhalte vermittelt werden.

	[0:04:29] I: Okay. Und können Sie sich das auch als Prüfungsformat vorstellen? [0:04:33] TP: Ja. Also doch. [0:04:35] I: Gibt's da bestimmte Bedingungen, die erfüllt sein müssten, damit das als Prüfung gut funktioniert? [0:04:40] TP: Also man müsste, klar, nochmal die Struktur durchgehen, wie halt so ein Beratungsgespräch abläuft, dass man, wenn man halt das Ziel hat, dass man jetzt eine Lösung findet, dass man diese Lösung dann mit denen auch irgendwie erarbeitet oder Lösungsteile auf jeden Fall davon / sollte jetzt nicht, wie soll man das nennen, ein privates Gespräch sein, sondern man sollte halt schon den Ernst der Lage gewissermaßen verstehen und ja, also ich kann es mir schon auf jeden Fall vorstellen. Und auch als sinnvoll erachten. (Z. 88 ff.).	
PSB10	[0:02:36] I: Okay. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:02:41] TP: Sehr gut, ja. Tatsächlich. [0:02:45] I: Also als Übungsformat? [0:02:47] TP: Ja, also mindestens als Übungsformat ähm, weil wie gesagt ich hatte bisher im schulischen Kontext noch nie so eine Situation bzw. wenn bei uns irgendwie Beratungsgespräche stattfanden, waren die Schülerinnen und Schüler nicht anwesend, das heißt das lief immer unter den Eltern ab ähm und so eine Situation wie die hier, die übt man ja sonst auch nicht. Also irgendwann hat man eine Klasse und dann ist erster Elternsprechtag und dann muss man das irgendwie schaffen, deswegen finde ich schon, dass das ein sehr guter Einblick ist. [0:03:13] I: Okay und Sie meinten mindestens als Übungsformat, können Sie sich das auch als Prüfungsformat vorstellen?	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass relevante Inhalte und ein Erwartungshorizont in einer vorbereitenden Veranstaltung vermittelt und Übungsmöglichkeiten angeboten werden.

	[0:03:19] TP: Ja, also wenn man dann schafft zu sagen das und das sind die Ansprüche und vielleicht auch irgendwie ein Seminar hat indem so was auch geübt wird vorher, dann würde ich sagen ja, kann das auch ein Prüfungsformat werden. [0:03:28] I: Gibt es da noch weitere Bedingungen, die erfüllt sein müssten, dass das als Prüfungsformat gut funktionieren könnte? [0:03:34] TP: Ähm, außer dass [0:03:37] I: Eine Seminarvorbereitung [0:03:38] TP: Genau die Seminarvorbereitung, ein gut abgesteckter Erwartungshorizont, also das man eben weiß, was auf einen zukommt, genau. Natürlich müssen auch die Schauspielerinnen verfügbar sein das gehört natürlich auch dazu ja und kleine Kurse. Also jetzt in einem großen Seminar von 60 Leuten geht das natürlich auch. (Z. 72 ff.).	
GHT2 9	[0:04:17] TP: Mhm, okay. Und könnten Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:04:23] TP: Ja, also mich hat das jetzt schon sehr überzeugt einfach, weil ich das irgendwie super effizient finde, weil das ist echt mal was anderes, als die schriftlichen oder mündlichen Prüfungen, die wir kennen, also das war eher so ein praktische Durchführung ähm, ich finde das total gut. Also klar, das nicht nur, aber ich finde das super gut, wenn man sowas mal macht einfach, weil das so realitätsnah ist und auch so Schulalltagsnah eigentlich ist und man sich da mal echt einfach so erproben kann und dass, wie sie vorhin auch schon meinten, das mache ich lieber hier, dass ich das mal in der uni so durchgehe anstatt dann das erste Mal wenn ich gerade frisch Lehrerin bin oder so, also ich habe daraus echt viel mitgenommen also, ja.	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass relevante Inhalte und objektive Bewertungskriterien in einer vorbereitenden Veranstaltung vermittelt werden.

	[0:05:07] I: Okay. Also als Übungsformat wäre das für sie vorstellbar, können Sie sich das auch als Prüfungsformat vorstellen? [0:05:14] TP: Ja, also würde für mich darauf ankommen, wie das dann natürlich bewertet wird, da gibt es ja dann wahrscheinlich verschiedene Kriterien. Ähm, ja ich denke mal das Wichtigste ist wahrscheinlich, ob man das objektiv bewertet, aber sonst kann ich mir das schon vorstellen, wenn man echt vorher den Studierenden wirklich deutlich veranschaulicht auf was geachtet wird und wonach benotetet wird nach welchem Maßstab. Also das man das wirklich im Kopf hat das finde ich wichtig, dass man da selbst darauf achten kann und das beeinflussen kann und wenn dann daran wirklich auch bewertet wird, finde ich das total klasse. [0:05:48] I: Mhm. Gibt es da noch weitere Bedingungen, die erfüllt sein müssten, damit das gut umsetzbar wäre als Prüfungsformat? [0:05:55] TP: Ähm, ja also ich finde ganz wichtig, dass man halt die Seminare, die man vorher besucht da wirklich auch äh das Thema aufgreift, das hatten wir ja jetzt sehr intensiv behandelt, das hat mir auch geholfen, weil man da echt viel draus mitgenommen hat, also das finde ich super wichtig, dass man sich da wirklich vorbereitet fühlt, weil das ist ja trotzdem was anderes, wenn man jetzt alleine irgendwo sitzt und was aufschreibt ähm das finde ich da so am wichtigsten und das da auch die Studierendengruppe kooperativ ist, aber ich finde das ist ganz gut, wenn man da mal so ein bisschen auch ins kalte Wasser so irgendwie geworfen wird und sowas mal machen muss, also ich finde das sehr hilfreich. (Z. 94 ff.).	
SSB2 7	[0:07:30] I: Okay und können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen?	Das Format ist als Übungsformat und Prü-

[0:07:34] TP: Ja, also müsste es auf jeden Fall öfter geben. [0:07:39] I: Also als Übungsformat? [0:07:41] TP: Nicht nur als Übungsformat, sondern auch als Klausur. Ich finde allgemein, dass im Lehramtsstudium sehr viel Theorie beigebracht wird und nicht so viel Praxis und im Endeffekt werden wir sehr viel mit den Kindern zu tun haben und da bringt es nicht so viel eineinhalb bis zwei Jahre Praxiserfahrungen im Master, da kann man dann nicht so viel von den Lehrern erwarten als würde man das hier über das ganze Studium durchführen und ich würde mir halt auch wünschen, dass das Lehramtsstudium verkürzt wird, dafür aber in einer Art von ähm, wie heißt das nochmal, in einer Art von duales Studium, dass man die Hälfte arbeitet, dann wieder die Hälfte lernt, Klausuren hat und halt solche praktischen Übungen hat. Ich glaube das würde viel mehr helfen und viele Menschen da draußen motivieren Lehramt zu studieren, wenn das innerhalb von drei bis vier Jahren zu machen ist. [0:08:52] I: Okay und wenn das dann, also Sie können sich das als Prüfungsformat auch vorstellen. [0:08:58] TP: Genau. [0:08:58] I: Und gibt es da bestimmte Bedingungen, die erfüllt sein müssten, dass das gut funktioniert? [0:09:03] TP: Ja, Zeit und Raum (lacht) ist halt nicht immer so gegeben. Also da kann ich mir vorstellen, dass die Professoren halt große Probleme damit haben, dann auch sich die Zeit zu nehmen, also wenn jetzt 150 Studierende in einem Kurs sind, dann ist es normal, dass wir eine Klausur schreiben, als wenn jeder Einzelne eine halbe Stunde kriegt oder eine dreiviertel Stunde, also in Prof kann das auch nicht alles	fungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass es vier Versuche gäbe.
--	--

	durchsetzen, ich glaube da fehlen uns einfach die Professoren, die Zeit und den Raum. [0:09:42] I: Okay, wenn man das hinbekommt, gibt es da noch andere Sachen für Sie, die wichtig wären? [0:09:48] TP: Ähm, jetzt um das durchzusetzen, oder? [0:09:52] I: Ja. [0:09:58] TP: Halt so, dass die, also da gibt es jetzt noch eine Sache, die nicht so gut ist. Ähm es gibt jetzt auch Studierende, die halt nicht so selbstbewusst sind wie ich zum Beispiel, die vielleicht doch einschüchterner sind. Leise sind und vielleicht die Prüfung auch nicht so toll hinkriegen und wir haben ja nur drei Versuche, also noch mehr würde ich mir eigentlich wünschen, die Freiversuche wieder einzuführen, am besten vier aus drei Versuchen nicht unendlich, dann studiert meine eine unendliche Zeit, aber halt vier Versuche, weil wenn man das erste Mal die Prüfung nicht so gut bestanden hat und das zweite Mal reingeht, dann macht man sich erstmal den Stress was ist, wenn ich das zweite Mal nicht bestehe, dann beim zweiten Mal besteht man vielleicht nicht und dann ist es nu noch eine 50:50 Chance und dann macht man sich nu noch Stress und lernt so viel, aber hat vielleicht auch einen Blackout beim dritten Mal. [0:11:07] I: Okay. [0:11:07] TP: Und ich denke alle guten Dinge sind drei und deswegen nach dem dritten Mal müsste man schon irgendwie bestanden haben, also deswegen vier Versuche, das auch jeder bestehen kann. (Z. 129 ff.).	
GJS2 2	[0:02:21] I: Okay. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:02:26] TP: Ja also ich könnte mir vorstellen, dass man zum Beispiel vielleicht ein extra Semi-	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstu-

nar macht, wo das dann aktiv durchgeführt wird, wo man dann auch Feedback kriegt. [0:02:35] I: Mhm, also als Übungsformat wäre das für Sie vorstellbar? [0:02:37] TP: Ja oder auch als Seminar zum Beispiel. [0:02:40] I: Ja und wäre das für Sie auch als Prüfungsformat vorstellbar? [0:02:45] I: Hm, ich kann mir das als mündliche Prüfung vorstellen, als schriftliche eher nicht, weil es ist ja aktiv. [0:02:53] I: Ja genau, also das wie Sie es jetzt erlebt haben als Prüfungsformat für Sie vorstellbar? [0:02:59] TP: Ja, ich könnte es mir vorstellen, man müsste halt nur vielleicht einen guten Erwartungshorizont aufbauen dafür. [0:03:05] I: Mhm, also der müsste bekannt sein? [0:03:06] TP: Ja, weil es sind ja unterschiedliche Gespräche und in einer Klausur haben ja zum Beispiel alle dieselbe Aufgabe, das kann man ja wahrscheinlich eher nicht machen bei so einer Prüfung, deswegen müsste man da gut differenzieren, das auch die Prüfung fair ist für alle. [0:03:22] I: Mhm. Gibt es da noch weitere Aspekte, die berücksichtigt werden müssen, dass Sie sich das gut vorstellen können als Prüfungsformat? [0:03:28] TP: Hm, die Teilnehmergröße sollte vielleicht nicht zu groß sein. [0:03:32] I: Also für das Gespräch meinen Sie? [0:03:34] TP: also auch allgemein im Kurs dann, wenn man dann viele Simulationen auch macht und dann später der Dozent oder auch die Lehrkraft halt besser eingreifen kann und ich glaube am besten wäre es dann auch, wenn die Lehrkraft selber auch mal unterrichtet hat und man dann auch den Bezug dazu hat. (Z. 73 ff.).	dium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass ein Erwartungshorizont vermittelt wird, nicht zu viele Teilnehmende an einem dazugehörigen Seminar beziehungsweise der Prüfung teilnehmen und die Dozierenden, für einen „besseren“ Bezug, Unterrichtserfahrung besitzen.
---	---

CCF2 7	[0:04:33] I: Okay. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? [0:04:38] TP: Ja, definitiv. [0:04:40] I: Als Übungsformat? [0:04:42] TP: Mhm, auf jeden Fall. [0:04:44] I: Können Sie sich das auch als Prüfungsformat vorstellen? [0:04:47] TP: Hm, für mich persönlich nicht so, weil ich ein sehr nervöser Mensch bin (lacht) ähm, aber das ist meiner persönliche Meinung ähm auch so mündliche Prüfungen oder sowas sind sowieso nicht wirklich was für mich, also ich verlerne dann immer eher alles im Kopf (lacht). Also nicht so Blackout mäßig, aber ich rede dann irgendwann durcheinander und verliere den Faden und ich glaube für mich persönlich wäre das nichts, aber für andere bestimmt. [0:05:16] I: Okay. Gibt es da denn bestimmte Bedingungen sowohl für andere als auch für Sie, die erfüllt sein müssten oder können, damit das gut funktioniert? [0:05:24] TP: Ähm, Vorbereitung. [0:05:27] I: Wie sähe die aus? [0:05:28] TP: Hm, vielleicht so ähm, natürlich dass dann dieses Seminar oder wie auch immer darauf vorbereitet, also das es vorbereitend auf die Prüfung natürlich ist äh, also das man in dem Seminar genau solche Strategien entwickelt, wie man sich in solchen Situationen verhält ähm, was es für Lösungswege gibt, was es natürlich auch für Möglichkeiten gibt, was die Kinder haben könnten, warum die sich gerade so verhalten, ja und da dann halt eventuell Lösungswege finden oder vielleicht sogar Strategien entwickeln oder vorschlagen, wie man darauf kommt dann am Ende, ja. (Z. 90 ff.).	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass relevante Inhalte und in einer vorbereitenden Veranstaltung vermittelt werden.
AOS1 3	[0:04:34] I: Okay. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium	Das Format ist als Übungsfor-

	vorstellen? Also beispielsweise als Übungs- oder Prüfungsformat? [0:04:41] TP: Kann ich, ähm ich weiß man muss da versuchen Standards zu finden, um ja wegen der Objektivität und Fairness der Prüfungen, das hat Limits, also äh menschlich, charakterlich ticken alle Menschen anders, da muss man gucken wie man das bewertet, also wie man sich den Bewertungsbogen da überlegt, aber ich denke das ist möglich. Ich meine auch Lehrer machen das mit Schülern auch äh, individuelle Bewertung ist zulässig. Das geht auch hier bei Studenten. [0:05:18] I: Also als Prüfungsformat für Sie dann vorstellbar unter den Bedingungen, dass es einen Bewertungsbogen gibt. [0:05:22] TP: Ja, da habe ich überlegt, wie man das bewertet, aber ich denke das ist möglich? [0:05:27] I: Und als Übungsformat? [0:05:29] TP: Äh absolut hilfebringend äh und förderlich, denn in den derzeitigen Seminaren, die auch wichtig sind, also bitte nicht auf Kosten anderer, z.B. Diagnose und Förderung oder auch UAD äh, da ist viel theoretisches auch sehr viel wissendes und wichtiges, aber die Situation eins zu eins da zu stehen und da zu sitzen mit den Schülern oder mit den Eltern ist finde ich eine vollkommen andere, das ist genau wie, wenn ich jetzt in der Sprache Englisch, wenn ich da lernen will, Grammatik über Grammatik lernen will in diesen Kursen ist ganz anders, als wenn ich jetzt einen Schüler habe und ich muss seine Fehler besprechen, also das ist wirklich vollkommen anders. [0:06:13] I: Mhm. [0:06:13] TP: Weil das ist dann halt die richtige Welt (lacht). (Z. 90 ff.).	mat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass es objektive und faire Bewertungskriterien gibt.
--	---	---

ASE2 6	[0:07:22] I: Könnten sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen als Übungs- oder Prüfungsformat? [0:07:28] TP: Ja, auf jeden Fall. [0:07:31] I: Und äh, also sowohl als Übungs- und Prüfungsformat? [0:07:36] TP: Im Prüfungsformat hundertprozentig ähm, das so ins kalte Wasser geworfen zu werden und auf unerwartetes vorbereitet zu werden. Als Prüfungsformat ähm, habe ich, weiß ich nicht genau, aber stelle ich mir auf jeden Fall kompliziert vor. Also wie das von der Bewertung sein soll, habe ich Probleme mir das vorzustellen. [0:08:00] I: Also Übungsformat auf jeden Fall? [0:08:02] TP: Ja, genau. [0:08:02] I: Und äh als Prüfungsformat, welche Bedingungen müssten für Sie erfüllt sein, damit das gut funktionieren würde? [0:08:15] TP: Ich meine, wenn man etwas prüft, soll es ja standardisiert sein oder so und ich weiß nicht, wie man solche Situationen, Szenarien also der Inhalt wird ja immer individuell wahrgenommen, dadurch schlägt das schon fehl oder nicht. Denke ich mir vielleicht, ich kenne mich da halt nicht so gut aus (lacht). [0:08:37] I: Das kann man schon standardisieren (lacht). [0:08:40] TP: Kann man, ja okay. [0:08:43] I: Also es müsste für Sie standardisiert sein [0:08:46] TP: Ich weiß es nicht, ne genau das meine ich ja. Ich weiß es nicht, ich stelle mir das nur als Herausforderung dar, wie stelle ich da jetzt eine Bewertung wäre meine Frage. Wie kann ich jetzt Studenten, nach was für Kriterien, ich habe das Problem, dass ich mir jetzt versuche vorzustellen, nach was für Kriterien, nach was für einem Maßstab ähm setzte ich dann die	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass diese standardisiert ist und die Bewertungskriterien kommuniziert werden.
-------------------	---	--

	Leistung zusammen und da fehlt mir glaube ich dann einfach noch ganz viel (unv.). [0:09:13] I: Mhm, aber den müssten Sie einfach kennen, den müsste es einfach geben? Der müsste nachvollziehbar sein? [0:09:18] TP: Mhm. [0:09:19] I: Das wäre eine Bedingung? [0:09:19] TP: Also es müsste, genau es müsste ähm die Studenten, die dann da die Prüfung halten, müssten, wie es eigentlich immer so ist, ähm die richtigen oder bzw. wissen, wie sich die Note zusammensetzt, klar. [0:09:35] I: Gibt es da noch weitere Bedingungen, die erfüllt sein müssten? [0:09:39] TP: Hm, ich weiß nicht gerade. (Z. 123 ff.).	
AHW0 3	[0:05:52] I: Mhm. Okay. Können sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen, also als Übungs- oder als Prüfungsformat? [0:04:59] TP: Ich könnte mir das auf jeden Fall vorstellen und ich finde das auch echt gut, wenn man das machen würde einfach weil es nochmal ein bisschen praxisorientierter ist. Ähm, ich würde das vielleicht auch eher im späteren Bachelor- bzw. Masterstudiengang dann machen, aber ich finde sowas sollte auf jeden Fall auch öfter ähm, ja überhaupt in der Theorie bzw. in der Uni gemacht werden, weil man sowas natürlich bis auf die Praxisphasen und im EOP macht man sowas höchstwahrscheinlich auch eher nicht, dass man da zu einem Elterngespräch geht, sondern eher im Praxissemester, wenn überhaupt ähm, ja dass man da auch auf jeden Fall schonmal so ein bisschen für sich weiß, was sollte man machen, was ist eher nicht so gut, auch ähm für das Referendariat, dass man da auch ein bisschen besser vorbereitet ist.	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass die Schauspielerinnen authentisch in ihren Rollen agieren und im besten Fall nicht aus Seminaren als Kommilitoninnen bekannt sind.

	[0:05:53] I: Also vorstellbar als Übungsformat und als Prüfungsformat. [0:05:56] TP: Ja. [0:05:57] I: Ähm, gibt es da bestimmte Bedingungen für das Gelingen als Prüfungsformat, dass Sie sich das gut vorstellen können? [0:06:03] TP: Ähm, ja also wo ich so ein bisschen ähm ja Komplikationen sehe könnte, wäre halt wirklich bei dieser anderen Person, die quasi dann da wäre und die dann die Rolle einnimmt von dem Schüler/ der Schülerin oder dem Elternteil, das müsste im besten Fall jemand sein, den man nicht kennt ähm ja, dass man da nicht mit irgendwem sitzt, den man beispielsweise aus einem Seminar oder generell aus der Uni irgendwie kennt und natürlich das es möglichst authentisch auch rübergebracht wird, dass da dann möglichst wenig beeinflussbar ist ähm in dem Sinne, ja ich glaube das wäre jetzt so das einzige was mir jetzt so nebenbei einfallen würde. (Z. 106 ff.).	
CHS10	[0:04:35] I: Okay. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? Als Übungs- oder auch Prüfungsformat? [0:04:43] TP: Ja, ich glaube schon. Wenn man da so ein Verhalten an den Tag legen würde, wie es vielleicht vor 20, 30, 40 Jahren gewesen ist, dann wäre das schon schlecht, weil es hat sich so viel mittlerweile ergeben, entwickelt, es gibt so viele andere Lösungsvorschläge und Ansätze, dass das schon, zumindest als Übung ganz gut ist und jetzt in drei Jahren habe ich das Abi ja auch nachgeholt, da gab's ja auch im zweiten Schuljahr oder im vierten Semester auch so ein Rollenspiel als Klausur und das wäre, glaube ich, schon sehr sinnvoll und auch zielführend. Für alle Beteiligten.	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass relevante theoretische Inhalte in einer vorbereitenden Veranstaltung vermittelt und Übungsmöglichkeiten angeboten werden.

[0:05:21] I: Wie, wie ist dieses Rollenspiel als Klausur abgelaufen? [0:05:24] TP: Ähm, man hat, äh, verschiedene Situationen / es ging um halt / in Englisch war das, ähm, ja auf jeden Fall um diese zwei Bücher, ich komme jetzt nicht auf den Titel, auf jeden Fall, ähm, gab's in diesem Buch verschiedene Situationen und da hat man / musste man sich vorbereiten und dann konnte man nachher / dann konnten beide Partner sich eins, äh, aussuchen oder eins lösen und dann konnten sie sich absprechen, welche Rolle oder welches Rollenspiel sie jetzt machen. [0:05:53] I: Mhm. [0:05:54] TP: Man musste, glaube ich, vier / auf vier sich vorbereiten und dann, ja, wurde dann eins ausgewählt. [0:06:00] I: Mhm. Was wurde da bewertet? [0:06:02] TP: Äh, die Aussp / also war ja Englisch, Aussprache, ähm, wie alles gespielt wurde, ob das passend war. Eins war dann zum Beispiel, ähm, alkoholisiert, wenn man da ganz normal spricht, ist es unglaublich, wenn man ein bisschen lallt, passt das schon eher oder einmal Mutter-Sohn-Gespräch, aber im Erwachsenenalter, ähm, da war der Sohn aufgebracht, ähm, wenn man da nur ruhig geblieben wäre, wäre es auch nicht authentisch. [0:06:29] I: Mhm. [0:06:30] TP: Also war in erster Linie / in erster Linie ging es schon um die Aussprache und, äh, und wie man das rüberbringt, Sprachverständnis. [0:06:36] I: Aber das war dann auch eine Abiturvorbereitungsklausur? Also die war dann / [0:06:40] TP: Ähm, ne war eine Klausur. Also da wir drei Semester, äh, sechs Semester und das war zum Ende des vierten Semesters [0:06:45] I: Genau.	Zudem sollte die Prüfung nicht unbedingt zu Beginn des Studiums durchgeführt werden, außer es wird auch eine ergänzende Prüfung zum Ende des Studiums durchgeführt, die den eigenen Lerneffekt verdeutlichen könnte.
--	---

	[0:06:45] TP: also im zweiten Jahr, aber nicht für die Abiklausur jetzt. [0:06:49] I: Genau. Ja, interessant. Interessant. Ähm, wie /, weil das ist ja nochmal ein Unterschied jetzt zu der, äh, rollenspielbasierten Gesprächssimulation, die wir durchführen, weil wir haben ja auch Schauspielerinnen dafür und da wäre nämlich die Frage, wenn Sie jetzt diese Erfahrung beispielsweise nehmen, die vergleichen mit dieser Erfahrung jetzt, ähm, welche Bedingungen müssten da, bei so einem Format hier erfüllt sein, dass Sie sich das als, ähm, Prüfungsformat gut vorstellen könnten? [0:07:22] TP: Welche Bedingungen erfüllt sein müssten? [0:07:24] I: Mhm. [0:07:26] TP: Ähm, das man zumindest im Unterricht oder in Vorlesungen schon mal solche Situationen theoretisch durchgenommen hat. [0:07:35] I: Mhm. [0:07:35] TP: Das wäre glaube ich schon sinnvoll, weil ich bin jetzt 39, ich habe ja jetzt selber zwei Kinder und meine Tochter jetzt achtes Schuljahr, ist was anderes, als wenn jetzt jemand Anfang 20 ist, der hat noch nicht diese Erfahrungen. Das sollte man schon durchgesprochen haben, aber wenn sie jetzt am Ende des Studiums sind, mit 25, 26, dann haben sie auch wahrscheinlich keine eigenen Kinder in der Grundschule und die werden ja damit konfrontiert, also ich es finde schon nicht verkehrt, wenn man sowas machen würde [0:08:02] I: Mhm. [0:08:03] TP: und der oder zumindest einen Teil der Endnote mit einfließen lässt. [0:08:06] I: Mhm. Sie sagten jetzt theoretisch durchgehen, also soll das dann tatsächlich auf einem, ähm, theoretischen Niveau bleiben oder	
--	---	--

	würden Sie sich da auch eine konkrete Übung wünschen, die darangeht? [0:08:18] TP: Also in Vorlesungen ist es so, dass man halt den Stoff bekommt und man kann sich beteiligen [0:08:24] I: Mhm. [0:08:25] TP: und bei sowas wäre dann halt so ein Rollenspiel [0:08:27] I: Mhm. [0:08:28] TP: wo man sich freiwillig beteiligt, ähm, ganz gut [0:08:33] I: Mhm. [0:08:33] TP: oder wie im EOP dann muss pro Person äh so eine Unterrichtsplanung durchführen und dann vielleicht wäre es auch, wie bei einer Klausur bei Englisch halt, ähm, Voraussetzung dann, dass man da einmal so dran teilgenommen hat. [0:08:48] I: Gibt's denn noch weitere Sachen, die Ihnen wichtig wären, damit das als Prüfungsformat funktioniert? [0:08:53] TP: Ähm, das ist jetzt im Laufe des Studiums ist, nicht direkt am Anfang oder / vielleicht wäre es auch ein Ansatz, am Anfang direkt und dann gegen Ende, dass man sieht, wie man sich anders verhält, [0:09:05] I: Mhm. [0:09:06] TP: was man dazu gelernt hat. Das wäre auch eine Idee. [0:09:08] I: Mhm. [0:09:09] TP: Und gerade im Laufe des Studiums. [0:09:12] I: Ja. [0:09:13] TP: Das man eine eigene Entwicklung auch wahrnimmt. (Z. 140 ff.).	
ALN30	[0:03:10] I: Okay. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? Als Übungs- oder Prüfungsformat?	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im

[0:03:17] TP: Auf jeden Fall, ich würde es mir sogar wünschen, weil ich finde das Studium sehr, sehr theoretisch, das habe ich jetzt auch in meinem Praxissemester gelernt. Man bekommt viel Wissen vermittelt, aber wenn man dann wirklich vor der Klasse steht oder so Probleme hätte, ähm, dann weiß man erstmal gar nicht wie man da vorgehen soll oder was zu tun ist. [0:03:32] I: Mhm. [0:03:33] TP: Also ich würde mich schon freuen, wenn das umgesetzt wird. [0:03:35] I: Also können Sie sich das als Übungsformat vorstellen? Und als Prüfungsformat auch? [0:03:40] TP: Genau, als Übungsformat auf jeden Fall sowieso. Das verschiedene Inhalte geübt und umgesetzt werden. Als Prüfungsformat, ähm, auch, wobei ich fände es schwierig, dass dann zu bewerten. [0:03:51] I: Mhm. Welche Bedingungen und das, das würde mit darunter zählen, müssten für Sie denn erfüllt sein, dass das als Prüfungsformat gut umsetzbar wäre? [0:04:00] TP: Hm, schwierig. Also vielleicht, also auf jeden Fall sowieso ein Erwartungshorizont, aber dass es auch Abweichungen gibt, also dass es nicht einen richtigen Weg gibt, sondern verschiedene Alternativvorschläge, ähm, ja, also dass es nicht eine richtige Handlung gibt, die / [0:04:20] I: Mhm, okay und für die Vorbereitung, was würden Sie sich da wünschen? [0:04:23] TP: Für die Vorbereitung, dass man vielleicht in Gruppen sowas übt überhaupt mal, ähm, wie man sich da verhalten sollte und dass man auch verschiedene Rollen kennenlernt, also jetzt nicht nur die Rolle der Lehrkraft, sondern zum Beispiel auch aus verschiedenen Perspektiven, dass man das auch nachvollziehen kann. (Z. 96 ff.).	Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass der Erwartungshorizont kommuniziert wird und der Bewertungsbogen die individuellen Vorgehensweisen der Studierenden berücksichtigen kann. Zudem sollten im Vorfeld Übungsmöglichkeiten angeboten werden, in denen auch die unterschiedlichen Perspektiven durch wechselnde Rollen beleuchtet werden.
---	---

MNA1 9	[0:06:02] I: Okay. Könnten Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? Als Übungs- oder Prüfungsformat? [0:06:10] TP: Ja, auf jeden Fall. Finde ich richtig gut muss ich sagen, ähm, weil ich habe gerade auch gemerkt, ich studieren jetzt seit dreieinhalb Jahren und wir haben noch nie ansatzweise irgendwie auch so in Punkto Elterngespräche, so was haben wir noch nie irgendwie gelernt, durchgenommen, was da wichtig ist und, ähm, gerade, wenn man das dann direkt so praxisnah vor sich hat, ist halt eigentlich die beste Übung, die man haben kann. [0:06:37] I: Mhm. Okay. Also sowohl als Übungs-, auch als Prüfungsformat vorstellbar? [0:06:43] TP: Ähm, ja, wobei ich das natürlich auch / also ich glaube, das ist natürlich schwer zu bewerten [0:06:47] I: Mhm. [0:06:48] TP: ähm, aber könnte ich mir an sich schon gut vorstellen eigentlich. Ja. [0:06:53] I: Gibt's da bestimmte Bedingungen für ein Prüfungsformat? Also die erfüllt sein müssten, dass du dir das gut vorstellen kannst? [0:07:00] TP: Ja, es wäre halt natürlich wichtig, dass man vorher irgendwie so ein Erwartungshorizont, ähm, aufstellt, weil ja, wie gesagt, es ist total schwer zu bewerten, was darf man sagen, was kann man sagen, was ist gut, wenn man es sagt, welche oder, also, man kann ja, glaube ich, schon ganz gut bewerten, ob jetzt irgendwie man richtig auf die Ursache eingegangen ist, ob man, ähm, Lösungsvorschläge gemacht hat und so, also das kann man glaube ich schon ganz gut bewerten, aber so auch wie sich das dann so sozial abspielt, ist glaube ich schwierig wahrscheinlich zu bewerten, aber / [0:07:38] I: Aber mit dem Erwartungshorizont würde das dann /	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass der Erwartungshorizont und der Bewertungsbogen kommuniziert werden und in einer vorbereitenden Veranstaltung neben der Vermittlung theoretischer Inhalte auch Übungsmöglichkeiten angeboten werden.
-------------------	--	--

	[0:07:42] TP: Ja, genau. [0:07:43] I: wäre das dann vorstellbar? [0:07:45] TP: Schon. [0:07:45] I. Und, äh, entsprechende Vorbereitung wie würdest du dir die wünschen? [0:07:50] TP: Hm, also wir hatten ja jetzt gerade zehn Minuten Zeit, um sich die Situation durchzulesen und ich wüsste jetzt auch ehrlich gesagt nicht, was man mehr machen kann, klar wäre es vielleicht auch mal gut zu wissen, also so theoretische Basics zu lernen, was sollte man auf keinen Fall tun in so einem Feedback oder auch in so einem Elterngespräch, ähm, also dass das dann auch einfach an einer Vorlesung oder an einem Seminar nochmal durchgenommen wird, dass man vielleicht auch so Rollenspiele schon in einem Seminar übt öfter Mal, ja. (Z. 126 ff.).	
RNM2 5	[0:04:38] I: Mhm, okay. Kannst du dir den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen, als Übungs- und oder Prüfungsformat? [0:04:49] TP: Ja, grundsätzlich schon. Ähm ich habe jetzt das Gefühl, dass wenn ich das gelernt hätte, mehrmals gemacht hätte im Rahmen von einem Seminar oder einer ne und am Ende darin geprüft werde, dass ich deutlich vorbereiteter für diese Gespräche auch im Berufsalltag gewesen wäre, also kann ich mir das auf jeden Fall vorstellen. [0:05:09] I: Mhm und so als Übungsformat wäre es auf jeden Fall geeignet. [0:05:13] TP: Genau. [0:05:13] I: Und als Prüfungsformat, gäbe es da noch bestimmte Bedingungen, die erfüllt sein müssten, dass das für dich dann auch gut realisiert werden kann? [0:05:23] TP: Ähm, ähnlich wie bei der ersten Simulation in Englisch, ähm man müsste einen relativ engen Rahmen dafür finden, weil natürlich	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass das Schauspiel und die Situationen standardisiert und vergleichbar sind und in einer vorbereitenden Veranstaltung neben der Vermittlung theoretischer Inhalte auch Übungsmög-

	die Schauspielerinnen jetzt, die haben sich nicht genau so verhalten wie in der vorherigen Simulation und ähm man muss ja irgendwie ein gleiches Level für alle finden ähm also müsste man den Situationsrahmen vielleicht so einengen oder ein spezielles Training für die Schauspielerinnen und Schauspieler finden ähm damit auch die quasi nicht den Rahmen brechen oder ähm die Bewertung, die Objektivität der Bewertung irgendwie in Gefahr bringen. [0:06:00] I: Mhm, okay und gibt es noch so bestimmte Sachen, die du dir für eine Vorbereitung wünschen würdest? [0:06:07] TP: Wenn das jetzt eine Prüfungssituation wäre? [0:06:09] I: Genau. [0:06:09] TP: Dann würde ich quasi erwarten, dass man diese Situationen auch sowohl theoretisch als auch praktisch die Chance bekommt, die vorher zu üben. [0:06:19] I: Genau die Situation oder eine ähnliche? [0:06:20] TP: Eine ähnliche Situation, zum Beispiel jetzt Elterngespräche oder der Umgang mit einem störenden Schüler oder so, ja sowas. (Z. 83 ff.).	lichkeiten angeboten werden.
OSH1 1	[0:03:36] I: Könnten Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen als Übungs- und/oder Prüfungsformat? [0:03:44] TP: Mhm, ja, doch. Also weil es, also es ist halt sehr nah an dem Schulalltag deswegen. Ähm ich habe halt auch im Studium das Gefühl, dass es eben nicht so nahe ist und ähm, dass man das mal so üben konnte, das fand ich jetzt eigentlich ganz gut. [0:03:58] I: Mhm, also als Übungsformat auf jeden Fall. [0:04:00] TP: Ja. [0:04:01] I: Ähm, als Prüfungsformat auch?	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass Übungsmöglichkeiten angeboten werden und der Er-

	[0:04:04] TP: Hm, ja doch, ja. Also, ja doch, Ich weiß es nicht, weil es war natürlich relativ spontan ähm, weil man ja immer so eine Situation dann erst kurz davor bekommt, aber ähm doch wenn es davor irgendwie genug geübt wird, dann warum nicht. [0:04:20] I: Mhm und gibt es da noch weitere bestimmte Bedingungen, die erfüllt sein müssten, dass das als Prüfungsformat für sie gut vorstellbar wäre? [0:04:28] TP: Äh ja, also das, also inwiefern man das beurteilt. Also einen Erwartungshorizont oder so, also das der halt mit diesen drei Bewertungskriterien oder wie die heißen äh erfüllen, also vielleicht ist das bei so einem Format ein bisschen schwieriger als jetzt bei so einer Prüfung. (Z. 95 ff.).	wartungshorizont kommuniziert wird.
FLA04	[0:02:37] I: Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen als Übungs- oder Prüfungsformat? [0:02:43] TP: Ja. Definitiv, aber ich finde es schwer die zu bewerten. Also ich finde es ist schöner als eine Klausur für mich als Studentin, aber ich könnte mir nicht wirklich vorstellen, wie man das fair bewerten soll. [0:02:53] I: Mhm. Also wäre es als Übungsformat auf jeden Fall vorstellbar? [0:02:57] TP: Definitiv, das war super. [0:02:58] I: Als Prüfungsformat Herausforderungen bei Bewertung? [0:03:02] TP: Würde ich behaupten, ja. [0:03:03] I: Was müsste denn da für Sie gegeben sein, dass Sie sagen, das wäre bewertbar? [0:03:08] TP: Ich finde an einer Klausur ist halt das faire, dass hundert Studenten die gleiche Klausur bekommen, das heißt jeder hat die gleichen Möglichkeiten, während wenn ich jetzt das Gespräch zum Beispiel in eine andere Richtung lenke und der nächste wieder in eine andere	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass die Situationen und das Schauspiel standardisiert und vergleichbar sind, um eine faire Bewertung zu gewährleisten.

	Richtung dann hat man ja nicht so die gleichen Voraussetzungen, ähm, das finde ich ein bisschen schwierig, aber vielleicht bin ich da auch einfach nicht kreativ genug. [0:03:27] I: Und was müsste da sein, dass es vergleichbar wäre? [0:03:30] TP: Das Gespräch müsste immer gleich ablaufen, aber das ist ja komplett unmöglich, weil ich das ja als Prüfender mitlenke. Ich meine, es ist ja unauthentisch, wenn ich sage: „So und so“ und mein Gesprächspartner was ganz anderes sagt nur um in seinen [0:03:42] I: Mhm. [0:03:43] TP: Zeilen zu bleiben. Das funktioniert ja nicht. [0:03:44] I: Okay. Also müsste man das standardisieren? [0:03:48] TP: Irgendwie schon, ja. (Z. 88 ff.).	
MJH2 3	[0:06:10] I: Okay. Können Sie sich den Einsatz von solchen Rollenspielen im Lehramtsstudium vorstellen? Beispielsweise als Übungs- und oder Prüfungsformat? [0:06:19] TP: Hm, kann ich mir sehr gut vorstellen, also abgesehen davon, dass das eine sehr authentische Form ist, ist jetzt haben wir letztes im Seminar darüber geredet auch sicher vor solchen artificial intelligence also sowas wie Chat-GPT das kann mir jetzt gar nicht helfen das ist vielleicht nochmal ein Vorteil davon wäre ein verstärkender Faktor ähm ansonsten was ich mir vorstellen könnte was das ganze erschweren würde, wäre halt die äh ja das man da vorher irgendwie einen Erwartungshorizont erschaffen muss also dass das halt wie wir schon besprochen haben standardisiert werden muss aber ähm in einem standardisierten Rahmen halte ich das auf jeden Fall für eine sehr sinnvolle ähm auch Prüfungsform bestenfalls natürlich relativ früh im Studium, dass man quasi aussieben	Das Format ist als Übungsformat und Prüfungsformat im Lehramtsstudium vorstellbar. Für eine Prüfung wäre es wichtig, dass die Prüfung standardisiert und ein Erwartungshorizont kommuniziert wird. Daneben sollte ein solches Format „relativ früh“ im Studium durchgeführt werden, um für den Be-

	kann ist jetzt hart formuliert, aber dass man früh diese Erfahrung sammelt, die einen später auch erwarten und wenn man merkt, dass es nichts für einen ist dann ist das ein Nebeneffekt. [0:07:19] I: Okay. Also vorstellbar als Übungsformat, als Prüfungsformat? [0:07:23] TP: Auf jeden Fall, ja. [0:07:23] I: Transparenz, die gegeben sein sollte im Hinblick auf äh Vorbereitung für den Erwartungshorizont und dementsprechend, wenn ich es richtig verstanden habe auch ähm, um dann auch zu wissen, wohin man gehend lernt, wie man geprüft wird quasi. [0:07:37] TP: Mhm. (Z. 114 ff.).	ruf relevante Erfahrungen zu sammeln.
Kategorie 5.2) Akzeptanz als Übungs- und Prüfungsformat – eher negativ		
Pseudonymisierungscode	Textstelle	Paraphrase
CML1 6	[0:03:58] I: Hm und ähm also können Sie sich das als Übungsformat vorstellen auf jeden Fall? [0:04:05] TP: Auf jeden Fall, weil ich finde als Prüfungsformat das ein bisschen schwierig, weil ich glaube, das sind so auch Kleinigkeiten wie filmen und vielleicht auch gerade, weil ich finde, man kann das nicht pauschal an einer Situation abhängig machen. Aber als Übungsformat, was vielleicht auch als qualifizierte Teilnahme wirken könnte, finde ich das schon sehr sehr wichtig und ich glaube auch, dass ja meine Kommilitoninnen und Kommilitonen das genauso sehen würden und auch viele Dozierende das auch sehr unterstützen. [0:04:32] I: Unter welchen Bedingungen könnte das denn als Prüfungsformat ähm funktionieren? [0:04:36] TP: Also man könnte es natürlich als mündliche Prüfung, wenn, an setzen, wenn es wirklich vielleicht keine andere Möglichkeiten	Das Format wäre als Prüfungsformat eher nicht vorstellbar. Als Einschränkungen werden das Filmen und das Bewerten auf Grundlage einer Situation benannt. Eine Herausforderung bestünde in der Frage, wie Handlungsoptionen bewertet werden würden,

	gibt, aber ich finde es halt wirklich sehr schwierig als Prüfungsformat anzubieten, weil es ist halt/ Ich habe die Situation jetzt gesehen, ich konnte mich darauf ein bisschen vorbereiten, aber wie würde das denn jetzt bewertet werden, wenn ich vielleicht nicht die Handlungsoptionen geboten habe, die vielleicht erwartet wird? Und ich glaube das ist das Schwierige, weil man hat sie ja vorher nie im realen Leben so ausprobiert und bis man das als Prüfungsform dann anbieten würde, würde ich es glaube schwieriger finden. [0:05:08] I: Okay. Und wenn Sie das zuvor in einem Seminarkontext lernen? [0:05:13] TP: (räuspern) Ja, ich glaube, das ist halt einfach jeder Schüler, jede Schülerin ist anders und ich glaube das ist eben entsprechend auch schwierig, das als Prüfung direkt wahrzunehmen. [0:05:24] I: Okay. Und könnte man den Kompetenzbereich dann besser mit einer mündlichen Prüfung abfragen? [0:05:31] TP: Also, wenn würde ich es schon eher in einer mündlichen Prüfung ansetzen, weil ich finde schriftlich, also man kann natürlich ja Optionen aufschreiben, aber ich glaube das ist nicht authentisch, wenn man es dann nicht ausprobiert. (Z. 97 ff.).	die in der Situation gewünscht, aber nicht gezeigt werden würden. Daneben würden die eigenen Erfahrungen mit dem Einsatz entsprechenden Handlungsoptionen im realen Leben fehlen und jede Schülerin und jeder Schüler sei anders. Es wird sich alternativ für den Einsatz mündlicher Prüfungen ausgesprochen.
--	---	---

19.4 Kodierungen zur Auswertung der Expert*inneninterviews zur Einschätzung des prototypischen Bewertungsbogens

*Tabelle 86) Darstellung der Kodierungen zur Auswertung der Expert*inneninterviews zur Einschätzung des prototypischen Bewertungsbogens*

Kategorie Personale Ressourcen - Gefühle - PRG)	
Expert*in	Textstelle
1	„Wir haben jetzt hiermit die erste Kategorie personale Ressourcen und da geht es vor allem um die eigene Haltung, da geht es um die eigene Motivlage, die eigenen Gefühle, die eine beratende

Person bzw. eine Lehrkraft in dem Zusammenhang mitbringt bzw. auch zum Ausdruck bringt und zentrale Herausforderungen bei der Entwicklung von Bewertungsbögen ist das eben so eine Kategorie übertragen werden kann auf Handlungen. Also natürlich haben wir diese Einschränkung durch das Rollenspiel, da stellt sich immer die Frage, okay wie authentisch lässt sich das überhaupt abbilden? Und deshalb sind es jetzt in der Version die Kategorien, die gewählt wurden, in der gesagt wurden, okay das ließe sich abbilden und genau, das gliedert sich in zwei Dimensionen. Die Erste Dimension wäre jetzt Gefühle, da geht es darum, dass die Lehrkraft überhaupt signalisiert Gefühle gegenüber der Schülerin so gesehen zu haben, also keine negativen Gefühle, dahingehend soll genau diese Eingangsfrage beispielsweise triggern, sind Sie wütend auf mich? In diesem Zusammenhang gibt es auch noch weitere Trigger, die darauf verweisen, die dann eher auf eine ungleiche Behandlung beispielsweise gehen, aber das rekurriert jetzt vor allem auf diese Eingangsfrage, die damit zum Ausdruck gebracht wird. Und das Ganze ist gestaffelt, also über Punkte, die Lehrkraft bekommt beispielsweise in dem Szenario keine Punkte, wenn sie signalisiert negative Gefühle gegenüber der Schülerin zu haben oder sie ungleich zu behandeln. Und das staffelt sich dann jeweils in einen Punkt bzw. mehr zwei Punkte, wenn die Lehrkraft dann signalisiert entweder keine negativen Gefühle gegenüber der Schülerin zu haben oder sie ungleich zu behandeln oder in zwei Punkten, dass dann auch konstruktiv umwandeln zu können im Gespräch. Das wäre die erste Dimension.

[1:12:38] E: Also das heißt viele Punkte sind quasi gut.

[1:12:40] I: Ja, genau.

[1:12:45] E: Ich glaube es ist hier schwierig, weil das halt immer so die Ambivalenz ist, ich bin ja Lehrkraft einerseits berate ich, andererseits habe ich aber auch die Beratung sozusagen einberufen. Also wenn wir jetzt in die Unternehmensberatung beispielsweise gehen, dann sage ich als Chef hier läuft was nicht und dann hole ich mir jemanden Extern der berät und das sind dann natürlich, also als Lehrkraft bin ich in einer Doppelfunktion, deshalb würde ich halt immer sagen Gefühle haben in der Beratung also als Berater oder zu Beratender, doch als zu Beratender schon, das bringe ich immer durcheinander, als Berater gar nichts zu suchen. Das ist natürlich in diesem Fall schwierig, trotzdem würde ich für eine konsequente Beratungsgeschichte eigentlich dafür plädieren, dass jegliches Äußern von Gefühlen, egal ob die konstruktiv umgewandelt werden oder nicht eigentlich ein negativer Punkt ist. Weil ich finde, dass die in diesem Kontext und es ist jetzt nicht so schwer zehn Minuten, also zumindest diese Gefühle nicht zu kommunizie-

ren. Das man sie hat kann man ja nicht abstellen, aber dass man sie kommuniziert und selbst wenn ich sie konstruktiv umwandle, das ist natürlich schwierig, deshalb finde ich zum Beispiel auch die Einstiegsfrage mit dem sind Sie wütend auf mich, da muss ich mich natürlich irgendwie zu verhalten, aber da fand ich jetzt zum Beispiel die Reaktion der ersten Lehrerin, die einfach so Nein, setzt dich oder so ungefähr, dieses Nein einfach, vielleicht schon ein Tacken zu stark dann wieder. Einerseits schafft es natürlich Sicherheit, aber natürlich nicht meine liebe Alex so ungefähr, also das ist glaube ich auch sowas, was in der Beratungssituation nicht rüberkommen sollte. Ein einfaches nein oder halt vor allen dingen die Frage, wie kommst du darauf? Das wären glaube ich die zentralen (unv.), aber dann wandle ich ja nicht meine eigenen Gefühle negativ um, egal ob ich wütend bin oder nicht, verstehen Sie was ich meine?

[1:15:04] I: Genau, genau. Das soll sich dann eher darauf beziehen, dass das in das Gespräch hineinfließt und dann dadurch auch die Wahrnehmung erfragt wird. Also das ist genau das konstruktive Element dabei.

[1:15:16] E: Ah okay. Gut, also es heißt, es geht nicht darum ja ich bin wütend, aber das können wir ja ändern, sondern es geht quasi darum, dass man das konstruktiv umwandelt im Sinne des Prozesses, okay. Das ist da natürlich schwer zu beobachten.

[1:15:28] I: Aber sagen wir so, es könnte auch in die Richtung gehen, weil Fälle vorgekommen sind, in denen das der Fall war. Also dass Leute gesagt haben, ja sie sind wütend und wir müssen das in dem Sinne beheben.

[1:15:39] E: Genau, das wären für mich dann immer 0 Punkte, das wäre für mich dann nicht konstruktiv im Kontext der Beratung.

[1:15:44] I: Genau.

[1:15:45] E: Weil ich glaube Gefühle haben da einfach überhaupt nichts zu suchen, egal ob sie konstruktiv sind, auf Seiten der Beratenden, nicht auf Seiten der Leute, die beraten werden, egal ob sie jetzt konstruktiv umgewandelt werden, also das wäre jetzt was, wo ich halt sagen würde, ganz, ganz schwierig. Außer, einziger Punkt, wo ich sagen würde, da haben Gefühle was zu suchen, wenn Grenzen überschritten werden. Da kann ich das natürlich als Berater jederzeit sagen, dass ich sage Stopp das geht mir zu weit jetzt hier das müssen wir jetzt irgendwie anders handeln jetzt hier, das ist natürlich dann ein anderer Punkt, aber in dem Moment bin ich ja auch auf einer Meta-Ebene.

[1:16:20] I: Mhmh, wäre das dementsprechend eine Dimension, die Sie nicht abgebildet sehen wollen würden an so einem Bewertungsraster?

	[1:16:28] E: Doch. [1:16:28] I: Oder wäre das in der Form [1:16:30] E: Aber ausschließlich negative, ja? Also das wäre jetzt so mein Punkt, wo ich sagen würde Gefühle haben da nichts zu suchen. [1:16:37] I: Ja. [1:16:40] E: und auch nicht die Kommunikation über Gefühle, auch nicht sowas wie, oh ich mache mir halt Sorgen oder sowas, also es gibt eine Verhaltensänderung, woran liegt es? Fertig. Das kann ich relativ emotionslos klären und wenn ich das nicht kann, sollte ich mich vielleicht von der Beratung zurückziehen. Das wäre so mein Punkt“ (Expert*in 1, Z. 639 ff.).
2	„[1:13:31] I: Okay. Dann behalten wir das so bei. Dann kämen wir zum zweiten Teil, dem Bewertungsinstrument. Ich habe hier einzelne Abschnitte bzw. die Abschnitte des Instruments einfach mal eingefügt in die Präsentation, die werden wir nach und nach durchgehen und dahingehend würde ich dich dann bitten je nachdem, was dir auffällt, das dann jeweils einzuwerfen. Gerne würde ich, also sofern sich das nicht mit deinen Einwürfen deckt besonders einen Fokus darauf legen was einmal der Gesamteindruck vom Bewertungssystem ist, das können wir am Ende dann machen, was dir besonders auffällt in dem Zusammenhang, welche Aspekte du wohlmöglich vermisst, was wohlmöglich nicht trennscharf genug ist oder was sich dahingehend auch doppelt, welche Aspekte vernachlässigbar sind, also die wohlmöglich gar nicht in der Aufführung enthalten sein müssten und welche Aspekte besonders zentral sind, also welche sollten vielleicht mehr hervorgehoben werden als sie es in der Form sind. Ich habe die Fragen auch kurz nochmal unten eingeblendet und würde vorschlagen, dass wir einfach nacheinander durchgehen. Das Bewertungssystem selbst ist aufgeschlüsselt in fünf größere Kompetenzfacetten, danach ist Beratungskompetenz so gesehen in meinem Projekt gegliedert und setzt sich zusammen aus mehreren Beratungskompetenzmodellen, die es für diese Domänenspezifische Adaption gibt, diese Beratung für Schule so gesehen insbesondere für Gespräche mit Schülern oder Eltern. Und die einzelnen Dimensionen, die wir jetzt gleich sehen werden sind jetzt im Bereich der Gefühle, was in der Kompetenzfacette der personalen Ressourcen verankert ist und bildet dabei eine von fünf Facetten. Personale Ressourcen da geht es in aller erster Hinsicht darum, wie die Beratende Person also die Lehrkraft auf sich selber blicken kann und was sie in dem Zuge überhaupt zum Ausdruck bringt, also das sind Fragen nach der eigenen Perspektive, nach der eigenen Haltung, nach den eigenen Gefühlen, Motiven, also was bringe ich so gesehen von mir in die

	Situation mit ohne jetzt auf die Kompetenzfacetten zu blicken, das ist personale Ressourcen und die erste Dimension, die ich dabei anführe ist die Gefühlsdimension, die soll getriggert werden vor allem durch den Einstieg in der ersten Situation, genau das wäre auch noch wichtig, dieser Bogen ist jetzt erstmal für Situation eins, Situation zwei hat nochmal einen etwas erweiterten, weil die Mutter dabei ist, aber dann über die Anpassung komme ich gleich nochmal zu sprechen und genau das erstmal für den ersten Bogen. Gefühle wird dann getriggert durch die Einstiegsaussage der Schülerin in Situation eins, die sagt sind Sie wütend auf mich und das soll vor allem dahingehend induzieren, dass dann eine Positionierung stattfindet. Null Punkte bis zwei Punkte ist meistens das Raster das es gibt, ansonsten ist eine Aufsummierung von Punkten tendenziell, also je mehr Punkte desto besser, so rum ist dann erstmal die Wertung. Null Punkte gäbe es in dem Bereich dafür, dass die Lehrkraft an sich erstmal signalisiert negative Gefühle gegenüber der Schülerin zu haben beziehungsweise sie ungleich zu behandeln, also anders als andere Schülerinnen und Schüler in der Klasse oder zu signalisieren, dass sie wütend auf die Schülerin ist, beispielsweise. Einen Punkt gibt es dann dafür, für die Signalisierung, dass es erstmal keine negativen Gefühle gibt oder die Schülerin nicht ungleich behandelt wird und zwei Punkte wären dann drin, wenn diese vermeintlich negativen Gefühle und Ungleichbehandlung konstruktiv behandelt wird in das Gespräch. Fällt dir dazu erstmal was ein? [1:17:59] E: Ich kann mir mit der konstruktiven Umwandlung nicht genug vorstellen. Da ist die Frage, wie gut sind die Beobachter/Bewerter geschult, was soll man darunter verstehen. [1:18:17] I: Das wäre jetzt in dem Beispiel direkt für die Anfangssituation, also wenn die Frage danach kommt sind Sie wütend auf mich, dass zum einen signalisiert wird, dass es nicht so ist, aber das als Gesprächsinitiative beispielsweise dafür genutzt wird, um nachzufragen, wie denn die Wahrnehmung zustande kommt und das dann abgeglichen wird von wie nimmst du deine Sachen wahr, wie habe ich das wahrgenommen [1:18:42] E: Ja, okay. Dann verstehe ich es, dann würde ich das, also es geht ja schon um die Anlage des Bogens auch, ja? Oder [1:18:50] I: Mhmh. [1:18:52] E: Dann hier vielleicht die Frage, ob man dieses konstruktiv Umwandeln nicht so formuliert, dass deutlich wird, dass es hier um eine Transformation mit Hinblick auf den weiteren Beratungsprozess gehen soll“ (Expert*in 2, Z. 592 ff.).
3	„[0:46:07] I: Okay, ne, weil dann halten wir das so fest und dann kämen wir zum zweiten Teil, dem Bewertungsinstrument. Aufge-

baut ist das so, dass es insgesamt sechs Leitfragen gibt. Die sind darunter den einzelnen Folien gleich auch nochmal in Kurzform zusammengefasst, ich würde gern von Ihnen Wissen, wir gehen gleich die einzelnen Items durch, die in diesem Bewertungssystem berücksichtigt sind, was einerseits Ihr Gesamteindruck ist, also der kann sich entwickeln, den können wir am Ende nochmal zusammenfassen. Fällt Ihnen etwas besonders auf? Gibt es Aspekte, die Sie vermissen, gibt es Aspekte, die sich doppeln? Sind manche Aspekte vernachlässigbar? Oder sind andererseits andere Aspekte besonders zentral, die Sie da nochmal doppelt hervorgehoben sehen möchten? Und genau. Würd ich vorschlagen, dass wir da einzeln durchgehen. Als erstes präsentiere ich Ihnen den Bewertungsbogen für die Situation 1, der für die Situation 2 ist (beides?) (unv.), da sind ein paar Items anders. Die sind vor allem mit Hinblick auf die Anwesenheit der Mutter nochmal ausgebaut. Von daher wird der dann bisschen kürzer sein. Naja, aber, lass uns einzeln durchgehen und grätschen Sie dann gerne sofort rein. Insgesamt ist der Bewertungsbogen gegliedert in fünf oder unter fünf Beratungskompetenzfacetten. Die erste, die darunter fällt ist personale Ressourcen, da geht's vor allem um die eigene Haltung, die eigene Einstellung der Lehrkraft so gesehen oder der Studierenden, die die Lehrkraft spielen und die einzelnen Items dadrunter, sind dann so gedacht, dass sind Dimensionen, die im Rahmen dieses Tests auch tatsächlich abrufbar sind, also mit denen man das auch bewertbar machen kann. Also Eigenschaften, die gezeigt werden können und die erste, die wir hier hätten, ist die Dimension der Gefühle. Es gibt eine Abstufung und die Abstufung gibt es für alle Dimensionen, von null bis zwei Punkten, manche variieren auch in der Punktzahl, aber hier ist es 0,1,2. Und die Tendenz ist, je mehr Punkte die Studierenden in einer Kategorie erlangen, beziehungsweise in einer Dimension, desto besser ist das und desto besser schneiden die ab. Inhaltlich geht's bei den Gefühlen darum, dass bestimmte Gefühle signalisiert werden. Null Punkte gäbe es hier dafür, wenn negative Gefühle signalisiert werden, beziehungsweise zum Ausdruck gebracht wird, dass die Schülerin ungleich behandelt wird. Ein Punkt dafür, dass keine negativen Gefühle zum Ausdruck gebracht werden und keine Ungleichbehandlung damit signalisiert wird und zwei Punkte gäbe es dann dafür, wenn vermeintlich negative Gefühle und beziehungsweise Ungleichbehandlung in dem Gespräch konstruktiv umgewandelt werden würden. Was sagen Sie dazu?

[0:48:56] E: Hmhm (...). Ich schick vielleicht nochmal was vorweg, um vielleicht Dinger nochmal auch einschätzen zu können, wie ich jetzt gleich, wie ich das, wie ich die Dinge hier einschätze, ne? (...)

	Für mich wäre erstmal eine ganz spannende und zentrale Frage, was verstehen wir genau unter Beratung, ne? Was versteht man auch in diesem (...). Ja, also was verstehen wir in dieser Ausbildung, die jetzt hier abgeprüft werden will unter Beratung? Und ich würde nämlich, hätte nämlich sofort gesagt, das beides sind zwar jetzt Spielarten von Beratung, wenn man so will, aber es, das wäre beide oder alles, alle vier Situation, aus meiner Perspektive, erstmal keine Beratung gewesen, ne? Sondern im Zweifel wären das vor allen Dingen erstmal Kritikgespräche. Also zumindest das erste ist aus meiner Sicht / so. Das will ich nur erstmal sagen, ne? Damit, ja, so Punkt. Für mein Verständnis, ne? So, jetzt wie schätze ich dieses Ding hier ein? Also erstmal finde ich das sinnvoll und gut (...) und aber eben genau bezogen, auf, also diese Dimension, dieses ungleich bezieht sich ja auf andere Schülerinnen und Schüler dann ne? Also wie schätze ich jetzt diese Schülerin ein? Wie kann ich mit der Schülerin umgehen? Ist dieses Gespräch von oben herab, ist es, ja, genau. (Pause für ca. 6 Sek.) Ja. Und wie ich gerade schon sagte, bezogen auf ein Kritikgespräch finde ich das hier sinnvoll. So, Punkt. Kein vernachlässigt, nichts Vernachlässigbares, ich finde auch die Abstufung so in Ordnung. Man könnte ja jetzt sogar noch her gehen, ne aber das führt jetzt zu weit. Also ich habe gerade überlegt, ob nicht da, wo Sie null stehen haben, ob das nicht eigentlich sogar Abzüge sein müssten, aber das lassen wir jetzt mal, das lassen wir so stehen. Also ne, erstmal okay“ (Expert*in 3, Z. 261 ff.).
4	„[0:49:50] I: Okay. Dann hätten wir daraus auch eine Reihenfolge und ich bedanke mich dafür schonmal, dann kommen wir damit nämlich zu dem zweiten Teil, zu dem Bewertungsinstrument. Das ist jetzt der erste Prototyp, den ich in diesem Zusammenhang erzeugt habe und ich möchte mit Ihnen den einmal durchgehen, die einzelnen Items, die darunterfallen und hätte verschiedene Fragen, die wir da entlangangelnd, je nachdem wann sie akut werden, durchgehen können. Zum einen, was ihr Gesamteindruck von dem Bewertungssystem ist, was Ihnen besonders auffällt, ob es Aspekte gibt, die Sie vermissen, ob es Aspekte gibt, die sich doppelten, welche, die vernachlässigbar sind oder aus Ihrer Perspektive besonders zentral. Die stehen in Kurzform immer nochmal drunter, sodass je nachdem, was jetzt gerade anfällt, sie gerne reingrätchen können und wir das dann im Einzelnen besprechen und ich würde vorschlagen, dass wir die Items einzeln dann durchgehen. Es gibt zwei Bewertungsbögen so gesehen, die aufeinander aufbauen. Der erste ist für die erste Situation, darauf gemünzt, dass es die Situation mit der Schülerin nur ist und in dem zweiten gibt es dann die meisten Items oder Kompetenzfacetten nochmal in

	der Art und Weise, aber dann auch nochmal für die Mutter, dass die dann berücksichtigt wird, mit der Perspektive. Und gegliedert ist das Ganze in fünf Beratungskompetenzfacetten, die erste sind die personalen Ressourcen, da geht es dann vor allem um die eigene Haltung, um die eigenen Gefühle, um die eigenen Motive der Lehrkraft und darunter fallen dann unterschiedliche Items, das erste Item wäre jetzt die Gefühle und die Lehrkräfte beziehungsweise die Studierenden in der Rolle als Lehrkraft können dann für das gezeigte Verhalten unterschiedlich viele Punkte erhalten, hier sind es in dem Bereich null bis zwei Punkte, zwei Punkte ist dann immer die oder die größte Punktausprägung ist die bessere Punktausprägung, so ist das ungefähr vorgesehen. Für den Bereich Gefühle gibt es zwei Punkte zu erhalten. Null Punkte dafür, dass die Lehrkraft signalisiert negative Gefühle der Schülerin gegenüber zu haben oder sie ungleich zu behandeln, einen Punkt dafür, dass sie signalisiert keine negativen Gefühle der Schülerin gegenüber zu haben beziehungsweise sie ungleich zu behandeln und zwei Punkte dafür, dass die Lehrkraft es schafft vermeintlich negative Gefühle oder ungleich Behandlung konstruktiv umzuwandeln im Gespräch. [0:52:24] E: Kann ich nochmal kurz nachfragen, also es geht jetzt darum, dass ich mir nochmal vergegenwärtige im Endeffekt, also wer kriegt diesen Bogen, diesen Bewertungsbogen? Dann irgendwie Studierende, oder was? Die würden sich dann die Situation angucken und würden das dann irgendwie beobachten oder worum geht es? [0:52:41] I: In erster Linie die Person, die die Prüfung durchführen und raten, also dann die Dozierenden beispielsweise. Je nach dem wie transparent das Ganze gemacht wird, eventuell auch die Studierenden und die Schauspielerinnen. [0:53:00] E: Ach so, das wäre jetzt also meine Bewertungsbogen quasi (unv.). [0:53:02] I: Genau, ja. [0:53:04] E: Okay. [0:53:08] I: Und das wäre jetzt der erste Aspekt der ganz oben steht so gesehen. Also nicht in der Wichtigkeit, sondern nur in der Reihenfolge. [0:53:13] E: Ja, ja, das ist schon klar. (...) Ich finde es sehr/ also ich finde es sehr undifferenziert von der Aussage her, deswegen habe ich ein bisschen Schwierigkeiten also so, weil sie signalisiert das nicht, die Lehrkraft ne, sondern das sind latente Schuldzuweisungen beziehungsweise latent aggressive Bezüge, also sie signalisiert nicht, hey du bist scheiße, das macht sie ja nicht ne, also Alex gegenüber, aber sie/ also deswegen habe ich eben davon ge-
--	--

	redet, das sind so pseudo Formulierungen von Interesse ne, weil die erste Lehrkraft/ es geht jetzt um beide Situationen ne? [0:54:12] I: Das wäre jetzt generell für alle, die es in Zukunft gäbe. [0:54:15] E: Genau. [0:54:16] I: Das wäre jetzt losgelöst von denen. [0:54:17] E: Ja, ja, alles klar. Also das finde ich so ein bisschen schwierig, ne, weil wenn ich jetzt die erste Lehrkraft richtig konstruiere, dann fängt die ja schon an und sagt so, Mensch wie geht es dir denn und ist aber gar nicht an Alex interessiert, also wie es ihr geht, das heißt so/ deswegen würde ich da eher von latenten Signalen oder sowas sprechen, weil sie signalisiert das nicht, also sie versucht es ja irgendwie zu vermeiden, ne. Also deswegen finde ich/ also, wenn dann würde ich das erste nehmen, aber ich finde die Formulierung finde ich nicht passend mit den Gefühlen. [0:54:58] I: Worauf würden Sie dann eher Wert legen in die Richtung? [0:55:00] E: Gar nicht, also latent aggressives Verhalten beispielsweise oder spiegelt/ also eher so in Form von äußert latent aggressives Verhalten oder spiegelt sowas wie, ja wie soll ich das ausdrücken, spiegelt persönliche Enttäuschung, ne also das war bei dem zweiten ganz deutlich, dass er sagt ich bin enttäuscht von dir, also spiegelt persönliche Enttäuschung. Also das heißt die Formulierung hier finde ich nicht günstig.“ (Expert*in 4, Z. 343 ff.).
5	„[0:43:13] I: Okay. Dann nehme ich das gerne so mit und bedanke mich schonmal dafür (lacht). Dann kämen wir nämlich zum zweiten Teil, nämlich zum Bewertungsinstrument. Ich werde Ihnen im Folgenden den bislang entwickelten Bewertungsbogen für die Situationen vorstellen. Das sind zwei Bögen, der zweite ist relativ analog zum ersten, deswegen sind wir damit dann auch relativ schnell durch, weil da werden einzelne Dimensionen mit reingenommen, die vor allem jetzt nochmal die Mutter auch mitberücksichtigen, aber die grundsätzliche Perspektive auf die Situation bleibt dann die gleiche. Ich möchte mit Ihnen, und die Fragen sind dann immer noch darunter zusammengefasst, verschiedene Aspekte dabei beleuchten. Einerseits was Ihr Gesamteindruck von diesem Bewertungsbogen ist, das zeigt sich entweder am Ende oder halt zwischendurch, gerne wissen was Ihnen dabei besonders auffällt, ob es Aspekte gibt, die Sie vermissen, die Sie gerne abgebildet sehen wollen würden, ob es Aspekte gibt, die sich doppeln, also die vielleicht auch einfach nicht trennscharf sind, ob es auch Aspekte gibt, die vernachlässigbar sind, also in der Form eigentlich gar nicht aufgenommen werden müssten und welche Aspekte besonders zentral sind aus Ihrer Perspektive. Also die vielleicht auch noch mehr Betonung finden sollten, als es bislang auch schon der Fall

ist. Die Fragen sind einmal in kürze immer unten drunter zusammengefasst und im Folgenden würde ich einmal die Dimensionen mit Ihnen immer durchgehen, die sind alle aufgeteilt in fünf Kompetenzfacetten. Also Beratung wird dann so gesehen einmal gegliedert und das ist Kompetenzfacette eins, personale Ressourcen und das steht dann für wie mit der eigenen Haltung, Motiven und Gefühlen umgegangen wird und die Dimensionen, die ich jetzt darunter fasse das sind dann, gleich haben wir noch mehr, wertschätzende Haltung, Gefühle, die fallen dann alle darunter und das wäre jetzt Beratungskompetenzfacette Nummer eins so gesehen. Also personale Ressourcen, Dimension Gefühle. Es werden Punkte vergeben für unterschiedlich angezeigtes Verhalten, mehr Punkte bedeuten eine bessere Leistung so gesehen und das meiste pendelt sich in diesem Bereich ein von null bis zwei, manche Dimensionen werden auch ein bisschen anders bewertet, weil da mehr oder weniger gezeigt werden kann, aber ungefähr in dem Schema bleibt das immer. Null Punkte ist dann, wenn ein Verhalten nicht gezeigt wird, was/ also einfach negativ ist beispielsweise und zwei Punkte oder die höchste Punktzahl bildet immer das beste gezeigte Verhalten ab oder das best gewünschte aus der Perspektive. In der Dimension Gefühle gibt es null Punkte dafür, wenn die Lehrkraft signalisiert negative Gefühle gegenüber der Schülerin zu haben und sie ungleich zu behandeln. Einen Punkt, das ist dann eine Steigerung davon, beziehungsweise eine positive Steigerung, ist wenn die Lehrkraft signalisiert keine negativen Gefühle gegenüber der Schülerin zu haben oder sie ungleich zu behandeln und zwei Punkte, die höchste Punktzahl, gibt es dann dafür, wenn die Lehrkraft diese vermeintlich negativen Gefühle beziehungsweise ungleiche Behandlung konstruktiv im Gespräch umwandeln kann. Wie würden Sie diese Skala beurteilen?

[0:46:45] E: (unv.)

[0:46:49] I: Oh ich höre Sie leider nicht, den Einstieg.

[0:46:52] E: Ja, die Gleichstellung mit ungleich behandeln finde ich schwer, also das irritiert beim Bewerten. Dann einerseits negative Gefühle zu haben, das kann man vielleicht noch an verschiedenen dingen festmachen, aber ungerecht zu behandeln ist damit gleichzusetzen, das lässt sich vielleicht auch gar nicht in so kurzer Zeit feststellen. Daraus wirklich eine ungleiche Behandlung resultiert.

[0:47:17] I: Also wäre das eher ein Aspekt, den man separat behandeln müsste?

[0:47:24] E: Ja da ist so ein bisschen auch die Frage wie das gemeint ist, aber negative Gefühle zu haben (...) es sollte nichts passives aggressives sein denke ich mal, was da so rüber kommt ist typisch wenn dann negative Gefühle so heraus platzen, der beste

	Fall ist eigentlich das zum Thema zu machen, mir geht es gerade nicht so gut und so und so, wenn du das so machst und ich hätte gerne mal gewusst warum und den Anfang den er ja eigentlich in dem zweiten Durchgang gemacht hat, der hätte so in die Richtung gehen können, war aber dann nicht ganz so, ne. Er hat da so eine Kurve drum gemacht meiner Meinung nach. Und, Ja. Also ich würde das mit dem ungleich behandeln da irgendwie herausnehmen. Also wie Gefühle zum Thema gemacht werden und ob man authentisch ist darin, vielleicht geht es eher darum? Ja“ (Expert*in 5, Z. 251 ff.).
Kategorie Personale Ressourcen – Wertschätzende Haltung - PRWH)	
Ex- pert*in	Textstelle
1	„[1:17:02] I: Okay. Dann gehen wir rüber in die nächste Dimension, das ist die wertschätzende Haltung. Da geht es um die Frage, wo der Fokus des Gesprächs drauf liegt und was in dem Zusammenhang zum Ausdruck gebracht wird. 0 Punkte gibt es dann dafür, wenn der Fokus primär auf der Lösung des Problems im Sinne des eigenen Unterrichts bzw. der eigenen Person liegt. Ankerbeispiel dafür wäre so gesehen du störst mich oder du störst meinen Unterricht. Mehr Punkte gäbe es dann dafür, wenn der Fokus eher auf der Lösung des Problems im Sinne des Klassenklimas liegt, also das geht so nicht oder das stört die anderen und 2 Punkte gäbe es dann dafür, wenn es um das Wohlergehen der Schülerin geht im Sinne der Leistung und des Klassenklimas und des eigenen Unterrichts, das sind dann verschiedene Formen, die dann dabei zum Ausdruck gebracht werden können, aber wichtig ist, dass das Wohlergehen im Fokus steht mit Ankerbeispielaussagen, wie etwa das macht mir Sorgen, du kannst das eigentlich oder das ist wichtig für dich. [1:18:09] E: Mhmh, also die Differenz zwischen dem ersten und zweiten sehe ich nicht, zumindest nicht so ich sagen würde das ist für die Beratung in irgendeiner Form wichtig, weil beides Male geht es nicht um das Problem der Schülerin, sondern um irgendwas anderes. Ob das dann was ist, was vermeintlich positiver ist wie das Klassenklima oder die eigene Sache, finde ich in dem Moment völlig hinfällig, das ist beides in dem Moment für die Beratung völlig irrelevant und ich glaube ich würde mir auch als Lehrkraft, also nur bedingt anmaßen, weil (unv.) Störungen für das Klassenklima zu wechseln, vielleicht ist das sogar super für das Klassenklima, wenn Alex einen Spruch bringt und mich nervt es nur und trotzdem kann ich explizit aus (unv.). Das zweite und der letzte Punkt, wofür es 2 Punkte gibt, das finde ich ganz wichtig also, dass man sagt es geht um das Wohlergehen, ein schwieriger Begriff, aber es geht

erstmal um die Schülerin, das ist das entscheidende, aber die Ankerbeispiele finde ich extrem unglücklich, weil das macht mir Sorgen da geht es nicht um die Schülerin, da geht es um mich. Du kannst das eigentlich ist eine Abwertung der Person, würde ich sofort negativ vermerken und das ist wichtig für dich ist meine Perspektive und nicht die der Schülerin, z.B. es ist wichtig gute Noten zu haben, das ist der Moment völlig scheiß egal und wichtig ist herauszufinden, was für die Schülerin wichtig ist und das ist ja der Kerngedanke einer Habitus reflexiven Beratung. Das ist ja genau das, dass ich sage nicht ich finde es wichtig gute Noten zu haben, für sie ist es auch wichtig, sonst kriegt sie später keinen Job und sonst irgendwas, aber dann gehe ich ja mit meiner Perspektive voll darauf, anstatt zu sagen, also sie sagt ja auch es ist mir nicht so wichtig. Wieso nicht? Das ist die entscheidende Frage und erst in dieser Frage geht es um die Person und die Ankerbeispiele gehen alle nicht um die Person, nicht um die Schülerin und 1 und 2 würde ich gleichsetzen, weil ich sagen würde, da geht es bei beiden nicht um die Schülerin und das ist muss Ziel der Beratung sein, dass es um die Schülerin und um deren Problem geht. Alles andere ist egal.

[1:20:19] I: Ja, hätten Sie dann bei 1 eine Steigerungsform oder eine mildere Form von 2 gewählt? Also was dann nochmal eine Abgrenzung dazu sein kann? Also Wohlergehen Leid so gesehen?

[1:20:33] E: Sie meinen jetzt bei dem Mittleren?

[1:20:34] I: Mhmh, genau.

[1:20:35] E: Genau. Also für mich wäre jetzt, wenn man das in so einen Dreistand machen würde, dann würde ich sagen Punkt 1 ist, es geht um irgendwelche Aspekte, die mir selbst als Berater wichtig sind, das wären 0 Punkte wie du störst meinen Unterricht oder auch das stört die anderen, das ist mir wichtig, dass die andere nicht gestört werden, das ist den andere nur vielleicht scheiß egal, das sind die Punkte. Dann ganz hinten würde ich halt eben machen, es geht um das Problem der Schülerin und das Mittlere, die Abstufung für mich wäre, also wenn ich jetzt vor allem auf Basis, also wenn ich das alles so Video sehe, wäre das Mittlere für mich es geht zwar um die Schülerin, aber die Problemstellungen kommen immer noch von der Lehrkraft, also beispielsweise wieso machst du denn keine Hausaufgaben. Dann geht es zwar um die Schülerin, die kann mir erklären warum sie keine Hausaufgaben macht, aber das Problem kommt ja immer noch von mir, nämlich das Hausaufgabenmachen als, also die Problemrahmung kommt noch von mir. Der Unterschied ist, wenn es nur um mich geht, komme ich wie in dem letzten Beispiel nur durch Zufall auf die Lösung, wenn es nur um die Schülerin geht und deren Problem habe

	ich eine relativ hohe Wahrscheinlichkeit auf die Lösung zu kommen. Geht es um meine Problemrahmung, aber innerhalb meiner Problemrahmung um die Schülerin, dann ist die Wahrscheinlichkeit irgendwo mittendrin würde ich sagen, also wie gesagt das sind jetzt so ad hoc Sachen ich habe keine Statistiken oder so, das ist einfach nur auf meiner Basis. Da würde ich sagen das kann sonst so nicht funktionieren. [1:22:09] I: Ja, okay. [1:22:10] E: Das wäre die Differenz, also wenn man das 1,2,3, Schema macht, die ich sehen würde“ (Expert*in 1, Z. 755 ff.).
2	„[1:19:29] I: J, die zweite Dimension wäre die wertschätzende Haltung, das ist dann auch mit ein paar Ankerbeispielen versehen. Null Punkte gibt es hierfür, wenn der Fokus der Lehrkraft primär auf der Lösung des Problems im Sinne des eigenen Unterrichts beziehungsweise der eigenen Person liegt, also wenn dann Aussagen kommen in Richtung das stört meinen Unterricht oder du störst mich. Einen Punkt gibt es dann dafür, wenn der Fokus auf der Lösung des Problems im Sinne des Klassenklimas liegt, also wenn dann so Beispiele kommen wie das geht so nicht oder das stört die anderen und zwei Punkte gäbe es dann, wenn der Fokus auf dem Wohlergehen der Schülerin liegt im Sinne ihrer Leistung und es Klassenklimas und des eigenen Unterrichts, also das miteinander vereinbar bleibt und das kann dann über Aussagen getroffen werde oder zum Ausdruck gebracht werden wie etwa, das macht mir Sorgen, du kannst das eigentlich oder das ist wichtig. [1:20:33] E: Finde ich so gut getroffen, ich frage mich ob die Kategorisierung als wertschätzende Haltung hier so treffend ist, denn wie man auch deutlich an den Items sehen kann, geht es ja um die Lösungsfokussierung im Hinblick auf was soll eine Lösungsfokussierung vorgenommen werden, denn eigentlich wird nur mit dem letzten Teil das macht mir Sorgen, du kannst das eigentlich, das ist wichtig für dich, da würde ich eigentlich schon das mit der wertschätzenden Haltung gut drin sehen, aber die anderen beiden sehe ich jetzt nicht unbedingt als Ausdruck nicht wertschätzender oder wenig wertschätzender Haltung. [1:21:31] I: Also das müsste klarer kontrastiert werden? [1:21:37] E: Ja oder man überlegt, ob man hier vielleicht die Kategorie halt einfach verändert oder klarer kontrastiert im Sinne von das man einmal versucht die Frage nach was wird zur Lösung fokussiert angeschaut und dann nochmal inwiefern drückt sich eine wertschätzende Haltung in welchen Äußerungen aus? [1:22:05] I: Also dann eher das Wohlergehen oder der Fokus auf die Schülerin sollte dann im Fokus stehen. [1:22:15] E: Ja.

	[1:22:18] I: Okay. [1:22:20] E: Hm, ja. Ich habe dein Angebot jetzt eher genutzt, um mich aus der Affäre zu ziehen, muss ich ehrlich sagen (lacht). [1:22:27] I: (lacht) ist auch in Ordnung. [1:22:30] E: Also ich, ja ich weiß nicht, wie ich es noch deutlicher bekomme. Also hier geht es ja vor allem um eine unterschiedliche Komplexität in der Fokussierung, ja? Ist es nu auf mich und meins gerichtet, ist es auf eben mehrere und auch mich gerichtet, ich denke mal beim Klassenklima wird ja nicht nur die anderen sondern eben auch das eigene selbst weiterhin mit Berücksichtigung finden und im dritten sind dann eben diese drei Aspekte dann im Fokus und damit ist eigentlich eher die Frage von eben der Breite der Fokussierung der Lehrkraft auf Lösungen auf die wertschätzende Haltung, die drückt sich für mich zum Beispiel nur überhaupt in zwei aus, aber die anderen beiden stehen für mich in noch keiner Zuschreibung wertschätzender Haltung gegenüber, da müsste man noch was andere für nehmen. Also nur zu der wertschätzenden Haltung wäre hier vielleicht auch einfach die Frage, wie schaut die Lehrkraft schon alleine, wenn die Schülerin in die Klasse kommt, in die Beratungssituation kommt oder ja es ist ja kein Widerspruch zu sagen das stört mich oder das stört meinen Unterricht, finde ich ganz schwierig in der Formulierung, aber das stört den Unterricht das finde ich steht überhaupt keiner wertschätzenden Haltung erstmal gegenüber sofern eben auf anderen Ebenen diese Wertschätzung signalisiert wird. So ja, das fällt mir hierzu ein. [1:24:30] I: Okay. Gehen wir dann zur zweiten Kompetenzfacette [1:24:37] E: Geh nochmal zurück, bitte. [1:24:38] I: Okay. [1:24:39] E: Denn grundsätzlich würde ich sagen ist das hier ein sehr zentraler Aspekt, das ist ja auch noch eine Frage, die sollten ja hervorgehoben werden, das finde ich ist für so eine Evaluation von Beratungskompetenz unabhängig von der Frage nach konkreten Konstruktionen ein zentraler Aspekt, der hier Berücksichtigung finden müsste“ (Expert*in 2, Z. 667 ff.).
3	„[0:50:49] I: Dann gehen wir zum Nächsten, eine wertschätzende Haltung ist die nächste Dimension. Abstufungen ist da auch über zwei Punkte 0,1,2. Null Punkte gibt es dann dafür, wenn der Fokus der Lehrkraft primär auf der Lösung des Problems im Sinne des Eigenunterrichts und der eigenen Person wäre. Kennzeichnend durch Aussagen wie etwa, das stört meinen Unterricht oder du störst mich. Ein Punkt dann dafür, wenn der Fokus auf der Lösung des Problems im Sinne des Klassenklimas liegt, also, das geht so nicht, das stört die anderen oder zwei Punkte dann dafür, wenn

	der Fokus auf dem Wohlergehen der Schüler*innen liegt, im Sinne dann der Leistung des Klassenklimas und des Eigenunterrichts und Aussagen wie etwa, das macht mir Sorgen / [0:51:27] E: Bin vollkommen d'accord, also, das finde ich super!“ (Expert*in 3, Z. 325 ff.).
4	„[0:55:37] I: Mhmh, ja okay. Dann hätten wir die zweite Dimension, das ist die wertschätzende Haltung, auch dafür gibt es einen Punktbereich von null bis zwei und null Punkte gibt es dann dafür, wenn der Fokus der Lehrkraft primär auf der Lösung des Problems im Sinne des eigenen Unterrichts und der eigenen Person läge, mit Beispielaussagen wie etwa, du störst meinen Unterricht oder du störst mich. Einen Punkt gibt es dann dafür, wenn der Fokus primär auf der Lösung des Problems im Sinne des allgemeinen Klassenklimas läge mit Ankerbeispielen wie etwa, das geht so nicht oder das stört die anderen. Zwei Punkte gibt es dann dafür, wenn primär das Wohlergehen der Schülerin im Sinne ihrer Leistung, des Klassenklimas und des eigenen Unterrichts liegt, also in etwa in Äußerungen wie, das macht mir Sorgen, das kannst du eigentlich oder das ist wichtig für dich. [0:56:28] E: Mhmh (...) ich bin glaube ich im falschen Film, Entschuldigung ich muss nochmal nachfragen, ich soll das jetzt nicht bewerten, sondern wie dieser Gesamteindruck/ also ob das okay ist oder (unv.) [0:56:53] I: Genau. Sie können das auch bewerten gerne, also sind da noch andere Aspekte bei, die Sie gerne noch hervorheben würden, ich meine da kommen ja noch einige, aber jetzt in Bezug auf wertschätzende Haltung würden Sie es wie gerade beispielsweise anders formulieren, gibt es einen Aspekt, den Sie vernachlässigen würden oder passt das überhaupt nicht, so wie Sie das verstehen würden. [0:57:15] E: Ja, sowas/ also die Foki finde ich/ ja, das passt auf jeden Fall, im Sinne des/ also der Fokus liegt auf jeden Fall auf dem Selbst, da weiß ich gar nicht, ob ich vielleicht die wertschätzende Haltung, also ob ich das wertschätzend vielleicht eher in Klammern setzen würde, weil sonst ist das so ein bisschen irritierend was wird als wertschätzend deklariert oder so, aber das ist nur so eine kleine Sache. Also das erste damit kann ich was anfangen, das zweite ja Problem im Sinne des Klassenklimas, wobei ich die Aussage das geht so nicht, sehr undifferenziert finde, die wäre ja bei allen dreien im Endeffekt formulierbar ne, also eher so, dass stört die anderen. [0:58:06] I: Ja. [0:58:07] E: Wenn das die anderen bei Lernen so, ne. Eher so in dieser Form (...) und das (...) das zweite/ also das dritte finde ich

	auch zu undifferenziert, im Sinne ihrer Leistung, des Klassenklimas und des eigenen Unterrichts, also das wäre die Vermischung der drei Ebenen, damit könnte ich jetzt nichts anfangen, ganz ehrlich gesagt. [0:58:36] I: Gemeint wäre jetzt eine Steigerungsform, also das man die Aspekte darunter MIT umfasst, aber das Wohlergehen der Schülerin Vorrang hat. [0:58:43] E: Ja, aber es geht gar nicht/ also da haben wir das unterschiedliche Verständnis, es geht hier überhaupt nicht um die Klasse, es geht auch nicht um die Bedarfe der Lehrkraft, sondern in der Beratungssituation geht es einzig und allein um Alex und was sie an Unterstützung braucht und insofern wäre das für mich immer eine negative Komponente, wenn auf einmal gesagt würde, naja das Klassenklima das ist ja so wichtig oder du störst meinen Unterricht, weil dann wären alle drei Ebenen möglich quasi, die ich ansprechen könnte und das ist nicht Funktion des Beratungssystems/ des Beratungsgesprächs und deswegen würde ich das hier rauslassen ne, also das Wohlergehen der Schülerin steht im Mittelpunkt im Endeffekt und die Unterstützung ihrer Leistung beziehungsweise die Herstellung ihrer früheren Leistung meinetwegen, wenn wir auch Leistung wiederherstellen wollten. Und solche Sachen wie, das macht mir Sorgen ja, aber das mit mir Sorgen im Sinne von dir, also ich bin an dir interessiert und du kannst das eigentlich, finde ich eine sehr unpassende Bemerkung, weil es kommt immer auf die Intonation an indem ich sage, ich traue dir das zu, du bist mir ganz wichtig und Mensch ey das schaffst du, ist was anderes als wir jetzt gehört haben bei den Lehrkräften, das kannst du eigentlich, das war eher als Vorwurf gemeint, stell doch dein Verhalten ab und stell dich nicht so an, das kam ja in allen beiden Gesprächen im Endeffekt raus. Also das ist wichtig für dich oder das macht mir sorgen für dich, das wäre eine Formulierung, mit der ich klarkäme, ja. [1:00:16] I: Mhmh. Also klarer Fokus auf die Schülerin und andere Aspekte dann in der Ausformulierung rauslassen, okay.“ (Expert*in 4, Z. 440 ff.).
5	„[0:48:17] I: Okay. Dann kämen wir zur nächsten Dimension, das ist die wertschätzende Haltung, auch dafür gibt es zwei Punkte, von null bis eins. Null Punkte gibt es dafür, wenn die Lehrkraft primär den Fokus auf die Lösung des Problems im Sinne des eigenen Unterrichts beziehungsweise der eigenen Person legt, Beispiele dafür wären Aussagen wie, du störst MEINEN Unterricht oder du störst MICH. Einen Punkt gibt es dann dafür, wenn der Fokus primär auf der Lösung des Problems im Sinne des Klassenklimas wäre, also das geht so nicht oder das stört die anderen und

	zwei Punkte gibt es dann dafür, wenn der Fokus primär auf der/ auf dem Wohlergehen der Schülerin liegt und dann nachgeordnet im Sinne ihrer Leistung, des Klassenklimas und dem eigenen Unterricht und das wären dann Beispiele wie, ich mache mir Sorgen, du kannst das eigentlich oder das ist wichtig für dich. [0:49:12] E: Nachvollziehbar. Ich würde da jetzt nach dem Sehen der Videos irgendwie noch ergänzen, dass es authentisch zur Rolle passen muss. Also ich habe manchmal so widersprüchliche Botschaften gesehen, einerseits wo wird sowas eingebaut, hier (unv.) du kannst das eigentlich oder so, aber auf der anderen Seite kam dann wieder du störst mich, du störst meinen Unterricht, also bei ihm was das manchmal ne. Ja, das ist so ein bisschen, die Glaubwürdigkeit dann demontiert eigentlich in diesem Gespräch eigentlich dann auch eher so zu einem Mittel zum Manipulieren wird. [0:49:46] I: Also es müsste konstant sein. [0:49:49] E: Ja, es müsste konstant sein, weil wenn das zweimal gesagt wird und ich mache mir Sorgen, aber dann am Ende du störst den Unterricht oder meinen Unterricht, dann negiert sich so was wieder mit dem ich mache mir Sorgen. Das wäre so ein bisschen meine Vorstellung, ja. [0:50:05] I: Ja. Also dass man auch so einen, ja wie soll man das nennen, ein Zeitmaß an / [0:50:13] E: Das ist die Einstellung glaube ich, also wenn ich mit meiner Einstellung an dem Wohlergehen der Schülerin interessiert und da verbunden oder bin ich hier an dem Durchziehen meines Unterrichts verbunden oder bin ich in / Habe ich einen Fokus auf die gesamte Klasse und genau, ja. [0:50:30] I: Okay. Also dann eventuell an dem (wording?) noch was anpassen [0:50:33] E: Ich finde das echt schwer, aber ich könnte in der Beratung auch sagen / also ich habe da ja mehrere Probleme damit, wenn du das so machst. Also einerseits möchte ich einen perfekten Unterricht geben und du störst meinen Unterricht die ganze Zeit, andererseits möchte ich, dass die anderen gut lernen können und das geht irgendwie nicht und dann frage ich mich auch die ganze Zeit was ist denn eigentlich mit dir, was ist denn bei dir gerade los ne? Dass dir das so schwer fällt da / Also wirklich, ich kann die alle drei Ebenen ja zum Thema machen und transparent machen, ne? Und dann ist es eigentlich nichts negatives mehr, sondern dann zeige ich ja auch ein bisschen Nähe und Einsehbarkeit, was mich da beschäftigt und ja. Ich kann es halt eben anbieten, es ist nur ein bisschen die Frage wie biete ich es an“ (Expert*in 5, Z. 331 ff.).
--	---

Kategorie Soziale Kooperationskompetenz - Kooperatives Handeln - SKKH)	
Ex- pert*in	Textstelle
1	„[1:22:15] I: Ja, okay. Dann ist jetzt der Übergang zur nächsten Kompetenzfacette, das ist soziale Kooperationskompetenz, da geht es insbesondere darum, wie mit der Haltung, Einstellung, Motiven, Perspektiven des Gegenübers in der Beratung umgegangen wird. Hier nochmal genau zur, ich glaube ich habe es noch nicht erwähnt, das bezieht sich erstmal nur auf Situation 1. Situation hat nochmal einen eigenen Bogen, der ein bisschen erweitert ist, das kann ich gleich noch einmal markieren, ist aber weitestgehend deckungsgleich, aber da wird vor allem die Perspektive der Mutter nochmal erfragt und das ist dann auch ein Punkt, wo es deutlicher wird. Aber genau, das ist dann von mir selbst auf eine andere Person, die mir gegenüber sitzt, also mindestens eine andere Person und die erste Dimension wäre in diesem Zusammenhang kooperatives Handeln signalisiert durch kooperative Haltung, ob es darum geht eine gemeinsame Lösung der Probleme zu erarbeiten und ob man das dann auch tatsächlich tut und man kann es durch das Tun dementsprechend signalisieren oder auch auf der verbalen Ebene, also als performativer Akt so gesehen auch zum Ausdruck bringen. Das ist dann auch der Punkt, wo es vielleicht so ein bisschen hoch inferent (?) wird und Interpretationsspielraum da ist, aber 0 Punkte würde es dann erstmal in dem Bereich geben, wo keine kooperative Haltung signalisiert wird und nicht gemeinsam an der Lösung der Probleme gearbeitet wird. 1 Punkt gibt es dann für die Variante, dass man signalisiert eine kooperative Haltung zu haben auf die Zusammenarbeit fokussiert und auch eine weitere Ansprechbarkeit signalisiert, das kann auch sowas in dem Zusammenhang sein und dementsprechend das als Beispiel darüber macht, dass man signalisiert über Aussagen wie, wir schaffen das oder interessiert nachfragt und Verständnis zeigt. Eine Steigerungsform soll dann sein, dass die Lehrkraft die Schülerin als Expertin für ihr Problem einbezieht, nämlich in unterschiedlichen Phasen des Prozesses, also entweder bei der Problemdefinition, Ursachensuche oder Lösungssuche, wird nach ihrer Sicht konkret gefragt und es soll in dem Zusammenhang darum gehen, dass die Lehrkraft auch Unterstützung signalisiert bei der Umsetzung der entsprechenden Maßnahmen und auch eine beispielsweise eine Aufgabe selbst übernehmen kann, um das Problem zu lösen. [1:24:57] E: Mhmh. Also ich sage jetzt spontan immer meine Anmerkungen, Sie entscheiden ja, was sie davon brauchen und was nicht und lassen sich davon auch nicht verunsichern, ich sage das ja nur rein ad hoc. Erste Sache, ich glaube es müsste natürlich,

	also jetzt gerade wirkt es halt so, als würden die Punkte einfach addiert nachher. Also ich will damit sagen, es nützt nachher nichts, wenn ich eine kooperative Haltung zeige, aber in dem davor bei 0 Punkten bin. Wenn ich zum Beispiel sage, du störst mich immer, das müssen wir ändern und das finde ich ganz schade, dass du mich störst, aber wir schaffen das, dann ist das irgendwie schlechter, wie wenn ich sage, wenn ich die Schülerin in den Fokus stelle, aber irgendwie kaum kooperativ bin und das würde mich zum zweiten Punkt führen, wo ich sagen würde, da haben Sie aber auch das Problem, dass Sie an einen Kooperationsforscher geraten sind, das ich mir erstens nicht sicher bin, ob eine gute Beratung überhaupt eine kooperative Haltung braucht, weil Kooperation im Sinne eines wirklich gemeinsam an einem Problem arbeiten, gar nicht unbedingt die Haltung sein muss, glaube ich, sondern es eher um, ja ich habe ja den Experten da schon sitzen, mein Job ist es vor allem eigentlich die Sachen raus zu kitzeln. Nachher vielleicht Ideen zu entwickeln, aber die müssen wiederum nicht kooperativ entwickelt werden, weil das ist dann ja meine Rolle als Berater, dass ich über Informationen verfüge, die die anderen nicht haben und die ich dann mitteilen kann und deshalb glaube ich, dass Kooperation im klassischen Sinne gar nicht so wichtig ist und zweitens würde ich aber auch eine Differenz in den, also das sind die Sachen und dann würde ich aber auch intern, also ich würde tippen, wenn Sie es testen, ist die interne Konsistenz der Abstufungen nicht besonders hoch, weil Sie haben eigentlich 0 und 1 im Sinne von kooperativer Haltung und keine kooperative Haltung und 2 spricht eigentlich über was ganz anderes, nämlich wieder wer steht im Fokus und nicht auf welcher Art und Weise steht diese Person im Fokus. Sie können sich 2 vorstellen, ohne dass jemand kooperativ ist. [1:27:31] I: Ja. [1:27:33] E: Das ist das, was ich quasi sagen würde, und dann haben Sie auf einmal eine Punkteskala, die andere Sachen abbildet, also die innerhalb (unv.)“ (Expert*in 1, Z. 845 ff.).
2	„[1:25:01] I: Ja. Dann die soziale Kooperationskompetenz, das ist die zweite Beratungskompetenzfacette, da geht es dann darum wie mit der Perspektive, den Gefühlen, den Motiven, Wünschen des Gegenübers umgegangen wird. Wie werden die erfasst, wie werden die berücksichtigt und das soll abgebildet werden durch folgende Dimension einmal kooperative Handeln, da geht es darum, dass die Lehrkraft kooperative Haltung signalisiert beziehungsweise im null Punktebereich wird keine kooperative Haltung signalisiert und auch zu Ausdruck gebracht, dass man nicht an der Lösung der Probleme gemeinsam arbeitet. Einen Punkt gibt es

	dann dafür, wenn diese Haltung signalisiert wird und der Fokus auf der Zusammenarbeit liegt und eine weitere Ansprechbarkeit im Zusammenhang signalisiert wird, das kann beispielsweise dadurch geschehen das man erstmal grundsätzliches Verständnis zeigt für gewisse Motive, Wünsche, Handlungen oder Perspektiven interessiert nachfragt oder dann auch dahingehend Aussagen tätigt wie, wir schaffen das. Und zwei Punkte gibt es dann dahingehend, wenn in dem Szenario, also mit der Schülerin, die Schülerin als Expertin in ihr Problem einbezogen wird in den Prozess und unterschiedlichen Stationen, beispielsweise bei der Problemdefinition oder der Lösungssuche und dahingehend, wenn nach ihrer Sicht gefragt wird. Wichtig dabei ist auch das Unterstützung bei der Umsetzung der Maßnahmen seitens der Lehrkraft angeboten werden beziehungsweise auch in dem Zusammenhang eine Aufgabe übernommen werden kann. [1:26:52] E: Also grundsätzlich finde ich hier den größten Steigerungsgrad gut erfasst. Da sieht man aber auch, wie wieder eine ganze Menge zusammenkommt, bei dem Versuch das hier kriterienorientiert zu machen. Das halte ich wiederum auch für einen zentralen Aspekt, also soziale Kooperationskompetenz, kooperatives Handeln halte ich für einen zentralen Aspekt und ich finde der zentrale Aspekt bei der höchsten Punktzahl ist dieser der Expertin für ihr Problem. Unklar bleibt mir wie interessiert Nachfragen alleine dieses kooperative Handeln beinhaltet, das sieht man dann halt eben auch deutlich bei der Steigerung auf zwei, da ist ja genau dieses interessierte Nachfragen orientiert sich dann ja an dieser Expertinnen Vorstellung der Schülerin, wenn das hier so ein Zwischenschritt ist könnte man versuchen eine Zwischenkategorie zu nutzen als, also vor allem zu fokussieren auf dieses interessierte Nachfragen und diese Haltung wir schaffen das doch, während ich jetzt gerade rede fällt mir auf, dass das ja eigentlich ganz gut gelöst ist aus meiner Sicht, denn dadurch wird es ja irgendwie deutlich das hier zumindest das gemeinschaftliche Herausstellen von Hintergründen des Problems und möglichen Lösungsansätzen gepaart mit einer gewissen Haltung des wir schaffen das, aber ohne noch eine konkrete Handlungsumsetzung zu implementieren, die Zwischenstufe darstellt. Also das finde ich gut, gefällt mir die Lösung so“ (Expert*in 2, Z. 743 ff.).
3	„[0:51:30] I: Okay. Dann kommen wir zur zweiten Beratungskompetenzfacette, das ist dann die soziale Kooperationskompetenz. Das ist so gesehen eine spiegelnde Dimension zu den personalen Ressourcen, da geht's nämlich darum, wie die Motive, Gefühle, Haltung, der gegenübersitzenden Person, Personen eingeschätzt werden und für das weitere Gespräch berücksichtigt werden. Die

	erste Dimension, ist das kooperative Handeln. Auch hier gibt es zwei Punkte. Abstufung gehen hier entlang, zum einen null Punkte dafür, die Lehrkraft signalisiert keine kooperative Haltung, in dem nicht gemeinsam an der Lösung der Probleme gearbeitet wird. Einen Punkt gibt es dann dafür, wenn eine kooperative Haltung signalisiert wird, wo der Fokus auf der Zusammenarbeit liegt und eine weitere Ansprechbarkeit signalisiert wird. (...) Zum Beispiel dadurch, dass Verständnis gezeigt wird und interessiert nachgefragt wird oder Aussagen getroffen werden, (wie?) wir schaffen das. Zwei Punkte gibt es dann dafür, wenn die Lehrkraft die Schülerin in den Prozess einbezieht, nämlich als Expertin für ihr Problem. Und bei unterschiedlichen Phasen des Gespräches wie etwa der Problemdefinition Ursachensuche oder Lösungssuche, nach Ihrer Sicht fragt und (unv.) dementsprechend einbezieht. Des Weiteren sollen dabei auch Unterstützung für die Umsetzung von Maßnahmen angeboten werden, beziehungsweise kann auch selbst eine Aufgabe übernommen werden, also seitens der Lehrkraft. [0:52:54] E: Bin ich auch sehr zufrieden mit. Wie gesagt, das kann man jetzt, das könnt man jetzt in die Breite wieder diskutieren, was ich vorhin meinte, mit meinem Beratungsverständnis, ne? Inwiefern es da, also, wenn ich bei Beratung von Hilfe zu Selbsthilfe ausgehe, die wir ja bei, in der Beratung durch eine Lehrperson natürlich selten haben, dann könnte man sich darüber streiten, ob man bestimmte, also, wie man das hier umformuliert, aber für diese Situation, die wir jetzt hier hatten, finde ich das total hilfreich, genau. Und finde ich mich auch wieder, weil ich glaube das waren jetzt auch schon Aspekte, die ich vorhin angesprochen habe, bei der Beobachtung der Videos und ja, genau. Also kann ich mich gut anschließen, habe ich jetzt nichts, wo ich mich wundere, ja“ (Expert*in 3, Z. 339 ff.).
4	„I: Dann kommen wir zu der zweiten Kompetenzfacette, das ist die soziale Kooperationskompetenz. Da geht es dann nämlich um die Perspektive meiner Gegenübersitzenden, liegenden Personen und was deren Gefühle, Perspektiven, Erwartungen, Motive sind in dem Zusammenhang. Die erste Dimension, die dabei zum Tragen kommt, ist das kooperative Handeln und auch da gibt es zwei Punkte. Zum einen null Punkte, wenn die Lehrkraft keine kooperative Haltung signalisiert und nicht an einer gemeinsamen Lösung der Probleme gearbeitet wird, einen Punkt gibt es dann dafür, wenn eine kooperative Haltung signalisiert wird und der Fokus auf der Zusammenarbeit liegt und eine weitere Ansprechbarkeit für die herausgestellten Probleme signalisiert wird, wie etwa durch Verständnis zeigen oder interessiert Nachfragen oder durch Aussa-

	gen wie etwa, wir schaffen das und zwei Punkte gibt es dann dafür, wenn die Lehrkraft die Schülerin als Expertin für ihr Problem in den Prozess einbezieht bei verschiedenen Phasen, wie etwa der Problemdefinition, der Ursachensuche oder Lösungssuche und dahingehend auch immer nach ihrer Sicht gefragt wird und Unterstützung bei der Umsetzung der erarbeiteten Maßnahmen angeboten wird beziehungsweise auch selbst eine Aufgabe übernommen werden kann oder sich bereit erklärt wird, eine Aufgabe zu übernehmen. [1:01:43] E: Ja, finde ich gut, kann ich mitgehen“ (Expert*in 4, Z. 518 ff.).
5	„[0:51:12] I: Okay. (...) Dann hätten wir, und das fällt dann unter die zweite Beratungskompetenzfacette, die soziale Kooperationskompetenz. Damit ist dann gemeint, wie mit dem Gegenüber umgegangen wird. Also wie wird die ins Gespräch einbezogen, wie werden die Gefühle, Perspektiven, Motive, Ziele meines Gegenübers miteinbezogen in das Gespräch. Erste Dimension, die dabei zum Tragen kommt, ist das kooperative Handeln, auch dafür gibt es zwei Punkte zu erlangen und hier ist die Steigerung einmal über null Punkte, dass die Lehrkraft signalisiert keine kooperative Haltung zu haben, also es wird nicht gemeinsam an der Lösung der Probleme gearbeitet, einen Punkt gibt es dann dafür, wenn eine kooperative Haltung signalisiert wird, der Fokus liegt dann auf der Zusammenarbeit und es wird eine weitere Ansprechbarkeit beispielsweise signalisiert. Das wird beispielsweise dann dadurch zum Ausdruck gebracht, dass Verständnis gezeigt wird oder interessiert nachgefragt wird oder auch Aussagen dahingehend getroffen werden, wie etwa, wir schaffen das. Zwei Punkte gibt es dann dafür, wenn die Lehrkraft die Schülerin als Expertin für ihr Problem in diesen gesamten Prozess der Beratung einbezieht, also sei es in diesen unterschiedlichen Phasen von Problemdefinition, Ursachensuche, Lösungssuche, wird immer wieder nach ihrer Sicht gefragt, es sollen Unterstützungen bei der Umsetzung der Maßnahmen seitens der Lehrkraft angeboten werden beziehungsweise auch angeboten werden, dass selbst eine Aufgabe übernommen werden kann in dem Prozess. [0:52:40] E: (unv.) bei den Gesprächen. [0:52:49] I: Ich habe den letzten Satz leider nicht verstanden. [0:52:51] E: Also du siehst, dass ich bei den beiden Gesprächen, die wir gerade gesehen haben oder die vier Gespräche, gut anwenden, ne? Ja.“ (Expert*in 5, Z. 389 ff.).
Kategorie Soziale Kooperationskompetenz - Perspektivübernahme Schülerin - SKPS)	

Ex- pert*in	Textstelle
1	„[1:27:44] I: Okay. Eine weitere Dimension in dem Zusammenhang ist dann eine Perspektivübernahme der Schülerin. Da geht es dann auch um die Perspektive, aber auch um die Gefühle und Wünsche der Schülerin, zum einen mit 0 Punkten, dass diese nicht beachtet werden, dann mit 1 Punkt, dass die Beachtung finden, also im Sinne von, ja wie soll man sagen, sie werden wahrgenommen, also das ist schade, dass du darauf keine Lust hast, dass ist dir also momentan nicht so wichtig, das kann ich nachvollziehen und eine Steigerung davon mit 2 Punkten wäre dann die gezielte Erfragung, eben diese Perspektive, Gefühle, Wünsche und die konstruktive Einbettung in das Gespräch, also über dann offene Fragen, wie geht es dir oder was wünschst du dir? Oder halt die Verhandlung darüber, wenn du wieder neben Andrea und Bente sitzen könntest, dann oder aber danach fragen in Bezug auf das, was da zum Ausdruck kommt, wie fühlst du dich, wenn deine Eltern erst abends zu Hause sind? [1:28:54] E: Mhmh, das finde ich so weit einleuchtend. Eine Anmerkung wäre, ich weiß nicht, ob ich das noch unter soziale Kooperationskompetenz packen würde, vielleicht nimmt man sich auch ein bisschen aus der Schusslinie, wenn man sich da oben vielleicht eher soziale Dimension hinschreibt oder irgendwie sowas und nicht mit sowas wie Kooperationskompetenz argumentiert. Und das zweite, ich habe mir jetzt spontan die Frage gestellt, wenn jetzt in dem Video, wenn wir jetzt so das Video bewerten würden damit, würden die einmal 0,1, oder 2 Punkte kriegen oder immer wenn das auftritt? [1:29:33] I: Einmal. [1:29:34] E: Ja, weil das ist dann zum Beispiel ganz ganz schwierig, weil zum Beispiel jetzt in dem letzten Video ist alles durchaus vorgekommen. Da hat sie gesagt, ich fühle mich schlecht ah ja okay, okay ist kein zur Kenntnis nehmen, das ist kein Beachten so ungefähr, dann wurde teilweise darauf eingegangen und dann wurde teilweise sogar ganz konkret erfragt. Trotzdem würde ich sagen, es wurde mir viel zu wenig erfragt und deshalb könnte man eventuell, wenn man so einen Bewertungspunkt macht, dass man, es gibt ja diese Unterrichtsqualitätsbögen, wo die Unterrichtsqualität beobachtet wird, wo dann tatsächlich nicht nur vorkommt, kommt es vor, sondern wie oft kommt es vor und gleichzeitig auch konträre Kategorien, wo man sagt, wie oft kommen die vor. Wenn halt jemand fünf Mal auf eigene Fragen selbst antwortet und zehn Mal die Schüler antworten lässt, dann ist das halt irgendwie ein Verhältnis von 1:2 und das ist immer noch besser, wie wenn es so

	und so passiert, also ich kenne den Bogen nicht mehr gut genug, aber Sie wissen wie ich meine und das würde bei so einer Bewertung viel besser gehen, weil ich tue der letzten Person unrecht, wenn ich sage sie hat nie gezielt nach Perspektiven, Gefühlen oder Wünschen gefragt, glaube ich zumindest, ich kann mich auch irren. Aber unabhängig, ob es im letzten Video wirklich so war, sind diese Fälle denkbar, wo alles Drei auftritt, und dann ist es schwierig. Und das andere was mir auffällt, das Ankerbeispiel bei 1, das ist schade, dass du darauf keine Lust hast, das ist schade ist wieder die eigene Emotion, es einfach festzustellen würde reichen, dass man sagt, okay, das ist eigentlich das, was im ersten ganz oft passiert, da wurde häufig gesagt, ja das ist ja das kann ich mir gut vorstellen, dass das in der Lebensphase so ist, und dann wird es aber links liegen gelassen und es wurde nicht weiter aufgearbeitet. Es wurde schon zur Kenntnis genommen, aber es wurde gar nichts damit gemacht. [1:31:31] I: Ja, okay. [1:31:32] E: Und da merkt man auch das ein und dieselbe Aussage mehrere Aspekte umfassen kann. [1:31:38] I: Ja. Okay. [1:31:42] E: Und vielleicht macht es auch Sinn sowas in Turns zu, weil das macht eine faktische Bewertung nachher schwierig, solche Turns zu machen, sodass man immer sagt, also man kann ja immer das Gespräch thematisch ein bisschen gliedern und dass man die unterschiedlichen Thematiken macht. Also gerade in dem letzten Video ganz am Ende, wurde ja auf viele Dinge eingegangen und auf einmal hat es bei der Lehrerin auch, hatte man das Gefühl, klick gemacht. Es ist immer noch nicht gut erfolgt, aber es wurde zumindest gemacht“ (Expert*in 1, Z. 923 ff.).
2	„[1:29:43] I: Okay. Kommen wir dann zur nächsten Dimension, das ist die Perspektivübernahme der Schülerin, auch hier gibt es wieder zwei Punkte. Null Punkte gibt es dann dafür, dass die Lehrkraft die Perspektive, Gefühle, Wünsche der Schülerin nicht betrachtet. Einen Punkt gibt es dann dafür, wenn die Perspektive, Gefühle oder Wünsche Beachtung finden beispielsweise durch Aussagen wie das ist schade, dass du darauf keine Lust hast, das ist dir momentan also nicht so wichtig oder ich kann nachvollziehen, dass du wieder neben Andrea und Bente sitzen möchtest und zwei Punkte gäbe es dann dafür, wenn die Lehrkraft gezielt nach den Perspektiven, Gefühlen oder Wünschen der Schülerin fragt und diese dann wieder konstruktiv in das Gespräch einbindet mit rückfragen wie, wie geht es dir, was wünschst du dir, wenn du wieder neben Andrea und Bente sitzen würdest dann, was wäre wenn deine Eltern abends zu Hause sind.

	[1:30:48] E: Hier sind in der Kategorie, für die es zwei Punkte gibt diese Frage wieder, dieses konstruktiv in das Gespräch einbinden müsste man sich wieder angucken, wenn die Frage ist, in welche Richtung konstruktiv in das Gespräch einbinden, wird es genutzt wie in dem dritten Beispielsatz, wenn du wieder neben xy sitzen könntest, dann... um Lösungen zu entwickeln das ist meines Erachtens nach ein erster Schritt in Richtung Lösungsfindung und damit nicht direkt ausschließlich auf Perspektivübernahme abzielend. Also hier könnte man wieder überlegen, ob man das nochmal besser voneinander trennen kann, dass das nicht so ineinander geht. Eigentlich geht es doch hier wirklich um die Frage nach, bei dem es einen Punkt gibt, stelle ich es mir so vor, dass die Lehrkraft hier die spontanen Äußerungen der Schülerin eben aufgreift und damit umgeht, bestätigend umgeht und so deutlich macht, dass sie es gehört hat und wahrgenommen hat und bei dem zweiten Punkt geht es doch vor allem darum, dass überhaupt gezielt gefragt wird und für mich könnte das an dieser Stelle schon enden ohne dass man jetzt diesen Aspekt bindet, man bindet das konstruktiv in das Gespräch ein, unbedingt hineinbeziehen muss. [1:32:30] I: Okay, also weniger wäre mehr dann. [1:32:33] E: Glaube ich tatsächlich, ja. Also nicht, dass es vernachlässigbar ist, aber das e hier zu einer Unschärfe führt, denn die Frage ist ja nur, inwiefern die Perspektivübernahme stattfindet bzw. hier die Möglichkeiten zur Perspektivübernahme selbstständig hergestellt werden und dafür reichen Fragen wie, wie geht es dir, was wünschst du dir, wie fühlst du dich, vielleicht aus, ohne dass man diese konstruktive Einbindung in das Gespräch, wenn man das versteht als die weiteren Schritte anknüpfend mit einbeziehend ohne das man das da drin hat“ (Expert*in 1, Z. 787 ff.).
3	„[0:53:31] I: Okay, dann hätten wir die Dimension Perspektivübernahme Schülerin, auch hierfür gibt es zwei Punkte. Null Punkte dafür, die Lehrkraft beachtet die Perspektive, Gefühle oder Wünsche der Schülerin nicht. Einen Punkt gibt es dafür, wenn die Perspektive, Gefühle, Wünsche, der Schülerin beachtet werden. Also im Sinne von, das ist schade, dass du darauf keine Lust hast. Das ist dir momentan also nicht so wichtig oder ich kann nachvollziehen, dass du wieder neben Andrea und Bente sitzen möchtest. Zwei Punkte gibt es dann dafür, wenn die Lehrkraft gezielt die Perspektive, Gefühle und Wünsche der Schülerin hinterfragt und diese konstruktiv in das Gespräch einbindet. Also etwa durch Fragen wie, wie geht es dir, was wünschst du dir oder, wenn du wieder neben Andrea und Bente sitzen könntest dann? (...) Das wäre so eine Abstufung.

	[0:54:16] E: Ja, ich bin leider unspektakulär schon wieder da d'accord, also find ich gut, hab ich / Ich habe gerade überlegt, ob ich es anders nennen würde, aber ne also, genau es ist ja unter der Grobkategorie soziale Kooperationskompetenz, ne? Ja ne, finde ich gut, Punkt, ja" (Expert*in 3, Z. 376 ff.).
4	„[0:01:46] I: Okay. Als nächste Dimension hätten wir dann die Perspektivübernahme der Schülerin, auch hier gibt es zwei Punkte zu holen. Null Punkte dafür, wenn die Lehrkraft die Perspektive, Gefühle oder wünsche der Schülerin nicht beachtet, einen Punkt dafür, wenn die Perspektive, Gefühle oder Wünsche der Schülerin [1:02:03] E: [darf ich eben?] Ich bin schneller im Lesen also insofern ist das in Ordnung. [1:02:09] I: Okay. [1:02:10] E: Das erste ist okay. Das zweite da würde mir aber fehlen, die Lehrkraft beachtet die Perspektive, Gefühle und Wünsche der Schülerin (...) und hat aber, also formuliert aber sowas wie eine normative, moralische Erwartungshaltung oder sowas, das würde mir jetzt ergänzend noch fehlen ne, weil das ist sowas wie das ist schade, dass du darauf keine Lust hast ist eine Unterstellung, das ich weiß wie es der Schülerin geht. [1:02:36] I: Das/ genau das wäre jetzt erstmal nur eine Anerkennung, also wirklich nur das es wahrgenommen wird. [1:02:41] E: Okay. Ne, das ist keine Wahrnehmung, ganz ehrlich. Das ist eine Interpretation von der Lehrkraft, woher weiß sie denn, dass die Schülerin keine Lust hat. Also das ist ja überheblich. [1:02:51] I: Ach so, wenn es gesagt wird, das ist ein Trigger, der vorkommt. [1:02:54] E: Ja, klar. (...) Auch sowas wie das ist dir momentan also nicht so wichtig. Also sowas wie die Lehrkraft beachtet die Perspektive, das wäre das Einzige, wo ich mitgehen könnte, ich kann nachvollziehen, dass du wieder neben Andrea und Bente sitzen möchtest beispielsweise oder dass die Situation für dich auch belastend ist. So, das, aber nicht das du keine Lust hast oder dir das nicht so wichtig ist, das ist anmaßend. Also insofern würde ich das umformulieren, beziehungsweise die beiden Aspekte da rauslassen. [1:03:31] I: Die/ also ich kann es verstehen [1:03:34] E: Also die Formulierung. [1:03:34] I: Genau die Beispiele, das sind Äußerungen, die die Schülerin gezielt einbringt auch und das wäre jetzt eine Reaktion darauf, also die Schülerin soll an bestimmten Punkten sagen, ich habe darauf keine Lust oder das ist mir momentan nicht so wichtig. Also das sind Sachen, die kommen tatsächlich in der Formulierung auch vor.

	[1:03:52] E: Okay, okay. [1:03:56] I: Alles andere da würde ich sonst komplett mitgehen. [1:03:57] E: Okay. Alles klar, gut. Dann war ich im falschen Film, alles klar. (...) Ja okay, mhmh. [1:04:19] I: Also konstruktive Einbettung in das Gespräch wäre dann auch in der Form nachvollziehbar? [1:04:24] E: Ja. [1:04:26] I: Okay. [1:04:28] E: Also ja, das sind immer so Sachen wie, wie geht es dir, ne also müsste man jetzt im Kontext irgendwie erfragen, grundsätzlich finde ich die Frage nicht hilfreich, eher sowas wie, wie geht es dir damit, wenn man das in den Kontext einbettet ne, also diese Frage wie geht es dir, das haben die ja auch gemacht ne, die haben ja auch gefragt, wie geht es dir, am Anfang des Gesprächs, waren aber überhaupt nicht daran interessiert und die Frage ist auch, was soll denn diese blöde Frage wie geht es dir, wenn Lehrkräfte sowieso nicht daran interessiert sind auf diese Frage einzugehen, deswegen im Endeffekt bei den Studierenden immer zu sagen, wenn sie kein Interesse daran haben zu wissen, wie es ihren Schülerinnen geht, dann fragen Sie auch bitte nicht danach, weil dann muss man unter Umständen darauf reagieren. Also insofern würde ich die Frage vielleicht konkretisieren, wie geht es dir damit oder eben aber wie gesagt nicht mitgehen“ (Expert*in 4, Z. 542 ff.).
5	„[0:52:58] I: Okay. (...) Dann hätten wir als zweite Dimension in dem Zusammenhang Perspektivübernahme Schülerin, auch dafür gibt es zwei Punkte. Null Punkte dafür, dass die Lehrkraft die Perspektive, Gefühle oder Wünsche der Schülerin NICHT beachtet. Einen Punkt dafür, dass diese Perspektive, Gefühle oder Wünsche der Schülerin beachtet werden, wie etwa durch das ist schade, dass du darauf keine Lust hast, dass ist dir momentan also nicht so wichtig, ich kann nachvollziehen, dass du wieder neben Andrea und Bente sitzen möchtest und zwei Punkte gibt es dann dafür, wenn eben diese Perspektiven, Gefühle und Wünsche der Schülerin erfragt werden gezielt und diese auch konstruktiv in das Gespräch eingebettet werden. Also von Fragen her, wie geht es dir, was wünschst du dir, wenn du wieder neben Andrea und Bente sitzen könntest, dann, wie fühlst du dich, wenn du abends erst, wenn du/ wenn deine Eltern erst abends zu Hause sind. [0:53:55] E: Ja, das würde ich auch so auf die beiden Gespräche da übertragen. Ich überlege gerade noch (Pause für ca. 15 Sek.) das wars“ (Expert*in 5, Z. 422 ff.).
Kategorie Pädagogisches Wissen - Problemdefinition - PWPD)	

Ex- pert*in	Textstelle
1	„[1:32:14] I: Das holen wir gleich ein Stück weit ab mit der nächsten Kategorie, das ist das pädagogische Wissen. Da geht es dann in einer gewissen Weise um die Problemanamnese bzw. auch die gemeinsame Problemerarbeitung und Darstellung und auch Lösungsfindung und das ist auch unterteilt in verschiedene Dimensionen. Die eine ist zum einen und das ließe sich dann über die Vignette auch ablesen, ist dann die konkrete Benennung der Probleme. Das ist dann immer, kommt auch gleich noch oftmals konstituieren für diese Gespräche und da gibt es dann auch verschiedene Ausprägungen. Zum einen, dass die Lehrkraft keines der vorliegenden Probleme benennt, das gibt dann 0 Punkte und dann halt Steigerung, dass dann 1 der Probleme treffend benannt wird oder 2 Probleme auch treffend benannt werden und das bezieht sich dann konkret auf das beobachtbare Verhalten und das sind dann die unaufgeforderten Wortbeiträge oder die fehlenden Hausaufgaben. [1:33:17] E: Mhmh, also generell ich würde hier nie von Problemen reden, sondern von Symptomen und prinzipiell bei Symptomen kann die Lehrkraft die benennen, Probleme kann sie beratungstechnisch gar nicht benennen, die kann nur Alex benennen, sonst niemand und deswegen würde ich hier wirklich von Symptomen sprechen, das ist das erste und dann würde ich aber immer noch zumindest das kritisch sehen, ob die überhaupt genannt werden müssen. [1:33:47] I: Mhmh, weil? [1:33:47] E: Weil die Symptome, die Alex zeigt, sind ein Problem der Lehrkraft und wenn ich die Symptome nenne, steht das Problem der Lehrkraft im Fokus und das sollte es in einem Beratungsprozess nicht tun, außer natürlich, wenn man es zumindest nicht als Beratungsprozess rahmt. Wenn man es als Schüler-Lehrer-Gespräch rahmt, reden wir auf einmal über ganz andere Dinge. In einer Beratung würde ich sagen es sind Symptome, die Probleme selbst kann nur Alex benennen, die kann die Lehrkraft gar nicht benennen und ob es sinnvoll ist die Symptome zu benennen oder nicht, also ich würde hier, also das ist auch das Dilemma, es ist schwierig das zu bewerten, sowas wie, die Lehrkraft nutzt die Symptome, um über das Problem zu sprechen, das wäre für mich eine 2, also 2 Punkte dann. Also wie die eine, ich weiß gar nicht mehr in welchem Video, die hat gefragt, weißt du warum du hier bist oder weißt du warum du nicht mehr neben denen sitzt? Da haben wir ja auch gemerkt das Problem von Alex ist, ich sitze nicht mehr neben denen. Das Problem hat die Lehrkraft nicht, weil der

	Lehrkraft ist es scheiß egal, wo sie sitzt so ungefähr und daran merkt man ja, die Probleme sind anders und wenn ich dann sage, weißt du denn warum nicht oder also wenn ich sage, da kann ich ein konstruktives (unv.) machen, aber so, da würde ich sagen ist es aus Beratungsperspektive für mich trifft es nicht das Gelbe vom Ei sozusagen. [1:35:22] I: Okay. [1:35:26] E: Ich bin furchtbar kritisch das tut mir leid, aber das ist was was mich beschäftigt. [1:35:28] I: Nein, das ist wunderbar, das ist wunderbar, weil das ist genau dieser Abgleich den wir machen. Das Ganze setzt sich auch zusammen aus, ich glaube drei bestehenden Bewertungsbögen plus dann die Eingabe für dieses Szenario, das Szenario ist auch orientiert an anderen Szenarien, die es auch schon gab und alle hatten spezifische Herausforderungen, alle hatten schon in Bewertungsbogen entschieden und das war auch genau der Prozess, wie die dahin gekommen sind, deswegen ist das wunderbar“ (Expert*in 1, Z. 999 ff.).
2	„[1:33:20] I: Okay. Dann kämen wir zu der dritten Beratungskompetenzfacette, das umfasst das pädagogische Wissen. Da geht es vor allem darum, wie das Problem als solches erfasst wird und dargelegt wird, wie der Zusammenhang zu einer Lösung gefunden werden kann und wie das gemeinsam mit dem Gegenüber, der gegenüberstehenden Person oder (unv.) gemeinsam vollzogen werden kann. Und dementsprechend ist die erste Dimension, die hier dargestellt wird, die Problemdefinition, auch hierfür gibt es dann zwei Punkte. Null Punkte gibt es dann dafür, die Lehrkraft nennt keines der Probleme und da gibt es eine Abstufung, einen Punkt dafür, die Lehrkraft nennt mindestens eines der vorliegenden Probleme, das sind entweder die unaufgeforderten Wortbeiträge oder die fehlenden Hausaufgaben oder zwei Punkte dafür, wenn zutreffend beide vorliegenden Probleme korrekt genannt werden und auch da entweder die unaufgeforderten Wortbeiträge und die fehlenden Hausaufgaben. [1:34:37] E: Also die Frage nach der Herstellung der Transparenz über das Problem halte ich für wichtig, ich habe das auch bei der Beurteilung der Situationen ja genannt. Ich wunder mich etwas über die Subordnung zum pädagogischen Wissen, ja das kriege ich nicht so richtig zusammen, da würde ich mich freuen, wenn mir das noch mal erklärt würde, muss nicht jetzt sein, aber das fällt mir auf jeden Fall auf. Ja, das ist eine rein quantifizierende Logik, damit ist das Problem an sich ja auch noch nicht konkreter definiert, zumindest wird konkretisiert, worum es geht, worum es gehen soll, was den Auslöser für das Gespräch dann bietet, das ist wichtig

	und korrekt. Damit ist aber, wie gesagt, noch nicht die Gänze des Problems definiert. Die Gänze des Problems zeigt sich dann eben durch die Verknüpfung mit dem was auch vorhin und ach jetzt habe ich es schon wieder vergessen und worum es dabei ging was das macht dieses Problem, also die Frage nach was wird gestört, wer wird gestört, worauf wirkst sich das aus und so weiter [1:36:04] I: Das käme jetzt in der nächsten Kategorie. [1:36:05] E: Ach, dann bin ich ja beruhigt. [1:36:09] I: Genau, das wäre die angestoßene Richtung nämlich mit der Problemanalyse jetzt nachdem Probleme, also manchmal werden sie definiert, manchmal nicht, manchmal werden sie auch null analysiert. Da gibt es wieder zwei Punkte, einmal [1:36:23] E: Aber warte, dann lass uns nochmal zurück gehen bevor oder hast du Zeitdruck? [1:36:27] I: Nein, nein, nein. Gerne. [1:36:28] E: Gut. [1:36:30] I: Ich folge deinem Urteil und deiner Wahrnehmung. [1:36:32] E: Ich gucke gerade auf die Uhr und denke mir ich überschreite hier den zeitlichen Rahmen etwas, aber gut okay. Also vielleicht nutze ich das jetzt noch einmal, um zu sagen das ist ein zentraler Aspekt hier, wenn das nicht aufkommt in einem Beratungsgespräch, dann, also wirklich an keiner Stelle aufkommt, dann weiß niemand worum es geht, also von daher, das kann man überhaupt nicht außeracht lassen, das ist ganz wichtig“ (Expert*in 2, Z. 830 ff.).
3	„[0:54:33] I: Okay, dann kämen wir zur dritten Beratungskompetenzfacette, nämlich dem pädagogischen Wissen, wo es vor allem um Problemidentifikation, Darlegung, gemeinsamer Vermittlung des Problems Beziehungsweise der Lösung geht und allen voran steht hier dann die Dimension, Problemdefinition. Hier gibt es dann auch wieder zwei Punkte zu holen. Null Punkte dafür, dass die Lehrkraft keines der vorliegenden Probleme nennt. Einen Punkt dafür, dass die Lehrkraft mindestens eines der vorliegenden Probleme nennt. Also was dann die unaufgeforderten Wortbeiträge oder die fehlenden Hausaufgaben sind. Und zwei Punkte dann, wenn beide der vorliegenden Probleme zutreffend genannt werden. [0:55:17] E: Ja, ich würde hier, aber vielleicht kommt das ja gleich noch woanders, was ich, was mir hier immer besonders wichtig ist und das ist mir auch aufgefallen, dass es, ich glaub bei beiden Gesprächen nicht der Fall war. Also es wurde ja immer sehr verallgemeinernd gesprochen, also ich kann ja (...) ja, also der Klassiker. Ich glaube beide lehrende Personen jetzt von den Videos, glaube ich, weiß ich jetzt gerade nicht genau, haben immer von, so ganz

	unpauschal, also ne, anders, ganz pauschal von Unterrichtsstörungen gesprochen und (unv.) ne? Also, mir wäre hier nochmal wichtig, das ist aber im Grunde da drin, weil Sie ja sehr konkret jetzt haben, was sind jetzt diese beiden Probleme die da vorliegen ne? Mir wär / Ich persönlich finde es immer wichtig, dass die Personen Verhaltensweisen beschreiben, was ja hier damit drin ist, ne? Das also, wenn (...) oder anders, aber das ist, genau, das ist vermutlich hier drin, nämlich wenn jetzt die Lehrperson sagt, naja, Ihre Tochter oder du, je nachdem in welchem Gespräch, störst halt den Unterricht. Da kann man natürlich sagen, naja per Definition ist beides eine Unterrichtsstörung, aber da ist mir persönlich immer ganz wichtig ne? Bei dieser, also, wenn ich das jetzt hier machen würde, würde da nicht stehen, die Lehrkraft nennt keines der vorliegenden Probleme, sondern beschreibt das Verhalten der Probleme. Also Probleme ist ja immer ne / Die Frage ist ja, wer definiert jetzt hier Probleme, ne? Also Problem würde für mich erstmal heißen, das Problem der Lehrperson, ne? Das ist ja beides, ist ja im Problembesitz der Lehrperson oder zunächst erstmal, ne? Im besten Fall schaffen wir es, dass wir ein gemeinsames Problem haben und dann das auch gemeinsam lösen, ja. Also, ich glaube es ist schon klar, was ich damit meine, ne? [0:56:53] I: Ja. [0:56:54] E: Einmal ist mir immer wichtig, dass die Menschen in so Gesprächen Verhalten, ganz konkrete Verhaltensweisen, beschreiben und da könnte man überlegen, ob man das irgendwo noch reinnimmt, ne? [0:57:03] I: Mhmh. Also eine Präzisierung nochmal das es, sich das nicht auf die Person bezieht? [0:57:06] E: Ja. [0:57:06] I: Ja. Okay. [0:57:08] E: Und ja, wie gesagt, Definition von Problemen finde ich immer ganz spannend, ne? Weil, wenn und das war ja im Grunde in den Gesprächen auch, also die Schülerin kommt rein, die Lehrperson sagt, so, wir haben hier ein Problem, lass mal drüber reden. Dann würde ich immer sofort da schon Einhalt geben und würde sagen, ne Moment, du hast nen Problem, ne? Die schaffen das teilweise durch die Ich-Botschaften, die sie formuliert haben, aber die Schülerin hatte ja erstmal noch gar kein Problem und die Mutter ja erstmal auch nicht und, genau. [0:57:31] I: Ja. Okay. [0:57:33] E: Ohne jetzt ne konkrete Idee, wie man das da direkt verändern könnte, aber das fällt mir hierzu jetzt gerade ein. Sonst finde ich das aber gut, also ne, das vorher zu definieren steht ja
--	--

	auch in dem, in der Fallbeschreibung drin und das deutlich zu machen, genau. Ja, find ich gut“ (Expert*in 3, Z. 396 ff.).
4	„[1:05:18] I: Also, dass Punkt Punkt Punkt. Mhmh, okay. Dann kämen wir zur dritten Kompetenzfacette, das wird benannt als das pädagogische Wissen. Da geht es jetzt insbesondere darum, um eine gemeinsame Perspektive auf das dargestellte Problem zu finden, das zu erfassen und auch kommuniziert zu bekommen beziehungsweise dann auch gemeinsam eine Lösung zu entwickeln. [1:05:47] E: Finde ich nicht so hilfreich beziehungsweise würde das vielleicht ergänzen ehrlich gesagt oder ein bisschen anders darstellen diese Problemdefinition. Mir würde jetzt hier fehlen, dass die Perspektive der Schülerin hier mit reinkommt. Also sowas wie Lehrkraft nennt keines der vorliegenden Probleme okay ne, also die redet drum herum im Endeffekt oder zutreffend mindestens ein Problem, oder zutreffend vorliegende Probleme, dann ist es aber letztendlich/ das pädagogische Wissen wäre für mich hier zu wenig abgebildet, weil ich in keiner Weise die Perspektive von der Schülerin hätte. [1:06:23] I: Weil es nicht pädagogisch ist. [1:06:19] E: Ja. Das ist für mich kein pädagogisches Wissen. Also null (lacht). Ganz ehrlich gesagt, also das wäre so pädagogisches theoretisches Wissen vielleicht, also die Definiert das für sich selber, das ist ja auch hilfreich, aber das wäre jetzt nicht irgendwie pädagogisch im Sinne von/ (unv.) also quasi mit der Schülerin ja. [1:06:39] I: Ja. Also eine stärkere, und das haben wir gleich glaube ich noch an mehreren Stellen, was die Dimension angeht, eine stärkere Verzahnung zwischen Problemdefinition und Perspektivübernahme und kooperatives Handeln. Also soziale Kooperationskompetenz im Allgemeinen. [1:06:55] E: Ja und auch also sowas wie die Subjektlogik im Endeffekt mit einzubeziehen. Also das ist so ein bisschen das, worauf ich ja immer so/ also Sie merken das ne, ich weiß ich bin nervig, aber ich recurriere ganz häufig darauf, dass ich sage, naja es ist ein Konstrukt von der Lehrkraft und das hilft uns (unv.) aber nicht weiter, weil wenn wir die Konstruktion im Endeffekt von der Schülerin nicht erfassen, dann reden wir aneinander vorbei und insofern interessiert mich jetzt die Problemdefinition der Lehrkraft nicht ne, also wenn ich die zweite jetzt habe, ich habe mich eben darüber aufgeregt, das er sagt Alex ist verhaltensauffällig. Er hat für sich seine Problemdefinition konstruiert und hat die auch klar benannt, damit würde er für mich aber keine zwei Punkte kriegen, sondern im Gegenteil, das ist sein eigener Film, den er da irgendwie weiterverfolgt. [1:07:45] I: Ja. Ja, okay.

	[1:07:49] E: Und gleichzeitig ist das Konstrukt dahinter natürlich total wichtig. Also insofern ist es für mich eher pädagogisches theoretisches Wissen, ne, also weil wenn ich jetzt einen Schüler habe mit extremen Verhaltensstörungen beispielsweise, dann ist es schon wichtig, dass ich pädagogisch theoretisch weiß, dass das sowas wie eine mangelnde Emotionsregulation hinter liegt, weil da ist ein ganzes theoretisches Konstrukt miteinander verbunden. Also insofern würde ich jetzt diese Problemdefinition an sich, also diese Notwendigkeit oder diese fachliche Expertise der Problemdefinition gar nicht vom Tisch wischen, aber nicht zum pädagogischen Wissen alleine verankern“ (Expert*in 4, Z. 621 ff.).
5	„[0:54:20] I: Okay. Dann hätten wir die dritte Kompetenzfacette, das ist das pädagogische Wissen. Da geht es dann vor allem darum, wie in dem gemeinsamen Gespräch das Problem als solches hervorgebracht wird, wie es dargelegt wird, wie die Ursachen ergründet werden und wie gemeinsam und vor allem ressourcenorientiert dann Lösungen herausgearbeitet werden. Und die erste Dimension dabei ist die Problemdefinition, dafür gibt es auch wieder zwei Punkte zu holen. Und das funktioniert dann darüber, das null Punkte dadurch gekennzeichnet wird, dass die Lehrkraft keines der vorliegenden Probleme nennt, einen Punkt dann dafür, dass die Lehrkraft zutreffend mindestens eins der Probleme/ der vorliegenden Probleme nennt, was dann aufgeforderte Wortbeiträge und fehlende Hausaufgaben sind, was in der Vignette auch dargestellt wird, dafür gibt es einen Punkt und zwei Punkte dafür, wenn beide der vorliegenden Probleme benannt werden. [0:55:27] E: Gibt es da noch eine Art, wie das gemacht werden soll oder nur genannt? [0:55:32] I: Jetzt für die Dimension erstmal nur genannt, wir kommen gleich (lacht) in eine etwas Erweiterung, sagen wir mal so. [0:55:40] E: Also um erstmal nur zu sehen, das es klar wird, worum es eigentlich geht, was das Problem ist worüber gesprochen werden soll, dass das Ziel thematisiert wird. [0:55:45] I: Also rein deskriptiv. Aber wir kommen noch gleich zur Analyse, Ursachensuche, Lösungsressourcenorientierung, also da kommen noch weitere Dimensionen so gesehen. Aber das ist erstmal so die bloße Nennung und Darlegung. [0:56:00] E: Ja. (...) Ja, okay. Gut“ (Expert*in 5, Z. 442 ff.).
Kategorie Pädagogisches Wissen - Problemanalyse - PWPA)	
Ex- pert*in	Textstelle
1	„Dann sind wir bei der nächsten Dimension, bei der Problemanalyse. Also wie die Probleme gemäß der Form dargelegt würden, geht es in dem Prozess irgendwann darum diese auch zu Analy-

	sieren und das hat wieder die Steigerungsform zwischen keiner Analyse, wofür es keine Analyse gibt und einer Analyse entlang der einzelnen Probleme, also mindestens eins der Probleme wird analysiert 1 Punkt, oder 2 Probleme werden analysiert, 2 Punkte, die können natürlich auch zusammen analysiert werden, wenn man herausfindet da gibt es einen Zusammenhang, also man kann an einem Strang ziehen, beispielsweise und das bezieht sich dann auf, also ablesen ließe sich dann daran, wie gefragt wird, wie damit umgegangen wird, also wann tritt es auf, wer ist daran beteiligt, wer ist davon betroffen, ob die Schülerin dass Problem auch wahrgenommen hat und das ließe sich dann dementsprechend erweitern, das wäre dann der analytische Prozess, der auch dargestellt wird. [1:36:51] E: Mhmh. Ja auch da würde ich wieder von Symptomen sprechen, nicht von Problemen und dann würde ich hier sagen, dass ist Beratungsvorarbeit. Das ist eigentlich der Prozess, den ich als Lehrkraft mache, um auf dessen Basis zu entscheiden braucht es überhaupt eine Beratung oder nicht. Was mich zum Beispiel bei dem Rollenbeispiel auch gestört hat, die ist seit zwei Wochen ein bisschen wuselig, dann gib mir zwei Monate, dann fange ich an mir Gedanken zu machen, also da finde ich den Zeitraum (unv.), ansonsten finde ich genau das, anders gesagt, ich könnte ja sagen, wenn die Lehrkraft das erst in der Beratung erörtert, dann wäre das Umsetzen von Alex eine völlig binde Maßnahme gewesen. Hat sie ja offensichtlich nicht, sie hat sich ja vermutlich hoffentlich dabei was gedacht und dann wird sie all das ja schon gemacht haben und auf Basis dieser Analyse müsste man dann sagen, ja ich brauche jetzt eine Beratung, weil hier ist irgendwas anderes im Busch als nur, dass sie jetzt mal ein bisschen lauter ist oder mal die Hausaufgaben nicht macht oder sowas“ (Expert*in 1, Z. 1060 ff.).
2	„[1:37:08] I: Okay, dann darauffolgend die Analyse, wofür es ebenfalls zwei Punkte gibt. Null Punkte dafür, wenn die Lehrkraft keines der vorliegenden Probleme analysiert und dann jeweils auch gestaffelt, einen bis zwei Punkte. Entweder die Lehrkraft analysiert mindestens eins der vorliegenden Probleme mit Fragen, die dann auch zum Ausdruck gebracht werden sollten, wann trifft es auf, wer ist daran beteiligt beziehungsweise davon betroffen, nachfragen, ob die Schülerin auch das Problem wahrgenommen hat und ja so gesehen W-Fragen, die in diesem Prozess gestellt werden können, um ein Gesamtbild davon zu erzeugen und wichtig ist, dass das auch zum Ausdruck gebracht wird, also das nicht nur das Endergebnis dann steht, sondern dann kann ich ja nicht nachvollziehen, das analysiert worden ist, also das muss schon erkennbar

sein. Zwei Punkte gibt es dann entsprechend dafür, wenn beide der definierten Probleme oder benannten Probleme auch in dem Zusammenhang analysiert werden. Das kann sich überlagern, wenn man nämlich feststellt das hängt ja zusammen irgendwo, aber das muss auch zum Ausdruck gebracht werden.

[1:38:21] E: Was mir hier auffällt ist, dass die Problemanalyse jetzt nur auf die Seite der Lehrkraft gewägt wird und wenn man sich diese Nachfrage, ob die Schülerin das Problem auch wahrgenommen hat anschaut, mindestens da wäre auch eine offene Frage wichtig, nämlich wie die Schülerin das Angesprochene wahrnimmt, denn mit der Nachfrage, ob bleibt der Schülerin ja nur das Widersprechen oder Zustimmung und das wird unter den, im Rahmen der Macht also die dort in dieser Beratungssituation ja dennoch vorherrscht wahrscheinlich nicht weiter hilfreich sein, die Schülerin wird dann ja wahrscheinlich nicht sagen, ja habe ich auch so wahrgenommen, also man versucht ja als Schüler möglicherweise auch schnell aus der Situation herauszukommen, von daher halte ich dieses Angebot hier, für nicht günstig, also da müsste die Frage nach

[1:39:28] I: Also eher ob und wie

[1:39:29] E: Es müsste einfach offen sein, genau. Und auch die Problemanalyse, wie gesagt ob es so einseitig auf der Seite der Lehrkraft verortet ist, ich weiß nicht kommt da noch eine Kategorie zu, dass sie selben Fragen eigentlich nochmal aus der Perspektive der zu beratenden Person auch geklärt werden?

[1:39:52] I: Es gibt ein Matching so gesehen, das ist im Bereich der Ursachensuche und Lösungs- und Ressourcenorientierung, dazu kommen wir gleich noch und Vereinbarung von Lösungen, das geht so ein bisschen in die Richtung, das soll diese Analyse vervollständigen andererseits soll das auch ein Stückweit da abgefedert werden, wo wir hier die soziale Kooperationskompetenz haben, hier haben wir ja die Möglichkeit, ne kooperative Handeln, da sofern die Schülerin als Expertin einbezogen wird, sind das genau diese Prozessschritte, Problemdefinition, Ursachensuche, Lösungssuche, wo fortwährend nach der Sicht auch gefragt werden soll und das wäre zumindest der Punkt, wo ich sagen würde das geht darin auf. Aber ja, ich sehe, was du meinst, glaube ich.

[1:40:47] E: Moment, wir sind ja genau da. Also das ist wirklich schwierig das in dem Instrument adäquat abzubilden, aber diese Zahnung darf, denke ich, nicht vergessen werden.

[1:41:04] I: Also sollte es sowas wie ein Hinweis in die Richtung der Analyse geben? Also Lehrkraft analysiert, bezieht dabei mit ein, Perspektive der Schülerin beispielsweise.

[1:41:15] E: Ja das wer zum Beispiel eine Idee. Ich kann mir auch einfach vorstellen das vielleicht die Frage der Analyse hier das eigentliche ist, weil die Analyse soll doch aus meinem Verständnis von Beratung heraus gemeinschaftlich passieren. Geht es hier nicht eher um eine verfeinerte Problemdarstellung, also das ist dann doch die Schilderung von Beobachtung, die hier angeknüpft wird, das ist aus meiner Wartung noch keine Analyse, weil geh nochmal bitte zu Problemdefinition zurück. So, da werden ja erstmal diese Trägeraspekte genannt, aber da haben wir noch keine Idee davon wie konkretisiert das jetzt gegenüber der Schülerin dargestellt wird und jetzt mit dem nächsten, mit der Problemanalyse, geh doch da bitte nochmal hin. Da ist insbesondere dieses, wann tritt es auf, wer ist daran beteiligt bzw. davon betroffen, ist nichts weiter als eine Konkretisierung des benannten Problems, aber noch keine Analyse, sondern eine Schilderung aus Perspektive der Lehrkraft zum Problem.

[1:42:36] I: Ab wann hätte das denn für dich einen analytischen Charakter? Also welche Hürde müsste das dafür passieren?

[1:42:43] E: Analytisch würde es glaube ich dort werden, wo Lehrkraft und Schüler gemeinsam versuchen diese Fragen zu klären. Also die Frage mit der Expertinnensache, die dann eben weiter oben aufkommt, das halte ich für einen analytischen Zugang, also wenn die Lehrkraft jetzt hier so einen oder diesen offenen Begriff der Hausaufgaben vergessen und dann habe ich bemerkt, lass uns doch mal gemeinsam überlegen, wann passiert es, also spätestens an der Stelle ist das denke ich eine Analyse, die in einem Beratungsprozess so stattfindet. Sonst ist es so auf meiner Warte, ja die Hürde oder die Schwelle dürfte sein, wenn gemeinschaftlich das Thema angeschaut wird und versucht wird diese Einzelaspekte dabei herauszubekommen, genau. Das eben nicht nur auf Zustimmung oder Ablehnung der Schülerin halt eben hin formuliert wird.

[1:44:01] I: Okay. Würdest du dann hier zusätzliche Kriterien ansetzen, die dann wie so ein Kästchen noch danebenstehen? Also die über die Qualität der Analyse Ausschlag geben. Als osowas wie von der Deskription zu einer (unv.) Interpretation hin?

[1:44:24] E: Ja, von der Logik her ja. Ich bin schon zu sehr dabei zu überlegen, wie das hier implementiert werden könnte, weil also vom Grundsatz her ist es mindestens etwas, was einem zweidimensionalen Koordinatenkreuz irgendwie zuordnen wäre, ja. Die Frage danach findet zwischen Deskription und Analyse, haben wir einmal einmal eine Spannweite, aber dann eben auch die Frage zwischen macht es eine Person oder machen es zwei Personen miteinander so das beides würde hier mitreinspielen, aber die Idee

	finde ich gar nicht verkehrt das zumindest so weit zu konkretisieren das, man kann es ja auch koppeln, weiter auf der Deskriptiven Seite, Lehrkraft schildert die Details des Problems aus ihrer Perspektive, was ja schonmal besser ist als überhaupt nichts dazu weiterzugeben und auf der anderen Seite Lehrkraft und Schülerin schauen sich gemeinsam die Thematik an und versuchen Details zu klären. Das wäre dann die analytische Seite, so könnte man es vielleicht auf einem Strahl gewissermaßen versuchen zu verorten. [1:45:47] I: Und wäre das dann eine notwendige Vorbedingung, also müsste das dann auch adäquat geschildert werden, um analysiert werden zu können? [1:46:04] E: Ich glaube ich verstehe die Frage nicht. [1:46:07] I: Wäre es möglich das Problem zu analysieren ohne, also wenn man das koppelt ohne, dass man das Problem vorher benannt hat. [1:46:19] E: Also ich, ne. Ein Hauptbegriff für das Problem muss bereits Existent sein, aber es muss dann keine genauere Deskription seitens einer Person stattgefunden, also seitens der Lehrkraft, stattgefunden haben, denn die wird ja automatisch in Betrachtung der Oberkategorie Hausaufgaben vergessen, von Lehrkraft und Schüler miteinander da auch realisiert, also genauer, da kommen ja sowohl deskriptive, ne anders herum. Es kommen deskriptive Resultate bei der Analyse dieser Oberkategorie halt eben um Tragen. Also auf deine Frage, ja es braucht auf jeden Fall eine Problemdefinition so wie davor, als Abstraktum und bei der Frage nach dem analytischen Vorgehen, muss dann aber eben die Frage nach wird hier eigentlich gemeinschaftlich dran gearbeitet oder nicht, mehr im Fokus stehen als die Frage danach, ob die Lehrkraft alleine schildert, worum es in dem Fall geht. [1:47:30] I: Okay. [1:47:37] E: Ja, ja. Ich sage jetzt mal muss, ich will es lieber ersetzen durch könnte, ja. Das war jetzt sehr direktiv, nur ich glaube das würde diese Frage besser treffen“ (Expert*in 2, Z. 886 ff.).
3	„[0:57:47] I: Okay, dann zweite Dimension, in dem Zusammenhang, Problemanalyse, null bis zwei Punkte. Null Punkte, dafür, dass die Lehrkraft keines der vorliegenden Probleme analysiert. Ein Punkt dann dafür, dass die Lehrkraft mindestens einen der vorliegenden Probleme analysiert, mit Fragen etwa, die darauf verbalisiert werden müssen. Im Sinne von, wann tritt das Problem auf, wer ist daran beteiligt, davon betroffen, Nachfragen in Bezug auf die Information ob die Schüler das Problem auch wahrgenommen hat, in etwa. Also das geht in diese Richtung. Zwei Punkte gibt es dann dafür, wenn die Lehrkraft beide der vorliegenden Probleme analysiert, mit den gleichen Fragen etwa, also Beispielsweise.

[0:58:24] E: Ja. (...) Ja, im Grunde ist es auch vorhanden. Also ich würde tatsächlich nochmal unterscheiden, zwischen diesem einen, ich beschreibe, wann ist es aufgefallen, wer oder was, wie ist davon betroffen und die nächste Facette wäre für mich dann schon auch noch die Schülerin mit einzubinden, ne? Also ich kann ja einmal sagen, ich habe beide / Also was würde so, also ich wüsste jetzt nicht, was ich ankreuzen würde, wenn jetzt die Lehrkraft sagt, so, wir haben folgende zwei Probleme, erstens, sie macht jenes, zweitens, sie macht dies nicht oder noch oder so. Das, beschreibe das, binde aber die Schülerin nicht ein, ne? Also, dann wüsste ich nicht, was ich hier ankreuzen würde, also ich glaube, ich würde das nochmal trennen, weil es für mich tatsächlich zwei verschiedene Akte sind und auch eigentlich zwei verschiedene Kompetenzen, ne? Also das eine ist das Gespräch deutlich danach zu strukturieren, dass ich wirklich drauf achte, da sind wir wieder bei dem Punkt von gerade, ne? Dass ich erstmal beides genau beschreibe, das ist ja so ein bisschen das, was ich gerade meinte, also genau in Verhalten, also in beobachtbares Verhalten zu übersetzten und auch in die Breite zu analysieren und dann aber die Schülerin nochmal zu fragen, ist für mich nochmal ne zweite Ebene quasi, das geht (unv.) stärker bisschen auch in diese Richtung, Perspektivübernahme und auch Einbindung ne? Also, in wie weit binde ich die Schülerin (eigentlich?) ein in das Gespräch?

[0:59:38] I: Also es spräche dann für eine stärkere Verzahnung zwischen, jetzt beispielsweise Analyse, den Punkt, den gleich womöglich noch kommen und der kooperativen Handlung, also /

[0:59:48] E: Ja, gegebenenfalls so, genau. Oder halt wirklich einfach daraus nochmal zwei einzelne Items zu machen, ne? Also sozusagen die Problemanalyse / Also, genau. Dieses Nachfragen, ob die Schülerin das Problem auch wahrgenommen hat ist ja erstmal jetzt, würde ich jetzt zumindest sprachlich so verstehen, ist ja nicht, die Lehrkraft analysiert das Problem, sondern es sind aus meiner Sicht zwei Schritte. Also ich analysiere das Problem, ne? Wir haben Problem eins, wir haben Problem zwei. Ich beschreibe das, ich analysiere das aus meiner Perspektive und mache, Klammer auf, mache dabei auch deutlich, dass es nur meine Perspektive ist, Klammer zu. Und dann ist es für mich ein zweiter Schritt zusagen, so jetzt habe ich das hier mal aus meiner Perspektive geklärt, jetzt möchte ich doch gerne wissen, was sagst du oder was sagt Ihr oder wie auch immer, aus eurer Perspektive drüber. Deswegen, also mal intuitiv würde ich jetzt gerade fast sagen, daraus würde ich quasi zwei Items machen, wo ich jeweils, maximum zwei Punkte vergeben könnte.

[1:00:37] I: Okay.

	[1:00:39] E: Oder also, Rückfrage, was würde ich denn ankreuzen, wenn ich jetzt beide / Also ich bin jetzt der Berater, ne? Ich habe beide Probleme analysiert, also der erste Teil, der da rechts in der Klammer steht, ne? Wann tritt es auf? Beteiligt und so weiter. Ich frag aber nicht nach, was kreuz ich denn dann hier an? [1:00:54] I: Das, wenn es nicht verbalisiert wird und dann hat es nicht stattgefunden. Das ist / [1:01:00] E: Dann ist es also quasi keine Analyse, des vorliegenden / [1:01:02] I: Richtig, weil dann kämen wir / [1:01:03] E: Weil nicht alle Punkte, aus, ja, alles klar mhmh, ja. [01:01:06] I: Die können zwar den richtigen Schluss dann treffen, also so Glückstreffer beispielsweise und davon müsste ich ja ausgehen, weil sie es nicht gezeigt haben, weder mir, als Person, die das beobachtet, noch den Teilnehmenden. Und dann kämen wir halt nämlich in dieses Nennen von vermuteten Ursachen, mehr wäre es dann (ja?) halt nicht. Das würde, das sehen wir gleich (lacht), auch Punkte geben, aber halt nicht in Gänze, weil es unvollständig ist / [1:01:30] E: Ja. Jaja, verstehe ich“ (Expert*in 3, Z. 462 ff.).
4	„[1:08:26] I: Ja. Wunderbar, danke. Dann gehen wir nämlich zum zweiten die Problemanalyse, soll ich die noch vorstellen? Sie lesen so schnell (lacht). [1:08:43] E: Ja, ich bin dabei, genau. (...) Ja ich finde diese Differenzierung, aber okay ich finde die Differenzierung zwischen mindestens eines der vorliegenden Probleme beziehungsweise beide vorliegenden Probleme, das finde ich zu/ also das hilft einem eigentlich nicht weiter. Also ich würde es vielleicht eher so monokausal oder multiperspektivisch oder sowas würde ich es glaube ich nennen. Also weil was machen sie, wenn sie ein Beispiel haben mit Teilproblemen, ich könnte ja auch noch mehr konstruieren daraus. Also ist schwierig mit mindestens eines der vorliegenden Probleme oder beide der vorliegenden Probleme also ich würde es glaube ich eher monokausal nennen, dann könnte ich damit besser aufgehen (?) und was ich rauslassen oder anders formulieren würde, ist/ also grundsätzlich finde ich die Einteilung okay, aber auch da wäre wieder die Frage Analyse bedeutet immer, dass ich ein theoretisches Konstrukt dahinter habe, also dass ich eine fachliche Expertise habe. [1:10:08] I: Im besten Fall. Im besten Fall, es muss zumindest der Schritt verbalisiert werden indem diese Kontextvariation, diese W-Fragen Beantwortung wirklich mit den Personen erfolgt, weil was nicht bewertet werden kann in diesem Item, ist wenn Leute eine Analyse für sich selbst machen und dann zur Lösung kommen.

	Das ist was anderes, weil wenn es nicht explizit ist, gut dann kämen wir wieder zur Frage von Angemessenheit mit den Theorie Konstrukten, aber im besten Fall würde ich davon ausgehen, die Leute wissen, wonach sie fragen, zumindest verbalisieren, was hier gerade vorgeht. [1:10:54] E: Ja. [1:10:56] I: Okay. [1:10:58] E: Okay, alles klar“ (Expert*in 4, Z. 683 ff.).
5	„[0:56:22] I: Ja? Passt das? Okay. Dann kämen wir nämlich zur Problemanalyse. Hat dann nämlich schon etwas inhaltlicheren Charakter und auch dafür gibt es zwei Punkte. Null Punkte dafür, dass die Lehrkraft keines der vorliegenden Probleme analysiert und Analyse meint hier vor allem den verbalisierten Prozess der Analyse. Also es muss schon gekennzeichnet werden, was jetzt gerade geschieht, dadurch das die das gemeinsam machen. Einen Punkt gibt es dann dafür, dass die Lehrkraft mindestens eins der vorliegenden Probleme analysiert, also W-Fragen zum Beispiel beantworten in die Richtung, wann tritt es auf, wer ist daran beteiligt, davon betroffen und nachfragen, ob die Schülerin beispielsweise das Problem auch wahrgenommen hat und zwei Punkte gibt es dann auch dafür, wenn beide der vorliegenden Probleme, die genannt worden sind, analysiert werden auf diese Weise. [0:57:13] E: (unv.) des Analysierens. Ich kann mir vorstellen, dass einige da reingehen Mutmaßungen aufzustellen, was dahinterstecken könnte [0:57:24] I: Das hätten wir in der / [0:57:26] E: Also das ist ja dann eher so/ ich würde eher ein deskriptives Beschreiben, wann tritt das Problem auf, das wäre für mich noch deskriptiv, wie nehme ich es wahr, an welchen Stellen nehme ich es wahr, wer nimmt es noch wahr und mit der Schülerin dann auch erörtern, also wie nimmt sie das eigentlich wahr. Das wäre dann, wo es zwei Punkte gibt, ne? Also eine Darstellung vielleicht, ist das eher eine Problemdarstellung? [0:57:53] I: Ja. Also wäre die Überlegung, dass auch quasi stärker daran zu koppeln, dass das abhängig ist davon, wie die Schülerin oder die Mutter jeweils dazu stehen, also dass man diese Perspektive auch mit reinholt, also das wäre so eine zusätzliche Qualität, die da rein müsste? [0:58:13] E: Was die Lehrkraft hier macht, ist ja nicht analysieren des Problems würde ich sagen, sondern sie schildert Beobachtungen. In welchen Situationen hat sie das Problem wahrgenommen. [0:58:24] I: Ja genau und das sollten dann auch schon Fragen danach sein ne, also das W-Fragen aufgeworfen werden, die dann gemeinsam im besten Fall auch beantwortet werden so.

	[0:58:42] E: Ich würde/ also mein (unv.) würde ich es nicht als Problemanalyse betrachten und wenn man das für einen beraterischen Prozess aufarbeiten wollen würde, dann würde ich hier schon Beraterisch arbeiten und das nicht einseitig machen, sondern unbedingt alle beteiligten Parteien einordnen, miteinbeziehen und ihre Wahrnehmung der Situation umschildern lassen. [0:59:03] I: Ja, also eine stärkere Verknüpfung zwischen dem und dem kooperativen Handeln so gesehen, also Expertin für ihr Problem und das müsste dann in einer gewissen Weise hier auch widergespiegelt werden.“ (Expert*in 5, Z. 475 ff.).
Kategorie Pädagogisches Wissen - Ursachensuche - PWU)	
Ex- pert*in	Textstelle
1	„[1:38:04] I: Okay. Dann haben wir hier die Ursachensuche. Das hat auch wieder Steigerungsformen, also zum einen das die Lehrkraft keine vermuteten Ursachen überhaupt benennt oder auch keine Fragen nach möglichen Ursachen stellt, also keine Ursachensuche betreibt oder diese nicht signalisiert. Und dann haben wir Steigerung einerseits in der Nennung vermuteter Ursachen oder in dem allgemeine Fragen gestellt werden zu möglichen Ursachen, also die dann auch nicht weiter konkretisiert werden, also warum machst du deine Hausaufgaben nicht oder warum lenkst du deine Freunde ab? Was dann eben auf der Ebene stehen bleibt, also sehr globale Fragen. Die Steigerung davon wäre dann, die Lehrkraft stellt detaillierte Fragen nach der Hausaufgabensituation bzw. nach der Situation mit den Freunden, also wie ist die Betreuung, wie ist der Arbeitsplatz zuhause beispielsweise, wie ist das Freizeitverhalten von Alex und da geht es auch darum, dass die Informationen eingeholt werden, um sie dann letztendlich auch konstruktiv umzuwandeln. [1:39:11] E: Mhmh, ja. Das leuchtet mir weitestgehend ein, aber ich würde tatsächlich wieder dazu tendieren, die Lehrkraft nennt vermutete Ursachen, also nur diesen Punkt zu 0 machen, weil das ist relativ egal und dann würde ich 1, stellt Fragen zu möglichen Ursachen, weil das ist immer noch deutlich besser als sie nur zu nennen und zwei wäre dann arbeitet Ursachen heraus. Ich würde immer auch bei solchen Bewertungsbögen, also den Begriff Ursachen würde ich in allen drei Spalten vorkommen lassen. Das macht es dann leichter wirklich die Differenz zu sehen und eben keine Ursachen zu nennen, keine Fragen zu nennen oder auch einfach Ursachen zu nennen so nach dem Motto, ja du bist ja auch 15 da ist das so, das ist dann so eine Ebene, ob ich die Ursache dann nenne oder nicht, man könnte sagen, okay bei letzterem gibt man Alex noch die Chance irgendwas zu sagen, ist sicherlich so,

	aber es ist auch wenn ich auf einen Beratungsprozess gucke, ist es alles gleich schlecht. Wenn ich mir Ursachen, mögliche Ursachen überlege und dazu Fragen stelle, ist das deutlich besser, wenn ich sage es könnte daran liegen, wie sieht es denn aus, wenn ich die Ursachen zusammen mit Alex herausarbeite, ist es das Nonplusultra. Was natürlich nicht heißt, dass ich vorher immer schon mögliche Ursachen im Kopf habe, weil ich muss sie ja nicht kommunizieren, das ist die Differenz. Natürlich habe ich schon Ursachen im Kopf, ich habe Ursachen im Kopf, wenn ich die Fallvignette lese. Aber in der Beratung geht es ja darum, die eben zurückzuhalten, nicht nur kommunikativ, sondern auch vom Denken her“ (Expert*in 1, Z. 1094 ff.).
2	„[1:48:18] I: Ja genau, Ursachensuche, da geht es dann ja um das Finden und Suchen möglicher Ursachen für die Symptome, die gezeigt werden oder die sich auch konkret als Probleme auch äußern und auch hier null bis zwei Punkte. Null Punkte gibt es dann dafür, wenn die Lehrkraft keine vermuteten Ursachen nennt oder auch keine Fragen nach möglichen Ursachen stellt, also keine Ursachensuche betreibt. Einen Punkt gäbe es dann dafür, wenn die Lehrkraft vermutete Ursachen nennt oder auch sehr allgemeine Fragen zu möglichen Ursachen, also nur allgemeine Fragen stellt wie etwa, warum machst du deine Hausaufgaben nicht? Oder warum lenkst du deine Freunde ab? Zwei Punkte gibt es dann dafür, wenn detaillierte Fragen nach der Hausaufgabensituation in den Zusammenhang gestellt werden oder mit der Situation mit den Freunden, zur Betreuungssituation zu Hause, zum Arbeitsplatz zu Hause oder auch zum Freizeitverhalten. [1:49:21] E: Also hier fällt mir auf, dass bei der zwei Punkte Option die Frage nach der Nennung vermuteter Ursachen keine Rolle mehr spielt, das verstehe ich nicht, da müsste die Logik durchgehalten werden und da hier die Logik scheinbar nur in der Steigerung des Komplexitätsgrades ist, wie man zu allgemeine Fragen zu mögliche Ursachen hin zu detaillierte Fragen, was auch immer, müsste eigentlich hier, nur von der Logik her, müsste hier die Nennung vermuteter Ursachen jetzt sowas sein, wie nennt vermutete Ursachen detailliert oder begründet vermutete Ursachen detailliert, also das ist mir hier mehr so eine Formangelegenheit, ich glaube dass das die Ursachensuche wieder in so einem interaktionalen Konstrukt betrachtet, denke ich, dass die vernachlässigbar ist, eigentlich was die Lehrkraft vermutet was die Ursachen sind. [1:50:43] I: Ja, also glaubst du damit auch, dass es nicht trennbar sein wird? Also, dass das immer vorkommen wird oder tendenziell immer vorkommt?

	[1:50:53] E: Ich glaube wir sind hier, ich glaube wir sind in zwei unterschiedlichen Ebenen unterwegs. Die eine Sache ist, werden Ursachen genannt oder werden sie nicht genannt, nur seitens der Lehrkraft oder anders, werden Ursachen nicht genannt, werden sie vermutet und das letzte müsste schon fast sein, werden sie begründet geäußert, aber das könnte ein eigener Aspekt sein und ich finde hier viel wichtiger die Frage nach, werden Fragen nach möglichen Ursachen gestellt und da kommen wir wieder zu dieser Überschneidung mit diesem die Schülerin als Expertin ihrer Lebenswelt. Das halte ich für die Ursachensuche, es heißt ja hier auch so im Prozess der Beratung für wesentlich relevanter. Das sie Lehrkraft Ursachen vermuten muss und darauf bezogen auch abklopfende Fragen stellt, das steht für mich auf einem anderen Blatt. Ich finde nicht, dass sie überhaupt Ursachen vermuteter Natur nennen muss, um hier einen Punkt oder zwei Punkte zu bekommen. [1:52:14] I: Okay, also könnte man das entweder rauslassen [1:52:17] E: Ja oder abspalten halt eben, ja“ (Expert*in 2, Z. 1036 ff.).
3	„[1:01:31] I: Aber, ne? Kämen wir nämlich damit (lacht), zu dem Punkt, Ursachensuche. Auch da zwei Punkte. Einerseits null Punkte dafür, wenn die Lehrkraft keine vermuteten Ursachen nennt und keine Fragen nach möglichen Ursachen stellt. Ein Punkt dann dafür, dass die Lehrkraft vermutete Ursachen nennt, beziehungsweise allgemeine Fragen zu möglichen Ursachen stellt, also, warum hast du deine Hausaufgaben nicht? Oder warum lenkst du deine Freunde ab? Und zwei Punkte gibt es dann dafür, wenn die Lehrkraft detaillierte Fragen nach der Hausaufgabensituation stellt oder Situationen mit den Freunden. Etwa zur Betreuung, Zuhause, am Arbeitsplatz, beim Freizeitverhalten. [01:02:10] Mhmh. Ja, genau, ne? Jetzt kommen wir genau dahin, dass sich das natürlich so ein bisschen ergänzt. Ich finde es erstmal gut, einschränkend, was aber glaube ich hier quasi für eure Items nicht so zutrifft, was aber wieder jetzt mit meinem Beratungsverständnis zu tun hat, ne? Ich würde zum Beispiel gar keine warum-Fragen stellen, in einer Beratung, weil ich mein Gegenüber nicht in eine Ecke drängen möchte, ne? Hier hätte ich da schonmal einen Punkt mit geholt. Also ist mir auch tatsächlich häufiger jetzt in den, also Situationen vorhin aufgefallen, ne? Dass so ganz klar nach warum, warum, warum gefragt wird, ist aber, wie gesagt, kann eine Kleinigkeit sein und kann auch einfach überflüssig sein, weil andere Berater das bestimmt anders sehen und die bei der detaillierten (...) detaillierte Fragen nach Hausaufgabensituation, Situation mit Freunden, haben ja auch beide gemacht, ne? Und

	haben aber dadurch sehr viel, finde ich. Das meinte ich vorhin immer mit sie haben sehr, sehr direktiv, sehr einschränkend, weil ja da immer schon eine Interpretation des Beraters der Beraterin drinsteckt. Also es wurde beispielsweise gesagt, so, ne, also man hätte ja zum Beispiel fragen können, ah, ich höre raus, deine Mutter ist gar nicht zu Hause, das ist doch bestimmt ein Problem, jetzt mal ganz übertrieben, ne? Oder ist das ein Problem? Also geschlossen und ich gebe direkt was vor. Ich als Berater verstehe mich wie gesagt immer stärker als Prozessberater und würde viel offener rangehen, ne? Also ich hätte erstmal versucht abzuklappen und hätte offener gefragt. Also dieses und, genau, ne anders. Wenn ich hypothetisiere, also wenn ich die Hypothese formuliere, ich höre gerade heraus, deine Mutter ist kaum zu Hause, ich könnte mir vorstellen, wenn ich in deiner Situation wäre, würde ich mich da wenig unterstützt fühlen. Also ich würde, ich würde das viel weniger direktiv machen. Das ist aber natürlich eine Frage des Stils und auch eine Frage des Beratungsverständnisses. Deswegen, so wie ich euch hier verstehe, ne, mit dem Beratungsverständnis und was ich jetzt hier herauslese, finde ich das gut. Ich würde es wie gesagt, aus einer etwas anderen Perspektive leicht anders machen. Ändert nichts am Prinzip, ändert an Kleinigkeiten was, genau“ (Expert*in 3, Z. 542 ff.).
4	„[1:10:59] I: Dann kämen wir zur Ursachensuche. [1:11:14] E: Okay. Was gar nicht geht von der Formulierung ist warum. Also das wäre für mich ein No-Go als Prüfungsleistung im Endeffekt, also was könnte passieren, wie, womit, wodurch, können sie alles fragen im Endeffekt, aber nicht warum. Also das wäre für mich ein Ausschlusskriterium. Also was hindert dich zum Beispiel daran deine Hausaufgaben zu machen oder was motiviert dich deine Freunde abzulenken oder so, also ich würde es auf jeden Fall umformulieren (...) genau und dann stellt vermutete Ursachen im Endeffekt, damit müsste man aber noch ein Beispiel irgendwie dazu haben, weil das ist ja/ also von den Beispielen her wäre jetzt noch keine vermutete Ursache. [1:12:06] I: Ja. [1:12:08] E: Ja, aber sonst ist das okay“ (Expert*in 4, Z. 720 ff.).
5	„Ja, okay. Dann hätten wir nämlich jetzt als nächstes die Ursachensuche. Auch dafür gibt es zwei Punkte. Zum einen null Punkte dafür, dass die Lehrkraft keine vermuteten Ursachen nennt oder auch keine Fragen nach möglichen Ursachen stellt. Einen Punkt gäbe es dann dafür, wenn die Lehrkraft nur vermutete Ursachen nennt, beziehungsweise sehr allgemeine Fragen zu möglichen Ursachen stellt, also warum machst du deine Hausaufgaben nicht oder warum lenkst du deine Freunde ab. Zwei Punkte gibt es dann

	dafür, wenn die Lehrkraft detaillierte Nachfragen nach eben der Hausaufgabensituation oder der Situation mit den Freunden stellt, etwa zur Betreuung, zur Situation am Arbeitsplatz oder auch zu dem Freizeitverhalten. [1:00:04] E: (unv.) Die Lehrkraft soll Vermutungen dazu äußern, warum sich die Schülerin oder der Schüler so verhält. [1:00:12] I: Es würde einen Punkt geben, ja. [1:00:15] E: Ja. Ich hatte gerade den Eindruck, dass das die Norm eröffnet für ziemliche Spekulationen mit vollen Vorurteilen, wie faul irgendwie, ne? Oder andere Sachen sind jetzt interessanter, weil in dem Alter oder sowas und ja das kann auch ein bisschen verletzend werden und aber trotzdem ist es ja wichtig zu gucken, was sind dann da die Ursachen und warum soll das zum Thema gemacht werden oder da (unv.) Lösungen abzuleiten. Mir fällt auch auf, dieses warum machst du denn deine Hausaufgaben nicht, das ist ja keine Vermutung darüber, sondern das ist ja schon ein Fragen (...) das ist ja ein Fragen nach den Ursachen [1:01:07] I: Also eventuell die Nennung vermuteter Ursachen nicht berücksichtigen, sondern nur die allgemein gestellten Fragen. [1:01:16] E: Die Ursachen zum Thema machen, was die Gründe sein können, wie sich das selber erklärt, was vorher anders war, nach dem Lösungsfokussierten würde man fragen, ja schon nachdem, was hat sich verändert, als es gut lief, als sie es nicht gemacht hat, was war da anders, was war da also in der Situation drin und was ist jetzt so in der Situation und was könnte man vielleicht wiederherstellen. [1:01:37] I: Und das wären dann ja quasi zwei Punkte, also detaillierte Fragen nach eben den Situationen. [1:01:43] E: Ja, zumindest / Ich kann natürlich eigene Vermutungen aufstellen und die zum Thema machen, da wäre ich aber vorsichtig und würde sagen, ich könnte mir jetzt vorstellen, dass das daran und daran liegt, aber ich weiß das ja überhaupt nicht, klär mich doch mal auf, ne. Also mehr so mit solchen eigenen Vermutungen dann, die würde ich ganz vorsichtig anbieten. Einfach zu sagen das ist eine wilde Vermutung von mir und dass ich gerne wissen möchte, was da jetzt eigentlich dahinter steckt. [1:02:08] I: Also dann eher die Nennung herausnehmen [1:02:15] E: Ja, also das eigene Vermuten ist ein bisschen schwer, man muss darüber sprechen es geht ja darum darüber zu sprechen, was die Ursachen sein können und vielleicht auch zu unterstützen, ne. Das zu klären, ja aber Vermutungen da reinzubringen ist die Frage wie ich sie da reinbringe, also sie müssten halt wertschätzend sein und angeboten werden als eine Theorie, die ich mir zusammenreime, aber die natürlich nicht wahr sein muss, ja.
--	--

	[1:02:44] I: Okay. [1:02:46] E: Ja, dass ich da nicht urteile über die Schülerin darüber hinweggehend [1:02:51] I: Okay. Dann hätten wir die Lösungs- und Ressourcenorientierung [1:02:54] E: (unv.) was anfangen? [1:02:56] I: Ja natürlich auf jeden Fall (lacht), danke“ (Expert*in 5, Z. 528 ff.).
Kategorie Pädagogisches Wissen - Lösungs- & Ressourcenorientierung - PWLR)	
Ex- pert*in	Textstelle
1	„[1:41:01] I: Okay. Dann zum nächsten Punkt, das ist die Lösungs- und Ressourcenorientierung, da geht es konkret und ich bleibe jetzt bei dem Begriff erstmal, um Lösungen für das Problem. 0 Punkte gibt es dann, wenn die Lehrkraft keine Lösungs- und Ressourcenorientierung zum Ausdruck bringt. Generell Lösungsorientierung, das Problem kann in gewisser Weise überhaupt mit einer Lösung versehen werden und findet gemeinsam eine Lösung und Ressourcenorientierung meint in dem Zusammenhang auch das auf die Wünsche vielleicht im weitesten Sinne, aber eher auf die Eigenschaften der Schülerin geachtet wird, also auch was sind die Zusammenhänge in denen das vorher wohl funktioniert hat und da gibt es so Aspekte wie etwa, dass die Hausaufgaben vorher auch mit den Freundinnen gemacht worden sind, das wäre eine Ressource, die man wieder aktivieren könnte. Also über die Zufriedenheit oder auch die Situation an sich, es gibt auch die Möglichkeit dem Freizeitverhalten nachzufragen, also darin sind die Schauspielerinnen auch ausgebildet worden darüber Auskunft zu geben, was die Schülerin beispielsweise gerne macht oder wie ist die verfügbare Zeit mir den Eltern zu Hause, was können die leisten wohlmöglich, also das wären wirklich in diesem Sinne Ressourcen, die dafür genutzt werden können. Vor dem Hintergrund geht es dann bei Punkt 1 erstmal darum, dass Lehrkraft überhaupt zum Ausdruck bringt, dass das Ziel des Gesprächs das erarbeiten von Lösungen ist und das kann beispielsweise dadurch zum Ausdruck gebracht werden, dass das bei der Einführung in das Gespräch schon angesprochen wird, also das da der Fokus drauf liegt und das Gespräch dementsprechend auch gestaltet wird und die Steigerung davon und das ist dann das Komplexere, ist das eben mit diesem Lösungsfokus auch nach Ressourcen gefragt wird und diese dann in die Lösungsfindung einbezogen werden. Das sind dann genau diese Fragen, wie wurden ähnliche Probleme in der Vergangenheit gelöst, das kann sowohl in Richtung der Schülerin

	gehen, aber später auch im Bereich der Mutter, wo liegen die Stärken der Schülerin, die für die Lösung des Problems genutzt werden können und gibt es Bereiche in der sich die Schülerin besser strukturieren kann bei ebenfalls vergleichbaren Problemen beispielsweise im Bereich der Hobbys. [1:43:28] E: Macht für mich so weit Sinn, also hier auch so wie Sie es geschildert haben Sinn, als auch von Problemen zu sprechen. Ist natürlich ein bisschen schwierig, weil wenn ich vorher nur auf Symptomebene arbeite und das Problem gar nicht erkenne, kann ich hier keine Punkte sammeln. Kann man wahrscheinlich auch schwer lösen, aber ja das ist quasi das wäre sozusagen das Problem und dann auch da würde ich wieder sagen, es ist miteinander vernetzt, also ich kann ja sagen, es geht um die Lösung des Problems, aber im Fokus stehen nur meine Probleme und nicht die von Alex. Dann würde ich hier vielleicht Punkte sammeln, aber beratungstechnisch würde ich sagen, macht es das doch nu noch schlimmer, wenn ich an der Lösung meiner Probleme arbeite und Alex sich so gar nicht (unv.) fühlt. Also deshalb würde ich auch da sagen, wir haben eine unglaubliche Vernetzung dieser Punkte. Also mit anderen Worten, rede ich über die Probleme von Alex, dann wäre Punkt 2 wirklich eine 2, rede ich über meine Probleme würde ich 2 als -2 sehen, verstehen Sie wie ich meine?“ (Expert*in 1, Z. 1094 ff.).
2	„[1:52:36] I: Okay. Dann würde ich übergehen zur nächsten Dimension, Lösungs- und Ressourcenorientierung. Auch hier gibt es wieder zwei Punkte. Null Punkte dafür, wenn die Lehrkraft keine Lösungs- und Ressourcenorientierung zum Ausdruck bringt. Einen Punkt dafür, wenn die Lehrkraft zum Ausdruck bringt, dass das Ziel das Gesprächs das Erarbeiten von Lösungen ist, das kann beispielsweise dadurch erreicht werden, dass die Lehrkraft das schon zu Beginn des Gesprächs zum Ausdruck bringt und zwei Punkte gibt es dann dafür, wenn bei der Suche nach Lösungsmöglichkeiten nach vorhandenen Ressourcen der Schülerin gezielt bei der Suche nach Lösungsmöglichkeiten nach vorhandenen Ressourcen gefragt wird und diese in die Lösungsfindung einbezogen wird und konkrete Fragen dafür sind wie wurden ähnliche Probleme in der Vergangenheit gelöst, wo liegen die Stärken der Schülerin, die für die Lösung des Problems genutzt werden können, gibt es Bereiche in denen sich die Schülerin besser motivieren oder strukturieren kann, bspw. im Bereich von Hobbys. [1:54:35] E: Okay, also mir gehen zwei Gedanken hier durch den Kopf. Es ist eine Entweder- Oder-Angelegenheit zwischen null und eins, wobei auf der eins, also ich finde es schwierig allein die Ori-

	entierung hier soll es um die Entwicklung von Lösungen gehen. Einen Punkt (unv.) [1:55:10] I: Reicht nicht? [1:55:11] E: Ja. Man kann ja viel am Anfang des Gesprächs sagen und dann mündet das ganze hier in einer Disziplinarmaßnahme und im shaming oder irgendwie so, aber dann hätte man hier einen Punkt bekommen. Bei einer Lösungs- und Ressourcenorientierung, das kann nicht der Sinn und Zweck der Angelegenheit sein und zwei ist dann von eins unheimlich entfernt. Insofern als hier jetzt halt auf einer komplexen Art und Weise nach Lösungsoptionen gesucht wird, also man muss versuchen es zu vereinfachen, aber hier würde ich sagen im Vergleich zu den anderen Kategorien ist hier der Schritt zwischen einen Punkt und zwei Punkte quantitativ betrachtet ein Riesenunterschied, wirklich riesig. Also da dann vielleicht doch lieber mehr Möglichkeiten, wie man eigentlich Lösungsmöglichkeiten herausarbeiten kann mit berücksichtigen, dann kann man hier auch quantifizierend vorgehen und sagen welche unterschiedlichen Möglichkeiten in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunftsdimension oder in der Breite der Lebenswelt werden jetzt genutzt, um abzuklopfen wo mögliche Lösungsoptionen, Ressourcen zur Lösung vorhanden sind. Da glaube ich mit dem letzten Teil könnte man viel differenzierter umgehen. So liegt es ja nah, dass man das ist ja in eurer Auflistung auch drin, dass man so ähnliche Probleme in der Vergangenheit gelöst bis hin zu Bereichen, in denen es besser geht, die weg sind von diesem Kontext hier, aber vielleicht einfach die Frage, wie gut schaffen es die Studierenden unter Bezug auf einen gleichen oder ähnlichen Kontext Fragen zu stellen, so war das in meinem Mathematikunterricht vielleicht auch schonmal so und wenn ja, wie seid ihr da vorgegangen oder halt eben wirklich zu sehen okay das scheint nicht im Nahbereich, da scheinen nicht die Ressourcen zu gewinnen, die hier für die Lösung des Problems gebraucht würden, da müsste man sich eben auf andere Bereiche noch orientieren, also hier könnte man, was müsste man machen? Man müsste es verfeinern tatsächlich an der Stelle, ich glaube das ist das, was so als Kern meiner Aussage übrigbleiben könnte. [1:57:59] I: Also, wenn man den Abstand verringert, eins und zwei vor allem und dann noch mehr Möglichkeiten für die Lösungsorientierung für den ersten Punkt reingeben. [1:58:10] E: Genau. Also ich denke Zeit und Lebensbereiche, das wäre schonmal so ein Ansatz, wo man hier wirklich was gewinnen könnte, um das differenzierter zu gehen“ (Expert*in 2, Z. 1085 ff.).
3	„[1:04:13] I: Okay. Dann gehen wir nämlich zur Lösungs- und Ressourcenorientierung, auch dafür gibt es zwei Punkte. Null Punkte

dafür, dass die Lehrkraft keine Lösungs- und Ressourcenorientierung zum Ausdruck bringt. Ein Punkt dann dafür, dass die Lehrkraft zum Ausdruck bringt, dass das Ziel des Gesprächs das Erarbeiten von Lösung ist, dass beispielsweise dadurch, dass dies schon bei der Einführung in das Gespräch angesprochen wird. Zwei Punkte gibt es dann dafür, wenn nach der Suche nach Lösungsmöglichkeiten und vorhandenen Ressourcen der Schülerinnen gefragt wird und diese in die Lösungsfindung einbezogen werden. Also wie etwa, wie wurden ähnliche Probleme in der Vergangenheit gelöst? Wo liegen die Stärken der Schülerin, die für die Lösung des Problems genutzt werden können? Und ob es Bereiche gibt, in denen sich die Schülerin besser motivieren oder strukturieren ließe, beispielsweise durch die Hobbies, die sie dabei nennt?

[1:05:06] E: Ja. (Pause für ca. 10 Sek.) Das geht jetzt genau in die Richtung, was ich gerade meinte bei dem Punkt dadrüber, ne? Und deswegen würde ich quasi. Also ich würde, (...)können Sie nochmal eben eine Folie zurückgehen? (Pause für ca. 8 Sek.) Ich aus meiner Perspektive würde jetzt schon sagen, dass wenn ich jetzt ganz rechts bei den zwei Punkten, ne, stellt, detaillierte Fragen und dann stelle ich mir jetzt so Sachen vor, eben wie, also sehr detaillierte Fragen wäre ja zum Beispiel, kann es sein, dass du zu Hause gar kein Platz hast, ne? Oder noch geschlossener gefragt du hast offensichtlich so oder so, dass ich damit, wenn ich das so machen würde, quasi das Item schwächen würde, was jetzt danach kommt, nämlich die Ressourcen und Lösungsorientierung. Also, wenn ich / Da bin ich jetzt mal wieder bei meiner Beraterhaltung, die ich, die ich so vertrete, ne? Wenn ich meinem Gegenüber zutraue, dass er sie Ressourcen in sich hat, Lösungen selber findet, ne? Dann heißt das für mich auch das, was ich gerade hierzu gesagt habe, ne? Also ich, deswegen, finde ich sehr gut, nächste Folie jetzt wieder, dass da das drin ist und finde das auch total, total gut und frage mich gerade, inwiefern sich das widerspricht ist natürlich Quatsch, aber vielleicht können Sie grob nachvollziehen, was ich meine, ne? Also /

[1:06:31] I: Ja.

[1:06:31] E: Ich könnte das, könnte da quasi das Item davor noch ein bisschen offener dadurch (unv.). Also dieses Item, wenn man das gut macht wäre das für mich fast ein Argument, das Item davor eben anders zu machen aus Beraterperspektive und dann würde ich mir natürlich auch wünschen, dass es anders gerated oder gepunktet würde, aber genau. Aber im Prinzip bin ich, also hier bin ich vollkommen dabei und find es gut, ja.

	[1:06:54] I: Ich würde hier nämlich immer davon ausgehen, Voraussetzung für die Lösungs- und Ressourcenorientierung ist immer eine adäquate Ursachensuche. Es kann aber sein, dass eine gute Ursachensuche erfolgt, aber dann wiederum keine Lösungs- und Ressourcenorientierung, weil das nicht eingebracht werden kann. [1:07:10] E: Ja und das ist, das ist jetzt total spannend. Wenn man, wenn man, ich sage jetzt mal, ich nenne es mal Hardliner bei der Lösungsorientierung fragt, ne? Dann sagen die sogar mir, mich interessieren die Ursachen überhaupt nicht, ne? Also ich könnte auch jetzt hergehen und sagen, was weiß ich, Sie kommen zu mir, haben ein Problem. Dann ist meine Hypothese allerdings auch erstmal nur, dass ich Sie unterstützen kann, darin, Lösungen zu finden, ohne dass wir gemeinsam das, die Ursache finden, ne? Oder ohne dass ich auch nur eine Ursache hypothetisiere. Aber, ne? Wie gesagt, ganz stark meine, mein Verständnis von Beratung. Und da sind wir ja wieder an dem Knackpunkt, dass die Gespräche, die wir da hatten, ja eben natürlich ganz anders geartet sind, ne? Die beiden haben nicht da gesessen, haben gesagt Frau Lehrerin, können Sie uns bitte helfen? Wir haben folgendes Problem, sondern die Lehrerin hat gesagt Ich habe folgendes Problem, wie lösen wir das, ne? Genau, so, Punkt“ (Expert*in 3, Z. 586 ff.).
4	„[1:12:09] I: Okay. Dann hätten wir die Lösungs- und Ressourcenorientierung. [1:12:27] E: Ja kann ich mitgehen, nur bei dem ersten nicht. Also das ist ja nicht Ziel die Lösung, also das hatten wir ja eben in den wirklich schlechten Beispielen, dass die die Lösung vorgebracht haben. Ja, aber das widerspricht dem ja, keine Lösungen und Ressourcenorientiert im Ausdruck. Die haben ja Lösungen hervorgebracht, aber in der Art rigider Form, dass es gruselig war. Also bringt eher/was weiß ich, bringt vernachlässigt Ressourcen und/ das ist genau das, ne. Also so ein schlechtes Beratungsgespräch zeichnet sich dadurch aus, dass Lehrkräfte sich darüber erheben und eigene Lösungen quasi rigide einbringen, das wäre genau die Formulierung und das ist naja, wie eben gesagt, (unv.)“ (Expert*in 4, Z. 738 ff.).
5	„I: Dann hätten wir die Lösungs- und Ressourcenorientierung, auch dafür gibt es zwei Punkte. Zum einen null Punkte, wenn die Lehrkraft keine Lösungs- und Ressourcenorientierung zum Ausdruck bringt, einen Punkt dafür, dass die Lehrkraft dann zum Ausdruck bringt, dass das Ziel des Gesprächs beispielsweise das Erarbeiten von Lösungen ist und das auch schon beispielsweise das schon zu Beginn der Einführung in dem Gespräch angesprochen wird. Zwei Punkte gibt es dann dafür, wenn bei der Suche nach

	Lösungsmöglichkeiten anhand der Ressourcen der Schülerin gefragt wird und diese auch in die Lösungsfindung einbezogen werden. Also wie etwa, ähnliche Probleme in der Vergangenheit gelöst worden sind, wo die Stärken der Schülerin liegen und die für die Lösung des Problems genutzt werden können, Bereiche in den sich die Schülerin besser motivieren kann, in denen sie sich besser strukturieren kann, ob das bei gewissen Hobbys der Fall ist und dafür gibt es zwei Punkte. [1:03:51] E: (unv.) (Pause für ca. 28 Sek.) Ja. [1:04:21] I: Ja? [1:04:22] E: (unv.)“ (Expert*in 5, Z. 598 ff.).
Kategorie Pädagogisches Wissen - Vereinbarung von Lösungen - PWV)	
Ex- pert*in	Textstelle
1	„[1:44:54] I: Ja. Okay. Dann sind wir bei Vereinbarungen von Lösungen, da geht es dann mit entsprechenden Beispielen darum, dass Lösungen herausgearbeitet werden. 0 Punkte gibt es dann dafür, dass die Lehrkraft keine Lösungen herausarbeitet und die Probleme einfach bestehen bleiben oder die Symptome als solche und das würde dann bedeuten, Beispiele dafür wären, dass die Lehrkraft sagt, bemühe dich einfach mal mehr, wir gucken mal, wie es wird, ich habe ja jetzt mit dir gesprochen. Das wäre dann die Ebene auf der die Sachen nicht konkretisiert werden und einfach so beibehalten werden. Ich hatte dann verschiedene Beispiele für diese Lösungsmöglichkeiten und die Steigerung ist, dass die Lehrkraft für mindestens ein Problem eine Lösung herausgearbeitet 1 Punkt oder auch für beide Probleme eine Lösung herausarbeitet dafür gäbe es dann 2 Punkte. Und im Rahmen der Möglichkeiten wie es sich bislang dargestellt hat und was für realistisch eingeschätzt werden konnte, das war jetzt eine schulische Hausaufgabenbetreuung, je nach dem wie sie dann eingebettet wird, eine Strichliste für Positivmeldungen, individuelle Aufgabenstellung, Gruppenarbeiten mit Andrea und Bente, Gesprächsangebote mit Andrea und Bente oder die Eltern überprüfen, ob die Hausaufgaben gemacht worden sind und das kommt dann wirklich darauf an, wie das im Gespräch mit reinkommt, also wenn es einfach nur am Rande erwähnt wird von, du kannst ja noch das machen, dann ist das keine Lösung unbedingt, es kann diese Schwelle erreichen im Sinne von es wird akzeptiert oder noch mal herausgearbeitet und wenn es nur in einem Nebensatz fällt, ist es fast nicht passiert und die andere Dimension, die wir davor hatten, das ist dann zum Beispiel nicht ressourcenorientiert, also nur zu sagen, geh zur schulischen Hausaufgabenbetreuung, dann habe ich keine Quali-

	tät dahinter in der Adressierung dieses Problems, das wäre so die Dimension. [1:46:55] E: Was mir so auffällt, also auch erstmal plausibel, wie gesagt auch hier wieder Symptom und nicht Problem, aber also hier geht es ja um die Art und Weise, wie die Lösungen benannt werden sage ich mal, also werden sie wirklich konkret benannt und so weiter. Was hier aber gar keine Rolle spielt, ist die mögliche Passung der Lösung. Beispiel, im Prinzip ist das Problem von Alex, dass sie zu wenig Zeit mit ihren Freundinnen und auch mit ihren Eltern hat, ob es das ist oder nicht weiß ich nicht, gehen wir mal davon aus. Schulische Hausaufgabenbetreuung wäre völlig Kontraproduktiv, die hat keine Probleme damit Hausaufgaben zu machen, sondern zu wenig Zeit. Schulische Hausaufgabenbetreuung braucht Zeit. So, selbst wenn ich dieses Problem ganz konkret benenne und an der Lösung arbeite, aber davor eigentlich gar nicht auf Alex eingegangen bin, auch dann würde ich sagen, das macht es doch nur noch schlimmer, dafür würde ich ungerne positive Punkte verteilen wollen, wenn ich so einen Bewertungsbogen hätte. Da würde ich sagen, na klar werden die konkret benannt, aber sie werden doch überhaupt nicht auf die Passung von Alex herausgearbeitet. Genau wie das Wegsetzen, das ist total kontraproduktiv, weil ich ihr die wenige Zeit, die sie mit ihren Freundinnen hat, noch mehr wegnehme sozusagen. Das müsste eigentlich, finde ich, irgendwie mit rein, also dass man das tatsächlich vielleicht auch stufig macht, werden überhaupt Probleme oder werden die Probleme von Alex überhaupt herausgearbeitet? Und wenn sie herausgearbeitet werden, werden dann mögliche Lösungen benannt? Da würde ich sagen macht es auch Sinn, wenn man hier nur Punkte sammeln kann, wenn man sie herausgearbeitet hat, weil wenn man sie nämlich nicht herausgearbeitet hat, kann ich zwar Lösungen benennen, aber das sind dann ja nur Glückstreffer, dann kann ich mir die Beratung auch schenken und vorher Lösungen benennen und dann ist die Beratung irgendwie für die Katz. [1:49:01] I: Also dann stärkere Verzahnung zwischen quasi dem was wir vorher haben, Ursachen sind nötige Bedingungen, dass ich überhaupt weiß, wie die Ressourcenorientierung aussehen kann und die Passung gegeben ist in der Lösungsfindung, also das man das noch näher nebeneinanderstellt. [1:49:16] E: Genau, dass man halt wirklich so sagt, wer da keine Punkte hat, kann hier keine sammeln. Das macht nicht immer Sinn, aber manchmal, also ich sage mal so, wer sich nur auf diese Symptome beschränkt und nicht auf die Probleme und später nichts zu den Problemen sagen kann, da würde ich sagen, dass ist weniger gravierend, wie wenn jemand überhaupt nicht auf Prob-
--	--

	leme eingeht, aber nachher meint Lösungen vorschlagen zu müssen. [1:49:41] I: Ja. Okay. [1:49:44] E: Dass man da quasi noch so eine Kopplung oder so rein baut, genau“ (Expert*in 1, Z. 1190 ff.).
2	„[1:58:23] I: Okay. Dann haben wir als weitere Kategorie bzw. als Dimension die Vereinbarung von Lösungen. Da hätten wir wieder eine quantitative Auflistung, für die es null bis zwei Punkte gibt. Null Punkte, die Lehrkraft arbeitet keine Lösungen heraus, einen Punkt gäbe es dann dafür, wenn die Lehrkraft mindestens oder für mindestens ein identifiziertes Problem eine Lösung herausarbeitet, Beispiele hierfür wären schulische Hausaufgabenbetreuung, Strichliste für positive Meldungen, individuelle Aufgabenstellungen, Gruppenarbeiten mit Andrea und Bente, Gesprächsangebote mit Andrea und Bente, Eltern überprüfen, ob die Hausaufgaben gemacht wurden und das ganze kann sich dann auch beziehen auf die Lösung beider identifizierter Probleme, wofür es dann zwei Punkte gibt. [1:59:24] E: Wir kommen aus der Nummer nicht raus. [1:59:26] I: Mhmh. [1:59:28] E: Ja, ist wieder diese Frage der Verantwortlichkeit für die Herausarbeitung von Lösungen, hier könnte eine Verbesserung schon insofern stattfinden als das es um Lösungsangebote geht und nicht um das Herausarbeiten von Lösungen. Das Herausarbeiten von Lösungen läuft in einem Beratungsprozess zusammen. Man kann Angebote machen ohne Zweifel und dann die sich beratende Person verhalten ja, aber das ist immer noch nicht das Herausarbeiten von Lösungen. Also das ist ein Aufstellen von Lösungsangeboten, ich glaube das würde sich hier schon diesen wieder einseitigen persönlichen Charakter herausnehmen. Ansonsten ja in der Quantifizierung, dass man dann guckt, dass man für beide Probleme oder für ein Problem Lösungsangebote macht. Das ja erscheint mir schon sehr sinnvoll. Aber zu der Frage nach der Dimension Vereinbarung von Lösungen, da steckt das Wort Vereinbarung drin und das bedeutet ja automatisch, dass die andere Seite nämlich die der Beratenden auch mitgedacht ist, und das haben wir hier nicht in den Optionen drin. [2:01:03] I: Das wäre da in dem Zusammenhang die Frage so wie der Bogen das momentan macht, würde man dann an den anderen Stellen Abzüge dafür kriegen. Man könnte bspw. sagen es wird dann ein Glückstreffer geschossen und dann gesagt, okay das ist eine Lösung die beispielhaft aufgelistet ist, dann erarbeitet man eine Lösung so gesehen. Es könnte aber auch sein, dass die nicht Lösungs- und Ressourcenorientiert ist, weil die nicht abge-

	sprochen ist, es könnte sein, dass die Ursachen dafür nicht bekannt sind, weil die nicht herausgefunden wurden und es könnte sein, dass man auch gar nicht weiß, worüber man spricht, weil man weder die Problemanalyse noch eine Problemdefinition betrieben hat. [02:01:43] E: Okay. [2:01:44] I: Das wäre zumindest die derzeitige Variante, mit der das dann abgeholt werden kann. [2:02:01] E: Hattet ihr denn den Ansatz schonmal verfolgt, dass die null kann meinetwegen so bleiben wie in der Überlegung hier, also es gibt nichts heißt es ja dauerhaft und dann immer zu schauen inwiefern vielleicht die Punktevergabe von der Interaktion, also nicht der Kommunikation, sondern von der interaktiven Herausarbeitung von x abhängig gemacht werden könnte. Also wenn die Lehrkraft ein Lösungsangebot formuliert, dann gibt es dafür einen Punkt, wenn aber im Prozess deutlich wird, dass beide zusammen ein Lösungsangebot entwickeln, dann gibt es dafür zwei Punkte. War das auch schon als Idee vielleicht mit drin? Es ist ja auch egal, ob es schon als Idee mit drin war, aber so könnte ich mir eine Steigerungslogik hin von der Anspruchsgrad ist einfach höher, wenn man das gemeinschaftlich machen muss. Eine Expertenberatung, bei der ich auf Basis von mehr oder weniger gesicherten Wissensbeständen Angebote mache, ist erstmal leichter als wenn ich mich darauf einlasse mit meinem Gegenüber gemeinschaftlich Ideen entwickle und vielleicht wäre da statt das jetzt voneinander abziehen oder so da die Möglichkeit in einem bestimmten Bereich Dimensionen zu entwickeln, bei denen genau da die Steigerungslogik drin liegt. [2:03:36] I: Also das stärker zu koppeln im Sinne von dass man oder wie könnte man das machen, diese kooperative Handlungsdimension in der Ausprägung Expertin für ihr Problem in Bezug auf die Schülerin beispielsweise, also dass man die immer wieder berücksichtigt, viel mehr in diese Dimension immer wieder reinbringt als Qualitätsmaß so gesehen, wenn ich dich jetzt so verstanden habe. Also das man sagt, wird darauf geachtet bei Vereinbarung von Lösungen, wird bei der Ressourcenorientierung drauf geachtet bei der Ursachensuche, -analyse, -definition. [2:04:10] E: Genau. [2:04:16] I: Ja das ist eine Überlegung, ja (lacht). Deswegen freue ich mich, dass du das auch erwähnst (lacht) (...) ne, okay. Aber genau, also ich würde das jetzt auch nochmal dann zusammenfassen unter es wäre zu überlegen inwiefern dann all diese Dimensionen im Bereich des pädagogischen Wissens da nochmal so Qualitätsdimensionen bekommen könnten und dann nochmal besser
--	--

	herauszustellen inwiefern sie denn auch passen auf die Schülerin, weil das ein dialogischer Prozess ist. [2:05:05] E: Ja. Vielleicht ist wirklich die Idee hier, man könnte sich das jetzt ja nochmal exemplarisch vornehmen. Vereinbarung von Lösungen. Null für es wird keine Lösung herausgearbeitet, egal wie es gibt gar keine. Ne anders, das ist ja gut, dass es gerade die Lehrkraft ist, die noch nicht einmal selbst irgendein Lösungsangebot macht. Dann für mindestens ein identifiziertes Problem von der Lehrkraft angeboten, für die zwei von der Lehrkraft angeboten, für eins zwischen beiden herausgearbeitet, für zwei miteinander herausgearbeitet, so dass man dann hier auch mit dem entsprechend auf maximal vier Punkte käme. Da hätte man dann sowohl Quantität als auch Arbeitsprodukt zwischen beiden als Maßstab angelegt“ (Expert*in 2, Z. 1146 ff.).
3	„[1:08:03] I: Ja, okay. Dann haben wir Vereinbarung von Lösungen. Auch dafür gibt es zwei Punkte. Zum einen null Punkte dafür, dass die Lehrkraft keine Lösung herausarbeitet. Ein Punkt dann dafür, dass die Lehrkraft für mindestens ein identifiziertes Problem eine Lösung herausarbeitet. Beispiele können sein, entweder schulische Hausaufgabenbetreuung für Alex, eine Strichliste für positive Meldungen, individuelle Aufgabenstellung, mehr Gruppenarbeit mit Andrea und Bente, Gesprächsangebot mit Andrea und Bente oder aber in Bezug auf die Eltern, dass diese überprüfen, ob die Hausaufgaben abends gemacht worden sind. Analog dazu dann, dass die Lehrkraft für beide identifizierte Probleme eine Lösung herausarbeitet und das wären dann die gleichen Beispielmöglichkeiten, die darunterfallen könnten. [1:08:48] E: Ja. (...) Also erstmal bin ich da grundsätzlich auch d'accord, ne? Und auch wieder, ich glaube bei dem bei dem Ansatz, der auch zu den Gesprächen passt, bin ich (unv.), habe ich da keine großen, keine großen Probleme mit oder so. Ich würde, also ich hätte sofort die Rückfrage / Wenn Sie mir das vorstellen würden, würde ich die Rückfrage stellen, was heißt denn überhaupt Lösung herausarbeiten, ne? Wenn jetzt der Berater sagt, passen Sie auf, wir haben ja die beiden Probleme gehabt, ich habe mir auch kurz angehört, wie Sie das finden. Und jetzt sage ich Ihnen mögliche Lösungen für das Problem. Die habe ich mir vorher schon überlegt, ne? Und zähle das jetzt zum Beispiel auf, was dasteht und mache das für beide, für beide identifizierten Probleme. Dann würde ich ja hier zwei Punkte kriegen, wäre aber aus meiner Sicht überhaupt nicht kooperativ, ne? Oder eben also, in meinen Worten, ich wäre überhaupt nicht klientenzentriert und auch nicht ressourcenorientiert vorgegangen, sondern ich hätte einfach Lösungen vorgeschlagen. Und jetzt mal ganz platt gesagt

	könnte ich hier zwei Punkte kriegen, ohne dass ich jemals vorher irgendwie das Gespräch anders geführt hätte, ne? Also ich hätte ja diese Punkte auf dem Zettel und das war auch das Witzige, weil ich den Eindruck auch hatte, ne? Beide hatten schon Lösungen für sich auf dem Zettel stehen und die lese ich jetzt vor. Mein Verständnis wäre Vereinbarung von Lösung, ich, also, ne anders. Das Herausarbeiten von Lösungen, da würde für mich, Auf jeden Fall, wäre irgendwie noch wichtig, dass das kooperativ passiert. Also, dass die, ne? Dass da bei der Auflistung sowohl Lösungen draufstehen, die mein Gegenüber als auch ich genannt habe, so, ne? Genau. Und, dass am Ende nicht gesagt wird, so, wir machen das jetzt so und wenn du das dann machst, dann setzen wir dich wieder zusammen mit deinen Freunden, sondern das wäre eigentlich, ein gemeinsamer Prozess hätte das sein sollen. Genau, und das fehlt mir hier quasi, ne? Aber ansonsten / [1:10:36] I: Also auch eine stärkere Verzahnung, okay. [1:10:38] E: Genau“ (Expert*in 3, Z. 649 ff.).
4	„[1:13:20] I: Das wäre nämlich genau hier abgefedert im nächsten, da gibt es Vereinbarung von Lösungen. [1:13:28] E: Ja, aber das stimmt von der Frage her einfach nicht [1:13:31] I: Genau, genau. Also es gäbe hierfür keine Punkte in dem Fall dann, aber hierfür gibt es einen Punkt für Glückstreffer so gesehen. Das wäre jetzt die momentane Perspektive darauf. Man könnte es auch enger zahn und sagen, wenn ich den Rechenweg schon falsch habe, dann wird die Lösung immer falsch sein. [1:13:47] E: Ne. Da würde ich Ihnen jetzt echt widersprechen, weil bei dem da vorherigen ist, wenn ich eine Lösung herbringe, dann hätte ich ja zumindest einen Punkt. Aber es ist ja eigentlich keine Lösung vorgebracht worden. Also verbal ist eine Lösung vorgebracht worden, aber sie geht quasi in keiner Weise auf die Schülerin, auf die Bedarfe der Schülerin ein. Also die Lehrkraft bringt keine Lösungen hervor, stimmt so nicht. Das könnte ich ja nicht ankreuzen bei denen. [1:14:23] I: Wobei jetzt in dem Fall hätte ich tatsächlich argumentiert, also es gibt keine Lösung und Ressourcenorientierung, also die [1:14:29] E: Eine Lösung schon (unv.) [1:14:31] I: Die Lösung schon, ja. [1:14:32] E: Bente und Andrea sollen gefälligst ihre Freizeitaktivitäten einstellen. [1:14:36] I: Genau, das wäre nächste, also hier bei Vereinbarungen von Lösungen. Es gibt einen Lösungsvorschlag dafür gibt es einen Punkt, aber es gibt, Entschuldigung, keinen Punkt für eine Lösungs- und Ressourcenorientierung. Also die sprechen nicht mit

	denen zusammen, deswegen bekommen die dafür keine Punkte, aber sie vereinbaren so gesehen eine Lösung oder was heißt vereinbaren, sie aufoktroyieren eine Lösung auf [1:14:58] E: Ja, genau. [1:14:58] I: und das wäre ein Glückstreffer und dafür kriegen sie dann einen Punkt, das wäre jetzt so. [1:15:05] E: Also ich hätte jetzt mit dem Bewertungssystem echt Schwierigkeiten. Also, weil wie gesagt, ich würde es anders sehen und sie wissen ja, Studierende neigen dann dazu, wenn man einen Bewertungsbogen hat zu sagen, warum ich habe doch Lösungen genannt und nicht mal argumentieren, dass sie keine Lösungen genannt haben, weil aufoktroyieren von Lösungen (nicht?) das Ziel ist. Deswegen hätte ich Schwierigkeiten einfach mit der Bewertung. [1:15:30] I: Ja. Es gibt dann so aus der Perspektive auch hier eine stärkere Verzahnung zwischen der Perspektive der Schülerin in dem Fall, also das man Lösungs- und Ressourcenorientierung stärker zusammen mit Vereinbarung von Lösungen zusammenfasst. Also das müsste sich gegenseitig bedingen. [1:15:46] E: Ja. [1:15:47] I: Okay. (...) Weil das wäre jetzt wieder sehr linear gedacht, also die Vereinbarung von Lösungen, wie gesagt. [1:16:07] E: Ja, also ja, das ist keine Vereinbarung, das ist ein Aufoktroyieren von Lösungen. Also ich habe echt das Problem mit der Formulierung. Es ist keine Vereinbarung, sondern die Lehrkraft bestimmt und ob sie das jetzt für mindestens identifiziertes Problem tut oder für mehrere, es bleibt im Endeffekt ja eine Demonstration, eine Machtdemonstration ihres zumindest von ihr antizipierten oder geglaubten Wissens im Endeffekt. Ich würde das streichen. Also diese Kategorie fände ich schwierig, ganz ehrlich gesagt, weil es keine Vereinbarung ist. [1:16:50] I: Ja. [1:16:50] E: Entweder keine Lösung oder sie erarbeitet selber eine heraus oder sie erarbeitet für mehrere Probleme eine heraus. Das ist keine Vereinbarung, sondern die Lehrkraft bestimmt die Lösung. [1:16:59] I: Ja, ja. [1:17:00] E: Dafür gäbe es hier überall nur null Punkte. Egal ob sie es für mehrere Probleme macht oder nur für eins, das wäre mir egal. {1:17:07} I: Aber das wäre auch okay, ne. Das spräche ja weiterhin für diese soziale Kooperationskompetenz wesentlich stärker in das pädagogische Wissen reinzuholen, also keine Problemerkennung, Darlegung, Lösung ohne meinen Gegenüber so gesehen.
--	--

	[1:17:20] E: Genau.“ (Expert*in 4, Z. 753 ff.).
5	„[1:04:26] I: Okay. Dann hätten wir und das wäre jetzt die, genau die letzte in dem Zusammenhang, pädagogisches Wissen, die Vereinbarung von Lösungen, auch dafür gibt es zwei Punkte. Zum einen null Punkte, wenn die Lehrkraft keine Lösungen herausarbeitet, einen Punkt, wenn für mindestens ein identifiziertes Problem eine Lösung herausgearbeitet wird, verschiedene Beispiele gibt es dafür, Hausaufgabebetreuung, Strichliste für Positivmeldungen, individuelle Aufgabestellung, Gruppenarbeit mit Andrea und Bente, Gesprächsangebote mit Andrea und Bente oder auch, ob die Eltern überprüfen, ob die Hausaufgaben gemacht worden sind. Zwei Punkte gibt es dann dafür, wenn für beide der identifizierten Probleme eine entsprechende Lösung herausgearbeitet wird [1:05:12] E: (unv.) sehr auf die Lehrkraft fokussiert ist. Und wenn man das kooperativer machen würde, dann könnte man mal schauen was bringen die Eltern so ein und was sagt denn die Schülerin dazu und beim Herausarbeiten der Lösungen da ist mir beim Schritt davor gerade noch aufgefallen, dass man auch gucken könnte, wie überhaupt Lösungen herausgearbeitet werden sollen. Also direktiv, wir wollen das jetzt so lösen, ich sage direktiv ihr macht das, ihr sagt ja und dann gehen wir raus oder wir wollen das lösen und wir gucken mal was für alle gut passt, dass wir die Ideen gemeinsam haben so. Es spielt vielleicht auch noch eine Rolle / Also nicht nur sagen ja wir wollen das jetzt so lösen, sondern wie wollen wir das eigentlich lösen spielt da wahrscheinlich auch noch eine Rolle. Welche Vorstellungen habe ich überhaupt darüber, wie man gut an Lösungen kommt. Also ich sage wie es geht oder wir sagen gemeinsam was uns einfällt und wir gucken dann, was die Schülerin sich gut vorstellen kann. [1:06:10] I: Also auch hier eine stärkere Verzahnung zwischen der Perspektive der Schülerin beziehungsweise auch der Mutter und eben der Lösungsfindung, also das gemeinsame müsste stärker betont werden. [1:06:24] E: Ja. (unv.) wie man überhaupt Lösungen finden kann [1:06:30] I: Also dann auch als / [1:06:33] E: Ja, auch so ein bisschen, also stell dir mal vor wir machen/ wir sprechen jetzt mal ein bisschen, sammeln Ideen und dann gucken wir mal welche Lösung dich davon am meisten anspricht und mit welcher wir zusammenarbeiten können oder ne also so ein bisschen zu sagen wir wollen Lösungen finden kann ja auch in die Richtung gehen, ich sage das sind meine drei Vorschläge, such dir einen aus und dann geht es los zack, also so direktiv und wenn das so nicht gehen dann treffen wir uns hier wie-

	der und dann erklärst du mir bitteschön, warum nicht (lacht). Kann ja auch sein, dann habe ich aber den Auftrag erfüllt, aber ich habe nicht gesagt wie wollen wir überhaupt über Lösungen reden. [1:07:07] I: Genau. Also so wie es hier jetzt zumindest dann hier abgebildet wird, dann wäre das hier ohne Punkte in dem Bereich zu bekommen, beispielsweise ein Symptom dafür, dass es direktiv ist. Also es werden Lösungen herausgearbeitet ohne dass die ressourcenorientiert sind, wäre eventuell ein Glückstreffer im Sinne von falscher Rechenweg, richtige Lösung. Dafür gäbe es dann halt einen Punkt, aber es gäbe jetzt in diesem Modell zumindest bislang keinen Punkt für eben diese Ressourcenorientierung. Aber, wenn ich sie jetzt richtig verstanden habe, generell eine stärkere Verzahnung zwischen eben dieser Perspektiveinholung, was in einer anderen Angemessenheit resultieren soll so gesehen. [1:07:48] E: Ja (unv.)“ (Expert*in 5, Z. 621 ff.).
Kategorie Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Paraphrasieren - GPBP)	
Ex- pert*in	Textstelle
1	„[1:49:48] I: Da sind wir dann auch bei der vorletzten Dimension Gesprächsführungskompetenz, Prozesskompetenz und Berater Skills. Da geht es vor allem darum, wie das Gespräch gegliedert wird und welche spezifischen Berater Skills in diesem Zusammenhang zum Ausdruck gebracht werden können. Als erste Technik so gesehen und Dimension ist das Paraphrasieren da, vorgesehen ist, dass da so bewertet wird, entweder die Lehrkraft paraphrasiert an keiner Stelle des Gesprächs oder sie paraphrasiert einen Punkt an einer Stelle des Gesprächs, wenn sie mehr macht als eine Stelle des Gesprächs, also mindestens zwei Stellen, dann gibt es zwei Punkte dafür. [1:50:28] E: Mhmh, was wäre für Sie paraphrasieren? [1:50:30] I: Das ist eine gute Frage, weil es nämlich die Abgrenzung ist zu der nächsten Kategorie, zum aktiven zuhören. Paraphrasieren wäre in dem Zusammenhang, dass dann die erläuterten Begriffe, ach verwendeten Worte, Sätze nochmal rearrangiert und in eigenen Worten wiedergeben werden. Wenn ich Sie richtig verstehe, dann, also das dann entweder auch geschlossen werden kann daraus oder aber nochmal, also das nicht wortwörtlich übernommen wird, das wäre ja nur ein Echo, aber das man das sinnhaft rearrangiert. [1:51:09] E: Ich kenne das aus der Beratung, ich kenne das auch aus meiner Mediationsausbildung, da wird immer ganz viel Wert draufgelegt. Ich persönlich bin da überhaupt kein Fan davon, zumindest von diesem sonderhaften paraphrasieren, weil das immer

	eine Künstlichkeit in der Situation schafft und man kann paraphrasieren auch einbetten, beispielsweise Alex sagt, ach ja es ist halt so blöd, weil die so wenig Zeit für mich haben und wenn ich dann frage und dann kann ich direkt fragen was ist denn so blöd daran, dass die so wenig Zeit für dich haben? Also dann hätte ich jetzt nicht wirklich paraphrasiert, man kann das auch geschickter machen, aber ich hätte das zentrale Wort blöd aufgenommen und hätte das so gemacht und dann und das wäre für mich auch ein Paraphrasierungsprozess, weil ich, also der Sinn des Paraphrasierens ist ja auf das einzugehen, was die Leute sagen und selber bewusst zu machen, dass man darauf eingeht“ (Expert*in 1, Z. 1270 ff.).
2	„[2:06:16] I: Richtig (lacht). Die nächste Kompetenzfacette trägt den Namen Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater Skills, da geht es vor allem darum, wie das Gespräch strukturiert wird, welche Prozesse mit da reinspielen, also welche Phasen durchläuft es auch mit Hinblick darauf, dass das Beratungsgespräch in der Situation nur ein Teil des Gesamtprozesses ist beispielsweise, das sind so Grundüberlegungen die da mit drin sind und Berater Skills sind da auch diese, ja wie sagt man, es sind ja soft Skills, aber die hard Skills im Beratungsrepertoire so könnte man es glaube ich formulieren. Ein exemplarisches Beispiel dafür, paraphrasieren, das wäre dann direkt der Einstieg mit der ersten Dimension. Null bis zwei Punkte gibt es hierfür. Wenn die Lehrkraft paraphrasiert, sie kriegt null Punkte, wenn sie an keiner Stelle des Gesprächs paraphrasiert und einen Punkt für paraphrasieren an einer Stelle des Gesprächs und zwei Punkte für paraphrasieren an mindestens zwei Stellen des Gesprächs und wenn es mir sind kriegt man da maximal zwei Punkte. [2:07:37] E: Also schön, dass es aufkommt die Dimension. Ja, ihr müsst ja auch hier wieder im Modus des keep it simple irgendwie unterwegs sein, von daher die quantifizierte Logik hier erschließt sich zwar, aber (...) die Qualität der Paraphrase schlägt da wieder nicht durch, ne. Also da kommt vielleicht sogar wirklich an die Grenzen, was mit solchen Evaluationstools gemacht werden kann. Erstmal so finde ich es gut zu sagen es ist drin, es wird berücksichtigt, wenn es nie passiert, es wird berücksichtigt, wenn es passiert. (...) Es ist aber dann nicht entschieden, ob es an einer Stelle oder an zwei Stellen passiert, sondern es ist ein Entscheiden, ob es an den richtigen Stellen passiert, das ist damit nicht erfassbar. [2:08:44] I: Und ich frage mich, wie man das erfassen könnte. Also das müsste ja wirklich im Expertenurteil (?) mit drin sein, dass die alleine sagen, es ist angemessen oder nicht.

[2:08:55] E: Ich glaube, wer wirklich darüber Auskunft geben kann, wie das nochmal geholfen hat ist die Person die auf der anderen Seite des Beratungssettings verortet ist. Also eigentlich wäre es wünschenswert, ich meine selbst in eurem Beispiel, es sind zwar Schauspielerinnen, aber die müsse sich in ihre Rolle ja bis zu einem bestimmten Grad hineinversetzen und haben dann vielleicht auch ihre Gefühlswelt als Möglichkeit das Ganze zu werten was da passiert ist und wenn man sich dann gemeinsam ein Interview, eine Beratungssituation, ein Video dann anschauen würde und dort wird dann die Frage aufkommen, guck mal hier da wurde ja das was du gesagt hast paraphrasiert, versuch nochmal nachzuvollziehen wie sich das wohl angefühlt hat, hat dir an der Stelle was gebracht, ist das nochmal zur Reflexion heranziehbar gewesen (...) solche Gedanken müssten bei der Qualität zur Einschätzung berücksichtigt werden.

[2:10:07] I: Weil das wäre, genau mit dem Hinweis das sind Schauspielerinnen, hätte ich die da jetzt nämlich aus der Gleichung rausgenommen erstmal.

[2:10:15] E: Ja und ich glaube nicht. Ich glaube es gibt genug Ansätze, die sich mit der Frage von Rollenübernahme auch im Schauspiel und was das eigentlich mit dem Erleben zu tun hat, ob es ein Aneinandersetzen(?) vor dem Hintergrund man vielleicht diesen Rückschluss auch gestalten könnte der nach wie vor angreifbar ist, ich meine (unv.)

[2:10:34] I: Genau, kann man machen, wird auch gemacht, also in manchen Medizinsimulationen ist das Teil dessen, also da wird generated durch die Simulationspatienten, auch wenn sie dann kein medizinisches Fachpersonal sind, da wird diese Perspektive berücksichtigt und die geben auch direktes Feedback, das ist das mindeste und die sagen ich habe mich so und so gefühlt als sie so mit mir gesprochen haben, nu das ist genau die Überlegung, die wir dann auch haben.

[2:11:02] E: Also ich glaube für eine Basic Erhebung ist oder für eine Basic Bewertung ist die Frage nach passiert es überhaupt und wenn ja wie oft keine Frage. Aber das soll (?) eben nicht nur eine Technik im eigentlichen Sinne sein, sondern eben ein Kommunikations- beziehungsweise ein Interaktionsmedium und da muss die Sinnzuschreibung beiderseits irgendwie Berücksichtigung finden und das passiert auf die Art und Weise, wie du es mir zeigst gerade nicht.

[2:11:32] I: Ja, okay.

[2:11:36] E: Gleichwohl immer überlegen oder muss man dabei im Kopf haben wofür soll es sein und wenn es darum geht den Studierenden überhaupt erstmal mitzuteilen das sind Techniken, die

	man in der Beratung anwenden sollte und das ist hier nicht passiert ist das immer noch mehr Wert. [2:11:55] I: Ja, aber bleiben wir bei den technischen Sachen. Da stellt sich die Frage, die wird auch immer wieder hier kommen. [2:12:03] E: Ja okay, dann halte ich mich an der Stelle gerne zurück, danke für den Hinweis“ (Expert*in 2, Z. 1248 ff.).
3	„[1:10:38] I: Dann, ja genau, mit Hinblick auf die Zeit, aber das sollten wir noch schaffen, nähern uns nämlich der vorletzten Facette (lacht), Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Baterskills. Das sind so gesehen die Soft Skills, die das Gespräch formen sollen. Darunter fällt einmal paraphrasieren null bis zwei Punkte. Null Punkte, die Lehrkraft / [0:10:57] E: Ich kann Sie schon bremsen, das finde ich alles gut so. [1:11:00] I: Okay, so aufgeteilt? [1:11:01] E: Ich (unv.) gerade noch, aber / Jaja genau. [1:11:02] I: In einer Stelle, in zwei Stellen. [1:11:04] E: Jaja, genau, ja“ (Expert*in 3, Z. 695 ff.).
4	„[1:17:21] I: Ja, okay. Kämen wir dann zur weiteren Facette, Gesprächsführungs- und Prozesskompetenzen Berater Skills. Darunter fallen dann verschieden Formen, zum einen das Paraphrasieren [1:17:33] E: Ja, ich finde diese Skalierung im Endeffekt an einer Stelle oder mindestens zwei Stellen ist wenig hilfreich, ganz ehrlich gesagt. Wenn man auch da eine binäre Ordnung hat, finde ich auch nicht besonders gut, weiß ich nicht. Also ich weiß schon, dass wenn Sie hier unbedingt eine Dreier-Skala haben wollen mit eins und zwei das ist schon klar, müsste ich nochmal drüber nachdenken. Grundsätzlich ist es okay mit dem Paraphrasieren. [1:18:00] I: Ja. [1:18:00] E: Wie gesagt ich halte mich da ein bisschen auf mit/ da würde ich echt an Ihrer Stelle nochmal darüber nachdenken mit an einer Stelle und mit an mindestens zwei Stellen, das finde ich so ein bisschen schwierig, ne. Dann sitze ich da als Beurteiler und mache da irgendwie meine zwei Striche und sage okay jetzt hast du da zwei Punkte, also das finde ich nicht ganz gelungen, aber das/ die Frage nach dem Paraphrasieren finde ich gut. [1:18:24] I: Okay. Sollte dann sowas wie Angemessenheit auch hier rein? Mit der das ein bisschen aufgefangen werde kann? Also die Leute zeigen mir,[dass sie es als Technik aufzeigen können, dafür kriegen sie einen Punkt, aber es muss ja auch passen? [1:18:39] E: Genau also entweder machen sie es gar nicht, ne also vergessen sie es, da gibt es keinen Punkt im Endeffekt, ja sie zeigen irgendwie Bemühungen ist zu unscharf ne, schon klar das

	geht so nicht, sondern (...) ja greift an einigen Stellen ne, also greift an einigen Stellen Paraphrasen auf irgendwie so und eher unter zwei so, ja ich weiß auch nicht ganz genau, ehrlich gesagt“ (Expert*in 4, Z. 844 ff.).
5	„[1:07:51] I: Okay. Dann kommen wir zu der nächsten Beratungskompetenzfacette, das ist die (lacht), ein komplexer Name, Gesprächsführungs- und Prozesskompetenzen und Berater Skills. Das sind jetzt so gesehen ja die Werkzeugkoffersachen so für Beratung. Als erstes, als erste Dimension ist das Paraphrasieren mit drin. Null bis zwei Punkte. Null Punkte dafür, dass die Lehrkraft an keiner Stelle des Gesprächs paraphrasiert, einen Punkt für Paraphrasieren an einer Stelle des Gesprächs, zwei Punkte für Paraphrasieren an mindestens zwei Stellen des Gesprächs. [1:08:34] E: Paraphrasieren finde ich gut, an einer Stelle oder an zwei Stellen würde ich immer ins Verhältnis setzen, wie lang war das Gespräch, wie viele Stellen wurden versäumt, um nochmal zu kennzeichnen, hallo, ich habe das und das jetzt bei dir verstanden. Also an der Quantität das festzumachen, zentrale Stellen wären ja, wenn jemand irgendwie sagt, ja das liegt da und da dran oder mir geht es so und so, ne? So persönliche Äußerungen macht keinen oder ich stelle mir das und das als Lösung vor (...). Also ich würde vielleicht mehr darauf achten an welchen Stellen auch paraphrasiert wird und / [1:09:16] I: Also müsste es so ein Angemessenheitskriterium geben, also dass dahinter noch ein Häkchen kommt im Sinne von war auch eine gute Stelle (lacht). [1:09:29] E: Ja es muss ja diesen Erfolg auch haben, den das Paraphrasieren dann haben soll, also wichtig für mich war ja dann dass ich das verstanden habe und dich verstehe oder Frage auch nochmal, verstehe ich dich da richtig, meinst du das so und so. [1:09:43] I: Ja. [1:09:45] E: Soll das Verstehen stärken und ja, alleine über die Quantität kann ich mir vorstellen, dass da trotzdem ganz schön viel daneben gehen kann. [1:09:56] I: Also ein Qualitätsmaß hinzufügen. [1:09:57] E: Ja. [1:09:58] I: Okay. [1:09:59] E: Also, wenn ich bei Gesprächstechniken beibringen möchte und sehen möchte, ob die die beherrscht, diese Techniken, ja dann ist das okay, weil es ist da, es ist ein Lernprozess ja, da würde ich das auch so sehen, aber so im Berufsleben dann da geht es dann halt noch einen Schritt weiter. Oder ich weiß wie man Paraphrasiert und ich weiß, wie man das macht, sondern ich muss es jetzt auch noch so anbringen, dass es einen Effekt hat, das es

	wirklich gut in die Struktur des Gesprächs passt und Vertrauen fördert und Verstehen auch wirklich signalisiert.“ (Expert*in 5, Z. 685 ff.).
Kategorie Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Aktives Zuhören - GPBA)	
Ex- pert*in	Textstelle
1	„[1:52:04] I: Das wäre nämlich die nächste Technik mit dem aktiven zuhören, da geht es dann um gezielte Nachfragen, die dabei zum Tragen kommen, die nicht paraphrasiert werden, also das ist nicht das Rearrangement der Aussagen, sondern das Weiterführen der Fragen so gesehen und das wäre dann die Abgrenzung dazu. [1:52:23] E: Genau und dann würde ich deshalb sagen, also das mit dem Paraphrasieren, ich glaube, dass das wichtig ist und das macht auch Sinn da irgendwo, also auch da wieder ich finde das mit der Quantität schwierig, also der paraphrasiert an zwei Stellen des Gesprächs und wenn er das an zwei total bedeutungslosen Stellen macht und an einer totalen bedeutungsvollen Stelle nicht, aber okay ich sehe ein irgendwo muss man Quantitäten schaffen, wenn man es vergleichen will, aber da kommt es einfach an die Grenzen, weil ich würde halt eben sagen, es gibt verschiedene Modi des Paraphrasieren, das eine ist wirklich ich sage nochmal, also sowas was sie eben gesagt habe, wenn ich Sie richtig verstehe, dann meinen Sie damit das und das und dann paraphrasiere ich nochmal, halte ich für sinnvoll in sehr heiklen Situationen in der Paarberatung. Nicht jede Paarberatung ist heikel, kann aber heikel werden, aber auch so eine Schülerberatung, wenn die Gefahr läuft aus dem Ruder zu laufen, das bringt ein bisschen runter, es schafft wieder ein bisschen Distanz und so weiter unter bestimmten Bedingungen ein bisschen billig, aber genau diese Distanz kann ich habe und dann kann Paraphrasieren in Form einer Frage deutlich wichtiger sein. Und das andere, das aktive zuhören als Modus, wo man wirklich sagt, ich stelle nochmal Nachfragen, also nicht ich hören, was du gesagt hast, sondern ich möchte verstehen, was du gesagt hast, und dazu brauche ich Nachfragen. Das finde ich auch ganz wichtig, ist aber auch, wie soll ich sagen, ist mitunter glaube ich auch relativ schwierig. In dem einen Video hat die gesagt oder hat sie mehrmals gefragt, Sie haben auch keine Idee? Das wäre ja noch furchtbarer. Oder hat sie gesagt haben Sie eine Idee? Wenn sie jetzt gefragt hätte Sie haben auch keine Idee, wäre es ja noch furchtbarer als was meinen Sie den woran das liegt? Ist ja sage ich mal in Ansätzen auch schon aktives Zuhören, weil die Mutter hat ja gesagt, ich weiß jetzt auch

	nicht woran das liegt, haben Sie noch eine Idee oder irgendwie so- was, würde ich aber nie darunter fassen. Sondern auch aktives Zuhören ist ja was, was ja punktuell sinnvoll eingesetzt werden muss, ich kann ja nicht zu jedem Scheiß, den ich nicht verstehe, nachfragen und ich kann auch nicht immer wieder dieselben Fra- gen stellen, nur weil ich die superwichtig finde (unv.) dazu nichts zu sagen und deshalb ist es auch da wieder die Quantität. Also nur weil ich nachfrage, habe ich noch nicht aktiv zugehört. [1:55:12] I: Brächte es da dann eine zusätzliche Qualitätsdimen- sion? [1:55:16] E: Ich glaube schon ja, dass man irgendwie, es müsste irgendwie gesichert werden, was an den zentralen Stellen passiert und gleichzeitig auch, dass es eine Technik ist, also das habe ich in der Mediationsausbildung, wo ja dieses aktive Zuhören super- wichtig ist, wo ich gemerkt habe, es gibt Leute, die können das so genial in den Prozess einfließen lassen, dass man das gar nicht merkt, wenn man nicht genau darauf achtet und es gibt Leute, die machen das dann, weil sie denken sie müssen das jetzt machen und machen dadurch die ganze Situation kaputt. Also einerseits stelle ich an den richtig Stellen die Nachfragen, was natürlich auch schwierig ist und es gibt definitiv eine Grauzone und es gibt manchmal auch klare richtige und klare falsche Stellen und ande- rerseits auf welche Art und Weise tue ich das? Das wären zwei Qualitätskriterien, also die sagen wird nicht nu aktiv zugehört, son- dern wie wird aktiv zugehört und an welchen Stellen wird aktiv zu- gehört. [1:56:12] I: Sollte dann das Paraphrasieren zusammengefasst wer- den mit dem aktiven Zuhören? [1:56:18] E: Ne das würde ich nicht machen, das sind ja schon zwei unterschiedliche Konzepte. Aber beim Paraphrasieren würde ich die ähnlichen Qualitätskriterien machen, wird paraphrasiert? Also wenn ich jetzt zum Beispiel sagen würde, ah Sie wollen jetzt also wissen, ob beide Prozesse aktives Zuhören und Paraphrasie- ren quasi ähnlich sind und in eine Kategorie kann. In dem Moment, wenn ich sowas sage, denken Sie, ja klar das habe ich doch ge- rade gesagt, was wollen Sie da jetzt von mir, so. Das ist völlig aus der Rolle gefallen und das ist auch noch auf eine Art und Weise gemacht, die ganz blöd ist. Das kann man sehr gut machen, das kann man sehr schlecht machen, man kann es an richtigen Stellen machen und man kann es an unwichtigen Stellen machen. Ich habe das zum Beispiel in der Mediation wird das gemacht, Gefühle sollten paraphrasiert werden, wenn jemand sitzt und sagt ich bin jetzt aber sauer, dann sage ich doch ah okay ich spüre Sie sind jetzt gerade nicht ganz zufrieden oder sowas, das muss ich jetzt
--	--

	echt nicht paraphrasieren, da ist jemand sauer. Dann wäre das eher ein aktives Zuhören zu sagen, was bedeutet das denn für Sie, wenn Sie sauer sind? Zum Beispiel. Aber wenn ich da anfangen rum zu paraphrasieren, dann (unv.), deshalb ist paraphrasieren und aktives Zuhören nicht für sich eine Qualität, sondern immer nur in bestimmten Kontexten und auf eine bestimmte Art und Weise. Aber zum Sinn und Zweck, es geht um die Bewertung einer studentischen Prüfung, nicht um Beratungsausbildung. Da reicht es vielleicht einfach schon, wenn die zeigen, ich weiß, dass das wichtig ist und ich wende es jetzt einfach mal an. Das weiß ich nicht, das müssen Sie nachher entscheiden. Wenn ich bewerten würde, also ich würde wertschätzen, dass sowohl aktiv zugehört wurde, ich würde aber auch kritisieren, dass es vielleicht an schlechten Stellen oder auf eine schlechte Art und Weise gemacht wurde“ (Expert*in 1, Z. 1308 ff.).
2	„[2:12:08] I: Aber ist in Ordnung, wir testen die Hypothese so gesehen (lacht). Das nächste wäre nämlich aktives Zuhören. Auch hier gibt es zwei Punkte und hier gestaltet sich das ähnlich, also für null Punkte die Lehrkraft hört nicht aktiv zu oder aber einen bis zwei Punkte, die Lehrkraft hört aktiv an einer Stelle des Gesprächs aktiv zu, was hier so definiert ist als Aussprechen lassen, als verbale Rezeptionssignale und auch gezielte Nachfragen zu stellen und zwei Punkte wären es dann im Bereich an mindestens zwei Stellen des Gesprächs aktiv zu zuhören. [2:12:51] E: Verbale Rezeptionssignale bedeutet so viel wie es kommen gleich noch nonverbale Rezeptionssignale mit hinzu? [2:12:59] I: Ja. [2:12:59] E: Okay, gut. Denn die gehören genau so zum aktiven Zuhören dazu. Auch die Frage der Problematik der Logik, haben wir ja schon besprochen. Also gemeint ist auch hier wieder die Frage nach lediglich der Punktzahl durch Quantifizierung (..). Interessant finde ich, dass ihr aktives Zuhören vom Paraphrasieren abgekoppelt habt. Ich meine da gibt es auch andere Vorstellungen, wo Paraphrasieren als Ausdruck aktiven Zuhörens gewertet wird, ich selbst würde es auch so verstehen, dass das hier drunter auch fallen müsste, aber ihr werdet das bestimmt irgendwie gelöst haben, gut. Warte, nein. Es gibt ja keine Videoauswertung von daher, ja egal. Also finde ich im Rahmen des Nötigen und das, was schon kritisiert worden ist, so in Ordnung. Ja, wenn das nonverbale dann gleich noch woanders eine Rolle spielt und hier wieder mit zugehört, dann wird das für mich so passen. [2:14:28] I: Ja und das finde ich jetzt aber auch noch interessant, weil da ist natürlich wegen der Trennung, das ist auch ein Punkt, wo ich mir drüber Gedanken mache, ob es Sinn machen kann das

	zusammenzufassen. Das, was ich gezeigt hatte, bislang ist Paraphrasieren wesentlich herausfordernder als was jetzt hier unter aktives Zuhören gefasst ist. In der Zusammenfassung wird es wahrscheinlich dazu führen, dass die Leute sehr viele Punkte für aktives Zuhören kriegen, aber niemals die Technik des Paraphrasierens dafür verwenden würden, auch wenn das nochmal eine sehr spezifische Technik ist, die sich auch abgrenzen ließe, also es ist was anderes als aussprechen lassen, Rezeptionssignale wie mhmh, ja zum Ausdruck zu bringen oder gezielte Nachfragen zu stellen, weil das wäre ja jetzt beim Paraphrasieren immer noch wirklich das Reengagement des Gesagten. Daher, würdest du das eher zusammenfassen in eine Kategorie? [2:15:31] E: Ne, ich halte das für sinnvoll, dass ihr das voneinander trennt. Ich habe gerade noch überlegt, ob da eine andere Konstruktion, nämlich aktives Zuhören 1 als Variante, aktives Zuhören 2 als Variante, Paraphrasieren vielleicht so noch gestaffelt werden könnte, das würde aber für die Auswertungslogik gar keinen Unterschied machen, weil am Ende stehen da Punkte und da ist eigentlich egal, welche innere Logik oder Struktur das Beurteilungsinstrument dabei hatte, also von daher ist es wahrscheinlich eher eine wieder für den Anlass, für die Absicht eher eine Spitzfindigkeit, dann kann man es auch so lassen denke ich, ja. [2:16:26] I: Okay. [2:16:29] E: Ich hatte mich einfach nur gewundert so. [2:16:31] I: Ja. [2:16:33] E: Vielleicht für ein zukünftiges Interview aktive Zuhören als erstes hier einbringen [2:16:44] I: Und dann Paraphrasieren? [2:16:44] E: Genau. Dann wird vielleicht diese Verwirrung gar nicht so stark sein, sondern dann denkt man such guck das ist hier auch noch dabei, das wäre gut (...) Okay Mimik, Gestik“ (Expert*in 2, Z. 1332 ff.).
3	„[1:11:04] I: Aktives Zuhören, ist eine gewisse Abgrenzung, weil da geht es um Aussprechen lassen, verbale Rezeptionssignale und gezielte Nachfragen, auch daran gemessen, dass es entweder an einer Stelle des Gespräches oder an zwei Stellen. Das wäre die Staffelung“ (Expert*in 3, Z. 711 ff.).
4	„[1:19:19] I: Okay. Dann gehen wir weiter, aktives Zuhören als eine gewisse Abgrenzung davon und darunter fällt dann aussprechen lassen, verbale Signale und gezieltes Nachfragen. (...) Wahrscheinlich dann ähnliche Kritik auch dahingehend. Da müsste so ein Angemessenheitsmaß gefunden werden. [1:19:47] E: Nein genau, also irgendwie so bei zehn Minuten Gespräch oder so irgendwie und dann macht sie es einmal, da würde

	ich irgendwie denken so naja könnte auch Zufall sein (lacht) oder keine Ahnung, aber ja“ (Expert*in 4, Z. 879 ff.).
5	„[1:10:35] I: Okay. Wir hätten nämlich in dem Zuge noch weitere Techniken als gewisse Abgrenzung davon, aktives Zuhören, was erstmal jetzt, wie gesagt als Abgrenzung meinen soll aussprechen lassen, verbale Rezeptionssignale senden und gezielte Nachfragen zu stellen. Also die das Gespräch weiterführen, die jetzt aber nicht unter Paraphrasieren fallen. Also das soll schon eine andere Technik darstellen so gesehen. Auch hierfür gibt es zwei Punkte. Zum einen die Lehrkraft hört nicht aktiv zu, da gibt es null Punkte. Einen Punkt dann und das ist eine ähnliche Struktur, Lehrkraft hört an einer Stelle des Gesprächs aktiv zu, einen Punkt und zwei Punkte, wenn an mindestens zwei Stellen des Gesprächs aktiv zugehört wird. [1:11:18] E: Ja. Hängt davon ab, was ich da halt überprüfen möchte, ne? Also, möchte ich wissen, ob jemand weiß, jemand aktiv zuhört, wie man das signalisiert und das macht und so, dann kann ich da was anerkennen als jemand an einer Stelle des Gesprächs macht. Möchte ich aber sicherstellen, dass dort ein gutes Beratungsgespräch läuft, dann werde ich das darüber glaube ich nicht so ganz abdecken können, also bemessen können, so die absolute Qualität oder so. [1:11:43] I: Also sollte auch da beziehungsweise wäre dann nochmal analog da ein Qualitätsmaß dann nach Möglichkeit auch hinzugefügt werden. [1:11:51] E: Ja. Aber als Gegenspieler, es wurde an verschiedenen Stellen versäumt aktiv zuzuhören. Das wäre dann ein bisschen defizitorientiert, aber das würde da schon ins Gewicht reinfallen“ (Expert*in 5, Z. 737 ff.).
Kategorie Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Mimik/Gestik Schülerin - GPBMGS)	
Expert*in	Textstelle
1	„[1:58:04] I: Ja. Okay. Dann haben wir nämlich dann Mimik, Gestik gegenüber der Schülerin, das wäre dann in dieser Reihenfolge eine dritte Dimension, inwiefern wird das zum Ausdruck gebracht. Also ist die von der Schülerin abgewendet und signalisiert keinen Fokus auf diese, wofür es 0 Punkte gibt oder ist sie erstmal in Richtung der Schülerin gerichtet und signalisiert einen Fokus auf diese, wofür es 1 Punkt gibt oder ist sie adaptiv, also vermittelt die durch lächeln, offene Körperhaltung eine gewisse Freundlichkeit und ist sie reagierend, also wird da mit dem Kopf genickt und wird so gesehen auf das situative eingegangen, was die Schülerin in

	dem Moment vermittelt, also wird damit Zugänglichkeit und Offenheit zum Ausdruck gebracht, wofür es da 2 Punkte gäbe. [1:58:51] E: Mhmh, finde ich als solches erstmal sinnvoll. Sie haben ja gesehen, ich habe ach sofort darauf geachtet, wie sitzt die Person da und so weiter. Ist natürlich unglaublich schwierig zu beurteilen, habe ich ja auch gesagt, wenn die Lehrerin immer so da mit dem Ellenbogen auf dem Tisch sitzt, dann würde alles andere ungewohnt sein und genau das, was das Offene eigentlich macht, du kannst mir das erzählen, eher verhindern. Das ist natürlich der erste Punkt, da gibt es nicht pauschal gute und richtige, also gibt es schon, aber auch da wieder nu die wenigsten Gesten sind pauschal gut und schlecht. Das zeigt sich ja auch, was hat sie gefragt, sie hat gefragt, ah du fühlst dich also alleingelassen und hat dann gelacht. Was soll das Lachen in dem Moment signalisieren? Und dann ist es natürlich auch wieder schwierig. Und ob man auf die Mimik oder Gestik eingeht, also ich zum Beispiel konnte jetzt nicht erkennen auf den Videos, ob auf die Gestik oder Mimik eingegangen wird, weil die Kamera schräg hinter der Schülerin stand, ich habe die Mimik und Gestik der Schülerin gar nicht gesehen. [1:59:56] I: Ja. Da haben wir eine zweite Aufnahme für. [2:00:00:] E: Okay. Also das wäre natürlich dann schon irgendwo was, was wichtig ist und auch da würde ich aber sagen, was ist in dem Moment die richtige Reaktion? Und das ist dann ja auch immer noch schwierig, ganz schwierig zu beurteilen, also ich denke da immer an Goffman, dass die höfliche Unaufmerksamkeit oder so was, also wenn jemand in der U-Bahn, ich glaube in dem Beispiel war es ein Bus, es fällt jemandem die Einkaufstasche herunter, entweder kann ich helfen oder ich ignoriere es halt, aber viel schlechter als es zu ignorieren wäre einfach nur zu gucken und aha okay, so ungefähr. Jetzt könnte man sagen ignorieren ist doch schon furchtbar, aber es geht halt eben noch schlechter und das liegt nicht pauschal daran, dass ich dem Ganzen Aufmerksamkeit schenke und so ist es hier halt auch. Gewisse Gestiken, Mimiken können in dem Kontext ja durchaus sinnvoll sein, können aber auch schlecht sein. Beispielsweise die Schülerin fängt jetzt an zu weinen, dann kann es, je nach dem wer da vor mir sitzt, kann es total sinnvoll sein zu sagen es gar nicht so ernst zu nehmen, dass sie jetzt weint und mit dem Gespräch fortzufahren, es könnte aber auch sinnvoll sein zu sagen erstmal aus dem Gespräch auszusteigen und die Schülerin zu trösten oder oder oder. Also nur weil eine Reaktion vorliegt, muss es ja keine gute sein, eine Reaktion kann auch schlecht sein, eben weil Goffman dieses gucken nach dem runtergefallenen Einkauf, da ist das Eingehen darauf schlechter und das nicht darauf Eingehen die bessere Wahl.
--	---

	[2:01:36] I: Mhmh, okay. [2:01:38] E: Was das Goffman? Ich weiß es gar nicht mehr. [2:01:41] I: Das kann gut sein, ich musste da auch gerade an die Unperson denken und dem Beispiel, ich weiß nicht ob es bei Goffman war, aber da habe ich eine Analyse gelesen mit Hotelpagen als Unperson und wo genau solche (unv.) ja“ (Expert*in 1, Z. 1404 ff.).
2	„[2:16:56] I: Ja. Genau, der Dreiklang (lacht). Jetzt haben wir auch wieder null bis zwei Punkte. Null Punkte Mimik und Gestik der Lehrkraft sind von der Schülerin abgewendet und signalisieren keinen Fokus auf diese, einen Punkt gibt es dann, wenn Mimik und Gestik in Richtung der Schülerin gerichtet sind und einen Fokus auf diese signalisieren und zwei Punkte als Steigerung davon, wenn Mimik und Gestik in Richtung der Schülerin gerichtet sind und durch Freundlichkeit und reagierende Haltung, Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit vermittelt wird. Also dann lächeln, offene Körperhaltung, Kopfnicken, adaptive Mimik, wodurch dann auch in non-verbale Interaktion getreten wird. [2:18:00] E: Wird nicht leichter. Ich halte es erstmal für schwierig Mimik und Gestik hier zusammen zu berücksichtigen. Ich verstehe, dass das aus ökonomischen (unv.) sinnvoll sein mag, aber es macht einen Unterschied. Wenn ich jemandem mimisch entgegenkomme oder gestisch. Denn wenn ich gestisch mit dem Finger auf jemanden zeige, das beliebte Beispiel man zeigt nicht mit dem nackten Finger auf angezogene Leute zu nehmen, da wäre es vielleicht günstiger, wenn halt eben nicht in Richtung der Person, mit der man spricht, gestikuliert werden würde. Was bedeutet abgewendet? Bedeutet das, dass ich mit dem Rücken zu der Person sitze oder bedeutet das, dass ich so halb zugewendet sitze, dann du siehst mich ja gerade, ich drehe mich ja hier so links zur Seite, spreche in deine Richtung, gestikuliere aber nach da, was mache ich jetzt mit diesen Antwortoptionen? Da sehe ich Schwierigkeiten drin. (...) Also ganz einfach gesagt bei zwei, wenn dadurch Freundlichkeit vermittelt wird, dann/ mir gefällt glaube ich der Teil, wo es zwei Punkte für gibt und die Option gefällt mir, auch wenn hier Mimik und Gestik hier auf die Schülerin gerichtet sein soll, aber die davor (...) sehe ich nicht immer als problematisch und die Frage ist auch welche Frequenz soll jetzt hier drin stecken, also geht es jetzt bei null darum, dass das nie passiert und bei eins darum das es einmal passiert oder dauerhaft passiert? Unklar denke ich. Und damit auch unklar oder schwierig zu bewerten Lebensentscheidungen gegenüber den Studierenden auf Basis dieses Instrumentariums zu realisieren. [2:20:17] I: Ja, okay. Also mehr Präzisierung.

	[2:20:19] E: Ja definitiv, das finde ich wirklich. Und auch das je nach Gesprächssituation ist doch gerade das eine oder das andere Mal sinnvoller Mal nicht sinnvoller. Also in einer Beratungssituation nicht sinnvoll ist mit Sicherheit (unv.) und Ablehnung dauerhaft zu präsentieren, keine Frage da sind wir bei dem Aspekt Freundlichkeit hinten drin, aber wie das jetzt mimisch und gestisch als Technik umgesetzt wird, das kann man da gut sehen, weil es mit Beispielen gegeben ist, aber die beiden anderen Kategorien davor, die Antwortoptionen davor (...) finde ich unpräzise, nicht situationsangemessen (...) und die berücksichtigen nicht genug Sinn als leitendes Element menschlichen Handelns, denke ich. Denn es kann ja genau Sinn machen die Gestik und Mimik abzuwenden, genau so wenig wie es manchmal gut ist sich zu zuwenden, also weiß ich nicht. [2:21:35] I: Oder man ist zu starr (?). [2:21:37] E: Ja zum Beispiel, genau. [2:21:41] Ja. Ne, okay, aber dann [02:21:43] E: Und auch lieber was ist mit Mimik gemeint, also es ist gut, dass du diesen starren Aspekt mitreinst, weil habe ich eine völlig unbewegte Miene, dann ist es immer noch eine Mimik, die vielleicht für den Beratungsprozess an einigen Stellen sinnvoll und an anderen Stellen nicht sinnvoll sein kann und von daher ja, ihr habt mit der besten Note zwei, da habt ihr was erwischt denke ich, was sinnvoll ist, aber die zwei davor kommen mir eher so vor, wie aus der Not geboren, dass man ja auch noch zwei Abstufungen darunter brauchte und das jetzt auf diese Art und Weise versucht hat das zu realisieren. Darf ich sowas sagen? Ja, darf ich. [2:22:30] I: Okay. Also nach Möglichkeit Mimik, Gestik trennen und dann dahingehend präzisieren, was den Umfang und das Ausmaß der entsprechenden Fokussetzung an geht. [2:22:43] E: Ja und dann wird es auch kaum wieder händelbar, also wie weit will man runter gehen. Deswegen sage ich, ich kann es aus ökonomischer Perspektive nachvollziehen, warne aber davor, dass als absolut zu setzten. [2:22:59] I: Ne, ist gut, danke. Die Dimension werde ich berücksichtigen. Okay, dann eine sehr pragmatische Angelegenheit (unv.) [2:23:13] E: (unv.) du musst es jetzt noch vorstellen, ja“ (Expert*in 2, Z. 1398 ff.).
3	„I: Dann als dritte im Bunde, so gesehen, die Dimension Mimik, Gestik, in Richtung Schülerin. Da geht es darum, dass die Lehrkraft die Mimik und Gestik von der Schülerin abgewendet hat und keinen Fokus auf diese signalisiert, wofür es null Punkte gibt. Eine Zuwendung in Richtung der Schülerin Mimik und Gestik (...) und

	den Fokus auf diese zu signalisieren, dadurch gibt dann einen Punkt. Und zwei Punkte soll es dann dafür geben, wenn Mimik und Gestik der Lehrkraft in die Richtung der Schülerin gerichtet sind und dann durch Freundlichkeit und Reagieren, Haltung, Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit signalisiert werden. Also etwa durch Lächeln, offene Körperhaltung, Kopfnicken, adaptive Mimik. [1:12:05] E: Ja, hier fällt mir jetzt nur ein, dass man das nochmal, also vorhin war ja jedes Mal, sie macht das einmal oder sie macht das zweimal, jetzt als Beispiel, ne? Hier könnte man jetzt nochmal sagen, reicht es also, wenn ich ganz zu Beginn einmal kurz gelächelt hab und dann nicht mehr, ne? Also ich persönlich, hab es vorhin ja auch so sortiert, ich würde es glaube ich zumindest in die drei Phasen aufteilen. Also habe ich das zu Beginn gemacht, also zum Einstieg zum Beispiel hätte ich denen gesagt, sie müssten mindestens einmal aufstehen und euch mal einmal, (...) genau. Also habe ich das im Einstieg gemacht, da besonders wichtig, habe ich es auch dann durchgängig im Gespräch gemacht und ja, Abschluss kann man sich jetzt drüber streiten. Ich finde im Abschluss muss es auch passieren. Also irgendwie noch eine Quantifizierung fände ich hier gut, ne?“ (Expert*in 3, Z. 714 ff.).
4	„[1:19:58] I: Ja. Dann hätten wir Mimik und Gestik. [1:20:02] E: Moment, mit dem aktiven Zuhören einmal noch, was ist denn vermisster Aspekt ne, auch sowas wie Mimik, Gestik, Körperhaltung. [1:20:11] I: Das ist der nächste. [1:20:11] E: Ah, Entschuldigung. [1:20:15] I: Den Bewertungsbogen antizipieren (lacht). Ne genau, Mimik, Gestik gegenüber der Schülerin auch mit drei Abstufungen. [1:20:32] E: Ja, das finde ich gut. [1:20:35] I: Okay. [1:20:38] E: Ja und da auch, ich finde das wesentlich gelungener so also in der Qualität zu differenzieren und nicht in der Quantität, in der Anzahl. [1:20:49] I: Ja. [1:20:50] E: Also, weil das hier/ das ist für mich eine gute Skalierung ne, so ich bin eher abgewendet und ich mache das nicht oder ich mache das oder ich bin richtig dabei, ne. Also so das dritte wäre für mich wirklich so die Freundlichkeit zu lächeln, offene Körperhaltung und so weiter, also es hat für mich so eine Qualitätssteigerung und dieses andere mit dem an einer Stelle oder zwei Stellen hat eher so eine Quantitätssteigerung, die aber für mich ja nicht ausschlaggebend ist für so eine Prüfungssituation. Also sonst könnte ich es ja irgendwie abarbeiten und das ist es ja irgendwie

	nicht. Also in die Richtung könnte ich besser was damit anfangen“ (Expert*in 4, Z. 890 ff.).
5	„[1:12:04] I: Okay, das wäre auch eine Möglichkeit. Dann als dritte Komponente so gesehen, Mimik und Gestik in Bezug auf die Schülerin. Das ist eher als Qualitätsmaß beschrieben, hier gibt es auch zwei Punkte. Zum einen null Punkte, wenn Mimik und Gestik der Lehrkraft von der Schülerin abgewendet sind und keinen Fokus auf diese signalisieren, einen Punkt, wenn Mimik und Gestik in Richtung die der Schülerin gerichtet sind und erstmal nur einen Fokus auf sie signalisieren und zwei Punkte dann, wenn Mimik und Gestik auf die Schülerin gerichtet sind und durch Freundlichkeit und reagierende Körperhaltung, Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit signalisieren. Realisiert wird das dann beispielsweise durch Lächeln, eine offene Körperhaltung oder auch Kopf nicken beziehungsweise auch adaptive Mimik. Nur weil nur Lächeln in allen Situationen bedeutet ja nicht, dass man der Emotionen beispielsweise dann auch gerecht wird, die die Schülerin momentan mit reinbringt. [1:13:02] E: Ja. Also ich merke gerade, ich denke gerade an unsere Auszubildenden, die Beratung machen und wenn ich denen sowas sagen würde, dass darauf geachtet wird, wenn wir Übungsberatung machen, dann sind die die ganze Zeit damit gehemmt und beschäftigt, wo gucke ich hin, lächle ich auch, ja. Ich finde das Kriterium total schwierig. Ja (...) also ja, ich kann Zugewandtheit signalisieren, indem ich mich so verhalte, Person anschau, anlächle und nicke und so, in Kontakt bleibe, zugewandt bin und so was. Wenn ich diese Bewertungsmatrix vorher wüsste, das würde mich glaube ich sehr hemmen, wenn ich dann so ein Gespräch führen müsste, wenn ich jetzt auch noch die ganze Zeit daran denke, wo gucke ich dann hin (...) und Zugewandtheit, es ist ja eigentlich nur Zugewandtheit, die Aufmerksamkeit bringt, mit der Schülerin oder bei den Gesprächspartnern. [1:14:04] I: Ja. Also in erster Linie auch erstmal nur sie angucken, ne? Dafür gibt es dann ja auch schon Punkte so gesehen. Das zeigt sich gleich vielleicht in dem zweiten Bewertungsbogen ja auch nochmal auf einer anderen Weise, weil da die Mutter noch berücksichtigt werden soll, und da wird der Kontrast deutlicher. Also es gibt Gespräche, in denen die Schülerin gar nicht angeguckt wird und das wäre dann hier beispielsweise ein Punktabzug. Also es geht erstmal nur darum ne, einen Punkt dafür. Fokus auf die Schülerin, die kann ja auch einfach woanders hingucken, das wäre ja beispielsweise wahrscheinlich in keiner Beratungssituation gut, also. [1:14:35] E: Ja, das wäre aber auch oft (unv.) ne.

	[1:14:37] I: Ja. Und zwei Punkte ist dann wirklich dann [1:14:42] E: Ich kann mir vorstellen, dass sich das schon deckt. Also Wenn jemand Paraphrasiert, das macht der glaube ich nicht, wenn er so ganz weg ist und wenn ich die Schülerin Frage, was ist denn eigentlich los bei dir, wie geht's dir denn gerade in der Klasse so, dann mache ich das wahrscheinlich auch nicht, wenn ich sie nicht ansehe. Ne, also zum Zugewandt sein/ also vielleicht deckt sich das / hat man das schon automatisch, wenn die Leute alle Sachen machen, in so einem Beratungsgespräch das vielleicht (unv.) so eine Zugewandtheit da ist. [1:15:16] I: Aber würden Sie das dann drin behalten oder würden sie das eher rausnehmen? [1:15:31] E: Es wurden glaube ich ein, zwei Fragen gestellt, in denen die Schülerin überhaupt nicht angesprochen worden ist oder anvisiert worden ist, sondern nur die Eltern. Also die Mutter scheint ja schon eine Relevanz zu haben, die, vorzukommen. Also in meinem Kontext würde ich das überhaupt nicht so reinnehmen, weil die Beratenden das selber zum Thema machen, wenn sie schreiben und merken sie können sich nicht so, ne? Sich Notizen dazu machen und sich das noch (unv.), die haben da selber das Ziel da eigentlich zugewandt zu sein und mit der Aufmerksamkeit da zu sein (...) das deckt sich da dann einfach mit anderen Sachen, also dem Paraphrasieren oder dem aufmerksam zuhören und so [1:16:12] I: Okay [1:16:14] E: Wenn da jetzt noch jemand drittes drin ist, über die Schülerin hinweg, könnte sein, dass sich das auch automatisch deckt, wie die Schülerin in das Gespräch miteingebunden würde ob das ein Gespräch zwischen den Eltern und den Lehrern in Person ist und dann über die Schülerin oder den Schüler gesprochen wird, ne? Das würde sich in anderen Sachen/ also es könnte sein, dass Mimik, Gestik sich deckt mit Empathie zeigen und Leute in das Gespräch einbinden. Dass das darüber nicht extra abgefasst werden müsste. [1:16:42] I: Okay. Also das wäre dann im Sinne von mal schauen. Also es könnte erstmal drin behalten werden [1:16:50] E: Ja. Also wenn ich so einen Kriterienkatalog herausgeben würde an die, die Beraten, ja die würden unter Stress geraten [1:16:56] I: Okay. [1:16:56] E: Wenn ich sage, okay ich würde jetzt/ ich möchte dein Gespräch nur danach beurteilen, die sind sowieso die ganze Zeit so beschäftigt damit, bei Zoom-Beratung, ne? Haare und so? Dass dann auch noch zu berücksichtigen, das ist schwierig. Da braucht es sehr viel Übung überhaupt, die ganzen Frageformen, wie verwende ich welche Fragen, wie Paraphrasiere ich jetzt und so und
--	---

	dann noch ja, wie gucke ich gerade wen an, das ist ziemlich ne“ (Expert*in 5, Z. 765 ff.).
Kategorie Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Zeitmanagement - GPBZ)	
Ex- pert*in	Textstelle
1	„[2:01:41] I: Das kann gut sein, ich musste da auch gerade an die Unperson denken und dem Beispiel, ich weiß nicht ob es bei Goffman war, aber da habe ich eine Analyse gelesen mit Hotelpagen als Unperson und wo genau solche (unv.) ja. Dann hätten wir Zeitmanagement, da geht es dann aus prüfungstechnischer Sicht einfach darum, hat das Gespräch einen Umfang von mehr als zehn Minuten oder ist es in dem Zeitumfang von zehn Minuten gegeben? Das ist der Zeitrahmen, der da einfach dransteckt. Dann. [2:02:52] E: Äm [2:02:54] I: Ja [2:02:54] I: So. Ja“ (Expert*in 1, Z. 1465 ff.).
2	„[2:23:14] I: Ja. Genau es gibt null und einen Punkt und hat dann einfach den Prüfungshintergrund Aufgabenstellung steht auch, so viel Zeit hat man und entweder führt die Lehrkraft das Gespräch von einem Zeitumfang von mehr als zehn Minuten, was dein keinen Punkt gibt oder man erfüllt die Zeitvorgabe und führt das Gespräch in dem Umfang von zehn Minuten, wofür es einen Punkt gibt. [0:23:41] E: Ja, klar. Das ist so, das kann man wohl so stehen lassen. Also das ist ja wirklich mal was Objektivierbares. [2:23:50] I: Ja, finally, Zeit. [2:23:53] E: Ja, die Frage ist halt eben nur, wie gut wird die genutzt, aber (lacht). [2:23:57] I: Ja (lacht). [2:23:59] E: Das soll ja durch die anderen Dimensionen zumindest erfassbar werden, ja. Das ist so in Ordnung“ (Expert*in 1, Z. 1476 ff.).
3	„[1:12:44] I: Okay. Dann haben wir Zeitmanagement, als Vorgabe Prüfung. Entweder wird das Gespräch im Zeitumfang von zehn Minuten geführt oder nicht. Und dann gibt es halt null Punkte. [1:12:55] E: Ja. [1:12:55] I: Für mehr, zehn Punkte für im Rahmen. [1:12:57] E: Mhmh“ (Expert*in 3, Z. 738 ff.).
4	„[1:21:32] I: Okay. Dann hätten wir Zeitmanagement als Prüfungsvorgabe. Zehn Minuten überschritten oder im Rahmen der zehn Minuten geblieben. [1:21:42] E: Ja“ (Expert*in 4, Z. 925 ff.).

5	„[1:17:25] I: Okay. (...) Dann hätten wir als nächste Dimension Zeitmanagement, das ist vor allem in Orientierung an die Prüfung als solche und da gibt es null oder einen Punkt dafür, dass das Gespräch dann entweder in einem Zeitumfang von mehr als zehn Minuten gemacht wird, Prüfungsvorgabe ist zehn Minuten oder in dem maximalen Zeitumfang von zehn Minuten. Ein Qualitätskriterium nach unten gibt es wiederum nicht, weil wir erstmal davon ausgehen, auch in einer relativ kurzen Zeit kann man auch ein sehr gutes Gespräch führen. [1:18:00] E: Also hier ist jetzt das Ziel dann zu schaffen, fokussiert zu bleiben und dann Lösungen sozusagen zu entwickeln in zehn Minuten. [1:18:18] I: Genau. Also das analog wie bei einer mündlichen Prüfung etwa, dass das die Zeit ist, in der dann auch wirklich eine Performanz gezeigt wird beziehungsweise dadurch, dass es dann zwei mal zehn Minuten sind, da dann auch die zweite Situation mit berücksichtigt werden soll, hat das noch wesentlich mehr diesen Charakter. Also dass man dann auch wirklich zwanzig Minuten Zeit aktiv spricht, maximal und da aber auch eine Vorbereitungszeit mit dran ist, also das man insgesamt auf fast eine Stunde kommt und damit dann bei einem Prüfungsformat landet, was zumindest etabliert ist. [1:18:52] E: Wie ist denn der Schulalltag so, hat man da auch nur so zehn Minuten Fenster? [1:18:54] I: Ja. Genau, das ist/ Das ist zweite / [1:18:57] E: Das sind so die typischen zehn Minuten? [1:18:59] I: Die zweite Komponente Authentizität des Szenarios Elternsprechtagstermine sind häufig sogar nur fünf bis zehn Minuten Slots. Beratungstermine sind ja nochmal anders, die sind dann eben im Nachmittagsbereich und da besteht natürlich auch für die Studierenden eben die Möglichkeit in der Rolle als Lehrkraft das anzuführen sofern sie sich darüber gewahrt sind, dass das ein Prozess ist, der auch weiter geht. Manche machen das ganz gut also im Sinne von wir sprechen nächste Woche, kommen Sie in meine Sprechstunde oder wir telefonieren, also das sind so die Sachen und diese Situation nach dem Unterricht, also ein wirklich großer Teil von Beratung im schulischen Sinne erfolgt in sehr kurzen Segmenten. Also das können teilweise auch so zwei Minuten Slots sein, also da wo gerade Zeit ist. Nur das war Argument zwei so zusagen, also Authentizität da reinzubringen. [1:19:56] E: Aber da würde ich sagen, das ist das Problem, das glaube ich, tut mir leid, wenn es ein bisschen größer ist, kann ich mir vorstellen, dass Vertrauensbildung im Gespräch nochmal ein bisschen festigen (unv.) zu zeigen, das Problem eruieren und Lö-
---	--

	sungserfahrungen und je nach dem, was da noch so alles anfällt, kann es schon sein, dass das deutlich länger braucht als zehn Minuten, aber die kriegen ja auch einen bestimmten Fall vorgegeben [1:20:18] I: Genau, der darauf wartet / Ja? [1:20:19] E: Und dabei wird dann ja / Da wird ja nicht die Bombe platzen in dem Gespräch, bei der man dann irgendwann sehr lange intervenieren muss (lacht) oder so ne. Das wird jetzt nicht so der Fall sein, von daher denke ich eher es ist ein erforderliche Skill, die die haben müssen, dass sie diese Gespräche steuern können, (unv.) innerhalb von zehn Minuten dann, ja, ja“ (Expert*in 5, Z. 864 ff.).
Kategorie Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Strukturierung - GPBS)	
Ex- pert*in	Textstelle
1	„[2:02:57] Und dann haben wir noch die Strukturierung, hatte sich jetzt auch weitestgehend daraus zusammengesetzt aus verschiedenen Modellen, die eine grundsätzliche Struktur mit ran legen. Da ist auch noch offen, was die Reihenfolge angeht, wichtig ist auf jeden Fall Begrüßungs- und Beziehungsannahme steht immer am Anfang und die Verabschiedung, die soll immer am Ende stehen. Was dazwischen ist und da gibt es dann jeweils 0,5 Punkte, ist einmal die Problemdefinition oder dementsprechend die Symptomdarlegung bzw. -entfaltung, wo sich auch die Erfassung der Ist-Situation ran stellt, also was ist passiert, das ist erstmal ein deskriptives Element. Darauf folgt dann die Ursachensuche und Definition des Soll-Zustandes, also wo möchten wir wieder hin und daran schließt dann und das ist oftmals gekoppelt, die Lösungssuche an und daran auch die Lösung, Zielsetzung und Vereinbarung, wo es dann auch konkret darum geht, wie werden die Maßnahmen, die man ergreift als Lösung konkretisiert und wie lassen sich die sich umsetzen und auch entsprechende Fragen, was die weitere Erreichbarkeit und Ansprechbarkeit oder die Zeiträume angeht, in dem man das auch realisiert haben möchte. Das sind so diese einzelnen Phasen, die sich innerhalb der Struktur, wie sie hier bewertet werden soll, darlegen. [2:03:48] E: Mhmh, das klingt erstmal von den Phasen her vernünftig und die kann man ja auch eben relativ klar feststellen. Also das könnte ja dann sogar genau sowas sein, wenn man halt sagt, okay jede dieser Phasen, die irgendwie jetzt nochmal bestimmte Bewertungskriterien haben, also sowas wie wurde paraphrasiert wie oft, wie nicht oft und so weiter, erfolgt es kooperativ oder nicht und so weiter, kann ja sein die Problementfaltung erfolgt wunder-

	schön, aber dann sage ich nachher, was jetzt die Lösungen sind und fertig, also so ungefähr. [2:04:22] I: Ja. Naja, das war die Idee das an der Stelle erstmal da zu haben“ (Expert*in 1, Z. 1480 ff.).
2	„[2:24:06] I: Und dann haben wir als letzte Dimension in dem Bereich die Strukturierung. Da sind unterschiedliche Gesprächsphasen mit aufgelistet, die jetzt prototypisch Beratungssituationen darstellen sollen. Gesetzt ist auf jeden Fall Begrüßung und Verabschiedung, weil die immer am Anfang und am Ende stehen müssen, innerhalb dessen können die leicht variieren. Da muss ich mir noch genauer Gedanken machen, wie hoch der Grad der Variation sein kann, weil die Leute manchmal sehr unterschiedlich einsteigen und dann zu etwas anderen kommen, aber das zielführend sein kann, das ist so die Herausforderung dabei. [2:24:40] E: Ja, klar. 82:24:44] I: Aber an sich, deswegen immer nur die Rahmung durch Begrüßung und Verabschiedung, aber prototypisch wären dann jeweils 0,5 Punkte zu erlangen für jeweils eine Phase, die zum Ausdruck gebracht wird. Wenn eine Phase beispielsweise gar nicht aufgenommen wird und die sind alle notwendig, um zumindest den Prozess weiterzuführen, um den Dialog heranzutreiben, um das Problem darzulegen, um zu sagen in welche Richtung es geht und wohlmöglich dann auch eine Lösung zu erarbeiten, müssen die alle mehr oder weniger durchlaufen werden, dementsprechend gibt es nach der Begrüßung in der Regel eine Problemdefinitionsphase, in der dann genauer dargelegt wird, was die Beobachtungen sind und die Ist- Situation erfasst wird, darauf folgt dann oftmals die Ursachensuche und die Definition des Soll-Zustandes womit auch festgelegt wird was eigentlich die Erwartung dahinter ist im Schulkontext, wie das Verhalten dann auch sowohl seitens der Lehrkraft als auch der Schülerin gerahmt werden kann. Danach folgt oft die Lösungssuche, wo dann gemeinsam darüber gesprochen wird, wie man zum definierten Soll-Zustand gelangen kann und vor der Verabschiedung kommt dann die Lösung, Zielsetzung und Vereinbarung, wo entsprechende Lösungsmöglichkeiten dann auch konsolidiert werden und man sich darauf einigt, wie man die dann angeht, bevor man sich dann verabschiedet. Das wäre so diese grobe Struktur. [2:26:19] E: Definition des Soll- Zustandes ist, finde ich, recht schwierig abzugrenzen von der Zielsetzung, die dann im Vorletzten Schritt angedacht ist. Die Frage ist da glaube ich, worauf bezieht sich diese Zielsetzung [2:26:37] I: Maßnahmen. [2:26:39] E: Okay.

	[2:26:42] I: Also das ist dann eher so ein Evaluationsgedanke, der zum Beispiel eine Rolle spielt. [2:26:45] E: Ja (...) okay. (ca. 6 Sek.) ich weiß nicht ob Ursachen-suche und Definition des Soll-Zustandes nicht eher voneinander getrennt betrachtet werden sollten, denn es sind auch Beratungs-prozesse denkbar, bei denen die Definition des Soll-Zustandes an sich eigentlich schon ausreicht und es gibt (...) ja gut es gibt wahr-scheinlich keinen Beratungsansatz, wo nicht ein Soll-Zustand defi-niert wird, aber dass das direkt miteinander verbunden ist, da müsste man vielleicht nochmal einen zweiten Blick drauf werfen. [2:37:35] I: Okay. [2:27:48] E: Die Variation, die Frage hast du ja eben angebracht, (...) wahrscheinlich findet man die doch besonders in den Schrit-ten zwei, drei, vier, also Definition, Suche von Ursachen, Suche von Lösungen. [2:28:08] I: Ja. [2:28:09] E: Das letzte riecht auch so ein bisschen nach dieser Vertragsphase, wenn man es so nennen mag, wo eben Dinge (?) festgehalten werden. [2:28:20] I: Also es kann auch sehr allgemein sein, aber es ist im-mer noch so eine Zusammenfassung von dem, was besprochen wurde und zu welchem Zeitpunkt man sich wieder zusammensetzt. Also so benchmarking kann das auch sein, was muss erreicht sein das wir nochmal zusammenkommen vielleicht hilft das ja schon, ne. Oder ich melde mich nächste Woche noch mal bei Ihnen. [2:28:37] E: Ja, ja. [2:28:38] I: All diese Sachen werden dann nochmal in Kürze zu-sammengefasst, aber genau Variationen meistens in zwei, drei, vier, weil manchmal stiegen die auch sehr personenzentriert ein im Sinne von hey, wie geht es dir? Und dann bildet das wirklich den Einstieg, wo dann auch über den Tag ausgefragt wird und da teil-weise echt gute Fragen bei Herumkommen, die gar nicht mehr not-wendig machen, dass das Problem im Vordergrund steht, sondern das Problem währenddessen schon herausgefunden wird. Also dass die dann von sich aus erzählen, wo das Problem stattfindet, dass die dann ein Unbehagen haben, beispielsweise. Also das ist auch eine Spielart, die da vorkommen kann. [2:29:21] E: Ja. Okay dann war deine Perspektive auf Variation im Ablauf vor allem auch auf die von mir benannten Schritte geäußert worden. [2:29:30] I: Ja. [2:29:31] E: Okay, gut. Weil da hätte ich dann gesagt bei dem Vor-letzten ist es oft nicht so, dass dann nochmal ein neuer Zyklus von Suche stattfindet. Dann habe ich mich gefragt, sollen die hier für
--	--

	diese zehn Minuten Settings maßgeblich sein. Also mal anders formuliert, ich halte es für absolut unrealistisch innerhalb von zehn Minuten bei diesen, wie man ja auch in dem Beispiel schon sehen kann, hoch komplexen Hintergründen alle diese Schritte zu erfüllen und wenn dann das Prüfungsformat wirklich nur so eine zehn Minuten Sequenz wäre und nicht ein Prozess, Beratung als Prozess vielleicht auch mal über fünf Termine gestreckt oder wie auch immer, dann finde ich es schwierig das hier so zu setzen. [2:30:39] I: Das/ Ich hätte jetzt einerseits gesagt das geht, also es gibt [2:30:45] E: Ja, ja das geht keine Frage, das will ich nicht abstreiten [2:30:49] I: Ja, ob das passt. Der Großteil der Leute schafft es auch so eine Struktur dann reinzubringen unabhängig davon, ob die Beratungserfahrung haben, also die sind erstaunlich gut darin und die machen das recht schnell, also diese Phasenübergänge das sind/ die sind manchmal nicht genügend im Sinne von es ist nicht ressourcenorientiert beispielsweise, aber die haben dann eine Phase von Lösungssuche tatsächlich, also das sagt jetzt nichts über die Qualität aus, das zeigt nur die Phase wurde zum Ausdruck gebracht zum Beispiel durch bestimmte Marker, bestimmte Fragen, bestimmte Richtungen, die dann eingeschlagen werden und bislang scheint es erwartbar zu sein das in der Form mit zu haben. Ja, ich hatte mich auch gefragt, wie kann man es dann vielleicht anders gestalten, kann man es noch einfacher machen, das würde, wenn man Sachen zusammen nimmt vielleicht funktionieren. [2:31:57] E: Ja ich weiß nicht das noch mehr zu bündeln (...) ne. Wenn die Erfahrung zeigt, dass in so einem Setting das grundsätzlich durchlaufen werden kann und auch oft wird, dann wäre es okay. Dann müsste man allerdings in der Ausbildung selbst halt nochmal verdeutlichen, dass aber selbst Beratung im Regelfall nicht daraus besteht, das man in zehn Minuten sechs Phasen durchrennt, also nicht das ich jetzt hier zur Psychen analogischen Tiefe tendieren würde, aber so manche Sache braucht dann vielleicht doch nochmal eine Sitzung oder zwei mehr. [2:32:51] I: Genau. [2:32:52] E: Von daher wäre das dann hier eher so ein teaching to the test und ein testing to the test Verfahren, wenn man so will was vielleicht/ ja ich meine das ist ja euer an Sinn (?) da zumindest so eine grundlegende Handlungskompetenz im Bestehen zu begünstigen dafür denke ich, geht es bestimmt. Man müsste verhindern, dass dadurch ein falsches Bild entsteht oder eine/ falsches ist
--	--

	nicht der richtige Begriff, aber ein Bild das nicht in jeder Hinsicht aufrecht erhalten bleiben kann. [2:33:28] I: Ja, also wäre das nicht einfach nur/ ich glaube ich weiß was du meinst, also das hier Begrüßung, da die Qualität der Begrüßung nicht gemessen wird einfach durch das Hallo schon einmal 0,5 Punkte gibt. [2:33:40] E: Zum Beispiel, ne. [2:33:41] I: Ja, ja. [2:33:42] E: Und wenn du sagst manchmal wird dann gefragt wie geht es dir, dann sind wir hier eigentlich bei einer Beziehungsaufnahme und schwup di wup entsteht dabei die Problemdefinition, ohne das es dabei explizit anvisiert war von der jeweiligen Person, die den Beratungsprozess gestaltet. So, jetzt kann man natürlich die Schauspieler/ kann man auffordern auf jeden Fall hier noch keine Probleme zu schildern, sondern darauf zu warten, dass sie konkret danach gefragt werden, aber dann eben ein zentrales Element genannt wird genau diese Kompetenz der Person verloren, nämlich durch die einfache Frage in der Beziehungsaufnahme zur Problemdefinition überzuleiten und genau so kann es sein, dass von außen betrachtet nichts anderes passiert, als Beziehungsaufnahme und man trotzdem gestärkt aus der Sache rauskommt und kriegt dann aber eben nur seinen einen Punkt als durchführende Person, weil das andere nicht klar genug erkennbar war. Für (unv.) Kontexte ist es sehr wahrscheinlich das so das hier nicht eingehalten werden kann, auch nicht in einer Stunde. [2:34:51] I: Ja. (...) Ein weiterer Hebel könnte jetzt zumindest bei der teaching to the test Herausforderung sein mit der Gewichtung. Hier gibt es ja relativ gesehen wenig Punkte dafür, also jetzt in Summe sind es wieder drei, aber dafür das die inhaltliche Qualität auf den anderen Dimensionen liegt, ist dann zumindest/ das wäre auch noch eine Überlegung, da könnte man auch weniger Punkte insgesamt geben für das Geschehen. [2:35:20] E: Ja (...) ja so ein viertel Punkt pro/ ja das ist natürlich (...) ja denk drüber nach (lacht) ich muss das ja nicht fortführen (lacht) [2:35:41] I: Ja (lacht) aber danke [2:35:44] E: Meine Bedenken habe ich zumindest zum Ausdruck bringen können [2:35:47] I: Ja. [2:35:39] E: Für die Konstruktion bin ich hier ja gar nicht eingeladen worden (lacht). [2:35:53] I: Das steht dir natürlich frei (lacht), aber ich möchte es nicht von dir verlangen.
--	---

	[2:35:59] E: Nein, dein Gedanke ist nachvollziehbar, würde allerdings dann wiederum die Wertigkeit des strukturierten Vorgehens als Kernmerkmal des Beratungsvorgehens ja auch wieder in den Hintergrund rücken, ne. Also ja da hat man so ein bisschen die Wahl zwischen Pest und Cholera eben, ja“ (Expert*in 2, Z. 1496 ff.).
3	„[1:12:57] I: Eine allgemeine Strukturierung, fix sollen da sein, Begrüßung und Verabschiedung. Etwas variabler, je nachdem wie die Situation entfaltet wird und da sind verschiedene Möglichkeiten offen, ist erstmal vorgeschlagen, Problemdefinition, Entfaltung, Erfassung der Ist-Situation. Darauf soll folgen, die Ursachensuche und Definition des Soll-Zustandes, also wo möchten wir hin? Dann sollte eine gemeinsame Lösungssuche anstehen und dann eine, so gesehen, Lösung des Konfliktes, der Probleme, mit einer gemeinsamen Zielsetzung und Vereinbarung über die Lösung. Das wäre so eine grobe vorgeschlagene Struktur. Und diese einzelnen Phasen sollten alle darin vorkommen. So ist es vorgesehen. [1:13:39] E: Ja. Also da fällt mir jetzt nur ein, ob man das noch etwas stärker, also dass man die Indikatoren noch ein bisschen stärker beschreibt, ne? Was heißt jetzt genau Begrüßung- und Beziehungsaufnahme? Ich habe ja jetzt, ne, also mir ist negativ aufgefallen, dass beide Beraterinnen schön zurückgelehnt sitzen geblieben sind. Ne, es stimmt nicht ganz, also ich glaube bei einer Situation ist sie zur Begrüßung mit den, mit der Mutter kurz aufgestanden, also so etwas, ne? Es ist wichtig, wenn jemand reinkommt, dass ich auch kurz stehe, wir uns gemeinsam hinsetzen oder nicht, also das könnte man noch so ein bisschen definieren, ne? Das fällt mir jetzt gerade auf. Der Rest ist glaube ich relativ klar definiert, aber gerade bei Begrüßung- und Beziehungsaufnahme fällt mir das auf, weil man da schon unterschiedlicher Auffassung sein kann, was da wichtig ist, ne? Aber, genau, hängen (unv.) das ist wieder eine Frage, des, der Planindikatoren und auch eben die, die ich vorher vermittelte, ne? Ja. [1:14:27] I: Okay, dann hätten wir / [1:14:28] E: Ne, aber sonst d'accord, ja“ (Expert*in 3, Z. 748 ff.).
4	„[1:21:44] I: Und dann hätten wir noch eine allgemeine Vorgabe für die Strukturierung so eines Gesprächs. Fix soll sein Begrüßung und Beziehungsaufnahme am Anfang und Verabschiedung am Ende, die Punkte dazwischen als Gesprächsphasen sollten alle vorkommen, die Reihenfolge ist aber nicht zwangsläufig gegeben, weil die Leute sehr unterschiedlich einsteigen, teilweise mit Small-Talk einsteigen und dann landen die nicht zwangsläufig erst bei der Problemdefinition, sondern haben schon die Ursache erfasst

	und dann ne, also das sind unterschiedliche Spielarten. Aber das wären die Punkte, die alle vorkommen sollten. [1:22:20] E: Mhmh. Ja, aber da ist eben auch wieder die Frage, was gibt man jetzt den Studierenden sage ich mal, also dieser Small-Talk zum Beispiel/ also versuche ich den Studierenden meistens immer beizubringen so, das braucht kein Mensch. Aber es braucht natürlich eine Begrüßung und eine Beziehungsaufnahme, also es braucht natürlich irgendwie ein klares Mensch super, dass sie da sind, das ist ja schön, dass wir die nächsten zehn Minuten Zeit füreinander haben, aber dann kann ich einsteigen, also nicht so eben da wieder nicht so wie geht es dir? Ja dann muss ich eben unter Umständen darauf eingehen und das kann auch fünf Minuten dauern und damit habe ich meine Chance eigentlich vertan, ja mhmh“ (Expert*in 4, Z. 931 ff.).
5	„[1:20:38] I: Okay. Dann kämen wir nämlich exakt zu dem Punkt, zur Strukturierung. Das sind erstmal unterschiedliche Phasen, die mit aufgenommen werden, was fest steht ist erstmal nur die Reihenfolge für die Begrüßung und die Beziehungsaufnahme und für die Verabschiedung, die müssen am Anfang und am Ende stehen. Alle anderen Phasen, die hier aufgezeichnet sind, Problemdefinition, Entfaltung. Ursachensuche, Definition des Soll-Zustandes, Lösungssuche beziehungsweise, Lösung, Zielsetzung und Vereinbarung, die sind relativ variabel, weil es hat sich gezeigt, dass auch in den Versuchen, die wir jetzt in dem Zusammenhang gemacht hatten, die Leute einfach unterschiedlich damit vorgehen, nur so teilweise steigen die sehr allgemein, sehr freundlich ein, also wo dann sehr stark die Beziehungsaufnahme im Vordergrund steht und von daher ergeben sich die Sachen auch, von hinten so gesehen, also dass man darüber, wenn die die Fragetechniken ganz gut beherrschen oder auf einem sehr starken Beziehungsniveau arbeiten können, von daher ist wichtig, dass diese Phasen vorkommen, nur die Reihenfolge ist nicht ganz vorgegeben, bis auf Begrüßung und Verabschiedung. [1:22:05] E: (unv.) [1:22:08] I: Bitte? [1:22:09] E: (unv.) [1:22:11] I: Ich habe sie leider immer noch nicht verstanden [1:22:14] E: Oh, die sind alle gleich gewichtet mit 0,5 ja? [1:22:17] I: Genau ja. [1:22:29] E: Ja. Da fällt mir jetzt auch nichts anderes ein dazu. Ich wüsste nicht, also das ist irgendwie schon plausibel, dass es diese Bestandteile gibt und muss man eben, ja“ (Expert*in 5, Z. 927 ff.).
Kategorie Bewältigungskompetenz - Kritikfähigkeit - BK)	

Expert*in	Textstelle
1	„Okay, dann hätten wir hier die letzte Kategorie, Bewältigungskompetenz, wird auch nur in einer Dimension bemessen, weil es nicht den Raum einnimmt. Da geht es konkret darum, wie die Lehrkraft mit starken Gefühlen oder auch Kritik umgeht und starke Gefühle werden in dem Zusammenhang nicht zum Ausdruck gebracht, das wäre jetzt beispielsweise ein Weinen, was hier aber gemacht wird, ist wird Kritik entgegengebracht, sei es Seitens der Schülerin in einer gewissen Weise oder eine Unzufriedenheit, aber auch seitens der Mutter, das kommt gleich noch. Und hier gibt es dann einerseits 0 Punkte dafür, wenn die Lehrkraft signalisiert kein Verständnis für Kritik zu haben oder diese unbegründet abzulehnen. Eine Steigerungsform davon ist 1 Punkt, das ist schon recht Voraussetzungsvoll, das die Lehrkraft die Kritik anhört, Verständnis dafür signalisiert und dahingehend dann auch Wertschätzung, Empathie vermittelt und die Gründe für ihr eigenes Verhalten vor allem nachvollziehbar dann darlegt ohne in eine Rechtfertigungshaltung zu verfallen und dann wieder den Fokus auf die Schülerin legt. Und die Steigerung davon, für 2 Punkte wäre dann nochmal, dass die Lehrkraft mit Hinblick auf die Kritik Zugeständnisse macht und konkret nach den Wünschen der Schülerin fragt und dahingehend auch eine gewisse Veränderungsbereitschaft signalisiert, was in diesem Fall eigentlich immer die Änderung der Sitzordnung bedeutet. [2:05:58] E: Mhmh. Also Sie haben es gerade ein bisschen anders gesagt als es dasteht. Sie fragt nach Wünschen und signalisiert dadurch Veränderungsbereitschaft, das ist das, was Sie gerade gesagt haben, dem würde ich zustimmen. Die Lehrkraft fragt nach Wünschen, die Lehrkraft signalisiert Veränderungsbereitschaft finde ich schwierig, weil wenn der Wunsch ist zum Beispiel, ich möchte lieber eine halbe Stunde Pause haben statt 15 Minuten, dann kann ich keine Veränderungsbereitschaft signalisieren, weil das liegt nicht in meiner Hand. Deshalb würde ich sagen das Entscheidende ist vor allem das Fragen nach Wünschen. Ob ich dann Veränderungsbereitschaft, also eigentlich tue ich das nämlich schon in dem ich nach Wünschen frage, signalisiere ich ja schon, ich gehe auf dich zu so ein bisschen. Ob die Wünsche dann umgesetzt werden können oder nicht, das ist dann ja nochmal eine ganz andere Frage“ (Expert*in 1, Z. 1513 ff.).
2	„[2:36:15] I: Ja. Kämen wir damit zur, zumindest für Bogen eins, letzte Dimension und die letzte Beratungskompetenzfacette nämlich der Bewältigungskompetenz. Hier drunter gefasst wird die Kritikfähigkeit. Null bis zwei Punkte. Null Punkte dafür, dass die Lehr-

	kraft kein Verständnis signalisiert für Kritik oder diese unbegründet ablehnt. Einen Punkt gibt es dafür, dass die Lehrkraft zuhört und Verständnis für die Kritik signalisiert, die Lehrkraft in dem Zuge Wertschätzung und Empathie vermittelt und die Gründe für ihr eigenes Handeln nachvollziehbar erläutert, ohne dabei in eine Rechtfertigungshaltung zu verfallen und die Lehrkraft lenkt dann wieder auch den Fokus auf die Schülerin. Zwei Punkte gibt es dann dafür, wenn die Lehrkraft tatsächlich der Kritik Zugeständnisse macht und konkret nach den Wünschen der Schülerin fragt und die Lehrkraft dahingehend auch eine Veränderungsbereitschaft signalisiert mit Hinblick auf beispielsweise die Sitzordnung. [2:37:29] E: Also hier finde ich die Kopplung mit der Signalisierung von Veränderungsbereitschaft relativ schwierig, denn die Entscheidungen der Lehrkraft sind ja auch aus guten Gründen teils vorgenommen worden und wenn das jetzt hier dann aber ein Qualitätskriterium ist, das genau dieses Abrücken von Gründen/ ja nur dieses Abrücken von den eigenen Gründen dann positiver bewertet wird, das finde ich irgendwie schwierig. Also nehmen wir doch die Veränderung der Sitzordnung, die Lehrkraft hat jetzt halt eben (...) früher eine bestimmte Zeit vorgesehen das die Schülerin x und der Schüler y halt nicht mehr nebeneinandersitzen. Jetzt kommt diese Beratungssituation und die Schülerin x kritisiert jetzt halt eben diese Entscheidung und die Lehrkraft soll dann hier jetzt wieder Veränderungsbereitschaft, zum Beispiel eine Rückänderung der Sitzordnung dann signalisieren. Drücke ich mich deutlich aus? [2:38:43] I: Ja. [2:38:45] E: Ja. Dann weiß ich nicht inwiefern das ein wirkliches Qualitätskriterium darstellt, denn das ist ja keine Aussage darüber, welche Gründe denn dahinter liegen, welche guten Begründungen auch dahinter liegen, hinter den Sachen die hier kritisiert werden von der Schülerin. Da weiß ich nicht, ob Zugeständnisse hier unbedingt ein Qualitätskriterium sein müssen. [2:39:22] I: Also wäre es dann eher nur das Perspektive einholen der Schülerin in dem Zusammenhang? [2:39:30] E: Ja. Also für mich wäre das/ vorhin gab es ja schonmal eine/ genau Zeitmanagement, wo nur zwei Optionen nämlich nur null und einen Punkt da waren, das wäre vielleicht hier eine Idee, das einfach auf die ersten beiden Optionen hier zu beziehen und den letzten Aspekt rauszulassen. [2:39:52] I: Weil der zu voraussetzungsvoll ist, schon. [2:39:56] E: Weil er einfach Flexibilität auch dort verlangt, wo aus guten Gründen keine gegeben sein müssten. [2:40:04] I: Ja, okay. [2:40:06] E: Keine gegeben sein müsste, so.
--	--

	[2:40:11] I: Also die Veränderungsbereitschaft ist jetzt kein Qualitätsmerkmal würdest du sagen oder kein notwendiges. [2:40:19] E: Ja gut, da du so nochmal nachfragst, doch Bereitschaft ja, aber Zugeständnisse machen bedeutet ja unter Umständen dann auch sich auf das Gegenüber zu beziehen und dessen Wünsche und das auch in die Handlung umzusetzen und ich will gar nicht sagen, dass das eine (lacht)/ dass das nicht passend ist, ganz im Gegenteil. Aber die Frage ist, was wird kritisiert und wo müssen Zugeständnisse gemacht werden oder vielleicht eben gut begründet können auch keine gemacht werden und das ist auch in Ordnung, denn so viel Augenhöhe ist im Erziehungsprozess eben auch nicht immer gegeben ja, aber wir kommen hier in den antinomischen Horizont irgendwo und wenn man hier jetzt mit so einem Instrument die absolute Flexibilität einfordert, die nicht mehr nach den Hintergründen und Begründungen fragt, dann finde ich das nicht passend. [2:41:27] I: Also wenn dann müsste das dann jetzt nochmal auf der Ebene (unv.) so verstanden werden, das die Lehrkraft in Erwägung ziehen könnte (lacht), aber das wichtige wäre die Perspektive dafür einzuholen, ne. [2:41:45] E: Ja. Die Lehrkraft signalisiert Veränderungsbereitschaft, dass alleine vielleicht wäre ja wie auch immer dieses gemacht wird, das frage ich auch nochmal, wie will man diese Signale so deuten, aber das alleine könnte vielleicht ausreichen, weil da diese prinzipielle Möglichkeit ermittelt wird, ohne das sofort Zugeständnisse, die verstehe ich schon als etwas festeres als eine Veränderung von, wie auch immer, ohne das die direkt eingefordert sind. Für dieses Item wäre vielleicht günstig zu sagen, die Lehrkraft macht hinsichtlich der Kritik deutlich, dass sie, jetzt sind bei hör zu und Verständnis dafür hat und fragt nach Wünschen und signalisiert, dass sie das mitberücksichtigen könnte, so. Ja, ich glaube mehr muss es nicht sein. [2:42:57] I: Okay (...), aber in der Form dann auch als Steigerung zu Punkt eins. [2:43:06] E: Ja, es ist/ ja der Abstand ist jetzt hier auch wieder nicht so passend. [2:43:12] I: Ja kein metrischer (?). [2:43:12] E: Also da, ich glaube das wird auch unheimlich schwer, das zu legitimieren (...) die Skalierung (...), aber zumindest wäre das ein weiterer Aspekt, der über dieses Mittlere hinausgehen würde. [2:43:34] I: Okay. [2:43:36] E: Ja, weil das Mittlere zeig doch deutlich, okay ich verstehe dass du da, aber es ist so und es ist aus den Gründen so
--	--

	und deswegen bleibt es so und jetzt gucken wir wieder was mit dir ist, so verstehe ich die eins. Und die zwei könnte jetzt eben einfach in der Vermittlung von, ich habe dich gehört und ich denke da nochmal drüber nach und ich bin dir dankbar dafür und kann bestimmt auch was verändern, ich gucke da nochmal genauer hin irgendwie so, ja. Also die eben ja ein bisschen Flexibilität, aber nicht zu viel Flexibilität (lacht)“ (Expert*in 2, Z. 1684 ff.).
3	„[1:14:29] I: Ja, dann hätten wir noch die Bewältigungskompetenz, wo es um Umgang mit Kritik und starken Gefühlen geht. Hier aber insbesondere auf Kritik gemünzt, mit der Kritikfähigkeit null bis zwei Punkte. Null Punkte dafür, dass die Lehrkraft kein Verständnis für geäußerte Kritik darlegt oder beziehungsweise die Kritik unbegründet ablehnt. Ein Punkt dann dafür, dass die Lehrkraft zuhört und Verständnis für die Kritik signalisiert, Wertschätzung und Empathie vermittelt und die Gründe für ihr eigenes Handeln nachvollziehbar darlegt, ohne in eine Rechtfertigungshaltung zu verfallen und darauffolgend dann den Lehr, den Fokus, dann wieder auf die Schülerin lenkt. Zwei Punkte dann dafür, wenn die Lehrkraft hinsichtlich der Kritik auch gewisse Zugeständnisse macht und nach Wünschen der Schülerin fragt und auch signalisiert, dass es da eine gewisse Veränderungsbereitschaft gibt. Wie am Beispiel jetzt, der Änderung der Sitzordnung. [1:15:19] E: Ja, d'accord.“ (Expert*in 3, Z. 778 ff.).
4	„[1:22:57] I: Ja. Okay und da hätten wir da die letzte Facette, das ist die Bewältigungskompetenz. Da geht es dann darum, wie die Studierenden in der Rolle als Lehrkraft mit starken Gefühlen und Kritik umgehen und konkret erfasst wird in diesem Test dann die Kritikfähigkeit, wofür es dann auch null bis zwei Punkte gibt. [1:23:33] E: Ja, da finde ich eins und zwei zu sehr vermischt, ganz ehrlich gesagt. [1:23:38] I: Wo würden Sie das abstufen? [1:23:39] E: Ja, weil/ ne noch nicht mal abstufen, hier haben wir ja auch wieder so eine Qualitätssteigerung, aber so etwas wie (...) also (...) eine wirklich professionelle Kompetenz finde ich, die Lehrkraft vermittelt Wertschätzung und Empathie oder erweitert die Gründe für ihr Handeln nachvollziehbar und ohne eine Rechtfertigung. Das wäre für mich auf jeden Fall schon die dritte Kategorie. Ich würde es glaube ich switchen, also die Lehrkraft macht hinsichtlich der Kritik Zugeständnisse würde ich zumindest anders formulieren. Also die einfach anzunehmen und das/ also wertschätzend darauf zu reagieren, sich aber nicht zu rechtfertigen und wieder auf das Gespräch zurückzulenken ist für mich eine höhere Kompetenz als jetzt Zugeständnisse zu machen. [1:24:34] I: Okay. Also voraussetzungs voller dahingehend.

	[1:24:37] E: Ja. [1:24:37] I: Ja. [1:24:39] E: Also ich würde eins und zwei, also da, wo Sie einen Punkt geben im Endeffekt, würde ich zwei Punkte geben“ (Expert*in 4, Z. 954 ff.).
5	„[1:22:43] I: Und dann hätten wir damit auch die fünfte Kompetenz-facetten Bewältigungskompetenz. Da geht es um die Frage, wie einerseits mit Kritik umgegangen wird, aber andererseits auch mit starken Gefühlen seitens des Gegenübers, was hier aber abgeholt wird oder beziehungsweise abgebildet wird, ist erstmal nur die Kritikfähigkeit. Das Ganze soll auch zwei Punkte geben. Einen Punkt wenn die Lehrkraft kein Verständnis für Kritik signalisiert oder die Kritik unbegründet ablehnt, einen Punkt soll es dann dafür geben, wenn die Lehrkraft zuhört und Verständnis für die Kritik signalisiert, in dem Zusammenhang Wertschätzung, Empathie vermittelt und die Gründe für ihr eigenes Handeln nachvollziehbar darlegt, ohne in eine Rechtfertigungshaltung zu verfallen und dann auch den Fokus wieder auf die Schülerin legt und zwei Punkte als Steigerung soll es dann geben, wenn mit Hinblick auf die Kritik Zugeständnisse gemacht werden und nach Wünschen der Schülerin gefragt werden und die Lehrkraft dann auch eine gewisse Veränderungsbereitschaft signalisiert, beispielsweise in der Änderung der Sitzordnung. [1:24:04] E: Und das ist jetzt nur bezogen auf dieses Fallbeispiel, genau auf diesen Beratungsanlass oder? [1:24:10] I: Genau. Also auch wirklich nur dass es / [1:24:12] E: Ich kann mir vorstellen, dass es nicht immer gut ist Zugeständnisse zu machen, also dass man seine Beweggründe erklären kann und dass es da Momente gibt, in denen man sagt davon kann ich jetzt nicht abrücken, aber ich verstehe, dass du das doof findest und dann ja, dann würde man ja keine zwei Punkte bekommen, sondern nur einen, aber wenn das jetzt nur auf das Gespräch, dann bietet es sich ja an, Zugeständnisse zu machen. Ja, (...) aber ist es vorgegeben, wie die Schülerin dann reagiert? Hat die einen Text, was die so sagen soll, eigentlich nicht oder, die improvisiert oder wie ist das? [1:24:46] I: Ja. Es gibt zwei Sachen, die die vor allem dann nochmal gelernt haben, also abgesehen von Improvisation. Einmal eine Rollenhintergrundbeschreibung, wo dann dargelegt ist, wie die Lebenssituation sich zusammensetzt, also wie der Alltag sich gestaltet, wie die Hobbys sind, die familiären Verhältnisse und wie allgemein das soziale Befinden ist und das zweite sind noch diese verbalen Trigger. Die hatten wir ja auch zum Anfang teilweise in verschiedenen Situationen gehört, die sind immer gleich beispiels-

	weise mit den Fragen sind Sie wütend auf mich, es gibt aber auch ganz viele im Bereich, die sind alle in diesen Kompetenzfacetten eingebettet, wie etwa jetzt für Bewältigungskompetenz so, die anderen Lehrkräfte haben mir das aber noch nicht gesagt, das kann dann seitens der Schülerin kommen oder das kann auch seitens der Mutter kommen, die genau sowas dann anpeilen und daneben gibt es dann eben diese Umgangsweisen, also ein Trigger davon ist, darf ich wieder neben Andrea und Bente sitzen beispielsweise. Der soll auf jeden Fall vorkommen, sofern das nicht von der Lehrkraft selbst vorgeschlagen wird, um dann genau in diese Richtung zu kommen, also das ist schon eine Anbahnung von Kritik beziehungsweise in erster Linie erstmal ein Wunsch und je nachdem wie damit umgegangen wird, wird das hiermit dann abgeholt so gesehen über die Kritikfähigkeit, ansonsten kommt das nochmal seitens der Mutter, also die dann auf jeden Fall auch noch ein bisschen forscher ist. [1:26:10] E: Ja, ja. (unv.)“ (Expert*in 5, Z. 962 ff.).
Kategorie Auslassung - Personale Ressourcen - Gefühle - APRG)	
Ex- pert*in	Textstelle
1	„[2:07:06] I: Ja. Naja, okay. Dann hätten wir noch ein paar Anpassungen für die zweite Variante. Das meiste doppelt sich für Situation 2, hier fällt beispielsweise die Gefühlsdimension weg, weil die Einstiegsfrage nach sind Sie wütend auf mich nicht mehr gestellt wird, dementsprechend gibt es den Fokus noch auf die wertschätzende Haltung. [2:07:27] E: Ganz kurz, ich würde die Gefühlsdimension nicht rauslassen, weil in den zweiten Videos kam das ganz stark vor, als die Mutter dann da war mit dem das freut mich, das finde ich schade und so weiter, da kam ganz stark diese Gefühlsdimension die ganze Zeit vor, also warum soll sie rauskommen, nur weil der Trigger wegfällt. [2:07:45] I: Genau, weil nicht sichergestellt werden kann, ob es dann vorkommt. Das war immer die Herausforderung. [2:07:52] E: Ja, aber genau das ist ja der Punkt, wenn es nicht vorkommt, also wenn ich keine Gefühle nenne als Berater oder Beraterin ist es definitiv positiv, egal ob sie getriggert werden oder nicht. Wenn ich sie nenne, ist es definitiv negativ, egal ob sie getriggert werden oder nicht und sie zu nennen, ist definitiv ein negativer Aspekt in jeder Prüfung. Deshalb würde ich es nicht rausnehmen, weil das ist, also das ist was, was ich ganz ganz wichtig finde, wo ich bei beiden Videos immer Gänsehaut gekriegt habe, nicht weil es so toll war, sondern ich dachte mir wie kann man das tun. Wie kann man das in dieser Beratung so verkaufen oder auch

	so Druck aufbauen und nochmal es geht ja nicht darum, die Gefühle nicht zu haben. Es geht darum sie nicht zu äußern. Ich würde es auf keinen Fall rausnehmen, das ist ganz furchtbar wichtig“ (Expert*in 1, Z. 1551 ff.).
2	„[2:44:11] I: Ja (lacht), okay. Danke. Dann (...) ja gehen wir zum nächsten, wir wären dann theoretisch wieder bei dem zweiten Bewertungsbogen, da hatte ich jetzt aber nur einzelne Aspekte nochmal hervorgehoben, weil der Großteil sich doppelt. Das ist dann die gleiche Ausgangslage, die gleiche Bewertungssituation und mit Hinblick auf die Mutter kommen jetzt nochmal einzelne Dimensionen hinzu, dementsprechend gehe ich die, die sich doppeln einmal schnell durch und da müsste dann die Kritik eigentlich dieselbe bleiben. [2:44:52] E: Ja, sag mir einmal das hier ist doch dasselbe? [2:44:57] I: Genau. Das wäre nämlich der eine Einstieg hier der Situation zwei und das wäre jetzt auch eine Frage, gibt es diese Gefühlsskala nicht? Hintergrund war da, dass der Einstieg in die erste Situation immer durch die Frage gekennzeichnet ist, sind Sie wütend auf mich? Und das sollte sicherstellen, dass die Leute wirklich über ihre Gefühle im Beisein reden, weil die Vermutung war da, könnte ein bisschen schwierig sein, dass die viel von sich preisgeben, vielleicht tun sie es manchmal, manchmal tun sie es auch wirklich, aber wie komme ich an die personale Ressource dran. Weil die Einstiegsfrage in Situation zwei nicht mehr da ist und die Mutter jetzt den Einstieg macht mit dann erklären Sie mal warum ich hier heute hinkommen sollte, hatten wir das herausgenommen und da war genau dann die Überlegung, sollte man das doch drin behalten, also sollte man einen Fokus auf Gefühle für die Situation zwei, wo die Mutter auch dabei ist, ich blende sie nochmal ein, doch drin haben? [2:46:17] E: Geh noch einmal bitte (unv.) ich behalte das nochmal im Hinterkopf, aber geh nochmal/ also der Einstieg jetzt gerade eben wäre sonst über, was war das nochmal für eine Dimension? Für den zweiten Bogen. [2:46:32] I: Wertschätzende Haltung [2:46:35] E: Ah, ja (...) puh das ist (Pause für ca. 13 Sek.) du hast mir ja eine geschlossene Frage gestellt, ich glaube man sollte es drin lassen, denn es wird ja auch mit den beiden über die Einschätzung der Personen gesprochen, also die Lehrkraft spricht über ihre Einschätzung gegenüber der Schülerin, vielleicht sogar der Mutter weiß ich nicht und von daher das ra zulassen nur weil der Trigger fehlt finde ich schwierig, da müsste man vielleicht einfach überlegen, ob man/ naja das kann man ja nicht auch einfach so machen, aber ob man das nochmal anpasst (...) man hat es an

	den Beispielsequenzen ja auch gesehen, gerade von der ersten Studierenden TP30 durchgeführten, da war ja auch genau diese Darstellung von der Schülerin als positive Person, das kam da ja auch zum Tragen, halt hier irgendwie mit rein in diesen Gefühlsaspekt und war bestimmt auch, wenn das eine Realsituation gewesen wäre, war das bestimmt auch wichtig. [2:48:16] I: Ja. Okay, also wäre jetzt erstmal eine Dimension, die man potentiell beibehalten könnte in der zweiten Situation, auch wenn der Trigger dafür nicht mehr zum Ausdruck kommt. [2:48:29] E: Ja. [2:48:31] I: Okay. [2:48:33] E: Das spannende ist halt und das ist wieder eine andere Frage, es wird hier ja immer von der Beobachtung der Situation auf einen inneren Bereich geschlossen und dass das zu Problemen führen kann, das ist uns allen denke ich gut bewusst, ja“ (Expert*in 2, Z. 1794 ff.).
3	„[1:15:20] I: Okay, dann gehen wir jetzt noch kurz zum zweiten Bogen. Da gibt es ein paar kleinere Änderungen. Zum einen ist hier nicht Berücksichtigt, die Gefühlsdimension. Hatte den Hintergrund, dass dieser initiale Trigger, sind Sie wütend auf mich, in der Situation nicht zum Ausdruck kommt. Könnte man überlegen, ob man das trotzdem mit reinnimmt? Auf die Gefahr hin, dass das nicht so ganz beobachtbar ist. [1:15:47] E: Ja. [1:15:49] I: Ansonsten, Genau / [1:15:52] E: Da würde ich mitgehen, ja“ (Expert*in 3, Z. 795 ff.).
4	„[1:24:51] I: Ja, okay. Dann hätten wir dann den zweiten Bogen. Da doppelt sich das meiste, deswegen wollte ich auf die Aspekte eingehen, die dann nochmal für die Mutter so gesehen angepasst sind. Das erste das wäre jetzt aber schon eine offene Frage ist, bei dem Bereich personale Ressourcen, wer jetzt erstmal die Gefühlsdimension rausgelassen worden, was eigentlich nur den Hintergrund hat, dass diese Trigger Frage, die zu Beginn seitens der Schülerin in der ersten Situation kommt, sind Sie wütend auf mich? Nicht mehr in der zweiten Situation vorkommt beziehungsweise dadurch nicht sichergestellt wird, ob das dann vorkommt. Die Frage wäre, sollte man diese Dimension trotzdem drin lassen? (...) Ich kann sie nochmal einblenden. [1:25:37] E: (lacht) Entschuldigung. [1:25:38] I: (lacht) ja. (...) Diese Dimension der Gefühle gibt es in dem zweiten Bogen nicht, aber da wäre die Frage, sollte man sie trotzdem reinnehmen? [1:25:52] E: Ja klar. Also wenn die Schülerin mit reinkommt, was ja in der Simulationssituation ja auf jeden Fall passiert, dann ist ja die

	Frage, was habe ich für eine latent aggressive Haltung so, du nervst mich oder du gehst mir voll ne, sowas, genau. [1:26:13] I: Also tendenziell eher mitberücksichtigen. [1:26:17] E: Ja“ (Expert*in 4, Z. 987 ff.).
5	„[1:26:16] I: Okay. Dann kämen wir zum zweiten Bewertungsbogen, wie gesagt der ist weitestgehend analog, da gibt es dann einzelne Items, die in Bezug auf die Mutter dann nochmal zusammengefasst werden, deswegen wird es wahrscheinlich immer ähnlich sein. Beim ersten das wäre jetzt erstmal eine Überlegung, bei den personalen Ressourcen in dem Bereich, hatte ich gedacht erstmal nur die Gefühle rauszulassen und da ist schon die erste Frage, ich gehe nochmal zurück zu der Folie, das war für Situation eins, da ist sie drin, bei Situation zwei ist der jetzt erstmal draußen das hat den Hintergrund, dass in Situation zwei eben nicht mit diesem Trigger eingestiegen wird, sind Sie wütend auf mich, damit man genau diese Ebene erreicht. Und jetzt ist auch die Überlegung und das möchte ich Sie auch fragen, würde es sich nicht trotzdem anbieten, diese Dimension mitreinzunehmen? [1:27:12] E: (unv.) dabei isr, sondern auch ein Elternteil. [1:27:16] I: Genau, ja. [1:27:17] E: Mhmh. Gefühle (...). [1:27:30] I: Also auch vor dem Hintergrund, Kritik die Sie auch schon angebracht haben in Bezug, dass man die Ungleichbehandlung isoliert und dann vor allem diese zum Ausdruck gebrachten Gefühle überhaupt dann erstmal/ also in den Vordergrund rückt. [1:27:45] E: Ich denke ja (unv.) die spielt ja nicht bei jedem Gespräch eine Rolle und es öffnet sich in diesem triadischen Gespräch ja auch immer die Option, dass irgendjemand beobachtet und zwei reden miteinander und da kann schonmal irgendwas rausrutschen ne (lacht)? An Einstellungen und Emotionen und Nebenbotschaften. [1:28:09] I: Also wäre das eine Dimension, die man weiter berücksichtigen könnte, sollte? [1:28:16] E: Negative Gefühle gegenüber der Schülerin. Ist auch die Frage dann gegenüber den Eltern also? [1:28:25] I: Auch die, ja. [1:28:27] E: Ja die müsste man dann wahrscheinlich noch mit aufnehmen. [1:28:31] I: Genau das wäre dann halt diese Form, also negative Gefühle gegenüber den Eltern, also das, sie gehen mit ihrer Tochter nicht gut um finde ich, fühle ich, irgendwie sowas dann im Bereich. Das wäre so eine Äußerung, die das zumindest zum Ausdruck bringen könnte. Wobei ich nicht weiß, ob das vorkommt, aber.

	[1:28:48] E: Ja und da sind ja auch manchmal so Augenrollen oder irgendwie ne? Also da kommt ja ganz viel mit unter rüber, was man über Körpersprache machen kann und die Frage ist, wie man es eher miteinbringt. Ich weiß gar nicht, ob man überhaupt gar keine Gefühle signalisieren kann, wenn dann hat man sowieso ein Gegenüber, der da immer was rein interpretiert. Die Frage ist, wie ich es dann einbringe. Also ob ich es dann eher zum Thema mache oder anbiete, also dann eher sage, ich wunder mich gerade oder so oder das stört mich gerade, kannst du mir mal erklären, damit ich das verstehen kann oder so (...) Also es geht glaube ich eher allgemein, wie wird damit umgegangen mit Gefühlen (...) ich stelle mir das gerade schwierig vor, wenn ich dadurch, durch dieses Bewertungskriterium angehalten werde keine Gefühle zu zeigen oder nur positive. [1:29:47] I: Ja. [1:29:49] E: Weil die habe ich ja nicht. Ich habe weder keine Gefühle, noch habe ich nur positive Gefühle, sondern es kann ja total sein, dass ich verärgert bin, oder sauer oder verwundert oder überrascht oder oder oder und dann ist eher die Frage, wie mache ich es zum Thema oder wie gehe ich damit um. Was ich nicht als, wie soll ich das sagen, als Daumenschrauben für die Schülerin ansetze, sondern, dass ich halt eben sage, so wie es mir gerade geht ist die eine Sicht, und lass uns mal gerade gucken was wir da jetzt machen können, also / Das ist glaube ich das, was so in den Gefühlen mit drinsteckt. [1:30:21] I: Also wäre das eher sowas wie, die eigenen Gefühle sollen das Gespräch nicht bestimmen. [1:30:30] E: Nicht unbewusst oder unreflektiert oder ne dann kann ich es halt eben reinholen. Kann durchaus auch sein, dass das/ dass ich wirklich ein bisschen sauer bin, weil du ständig dazwischen redest ne, so. Ist ja menschlich und ich muss da ja nicht funktionieren wie eine Maschine und was ist denn da eigentlich los, komm lass uns mal drüber reden. Das kann man ja nutzen und dann ist man vielleicht auch schon in einer guten Beziehung, ist es ja echt / Ich mache es ja auch nicht zum Vorwurf dann, sondern, ne? [1:31:02] I: Okay. [1:31:03] E: Sondern ich übernehme dann ja auch schon Verantwortung, also so ist gerade meine Überlegung, wie das mit den Gefühlen in diesen Gesprächen funktioniert und wie man das dann in so einer Bewertung abdeckt“ (Expert*in 5, Z. 1023 ff.).
Kategorie Soziale Kooperationskompetenz - Kooperatives Handeln 2 - SKKH2)	

Ex- pert*in	Textstelle
1	„Dann hätten wir kooperatives Handeln, was sich hier ein bisschen anders darstellt. Dieses mal gibt es 3 Punkte für diese Dimension, weil bei 2 Punkten die Perspektive der Mutter mitberücksichtigt werden soll, die soll nämlich als Expertin für ihr Kind in den Prozess eingebunden werden, ähnlich wie in erster Situation mit der Schülerin, wo es dann darum geht sie in die Problemdefinition, Ursachensuche, Lösungssuche einzubeziehen und da soll dann auch Unterstützung signalisiert werden und das ist diesmal so arrangiert, dass die Schülerin in der Dimension als 3 Punkte vorkommt, weil soweit ich das jetzt auch gesehen hatte, es keine einzige Situation gibt, in der man das aufschlüsseln muss, weil immer erst die Mutter gefragt wird und wenn die, sagen wir mal richtig gut sind, darüber hinaus dann noch die Schülerin mit berücksichtigen. Also das wäre dann die Ebene 3 Punkte dafür, dass sie es schaffen beide zu berücksichtigen. [2:10:09] E: Mhmh, ach so die können quasi 3 Punkte kriegen, wenn sie die Schülerin und die Mutter fragen, aber sie können nicht 5 Punkte kriegen sozusagen. [2:10:21] I: Genau. [2:10:22] E: Ja, macht ja auch Sinn, ich hatte das gerade irgendwie falsch verstanden, ja. Finde ich sinnvoll, wichtig wäre mir, dass also einerseits müsste man das natürlich, weil auch da Sie haben das gerade so im Sinne der Reihenfolge gesagt, erst die Mutter und dann fragen wir nochmal die Schülerin. Also das die Schülerin nicht gefragt wird, sondern dass die Schülerin die Validierung macht. Ich könnte ja auch die Schülerin fragen und dann die Mutter. [2:10:50] I: Und das ist nie vorgekommen, weil die Mutter und das liegt wahrscheinlich am Skript, die Mutter gibt halt sehr viel Input und fragt sehr nach, sie ist der kritische Part und das hatte immer dazu geführt, dass die Leute wenn überhaupt auf die Idee kommen, nicht mit der Schülerin zu sprechen. Die wird ignoriert. [2:11:06] E: Okay, spannend. Und was ich tatsächlich da noch als ein Qualitätskriterium ansehen würde, wenn man die Mutter miteinbezieht, dass man sie nicht einbezieht, wie das beim ersten Video glaube ich war, um über Alex zu sprechen, sondern, weil es natürlich schwierig ist, deshalb (unv.) manche Eltern bringen ja auch ihre Kinder mit zum Elternsprechtag, das finde ich immer ganz furchtbar, weil an Elternsprechtagen soll über die Schüler gesprochen werden und ich finde da müssen die nicht dabei sein. Also das ist ja für die Lehrkraft auch mal ganz schön, wenn man über den Schüler reden kann, ohne dass der dabei ist. Oder so unge-

	fähr. Aber da gibt es quasi auch eine qualitative Abstufung für. Also dass ich sage, wenn ich sage hat sich denn zu Hause irgendwas verändert, was das vielleicht erklären könnte, dann würde ich ja die Mutter als Expertin einbeziehen. Wenn ich aber sowas sage wie, was denken Sie denn über Alex verhalten, das wäre wieder ein No Go für mich in jeder Beratung“ (Expert*in 1, Z. 1586 ff.).
2	„[2:48:54] I: Okay. Dann gehen wir weiter, wertschätzende Haltung, genau die gleiche Dimensionierung, lösen des Problems, kooperatives Handeln hier leicht angepasst da wird nämlich die Mutter einmal mit einbezogen und die Skala ist leicht verschoben, in Situation eins gab es hierfür zwei Punkte und die höchste Punktzahl war hier, Lehrkraft bezieht Schülerin als Expertin mit ein, hier ist die zweite Lehrkraft bezieht Mutter als Expertin für ihr Kind in den Prozess ein, dann ebenfalls analog bei der Problemdefinition, Ursachenlösung oder Lösungssuche, wird nach der Sicht gefragt, Unterstützung bei der Umsetzung von Maßnahmen wird angeboten und selbst Aufgaben übernommen und hier folgt dann die Steigerung mit der Schülerin, hat da den pragmatischen Hintergrund, dass es keine Situation gab in der das getrennt werden müsste. Die Leute schaffen es im besten Fall neben der Mutter auch die Schülerin zu berücksichtigen, weil die Mutter so viel Aufmerksamkeit auf sich zieht und das ist dann so gesehen doppelt gut in dem Sinne. Also die schaffen es entgegen dieser Aufmerksamkeit den Fokus immer wieder auf die Schülerin zu lenken, dementsprechend ist die Überlegung, das so zu staffeln. [2:50:21] E: Also das heißt auch bei dem Feld, bei dem man drei Punkte vergibt, da ist automatisch dann die Adressierung der Mutter mit drin gedacht. [2:50:32] I: Ja, genau. [2:50:34] E: Ja, das wäre tatsächlich das gewesen, wo ich nachgefragt hätte, das halte ich für sinnvoll. [2:50:43] I: Und da wäre dann halt noch zu überlegen, ob man es doch trennt, aber bislang in allen Fällen, die sich gezeigt haben, ist das eigentlich ein Weg, wo man das so gesteigert sehen kann. [2:50:52] E: Also sofern es ein Beobachtungstool ist für andere, sollte das vielleicht in eine Erläuterung einfach (unv.) [2:51:01] I: Ja, genau. [2:51:02] E: Aber sonst ja, wenn sich das so dargestellt hat (...) aber ja der Gesamteindruck ist positiv für diesen Teil hier, ja“ (Expert*in 2, Z. 1853 ff.).
3	„[1:15:53] I: Ja, okay. Ansonsten wertschätzende Haltung ist erstmal analog. Kooperatives Handeln ist ein bisschen angepasst, hier gibt es nämlich noch für zwei Punkte, dass die Mutter als Expertin für ihr Kind in den Prozess einbezogen wird, bei den unterschiedli-

	chen Phasen. Und auch da wieder analog zu Unterstützung bei Umsetzung, Maßnahmen angeboten wird, beziehungsweise selbst eine Aufgabe übernommen wird. Und hier drei Punkte erhalten können, wenn über die Mutter hinaus dann wieder die Schülerin als Expertin für ihr Problem einbezogen wird. Das ist so gestaffelt, weil sich gezeigt hat, dass das die zentrale Herausforderung zu sein scheint. Die Mutter nimmt ja, so gesehen, das Heft in die Hand, dominiert, moderiert und den, den es gelingt die Kommunikation gut zu gestalten, die schaffen es dann darüber hinaus, neben der Mutter auch die Schülerin einzubeziehen. [1:16:42] E: Ja, verstehe mhmh. [1:16:42] I: Dementsprechend diese Staffellung. [1:16:44] E: Deswegen auch die Reihenfolge, ne? Also, wenn die Lehrkraft jetzt, und genau, also auch die Reihenfolge, jetzt bezogen auf das Rollenspiel, weil die Mutter offensichtlich ja die Ansage hatte, jetzt moderier zwischendurch mal, um dann zu gucken wie geht sie damit um, ne, ja? Okay, ja, bin ich d'accord, ja“ (Expert*in 3, Z. 808 ff.).
4	„[1:26:18] I: Okay. Dann haben wir personale Ressourcen, wertschätzende Haltung ist auch hier analog, also da gibt es keine Anpassungen. Kooperatives Handeln fällt ein bisschen anders aus, hier gibt es drei Punkte insgesamt zu holen und die zweite Stufe besteht diesmal darin, dass die Lehrkraft die Mutter als Expertin für ihr Kind in den Prozess einbezieht bei den unterschiedlichen Fragen und die Steigerung davon der Einbezug der Schülerin als Expertin für ihr Problem darstellt. Das hatte die Bewandnis, dass sich immer wieder gezeigt hat, dass dadurch das die Mutter so eine moderierende Rolle einnimmt oder halt wesentlich präsenter ist, es den Studierenden etwas schwerer fällt, auch die Schülerin miteinzubeziehen. Deswegen ist das jetzt die Steigerungsform, also wenn die es schaffen, nicht nu die Mutter einzubeziehen, sondern darüber hinaus auch die Schülerin, dann kriegen die dafür drei Punkte. [1:27:25] E: Ja, okay. Ja ist okay“ (Expert*in 4, Z. 1015 ff.).
5	„[1:31:14] I: Ja. Da kann ich auch gut was mit anfangen schon. (...) Okay. Die nächste Dimension, die ist analog, also wertschätzende Haltung wäre genauso wie zuvor, also ich schätze mal dann wäre die geäußerte Kritik wahrscheinlich auch wieder die gleiche ungefähr. Bei den nächsten Dimensionen da ist eine kleine Änderung, kooperatives Handeln. Hierfür gibt es statt zwei Punkte, drei Punkte, weil die Perspektive der Mutter hier auch noch miteinbezogen wird, also zwei Punkte gibt es dann an dieser Stelle dafür, wenn nämlich die Mutter auch einbezogen wird in das Gespräch als Expertin für ihr Kind in diesem Beratungsprozess und auch da

	analog bei der Problemdefinition, Ursachensuche, Lösungssuche. Auch ihr gegenüber soll eine Unterstützung bei der Umsetzung der Maßnahmen angeboten werden auch dahingehend kann selbst eine Aufgabe übernommen werden seitens der Lehrkraft und hier gibt es dann die Steigerung dazu, dass für drei Punkte dann die Schülerin als Expertin für ihr Problem einbezogen wird. Hat den Hintergrund, dass sich gezeigt hatte, dass WENN die Leute in dem zweiten Gespräch mit der Mutter UND der Schülerin schaffen, die Schülerin miteinzubeziehen, dann immer nur über die Mutter hinaus. Die Mutter ist auch schon geschrieben, dass sie das Gespräch moderiert in einer gewissen Weise oder auch öfter mal das Wort an sich reißt [1:32:38] E: (unv.) die Schülerin ansprechen an der Mutter vorbei und sagen Mensch sag mal, ne? [1:32:43] I: Richtig. [1:32:43] E: Deine Mutter hat das so gesagt, ich habe es so gesagt, was sagst du. Ja (...) ja. Mir geht es dann darum, dass sie da ausreichend Zeit und Gelegenheit bekommen hat seine Perspektive zu äußern [1:33:06] I: Ob es darum geht hier? [1:33:07] E: Ja. (unv.) [1:33:10] I: Ja genau, dass das gemacht wird, also das, sofern das natürlich jetzt in der pädagogischen Wissensdimension noch nicht abgeholt worden ist, ist es hier ganz zentral, dass das eben getan wird. Das ist bislang nämlich die einzige Dimension, die das abholt, so gesehen. [1:33:32] E: Ja, das fordert nochmal mehr heraus, wenn man glaube ich zu dritt ist, ja. [1:33:39] I: Okay. [1:33:41] E: Das macht Sinn da nochmal bisschen mehr Punkte zu geben, weil man dann da alle in dem Gespräch im Blick behält. [1:33:47] I: Aber an sich erstmal so nachvollziehbar? [1:33:49] E: Ja, ne?“ (Expert*in 5, Z. 1117 ff.).
Kategorie Soziale Kooperationskompetenz - Perspektivübernahme Mutter - SKPM)	
Ex- pert*in	Textstelle
1	„[2:12:13] I: Okay. Dann haben wir genau, die Perspektivübernahme der Schülerin, die ist wieder analog. Diesmal als Zusatz Perspektivübernahme der Mutter und die ist so gesehen auch analog, nu auf die Mutter ausgerichtet und da sind das dementsprechend auch andere Ankerbeispiele, wo es darum geht, dann die Perspektive, Gefühle und Wünsche der, ach das ist hier falsch beschrieben, der Mutter einzuholen. Also mit Sätzen, ich kann ver-

	stehen, dass Sie nicht so viel Zeit haben, es ist nachvollziehbar, dass sie überrascht sind oder mit der Steigerung, wenn dann gezielt nachgefragt wird, wie geht es Ihnen damit, was wünschen Sie sich? [2:12:50] E: Mhmh. Von der Reihenfolge würde ich auch da sagen macht das Sinn, also mit den Kritiken von davor. Aber man könnte sich jetzt auch wieder fragen, wenn ich die Mutter frage, was wünschen Sie sich, dann ist ja wieder die Frage, um wessen Problem geht es hier eigentlich gerade. Alex, Mutter oder meins? Und ich würde sehen im Kern müsste Alex stehen, deshalb ist die Frage, was die Mutter sich wünscht, eigentlich irrelevant. Außer es wird in irgendeiner Form explizit von Alex das Problem benannt. Beispielsweise, ja und wenn sie nach Hause kommt, dann hat sie auch keine Zeit mehr für mich, dann könnte ich anfangen und mit der Mutter reden und sagen, also ich mache das jetzt ganz furchtbar schlecht so, wonach ist Ihnen denn, wenn Sie nach Hause kommen? Also nach dem Motto, warum verbringen Sie so wenig Zeit mit ihrer Tochter? Dann würde ich sagen, okay jetzt arbeite ich hier vielleicht an mehreren Problemen, aber da würde ich sagen, dass ist nicht mein Job als Lehrkraft. Aber deshalb würde ich sagen, eigentlich müssen Sie die Mutter gar nicht so sehr einnehmen, also nicht was die Wünsche oder was angeht. Die Perspektive der Mutter ja, Wünsche für die Mutter nein. Ich sehe nicht, warum das 2 Punkte geben soll. [2:14:10] I: Okay. Der Fokus liegt eben auch darauf, dass sie wenig Zeit hat und die häusliche Situation erörtert oder wenn dann ein Trigger kommt in Richtung so erlebe ich Alex aber gar nicht zu Hause oder davon weiß ich gar nichts, das genau darauf eingegangen wird und ja stimmt, das ist dann auch eher eine Perspektivfrage als eine Wunschfrage, okay. [2:14:27] E: Genau, dass man einfach versucht das Problem an sich zu erörtern, was hat sich eigentlich in den letzten zwei Woche oder auch schon vorher verändert sozusagen. Das muss ja das Ziel sein herauszufinden, nicht was sich die Mutter wünscht“ (Expert*in 1, Z. 1639 ff.).
2	„[2:51:19] I: Okay. Dann haben wir Perspektivübernahme der Schülerin ist wieder analog, dann haben wir analog Perspektivübernahme Mutter, da geht es dann auch um die Perspektive, Gefühle oder Wünsche der Mutter. Null Punkte, wenn diese nicht beachtet werden, einen Punkt, wenn diese beachtet werden wie durch bestimmte Aussagen wie, ich kann verstehen, dass sie nicht so viel Zeit haben, es ist nachvollziehbar, dass sie überrascht sind, ja Alex ist sonst immer sehr selbstständig gewesen oder zwei Punkte, wenn diese Perspektive, Gefühle, Wünsche gezielt erfragt

	werden, die dann konstruktiv in das Gespräch einbezogen werden, wie durch entsprechende Frage wie geht es Ihnen damit, was wünschen Sie sich. [2:52:13] E: Ja. Grob so in Ordnung. Es ist ja genau angelehnt an die Perspektivübernahme (unv.), ja. Da habe ich keine Zusätze. Vielleicht einen Gedanken noch dazu, ich kann verstehen, dass Sie nicht so viel Zeit haben wird als Angebot gemacht und hier finde ich was richtig spannend ist, ist wie schafft denn eigentlich jemand der meinetwegen gerade Berufsanfänger ist und da so ein Elterngespräch hat diese Perspektivübernahme auch nachvollziehbar authentisch rüberzubringen. Also gerade jüngere Studierende, die halt eben noch keine Familie haben, da ist das vielleicht spannend, aber hier geht es um Technik und (unv.) insofern ist das in Ordnung, aber da sieht man schon, wie sehr doch die Innenwelten der Beteiligten doch Berücksichtigung finden müssen, ja. Das ist mein einziger Zusatz, von der Logik her, was die Aspekte angeht und den Gesamteindruck da passt das, ja. [2:53:39] I: Ja. Ja, das ist dann wieder die Grenze des Formates wiederum. [2:53:44] E: Ja, definitiv. [2:53:46] I: Aber ja. [2:53:47] E: Ich sollte ja frei von der Leber weg sprechen und das [2:53:51] I: Ja. Ne, finde ich ja auch gut, weil bei manchen war das lustig, wir wussten, dass sie keine Kinder haben und sollten aber über die Schwierigkeiten mit ihren Kindern erzählen, um halt ein bisschen sympathischer aufzutreten (lacht). Die haben sich Mühe gegeben dahingehend (lacht). [2:54:05] E: Ja, witzig“ (Expert*in 2, Z. 1892 ff.).
3	„[1:16:59] I: Okay. Perspektivübernahme analog, hier auch dann in Bezug auf die Mutter. Also. [1:17:07] E: Mhmh. Ja. [1:17:08] I: Gefühle, Wünsche, Perspektive, dass die beachtet werden, für einen Punkt und dass die dann gezielt erfragt werden, mit zwei Punkten. Das ist analog zu der Schülerin quasi“ (Expert*in 3, Z. 831 ff.).
4	„[1:27:29] I: Okay. Perspektivübernahme Schülerin analog. Perspektive Mutter auch auf ihre Perspektive gemünzt [1:27:51] E: Ja, mhmh“ (Expert*in 4, Z. 1033 ff.).
5	„[1:33:51] I: Okay. Dann die nächste Dimension wäre wieder analog, also Perspektivübernahme Schülerin, die wäre genau gleich gemacht. Hinzu käme dieses Mal Perspektivübernahme der Mutter und die ist auch analog zu der Schülerperspektivübernahme, aber da geht es auch um die Beachtung der Perspektive, Gefühle oder Wünsche der Mutter mit der Steigerung, dass diese einfach nur

	erstmal Beachtung finden wofür es einen Punkt gibt und diese auch gezielt erfragt werden wofür es dann auch zwei Punkte gibt und eben auch konstruktiv eingebettet werden (Pause für etwa 4 Sekunden).“ (Expert*in 5, Z. 1171 ff.).
Kategorie Gesprächsführungs- und Prozesskompetenz und Berater-Skills - Mimik/Gestik Mutter - GPBMGM)	
Ex- pert*in	Textstelle
1	„[2:14:37] I: Ja. Dann analoge Dimensionen wären wieder Problemdefinition bleibt gleich, die Problemanalyse bleibt gleich, Ursachensuche bliebe gleich, Lösungs- und Ressourcenorientierung bliebe auch gleich, Vereinbarungen von Lösungen ebenfalls, Paraphrasieren, aktives Zuhören, Mimik und Gestik der Schülerin und jetzt auch einen Fokus auf Mimik und Gestik der Mutter, weil man zwei Leuten gegenüber sitzt und dementsprechend auch den Fokus verteilt und diese auch ganz gezielt adressieren kann dadurch dass man sie anblickt. Sie sitzen nämlich weit genug auseinander, dass man das auch gut erkennen kann, wer jetzt angeschaut wird und wer konkret adressiert wird. Teilweise lassen sich die Blicke auch ganz gut erkennen. Genau, und das wäre dann auch analog wieder, ist der Fokus nu auf diese gerichtet oder vermitteln die dann auch durch bestimmte Signale Freundlichkeit oder reagieren die auf die Körperhaltung der anderen, also ist das adaptiv. [2:15:33] E: Mhmh. Ja wie gesagt, ich würde halt noch, also nehmen Sie ruhig auf die Liste auch noch Ernsthaftigkeit oder sonst noch irgendwas mit auf. Also man muss nicht immer freundlich sein, also klar sollte man das immer, aber manchmal geht es auch nicht darum freundlich zu sein, sondern auch darum ernst zu sein“ (Expert*in 1, Z. 1682 ff.).
2	„[2:54:07] I: Dann haben wir, genau die Kategorien sind auch wieder analog oder die Dimension Problemdefinition ist analog, die Problemanalyse, Ursachensuche, Lösungs- und Ressourcenorientierung, Vereinbarungen von Lösungen, die Techniken bleiben die gleichen dahingehend, also Paraphrasieren, aktives Zuhören. Nur bei Mimik, Gestik bezieht sich das dieses Mal auf die Mutter, die kriegt dann nochmal eine eigene Kategorie, mit der man das abgrenzen kann, also vor allem soll dann der Fokus auf die Schülerin gelegt werden, aber auch separat auf die Mutter, das soll in der Form eben abbilden können, dass die beide Beachtung bekommen und da könnte genau das wieder wichtig werden (unv.) was du meintest, indem man trennschärfer formuliert, welchen Umfang denn der Fokus von staten geht, aber das wäre hier genauso. Abwendung, kein Fokus auf diese null Punkte, Mimik und Gestik in Richtung der Mutter, signalisiert Fokus auf diese, einen Punkt und

	Mimik, Gestik und Vermittlung von Freundlichkeit, reagierende Körperhaltung soll dann Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit vermitteln, also genau in der Reihenfolge. [2:55:20] E: Ja (...) ich war/ ein Extrapunkt wäre vielleicht, wenn man versucht eine ausgewogene Ansprache hinzubekommen, also ich weiß schon dass wenn sowohl als auch in beide Richtungen das da gibt es dann vier Punkte insgesamt? [2:55:44] I: Ja. [2:55:46] E: Es ist allerdings noch eine größere Herausforderung das angemessen, situationsadäquat zu realisieren, also in der Logik könnte es auch sein der erste Teil des Gesprächs soll rein in die Richtung der Mutter geführt werden, der zweite Teil würde rein in die Richtung der Schülerin geführt und dann hätte man diese vier Punkte dafür bekommen, dabei wäre das überhaupt keine sinnvolle Art diese Interaktion zu betreiben. [2:56:18] I: Ja, weil so wie ich es meine, hätte es dann keine Punkte dafür gegeben, also das soll schon aufmerksamkeitsmaßend sein und ja das müsste dann näher definiert werden, das sehe ich (?) [2:56:32] E: Dann hätte ich keine Punkte gegeben. [2:56:40] I: Es käme darauf an, hätte ich jetzt gesagt, wer spricht. Also wenn tatsächlich die Mutter die ganze Zeit nichts sagt, aber die Schülerin, sagen wir mal tatsächlich die eine Hälfte des Gesprächs spricht, dann hätte ich wahrscheinlich einen Punkt dafür gegeben. Aber ja, das wäre eine Situation, die kriegt man damit nicht wirklich raus, also [2:57:06] E: Und selbst in dieser Situation muss doch ein Einbinden der Person, die nicht spricht, durch Mimik und Gestik erfolgen und (unv.) Merkmal für eine gute Beratung. [2:57:20] I: Ja. [2:57:22] E: Also das Gemeinschaftliche durch das Eigene Handeln irgendwie hervorzuheben. [2:57:27] I: Ja. Ja und deswegen hätte ich keine zwei Punkte gegeben und darüber ließe sich das dann vielleicht machen, also das es dann mehr Angemessenheit für diese Situation gibt. [2:57:37] E: Also mir riecht (?) das danach, also ob das hier wirklich nochmal konkretisiert werden müsste, vielleicht wenigstens, auch wenn man vielleicht die Angemessenheit hier jetzt nu in Teilen mit einbeziehen kann, aber ein Wechsel nochmal mit einem extra Punkt zu versehen oder so wäre vielleicht eine Idee, da so ein bisschen hinzukommen. [2:58:01] I: Mhmh, ja okay. [2:58:03] E: Ansonsten ist es ja von den Inhalten her dasselbe“ (Expert*in 2, Z. 1933 ff.).
--	---

3	„Aktives Zuhören, Mimik, Gestik, Schülerin auch. Mimik, Gestik, Mutter kommt dann halt noch hinzu. Dass die dann die zweite Person ist, auf die ebenfalls der Fokus gelegt wird und ja, ich nehme an, hier wäre dann auch eine Phaseneiteilung angemessen, wann der Fokus auf diese gerichtet wäre. [1:17:46] E: Ja. Man kann also, man könnte natürlich jetzt an dieser Stelle gucken, eigentlich müsste man ja, also wichtig hierbei ist ja und das ist ja aber auch wieder schwer zu beobachten. Wenn die, wenn die Mutter im Mittelpunkt steht, muss genau dieses hier der Mutter gegenüber passieren. Wenn die Tochter im Mittelpunkt steht oder die Schülerin, dann muss die Schülerin fokussiert sein, ne? Und dass das quasi, egal in welcher Phase ich bin, mit dem oder der ich gerade spreche, wechselt, ne? Also deswegen war nur gerade meine, mein Gedanke, ob man aus diesen beiden Items, ne? Die jetzt einmal Mimik, Gestik, Mutter, Mimik, Gestik Tochter oder Schülerin, ob man daraus quasi ein Item macht und (...), Ja wobei, es müssten wahrscheinlich zwei Items sein. Hmhm. Ja, wahrscheinlich ist es so am sinnvollsten, ja Punkt. [1:18:36] I: Oder dann mit dem Zusatz / [1:18:37] E: Ne, ich schließe mich an. [1:18:37] I: Ja, okay. [1:18:38] E: Mir fällt da nichts Schlaues zu ein. [1:18:39] I: Okay (lacht). [1:18:40] E: Also weil eigentlich, das meinte ich ja auch, dass es eine um einiges komplexere Situation ist, weil ich ja plötzlich zwei Leute da, fokussieren muss und so weiter und so fort. Und eben gerade dieses auch der Aspekt beide gleich. Also (da?) vielleicht ist das noch ein zusätzlicher Aspekt nämlich. Aber vielleicht war der auch schon in dem vorhin drin. Also es kommt ja nicht nur hin, okay, ich muss jetzt die Mutter fixieren, ich muss jetzt die Tochter fixieren, sondern ich muss ja auch aufpassen, dass das gleichermaßen passiert, also dass ich weder der Mutter das Gefühl gebe, ich spreche eigentlich nur mit der Tochter, noch der Tochter, ich spreche eigentlich nur mit der Mutter. Also beides sollte ja nicht passieren, ne? Da bin ich mir aber gerade unsicher, ob das ein zusätzlicher Punkt ist oder ob das einfach damit abgefrühstückt ist. Weil wenn ich beides mache und dann ja offensichtlich beides auch angemessen mache, dann habe ich ja meine vier Punkte und dann ist ja gut, ne? Ja, naja“ (Expert*in 3, Z. 841 ff.).
4	„[1:27:54] I: Dann Problemdefinition ist gleich, Analyse ist gleich, Ursachensuche ist gleich, Lösungs- und Ressourcenorientierung wäre gleich, Vereinbarung von Lösungen wäre gleich. In dem Bereich hätten wir dann wieder Ergänzungen nämlich bei Gestik, Mimik Mutter. Sie ist ja jetzt ein zweiter potenzieller Fokuspunkt so

	gesehen, der dann auch Berücksichtigung fände, aber ist von der Formulierung auch analog, auch qualitativ. Dann Zeitmanagement ist gleich, Strukturierung wäre auch die gleiche, Kritikfähigkeit da würde dann wahrscheinlich die Kritik analog verlaufen, die wäre da auch wieder die gleiche. Okay, das wären so die Punktbereiche. Für Situation eins hätten wir dann vier, vier, zehn, zehn, zwei Punkte. [1:28:47] E: Wie gesagt, also ich/ beim pädagogischen Wissen da würde ich nochmal echt gucken und würde gucken, ob es nicht unterteilt werden sollte in pädagogisches theoretisches Wissen und pädagogisches handlungsorientiertes oder irgendwie sowas. Also es wäre für mich beides wichtig. [1:29:05] I: Mhmh, ja. Also dann potenziell erreichbar durch eine stärkere Kopplung zwischen sozialer Kooperationskompetenz und dem pädagogischen Wissen. Also dass man da immer so Angemessenheitskriterien hat, die wesentlich stärker mitreinspielen. Also das was ich behaupte an Problemen da zu sein, muss ich immer abgleichen oder herausfinden gemeinsam mit der Perspektive meines Gegenübers. [1:29:31] E: Ja, auf der einen Seite schon und trotzdem muss ich ja/ nicht nur, ne, also es ist ja [1:29:37] I: Ich muss vorhalten können, dass ich Experte in einem Bereich bin (?) [1:29:39] E: Genau, also ich habe ja im Endeffekt/ also als Sie mir das jetzt genannt haben und ich mir dieses Fallbeispiel von Alex durchgelesen habe, hatte ich natürlich theoretische Konstrukte im Kopf, was könnte das sein mit Alex, so und bin natürlich schon in meinen Theoriegebäuden drin und so würde sich natürlich auch meine Gesprächshandlung auch erstmal darstellen. Also das heißt, es ist ja so wir/ also wir machen ja nichts anderes, als unsere Studierenden fünf Jahre lang darauf zu trimmen, worauf sie zu achten haben pädagogisch, und zwar das einmal auf der theoretischen Ebene, aber auch in ihrem pädagogischen Handlungswissen und die Spitze ist dann, das abzugleichen zwischen Fremdeinschätzung und Selbsteinschätzung. Also insofern ist, wie gesagt wäre die soziale Kooperationskompetenz würde für mich nochmal einen eigenen Punkt machen, aber dieses pädagogische Wissen speist sich alleine auf meinen theoretischen Konstrukten und in welcher Weise ist meine Handlungsoption bestimmt. [1:30:41] I: Ja. [1:30:42] E: Und deswegen würde ich es nicht als pädagogisches Wissen alleine nur deklarieren“ (Expert*in 4, Z. 1038 ff.).
5	„I: Okay, dann beim pädagogischen Wissen ist es auch weitestgehend analog, Problemdefinition ist gleich, Analyse ist gleich, Ursa-

	chensuche ist gleich, Lösungs- und Ressourcenorientierung ist gleich, auch die Vereinbarung von Lösungen wäre gleich und ich würde auch immer davon ausgehen, dass die Kritik, die wir vorher herausgearbeitet haben, dann auch genau hier so anzuwenden wäre. Paraphrasieren genau so, aktives Zuhören genau so, Mimik, Gestik der Schülerin auch wieder und das ist, was ich vorhin erwähnt hatte, jetzt hätten wir nämlich die Dimension mit der Mutter und ist genauso ausgerichtet wie bei der Schülerin, also ich habe diese qualitative Steigerung, aber dadurch, dass ich die beide jetzt drin habe, kann ich berücksichtigen, dass einer Person eventuell keine Aufmerksamkeit geschenkt wird in der Situation. Also wenn beispielsweise nur mit der Mutter gesprochen wird, und beispielsweise ziemlich gut gesprochen wird oder mit Mimik und Gestik, kriegt sie zwei Punkte, kann aber auch gleichzeitig null Punkte dadurch erhalten, dass die Schülerin einfach komplett ignoriert wird, also über Mimik und Gestik. [1:35:32] E: Mhmh [1:35:36] I: Also auch nachvollziehbar? [1:35:38] E: Ja“ (Expert*in 5, Z. 1179 ff.).
Kategorie Übersicht Punkteverteilung - ÜP)	
Ex- pert*in	Textstelle
1	„[2:15:49] I: Dann Zeitmanagement ist wieder analog, Strukturierung wäre ebenfalls wieder analog und die Kritikfähigkeit wäre ebenso analog. Diesmal kommt sie dann nu von Seiten der Mutter vor allem. So viel dazu. Zur Übersicht sind es erstmal so, wenn man es aufsummiert die Punkte die dafür verteilt werden, in Situation 1 hätten wir im Bereich personale Ressourcen 4, soziale Kooperationskompetenz 4, pädagogisches Wissen und Gesprächsführungskompetenz wären die größten Bereiche mit jeweils 10, Bewältigungskompetenz zwei Punkte, da käme man in Summe auf 30 Punkte. Und bei der Situation 2 verschiebt es sich leicht, dadurch das in der jetzigen Version die Gefühlsdimension mit raus ist, käme man bei personale Ressourcen auf 2 Punkte, soziale Kooperationskompetenz durch die Zunahme der Dimension in Bezug auf die Mutter käme man auf 7 Punkte, pädagogisches Wissen würde dahingehend auch wieder gleich bleiben da käme man auch auf 10 Punkte und hier bei der Gesprächsführung ebenfalls durch die Hinzunahme der Dimension der Mutter, käme man auf 12 Punkte und die Bewältigungskompetenz bliebe auch gleich mit 2 Punkten und käme dann insgesamt auf 33 Punkte. Bislang soll es so aussehen, dass die Teilnehmenden in beiden Verfahren mindestens ein ausreichend haben sollen, um generell bestehen zu können, das wäre so diese grundsätzliche Annahme. Also ein

	mangelhaft in einer Situation und was weiß ich in der zweiten Situation eine eins würden nicht dazu führen, dass das bestanden werden soll, also es muss immer mindestens eine vier sein und bislang soll es aufsummiert werden können, also schien auch so zu funktionieren, also es gibt dann eine Einzelnote für die erste Situation, eine Einzelnote für die zweite Situation und daraus sollte dann ungefähr der Durchschnitt gebildet werden können, das wäre so bislang die Perspektive. Gibt es hier bestimmte Bereiche, wo Sie sagen würden, da sollte man mehr Fokus draufsetzen als auf andere? Also macht es Sinn in gewissen Bereichen mehr Punkte zu geben oder weniger? [2:18:03] E: Also ich sage mal so, das spannende an Situation 2 ist ja vor allen Dingen, dass ich auf einmal zwei Leute dasitzen habe, wenn sich so viel doppelt, wie es jetzt hier ist, also eigentlich sind vom Eindruck her 95% gleich der Dinge, die da passieren. Wo ich sagen würde, dass würde für mich nur Sinn machen, wenn die nach Situation 1 schon eine Rückmeldung kriegen, dass man guckt, machen sie es in Situation 2 eigentlich besser. Ansonsten wenn die in Situation 1 schon nicht auf die Schülerin eingegangen sind, warum sollen sie es in Situation 2 tun? Und wenn ich ihnen keine Lernmöglichkeit gebe, bestrafe ich sie eigentlich doppelt, weil die zwei Mal was negativ bewertet kriegen, das finde ich etwas unglücklich. Also entweder würde ich eine Rückmeldung nach Situation 1 schon geben und man sagt, okay das war gut, das war schlecht, jetzt gehen wir auf Situation 2, man guckt, ob sie es umgesetzt kriegen, was natürlich auch wieder kritische Geschichten hat, weil in so kurzer Zeit das verarbeiten zu können ist schwierig oder ich würde in Situation 2 halt tatsächlich all die Dinge, die ich in Situation 1 schon bewertet habe mehr oder weniger rauslassen, zumindest bewertungstechnisch rauslassen und viel mehr halt den Fokus auf diese Dinge legen, wie gesagt man kann ja noch mehr reinbringen, also sowas wie, wer nutzt wen, um zu validieren, die Mutter um Alex zu validieren oder Alex, um die Mutter zu validieren? Wie spreche ich die Mutter an, um über Alex was zu erfahren, was ich auch von Alex erfahren könnte, das wurde eben in dem letzten Video, dieses, das war in der Situation 1, ja dann kommt ja auch deine Mutter, dann erfahre ich ja auch nochmal was über das Private. Wenn sie die Mutter jetzt auch so angesprochen hätte, schön, dass sie da sind, jetzt erfahre ich auch mal, wie es zu Hause läuft, wo ich sagen würde, das kann doch Alex sagen, dafür brauche ich die Mutter nicht. Also das wären dann eher so Bewertungskriterien, die ich angehen würde, wenn man es mit dieser doppelten Situation macht und auch beides als Prüfung nimmt, dass die nicht zwei Mal für dasselbe, was sie ja schon offensicht-
--	---

	lich nicht können, bestraft werden und gleichzeitig, wenn sie es in Situation 1 schon nicht hinkriegen, ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie es in einer viel komplexeren Situation 2 abrufen können, viel geringer. Und dann würde ich sagen, dann eher auf die Sachen, die wirklich spezifisch für Situation 2 sind und dann würde ich da lieber noch mehr Kategorien aufstellen, wo ich sagen würde, was macht das Besondere in der Zweierberatung aus? Ich muss eben beide adressieren, Alex bleibt aber bitte Expertin für das Problem. Wünsche der Mutter sind erstmal relativ schnuppe, außer sie korrelieren irgendwie mit Alex Problem, solche Sachen. Wenn die dann auf einmal anfangen mit der Mutter, über die Wünsche der Mutter zu reden und sie wünschen sich doch oder wünschen Sie sich auch, dass ihre Tochter besser in der Schule wird, spätestens dann läuft es ja völlig schief, also verstehen Sie wie ich meine? Also ich glaube ich würde es anders machen“ (Expert*in 1, Z. 1704 ff.).
2	„[2:58:10] I: Ja. Zeitmanagement auch identisch, Strukturierung identisch, Kritikfähigkeit wäre in dem Zusammenhang ebenfalls wieder identisch, ja. Und das wäre dann die Übersicht in Bezug auf die Punkte, wie sie jetzt in dem Zusammenhang da sind. Situation eins hätte einen Gesamtumfang von 30 Punkten, die sind dann so aufgeteilt, dass pädagogisches Wissen und Gesprächskompetenz jeweils zehn Punkte und damit den größten Punkteanteil bekommen und ähnlich wäre die Gewichtung dann auch auf für Situation zwei, wo pädagogisches Wissen dann jeweils zehn beziehungsweise Gesprächskompetenz zwölf Punkte erhalten. Da würde sich dann schon die Frage stellen, mit Hinblick darauf, dass du verschiedenen Aspekte vorhin beispielsweise als zentral beleuchtet hattest, würde dir zu der Gewichtung jetzt etwas einfallen, wo du sagst das müsste wesentlich mehr sein beispielsweise oder wesentlich weniger oder hält sich das erstmal so die/ erscheint dir das angemessen? [2:59:20] E: Also ich finde das, wenn man sich überlegt das soziale Kooperationskompetenz das entscheidende Moment für Beratung auch im pädagogischen Sinne drin verborgen ist, nämlich die Frage von wer wird als Experte seiner eigenen Lebenswelt adressiert drinsteckt, dann finde ich sind die Punkte eigentlich zu wenig dafür, denn so könnte ich ja scheinbar und da kommen wir wieder zu dem Problem dieser Interpretation (?) dieser einzelnen Dimensionen. Dann könnte ich ja da komplett oder anders, dann könnte ich da komplett über den anderen hinweg bestimmend trotzdem sehr empathisch dabei vorgehen, korrigiere mich, wird dann aber nur vier oder sieben Punkte verlieren/verdienen (?)

[3:00:23] I: Und das wäre noch die Frage, inwiefern ein Mindestmaß gegeben sein muss, also einerseits für die Situation selbst, da war es bisher meine Überlegung, dass beide Situationen mindestens miteinander im Ausmaß bestanden werden müssen, um überhaupt gewertet werden zu können, also sollte eins mit einer 5,0 bewertet werden, wird das zweite nicht mehr bewertet oder reicht nicht mehr für ein ausreichend. Und das zweite wäre jetzt, inwiefern eine Mindestpunktzahl in den jeweiligen Kompetenzfacetten erfüllt sein muss, damit auch eine Auswertung erfolgen kann. Also kann ich ein rein mechanisches, sagen wir es mal so, auf pädagogischem Wissen getrimmtes oder einfach nur Gesprächsführungskompetenz gerichtetes Gespräch führen, wo ich die Perspektiven der anderen Personen so gut wie gar nicht reinhole und trotzdem bestehen. Wenn ich deine Frage so in die Richtung verstanden habe, dann

[3:01:17] E: Ja, irgendwie ja.

[3:01:18] I: Ja und das (...) sollte am besten abgedeckt werden, wenn gewisse Bereiche eine Mindestpunktzahl hätten, die erreicht werden muss. Also das man immer sagt, okay darauf wird auch noch geachtet. Gleichzeitig kann man da aber auch überlegen, okay muss da Bewältigungskompetenz mit rein, also müssen die Kritikfähig sein beispielsweise, dass man das dann wieder rauslässt, ne.

[3:01:50] E: Ich fange von hinten an. Die Bewältigungskompetenz würde ich drin lassen solange die Szenarios so gestrickt sind, dass das so auch natürlich zum Tragen kommt. Die soziale Kooperationskompetenz hatte ja schon als höchsten Wert die Frage von Adressierung der zu beratenden Person als Expertin. Ich finde, wenn das gar nicht aufkommt (...), dann (...) hat man eigentlich Beratung nicht verstanden und dann frage ich mich, wie kann man dann überhaupt hier bescheinigt bekommen, dass man beraten kann, wenn man dieses zentralste Element, aus meiner Warte zentralste Element, eben nicht mitberücksichtigt. Also da tatsächlich so ein (...) / da braucht man aber keine Abstufung mehr, an bräuchte man eigentlich nur noch (unv.) das Gegenüber ja oder nein, das würde dann ausreichen und wenn das nicht ist, dann geht es halt nicht so auch das wieder / ich soll es ja nicht konstruieren, aber ich würde sagen da muss man sich nochmal dringend Gedanken drüber machen inwiefern dieser zentrale Aspekt wirklich aufgehoben ist in der Bewertung. Ob es da dann nicht doch einfach mehr Punkte gibt.

[3:03:38] I: Ja. Also entweder mehr Punkte oder eine stärkere Verzahnung von eben dieser Expertinnen Rolle.

	[3:03:44] E: Ja das wäre dann genau diese Überlegung die vorhin hatten, dass man dann anstatt drei Optionen halt fünf Optionen hat, wo [3:03:55] I: Das man so eine perspektivische Angemessenheit hat, also ne, dass man immer wieder sagt, okay die Perspektive wurde erfragt und die Paraphrase hat stattgefunden mit Hinblick auf oder Perspektive wurde erfragt, Lösungsorientierung ist gegeben. [3:04:14] E: Ja. [3:04:14] I: Ja. Okay, okay. Aber tendenziell soziale Kooperationskompetenz sollte entweder numerisch oder inhaltlich mehr Gewichtung geschenkt werden. [3:04:25] E: Ja, ja“ (Expert*in 2, Z. 1999 ff.).
3	„[1:20:03] I: Okay und Kritikfähigkeit wäre ebenso analog wieder. Das wäre die Übersicht für die Punktevergabe, einmal für Situation eins und für Situation zwei. Dadurch, dass bei der sozialen Kooperationskompetenz beziehungsweise im Rahmen der Gesprächsführung Prozesskompetenz dann vor allem die Mutterrolle mit hinzukommt, gibt es in Situation zwei mehr Punkte da zu holen. Wie gesagt, ist die eine Dimension, dadurch, dass sie im Bereich Personalressourcen, also Gefühle, erst mal entfallen ist, gab es da weniger Punkte. So wie ich Sie jetzt aber verstanden hatte, wäre es möglich, eine stärkere Verknüpfung zwischen, vor allem dieser, sozialen Angemessenheit, beziehungsweise der Perspektive der Schülerin und teilweise auch der Mutter, mit den, mit dem Problem Analyse, Problem Definitionsaspekten zu machen, wodurch dann, also einerseits stärkere Verknüpfung gewährleistet werden sollte und andererseits eventuell eine Punktverschiebung stattfinden könnte. Also von der sozialen Kooperationskompetenz zum pädagogischen Wissen hin beispielsweise. Das wäre jetzt eine Möglichkeit. [2:21:08] E: Ich glaube ja. [1:21:11] I: Ansonsten würde Ihnen jetzt so etwas bei der Ansicht auffallen? Dass Sie sagen, okay, das wäre ein Ungleichgewicht, dass müsste anders gewichtet werden? [1:21:21] E: Nee, ich glaube, ich bin da sehr d'accord. Weil ich auch glaube, dass der Großteil der Bewertung genau in diesem blauen grünen Teil sein sollte. Ja, und das eben bei Situation zwei, also sprich bei der Triade, ne? Nicht mehr bei dem Einzel, einfach nur dem Zweiergespräch, sondern wenn plötzlich drei Personen da sind, bei der sozialen Kooperationskompetenz auch nochmal mehr dazukommt. Das ist ja glaube ich, (unv.) da ist ja das abgebildet, was wir gesagt haben, ne? Das, weil das ist ja für mich der, die größere Komplikation, dass ich das nicht nur mit einer Person machen muss, sondern, dass ich mich plötzlich mit zweien da mat-

	chen muss. Ja, von daher, also kurze Antwort ist ne, fällt mir nichts auf (lacht)“ (Expert*in 3, Z. 897 ff.).
4	„[1:30:47] I: Mhmh, okay. Situation zwei wäre der Bewertungsbo- gen weitestgehend analog und da schätze ich, dass die Kritik dann auch dementsprechend ausfallen würde, also die stärkere Verzäh- nung beziehungsweise weitere Differenzierung im Bereich des pä- dagogischen Wissens. [1:31:00] E: Mhmh. [1:31:01] I: Und mehr Punkte gibt es jetzt zu holen, da die Mutter jetzt auch als Akteurin einbezogen wird. [1:31:08] E: Okay, mhmh. [1:31:08] I: Ja. Hätten Sie da bestimmte Aspekte, wo Sie darüber hinaus sagen würden, da mehr Gewichtung, weniger Gewichtung? [1:31:21] E: Ja, ne hätte ich jetzt nicht. Also ich finde gut, dass die Gesprächsführungs- und Prozesskompetenzen, also Berater Skills im Endeffekt im Vordergrund auch stehen, also das ist ja auch das, was das Seminar letztendlich leisten soll, ne, so. Auch da müsste man dann eben nochmal gucken, also ein Punkt, der mir vielleicht fehlen würde, aber da müsste man gucken, was sind die Inhalte quasi des Seminars, sind welche Techniken werde ange- wandt. Also Sie haben jetzt sehr stark so aktives Zuhören, Para- phrasieren, Mimik, Gestik, aber es gibt in einzelnen Beratungskon- zepten ganz klare Techniken beispielsweise [1:32:07] I: Fragetechniken. [1:32:07] E: Genau Fragetechniken, also systemisch im Endeffekt, das zirkuläre Fragen, das würde ich natürlich bei meinen Studie- renden sehen wollen, wenn ich das mit denen erarbeitet habe oder lösungsorientiert im Endeffekt Skalierungs- oder Bewältigungsfr- gen oder sowas. Also, das heißt da müsste sich der Bogen quasi/ also man müsste in diese Gesprächsführung und Prozesskompe- tenzen noch reinbauen, so welche Techniken zeigen sich. Also das wäre für mich durchaus eine wichtige Komponente, dafür ma- che ich das mit denen ja. [1:32:37] I: Ja. Ja. Momentan wäre das zumindest im Bereich der sozialen Kooperationskompetenz berücksichtigbar, wenn sie das anwenden, das dann gezielte Fragetechniken angewendet wer- den, um die Perspektive der befragten Person zu erfragen oder deren Problemwahrnehmung abzugleichen. Andererseits genau das, was Sie jetzt auch dahingehend sagen, also es ist explizit als Technik noch nicht abgerufen. [1:32:57] E: Mhmh“ (Expert*in 4, Z. 1091 ff.).
5	„[1:35:40] I: Okay. Zeitmanagement auch wieder das gleiche, Strukturierung auch für das Gespräch das gleiche, Kritikfähigkeit ist auch wieder die gleiche, genau also es geht ja immer noch um

die Schülerin, die im Zentrum steht und okay. Das ist einmal die Übersicht zur Punkteverteilung. Für Situation eins gibt es dreißig Punkte, für Situation zwei 33 Punkte, das liegt dann an den Items wo die Mutter auch noch berücksichtigt wird, also dementsprechend gibt es da mehr Punkte zu holen und die Verteilung, ja genau ist dann so ausgerichtet wie ich jetzt zentral (deifizieren?) würde, wäre es geboten eine stärkere Verzahnung zwischen der sozialen Kooperationskompetenz, also vor allem mit der Perspektiveinholung der Mutter, Perspektiveinholung der Schülerin zu koppeln mit dem pädagogischen Wissen, also das es da eventuell so eine gewisse Punktverschiebung noch gäbe. Wenn Sie sich die anderen Bereiche angucken, hätten Sie erstmal gesagt, dass es da irgendwie mehr oder weniger Punkte geben sollte? Also scheint da etwas ein bisschen im Ungleichgewicht zu liegen?

[1:37:00] E: Schon (unv.)

[1:37:25] I: Jetzt habe ich Sie leider nicht gehört.

[1:37:26] E: Was waren personale Ressourcen nochmal?

[1:37:29] I: Genau das ist dann der Bezug zur wertschätzenden Haltung und zu den eigenen Gefühlen (...) Empathie käme in der sozialen Kooperationskompetenz zum Tragen

[1:37:39] E: Wenn man so (unv.) und anderen folgt dann wäre so personale Ressourcen eigentlich die Basis ne, also das ist ja wichtig, sonst könnte man gar nicht arbeiten. Also man könnte gar nicht in einen guten Prozess reinkommen oder ein vertrauenswürdiges Gespräch führen, wenn dort (...) das nicht funktioniert.

[1:38:02] I: Aber müssten dafür dann mehr Punkte vergeben werden? Weil wie gesagt, da wären die Gefühlsskala und die wertschätzende Haltungsskala mit drin.

[1:38:18] E: (unv.) wenn jemand nicht wertschätzend ist, dann würde das an allen Ecken des Gesprächs rausplatzen, also wenn diese Grundhaltung irgendwie fehlt, von daher wäre das etwas, was schon sehr wichtig ist.

[1:38:32] I: Also sollte man da überlegen nochmal mehr Punkte für zu vergeben, also statt null, eins, zwei, null zwei, drei beispielsweise oder auch drei, vier beispielsweise. Also hauptsächlich eine Steigerung (...) okay. Also das als /

[1:38:49] E: (unv.) in dem Gespräch die Schülerin hat Sachen genannt, die hätte man ein bisschen von ihren Ressourcen her noch pushen können so, ah du spielst Gitarre das ist ja schön, du bist ja engagiert und du unternimmst gerne was mit den Freunden, so was kam nicht vor und diese Gefühle dahingehend, dass das traurig macht oder wütend oder enttäuschend, was sie so schildert. Da weiß ich nicht genau, wo das jetzt, ein bisschen was aber (unv.) abgedeckt in den Kriterien.

	[1:39:0] I: Das wäre alles so [1:39:21] E: Ja und dann auch Sachen die im Grunde den Prozess steuern oder stützen könnten auch, ne? [1:39:21] I: Genau, also das wäre alles soziale Kooperationskompetenz und pädagogisches Wissen, also sowohl die Problemdarlegung, Analyse, Lösungsfindung, Bewältigung das ist pädagogische Wissen und soziale Kooperationskompetenz ist dann wirklich die Perspektivorientierung und/ also ich meine wenn das sowieso noch stärker verzahnt wird, dann gibt es wahrscheinlich noch mehr Punkte dafür, aber an sich auch der größte Block so gesehen, also entweder mit vierzehn Punkten zusammen oder mit siebzehn Punkten. (...) Okay. Dann kämen wir zu/ nochmal zurück zu den Fragen so gesehen. Könnten Sie nochmal zusammenfassen, was Ihr Gesamteindruck von dem Bewertungssystem wäre. [1:40:12] E: Sehr kompliziert. [1:40:14] I: Ja. [1:40:16] E: Mhmh (...) (unv.) aus dem Gespräch. [1:40:27] I: Könnten Sie den letzten Satz noch mal sagen, Entschuldigung. [1:40:29] E: Ich erfasse damit so einzelne Verhaltensweisen, also so einzelne Momentaufnahmen aus dem Gespräch, also da mache ich mal das und da mache ich mal dies dies (...) was mir fehlt ist eigentlich, ob es wirklich zum Erfolg geführt hat und ich merke bei mir in den Gesprächen oder auch wenn ich bei unseren Shk's mit drin sitze mal und wir gucken auch immer darauf, wie reagiert das Gegenüber. Also gehen die zufrieden da raus oder zeigen die sich verwundert oder sowas ne, oder wie können die das Angebot annehmen, also was kommt bei denen an im Grunde. Das ich das eigentlich auch immer mal in Karenz sehe, wie gut das Gespräch gelaufen ist. Also bei uns kann man da eine Evaluation mit anführen, also Fragen wo stehst du jetzt, wie geht es dir jetzt, was war hilfreich für dich und was nicht und so, das ist ja in so einem Gespräch ein bisschen anders. Manchmal spielt da aber auch noch ein bisschen rein, also wie mit Mutter und Tochter oder wie geht sie da raus und wie kann sie das annehmen, ist das so ein ja okay oder ist das ein, ne? Ist das ist wirklich ein miteinander. [1:41:34] I: Ja. Das kann schon unterschiedlich ausfallen, also von der schauspielerischen Leistung, also manchmal ist es dann auch wirklich, wenn die Leute keine Lösungen bringen, dann wird am Ende nochmal um eine Zusammenfassung gebeten und dann okay, dann machen wir das ja. Also es geht immer darum letztlich zu signalisieren, dass das auch angenommen wird. Nur diese feingliedrige Rückmeldung, die wäre zumindest nicht im Bewertungsbogen berücksichtigt. Also und das wäre jetzt auch die Frage,
--	---

	sollte das da beziehungsweise wie könnte das denn berücksichtigt werden? [1:42:07] E: Das ist ja immer eine Interaktion und ich meine das ist ja ein Angebot, das Angebot kann so angenommen werden oder uminterpretiert werden, dann kommt was zurück und ja, mein Ziel ist ja das Angebot auch so zu machen, dass es annehmbar ist, dass es angenommen wird und ja. Das ist ein Gestalten der Situation und die sind wahrscheinlich auch motiviert das so anzunehmen, sonst kann ich auch sagen ne gefällt mir jetzt nicht oder nehme ich zurück und wir machen die Arbeit zusammen oder kriegt dann aber noch jemand vielleicht doch nochmal dazu was zu sagen, ne? Also es spielt denke ich mal an einem authentischen Gespräch dann schon eine Rolle, Ich mein, dass das doch eine Interaktion ist, die ich nicht komplett alleine, sondern wo ich jemanden Gegenüber habe, mit dem ich was vereinbaren möchte, wo man auch am Ende wo herauskommen soll. Das kriege ich jetzt hier nicht erfasst, naja aber es soll ja auch darum gehen, die Kompetenzen also was kann jemand, versteht jemand wie man so Gespräch führt, wie man Fragen stellt, Empathie ausdrückt und so was, damit kriegt man ja schon einiges abgedeckt, das ist dann wahrscheinlich nur ganz viel Übung. [1:43:18] I: Ja. Ja, was ich/ im Medizin Bereich ist es dann in den Prüfungen so, dass zum Teil sogar die Schauspielerinnen und Schauspieler/ also nicht nur ihre Meinung dazu abgeben, sondern auch raten, also auch tatsächlich sagen, wie das bei denen angekommen ist, weil die die Personen sind, die das Empfangen haben, also so das mündet dann darin, dass die erstmal direktes Feedback geben nach der Situation, Sie haben mich so und so behandelt, Ihre Diagnostik ist so und so verlaufen, das war gut, das war wenig rücksichtsvoll, könnten Sie nicht mit mir so sprechen, also das da wirklich von dem Menschen, der zwar dann jemanden spielt, aber so gesehen eine Rückmeldung kommt und das tatsächlich auch in die Beurteilung mit einfließt, wäre Prüfungsrechtlich wahrscheinlich nicht umsetzbar hier, weil das wären in unserem Fall erstmal Hilfskräfte, aber selbst wenn wir externe Beauftragten würden um zu schauspielern, die, ja weiß ich nicht, Der Körper einen Vorschlag mit einholen für die inhaltliche Bewertung beispielsweise, aber die könnten ja keine Noten geben, aber das Rückmeldungskriterium zumindest, also das wäre so die nächste Stufe, die Annäherung an ein authentisches Szenario so gesehen, das es auch Feedback gibt. [1:44:39] E: Man könnte doch darauf schauen vielleicht, das sollen ja Gespräche sein mit Schülerinnen, wo ein Ziel oder sowas vereinbart wird, was dabei herauskommen soll, also dass man das
--	---

	nochmal in den Blick nimmt, kommt dann jetzt hierbei raus, was hierbei eingetragen wird? Ja, das nicht verordnet ist. So von wegen du machst jetzt das und das, OKEEE, und das es so ein bisschen ausgewogen ist, darüber könnte man das vielleicht ein bisschen mit reinnehmen, aber ja ich meine das ist jetzt eine gestellte Situation, ein bisschen schwer das daran zu bemessen. Dann geht es eher darum, wurde überhaupt erstmal irgendwo ein Ziel erarbeitet ja, das ist ja schon drin in der Bewertung, ja. [1:45:22] I: Gäbe es denn, weil sie jetzt gesagt hatten, dass das auch komplex ist, gibt es Punkte, wo Sie in einem praktikablen Einsatz sagen, die könnte man rausnehmen oder vereinfachen? [1:45:48] E: Ja, vielleicht kann man es auf zwei Sachen reduzieren. Ich gehe wertschätzend auf die Angebote des Gegenübers ein und wir arbeiten kooperativ nach Lösungen, ne? Das wären wahrscheinlich mal so die Sachen, die ich/ die so das wichtigste für mich daran wären (...) und das andere, die Details sind dann, wie zeige ich, dass ich wertschätzend bin, welche Schritte mache ich, um kooperativ eine Lösung zu haben ne, also ich muss das Problem erstmal benennen, Perspektiven dazu einholen und so was alles und das wären wahrscheinlich die übergeordneten Kategorien, also das ich wertschätzend auf mein Gegenüber eingehe und wir kooperativ eine Lösung entwickeln. [1:46:33] I: Also das hieße dann einen wesentlich stärkeren Fokus auf soziale Kooperationskompetenz und pädagogisches Wissen, ja so gesehen aus der Warte wären dann alle anderen Beratungskompetenzfacetten vernachlässigbarer. [1:46:47] E: Ich würde sogar nicht sehr wertschätzend vermuten, dass die Leute dann einfach nicht auf die Idee kommen, ihre/ jetzt keinen Blickkontakt oder so zu haben, das wäre für mich da dann schon abgedeckt. [1:47:01] I: Okay. [1:47:02] E: Ja oder dass ich, wenn ich da auf Gefühle, wenn ich auf die Formulierung von Gefühlen eingehen (...) also mein Verständnis davon wäre, dass das da schon mit drin ist“ (Expert*in 5, Z. 1205 ff.).
Kategorie Zusammenfassung Leitfragen - ZL)	
Expert*in	Textstelle
1	„[2:21:26] I: Mhmh, okay. Okay. Dann nochmal zu den Grundfragen, davon hatten wir eigentlich die meisten auch beantwortet. Gesamteindruck hatten Sie jetzt erörtert, besondere Auffälligkeiten hatten wir mit drin. Aspekte sind meistens dann die Qualitätsdimensionen, das hatten wir auch mit drin. Doppelungen, ja hatten wir jetzt insgesamt in dem Bogen, das war auch im Gesamtein-

	druck mit drin, vernachlässigbare Aspekte das hatten wir auch in einem gewissen Maße und zentrale hatten wir auch hervorgehoben, okay“ (Expert*in 1, Z. 1785 ff.).
2	„[3:04:27] I: Okay. Dann haben wir nochmal die Gesamtfragen. Gesamteindruck vom Bewertungssystem hatten wir. [3:04:41] E: Im Rahmen des Möglichen (...) wird deutlich, dass da viel wertvolle Gedanken drin sind und das denke ich auch keine (...) das ist wieder die Frage, mit welchem Beratungsansatz man rangeht, aber so vom Grundsatz her wirklich nur ganz/ ne das passt auch nicht. Mein Gesamteindruck ist eigentlich ein mehr positiver. Das ist gut. [3:05:17] I: Okay. Besondere Auffälligkeiten hatten wir mit darunter. [3:05:22] E: Ja, genau. [3:05:22] I: Gab es bis auf die Aspekte mit der Verzahnung, Definition, gibt es jetzt noch Aspekte, die du noch vermisst? Wo du sagst, das hatten wir gar nicht mitberücksichtigt. [3:05:36] E: Also es gibt ja die Kategorie, Dimension pädagogisches Wissen und die Szenarien haben ja auch gezeigt, dass da schon so auf subjektive Vorstellungen zurückgegriffen wird und wenn schon Diagnosen durch die Lehrkräfte vorgenommen werden, dann wäre hier die Frage, auf welches pädagogische Wissen beziehen sie sich denn dabei eigentlich, weil momentan habe ich davon/ also in Bezug auf die Beispiele so viel nicht herausbekommen und (...) da kommt man vielleicht wieder dazu die Frage zu stellen nach welche Inhalte werden denn für die Performanz herangezogen. Also die Darstellung der Jugendphase, die mir da vorhin noch so im Kopf geblieben ist, trifft das eigentlich zu, ja? Das, was da gesagt wird, also das war für mich sehr (...) sehr unscharf. [3:06:46] I: Also sowas wie entwicklungsbezogene Angemessenheit. [3:06:53] E: So, genau. [3:06:57] I: Also dann wirklich dem Fach der Bildungswissenschaften entsprechende fachliche Korrektheit, eigentlich. [3:07:03] E: Ja, genau (...) wie passt das Angebot von was war das noch, ich habe es hier irgendwo stehen, ach ja genau, Gruppenarbeit zu mehr fachlicher Kommunikation, zu dem Peer-Anliegen, das die Schülerin eigentlich verfolgt. [3:07:23] I: Ja. [3:07:24] E: Und das, wenn man jetzt rein in der Logik des Bewertungssystems vorgeht, muss man sagen, ja da sind Lösungsangebote von der Lehrkraft unterbreitet worden. Aber welcher Horizont dahintersteht, das kann dadurch nicht abgebildet werden und zumindest was fachliche Korrektheit angeht, hätte man die Idee,

	dass das wenigstens objektivierbar ist hier (...) so (...) was ich auch vermisste, das hat mehr mit der Frage was soll eigentlich pädagogische Beratung sein, zu tun. Da ist die Frage nach inwiefern schafft man über die Betrachtung der Lebenswelt vielleicht auch Bezüge zu der Lebenslage, inwiefern kann hier ein Bildungsprozess im Sinne der Aufklärung über gesellschaftliche Bedingtheiten, ja ich hole jetzt ganz weit aus, der eigenen Situation oder inwiefern kommt die Rolle der Schule als Institution hier in diesem Beratungsfeld auch mal eben in den Blick so, solche Fragen die treiben sich in meinem Verständnis rum, wofür soll den Beratung eigentlich auch da sein oder vielleicht vorrangig da sein, das sind natürlich Aspekte, die jetzt in dieser Anlage, wenn überhaupt, nur über den Lebensweltbezug halt eben ankoppelbar wären und darüber hinaus kommt man auch erstmal nicht. Ich weiß nicht, das war ziemlich verklausuliert und irgendwie daher gestottert, aber die kritische Komponente im Bildungsprozess, die kann da nicht ohne weiteres aufgefangen werden oder sichtbar gemacht werden. Das hat auch bestimmt was mit dem Gesamteindruck des Bewertungssystems zu tun, das ist halt eine sehr technizistische Herangehensweise, die hier vor allem durch, was ist das hier, humanistisch Psychologie noch ihren Subjektbezug erhält, aber (...) eine erziehungswissenschaftliche Perspektivierung von Beratung findet hier wahrscheinlich zu wenig statt. Aber das ist auch nicht das, worum es hier geht. [3:09:58] I: Okay. Welche Aspekte doppelten sich? Ich glaube das einzige war dann bei den Techniken, da hatten wir dann nochmal die Trennung herausarbeiten können und darüber hinaus war glaube ich zumindest keine Dopplung. [3:10:18] E: Ja, wenn dann überhaupt die Verwobenheit, dieser Expertenadressierung durch fast alle anderen Bereiche hinweg. [3:10:30] I: Vernachlässigbare Aspekte hatten wir eigentlich auch in der Weise nicht drin, also das Dimensionen [3:10:40] E: Ne. [3:10:42] I: Es können alle in der Form stattfinden und genau besondere Aspekte hattest du auch hervorgehoben. [3:10:49] E: Genau, ja. [3:10:50] I: Okay“ (Expert*in 2, Z. 2083 ff.).
3	„[1:22:02] I: Okay. Dann hatten wir weitestgehend alle Fragen drin. Zentrale Aspekte drin vernachlässigbare, doppelte Aspekte. Ihr Gesamteindruck als Gesamtfazit. [1:22:12] E: Ja, ich habe eigentlich nur eine Anmerkung. Also ich überlege gleich nochmal, ob mir noch was als Ergänzung einfällt, aber eine Anmerkung, die mir vorhin zwischendurch kam, war, ich finde alles gut, was gemacht werden soll und somit bewertet wird.

Ich frag mich, wer das in, zehn Minuten waren es glaube ich, ne? Also wer das, also gerade in der zweiten Situation, aber eigentlich auch in der ersten Situation, in zehn Minuten schafft. So, dafür gab es dann nochmal Punkte, ne? Also natürlich, ich bin auch ein großer Fan davon, das auch zeitkritisch zu machen. Ich glaube, dass es noch mal, also fast noch mal eine zusätzliche, nee, ist keine zusätzliche Kompetenz, sondern es braucht wirklich viel Übung, um das dann in diesen zehn Minuten hinzukriegen. Und tatsächlich, also ich möchte die Frage mal im Raum stehen lassen, ob das, was wir uns jetzt alles vorgenommen haben, tatsächlich in den zehn Minuten machbar wäre, ne? Also genau. Ne, ich lasse, ich mal einfach so im Raum stehen. So, jetzt ist die Frage, vermisste ich noch etwas? Darüber wollte ich nochmal kurz nachdenken (Pause für ca. 9 Sek.). Nee, ich glaube ehrlich gesagt nicht.

[1:23:20] I: Mhmh. Aber wir hatten ja, in Bezug auf das Beratungsverständnis eben das könnte sich daraus ergeben, eine stärkere Verknüpfung, noch mal das Wording dahingehend ein bisschen feiner zu machen. Das wären die Sachen, die ich jetzt auf jeden Fall mitgenommen habe. Und genau, Gesamteindruck, haben Sie da noch eine Überlegung, die jetzt /

[1:23:39] E: Nö, also gefällt mir gut, wie gesagt, dass was ich immer als, naja, nicht als Problem. Was ich als spannende Frage finde, gerade in so Beratungssettings ist, inwieweit ich als, also was davon kann ich als Beobachter eigentlich jetzt wirklich einschätzen, was davon muss eigentlich der, die Schauspielerin gefragt werden? Wobei wir da sofort auch wieder in Problematik des Ganzen sind. Es ist es ein Rollenspiel, es bleibt ein Rollenspiel und inwiefern kann man jetzt tatsächlich sagen, das war jetzt kompetent oder es war nicht kompetent, ne? Ich tatsächlich, ich würde jetzt die Hypothese in den Raum schmeißen, wenn (...). Also erstmal kann man natürlich immer anfangen, klar, zwei verschiedene Beobachter würden zwei verschiedene, das ist aber, das liegt ja sowieso in der Natur der Sache, wird aber ja durch Konkretisierung so gut wie möglich minimiert. Ich würde aber vermuten, wenn ich in, wenn ich jetzt diese Situation machen würde, vielleicht sogar als echtes Beratungsgespräch, würde mich jemand beobachten. Das es tatsächlich auch nochmal vom Gegenüber abhängt, ne? Also wie reagieren die? Aber das ist ja in der wie hieß es so schön, standardisierten, ne? Die, damit ist das ja so ein bisschen abgedeckt. Ja, aber tatsächlich auch (...). Ich mache es mal an einer ganz kurzen Anekdote quasi. Ich habe, also ich mache in Seminaren echte Beratungsgespräche regelmäßig vor. Und die, die Leute, die da sitzen und von mir beraten wurden, haben sehr häufig ganz andere Wahrnehmung als die, die es beobachtet haben.

	Ne? Also dann kriege ich hinterher Fragen, Ja, Sie sind ja darauf gar nicht eingegangen, und der Klient sagt Ja, aber Moment, er hat da ja irgendwie eine Viertelstunde die Klappe gehalten und hat abgewartet und hat mich erzählen lassen und das hat doch geholfen. Also, ne, immer, es bleibt bei mir so ein bisschen die Frage. Ich habe ja auch schon häufiger mal über dieses ganze Szenario, über das Sie forschen da nachgedacht. Für mich bleibt immer die Frage inwiefern wäre es denn spannend, auch eine Beurteilung zumindest mit einzubeziehen? Derjenigen, der diesen Rolle gespielt haben, ne? Also wie, wie zugewandt habe ich mich gefühlt? Hat die Schülerin, das Gefühl gehabt hat, die hat, obwohl das vielleicht objektiv anders aussah? Ich habe das Gefühl gehabt, sie hat mehr mit meiner Mutter gesprochen oder so, ne? [1:25:43] I: Ja. Wäre natürlich die Frage, inwiefern das für ein Prüfungsformat berücksichtigt werden könnte, für dieses, für / [1:25:51] E: Ja, bin ich (unv.) also, die, also ich verstehe die Problematik vollkommen, ne? Gar keine Frage. [1:25:53] I: Genau, ja, für die Angemessenheit, als qualitative Rückmeldung wäre das auf jeden Fall wertvoll. Weil das ist ja eine ganz normale Triangulation von Positionen / [1:26:01] E: Das sowieso, genau. Jaja, genau, also das, das hätte ich auch gesagt. Das auf jeden Fall. [1:26:06] I: Mhmh. [1:26:07] E: Ich meine, genauso als, als im Sinne der Triangulation, als Anreicherung meiner objektiven Bewertung des Ganzen, könnte ich mir trotzdem vorstellen, dass es hilft. Aber wir kommen natürlich wieder weg und da verstehe ich natürlich die (...) ja die abwehrende Haltung dagegen. Natürliche kriege ich mein objektiviertes Itemsystem dadurch wieder durcheinander, ne? Weil, ja, gut. Aber dann sind wir wieder bei der sehr starken Frage, lässt sich denn Beratung so beobachten und bewerten? Aber ich hab, also meine Antwort darauf wäre, weiß ich auch nicht so richtig, aber ich finde zumindest das, was Sie mir hier vorgestellt haben, ich kann das nachvollziehen und halte das auf jeden Fall mal interessant, das mal auszuprobieren und mal zu gucken, was denn dabei rauskommt, ne? Genau. [1:26:54] I: Okay“ (Expert*in 3, Z. 932 ff.).
4	„[1:32:58] I: Ja, okay. Genau, dann nochmal zu den Gesamtfragen. Das meiste hatten wir ja, aber wie ist der Gesamteindruck von dem Bewertungssystem? Können Sie das nochmal kurz zusammenfassen? [1:33:22] E: Also, wenn Sie alle Verbesserungen berücksichtigen, die ich Ihnen (unv.) (lacht), nein finde ich gut. Finde ich gut, weil man damit also auf zwei Ebenen arbeiten kann, man könnte so-

wohl das in das Seminar integrieren, wenn man irgendwie Situationen zum Beispiel nachspielen lässt. Also man könnte ja mit Vignetten im Endeffekt oder mit Rollenspielen genau sowas initiieren, man könnte Studierenden im Endeffekt einen Auftrag geben, so du bist jetzt Schülerin Alex und du machst das jetzt du bist Mutter und du machst das und das, also Regieanweisungen im Endeffekt und wie reagiert die Lehrkraft im Sinne von einem Beratungskonzept, das kann man sehr gut machen und ich glaube man kann das auch sehr gut machen in der Prüfung als Prüfungsleistung. Als reine Prüfungsleistung wäre das für mich eine Teildimension, die finde ich sehr gut und die ist auch nicht so willkürlich, also wir spielen teilweise auch Situationen in Prüfungssituationen, aber es ist weniger strukturiert, wie die Studierenden darauf reagieren müssen, also ich will im Endeffekt sehen, wie sie im Sinne ihres Beratungskonzeptes, was sie sich gewählt haben, im Endeffekt, wie nennt man das, kongruent da irgendwie reagieren, insofern hätte man da eine/ ob objektiver weiß ich immer nicht, aber man hätte zumindest ein transparenteres Bewertungssystem, das finde ich ganz gut. Für eine Prüfungssituation alleine wäre mir/ also was super ist, ist diese Transferleistung, also von theoretischem Wissen und wie zeigt sich das in meiner Handlungspraxis. Was mir zu wenig kommt oder wo ich noch Schwierigkeiten hätte, wäre dann das theoretische Wissen wirklich abzu prüfen, also für eine Prüfungsleistung.

[1:35:23] I: Also als deklarative Komponente.

[1:35:24] E: Genau.

[1:35:25] I: Ja.

[1:35:26] E: Also da müsste ich/ aber das könnte man ja einfügen. Also man könnte dann ja noch ein Reflexionsgespräch, also ein Abschlussgespräch machen und könnte sagen, okay auf welcher Theorie hast du irgendwie so und so gehandelt oder woraus rekurrierst du oder sowas, also da müsste man nochmal genau (unv.)

[1:35:43] I: Ja das hatten wir als Vorschlag bekommen von den Studierenden in den Interviews, die wir danach noch gemacht hatten mit denen, wo es dann auch noch hieß, dass es teilweise gut wäre, wenn das tatsächlich in der Prüfung auch als Video aufgenommen werden würde, um danach nochmal gemeinsam in die Reflexion darüber zu gehen, dezidiertes Feedback zu erhalten und da war auch die Überlegung, dass man das an einem Wissenstext anknüpfen kann im Sinne von loud thinking, also dass sie nochmal deklarativ erklären, was die gemacht haben aus einer theoretischen Perspektive und da bestünde zumindest eine Kopplungsfähigkeit.

	[1:36:21] E: Mhmh. (...) Ja also wie gesagt, könnte ich mir total gut vorstellen für so eine Seminargestaltung also für/ also ob das bei der Prüfungssituation wirklich so möglich ist, also das ist ja die Überlegung als alternatives Prüfungsformat das irgendwie aufzunehmen, weiß ich nicht, ob es, ganz ehrlich gesagt, nicht zu zeitaufwändig ist“ (Expert*in 4, Z. 1139 ff.).
5	„[1:48:33] I: Ja. Aber ne, auf jeden Fall auch ein guter Hinweis, also schonmal auch zu wissen, wo der Fokus liegen kann, wenn man halt die Komplexität reduziert. Okay. Ne, dann so viel zum Gesamteindruck. Besonders aufgefallen das hatten wir an den entsprechenden Stellen. Aspekte, die Sie vermissen, hatten Sie jetzt gerade nochmal aufgetan. Doppelungen hatten wir, soweit ich weiß, nicht. Vernachlässigbare Sachen hatten wir jetzt gerade auch nochmal aufgegriffen und besonders zentrale Aspekte hatten wir auch immer wieder mit drin.“ (Expert*in 5, Z. 1430 ff.).

19.5 Textstellen zur Begründung der Expert*innen ihrer Bewertungen der exemplarischen robS-Situationen im Rahmen der Expert*inneninterviews

*Tabelle 87) Darstellung der Textstellen zur Begründung der Expert*innen ihrer Bewertungen der exemplarischen robS-Situationen im Rahmen der Expert*inneninterviews*

Video 30 - VSD14 - Situation 1	
Expert*in	Textstelle
2	„[0:15:59] E: Also, wie würde ich es bewerten. Als vom Grundsatz her versucht die Studierende ermutigend auf das Gegenüber zu gehen, zeigt immer wieder dieses eigentlich positive Fremdbild, das sie von der Schülerin hat, äußert an ein zwei Stellen auch Verständnis, dieser Zeitaspekt, der ja im Hintergrund steht wir vorrangig denke ich in Bezug auf die Eltern wahrgenommen, die frage mit der Zeit nach den Freunden ist meines Erachtens nach gar nicht erfasst worden und das mag daran liegen, dass die Studierende doch weniger mit offenen Fragen als viel mehr mit geschlossenen Fragen und eigenen Lösungsangeboten bereits in die Situation reingeht, sodass sie zu einer, also die Schülerin eigentlich kaum etwas von sich preisgeben muss, eigentlich wird dieser Zeitaspekt nur kurz tangiert und dann geht es eher darum das andere Interessen wohl den Ausschlag geben, jetzt gerade auch in Bezug auf das Hausaufgabenproblem, also das basiert denke ich viel auf dieser subjektiven Vorstellung der Studierenden und diese Perspektive wird eigentlich nicht von der Schülerin

gewonnen, dass das zwei Gegenpole sind, die so gegeneinander, wobei doch so ein bisschen wird schon so gewonnen. Das finde ich auf inhaltlicher Ebene und auf der Ebene der Gesprächsführung eigentlich weniger gelungen, wenn es tatsächlich darum geht, die Frage nach, wie gut wird das Symptom, die Ursache herausgearbeitet, wenn das so betrachtet wird. Dann ist mir aufgefallen, dass die Studierende zu Generealisierungen und auch Wertungen neigt, also ständig soll die Schülerin reinschreien, sie spricht sehr dazwischen die ganze Zeit, also das wäre was, was denke ich wichtig wäre hier bei so einer Beratungssituation tatsächlich auch konkretisiert und eben nicht generalisiert darzustellen und das betrifft auch den Anfang des Gesprächs, denn die Studierende beschreibt eigentlich nur, dass sie wahrgenommen hat, dass die Schülerin sich verändert hat in ihrem Verhalten, aber es gibt keine konkrete Beobachtung, die mal angeboten wird, also bis zu einem bestimmten Punkt des Gesprächs bleibt eigentlich unklar, worum es hier überhaupt gehen soll, was natürlich für eine Schülerin in der Situation zusätzlich eine Belastung darstellen könnte, weil aus der Fülle an eigenen Verhaltensweisen, müsste sie jetzt erstmal rückschließen, was überhaupt der Gegenstand dieser Beratung sein soll. Was die Körpersprache angeht, fällt mir zunächst auf, dass da eine Adaption im Sinne diesem Spiegelns oder Pacings stattfindet, die Studierende sitzt vorgebeugt, Schülerin eben zurückgelehnt sitzt und wenn man daran glauben mag, dann wäre das so ein Aspekt, wie man hier auch auf nonverbaler Ebene die Kommunikation besser gestalten könnte. Interessant fand ich auch und nicht günstig, dass die Studierende dann mit so Schuldzuschreibungen arbeitet, also Schuld bist nicht du, sondern ihr drei, war glaube ich eine relativ konkrete Erklärung aus der Beratung und das denke ich ist für so eine Beratung, wo es darum geht Offenheit herstellen zu können, da mit auf Basis gemeinsam entwickelter Lösungsansätzen irgendwas erreicht wird, wahrscheinlich eine sehr ungünstige Herangehensweise, ebenso auch das Drohen mit anderen Konsequenzen, also die noch nicht einmal konkretisiert werden, also was ist das eigentlich das kleine ein Mal eins der Kommunikation an der Stelle und die Frage nach ist denn hier überhaupt der Ort Drohungen auszusprechen, wo es doch erstmal um ein klärendes Gespräch gehen sollte, also das sehe ich auch kritisch. Gleichzeitig halte ich den Vorschlag mit den anderen zu sprechen für, gemessen an der Reaktion der Schülerin vielleicht eigentlich nicht für die beste Variante, denn die Sorge hier im sozialen Kontext, dadurch auf eine bestimmte Art und Weise stigmatisiert zu werden, die finde ich sollte hier eigentlich

	überwiegen und von daher denke ich sollt man das unbedingt rauslassen, ja. Wenn ich eine Note dafür geben würde, dann würde ich sagen, mal kurz darüber nachdenken, ah ein Aspekt noch, dass sie aus der Rückmeldung der Schülerin, jetzt hier zu der Terminvereinbarung, nämlich dass die Eltern da keine Zeit haben, nicht weiter schaltet, sondern, ja gut der Zeitdruck muss natürlich mit berücksichtigt werden, aber da denke ich das ist erstmal auch kritisch zu sehen, dass da nicht, ich meine man kann der Studierenden ja nicht in den Kopf gucken, aber ich meine inwieweit die Vernetzung da mit dem Problem hergestellt wird, sehe ich so nicht, wie die damit umgegangen ist. Ich glaube eine 3,0 2,7 ja, ich muss mich konkret festlegen jetzt wahrscheinlich, ne? [0:22:31] I: Ja. [0:22:31] E: Ja, [0:22:39] I: Und das kannst du natürlich im Anschluss noch anpassen dann. [0:22:42] I: Ja. Also ich sage jetzt erstmal eine 3. [0:22:46] I: Ja. [0:22:48] E: Sie ist größtenteils auch freundlich gewesen und geblieben, bis auf diese Drohung halt eben, also hat sich einigermaßen zugewandt und auch bekräftigend gezeigt so das denke ich ist alles gut genug, um zu sagen das war eine befriedigende Leistung, aber wenn es um die Klärung, Diagnose und so weiter geht, dann ja, also eine drei“ (Expert*in 2, Z. 153 ff.).
Video 30 - VSD14 - Situation 1	
Ex-pert*in	Textstelle
3	„[0:08:56] E: Also wie würde ich die Leistung beurteilen? Das ist eine gute Frage. (...) Also, gut gefallen hat mir, dass die Studentin, so wie ich das einschätze (lacht), aus der Beobachtung, aber das ist ja genau das Problem, glaube ich. Dass sie empathisch, wertschätzend mit der Schülerin umgegangen ist, würde ich positiv beurteilen. Fand's gut, dass sie ihr Problem mit Ich-Botschaften vorgetragen hat. (...) Genau, hat das Gegenüber, also die Schülerin, nach Lösungen gefragt, allerdings und jetzt komme ich zu den Einschränkungen die ich sehe, war schon durchgängig klar, dass sie ganz klar von eigenen, also im Grunde von eigenen Lösungen ausgegangen ist und schon was im Kopf hatte, was es sein sollte. Und ganz interessant und wenig wertschätzend fand ich am Schluss die Drohung oder das Versprechen, also wenn das dann funktioniert, dann. Ne, also es hat eine klare / Also irgendwie gekoppelt an eine Bedingung, genau. So, wie gesagt, das von der Haltung, von der Gesprächshaltung her fand ich es

	okay. Technisch, wie gesagt, würde ich an paar Stellen das anders machen. Wie würde ich das bewerten? Also jetzt aus dem Bauch raus, ganz ohne groß Kriterien jetzt zu betrachten, wär ich wahrscheinlich trotzdem noch bei einer 2.0 oder 2.3 oder so. Soll ich mich festlegen? [0:10:15] I: Gerne. [0:10:16] E: (lacht) Blöde Frage, ja. Mhmh (...) naja, also wenn die Kandidatin bei mir im Seminar gewesen wäre, wäre es eine 2.3 (lacht)“ (Expert*in 3, Z. 53 ff.).
Video 30 - VSD14 - Situation 2	
Ex- pert*in	Textstelle
2	„[0:32:36] E: Ein Moment. Also, oh ich habe eine Rückkopplung, eine Sekunde. Fand ich grundsätzlich etwas besser als die Situation davor, informiert darüber worum es in dem Gespräch gehen soll, fand dann schwierig, dass sie über die Schülerin in der dritten Person spricht, also über deren Kopf hinweg mit der Mutter, das ändert sich dann aber auch schnell und ab da adressiert sie die Mutter mit Sie und die Schülerin mit du und da findet auch wenn die Mutter es einfordert, dass über die Schülerin in der dritten Person gesprochen wird, macht die Studierende soweit ich mich erinnere kaum mit, für mich ein Qualitätskriterium, dass die Personen die im Fokus stehen, eben auch als, in der ersten Person angesprochen werden, in der zweiten Person. Auch hier wieder viele geschlossene Fragen, hat sich was verändert, hier wäre vielleicht günstiger sich einfach eine Situationsschilderung geben zu lassen, statt direkt darauf zu fragen, ob sich was verändert hat. Interessant war dieser Schluss aus dem ersten Gespräch zum Thema Zeit, Hobby und Freunde, das läuft ja alles gut sagt die Studierende, das hat sie o ja kaum bei dem ersten Gespräch herausbekommen. Also hier wird wahrscheinlich auch weniger auf Basis von Informationen, sondern mehr auf Basis von subjektiven Vorstellungen halt eben gearbeitet. Das was jetzt als Lösungs- oder als Ursachenaspekte zum Tragen kommen passt ja zu der Annahme, die mitgegeben worden ist, diese Frage nach fehlt Unterstützung, aber was genau denn eigentlich fehlt wird ja wiederum nicht genau herausgearbeitet, wobei dieser gewisse Zeitaspekt schon besser in den Vordergrund oder noch besser in den Vordergrund rückt als im ersten Gespräch. Die Hausaufgabenbetreuung als Angebot, als erstes Angebot, um das es geht, zeigt finde ich, dass die Studierende passend zu ihrem Beruf eben vor allem die schulische Leistungsebene adressiert und die Frage nach dem sozialen Raum Schule in Bezug auf die Schülerin zunächst einmal gar nicht so im Vordergrund hat, sondern es

geht schnell darum das zu beseitigen was halt eben den Unterricht stört und das auf der naheliegenden Ebene, nämlich die Leistungen sind nicht gut genug und deswegen könnte hier eine Hausaufgabenbetreuung her und was ich schade finde ist, dass die Studierende nicht interveniert als die Mutter über den Kopf der Schülerin hinweg entscheidet, dass das mit der Hausaufgabenbetreuung die richtige Variante ist, aber sie widerspricht als die Mutter den Zustand des Unterrichts stören als mehr oder weniger Natur gegebene Tatsache darstellt, auch hinterfragt wie das denn überhaupt miteinander zusammenhängen sollte und ich finde da zeigt die Studierende schon Ansätze auch von Expertenberatung, in dem Sinne das hier eine Unterrichtung über den gegebenen Zusammenhang solcher Aspekte auch stattfindet also das finde ich ist positiv zu bewerten. Gleichwohl wäre auch hier zu hinterfragen, ob diese typische Lehrerinnenrolle, die sie dabei wiederum der Mutter gegenüber einnimmt, vielleicht ein Beratungssetting die geeignete Variante darstellt oder ob hier nicht auch wieder andere Möglichkeiten der Erklärung solcher Zusammenhänge gegeben sein könnten. Wieder mal ist der Zeitaspekt so eine Frage, sie wird wohl kaum mit der Mutter gemeinsam das erarbeiten können, aber hier ist das auf jeden Fall aufgefallen. Genau, eigentlich werden dauerhaft von der Studierenden wieder Deutungsangebote gemacht, die Schülerin selbst wird nicht genug zum eigenen Schildern aufgefordert. Genau, auch Lösungsvorschläge werden in erster Linie von der Studierenden eingebracht, nicht von der Schülerin, weil dafür der Schülerin die Räume nicht so Recht gegeben werden, finde ich. Gut fand ich auch hier, das regelmäßige Hervorheben von ich sehe in dir Potential und du bist doch eine gute Schülerin und das auch nochmal der Mutter gegenüber, damit dann verdeutlicht zu haben, aber auch das sind ja alles erstmal nur Fremdzuschreibungen, die sicherlich ermutigend gemeint sind, aber die Innenwelt der Schülerin nicht tangieren, also ist die Frage was will man damit, wenn die Studierende das begründen kann, dann könnte man so was wiederum besser bewerten. So grundsätzlich weiß ich nicht inwiefern das dauerhaft so nötig ist. Es war eine Nichtaussage drin, die Studierende sagte sie will die Schülerin ja nicht schlecht reden, sondern, also da kann man sich sicherlich auch eine bessere Formulierung zurechtlegen. Sie fragt immerhin nach dem Einverständnis der Schülerin am Ende mit der Hausaufgabenbetreuungsidee und nennt auch noch zusätzliche Stellen, wie die Vertrauenslehrerin, aber gleichzeitig auch dass sie prinzipiell immer ansprechbar ist, das halte ich für sehr wichtig und auch gut, dass da deutlich wird das es jemanden gibt, der sich auch ja der

	Sache wirklich annimmt und das jetzt nicht durch ein Gespräch mal eben so abgehakt betrachtet. Ich fand hier vielleicht nochmal auf der nonverbalen Ebene, dass es im Regelfall die Schülerin war, die adressiert wurde, das halte ich für das Setting für günstiger, als wenn hauptsächlich die Mutter adressiert worden wäre, also ich spreche von der Kopfrichtung, von der Ausrichtung. Wie war denn nochmal der Anfang der Situation, ach so sie war aufgestanden, um das Gespräch anzunehmen quasi, hat aber sonst keine Begrüßungsform, Handschlag oder dergleichen, links stand glaube ich auch ein Desinfektionsmittel auf dem Tisch, ich weiß nicht inwiefern das pandemische Hintergründe hat, dann müsste man auf den Handschlag ohnehin verzichtet haben, aber sonst wäre das vielleicht was, wo man schauen könnte, ob das nicht was ist, was auch wichtig wäre, je nach Kulturkreis. Ja, das wäre erstmal so meine Beurteilung, wie gesagt etwas besser als das was ich vorher gesehen habe, es gibt auch noch einiges was man anders machen könnte aus meiner Sicht und bei der Note dementsprechend würde ich sann sagen, ist das hier eine 2,7 oder eine 2,3. Ich nehme jetzt mal die 2,3 im Anschluss besteht ja die Möglichkeit, die aussagen anzupassen“ (Expert*in 2, Z. 268 ff.).
Video 30 - VSD14 - Situation 2	
Ex- pert*in	Textstelle
3	„[0:18:43] E: Also ich glaub ich bin wieder, aber es verwundert ja wahrscheinlich auch nicht, bei einer ähnlichen Leistung, wie es vorhin der Fall war. Fand es gut, dass sie, also ich glaub von der Haltung und so weiter, positiv gegenüber den beiden Klientinnen eingestellt ist. Was mir ein bisschen / Also ich würde ihr quasi Abzüge geben, was die Strukturierung angeht, aber ich finde eben auch die, also da muss mal gucken, die Situation ist ja um einiges schwerer, weil sie plötzlich mit zwei Menschen da händeln muss und da / Also Abzüge wären quasi, dass sie da, meines Erachtens, nicht beide gut mit ins Gespräch genommen hat, ich fand die Mutter hat mehr moderiert als die Beraterin, also da waren einfach Punkte, die hätte die Beraterin auch reinbringen können. Gut, jetzt kann man auch sagen, naja, wenn die Schauspielerin, also wenn die Mutter das nicht gesagt hätte, hätte sie das vielleicht noch gesagt, ne? Aber gerade unter diesen Voraussetzungen, wir haben nur 10 Minuten Zeit, hätte man bisschen straf-fer da moderieren können. (...) Ja und auch wieder, also eben, das was ich vorhin auch schon vorgeworfen habe, also diese schon recht, aus meiner Sicht, recht stark direktives, also weniger mit Fragen geantwortet, mehr mit Vorschlägen, mit geschlosse-

	nen Fragen gearbeitet. Genau, positiv fand ich wieder am / Also zwischendurch hier mit Ich-Botschaften fand ich gut, als Rückmeldung. Sie hat immer versucht, dass was sie da, sehr geschlossen und sehr direktiv vorgibt, noch schön zu verpacken, also das war gesprächstechnisch sozusagen fand ich es gut, aber ich wäre da anders vorgegangen oder würde empfehlen anders vorzugehen und fand es am Schluss nochmal gut, dieses offene Angebot, ne? Also Sie haben meine Nummer, rufen Sie mich an und so weiter, also da jeden Falls, da war mehr Abschluss, als jetzt vorhin bei der ersten Situation. Also ich glaube ich wäre jetzt bei einer sehr ähnlichen Note. Ich habe jetzt hier vielleicht ein paar mehr Sachen gesehen, die mich genervt haben, aber, also genervt ist natürlich Quatsch (lacht), die ich schwierig einschätzen würde, aber durch die höhere Schwierigkeit der Situation und auch wieder, je nachdem, wie man jetzt das vorbereitet hätte, ne? Wäre ich jetzt mal spontan wieder bei 2,3“ (Expert*in 3, Z. 98 ff.).
Video 11 - SAD06 - Situation 1	
Ex- pert*in	Textstelle
1	„[0:10:58] E: Ja prinzipiell ja, ich hatte manchmal Schwierigkeiten Alex zu verstehen, vor allem wenn sie länger gesprochen hat, bei so kurzen Äußerungen, die ergeben sich meistens aus dem Kontext, da versteht man das, aber bei längeren Sprachen das fiel mir ein bisschen schwer, also manche Sachen habe ich mir auch aufgeschrieben, aber so ganz spontan als Beratungsnote wäre ich irgendwo zwischen einer vier und fünf. [0:11:22] I: Okay, wie begründen Sie das? [0:11:26] E: Eigentlich wird in der ganzen Sitzung das Problem der Lehrerin verhandelt, nämlich Alex stört den Unterricht, Alex hat schlechte Noten, es kommen noch so Sachen wie, ja dann muss ich, ich meine es kam irgendwo die Formulierung, ja dann muss ich also, wenn es so weiter geht, muss ich dir eine schlechtere Note geben so ungefähr. Das sind alles Probleme der Lehrerin, die ja auch irgendwo berechtigt sind, aber es geht hier ja nicht um die Beratung der Lehrkraft, sondern um die Beratung von Alex und auf Alex wird so gut wie gar nicht eingegangen beispielsweise, ich habe hier so ein paar Beispiele aufgeschrieben, irgendwann fragt Alex vielleicht sind, wie hießen die Freunde? Weiß ich jetzt gar nicht habe ich vergessen, Bente und [0:12:11] I: Andrea, ja. [0:12:13] E: Ja, vielleicht sind die ja jetzt auch böse auf mich und da wird halt ach das glaube ich nicht, wenn das wirklich deine Freunde sind, dann sind die auch nicht böse auf dich und ich

würde sagen, gerade auch aus meiner Perspektive mit Habitus reflexiver Beratung, die Frage wäre, wie kommst du zu der Idee, dass die böse auf dich sind? Also das wäre noch eine schlechte Frage, weil die suggestiv ist so wie kommst du denn auf diese Idee? Also es muss sein, oh wie kommst du denn auf die Idee? Das wäre dann ein auf Alex eingehen und auch das mit dem, ich habe es mir auch aufgeschrieben, ich glaube drei Mal hat Alex erwähnt die Eltern sind den ganzen Tag nicht da und das wurde immer in dem Kontext verhandelt, ja dann machen wir halt einen späteren Termin mit denen. Also in Bezug auf ich will mit denen sprechen und dann lösen wir das Problem, aber was das für Alex bedeutet, das wurde gar nicht behandelt. Dann habe ich mir noch andere Trigger, kleinere Trigger, ich weiß nicht, ob ich das jetzt so also zum Beispiel die Körperhaltung der Beraterin, die saß so, es war ein bisschen schwer zu sehen, aber ich glaube die saß so mit den Ellenbogen nach vorne da, ja weiß ich nicht finde ich jetzt ein bisschen unglücklich, wobei ich da auch immer sagen würde, dass ist halt auch der Nachteil von Rollenspielen, also die kennen sich da ja auch gegenseitig, wenn die Lehrerin da immer so sitzt wäre es auch Schwachsinn es nur in dieser Situation zu ändern, weil dann schaffe ich eine unnötige Künstlichkeit ne das weiß ich jetzt nicht, aber für so ein Rollenspiel, wo ich auch sage, okay jetzt muss ich in diesem Moment performen und es ist alles so würde ich mich offener hinsetzen und dann habe ich mir noch aufgeschrieben so ein paar Triggerpunkte, wie zum Beispiel ich wollte mit dir quatschen habe ich mir aufgeschrieben, das klang für mich so ich möchte gerne auf einer Ebene was für mich auch so in der Regel eher das Gegenteil erzeugt. Also wenn ich Anfange mit Jugendlichen im Jugendslang zu reden, dann denken die nicht oh cool der versteht mich, sondern was ist das denn für ein Trottel, was will der denn von mir, normalerweise, aber auch da wieder, ich weiß ja nicht, wie die Lehrerin sonst drauf ist, in dem Moment hatte ich den Eindruck es ist gewollt, also von der Lehrerin, ja ich möchte jetzt mit dir auf einer Ebene kommunizieren und das geht eigentlich immer schief, wenn es so gewollt ist. Aber wie gesagt, das sind Sachen, die kann ich jetzt nicht beurteilen, das ist der Nachteil von solchen Rollenspielen, aber ansonsten würde ich sagen hier hat die Lehrerin Selbstberatung betrieben.

[0:14:39] I: Und wäre das eher tendenziell auch noch im Bereich von einer vier oder wäre das dann schon durchgefallen und eine fünf?

[0:14:50] E: Also, wenn es jetzt eine Prüfung wäre, würde ich Studierende nicht durchfallen lassen oder würde irgendwie eine 3,3

	geben und würde sagen, würde sie dann auf die Punkte hinweisen, wo ich sage, das ist beratungstechnisch für mich nicht gut gelaufen. Wenn das eine Beratungsausbildung wäre, wobei ich ja, also ich habe Beratungsausbildung erfahren, aber ich habe nie Beratung ausgebildet und ich würde sagen, wenn es ganz am Anfang passiert, klar aus Fehlern lernt man, wenn es am Ende passiert, würde ich sagen hier sind die Konzepte im wesentlichen nicht verstanden worden und irgendwann reden wir auch da (unv.) ich glaube letztendlich kann man da eh nicht durchfallen, aber wenn man es könnte, würde ich sagen das ist nicht beratend was da passiert. [0:15:41] I: Aber als Gesamtszenario wäre es jetzt erstmal eine 3,3. [0:15:44] E: Also, wenn ich es als Prüfung für eine Studierende rahmen würde, würde ich sagen 3,3. Das ich sage würde, das sind Studierende, die müssen das in der Form nicht können, die sollen das können, aber selbst in dem Kontext, was sie können könnten wäre mir das zu wenig gewesen, um es noch als gut oder sehr gut zu bezeichnen“ (Expert*in 1, Z. 48 ff.).
Video 11 - SAD06 - Situation 1	
Ex- pert*in	Textstelle
4	„[0:11:29] E: Okay, das war die Hölle. Also ich finde das als/ Also ich habe mir hier so notiert was ist das Ziel. Ist es das Ziel beispielsweise, das im Seminar quasi zu nehmen als Demonstration eines besonders schlechten Beratungsgesprächs, also das ist mir nicht klar, also wie würden Sie die Leistung beurteilen, die Leistung an sich würde ich als noch nicht mal als mangelhaft, das ist eine ungenügende Leistung, aber nur unter der Prämisse, das da gar keine Beratungsgrundlagen da sind, sagen wir es mal so. Genau. [0:12:12] I: Wie würden Sie das begründen? An welchen Stellen machen Sie das fest? [0:12:16] E: Das fängt quasi schon am Anfang an, also das heißt das ist eine klassische Sitzposition von Hierarchien im Endeffekt, die Lehrkraft bittet herein, die Schülerin muss hereinkommen, ihr wird nicht die Tür aufgemacht, die Lehrkraft hält es kaum für notwendig im Endeffekt um ihren Tisch herumzugehen, also sie macht eine leichte Andeutung, setzt sich dann aber mit einer Barriere quasi der Schülerin gegenüber und es geht die ganze Zeit darum, der Schülerin/ also zu demonstrieren im Endeffekt, wie scheiße ihr Verhalten ist. Im wahrsten Sinne des Wortes. Und es ist überhaupt keinerlei empathisches Eingehen auf das, was die Schülerin sagt. Im Gegenteil, es kommt zu solchen Situationen,

	wie Erpressung, wenn du das nicht tust, dann darfst du nicht mehr neben Bente und, ich habe den anderen Namen vergessen, da irgendwie sitzen. Also das heißt, es wird überhaupt keine Möglichkeit gegeben/ also das ist so eine Pseudo/ ja wie soll ich das sagen, so eine Pseudoformulierung, ja natürlich darfst du wieder neben deinen Freundinnen sitzen, aber es ist ganz klar die Androhung, wenn DU dich nicht änderst, also du dich dem System anpasst, dann erfolgt hier nichts und dann erfolgen hier auch große Sanktionen. Es wird in keinsten Weise darauf eingegangen, also ich meine in dem Fallbeispiel steht seit zwei Wochen, also das heißt es müsste ja zumindest erstmal ermittelt werden, hey was ist denn eigentlich passiert. Es ist auch so eine Scheinfreundschaftliche Basis, so du kannst mir alles erzählen, also das heißt, es wird überhaupt kein Beziehungsangebot gemacht in Form von einer professionellen Beziehungsgestaltung, sondern es wird einfach lapidar darüber hinweggegangen. In keiner Situation der/ also in keinem Moment des Gespräches wird versucht auf Alex Wünsche einzugehen, es wird quasi pseudo-mäßig danach gefragt. Du würdest gerne wieder daneben sitzen, sie ist sehr still, sie ist sehr zurückhaltend und es wird ihr moralisierend normativ demonstriert das Schule kein Spaß-Raum ist, sondern dass es hier um Leistungsbezug geht und diese Leistung wird von ihr erwartet, unabhängig von ihrer persönlichen Situation. Und ich könnte jede einzelne Minute im Endeffekt analysieren, wo ich die Krise kriege, und denke so, wow, wie unempathisch kann man denn eigentlich als Lehrkraft dementsprechend sein. [0:15:00] I: Okay. Gemessen an den Notenstufen, die vorgeschlagen würden, wäre dann Ihrer Auffassung nach, eine ungenügende Leistung, also bleiben wir dann bei dem Bereich 5,0“ (Expert*in 4, Z. 69 ff.).
Video 11 - SAD06 - Situation 2	
Expert*in	Textstelle
1	„[0:27:52] E: Ja, ich finde es relativ schwierig. Also es ist deshalb schwierig, weil erstens 10 Minuten Zeitfenster, bei Elternsprechtagen muss man da irgendwie durchpreschen und zweitens es ist natürlich ein viel komplexere Situation in der Beratung, wenn ich zwei Leute vor mir sitzen haben, wie wenn ich nur eine Person vor mir sitzen habe. Ich würde sagen die Beratung tendenziell war schlechter, dadurch das die Beratung aber auch schwieriger ist, wenn ich zwei Leute gleichzeitig habe, würde ich, also ich wäre wieder beratungstechnisch bei vier bis fünf und als Studien-

	note würde ich wieder zu einer 3,3 tendieren. Wie gesagt Beratung schlechter, aber Situation auch komplexer. [0:28:44] I: Gibt es da bestimmte Anhaltspunkte in der Situation, an denen Sie das fest machen? [0:28:49] E: Ja, ich habe übrigens den zentralen Punkt von vorhin noch vergessen, soll ich den nochmal nachliefern? [0:28:53] I: Gerne. [0:28:57] E: In dem Video vorhin, das Problem war, also was jetzt wieder so war, deshalb (unv.) dass ich es vorhin nicht gesagt habe, das Problem war ja auch, da ist eine Schülerin die eigentlich immer im ziemlich guten Bereich ist und problemlos mit-schwingt und innerhalb kürzester Zeit eine relativ krasse Verhaltensänderung zeigt, wobei ich da muss ich gestehen das Fallbeispiel ein bisschen unglücklich finde, aber da kommen wir nachher noch zu oder, da gibt es nachher noch Möglichkeiten? [0:29:32] I: Ja. [0:29:33] E: Okay, aber in dem Fall wurde dann ja quasi dieses oder das Problem war das Reinrufen, das Nichtmachen der Hausarbeiten und der Noten, also diese Punkte wurden so punktuell nebeneinander behandelt und nicht dieses Gesamtproblem im Sinne von irgendwas hat sich doch geändert, das auf einmal alles schlechter läuft ist jetzt auch eine schlechte Formulierung, aber sie verstehen, wie ich meine, ne? [0:29:58] I: Mhmh. [0:29:59] E: und das war jetzt hier wieder so, es war ganz punktuell eben auf diese Dinge und es war wieder einzig und allein aus Lehrkraftperspektive. Ich habe relativ viel aufgeschrieben, ich mache jetzt einfach mal so ein paar Sachen, wo ich sage das finde ich wichtig. Zum Beispiel ganz am Ende sagt die Mutter wir können ja in Kontakt bleiben und dann sagt die Lehrerin ja ich schicke Ihnen, wenn ich was habe, so ungefähr, sie hat es anders formuliert und dann gar nicht so ja schicken Sie mir, wenn Ihnen was auffällt, schicken sie mir wenn ihnen was auffällt, sondern ja ich schicke ihnen dann meine Probleme so ungefähr oder ich schicke ihnen die Hausaufgaben. Da war schon die Kommunikation relativ einseitig. Dann finde ich es relativ kritisch beratungstechnisch über Alex im Beisein von Alex zu sprechen, man muss mit Alex, also man hätte mit beiden sprechen müssen, aber das ist eben was wo ich sage, das ist tatsächlich schwierig, wenn man es nicht gelernt hat, glaube ich, aber finde ich ganz kritisch, zeigt sich auch bei allen anderen Sachen schon wie zum Beispiel, der Mutter wird die Hand gegeben und Alex nicht, da wird quasi eine Hierarchie aufgemacht und es wird sich das Recht herausgenommen über Alex zu sprechen, was vielleicht in Ansät-
--	---

zen noch rechtfertigbar wäre, wenn es von der Mutter ausgehen würde, aber es wird einzig und allein von der Lehrerin initiiert. Und dann wird eben Alex werden auch Sachen übergestülpt von der Lehrerin, wie keine Zeit, ich habe mir noch mehr Stichpunkte gemacht deswegen, aber die finde ich gerade gar nicht, also (unv.) wo man sagt natürlich kann das daran liegen, aber das ist dann ja jetzt erstmal eine Deutung, für die es in den Äußerungen von Alex überhaupt gar keine Grundlage gibt. Also wenn Alex jetzt selber von sich aus gesagt hätte ach ja irgendwie wächst mir gerade alles über den Kopf und alles ist so viel und hier und da und was weiß ich, dann könnte man vielleicht anfangen über Teenie Zeit reden und sagen komm das ist manchmal so, gerade in der Phase, wo du bist, dann nehme ich das nicht so ernst und du nimmst es nicht so ernst und wir gucken mal in vier Wochen hat es sich vielleicht wieder erledigt. Das ist natürlich nicht gut, das ist oberflächlich, aber dann hätte ich eine Grundlage dafür. Dann fand ich die Art und Weise, aber auch das ist dann in so einer komplexeren Beratungssituation vielleicht unüblich oder sonst was, also das habe ich mir an ein paar Stellen aufgeschrieben, dieses Lachen der Lehrerin. An manchen Stellen kann das gut wirken, aber wenn ich sage, ja Alex fühlt sich auch so ein bisschen alleine gelassen und dann lache ich hinterher, das ist schon sehr kritisch und dann kommen so allgemein Plattitüden, ja das ist ja auch etwas, worauf man stolz sein kann, auf gute Leistungen oder auch, war das jetzt hier oder in dem davor? Ne das war glaube ich hier, jetzt komme ich mit meinen eigenen Notizen durcheinander. Also wie gesagt, dieses Unterstellen Alex würde Anerkennung bekommen, also könnte über schulische Leistungen versuchen Anerkennung bei den Mitschülern zu bekommen, kann natürlich sein, dass das so ist, aber halte ich spontan für relativ weltfremd, die entscheidende Sache ist, ich kann es nicht einfach annehmen, sondern ich muss es aus der Beratung herausarbeiten. (unv.), dass die meisten dreizehn bis vierzehn-jährigen die Anerkennung bei den Peers nicht über schulische Leistungen bekommen. Aber selbst da ist, obwohl ich glaube, dass die Statistik auf meiner Seite ist, würde ich hier in der Beratung nicht sagen oder die Frage ist ja was sagt Alex dazu oder in dem Fall auch was sagt die Mutter dazu. Dann war es an manchen Sachen eben sehr wertend von der Beraterin, also es kamen so Worte wie leider oder das wird wieder besser werden oder sonst irgendwas, wo ich denke, das ist eigentlich unnötig. Also man kann auch neutraler von Veränderungen sprechen. Ja und dann hatte ich halt eben den Eindruck mit den Lösungsvorschlägen, jetzt kann ich meine eigene Schrift nicht mehr lesen. Also es

wurde sehr viel Symptombehandlung betrieben nach dem Motto, ich setzte dich weg, du bist leise, dann darfst du wieder zurück. Was gerade von den Problemen, die aber auch da wieder das ist ja jetzt nur meine Deutung, aber deshalb ist meine Kritik immer nicht die Beraterin sieht das Problem falsch, weil ich habe ja meine eigene Deutung, sondern meine Kritik ist immer die Beraterin arbeitet das Problem nicht heraus mithilfe von Alex und bzw. in der Sitzung Alex und der Mutter. Das Problem ist diese Symptombehandlung ja wie soll ich sagen, also wenn Alex sich von den Freundinnen schon alleingelassen fühlt, also sprich eigentlich, was heißt alleingelassen fühlt, ich glaube selbst der Terminus alleingelassen gefühlt kam von der Beraterin, ich bin mir gerade gar nicht mehr so sicher, ich meine der kam nicht von Alex, von der kam nur die haben wenig Zeit. Wenn Alex also wenig Zeit mit den Freundinnen schon hat und das ist Teil der Ursache des Problems, dann ist natürlich ihre vermeintliche Lösung, ihr diese wenige Zeit in der Schule, die sie sowieso schon hat dann auch noch zu nehmen, indem ich sie wegsetze absolut kontraproduktiv. Das wäre jetzt meine Deutung, die kann genauso falsch sein, das weiß ich ja nicht, aber das eben herauszuarbeiten das wäre wichtig und das ist weder hier noch davor passiert.

[0:35:32] I: Okay. Vielen Dank.

[0:35:36] E: Gerade wobei es ist natürlich und da sage ich gerade, da ist natürlich schwierig sowieso für Lehrkräfte, das muss man vielleicht berücksichtigen, dann bei der Notengebung ist natürlich das Problem, also ich kenne diese Elternsprechtage selbst, also nicht aus Lehrerperspektive, aber wenn ich da halt als Elternteil sitze, die haben wenig Zeit. Wie will man denn wirklich in zehn Minuten ein faktisches Problem erörtern, da kann ich sowas wie, ja es läuft gerade nicht oder ja gucken sie mal in Mathe oder so drauf oder irgendwie sowas das sind vielleicht Dinge, die da besprochen werden können, aber im Großen und Ganzen was will ich denn da machen, also so in einem normalen Beratungsprozess sind zehn Minuten nicht mal die Eingangsphase in der das Problem nicht mal aufgekommen ist, deshalb wäre da auch einfach, aber das weiß ich nicht, ob man sowas nicht auch in Prüfungen einbetten würde, das die Studierenden auch noch Zeit haben sich dazu zu äußern und dass man vielleicht auch noch sowas sagt wie, also so ein Problem würde ich nicht am Elternsprechtag ansprechen, da würde ich mir separat einen Termin für nehmen zum Beispiel. Also das man auch da die Problematik erkennt, von Seiten der Studierenden, was wiederum Teil der Bewertung wäre. Aber selbst diese Zehn Minuten kann man glaube ich besser nutzen“ (Expert*in 1, Z. 173 ff.).

Video 11 - SAD06 - Situation 2	
Ex- pert*in	Textstelle
4	„[0:26:12] E: Genau. Also auch hier wieder/ warum es keine 5,0 ist sage ich mal so, dass sie zumindest versucht hat mit der Mutter in das Gespräch zu kommen, aber auch hier quasi/ also eine Gesprächsbereitschaft signalisiert hat, auch sowas wie niederschwellige Kontaktangebote signalisiert hat, ne. Also wir bleiben in Kontakt und wir können uns unterhalten und Kommunikation ist das A und O und auch letztendlich in der Situation zumindest/ also mit der Situation antizipiert werden kann, das die Mutter sich in dem Gespräch zumindest am Ende mitgenommen gefühlt hat, so. Warum nur eine 4,0, weil auch da tut mir das gucken des Videos schon weh, weil Alex in keiner Weise einbezogen wird, Also das heißt, es wird keine Frage/ also das stimmt nicht, es sind ein zwei Fragen, aber die sind auch wieder pseudomäßig zu deklarieren im Endeffekt, werden an Alex gestellt. Also das heißt, die Lehrkraft erhebt sich im Endeffekt im hierarchischen Verhältnis und meint alleinig zu wissen, was Alex denn braucht und was Alex gut tut. Also das fängt damit an, die ist sehr unklar in ihrer Darstellung des Gesprächsanlasses, also so nein, nein das ist alles nicht so schlimm und so weiter und die Mutter fragt ja zu Recht, naja, wenn alles nicht so schlimm ist, warum sitze ich denn dann eigentlich hier. Also das heißt, es dauert sehr lange bis sie klar formuliert, es findet eigentlich keine klare Formulierung statt, das heißt es findet immer eine Verantwortungsdelegation ganz am Anfang an Alex statt, wie fühlst du dich denn und dabei ist sie gar nicht daran interessiert, wie Alex sich eigentlich fühlt und dann kommt es ganz stark zur Verantwortungsdelegation den Eltern gegenüber beziehungsweise hier jetzt der Mutter gegenüber, denn die Mutter hat zu tun. Also die Schule hat nichts zu tun, aber die Mutter hat zu tun, also das heißt die Mutter muss die Hilfe und die Unterstützung zu schaffen und das wird auch ganz klar deutlich an den Formulierungen, also so Sie müssen nachfragen, Alex braucht ihre Unterstützung, ohne in irgendeiner Weise mit Alex abgeklärt zu haben, ob das überhaupt sinnvoll ist. Das ist ähnlich, wie bei der letzten Szene, das habe ich eben vergessen, ganz gruselig, dass sie gesagt hat, ja soll ich irgendwie mal deine Freundinnen einladen und Alex eben dann auch gesagt hat so, ne weiß ich nicht, nachher finden die das übergriffig irgendwie das möchte ich allerdings nicht so gerne und dann sagt die Lehrkraft, also das ist quasi die Spitze der Überheblichkeit, naja wenn das richtige gute Freunde sind, dann müssen die das aber wohl machen. Also das heißt ihre moralisch, normativen

	Werthaltungen überträgt sie ganz extrem auf ihre Gesprächspartnerinnen und kümmert sich überhaupt nicht darum, ob das irgendwie angebracht ist und was die einzelnen Gesprächspartnerinnen eigentlich leisten können und wie sehr/ naja wie sehr sie eigentlich mit der Situation/ also an der Situation selber partizipieren. Also die Lehrkraft ist quasi in ihrem eigenen Film. Was sie durchaus versucht, also da kann man zumindest Ansätze erkennen ist, dass sie versucht zu bestärken, also du bist ja eine gute Schülerin und auch versucht Komplimente zu machen, aber sie negiert das gleichzeitig, indem sie lacht. Also das heißt, das Lachen übertönt im Endeffekt diese Komplemente und reißt das eher so in das lächerliche dementsprechend. Und auch hier wieder dieses extrem moralisierende sanktionierende mit der Aussage, Alex muss sich das Vertrauen erstmal wieder verdienen. Und die Spitze der Absurdität kommt dann, dass sie quasi, ne wie wir das ganz häufig haben von Lehrkräften, es geht immer um sowas wie Belohnungssysteme, also das heißt es wird letztendlich Alex nicht selber zugetraut, dass sie autonom für sich selbst bestimmen kann und handeln kann und was sie denn eigentlich für diese Autonomie braucht, sondern sie wird nach wie vor Fremdbestimmt, also die anderen müssen im Endeffekt sie dazu zwingen, weil sie es selber nicht kann, also das heißt, sie wird letztendlich/ was haben wir hier achte Klassenstufe, was 14 Jahre, ich habe es vergessen, wie alt sie ist. [0:30:49] I: 15. [0:30:49] E: 15, ja genau. Ey, geht gar nicht. Also eine 15- jährige wie ein Kleinkind zu behandeln tut mir in der Seele weh.“ (Expert*in 4, Z. 144 ff.).
Video 17 - KAD22 - Situation 1	
Expert*in	Textstelle
3	„[0:29:30] E: Mhmh. (ca.8 Sek.) Also, jetzt schlichtweg aus dem Bauch raus würde ich sagen, dass ich es etwas schlechter einschätzen würde, obwohl ich an einigen Stellen es besser fand als in dem ersten Gespräch oder in dem ersten Fall. Also, ich fand es insgesamt etwas kältere, sagen wir mal, Stimmung, ne? Klima im Raum, weil sie bestimmte Sachen nicht gemacht hat. Also mimisch, sowie, also Sowohl mimisch als auch sprachlich war sie weniger freundlich, also kühler hätte ich jetzt gesagt. Es hat sich ein bisschen nach hinten raus verbessert. Sowohl beim Reinkommen, als auch beim Rauskommen, nicht aufgestanden, das hat aber glaub ich die andere Dame auch nicht getan, aber trotzdem war es irgendwie ein bisschen herzlicher, ein bisschen freundlicher beim Einstieg, und auch beim Ausstieg. Teilweise das Ge-

	sprach offener geführt hatte ich das Gefühl, also offener an dem angegriffen und damit gearbeitet, was die Schülerin gesagt hat, dann aber auch wieder sehr stark direktiv, also wieder Dinge vorgegeben und auch so ein bisschen abgeharkt. Und ich glaub am schönsten wurde es deutlich, als am Schluss wieder die Schülerin nochmal andeutet da, also meine Mutter ist ja auch nie oder meine Eltern sind ja nie Zuhause und da gar nicht drauf eingegangen, sondern da weiter / Also genau, das hätte man ja nochmal als Analysephase nehmen können. Deshalb bin ich da irgendwo bei 2,7, 3 (seufzt). Ja, wie gesagt, also wieder sehr gefährlich, weil keine richtigen Kriterien, sehr stark jetzt aus dem Bauch raus, wäre ich wahrscheinlich sogar eher bei der 3.0, weil ich diese, (...) ja sehr stark ins Gewicht lege, dass da eine eher weniger offene, obwohl technisch (nen?) paar offenere Fragen da waren, aber trotzdem ne etwas weniger offene Atmosphäre einfach geherrscht hat“ (Expert*in 3, Z. 145 ff.).
Video 17 - KAD22 - Situation 1	
Ex- pert*in	Textstelle
5	„[0:12:23] E: Ja, okay. (...) Ui, also das ist eine ganz schöne Herausforderung. Ich weiß es nicht, also ich weiß nicht, wie andere Gespräche üblicherweise laufen und wenn ich von meinem Beratungshintergrund drauf schaue, dann sind mir da so Frageformen aufgefallen, die ich kontraproduktiv fand. Also unv. eng gesetzt, geschlossene Fragen, so ja, nein und entweder oder oder wo eine Antwort suggeriert worden ist, die ich nicht so gut fand. Und auf der einen Seite wurden aber auch so Antworten hervorgearbeitet, die gut waren, die aufschlussreich waren, ja? Aber mein Glaube ist, dass es wurde nicht sehr viel an der Beziehung gearbeitet am Anfang und ich finde es fragwürdig, ob eine Schülerin oder ein Schüler wirklich in der gegebenen Situation so persönliche Einblicke dann geben würde. Wenn da nicht erstmal ein bisschen Beziehungsarbeit geleistet wird, so. Und deswegen ich habe keine Ahnung, wie ich das jetzt bewerten soll. Also da sind so Momente drin, die funktioniert haben, aber von den Frageformen und der Anleitung des Gesprächs, man hat eine Struktur erkannt, es wurde auch verfolgt das Ziel, wo man hinmöchte, es wurde alles der Reihe nach angesprochen. Das war vorbereitet und organisiert, es gab aber ziemlich viele Stellen die meiner Meinung nach (haperten?). Ich weiß aber nicht, wie ich das jetzt bewerten soll mit einer Note. (...) Ich könnte es eher, wenn ich andere gesehen habe verglichen (...) und auch wenn ich weiß was die Aufgabe war. Also nach den Klarheiten, für die gesorgt worden ist, da kam schon einiges rum, nach den Informationen,

	die da eingeholt worden sind und / Der Verlauf des Gesprächs, ja (...) Ich wäre so bei einer 3“ (Expert*in 5, Z. 63 ff.).
Video 17 - KAD22 - Situation 2	
Ex- pert*in	Textstelle
3	„[0:41:44] E: Keine Ahnung! (lacht) Also, ich sag jetzt einfach mal 2,7, was aber stark jetzt Vergleich zu tun hat und so, ne? Das, ja, wie gesagt, mir fehlen noch die Kriterien. Ich, meine Kriterien wären jetzt, dass (...) sie hier, also, obwohl es ja jetzt eine zweier Situation war, fand ich die Situation besser moderiert hat, besser auf die Einzelnen eingegangen ist. (...) Genau, also auch zum Beispiel gesagt hat, ich weiß auch nicht woran es liegt und auch erstmal offen die Schülerin auch mit eingebunden hat ins Gespräch. An anderen Stellen aber wieder sehr direktiv war, sehr direktiv Vorschläge gemacht hat (...) genau. Also vor allen Dingen dieses direktive, ich fand auch den Satz sehr schön, unser Ziel ist es ja..., ich habe mich gefragt, woher sie weiß, dass das unser aller Ziel in diesem Gespräch jetzt ist, genau. (...) Ja, aber (unv.) ich hab jetzt vieles negatives schon genannt, was mir besser gefallen hat hier oder was mir hier jetzt eben gut gefallen hat ist, dass sie bisschen, ne ich vergleiche schon wieder immer, also sie ist zwischendrin auf die Reaktion der Mutter auch eingegangen, hat das aufgegriffen. Wie gesagt, hat offen gesagt, ich weiß auch nicht wodran es liegt, hat erstmal die Schülerin gefragt, das fand ich sehr gut, also die Schülerin mit ins Gespräch eingebunden. Hätte sie dann später nochmal stärker machen können, da ist es dann nicht mehr passiert. (...) Joa, hat Verständnis gezeigt und, tatsächlich, was ich vorhin schon meinte, sprachlich mimisch fand ich es hier etwas besser auch nochmal, also das hat auch nochmal so dazu geführt, ja, so, Punkt. [0:43:18] I: Also wärst du dann bei einer 2,7? [0:43:20] E: Ja.“ (Expert*in 3, Z. 183 ff.).
Video 17 - KAD22 - Situation 2	
Ex- pert*in	Textstelle
5	„[0:25:51] E: Das ist schwer. (unv.), dass nicht auf das Emotionale eingegangen ist von der Schülerin und zu sehen, wie sich die Freundinnen entfernen, das ist ja schon schwierig in dem Alter und gleichzeitig dann auch die Eltern selten zu Hause die dann vielleicht auch emotional nochmal stützen könnten. (und?) Das ging manchmal auch ein bisschen über sie hinweg, bei der Entwicklung von Lösungen, was helfen könnte, was sie braucht und sowas, wird zwar gesagt, sie sagt(was?), wir sind für dich da. Aber es gab viele Stellen, auch entgegengesetzte Botschaften ei-

	gentlich, in der sie Erwartungen erfüllen soll. So und ich hapere sehr damit, also das geht für mich eher in Richtung vier bis fünf, ja. [0:26:36] I: Und wenn Sie sich festlegen müssten auf eine Note? [0:26:48] E: unv. [0:26:49] I: Jetzt habe ich es leider nicht gehört. [0:26:52] E: Eine vier, also ich gucke dann später nochmal, wenn ich alle gesehen habe, ja? [0:26:54] I: Okay, ja. Aber dann eine 4,0. [0:26:57] E: Ja“ (Expert*in 5, Z. 114 ff.). „[40:44] I: Okay. Dann hätten wir jetzt nochmal die Gesamtschau so gesehen und die Frage, ob Sie jetzt vor dem Hintergrund dieser vier Videos ihr Urteil nochmal anpassen wollen würden in Bezug auf die Noten. Also Sie hatten jetzt vergeben für Video 17 Situation eins eine 3,0, für Situation zwei eine 4,0 und für Video 14 jeweils eine 5,0. Würden Sie an der Bewertung noch irgendwas ändern wollen? [0:41:27] E: (unv.) ich sehe die ersten beiden Videos jetzt ein bisschen positiver, weil da schon einiges versucht worden ist drin, die Schülerin zu motivieren, etwas zu sagen und da Offenheit zu schaffen (...) wobei das noch, ja. Es ist an vielen Stellen halt eben noch nicht so ganz gelungen. Ja. [0:41:52] I: Aber würden Sie an der Benotung was ändern? [0:42:14] E: Vielleicht das Video 17 ein bisschen besser machen. Ein bisschen mehr in Richtung / [0:42:20] I: Welches Video? [0:42:21] E: Das TP 17 zwei. Die zweite Situation. [0:42:25] I: Also da war es eine 4,0 und da würden Sie vergeben? [0:42:36] E: (unv.) [0:42:39] I: Das habe ich leider wieder nicht verstanden. [0:42:40] E: 3,3 ist mein Mikro so leise? Ich dachte immer das Headset macht es irgendwie besser. [0:42:45] I: Wenn es einmal läuft im Gespräch dann wird es besser, ich verstehe den Anfangsimpuls oft nicht. [0:42:52] E: Ja, dann dauert es so lange bis es anspringt, ja. [0:42:56] I: Also von einer 4,0 auf welche Note? [0:43:00] E: Eine 3,3. [0:43:01] I: Auf eine 3,3 okay. Der Rest bliebe dann bei einer 3,0 und bei den 5,0en? [0:43:09] E: Ja. Ich glaube ich bin ziemlich streng, aber ja (lacht).“ (Expert*in 5, Z. 205 ff.).
Video 19 - REL26 - Situation 1	

Ex- pert*in	Textstelle
1	„[0:42:29] E: Ja, das ist natürlich spannend im Kontrast, also hier würde ich es, also ich sage mal so, wenn ich der ersteren, der ersten Studierenden eine 3,3 gegeben habe, müsste ich diese hier konsequenterweise durchfallen lassen und wäre bei einer 5,0. Also beratungstechnisch würde ich da ehrlich gesagt gar nicht so super viel Unterschied sehen, wobei auch da waren einige Dinge nochmal deutlich schlechter, aber und das ist eben immer auch Teil von Beratung, da hatte ich ja bei der ersten angemerkt, diese Körperhaltung und dann sieht man aber auch, wie solche Körperhaltungen nicht unbedingt was bringen, weil während die Körperhaltung bei der ersten zwar (unv.) relativ eigentlich relativ abwehrend war, war die ganze Art und Weise sehr, ja war eigentlich relativ herzlich, also das war wirklich so ein Gespräch, während hier da war die Körperhaltung eher so man war vorgebeugt und eigentlich ein bisschen offener, insgesamt war eigentlich alles relativ, wie soll ich sagen, zugeschnürt, das fing schon direkt ganz am Anfang an, sind Sie wütend? Und die erste hat dann nein auf keinen Fall, komm setzt dich irgendwie sowas und sie hier jetzt, ich bin mir nicht sicher, ob sie kurz gelächelt hat oder nicht, das konnte ich nicht erkennen in dem Video, aber dann kam erstmal gar nichts, meiner Meinung nach eine zu lange Zeit und dann kam ein Nein, wo auch wieder allein schon ein, also allein schon diese Frage, die Eingangsfrage, sind Sie wütend? Finde ich halt, hatte ich vorhin auch schon gesagt, die finde ich einfach unglaublich spannend und wie kommst du denn auf diese Idee? Und das wurde halt so gar nicht aufgegriffen, also das ist so ein bisschen von dem (unv.) also da würde ich sagen, hier waren ganz spannend fand ich den zweiten oder dritten Satz der Lehrerin, ich habe das Problem. Also eigentlich ab da könnte man schon, (unv.) da könnte man schon sagen das war es jetzt hier, es geht nicht um deine Probleme in dieser Beratung. Dann hat sie glaube ich irgendwann gefragt, warum ist das denn oder sowas und dann sagte Alex, ja es ist mir nicht so wichtig, dann kam eine relativ lange Pause und dann kam okay. Das ist ein Punkt da würde ich sagen da kann man das ganze Gespräch schon mit beschreiben, das ist einfach das was Alex gesagt hat, wurde zur Kenntnis genommen, nach dem Konzept jetzt hat sie was gesagt und dann wurden im Prinzip die eigenen Sachen übergestülpt noch viel viel stärker als bei der anderen Person, also als in dem Fall davor und der Punkt, wo ich glaube, wo ich sage da kommen Rollenspiele wieder an ihre Grenzen, wo eine faktische Schülerberatung, mit einer Schülerin, die eh schon nicht

so viel Bock gerade hat, gelaufen wäre, wäre der Moment, wo gesagt würde ich habe ja nicht so viel Zeit mit denen, ja das kann ich ja nicht im Unterricht beeinflussen. Aber da hätte die Person keinen Bock mehr. Selbst wenn sie noch Bock hätte oder es notgedrungen weiter durchzieht, ist das ein Satz der Beratungstechnisch nicht fallen darf, nach dem Motto, ja das ist jetzt dein Problem, da kann ich auch nichts machen und da ist glaube ich in dem Moment auch die Rolle als Berater oder Beraterin falsch interpretiert, es geht ja nicht darum die Probleme der Leute für die Leute zu lösen, natürlich kann die nicht mehr Zeit verschaffen, sondern es geht darum Probleme herauszuarbeiten und Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen und natürlich kann sie dabei helfen, z.B. in dem, sei es nur durch Vorschläge. Also manchmal Beratung ist ja auch nicht so dass wir wirklich eingreifen, sondern auch Vorschläge liefern, beispielsweise (unv.) wir machen doch gerade das und das Projekt, wie wäre es denn wenn ihr drei das wieder zusammen macht, da müsst ihr eh Zwi auch außerhalb der Schule verbringen oder irgendwie sowas, aber das kann ich nicht beeinflussen, also spätestens ab da war die 5,0 quasi eingemeißelt. Dann fand ich es spannend, dass ein ganz neues Problem aufgemacht wird, mit dieser Abiturgefahr, also wenn ich es richtig verstanden habe, reden wir hier über eine Schülerin, die von einer zwei auf eine drei abfällt, gerade. Da reden wir noch nicht mal im Ansatz darüber, dass das Abitur in Gefahr ist und es wird so ein Drohungshorizont aufgebaut nach dem Motto, ja aber dafür braucht man ja auch gute Noten, was natürlich in einer Beratung hat eine Drohung überhaupt nichts zu suchen, das zeigt auch wieder teilweise die Rollenambivalenz im Unterricht, eventuell, wobei ich sagen würde bei 15 jährigen muss ich auch nicht anfangen zu drohen, aber im Unterricht kann natürlich eine Drohung, sowas wie, wenn du jetzt nicht still bist setze ich dich weg, also punktuell, also Drohung kann auch eine Maßnahme sein und da zeigt sich natürlich auch dass man trennen muss zwischen ich bin Lehrkraft, aber jetzt gerade bin ich in der beratenden Funktion als Lehrkraft und da hat eine Drohung überhaupt nichts zu suchen, niemals nie und das hatte zum Beispiel die erste auch gar nicht drin. Die hat zwar immer Probleme aufgemacht, die zwar ihre waren, aber sie hat nie gedroht, das hat sich auch gezeigt mit dem, ich will aber trotzdem noch mit deinen Eltern sprechen. Also wo das Elterngespräch nicht als, hey da schaffen wir vielleicht eine Lösung, so war es ja bei der ersten, wenn ich es richtig im Kopf habe, so nach dem Motto so, ja bald ist Elternsprechtag und vielleicht kriegen wir da auch nochmal was hin so ungefähr, sondern im Sinne von, ja jetzt rede ich auch noch mit denen

	und das hast du jetzt davon so ungefähr. Und dann fand ich auch noch ganz spannend, das ist dann auch der letzte Punkt, dass sie dann vielleicht gibt es ja auch private Gründe, die das erklären können, also ich will mit deinen Eltern sprechen, weil vielleicht gibt es ja noch private Gründe, die das erklären können, so wo ich dachte, ja aber die privaten Gründe kann dir doch Alex liefern und nicht die Eltern. Also die Eltern können vielleicht ihre Sicht auf diese privaten Gründe noch mal erhellend dazu beitragen, aber mit den Eltern zu sprechen, um die privaten Gründe von Alex zu erfahren, also das fand ich, war schon spannend, also das wäre, wie gesagt beim Ersten da bin ich mir selber unsicher, weil das sind Studierende, was haben die gelernt, was haben die nicht gelernt und sonst irgendwas in der Prüfungssituation unabhängig davon, was die in der zweiten Situation gelernt hat, wäre das für mich für eine Beratungsprüfung durchgefallen“ (Expert*in 1, Z. 343 ff.).
Video 19 - REL26 - Situation 1	
Expert*in	Textstelle
2	„[0:47:34] E: Die Eröffnung des Gesprächs erschien mir etwas wenig zugewandt. Gut fand ich hier, dass zu Beginn des Gesprächs konkretisiert wurde, worum es geht, aber konkretisiert auch nur insofern das die Lehrkraft hier eigentlich den Begriff der Störung als sich selbsterklärenden Begriff nutzt. Auch hier ist wieder so eine Übersteigerung drin, sehr auffällig und das Problem liegt dann auch nur darin, dass die Lehrkraft sich gestört fühlt und die Mitschüler, ja weiß ich auch nicht so richtig, wie ich das sagen soll, irgendwie erscheint das dann so als ob die Schülerin oder damit macht sie kein Angebot, das die Schülerin auch für sich selbst über die Konsequenzen danach denken kann. Dann wird schnell auch über die Note argumentiert, die dann halt eben schlechter wird und damit auch wieder ein gewissen Drohungsszenario aufgebaut, auch bis dahin wurde eigentlich noch nicht so viel geklärt, wie die Sache aus der Perspektive der Schülerin eigentlich aussieht. Immerhin ist diese Studierende hier auf dieses Deutungsangebot eingegangen, nämlich als dieser Begriff, die Studierende ist auf dieses Deutungsangebot eingestiegen, als die Schülerin sagt, das sei ihr gerade nicht so wichtig, dann wenigstens zu fragen warum ist das nicht so wichtig, da wird zumindest mal tatsächlich sowas wie eine Diagnostik miteinander betrieben, aber so richtig weit auszugreifen ist es dann auch nicht, dann geht es gleich wieder darum an Störungen zu arbeiten und auch als die Schülerin sagt das die Zeit fehlt, also hier wird es ja wesentlich konkreter auch von Seiten der Schülerin gemacht, wo

denn diese Ursachen für das Symptom liegen könnten und da ist dann an der Studierenden, was war das das kann ich leider nicht mit meinem Unterricht beeinflussen genannt worden, so frei nach dem Motto ja da kann man jetzt auch nichts machen, also das finde ich ist ein ziemlicher Killer sogar, da weiß die Schülerin sofort woran sie ist und von da aus wird es dann glaube ich relativ schwierig miteinander Lösungen zu entwickeln, wenn die Lehrkraft an dieser Stelle schon eigentlich durch die Blume sagt, dass es eigentlich nicht ihre Aufgabe ist sich darum zu kümmern. Positiv fand ich wiederum, dass sie fragt was hast du denn für Ziele oder was sind deine Ziele, davon gerne mehr für eine mehr lösungsorientierte Beratung vielleicht auch. Körpersprachlich war hier zumindest so optisch betrachtet so ein gegenseitiges aneinandergelegt sein, beide waren vorgebeugt, Blickkontakt war gegeben. Von der Mimik her die Studierende etwas distanziert, traurig kam sie mir irgendwie vor, da müsste man auch nochmal überlegen, wie kann man denn eigentlich aus diesem ersten Modus, den das Gespräch ja zunächst ohnehin haben dürfte zu mehr positiver Emotion auch überleiten, um auch hier die Möglichkeiten zu schaffen eine bessere Ressourcenlage für die Entwicklung von Lösungen rauszubekommen. Lösungen apropos sind hier jetzt noch gar nicht irgendwie ins Auge gefasst worden, außer dass die Lehrkraft eben sagt, was die Schülerin zu tun hat, damit der Unterricht halt eben wieder glatt laufen kann. Immerhin geht sie auf diese Zeitfrage im Hinblick auf die Eltern insofern ein als das sie sagt sie hat die Bereitschaft die Uhrzeit anzupassen, auch das wird jetzt nicht weiter zum Thema gemacht auf die Darstellung der Schülerin und für die Lehrkraft scheint das Problem zurückzuführen zu sein auf einen Abfall der Motivation, so hat sie das am Ende konkludierend noch erfasst und das in der Darstellung so finde ich problematisch, da könnte man, also das ist wieder eine Zuschreibung über die sie eigentlich nichts genauer weiß, ob das jetzt die Motivation ist oder eine andere Ursache, die dahinter steht, aber das würde ich jetzt eben hier als Diagnose gestellt und angeboten und ja das wars dann. Ist der Modus, in dem ich diese Beurteilung der Leistung vornehme eigentlich adäquat?

[0:53:30] I: Das kann man unterschiedlich werten, aber das sind die Antworten, die ich erwarte, ja.

[0:53:36] E: Oh, okay. Dann ist ja gut. Ja, das habe ich mich gerade gefragt.

[0:53:38] I: Also nicht nur auf der inhaltlichen Ebene, weil da möchte ich keine Auskunft drüber geben, aber ja genau so, damit kann ich was anfangen sorum.

	[0:53:47] E: Ja, ich hätte auch eben schon fragen können, aber der Gedanke kam mir jetzt erst. [0:53:55] I: Ne, ne, wunderbare Begründung. [0:53:58] E: Gut, jetzt fühle ich mich doch wirklich sehr bestärkt. Welche Note ich geben würde, ich fand die Leistung war anders nicht so überzeugend, da hat man gleich das Problem von Leistungsbewertung, da kommt der Vergleich zur vorherigen Situation damit rein mit Folgeeffekt, von daher ist das hier eine schwierige Aussage. Für mich ist das hier ebenso eine drei gewesen, ja drei. [0:54:32] I: Also eine glatte drei? [0:54:35] E: Das war jetzt schon wieder so eine Nachfrage, da muss ich natürlich kurz drüber nachdenken. Das ist die Schwierigkeit mit den Kriterien, das dürfte in eurem Forschungsprojekt ja ohnehin ein großes Problem gewesen sein. Atmosphärisch betrachtet sehe ich dieses hier eher bei einer 3,3 denn ja ich hatte es versucht irgendwie in Worte zu kleiden, das so eine Schwere der Situation halt nicht aufgelöst werden konnte und der Aspekt Hoffnung hier weniger zum Tragen kommt, wenn man das so sagen kann, so von daher wäre es tatsächlich doch eher eine 3,3“ (Expert*in 2, Z. 389 ff.).
Video 19 - REL26 - Situation 2	
Ex- pert*in	Textstelle
1	„[0:57:31] E: Ja, das ist auch wieder ganz schwierig. Besser als davor, allerdings glaube ich eher zufällig besser. Ich würde, weiß ich nicht, ich glaube ich würde auf eine 3,7 gehen. Warum? Erstens kam häufiger sowas vor wie, das hat mich gefreut oder das fand ich schade. Da muss ich auch wieder sagen, das sind so typische Lehrkraftfloskeln, die für Lehrkräfte in Ordnung sind, aber nicht in einem Beratungskontext, weil das zeigt wieder die Ambivalenz der Rolle, aber es geht ja nicht darum den Berater oder die Beraterin in irgendeiner Form glücklich zu machen oder nicht zu enttäuschen und das sind halt für mich so No Go's in der Beratung, die, wenn ich es richtig gesehen habe, die vorher nicht drin hatte. Die hattest sowas wie Lob, du bist ja ganz klug, du bist ja ganz toll, aber die hatte nie sowas drin wie, oh da bin ich aber enttäuscht von dir oder sonst irgendwas. Aber es kann auch sein ich irre mich da, aber sowas wie das fände ich wichtig war glaube ich nie da drin, sondern wenn dann sowas wie, das ist ja wichtig oder so, also das sind nochmal so diese persönliche Ebene, die man da womöglich rauslässt. Dann (unv.) vielleicht komme ich noch drauf. Dann fand ich lustig, dass ja auch die Mutter mal nachgefragt hat, ich weiß nicht mehr was die Mutter nachgefragt hat, wo eigentlich ja im Prinzip, genau das war dieses, das ist ja

ganz normal in dem Alter, wo man halt sagen würde, ja klar gehört es irgendwo dazu, aber diese krasse, also auch wieder dieses krasse Verhaltensänderung als eigentliche Problem, also super auffällig innerhalb von zwei Wochen, geht es in allen Fächern scheinbar irgendwie funktioniert es so gar nicht und das wurde weder davor noch hier gemacht. Dann hat sie mehrmals nachgefragt, Ihnen ist auch nichts aufgefallen? Dann hat die Mutter immer gesagt, ne mir ist auch nichts aufgefallen, also ich bin ja auch nicht oft da und dann wurde das quasi immer genommen als, okay der Mutter ist auch nichts aufgefallen. Also sprich dieses, es wurde eigentlich nur geguckt, wie positioniert sich die Mutter zu der Frage und nicht mehr, was sagt die Mutter eigentlich. Das fand ich ganz spannend. Dann wurde wieder der Drohhorizont Abitur aufgemacht, also das habe ich ja eben schon gesagt, wo ich sage das geht gar nicht. Dann wurde sowas gesagt, wie es liegt ja auch in deinem eigenen Interesse, dass du gute Noten hast. Wo ich sagen würde, naja es ist ja scheinbar, wenn es in ihrem eigenen Interesse liegen würde, hätte sie oder würde sie das machen, also sie ist ja offensichtlich in der Lage dazu gute Noten zu schreiben, aber scheinbar liegt es ja gerade nicht in ihrem Interesse gute Noten zu haben. Also da wird wieder der Person etwas übergestülpt, was gar nicht da ist und dann kam der Moment, wo eben so ein bisschen, also bis dahin war ich eigentlich auch wieder bei einer 5,0 und dann kam der Moment wo die Kurve gekommen ist, weil irgendwie ganz zufällig, ich glaube weil die Mutter gesagt hat, ja ich sehe die ja auch nicht mehr und dann ging es, ich weiß nicht mehr ab welcher Minute, aber dann ging es auf einmal diese soziale Kommunikation oder soziale Kontakte, da wurde sich darauf fokussiert als eine mögliche Problemlösung. Also da wurde überhaupt erstmal, also die Art und Weise wie sich darauf fokussiert wurde, finde ich immer noch nicht gut, aber das war das erste Mal, dass überhaupt eine mögliche Problemlösung jenseits der Symptome überhaupt zur Sprache kam in all den Videos. Unabhängig davon, ob es die richtige Lösung ist, das ist ja nochmal was ganz anderes und deshalb sage ich, die wurde ja nicht systematisch raus gearbeitet diese Lösung, sondern man ist eher zufällig drüber gestolpert. Dann ist es zwar gut für Alex, aber es ist immer noch kein guter Beratungsprozess. Und auch dann gab es immer wieder Dinge, die dann z.B. von der Mutter gekommen sind, aber nicht von der Beraterin. Ich glaube die Mutter hat irgendwann dann mal Alex selber gefragt, würde dir das weiterhelfen? Aber nicht die Beraterin oder auch, dann hat die Lehrerin gefragt, ich kann halt im Privatleben als Lehrerin nicht viel machen, wo sie ja auch sicherlich

	recht hat, was soll sie großtun, aber halt so ja dann habe ich damit auch nichts zu tun, wo ich aber auch sagen würde auch da ist die Rolle als Beraterin einfach ganz falsch interpretiert, weil weder als Lehrerin noch als Berater kann ich nicht im Privatleben viel machen. Das ist aber auch gar nicht der Sinn, der Sinn ist ja den Leuten dabei zu helfen das Problem zu erkennen, selber vielleicht ein Problem zu erkennen und dann eben Informationen zu liefern, wie das Problem gelöst werden könnte und das wurde dann (unv.) das ging zu 60/70% von der Mutter aus, wurde es dann gelöst und auch da wieder würde ich sagen ist also die, es wurde nu deshalb zufällig gelöst, weil es ein Rollenspiel ist. Die Lehrerin hat glaube ich drei Mal gefragt bei der Mutter, Ihnen ist jetzt aber auch nichts aufgefallen. Spätestens beim dritten Mal und beim dritten Mal kam dann die zufällige Lösung, spätestens beim dritten Mal hätte ich als Elternteil gesagt, das haben sie mich jetzt schon drei Mal gefragt, mir ist nichts aufgefallen. Da ist natürlich wieder das und einmal ist die Schauspielerin aus der Rolle gefallen, wurdest du wieder weggesetzt? Ich meine sie hätte wieder weggesetzt gesagt, dabei kann sie das ja noch gar nicht, sie wurde ja noch nicht weggesetzt, wahrscheinlich weil man das dann mehrmals durchmacht und dann ist da wieder weggesetzt drin, das war ja zum Schmunzeln, aber das hat jetzt damit nichts zu tun, aber vielleicht habe ich mich auch verhört. Ach so ja dann was ich noch spannend fand, das war dann der letzte Punkt, dass wieder also da merkt man immer wieder dieses überstülpen der eigenen Haltung, die ich für Beratungsprozesse sehr kritisch finde, also vor allem aus meiner Perspektive mit Habitus Reflexieberatung, dieses mit den Freundinnen sprechen stärkt dann wieder die Motivation für die Schule, als ob das in irgendeiner Form zusammenhängt, es schafft vielleicht wieder Kapazitäten für die Schule, das kann sein, aber warum sollte das in irgendeiner Form motivieren? Also das ist das Problem, was sie scheinbar hat, was sie scheinbar beschäftigt, vielleicht ist es auch noch ein ganz anderes Problem, das wissen wir nicht, aber die Schule, dass sie schlecht in der Schule ist geht Alex relativ am Hintern vorbei und da immer wieder so drauf zu pochen, ja das ist dann halt ein, weiß ich nicht, das ist viel, aber das ist keine Beratung mehr. Also deshalb würde ich ihr dann, was habe ich eben gesagt? Eine 3,7 hatte ich gesagt“ (Expert*in 1, Z. 452 ff.).
Video 19 - REL26 - Situation 2	
Expert*in	Textstelle
2	„[1:04:29] E: Den Einstieg in die Situation fand ich schwierig, die Studierende steht auf begrüßt dann aber nur die Mutter mit Hand-

schlag, die Tochter habe ich nicht mehr mitbekommen, ob sie sie überhaupt angeguckt hat. Dann wird lange Zeit die Situation gegenüber der Mutter wieder in der dritten Person über den Kopf des Kindes hinweg geschildert. Gut fand ich, dass die Frage nach Gründen, die die Mutter stellt von der Studierenden zurückgegeben wird. Mit den Worten das würde sie gerne, soweit ich es abgespeichert habe, das würde sie gerne von denen hören quasi welche Gründe das sind. Wieder kommt dieser Begriff des Motivationsabfalls auf, fand ich interessant, wie hier diese Logik einfach fortgesetzt wird, das alleine wäre schon eine Studie wert. Gerade zu Beginn des Gesprächs eigentlich bis fast zwei Drittel wird ausschließlich die Mutter adressiert. Ich hatte zwischendurch das Gefühl, dass die Studierende sich in der Situation unwohl fühlt, ich glaube so eine Situation da räusperte sie sich und packt sich so an den Kragen, das ist denke ich auch kritisch zu sehen, wenn man solche Beratungssituationen eben auch als ein Kerngeschäft der anderen Kerngeschäfte im LehrerInnenberuf betrachtet. Da sollte irgendwie, ja die Möglichkeit sein sich auch in diesen Situationen gut zu fühlen, um mehr Fähigkeiten zu haben sich auf das Gegenüber einzustellen, das scheint mir hier nicht so gegeben. Interessant finde ich das Angebot mehr kooperatives Arbeiten so Gruppenarbeit zur fachlichen Auseinandersetzung zwischen den Freundinnen anzubieten. Ja, das ist ein Lösungsversuch, ist ein Lösungsangebot, geht wohl am Kern des Problems vorbei, weil doch eigentlich das private mit den Freundinnen halt eben fehlt und zeigt wahrscheinlich auch einfach deutlich in welchem Dilemma Lehrkräfte in solchen Zusammenhängen sind und ja das weiß ich gar nicht inwiefern ich das jetzt dieser Beratungssituation zuschreiben würde als leistungsbeurteilenswerter Aspekt oder einfach hier ein Grundproblem von Schule hier drin sehe. Was sie auf jeden Fall macht, ist dieses Grundproblem halt eben aufzubringen so in das Gespräch miteinzubringen. Schwierig fand ich, dass die Mutter vorher schon einmal sehr deutlich sagt, dass sie halt eben viel arbeitet und erst spät zu Hause ist und dann stellt die Studierende die Frage, aber Ihnen ist nicht aufgefallen. Erstmal könnte man vermuten, dass sie vielleicht darauf abzielt noch mehr Gründe herauszubekommen, dann aber wäre die Formulierung nicht die passende. Und so schränkte sich bei mir eher der Eindruck ein oder auf, dass sie nicht so wahrgenommen hat diese Zeitfrage, die da zum Tragen kommt, privat mehr Zeit mit Freunden kommt, soweit ich weiß von der Studierenden und das wiederum wäre ja tatsächlich mal etwas gewesen, was auch passt zu der vorgesehenen Ursache für die Problematik. Das ist finde ich gut, dass sie das herausge-

	stellt hat und gut finde ich auch, wahrscheinlich auch das (unv.) darin vielleicht Problematisieren, aber dass sie der Mutter zumindest deutlich macht, dass es voll günstig wäre, wenn sie mehr Zeit mit der Tochter verbringt. Die Begründung, dass in der Entwicklungsphase Jugend die Kinder da mehr oder noch nicht alles alleine können, mehr Unterstützung brauchen, da weiß ich nicht, ob es die hier braucht, man hätte es hier auch einfach generell auf das menschliche Miteinander beziehen können das es günstig ist, wenn man halt eben Zeit miteinander verbringt. Aber zumindest gibt es hier mal einen konkreten Hinweis, die Mutter fragt ja auch explizit danach, was sie jetzt machen kann oder sollte, allerdings muss man da auch die Frage stellen mit so einem Hinweis, das ist nett gemeint, nur die Zeit ist ja eben nicht da und dann die Aufforderung zu stellen, einfach mehr Zeit miteinander zu verbringen ohne halt eben gemeinsam zu (unv.) wie das jetzt aussehen oder realisierbar sein könnte, das finde ich wiederum an diesem Vorschlag nicht so günstig. Aber wie gesagt, es gibt zumindest mal einen konkreten Anhaltspunkt für die Mutter in dem Fall, der irgendwie Veränderungen möglich machen könnte. Im Endeffekt ist es hier so, dass die Studierende die Diagnose stellt und halt eben Handlungshinweise gibt, was bei mir auch schnell die Frage aufgerufen hat auf welchen Informationen basierend jetzt konkret diese Diagnose gestellt und überschreitet die Studierende damit nicht eigentlich den Horizont dessen, was halt eben herausgearbeitet worden ist und das grundsätzlich ein Informationseinholen Defizit vorliegt, das ist für mich nochmal besonders deutlich, als sie die Mutter fragt, ich weiß nicht, ob sie Alleinerziehend sind, ich denke wenn die Vorbereitung hier besser wäre, die Auseinandersetzung mit der Hintergrundsituation eine andere, eine tiefergehende wäre, wo eben einfach die zu Beratenden mehr sprechen als die Beraterin, dann wären solche fast schon Standardinformationen sollten dann eigentlich auch schon zur Verfügung stehen. Welche Note würde ich geben, für mich überwiegt tatsächlich dieser Aspekt deutlich, dass da so lange Zeit über das Kind und nicht mit dem Kind gesprochen wird schwer, von daher wäre das für mich hier auch eigentlich nicht anders als die 3,3“ (Expert*in 2, Z. 495 ff.).
Video 14 - AAS13 - Situation 1	
Ex- pert*in	Textstelle
4	„[0:36:18] E: Mit einer 5,0. Also ich war am Anfang (unv.). Ich war am Anfang, wo ich gedacht habe, okay gucken wir mal was da kommt, also es war ja eine klare Darstellung von dem/ also von der Situationsbeschreibung ne, du hast schlechte Noten in den

letzten zwei Wochen und ich erwarte von dir mehr und damit hätte man noch denken können, dass da irgendwie Interesse besteht oder ja, dass irgendwie so eine professionelle Beziehung im Endeffekt zwischen Lehrkraft und Alex im Endeffekt da ist, aber es fängt dann sofort an mit so einer, ich habe mir so notiert, so eine transparente Sanktionsankündigung beziehungsweise Begründung. Auf Wünsche von Alex oder Einlenkungen von Alex, aber ich werde das ändern oder kann ich nicht doch oder ne, was sie versucht hat immer wieder anzudeuten im Endeffekt, wurde auf keiner Weise darauf eingegangen, also das heißt, sie hatte keine Chance in das Gespräch oder in den Dialog einzutreten, sondern es war ein reiner Monolog von der Lehrkraft als Alex an den Pranger zu stellen. Ne also so auf das Belastungserleben wurde überhaupt nicht eingegangen, also Alex hat beschrieben, dass sie alleine quasi nach Hause kommt, dass sie sich alleine Essen machen muss, es ist überhaupt nicht darauf eingegangen, ob sich die Situation in den letzten zwei Wochen dann eben verändert hat oder was da irgendwie die Erschwernisse sind und im Gegenteil, es wurde immer wieder gesagt, naja dann musst DU das ändern, dann musst du das Zeitmanagement haben, also da kamen ja raus, dass er sich in die Situation von Alex überhaupt nicht hineinversetzen konnte, also er hat in keiner Weise erfasst, dass es darum geht, dass Bente und Andrea keine Zeit mehr haben für Alex und sie quasi alleine ist, sondern sie ist diejenige, die sich quasi ihre Freizeit nicht strukturieren kann, da haben wir auch das Erleben von eben von der Lehrkraft, ich weiß ich vermischt das jetzt, aber die hat was ähnliches gesagt und zwar hat sie gesagt, was habe ich mir aufgeschrieben, also das diese mangelnde Freizeitaktivität wird als Desinteresse proklamiert, das hat die erste Lehrkraft auch gemacht, naja wenn du da nicht irgendwie selber in der Freizeit irgendwelche Aktivitäten machst oder so da hat sie wohl keine Lust zu, war die Aussage von der Lehrkraft und das erscheint hier ja auch. Also das heißt Andrea und Bente werden hier als leuchtendes Beispiel dargestellt, dass sie den Ernst/ vor allem den Ernst des Lebens, weil, Schule macht nämlich keinen Spaß in dieser Konstellation, dass sie den Ernst des Lebens begriffen haben. Ich habe mir aufgeschrieben so als Resümee, alles wird an den Pranger gestellt durch solche Aussagen wie, ich hoffe es ist jetzt bei dir angekommen und letztendlich wird ihr vermittelt, du bist schuld. Also du bist hier die alleinige Schuldige, wodurch Unterrichtsstörungen letztendlich verursacht werden und du bist auch alleine daran schuld, dass deine Noten nicht mehr im ausreichenden Bereich sind. Auch hier ganz gruselig“ (Expert*in 4, Z. 227 ff.).

Video 14 - AAS13 - Situation 1	
Ex- pert*in	Textstelle
5	„[0:32:02] E: Das verschiebt die Messlatte nochmal komplett, das war ja krass direktiv und war ziemlich direkt auf die zwölf, ne. (unv.) also vom Beraten war da nichts dran also eine fünf. [0:32:36] I: Eine fünf. [0:32:36] E: Ja. [0:32:36] I: Okay. Haben Sie da bestimmte Punkte, an denen Sie das festmachen? [0:32:42] E: Also der erste Punkt war ganz gut, weil da eine Beziehung war dadurch, dass er gesagt hat ich bin sauer auf dich. Also er hat sich preisgegeben in seinem Empfinden und die sind dann erstmal in Beziehung gegangen. Ja das war eigentlich ein bisschen was da, aber dann verschob sich das Verhältnis ziemlich schnell und es gab so direktive ansagen typischen, nimm dir mal ein Beispiel so, (unv.) Gefühle wurden nicht ernst genommen, Einstellungen, Bedürfnisse da wurde drüber hinweggewischt, es wurden (unv.) Ansagen du sollst dann halt und so. Also Lösungsvorgaben gemacht, die eigentlich überhaupt nicht passen können und sie wurde nicht dazu eingeladen selber eine Lösung zu entwickeln, um zu gucken was ihr helfen kann und so was. Ja, also da ist eigentlich nichts drin, was ja auch das Gespräch mit den Eltern sollte über sie geführt werden, mit den Eltern, aber nicht gemeinsam zusammen. Ja, also für Lösungsorientierung und systemisches habe ich da jetzt nichts drin gefunden in dem Gespräch. Ja“ (Expert*in 5, Z. 151 ff.).
Video 14 - AAS13 - Situation 2	
Ex- pert*in	Textstelle
4	„[0:45:39] E: Die 5,0, das ist echt eine Bestrafung, was ich hier erlebe (lacht). Alex zeigt jetzt sogar Verhaltensauffälligkeiten, da treffen sie mich natürlich jetzt auf einem fachlichen Fuß, wo/ was mit wirklich schwerfällt. Also das heißt, es findet sowas wie eine Überdramatisierung statt und auch Alex wird im Endeffekt in so eine personelle Sein-Dimension in so eine Disposition gedrängt. Also sie IST verhaltensauffällig, ja und sie ist an dem ganzen auch wieder schuld, also das heißt die reine Schuld wird bei ihr gesucht und dann in Form der Überdramatisierung finde ich auch er hat, also die Lehrkraft hat am Anfang gesagt, Alex zeig das Verhalten schon seit langer Zeit. Also das heißt, diese Generalisierung die stattfindet, er ist nicht in der Lage zu differenzieren seit wann das eigentlich auftritt, also wir haben zwar jetzt gesehen, dass Gespräch mit Alex/ also sie zeigt im Endeffekt die

	Schwierigkeit sich auf den Unterricht zu konzentrieren, formulieren wir es mal so seit zwei Wochen und danach findet ja ein Elterngespräch statt, also das heißt wir haben ungefähr einen Zeitraum von drei Wochen vielleicht und er macht aber gleich eine lange Zeit daraus, also das heißt ihm ist überhaupt nicht klar, wie lange oder was eine mögliche Verursachung des Verhaltens im Endeffekt ist. Dann findet und das ist hochgradig irritierend, das formuliert ja auch die Mutter, findet so eine Verantwortungsdelegation erneut statt, also auch die Eltern von Bente und Andrea sollen mit einbezogen werden, da ist überhaupt nicht klar, welche Rolle die da jetzt irgendwie haben, was die jetzt so zu machen haben, aber es wird so ein bisschen klarer, wenn man die Vorstellungen seiner Lösung, die ja auch normativ vorgegeben werden, so ein bisschen sich anguckt, also die Lehrkraft gibt diese Lösung bestimmend vor und zwar sollen Bente und Andrea jetzt irgendwie Freizeitaktivitäten streichen, damit sie nicht so viel zu tun haben und mehr Zeit haben für Alex und gleichzeitig diktiert er auch den Ablauf des Kontaktes mit den Freundinnen, also das heißt, wenn die sich treffen, sollen die gefälligst erst Hausaufgaben machen und dann dürfen sie irgendwie miteinander spielen, also völlig absurd was er da darstellt und es sind auch seine Lösungsversuche, ne. Also es ist überhaupt nicht/ hier der Gesprächsablauf beziehungsweise sogar der Versuch in ein Gespräch mit der Mutter und mit Alex zu treten noch viel stärker missglückt als im vorherigen Gespräch, weil die Mutter gar keine Chance hat in irgendeiner Weise ihre Situation vielleicht darzustellen und was so der Höhepunkt dieses Gesprächs ist, das es nur um Sanktion und Bestrafung geht und dass die Lehrkraft auch in keiner Weise bereit ist da in irgendeiner Weise einzulernen oder die Ursachen beziehungsweise die veränderten Situationen in seinen Überlegungen zu berücksichtigen und er weist darauf hin die Bestrafung soll zwei bis drei Monate und er sagt sogar durchgezogen werden. Also das kennzeichnet schon dieser sprachliche Duktus kennzeichnet hier, wer hier die Machtdeemonstration an sich reißt und ja, wer hier der Zensor und der Herrscher im Klassenzimmer ist“ (Expert*in 4, Z. 285 ff.).
Video 14 - AAS13 - Situation 2	
Expert*in	Textstelle
5	„[0:39:39] E: Ja, oh man. Ja, es ist irgendwie/ also es geht eigentlich in die gleiche Richtung wie vorher. Der Gesprächsteil ist derselbe. Ich finde als Ergebnis ganz gut, dass die Mutter ein bisschen engagiert ist und sich, spricht, aber ob der Weg der jetzt gefunden worden ist, wirklich hilfreich ist, das wurde nicht gemein-

	sam erarbeitet und ja ging halt eben auch wieder sehr über den Kopf der Tochter dort hinaus und sie hat gar keine Einschätzung gegeben, ob sie meint, dass das hilfreich wäre oder was da sonst besser wäre, geschweige denn mal zu sprechen, was da überhaupt so der Hintergrund ist und wie sie sich so fühlt in der Klasse. Mhmh, sehr direktiv kommuniziert, Lösungen vorgegeben, hm ja, also eigentlich ist das nichts. Also eine fünf, auch keine Beratungssachen drin, kein großes journing(?) am Anfang gemacht, keine Wertschätzung geäußert groß, zwischendurch mal versucht zu loben ja, aber auch ziemlich lose eingefügt“ (Expert*in 5, Z. 639 ff.).
--	--

19.6 Transkripte der robS aus den Ankerbeispielen des Bewertungsbogens

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☒ Situation 1 ☐ Situation 2

Pseudonymisierungscode

AAS13

Länge

00:05:12 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:32] Klopfen	2. [0:00:32] Klopfen
3. [0:00:34] TP richtet den Blick zur Tür	3. [0:00:35] S: sind sie wütend auf MICH
4. [0:00:37] S setzt sich auf den Stuhl	4. [0:00:37] TP: ja (.) alex ich verstehe dein verhalten einfach nicht (.) du hast die ganze zeit deine hausaufgaben regelmäßig gemacht du warst schriftlich und mündlich gut du hast (.) durchgehend eine zwei gehabt und jetzt lenkst du die ganze zeit deine schüler und schülerinnen ab deine freunde (.) also ich finde das verhalten einfach nicht gut von dir ich möchte das du auch ein bisschen ähm (.) mehr auf deine mitschüler achtest
5. [0:00:41] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S; Oberkörper der TP nach vorne gelehnt, Arme der TP auf dem Tisch abgelegt, Hände ineinander gefaltet	5. [0:00:59] S: ja das ist mir momentan halt nicht so wichtig mit den hausaufgaben
6. [0:00:46] S bewegt den Kopf von unten nach oben	6. [0:01:03] TP: warum warum sind die dir nicht wichtig also deine noten waren schon gut du kannst ja auch noch besser werden (.) und vielleicht kannst du auch deine mitschüler dazu antreiben das du mit denen gemeinsam die ähm (.) ja dazu bringst das die noch bessere noten schreiben anstatt das du die ablenkst
7. [0:00:51] TP zieht die Augenbrauen zusammen, Augen der TP sind leicht zusammengekniffen	7. [0:01:19] S: ja das ist ja nicht meine aufgabe dass die gute noten schreiben
8. [0:00:56] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S	8. [0:01:22] TP: jadas stimmt aber was ist denn bei dir im privaten LOS also hast du ähm irgendwie probleme in der familiE oder was ist ich merke das schon seit wochen also du hast da (.)
9. [0:01:21] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S	
10. [0:01:37] S zieht die Schultern nach oben	
11. [0:01:41] TP bewegt den Kopf von unten nach oben; Blick der TP auf die S gerichtet	
12. [0:01:53] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S	

13. [0:02:01] S zieht die Schultern nach oben 14. [0:02:28] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S 15. [0:02:32] TP zieht die Schultern nach oben; TP zieht die Augenbrauen leicht nach oben 16. [0:02:56] TP richtet den Blick abwechselnd vom Raum zur S	ich sehe dir das an du hast irgendwie probleme was hast du auf dem herZEN 9. [0:01:37] S: mh ist eigentlich alles wie immer (.) ja keine ahnung ich würde halt gerne wieder bei andrea und bente sitzen 10. [0:01:43] TP: okay ja das geht leider nicht mehr also ich habe dich ja jetzt extra schon nach vorne gesetzt damit du ein bisschen ruhiger wirst aber das hat alles nichts gebracht (.) und ähm ich werde auf jeden fall den sitzplan umstellen das du nicht mehr neben den sitzt (.) und äh ich hoffe das du in nächster zeit ein bisschen ruhiger wirst aber sonst 11. [0:02:01] S: ich mache halt gerne gute stimmung für andere 12. [0:02:04] TP: du machst halt ja das geht halt nicht (.) du weißt das der unterricht für alle gemeinsam also der muss für alle ähm der muss für alle was bringen und das reicht nicht und du kannst dich nicht auf deinem polster ausruhen 13. [0:02:15] S: ja 14. [0:02:16] TP: du hast eine zwei aber die anderen wollen auch noch gute noten 15. [0:02:20] S: ja aber ich weiß halt nicht keine ahnung (.) wieso das jetzt mein problem ist 16. [0:02:25] TP: ja du musst auch verstehen das du deine note selbst auch nochmal runterziehst 17. [0:02:29] S: ja
---	--

17. [0:03:10] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S 18. [0:03:24] TP bewegt den Kopf von unten nach oben 19. [0:03:30] TP bewegt den Kopf von unten nach oben 20. [0:03:55] TP bewegt den Kopf von unten nach oben; TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S 21. [0:03:59] S bewegt den Kopf von unten nach oben 22. [0:04:20] TP richtet den Blick abwechselnd vom Raum zur S	18. [0:02:31] TP: also du verbaust dir einiges ich würde das auf jeden fall nicht so weitermachen 19. [0:02:35] S: mhmh 20. [0:02:37] TP: ich würde es mir also am besten sprechen wir nächste woche nochmal ich weiß du musst gleich zum bus 21. [0:02:41] S: ja aber kann ich dann nicht wieder bei andrea und bente sitzen irgendWIE weiß ich nicht [also] 22. [0:02:46] TP: [mh das] geht nicht mehr also die die siehst du ja auch in der pause das reicht ja dann 23. [0:02:50] S: [ja aber nicht mehr so viel] wie sonst 24. [0:02:50] TP: [ich will das du im unterricht] (.) ja ihr habt ja auch genug in der freizeit noch zeit 25. [0:02:56] S: ja da haben die ja nie zeit 26. [0:02:58] TP: du weißt unterrichtszeit ist dann wenn ihr euch konzentrieren müsst also da sollst du auch arbeiten 27. [0:03:02] S: ja 28. [0:03:03] TP: deine späße kannst du auch nach dem unterricht machen 29. [0:03:06] S: ja keine ahnung (.) also weiß ich nicht mir fehlt das halt einfach mit denen auch weil weiß ich nicht die haben halt nie mehr zeit für mich 30. [0:03:15] TP: ja dann müsst dann musst du dein tag ein bisschen besser strukturieren
---	---

23. [0:04:50] S bewegt den Kopf von unten nach oben 24. [0:04:57] TP bewegt den Kopf von unten nach oben; TP schaut zur S 25. [0:04:59] S steht auf und verlässt den Raum	31. [0:03:18] S: ja 32. [0:03:19] TP: wie sieht dein tag denn akt aktuell AUS 33. [0:03:21] S: mh weiß nicht also ich komme halt nach hause (.) dann mache ich mir mein essen warm (.) dann meistens weiß ich nicht überlege ich mir was ich dann mache fahrrad fahren oder gitarre spielen oder so mache ich dann immer 34. [0:03:33] TP: ja (.) ja dann musst du eins mal auslassen das du dann halt nochmal zeit für deine freunde andrea und bente hast 35. [0:03:39] S: ja ist ja nicht so das ich keine zeit habe (.) [die haben ja nie zeit] 36. [0:03:41] TP: [dann musst du das besser] absprechen also aber das dann nicht im unterricht ihr habt [genug] zeit in der pause 37. [0:03:45] S: [mh ja] 38. [0:03:46] TP: ihr könnt anrufen ihr könnt (.) übers handy miteinander schreiben genau 39. [0:03:52] S: ja (.) die sind halt nur mit dem sprachzertifikat beschäftigt (.) das ist halt doof 40. [0:03:57] TP: andrea und bente 41. [0:03:58] S: mhmh 42. [0:03:59] TP: ja dann ähm das hat natürlich vorrang also die haben das schon verstanden schule ist also wichtig das du das vernünftig machst
--	---

	43. [0:04:06] S: ja
	44. [0:04:07] TP: und da kannst du dir auch ein bei- spiel dran nehmen (.) ich meine die lenken dich ja auch nicht ab du lenkst die ständig ab
	45. [0:04:14] S: naja also die beiden lachen ja auch immer über die witze also ich weiß ja nicht
	46. [0:04:18] TP: ja die la- chen dazu darüber weil du die witze machst aber die kannst du auch außerhalb des unterrichts machen
	47. [0:04:22] S: ja
	48. [0:04:26] TP: ich werde auf jeden fall auch nochmal mit deinen eltern sprechen
	49. [0:04:28] S: [mhmh]
	50. [0:04:28] TP: [und] auch fragen ob was da sonst ir- gendwie (.) ob du sonst an- dere probleme sonst hast oder (.) genau und dann schauen wir mal weiter
	51. [0:04:37] S: okay
	52. [0:04:39] TP: ah du musst jetzt zum bus NE
	53. [0:04:40] S: ja
	54. [0:04:41] TP: genau (.) [okay]
	55. [0:04:42] S: [okay]
	56. [0:04:42] TP: ich hoffe das ist angekommen dir
	57. [0:04:46] S: [mhmh]
	58. [0:04:46] TP: [und] ähm ich will das auf jeden fall in nächster zeit das du das ein bisschen einschränkst und das du deine freunde da nicht mehr so sehr ablenkst (.) du wirst [sowieso nicht mehr]
	59. [0:04:51] S: [ja ich weiß]

	60. [0:04:51] TP: in der lage sein also (.) ich werde den sitzplan umstellen 61. [0:04:57] S: ja okay (.) gut [tschüss] 62. [0:04:59] TP: [okay] tschüss
--	---

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☐ Situation 1 ☒ Situation 2

Pseudonymisierungscode

AAS13

Länge

00:06:17 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung 2. [0:00:35] TP richtet den Blick zur Tür 3. [0:00:38] TP schaut zur Tür; TP bewegt den Kopf von unten nach oben; die Arme der TP liegen angewinkelt abgestützt auf dem Tisch; vor der TP liegt das Material 4. [0:00:41] M setzt sich auf den Stuhl 5. [0:00:43] S setzt sich auf den Stuhl 6. [0:00:47] TP richtet den Blick abwechselnd von M zum Material 7. [0:00:59] TP richtet den Blick abwechselnd von S zur M 8. [0:01:07] M bewegt den Kopf von unten nach oben 9. [0:01:08] TP richtet den Blick abwechselnd von M zum Material	1. [0:00:00] Vorbereitung 2. [0:00:33] Klopfen 3. [0:00:37] M: hallo 4. [0:00:38] TP: hallo frau schmidt (.) [hallo (unv. Ca. 1 Sek.)] 5. [0:00:39] M: [ja dann erklären sie mal] warum ich heute hier hinkommen sollte 6. [0:00:42] TP: ja (.) wie bereits besprochen also ich habe das schon mit alex besprochen mit ihrer tochter 7. [0:00:46] M: okay 8. [0:00:47] TP: ähm sie zeigt aktuell sehr ähm große verhaltensauffälligkeiten 9. [0:00:51] M: mhmh [inwiefern] 10. [0:00:52] TP: [also sie] sie ist sehr viel am stören äh hat ihre hausaufgaben nicht gemacht und ist nur noch gering ähm die mündlichen 11. [0:00:59] M: [mhmh] 12. [0:00:59] TP: [also] beteiligt sie sich nur noch sehr gering 13. [0:01:01] M: und seit wann geht das schon so 14. [0:01:03] TP: das ist schon seit geraumer zeit so also sie hat sich erst gebessert 15. [0:01:06] M: [mhmh] 16. [0:01:06] TP: [aber] jetzt hat es wieder nachgelassen und [das ging] 17. [0:01:08] M: [ja mich] wundert ein bisschen das wir da jetzt erst drüber

10. [0:01:23] TP richtet den Blick zur S 11. [0:01:24] M richtet den Blick zur S 12. [0:01:24] S zieht die Schultern nach oben; Blick der S abwechselnd auf die M und die TP 13. [0:01:30] TP richtet den Blick abwechselnd von M zum Material 14. [0:01:55] TP richtet den Blick abwechselnd von M zum Material 15. [0:02:18] M richtet den Blick zur S 16. [0:02:19] S richtet den Blick zur M 17. [0:02:29] TP richtet den Blick abwechselnd von M zum Material 18. [0:02:29] M richtet den Blick zur S	reden wenn das schon so lange so geht 18. [0:01:12] TP: ja der elternsprechtag ähm der war jetzt erst angesetzt 19. [0:01:15] M: [mhmh] 20. [0:01:15] TP: [also] [vorher war] 21. [0:01:16] M: [ja gut] aber man kann ja auch so mal darüber reden NE 22. [0:01:18] TP: ja also ich habe halt versucht mit ihr erstmal persönlich das gespräch zu [suchen] 23. [0:01:20] M: [mhmh] 24. [0:01:21] TP: [so wie mit] 25. [0:01:21] M: [das hast du] mir auch gar nicht erzählt 26. [0:01:24] S: ja 27. [0:01:26] TP: genau also ich habe gesu also die ist sonst sehr gut in einem gutem bereich aber dadurch das sie ihre mitschüler und mitschülerinnen immer ablenkt ist das ähm ja kann ich einfach nichts anderes machen als die note eine note (.) runterzustufen und ähm ich möchte das SIE auf jeden fall das gespräch mit andreas und bentes ähm (.) eltern suchen und äh auch mit den anderen freunden von ihr [also von alex] 28. [0:01:49] M: [was haben denn] damit die eltern von andrea und bente zu TUN 29. [0:01:51] TP: damit die wissen äh was da los ist also das die das die mal
---	---

19. [0:02:30] S richtet den Blick zur M	schauen ähm (..) das die sich halt regelmäßiger treffen können und das die die unterrichtsgespräche dann nicht dadurch stören das die das dann privat da in den unterricht mit rein ziehen
20. [0:02:42] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	30. [0:02:05] M: also glauben sie das die nur so viel reden weil die in der freizeit nicht so viel machen ODER
21. [0:02:55] TP richtet den Blick abwechselnd von M zum Material	31. [0:02:09] TP: also alex hat mir gesagt das sie (.) privat das sie das nicht klar kommunizieren können also die finden einfach nicht zeit füreinander (.) und ähm
22. [0:03:14] M zieht die Schultern nach oben; M schaut zur TP	32. [0:02:18] M: okay (.) [und wie läuft DAS] 33. [0:02:18] TP: [vielleicht muss sie] da auch ein hobby irgendwie ähm ja (.) ein hobby irgendwie aufgeben oder sowas sie macht ja relativ viel [auch]
23. [0:03:29] TP richtet den Blick abwechselnd von M zum Material	34. [0:02:24] M: [mhmh] 35. [0:02:26] TP aber wenn die freunde dann doch wichtig sind dann [(unv. Ca. 2 Sek.)] 36. [0:02:27] M: [ja gut aber ich] meine ihr habt ja auch immer hausaufgaben zusammen gemacht eigentlich NE 37. [0:02:30] S: ja aber die haben jetzt halt keine zeit mehr 38. [0:02:33] M: okay (.) ja dann musst du die halt alleine machen

	39. [0:02:37] S: das macht halt nicht so viel spaß 40. [0:02:38] M: ja 41. [0:02:38] S: ich könnte auch fahrrad fahren 42. [0:02:41] M: mh (...) okay ähm (.) ist das denn bei anderen lehrern auch so oDER
24. [0:04:00] TP richtet den Blick abwechselnd von M zum Material	43. [0:02:49] TP: was genau JETZT 44. [0:02:51] M: das verhalten im unterricht 45. [0:02:52] TP: äh ja bei anderen ist das auch schon so also es wird im lehrerzimmer schon die ganze zeit rumgesprochen und äh ja rumdiskutiert 46. [0:02:58] M: [okay] 47. [0:02:58] TP: [warum] woran das liegen könnte ähm wie gesagt am besten suchen sie nochmal das gespräch mit den eltern auf eine äh von andrea und von bente
25. [0:04:27] TP richtet den Blick zur S	48. [0:03:07] M: mhmh 49. [0:03:08] TP: genau 50. [0:03:10] M: okay aber ich meine es wird ja nicht nur an meiner tochter liegen das im unterricht gesprochen wird die anderen werden ja wahrscheinlich 51. [0:03:15] TP: ja [das problem] 52. [0:03:15] M: [dann auch] reden [denke ich mal] 53. [0:03:16] TP: [aber sie ist] halt die ursache für das problem also der kern
26. [0:04:46] S bewegt den Kopf von unten nach oben	54. [0:03:19] M: okay 55. [0:03:20] TP: aber sie weil sie die ganze zeit dann die anderen ablenkt

27. [0:04:56] M richtet den Blick von S zur TP	56. [0:03:23] M: mhmh (.) aber ich meine es ist ja auch ein bisschen normales verhalten das jugendliche mal miteinander reden im unterricht also es ja
28. [0:05:16] TP richtet den Blick abwechselnd von M zum Material	57. [0:03:29] TP: ja natürlich ich verstehe das ich habe ja auch schon ein bisschen erfahrung aber das ist ich habe den sitzplan jetzt auch extra umgestellt also so geht das auf jeden falll auf dauer [nicht] weiter
29. [0:05:20] S bewegt den Kopf von unten nach oben	58. [0:03:35] M: [okay]
30. [0:05:25] M zieht die Schultern nach oben	59. [0:03:37] TP: jetzt im neuen äh im zweiten halbjahr werden wir das auch nochmal ein bisschen anders machen das sie weiter vorne sitzt und die beiden freundinnen äh (.) die beiden freundinnen dann einfach ähm weiter hinten sitzen
31. [0:05:39] TP richtet den Blick abwechselnd von M zum Material	60. [0:03:49] M: okay also wird nur meine tochter jetzt weggesetzt und die anderen beiden dürfen weiterhin zusammensitzen oDER
32. [0:05:46] S bewegt den Kopf von unten nach oben	61. [0:03:54] TP: ja
33. [0:05:49] TP bewegt den Kopf von unten nach oben	62. [0:03:55] M: okay
34. [0:05:51] TP bewegt den Kopf von unten nach oben	63. [0:03:55] TP: die beiden stören ja nicht
35. [0:05:57] M bewegt den Kopf von unten nach oben	64. [0:03:56] M: mhmh (..) also sie haben jetzt quasi das problem nur mit meiner tochter
	65. [0:04:01] TP: bisher schon also ich ich vers ich habe schon alles versucht also sie ist ja eigentlich eine gute schülerin
	66. [0:04:07] M: mhmh
	67. [0:04:08] TP: aber sie macht es halt selbst kaputt so also es sind in ihrem

36. [0:06:00] S und M stehen auf	interesse (.) und es ist auch in meinem interesse sie ja voranzubringen
37. [0:06:02] S und M verlassen den Raum	68. [0:04:15] M: ja [ja] 69. [0:04:15] TP: [aber] sie kann natürlich jetzt nicht die anderen auch stören so (.) sie hat ein gutes polster so mit ihrer note [senkt] es trotzdem runter 70. [0:04:21] M: [mhmh] 71. [0:04:22] TP: aber sie könnte eigentlich besser sein und sie behindert dadurch auch die anderen mitschüler und mitschülerinnen 72. [0:04:28] M: [mhmh] 73. [0:04:28] S: [was] muss ich denn tun damit ich wieder bei andrea und bente sitzen DARF 74. [0:04:31] TP: ähm dafür müsstest du auf jeden fall äh dauerhaft erstmal ein bisschen ruhiger wieder werden und die anderen nicht so sehr ablenken 75. [0:04:38] S: okay 76. [0:04:40] TP: aber ich will das du das erstmal zwei drei monate so durchziehst und dann schauen wir gegen ende des halbjahres nochmal 77. [0:04:46] M: okay und sie glauben wenn die privat mehr machen legt sich das im unterricht wieder oDER 78. [0:04:50] TP: ich denke schon ja 79. [0:04:51] M: okay ja und dann müssen wir halt noch gucken wie wir das mit den hausaufgaben wieder in den griff bekommen haben sie da irgendwie eine idee wie man das

	80. [0:04:57] TP: mit den hausaufgaben da würde ich auch sagen das sie sich vielleicht so verbindlichkeiten macht das sie sich ähm (.) ja regelmäßig dann auch mit den freundinnen trifft 81. [0:05:04] M: mhmh 82. [0:05:05] TP: das sie erst die hausaufgaben erledigen und danach können die ihre freizeitaktivitäten machen 83. [0:05:09] M: ja (.) und sie glauben das das dann hil helfen würDE 84. [0:05:13] TP: ich glaube schon ja 85. [0:05:15] M: okay (.) ja gut also von mir aus können wir das erstmal so probieren 86. [0:05:21] S: ja ich würde auf jeden fall gerne wieder mit andrea und bente machen 87. [0:05:24] M: ja dann musst du mal mit den beiden zusammen sprechen 88. [0:05:26] S: ja 89. [0:05:27] M: ich glaube es ist auch sinnvoller wenn die untereinander reden als wenn ich jetzt mit den eltern auch noch spreche ich weiß jetzt nicht inwieweit die informiert wurden 90. [0:05:34] TP: die eltern von alex und bente wurden noch nicht informiert aber die sind jetzt gleich dran 91. [0:05:38] M: okay ja gut (..) ja dann versuchen wir das mal irgendwie zu klären und dann musst du dich halt
--	--

	mal ein bisschen zusammen- reißen im unterricht
	92. [0:05:47] S: okay (.) ich versuche es
	93. [0:05:49] M: ja wenn dann noch irgendwas ist können wir gerne noch außerhalb vom elternsprechtag spre- chen (.) und dann schauen wir mal wie das funktio- niert
	94. [0:05:55] TP: wenn sich das nicht ändert dann melde ich mich nochmal bei ihnen
	95. [0:05:57] M: ja das wäre gut okay (.) alles klar dankeschön
	96. [0:05:59] TP: ja
	97. [0:06:00] S: tschüss
	98. [0:06:00] TP: tschüss

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☒ Situation 1 ☐ Situation 2

Pseudonymisierungscode

ALN30

Länge

00:04:46 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:33] es klopft	2. [0:00:33] es klopft
3. [0:00:35] TP: bewegt den Oberkörper zur Seite	3. [0:00:34] TP: ja
4. [0:00:37] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten	4. [0:00:36] S: hallo sind sie wütend auf mich
5. [0:00:39] S: setzt sich auf den Stuhl	5. [0:00:38] TP: nein alex alles gut schön dass du dir zeit nehmen konntest äh ich würde gerne mit dir sprechen ich weiß dein bus kommt gleich äh ich wollte mal im allgemeinen fragen wie geht es SO
6. [0:00:40] TP: bewegt den Oberkörper zur anderen Seite	6. [0:00:49] S: hm ganz in ordnung
7. [0:00:40] TP: hebt die Hand und legt sie auf den Tisch	7. [0:00:51] TP: alles gut auch zu hause
8. [0:00:42] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	8. [0:00:52] S: joa wie immer halt
9. [0:00:42] S: bewegt den Oberkörper nach hinten	9. [0:00:55] TP: was heißt wie IMMER
10. [0:00:44] TP: hebt die Hand und legt sie wieder ab	10. [0:00:57] S: hm weiß ich nicht also keine ahnung
11. [0:00:49] S: zieht die Schultern hoch	11. [0:01:02] TP: kannst du dir vorstellen warum ich äh mit dir reden möchTE
12. [0:00:50] S: bewegt den Kopf hoch und runter	12. [0:01:05] S: hm ja ich wurde ja auch weggesetzt von den anderen
13. [0:00:50] TP: bewegt den Kopf nach unten	13. [0:01:09] TP: genau also ich fand dein verhalten in den letzten wochen nicht so gut ich habe öfters mitbekommen dass du den unterricht gestört hast und die anderen schülerinnen und schüler abgelenkt hast mit deinem verhalten was ich eigentlich schade finde weil du eine gute schülerin bist und bislang war deine note auch GUT aber wenn das so weiter geht dann würde sich die note auch verschlechtern deswegen möchte ich gerne mit dir herausfinden äh warum ist dein
14. [0:00:52] S: zieht die Schultern hoch	
15. [0:01:03] S: bewegt die Hand zu den Haaren	
16. [0:01:11] TP: bewegt die Schultern	
17. [0:01:14] TP: bewegt den Oberkörper auf	
18. [0:01:15] TP: bewegt den Kopf runter	
19. [0:01:16] S: bewegt den Kopf hoch und runter	
20. [0:01:23] TP: bewegt den Kopf hoch und runter	
21. [0:01:27] TP: bewegt den Kopf zur Seite	
22. [0:01:28] S: bewegt den Kopf hoch und runter	

23. [0:01:32] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	verhalten auf einmal so anders
24. [0:01:36] TP: zieht die Schulter hoch	14. [0:01:35] S: keine ahnung ich mache halt eine gute stimmung für alle
25. [0:01:41] TP: bewegt den Kopf zur Seite	15. [0:01:39] TP: auch wenn du selber darunter leidEST und deiner mitschülerinnen und mitschüler leiden ja auch darunter
26. [0:01:45] S: zieht die Schulter hoch	16. [0:01:44] S: ja aber die lachen ja auch darüber
27. [0:01:54] TP: bewegt den Oberkörper	17. [0:01:46] TP: ja aber sie werden ja trotzdem abgelenkt (...) und auch deine hausaufgaben hattest du jetzt heute zum dritten mal nicht gemacht woran liegt DAS
28. [0:01:57] S: zieht die Schultern hoch	18. [0:01:56] S: hm keine ahnung das macht irgendwie nicht so viel spaß alleine
29. [0:02:08] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten	19. [0:01:59] TP: und meinst du die sind zu schwer die hausaufgabEN
30. [0:02:12] TP: bewegt den Kopf zur Seite	20. [0:02:02] S: hm ne also eigentlich nicht
31. [0:02:18] TP: bewegt den Oberkörper hoch	21. [0:02:04] TP: okay ähm ja wie gesagt wenn dein verhalten so weiter geht müssen wir deine note leider verschlechtern ich habe auch mitbekommen dass das in den anderen fächern leider auch der fall ist ähm was kann ich denn als lehrkraft machen damit du wieder die ALTE alex wirst
32. [0:02:19] TP: bewegt die Hände vor dem Oberkörper und legt sie wieder ab	22. [0:02:22] S: hm keine ahnung also ich würde eigentlich gerne wieder bei andrea und bente sitzen
33. [0:02:27] TP: bewegt den Kopf runter	23. [0:02:26] TP: ja da hätte ich an sich auch keine problem mit aber wie gesagt wenn du neben den beiden sitzt dann ist der unterricht wie gesagt sehr laut
34. [0:02:28] TP: bewegt den Kopf zur Seite	
35. [0:02:30] TP: bewegt die Arme nach links	
36. [0:02:34] TP: bewegt den Kopf nach vorne	
37. [0:02:43] TP: bewegt den Kopf hoch und runter	
38. [0:02:48] TP: bewegt den Kopf nach vorne und bewegt die Hände hin und her	
39. [0:02:58] S: bewegt den Kopf hoch und runter	
40. [0:03:08] S: bewegt den Kopf zur Seite	
41. [0:03:12] S: bewegt den Oberkörper nach hinten	
42. [0:03:16] TP: bewegt den Kopf hoch und runter	
43. [0:03:19] TP: bewegt den Kopf hin und her	

44. [0:03:22] TP: ver-schränkt die Hände und bewegt sie zum Kopf	und die beiden werden abge-lenkt und du ähm auch (..) aber ich habe eine idee wie wir das machen können ähm damit du wieder neben dei-nen freundinnen sitzt wie wäre es denn wenn du mir versprichst dass sich dein verhalten bessert und wir schauen mal wie sich das entwickelt und wenn ich da-mit zufrieden bin und wenn du den unterricht nicht mehr störst könntest du wieder neben den beiden sitzen wie klingt dAS
45. [0:03:24] S: bewegt den Kopf hoch und runter	24. [0:02:57] S: hm das klingt gut
46. [0:03:31] TP: bewegt den Kopf hoch und runter	25. [0:02:59] jA ähm und zwar steht nächste woche auch der elternsprechtag an ähm ich würde gerne deine el-tern einladen wenn sie zeit hätten weißt du zufällig wann es denen passen würde um welche uhrzEIT odER
47. [0:03:35] S: bewegt den Kopf hoch und runter	26. [0:03:12] S: hm keine ah-nung aber die sind halt im-mer lange arbeiten momentan
48. [0:03:38] TP: legt eine Hand auf den Tisch	27. [0:03:15] TP: okay
49. [0:03:41] TP: bewegt den Kopf runter	28. [0:03:16] S: also ich weiß nicht aber würde auch abends gehEN
50. [0:03:41] S: bewegt den Kopf hoch und runter	29. [0:03:18] TP: äh ja also bis achtzehn uhr dreißig bin ich in der schule also es wäre gut wenn du mir bis übermorgen eine rückmeldung geben könntest ansonsten würde ich deine eltern näm-lich schriftlich benach-richtigen ich würde schon gerne dass sie zum sprech-tag kommen
51. [0:03:44] TP: legt die Hände auf den Tisch	30. [0:03:31] S: ja ich kann ja mama fragen wann sie nach hause kommt
52. [0:03:45] TP: nimmt ei-nen Stift in die Hand	
53. [0:03:48] TP: bewegt den Kopf hin und her	
54. [0:03:56] TP: Bewegt den Kopf nach rechts und links	
55. [0:03:59] S: zieht die Schulter hoch	
56. [0:04:08] TP: bewegt den Kopf nach unten	
57. [0:04:09] S: bewegt den Kopf hoch und runter	
58. [0:04:13] TP: bewegt mit der Hand den Stift	
59. [0:04:15] TP: bewegt den Kopf zur Seite	
60. [0:04:18] TP: bewegt den Kopf hoch und runter	
61. [0:04:21] TP: bewegt den Kopf zur Seite	
62. [0:04:23] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
63. [0:04:31] S: zieht die Schulter hoch	
64. [0:04:33] TP: streckt die Hände aus und bewegt den Kopf hin und her	
65. [0:04:34] S: steht von dem Stuhl auf	

66. [0:04:35] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten 67. [0:04:37] S: legt die Zettel zusammen	31. [0:03:34] TP: okay und ähm was ich noch anmerken wollte wie gesagt dein Bus kommt gleich ich will dich gar nicht lange aufhalten aber ähm ich habe festgestellt das wenn du hilfe-stellung von mir bekommst das du die aufgabe ganz gut bearbeitest und deine er-gebnisse auch richtig sind aber ich konnte jetzt auch feststellen dass du die dann nicht so gerne präsen-tieren möchtest gibt es DA einen grund FÜR weil du bist ja eigentlich nicht schüchtern 32. [0:03:58] S: hm weiß ich nicht eigentlich nicht keine ahnung das war mir irgendwie nicht so wichtig 33. [0:04:04] TP: okay aber das wird auf jeden fall einfluss nehmen auf die note wenn du wieder mitar-beitest und deine ergeb-nisse auch vorstellst 34. [0:04:12] S: ja okay 35. [0:04:13] TP: wir können dann ja mal schauen wie sich das entwickelt und wie gesagt ich würde auch noch-mal gerne mit deinen eltern drüber sprechen damit die auch bescheid wissen weil ich finde das sehr schade du hast eben dieses poten-zial mitzuarbeiten ich habe das ja auch schon vorher gesehen und ja ich würde mich freuen wenn das wieder in die richtung sich entwi-ckelt 36. [0:04:29] S: ja kann ich versuchen auf jeden fall
---	--

	37. [0:04:31] TP: okay dann sehen wir uns spätestens nächste woche 38. [0:04:35] S: okay tschüss 39. [0:04:36] TP: tschüss
--	---

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☐ Situation 1 ☒ Situation 2

Pseudonymisierungscode

AMD10

Länge

00:13:01 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

GAT 2 Minimaltranskript

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:36] Klopfen	2. [0:00:37] Klopfen
3. [0:00:40] TP schaut zur Tür, guckt zur Mutter	3. [0:00:38] TP: ja bitte
4. [0:00:43] Mutter setzt sich hin, Blick ist zur TP gerichtet	4. [0:00:40] M: hallo (.)
5. [0:00:45] Schülerin lächelt, setzt sich auf den Stuhl	5. [0:00:41] TP: hallo (.)
6. [0:00:46] TP schaut auf seinen Zettel, überlegt kurz, lächelt Mutter zur Begrüßung an	6. [0:00:42] S: hallo (.)
7. [0:00:54] TP sitzt angelehnt, linke Hand ist abgestützt auf dem Stuhl, linke Hand wird zum Mund geführt	7. [0:00:43] M: ja dann erklären sie mir mal warum ich heute hier hinkommen solltE
8. [0:00:58] Mutter schaut TP an und nickt leicht mit dem Kopf	8. [0:00:46] TP: oh äh (-) das ging schnell (.) guten tag erstmal (.) sie sind bestimmt frau schmidt jA (.)
9. [0:01:05] TP setzt sich aufrecht hin; rechter Arm wird auf dem Tisch aufgestellt	9. [0:00:52] M: gena[u]
10. [0:01:13] TP stützt den Kopf in der rechten	10. [0:00:52] TP: [äm] {-} ja äh {-} der Grund warum sie heute hier sein sollten oder warum sie jetzt hier sind (-) ist das ich gerne mit ihnen über oder ja (.) mit euch beiden zusammen über (.) alex oder beziehungsweise alex verhalten in den letzten (.) wochen (.) reden mö[chte]
	11. [0:01:13] M: [okay] gibt es da irgendein problem oder
	12. [0:01:15] TP: äm (.) das problem ist das ich (--) ja das verhalten von alex leider nach unserem gespräch (.) also du hast dich auf jeden fall erst etwas gebessert ich weiß nicht wie viel du deiner mutter von unserem gespräch erzählt hast (.) okay [äm]
	13. [0:01:29] M: [j]a also vo_m gespräch weiß ich jetzt gar nichts (.) [aber]
	14. [0:01:31] TP: [okay] dann werde ich sie jetzt gleich aufklären kein problem (.)
	15. [0:01:33] M: ok[ay]
	16. [0:01:33] TP: [äh] wir hatten auf jeden fall weil es leider ein bisschen °h (-) schwieriger war (.) beziehungsweise der unterricht etwas öfter gestört wurde von alex und (.) sie leider auch (.) ihre hausaufgaben nicht regelmäßig angefertigt hat (.)
	17. [0:01:51] okay (.) [ja] so kenne ich alex jetzt gar nicht

Hand ab; TP ist der Mutter zugewandt	18. [0:01:51] TP: [und] hm_hm
11. [0:01:38] TP lehnt sich nach hinten, Arme liegen nicht auf dem Tisch; Kopf ist leicht nach rechts gelehnt; schaut abwechselnd zu Mutter und Schülerin	19. [0:01:53] M: das überrascht mich jetzt sehr (.) wie kommt das dazu
12. [0:01:54] Mutter wendet sich von TP zur Schülerin; guckt sie im Dialog an	20. [0:01:56] S: weiß ich nicht hatte da nicht so lust zu (.)
13. [0:01:56] Schülerin guckt zur Mutter; Oberkörper nach vorne zur TP ausgerichtet	21. [0:01:58] M: [okay]
14. [0:01:58] TP nickt leicht mit dem Kopf	22. [0:01:58] TP:[hm_hm] (.) wir haben auch uns darüber unterhalten wie_s vielleicht (.) was für möglichkeiten es gibt dann doch etwas mehr (.) ja (.) motivation (.) für alex zu erschaffen beziehungsweise andere hausaufgaben damit (.) alex dann doch etwas mehr oder du dann doch etwas mehr interesse daran hast diese aufgaben zu machen (.) und ich meine am anfang hat das ja auch super funktioniert (.) es (.) ich bedauere es das es jetzt leider doch etwas schlechter geworden [ist]
15. [0:02:03] TP gestikuliert mit beiden Händen; TP ist der Mutter zugewandt und schaut sie an	23. [0:02:22] M: [ja]
16. [0:02:11] TP wendet sich der Schülerin zu, spricht sie mit hochgezogenen Augenbrauen an; sitzt nach hinten gelehnt	24. [0:02:22] TP: über die letzte zeit (-) und deswegen (.) würde ich gerne darüber sprechen und möglicherweise das problem diese ursache erkunden oder eine lösung dafür finden [weil]
17. [0:02:29] Mutter nickt mit dem Kopf	25. [0:02:33] M: [ja]
	26. [0:02:34] TP: es ist wirklich sehr schade da alex eine sehr intelligente schülerin ist (.) und ich mache auch sehr gerne unterricht mit dir generell (.) mit der neun ce: (.) habe ich (.) mache ich sehr gerne unterri [cht] aber
	27. [0:02:44] M: [okay]
	28. [0:02:45] TP: aber [trotz]
	29. [0:02:46] M: [weil] ich hab so das gefühl mit anderen lehrern gab es noch keine probleme bisher [also]
	30. [0:02:49] TP: [okay]
	31. [0:02:50] M: da wüsste ich nichts von
	32. [0:02:50] TP: okay äm (.) dann weiß ich nur das (.) also ich habe letztes mal auch mit den anderen lehrkräften

während TP er- klärt	gesprochen die haben mir auch erzählt das [es]
18. [0:02:35] TP wendet sich der Schülerin zu; Blick ist zur Schülerin ge- richtet	33. [0:02:59] M: [okay]
19. [0:02:46] Mutter wendet Blick von TP zur Schülerin zurück zur TP	34. [0:03:00] TP: zumindest nicht nur (.) bei mir das problem gibt aber das ist ja auch eigentlich es geht ja gar nicht darum ob es jetzt (.) bei mir schlecht läuft sondern ich denke das problem ist wahrscheinlich eher etwas persönlicher und natürlich in dem al- ter sie wissen das selber (.) [wahr- scheinlich]
20. [0:02:47] Linke Hand von TP wird zum Kinn/Mund ge- führt, Lippen sind zusammen- gepresst; Fin- ger fahren über den Mund	35. [0:03:15] M: [ja] das ist ja eigentlich ganz normales jugendliches verhalten deswegen [müssen]
21. [0:03:11] TP nimmt beide Hände nach vorne und führt sie zueinander; gestikuliert mit beiden Hän- den	36. [0:03:18] TP: [h° ja]
22. [0:03:18] TP nickt leicht mit dem Kopf; Augenbrauen sind hochgezo- gen	37. [0:03:19] M: sie vielleicht auch so ein bisschen damit klar kommen
23. [0:03:22] TP verändert Hal- tung; beugt sich nach vorne und setzt sich aufrecht hin; TP zur Mutter gewandt	38. [0:03:21] TP: ich würde ihnen da sogar fast zustimmen (.) das problem ist leider (.) also ich meine ich habe ja auch andere schüler und natürlich läuft das nicht bei allen perfekt (.) das funktioniert ja auch gar nicht (.) das problem ist aber meistens das es da doch irgendwie eine oder da ist eine ursache (.) es gibt eine ursache und meistens kann man über diese ursa- che reden und dann schlussendlich doch zur einer lösung des °h ja des prob- lems kommen (.) ohne das sag ich mal zu viel sich (-) oder das man sich zu sehr hinter der ausrede versteckt pu- bertät oder sowas denn (.) ich (.) hab dich ja auch kennengelernt alex und ich weiß das du (.) das kannst und (-) das wir da bestimmt (.) ja eine lösung für finden können denn (.) ich habe eine sache habe ich mitgenommen das letzte mal (.) und zwar das du gesagt hast das deine eltern (.) °h (.) rela- tiv viel arbeiten nicht so oft zuhause sind was wahrscheinlich auch darin re- sultiert wir haben ja auch (.) das letzte mal (.) gesprochen (.) bezie- hungsweise ich konnte auch rausfinden
24. [0:03:38] Mutter nickt	
25. [0:03:36] TP gestikuliert	

mit beiden Händen vor dem Körper; Oberkörper angelehnt	bei dem gespräch mit deinen eltern (.) das du auch sehr selbstständig bist (-) [und]
26. [0:04:09] TP beugt sich mit dem Oberkörper nach rechts unten, holt die Wasserflasche hoch und öffnet diese	39. [0:04:31] M: [also] alex arbeitet zuhause eigentlich immer selbstständig (.) deswegen (-) wundert_s mich immer noch das wir halt jetzt über dieses problem reden müs[sen]
27. [0:04:32] TP nimmt Schluck aus seiner Flasche; Mutter und Schülerin sind einander zugewandt und kommunizieren; TP schaut beide an	40. [0:04:38] TP: [ja] (.) ja h° (--) wie spreche ich das am besten an °h (.) zuhause macht alex ihre aufgaben oder du machst deine aufgaben sehr selbstständig (.) das ist auch gut (.) das problem ist leider das die aufgaben der schule nicht so selbstständig geregelt werden was wahrscheinlich auch daran liegt (.) du hast ja das letzte mal gesagt du hast da nicht so viel interesse dran (.) das ist vielleicht langweilig für dich und jetzt in letzter zeit (.) wir sind ja wieder von den persönlichen (.) oder für die eigenen hausaufgaben für dich wieder zu aufgaben mit den anderen gegangen und (-) da wollte ich einfach mal (.) fragen ob (.) ja (.) wie es denn zuhause aussieht sie arbeiten ja sehr viel hat mir alex erzählt
28. [0:05:03] TP gestikuliert mit der rechten Hand; Blick ist auf den Zettel vor ihm gerichtet; spricht zu Mutter und Schülerin	41. [0:05:21] M: j[a das] stimmt [auch]
29. [0:05:19] Mutter nickt leicht mit dem Kopf; setzt sich aufrecht hin; rechte Schulter wird leicht hochgezogen; wechselt Blick von TP zu Schülerin	42. [0:05:21] TP: [ansonsten] [okay]
30. [0:05:24] TP schaut die Mutter an; linke Hand ist am Kinn; rechte	43. [0:05:22] M: also ich arbeite eigentlich den ganzen tag
	44. [0:05:24] TP: [okay]
	45. [0:05:24] M: [und] mein mann ist halt oft auch auf geschäftsreisen unter[wegs]
	46. [0:05:26] TP: [okay]
	47. [0:05:27] M: aber da das halt bisher eigentlich nie ein problem war wüsste ich jetzt nicht also weiß ich jetzt nicht ob das problem jetzt [zuhause] ()
	48. [0:05:31] TP: [hm_hm] (.) dann (.) das ist zwar eine etwas persönlichere frage (.) was machen (.) machen sie zusammen was mit alex am wochenende

Hand liegt auf dem Tisch	49. [0:05:39] M: ja also wir versuchen eigentlich schon das am wochenende alles nachzuholen
31. [0:05:47] TP nickt leicht	50. [0:05:42] TP: okay
32. [0:06:08] Schülerin nickt; ist der TP zugewandt	51. [0:05:43] M: aber ich weiß nicht (.) ich meine da ziehen die jugendlichen sich ja auch irgendwann so ein bisschen zurück das ist ja auch [normal]
33. [0:06:22] TP wendet sich der Mutter direkt zu; nickt leicht mit dem Kopf; gestikuliert mit der rechten Hand; lehnt sich mit dem Oberkörper leicht nach vorne	52. [0:05:47] TP: [ja gut] das stimmt (.) [ja]
34. [0:06:44] Mutter wendet sich der TP zu, schaut ihn an; zuckt leicht mit der rechten Schulter	53. [0:05:48] M: [aber] wir versuchen schon die zeit eigentlich (.)
35. [0:06:51] TP hat Augenbrauen hochgezogen; Augen sind weit aufgerissen; TP richtet Blick auf Mutter	54. [0:05:51] TP: okay
36. [0:07:34] TP grinst, Blick ist auf Schülerin gerichtet	55. [0:05:52] M: nachzuholen quasi ja (.)
37. [0:07:34] Blick der Schülerin wechselt zwischen Mutter und TP	56. [0:05:53] TP: hm_hm okay (.) was habt ihr denn (.) habt ihr letztes wochenende (.) hast du das was mit deinen eltern gemacht (.) alex
38. [0:08:19] TP ist der Mutter zugewandt; gestikuliert mit den Händen	57. [0:05:58] S: hm (-) ein bisschen was (.) wir waren einmal zusammen fahrrad fahren auch
	58. [0:06:03] TP: okay
	59. [0:06:04] S: ja (.) [genau]
	60. [0:06:04] TP: [unD] (.) hat dir das gefallen hattest du spaß beim fahrrad fahreN fährst du gerne fahrraD
	61. [0:06:08] S: ja (.) hm
	62. [0:06:09] TP: okay (.) das ist gut (-) weil ich hatte mich erst gefragt (-) das ist natürlich auch immer ein sehr sensibles thema das anzusprechen (-) ich hatte mich zuerst gefragt ob es vielleicht (.) daran liegt das (.) da sie viel arbeiten (.) ich kenne das von meiner familie auch (.) mein vater musste auch immer oder war immer sehr spät zuhause (.) deswegen natürlich (-) vor allem wenn beide elternteile arbeiten (--) bleibt es ja manchmal ein bisschen auf der strecke was der support für hausaufgaben und so [weiter] angeht
	63. [0:06:40] M: [ja] aber das war ja jetzt vorher auch kein problem (.) ich weiß jetzt nicht ob sie auch

39. [0:08:21] TP wendet sich Schülerin zu und schaut sie an	kinder habeN aber ich meine sie müssen sich auch mal in die lage der eltern versetzen das wir auch den ganzen tag arbeiten si[nd]
40. [0:08:32] TP gestikuliert mit beiden Hän- den; TP zählt mit der rechten Hand auf; linke Hand als Unter- stützung; TP schaut abwech- selnd von Mut- ter zu Schüle- rin	64. [0:06:47] TP: [nein] das [stimmt] (.) das stimmt
41. [0:08:42] Mutter nickt langsam	65. [0:06:49] M: [und] ich meine alex steht ja jetzt auch nicht ohne Grund auf einer zwei (.) also sie kann gut arbeiten
42. [0:08:47] TP führt Hände zu- sammen und ver- schränkt diese miteinander	66. [0:06:52] TP: hm_hm (.) das [stimmt]
43. [0:09:04] TP schaut auf ein Handy, welches neben ihm liegt	67. [0:06:53] M: [deswe- gen]
44. [0:10:04] TP gestikuliert mit beiden Hän- den; lehnt sich mit dem Ober- körper nach vorne; Blick ist nach unten auf die Zettel gerichtet	68. [0:06:54] TP: ne (.) sie kann auf jeden fall auch sehr gut arbeiten °h (.) ich find_s nur schade das (-) ja (.) das sich diese leistung eben nicht konstant [hält]
45. [0:10:14] TP bewegt beide Hände zusammen erst nach links dann nach rechts	69. [0:07:03] M: [hm_hm]
46. [0:10:31] TP wendet sich Schülerin zu	70. [0:07:04] TP: und deswegen (.) war jetzt mein ziel praktisch für dieses gespräch () für dieses elterngespräch herauszufinden ob_s da vielleicht eine ursache zuhause gibt ansonsten (.) so wie sich das anhört also wenn sie sagen sie machen am wo- chenende was (.) äm (.) alex [hat]
	71. [0:07:20] S: [aber] nicht mehr so viel (.) also
	72. [0:07:22] TP: nicht mehr so viel (.) okay (.)
	73. [0:07:23] M: ja das ist ja mit dem (.) irgendwann ist das halt so das kinder ab einem gewissen alter halt auch
	74. [0:07:27] TP: [ja]
	75. [0:07:27] M: [lieber] alleine was [machen]
	76. [0:07:28] TP: [das stimmt]
	77. [0:07:29] S: [aber ihr] arbeitet momentan halt so viel
	78. [0:07:31] M: ()
	79. [0:07:32] S: ja (.)

und schaut sie an; Hände gestikulieren dabei	80. [0:07:33] TP: ja (.) ja gut (.) aber sie dürfen natürlich auch nicht vergessen (.) klar in dem altern fünfzehn sechzehn (-) da machen kinder natürlich mehr alleine da gebe ich [ihnen recht]
47. [0:10:56] TP guckt auf sein Handy; Augenbrauen sind leicht hochgezogen	81. [0:07:41] M: [ja natürlich]
48. [0:11:47] TP schaut Mutter an und grinst leicht	82. [0:07:42] TP: aber natürlich dürfen sie nicht vergessen das (.) auch kinder etwas (-) zeit mit ihren eltern verbringen wollen (.) ich meine [das]
49. [0:11:49] Mutter nickt; Schülerin ist der TP zugewandt	83. [0:07:49] M: [ja klar] das bieten wir am wochenende ja auch an also (.)
50. [0:12:49] Mutter und Schülerin stehen auf; Mutter und TP grinsen leicht	84. [0:07:52] TP: °h ja vielleicht (.) wie lange sind sie arbeiten immer bis siebzehn uhr unge[fähR] (.)
51. [0:12:50] Ende Dialog	85. [0:07:57] M: [hm hm]
52. [0:12:54] Nachbereitung.	86. [0:07:57] TP: also wahrscheinlich sind sie auch gerade von der arbeit oder hatten kurz zuhause [zeit]
	87. [0:07:59] M: [ja] genau
	88. [0:08:00] TP: okay (.) dann (.) würde ich trotzdem vorschlagen (.) vor allem weil ein problem ist leider das (.) die hausaufgaben nicht bearbeitet [werden]
	89. [0:08:10] M: [hm hm]
	90. [0:08:11] TP: und ich würde sagen wir gehen das so ein bisschen schrittweise an (.) man muss ja nicht gleich alles auf einmal klären
	91. [0:08:14] M: joa
	92. [0:08:15] TP: aber ich denke ein guter erster schritt wäre es sonst wenn sie dafür die zeit haben (.) am abend mit alex wenn ihr euch beide dann eine halbe stunde zusammen hinsetzen [könntet]
	93. [0:08:24] M: [okay]
	94. [0:08:25] TP: nochmal die hausaufgaben (.) angucken könntet
	95. [0:08:27] M: ja
	96. [0:08:28] TP: das sie das vielleicht zusammen bearbeiten (.) weil so

	könnten sie auch sichergehen das a (.) alex die aufgaben macht und °h (.) be: wenn_s dann irgendwelche fragen gibt vielleicht können sie dann natürlich auch helfen (.) ansonsten hab ich ja gesagt (.) gerne bin ich immer über teams zu erreichen (-) deswegen das da dann etwas mehr (.) ja (.) mehr zusammenarbeit zwischen uns (-) stattfinden [kann] 97. [0:08:50] M: [hm_hm] 98. [0:08:50] TP: weil (.) klar sie haben viel zu tun das kann ich absolut nachvollziehen (.) ich als lehrkraft muss natürlich auch gucken (.) ich hab ja leider nicht nur alex sondern auch noch andere [schüler] 99. [0:08:57] M: [ja klar] 100. [0:08:58] TP: und da ist es dann natürlich schwierig so viel individuelle hilfestellung zu bieten (.) deswegen wäre das zumindest (.) so mein (.) mein ziel für (.) heute (.) eine vereinbarung die wir hoffentlich treffen können [wenn] 101. [0:09:12] M: [ja] 102. [0:09:13] TP: sie die zeit dafür haben oder vielleicht dann herr schmidt (-) halbe stunde am abend nachdem sie nach hause kommen (.) vielleicht kurz mit alex die hausaufgaben angucken die hausaufgaben besprechen (-) und ich denke das würde zumindest für den anfang schon schon viel (.) viel bringen 103. [0:09:29] M: ja also für die hausaufgaben kann man sich natürlich kümme[rn] 104. [0:09:31] TP: [hm_hm] 105. [0:09:32] M: aber ich kann jetzt natürlich nicht beeinflussen das alex sich im unterricht jetzt auch [anfängt] 106. [0:09:34] TP: [das stimmt] das [stimmt äh]
--	--

	107. [0:09:36] M: [irgendwie] zu äußern [und] 108. [0:09:37] TP: [das ist] halt 109. [0:09:37] M: und vielleicht zu () 110. [0:09:38] TP: ne das stimmt (.) da würde ich aber sagen (.) wenn es erstmal in dieser hinsicht wenn dann zumindest die hausaufgaben erstmal klappen (.) dann würde ich sagen ist das eine baustelle sage ich mal weniger (.) und dann kann man sich auch gerne auf die anderen also zum beispiel auf (.) ja das angesprochene verhalten (.) da glaube ich wäre ein vielleicht doch mal ein persönliches gespräch besser vielleicht (-)[können wir da] 111. [0:10:00] M: [was glauben] sie denn woran das liegen könnte 112. [0:10:02] TP: °h das (-) ich meine in dem alter sind die kinder natürlich (-) oder möchte man natürlich auch irgendwie die anerkennung der anderen haben und ich würde sagen das ist ein problem (.) das bei manchen (.) bei manchen ist es stärker ausgeprägt bei manchen weniger stark (.) ich hab auch noch einen anderen schüler der leider (.) in einer anderen klasse dann nicht in der neun ce (.) der sich ähnlich äußert und (.) da hilft manchmal einfach nur °h (.) das man den schülerinnen also das ich dir zeige das du eben auch die sachen kannst (.) das habe ich ja auch letztens angesprochen (.) du kannst das (.) das ich die aufgaben vielleicht noch etwas besser für dich gestalten kann vielleicht eben mehr gruppenarbeit ermögliche das du deine interaktion mit deinen freunden bekommst (.) und ähm (-) 113. [0:10:48] S: [joa] 114. [0:10:48] TP: [ich] würde sagen das wäre so eine sache wo ich ansetzen
--	---

	kann das kann nicht leider nur immer ein einzigen [Grund] geben 115. [0:10:53] M: [ja ok] 116. [0:10:53] TP: deswegen (.) das ist glaub ich auch schwer (.) jetzt in diesem gespräch rauszufinden vor allem weil ich leider noch andere eltern [habe] 117. [0:10:59] M: [ja] 118. [0:10:59] TP: deswegen habe ich auch leider nicht mehr so viel zeit (.) aber daher wollte ich auf jeden fall eine sache ansprechen (.) eine sache die wir jetzt sofort ändern können (.) das ist dann das mit den hausaufgaben und dann würde ich schauen wie sich das weiterentwickelt (.) das wir das [()] 119. [0:11:12] M: [okay] soll ich dann zu hause einfach gucken das sie ihre hausaufgaben macht vielleicht gucken ob ich irgendwie helfen kanN 120. [0:11:15] TP: genau [richtig] 121. [0:11:16] M: [okay] 122. [0:11:16] TP: dann können sie sich ja auch nochmal unterhalten darüber vielleicht sind da noch ein paar sachen die sie damals in der schule gemacht haben das wir vielleicht ein bisschen mehr ins gespräch komm[en] 123. [0:11:21] [ja] 124. [0:11:22] TP: ein bisschen mehr interaktion (.) 125. [0:11:24] M: ok[ay] 126. [0:11:24] TP: [das] denke ich wird schonmal der erste schritt in die richtige richtung 127. [0:11:26] M: okay 128. [0:11:27] TP: haben sie sonst noch irgendwelche fragen (-) irgendwaS 129. [0:11:31] M: ähm (.) ja gut es wäre jetzt natürlich auch die frage wie man das mit den unaufgeforderten wortbeiträgen lö[st] ()
--	--

	130. [0:11:35] TP: [ja] wie gesagt das ist ein problem das würde ich dann gerne mit alex nochmal persönlich [klären] 131. [0:11:40] M: [okay] 132. [0:11:40] TP: weil da gibt_s keine (.) keine patente (.) keine patentlösung (.) zack das ist jetzt vorbei das ist leider (-) eine phase teilweise bei schülern und ich denke wenn wir noch mehr ein bisschen auf diese gruppenarbeit eingehen das wir noch ein bisschen mehr gucken das du mit deinen freunden zusammenarbeitest (.) vielleicht (.) wirst du dadurch sehen (.) oke ein bisschen mehr interaktion mit denen (.) vielleicht hilft das auch schon (.) und dann gucken wir einfach wie das weitergeht (.) so würde ich das festhalten [dann] 133. [0:12:09] M: [ja] 134. [0:12:10] TP: weil sie auch beschäftigt sind würde ich das dann erstmal wieder das wir beide das klären (.) und deswegen war_s mir wichtig das ich praktisch nur mit ihnen sprechen ka[nn] 135. [0:12:16] M: [ja] 136. [0:12:17] TP: der rest den würde ich dann gerne (.) nehmen sie das nicht böse (.) würde ich dann gerne mit alex klären (.) ich meine du bist ja auch schon sehr selbstständig du bist fünfzehn jahre du bist schon sehr sehr (.) erwachsen und reif und du verhältst dich ja auch (.) kannst dich auch sehr gut verhalten (.) deswegen bin ich sicher das wir da eine lösung finden 137. [0:12:32] M: ja gut 138. [0:12:33] TP: ok[ay] 139. [0:12:33] M: [falls] noch irgendwas sein sollte können sie sich gerne bei mir melden
--	---

	140. [0:12:35] TP: gerne mache ich auf jeden fall (.) und sie dürfen sich natürlich auch bei mir meld[en] 141. [0:12:37] M: [ja] 142. [0:12:38] TP: Wenn sie noch rückfragen [haben] 143. [0:12:39] M: [alles klar] 144. [0:12:40] TP: ich danke ihnen für ihre zeit 145. [0:12:41] M: ja [gerne] 146. [0:12:41] TP: [ähm] und dann sehen wir uns nächste woche und dann (.) ja noch ein schönes wochenende 147. [0:12:46] M: ja gleichfalls danke 148. [0:12:48] TP: dankeschön (.) tschüss 149. [0:12:50] M: und einen schönen tag [noch] 150. [0:12:50] S: [tschüss] 151. [0:12:50] TP: danke ebenso tschüss 152. [0:12:51] Ende Dialog 153. [0:12:52] Nachbereitung
--	---

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☐ Situation 1 ☒ Situation 2

Pseudonymisierungscode

AYW07

Länge

00:09:13 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

GAT 2 Minimaltranskript

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:35] es klopft	2. [0:00:35] es klopft
3. [0:00:35] TP: hat die Arme ineinander verschränkt und richtet den Blick in Rich- tung Tür	3. [0:00:36] TP: hallo (.) herein
4. [0:00:41] M: setzt sich auf den Stuhl	4. [0:00:39] M: hallo (2.) ja dann erklären sie mal warum ich heute hierhin kommen sollte
5. [0:00:43] TP: schaut hin- unter und schiebt mit den Händen die Blätter	5. [0:00:43] TP: hallo frau schmidt (1,5.) hat ihre tochter alex nicht etwas erzählt oder so aus dem un- terRICHT
6. [0:00:43] S: setzt sich auf den Stuhl	6. [0:00:50] M: noch nicht bis jetzt
7. [0:00:47] TP: richtet den Blick auf S und bewegt die Hände	7. [0:00:53] TP: okay dann (1.) mir ist wichtig dass ich auffälliges verhalten während des unterrichts (.) nicht nur bei mir (1.) aber jetzt sind (.) wegen dem fach hier anzusprechen (1.5) sie ruft öfter rein im unterricht (.) einfach so unaufgefordert (.) ich habe auch schon mit ihr ge- sprochen (.) dann wickelt sie oft ihre sitznachbarn in gespräche ein (.) sie hat jetzt des öfteren wie- der ihre hausaufgaben nicht gemacht auch nicht nachge- reicht (.)
8. [0:00:48] TP: verschränkt die Hände ineinander und richtet den Blick zu M	8. [0:01:20] M: okay
9. [0:00:50] TP/M: richten den Blick zu S	9. [0:01:21] TP: und generell beteiligt sie sich im un- terricht nicht mehr so wie früher (.) also (.) es ist schon (.) ich weiß wir hat- ten schon ein paar mal ge- spräche (.) da war es ja immer so das du sehr gut warst
10. [0:00:50] TP: legt die Hände auf die Beine	10. [0:01:32] M: ja genau das wundert mich nämlich gerade auch ein bisschen
11. [0:00:53] TP: richtet den Blick auf das Blatt	
12. [0:00:55] TP: fasst sich in die Haare	
13. [0:00:57] TP: richtet den Blick auf das Blatt	
14. [0:01:00] TP: hebt die Hand vom Blatt und legt sie daraufhin wieder ab	
15. [0:01:03] TP: fasst sich in die Haare	
16. [0:01:08] TP: wechselt den Blick zwischen M und S	
17. [0:01:13] TP: schiebt das Blatt mit den Händen	
18. [0:01:25] TP: bewegt eine Hand hoch und runter	
19. [0:01:25] S: fasst sich in die Haare	
20. [0:01:30] TP: bewegt die Hand auf und ab	
21. [0:01:34] TP: fasst sich an den Kopf	

22. [0:01:40] TP: legt die Hand auf den Oberkörper 23. [0:01:42] TP: fasst sich in die Haare 24. [0:01:50] TP: bewegt die Hand in Richtung S 25. [0:02:02] TP: fasst sich an das Handgelenk 26. [0:02:07] TP: fasst sich an den Arm 27. [0:02:10] TP: schaut auf den Zettel und bewegt die Hand auf und ab 28. [0:02:14] TP: fasst sich in die Haare und richtet den Blick nach oben 29. [0:02:19] M: bewegt den Kopf auf und ab 30. [0:02:34] TP: bewegt die Hand auf und ab 31. [0:02:38] TP: richtet den Blick nach oben 32. [0:02:43] TP: fasst sich in die Haare 33. [0:02:44] TP: legt die Hände übereinander und bewegt sie 34. [0:02:54] TP: richtet den Blick in Richtung S 35. [0:02:56] M: richtet den Blick in Richtung S	11. [0:01:34] TP: ja genau das habe ich mir gedacht (.) da sie ja sonst sehr gut war ein gutes leistungsstandard und gute noten 12. [0:01:38] M: mhm 13. [0:01:39] TP: mich wundert es ja jetzt auch wo das problem liegt deswegen (.) war es mir wichtig dass ich heute mit ihnen sprechen kann (2.) genau es hat sich kurzzeitig verbessert nach dem gespräch was ich dann mit alex hatte 14. [0:01:52] M: mhm 15. [0:01:53] TP: hm (.) es war dann so dass sie doch die hausaufgaben gemacht hat und ruhiger war (.) aber nach einigen tagen ging es dann wieder von vorne los 16. [0:02:02] M: okay und was glauben sie woran das liEGT (.) also das muss ja einen grund haben 17. [0:02:06] TP: ja (3.) das kann ich ihnen auch nicht(.) also sie hat mir erzählt (.) also alex hat erzählt dass sie (.) öfter zu hause alleine ist 18. [0:02:18] M: ja 19. [0:02:29] TP: das habe ich gehört und mitbekommen (.) ich kann mir vorstellen weil sie auch gesagt hat dass ihr wichtig ist dass sie bei ihren freunden sitzen bleibt weil sie sie sonst nie sieht (.) dass sie vielleicht diese (1.) unterrichtsstunden auch unter anderem als (.) verabredung ansieht (1.) und als einzige möglichkeit (.) mit
---	--

36. [0:03:00] TP: schaut abwechselnd in Richtung M und S 37. [0:03:10] TP: verschränkt die Finger ineinander und schaut nach unten 38. [0:03:10] TP: öffnet immer wieder die Hände und verschränkt sie wieder 39. [0:03:27] TP: legt die Hände auf den Tisch 40. [0:03:40] S: bewegt den Kopf nach oben und unten 41. [0:03:51] TP: fasst sich in die Haare 42. [0:03:52] M: bewegt den Kopf nach rechts und links 43. [0:03:54] TP: bewegt den Kopf nach oben und unten und legt die Hände auf die Beine 44. [0:04:08] TP: fasst sich an den Arm 45. [0:04:10] TP: richtet den Blick in Richtung S 46. [0:04:23] TP: bewegt die Hand nach rechts und links	ihren kameraden zu sprechen und zu reden (.) was ich auch verstehen kann 20. [0:02:43] M: aber das ist ja ein normales verhalten eigentlich bei jugendlichen (.) dass sie mal so ein bisschen im unterricht quatschen 21. [0:02:48] TP: ja ja ich habe mir gedacht (1.) vielleicht wäre es gut (.) ich weiß nicht außerhalb der schule triffst du dich da mit deinen freunden 22. [0:02:56] S: hm (.) ne nicht mehr so viel 23. [0:02:58] M: ich habe die auch lange nicht mehr gesehen (.) habt ihr euch gestritten 24. [0:03:01] S: ne (.) aber die machen jetzt dieses sprachenzertifikat (.) deswegen treffen die sich immer zu zweit 25. [0:03:06] M: und da machst das nicht 26. [0:03:08] S: ne wollte ich nicht 27. [0:03:09] M: hm okay 28. [0:03:11] TP: ja gut wenn sie jetzt viel zu tun haben ist das vielleicht was anderes (.) aber vielleicht dass es (.) ich weiß nicht dass sie ihr es ermöglichen oder auch du dass du mit deinen freunden sprichst oder fragst ob ihr euch treffen könnt und dass du dann weißt im unterricht ist es keine verabredung da ist wirklich unterricht (.) da kommst du hin um zu lernen und nicht um privates zu besprechen (.) oder in den pausen kannst du ja
--	---

47. [0:04:26] TP: legt die Hand auf das Blatt	auch mit denen sprechen aber nicht im unterricht das (.) wäre auch gut denn sonst wäre deine note auch gefährdet
48. [0:04:35] M: bewegt den Kopf nach oben und wieder runter	29. [0:03:40] M: ja hm
49. [0:04:40] TP: fasst sich in die Haare	30. [0:03:41] TP: genau oder auch das sie drauf achten dass sie (1.5) ähm (1.) ja doch ob sie ihre hausaufgaben gemacht hat oder nicht (.) ich weiß nicht kontrollieren sie DAS
50. [0:04:42] TP: legt die eine Hand auf das Bein und die andere auf das Blatt	31. [0:03:51] M: ne also das hat ja sonst immer ohne geklappt vor allem auch wenn ich abends nach hause komme dann (.) erwarte ich eigentlich auch dass die hausaufgaben gemacht sind (.) also wenn ich den ganzen tag so viel arbeite habe ich abends auch nicht mehr so viel zeit dazu
51. [0:04:45] TP: bewegt die Hand von links nach rechts	32. [0:04:03] TP: mhm (.) das verstehe ich auch (.) sie war ja immer selbstständig und hat das auch gut hinbekommen deswegen ist es schade dass es nicht mehr so ist aber ich bin mir sicher wir können das wieder hinkriegen dass (.) ja sie wieder zu ihren früheren leistungen zurückfindet (.) hm vielleicht jetzt einfach nur jeden abend einmal gucken ob sie es gemacht hat (.) ich kann mir auch vorstellen dass du das vielleicht vergisst oder wie du gesagt hast wichtigeres zu tun hast mit deinen freunden oder irgendwas (1.) aber dass du dir eine feste zeit nimmst pro tag in der du deine hausaufgaben machst und sie das kontroll-
52. [0:04:50] TP: legt die Hand auf den Oberkörper	
53. [0:04:55] TP: fasst sich in die Haare	
54. [0:04:58] TP: legt die Hand auf das Blatt	
55. [0:04:59] M: guckt in Richtung S	
56. [0:04:59] S: zieht die Schulter hoch und runter	
57. [0:05:02] TP: legt die Hände auf die Beine	
58. [0:05:05] TP: fasst sich an den Arm	
59. [0:05:07] M: richtet den Oberkörper auf	
60. [0:05:12] TP: bewegt den Kopf hoch und runter	
61. [0:05:16] M: dreht den Kopf zur Seite	
62. [0:05:19] M: legt den Kopf zur linken Seite	

63. [0:05:33] TP: bewegt den Kopf hoch und runter 64. [0:05:35] M: wechselt abwechselnd den Blick zwischen TP und S 65. [0:05:43] TP: legt die eine Hand auf die andere 66. [0:05:49] M: bewegt den Kopf hoch und runter 67. [0:05:58] TP: bewegt die Hand hin und her 68. [0:06:06] M: bewegt den Oberkörper vor und zurück 69. [0:06:14] TP: bewegt den Kopf auf und ab 70. [0:06:22] TP: bewegt den Kopf auf und ab 71. [0:06:22] TP: verschiebt mit den Händen die Blätter 72. [0:06:24] TP: fasst sich in die Haare 73. [0:06:25] TP: breitet die Arme aus und legt die wieder auf die Blätter 74. [0:06:38] TP: fasst sich in das Gesicht 75. [0:06:38] M: richtet den Blick in Richtung S	lieren abends wenn sie zeit haben oder herr schmidt (.) je nach dem wer da ist 33. [0:04:37] M: mhm 34. [0:04:40] TP: genau und wenn du möchtest um deine noten zu verbessern du kannst gerne jederzeit deine hausaufgaben abgegeben oder irgendwas was du gemacht hast um zu gucken (1.) also wenn du das bewertet haben möchtest (.) oder mich immer ansprechen du kannst auch gerne ein referat halten oder so (.) so kriegen wir das auch hin 35. [0:04:58] S: ich weiß nicht ob mir das mein Problem so löst dann 36. [0:05:02] TP: okay (.) was ist denn dein Problem SO 37. [0:05:05] S: hm also eigentlich bin ich einfach nur (.) hm total unzufrieden, weil andrea und bente halt keine zeit haben (.) und ja (.) ich bin halt viel alleine 38. [0:05:16] M: ja (1.) da kann ich halt auch nicht wirklich was ändern (.) und ich meine am wochenende wenn ich dann mal vorschlage ob wir was machen wollen dann (.) möchtest du ja nicht 39. [0:05:25] S: ja weil da haben dann andrea und bente zeit 40. [0:05:27] M: aber denken sie denn dass die maßnahmen helfen (.) weil sie haben ja gerade gesagt haben dass sie das verhalten von alex schon kurz verbessert hat dann aber wieder schlechter
---	--

76. [0:06:43] TP bewegt den Kopf auf und ab und fasst sich in die Haare 77. [0:06:45] TP: bewegt die Hand auf und ab 78. [0:06:54] TP breitet die Arme aus und legt sie wieder ab 79. [0:06:58] TP: legt die Hände ineinander 80. [0:07:02] TP: fasst sich an das Handgelenk 81. [0:07:04] M: richtet den Blick in Richtung S 82. [0:07:12] TP: legt die Hände ineinander 83. [0:07:21] TP: legt die Hände auf den Tisch 84. [0:07:24] TP: nimmt einen Stift in die Hand 85. [0:07:26] bewegt in der Hand den Stift 86. [0:07:32] TP: bewegt die Hände und den Stift immer wieder hin und her 87. [0:07:36] TP: umfasst mit beiden Händen den Stift 88. [0:07:40] TP: bewegt die Hände und den Stift immer wieder hin und her 89. [0:07:51] TP: legt die Hände auf den Tisch 90. [0:07:54] M: bewegt den Kopf auf und ab 91. [0:07:56] TP: bewegt immer wieder die Hand und den Stift hin und her	geworden ist und jetzt sitze ich ja trotzdem hier also es scheint sich ja nicht wirklich was gebessert zu haben 41. [0:05:38] TP: ja deswegen denke ich (.) hat das nicht (.) also das reine Gespräch hat nicht geholfen (.) ähm ich habe ihr auch angeboten dass sie dann wieder bei ihren Freunden sitzen darf 42. [0:05:49] M: achso sie wurde auch weggeseTZT 43. [0:05:51] TP: genau sie sitzt jetzt vorne bei mir vorne am Pult da ist es auch so dass die Gespräche nicht mehr so (1.) also das die privaten Gespräche nicht mehr so da sind aber auch nur weil ihre Sitznachbarn da nicht mehr drauf eingehen (1.) trotzdem ruft sie ständig rein und macht ihre Hausaufgaben nicht (2.) ja 44. [0:06:08] M: ja und was ist mit Andrea und Bente weil die müssen ja auch gequatscht haben wahrscheinlich 45. [0:06:13] TP: ja genau die mit denen habe ich auch schon geredet (.) dass ist auch wichtig dass die nicht mehr darauf eingehen 46. [0:06:19] M: weil es liegt ja jetzt nicht nur an Alex dass sie nur stört 47. [0:06:22] TP: ja genau genau (.) also es liegt nicht nur an ihr (.) nur bei ihr ist es so weil sie sonst so gut war fällt es halt auf 48. [0:06:27] M: mhm
---	--

92. [0:08:11] TP: bewegt den Kopf auf und ab 93. [0:08:14] TP: bewegt den Stift auf und ab 94. [0:08:26] TP: bewegt den Kopf auf und ab und fasst sich in die Haare 95. [0:08:31] TP: bewegt die Hand und den Stift hin und her 96. [0:08:37] M: richtet den Blick in Richtung S 97. [0:08:43] TP: lässt den Stift los und greift ihn wieder auf 98. [0:08:47] TP: bewegt den Kopf auf und ab 99. [0:08:48] TP: fasst sich in die Haare 100. [0:08:53] M: bewegt den Kopf zur Seite 101. [0:08:54] M: richtet den Blick in Richtung S 102. [0:09:02] TP: bewegt mit den Händen die Blätter 103. [0:09:04] TP: fasst sich in die Haare 104. [0:09:06] M/S: stehen beide vom Stuhl auf 105. [0:09:06] TP: legt die Hände auf den Tisch 106. [0:09:08] TP: legt die Blätter aufeinander	49. [0:06:29] TP: genau ich würde einfach sagen vielleicht ähm (2.) ja außerhalb der schule immer (.) hast du Hobby oder irgendeinen verein wo du drin bist 50. [0:06:41] S: ja ich fahre gerne fahrrad oder ich spiele auch gitarre 51. [0:06:43] TP: genau dass du dir am tag vielleicht sagst oder versuchen sie das auch zu kontrollieren (.) dass sie ein paar stunden auf jeden fall ihre hausaufgaben macht undlernt (.) und die anderen stunden hat sie zeit für sich (.) da kann sie machen was sie will (.) und im unterricht wie wir das hinbekommen (1.) ja jedes mal ermahnen kann ich dich nicht (.) ich würde auch sagen (2.) ich weiß nicht es kann (2.) kann auch gut sein dass ich dich dann in die parallelklasse stecke oder so (.) das wäre dann (1.) das aller schlimmste da bist du dann ja gar nicht mehr mit deinen freunden (.) aber es kann passieren 52. [0:07:20] M: ja aber davon gehen wir ja jetzt erstmal nicht aus 53. [0:07:22] TP: davon gehen wir erstmal nicht aus ja (.) aber nur wenn das nachlässt das ist wichtig 54. [0:07:27] S: ja also in die parallelklasse will ich auf gar keinen fall 55. [0:07:29] TP: genau deswegen (.) versuch da jetzt auch deine wortbeiträge die komplett zu unterlassen (.)
--	--

	hausaufgaben zu machen dass sie das auch kontrollieren und dann klappt das bestimmt (.) dann kriegen wir das hin auf jeden fall und wie gesagt (.) dass du auch Zeit hast (.) deine Freizeit hast vielleicht (.) zu hause dass sie nicht alleine ist (.) ich weiß nicht vielleicht irgendwelche vereine suchen oder so 56. [0:07:54] M: ja 57. [0:07:54] TP: dass sie da immer (1.) zeit hat ohne schule ohne lernen wo das auch erlaubt ist sozusagen 58. [0:08:03] M: ja das können wir ja schonmal versuchen 59. [0:08:05] TP: sich auszutoben oder so ja 60. [0:08:06] M: aber denken sie denn auch dass das jetzt funktionieren wird 61. [0:08:10] TP: ich denke schon ja auf jeden fall (.) wenn sie dann weiß okay jetzt muss ich lernen um danach aber freizeit zu haben oder so (.) ja (.) ich denke schon dass das (.) also auf jeden fall das müsste funktionieren 62. [0:08:22] M: okay also (.) meinen sie dass ich einfach abends nochmal über die hausaufgaben gucken soll 63. [0:08:26] TP: ja das auch ja ob sie die gemacht hat 64. [0:08:30] M: mhm 65. [0:8:31] TP: und auch zu motivieren im unterricht mitzumachen und dass sie nicht immer rein ruft und so
--	---

	66. [0:08:35] M: mhm (.) ist das so für dich auch eine gute LösUNG
	67. [0:08:39] S: ja aber ich glaube ich brauche nicht unbedingt einen verein oder so ich versuche dann nochmal mit den mädels was zu machen
	68. [0:08:46] TP: ja (.) oder dass sie vielleicht auch mit den eltern der freunde sprechen oder so wenn die zeit haben
	69. [0:08:51] M: ja das kann ich mal versuchen aber meistens kriegen die das ja auch ganz gut selber hin
	70. [0:08:57] S: ja
	71. [0:08:58] M: ja (.) okay (1.) gut (.) dann hoffe ich dass das jetzt klappt
	72. [0:09:02] TP: ja hoffe ich auch
	73. [0:09:05] M: okay
	74. [0:09:06] TP: alles klar
	75. [0:09:07] M: vielen dank
	76. [0:08:08] TP: tschüss
	77. [0:09:08] M: tschüss
	78. [0:09:08] S: tschüss

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☒ Situation 1 ☐ Situation 2

Pseudonymisierungscode

BJP10

Länge

00:07:21 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:34] TP: richtet den Blick in die Richtung der Tür und hält den Stift in der rechten Hand	2. [0:00:34] (klopfen) (...)
3. [0:00:36] TP: legt die Hände auf dem Schoß ab, lehnt sich nach vorne und legt den Kopf schief	3. [0:00:36] TP: heREIN (.) HI
4. [0:00:38] TP: richtet sich auf und richtet den Blick in die Richtung der S	4. [0:00:38] S: hallo sind sie wütend auf MICH
5. [0:00:40] S: geht zum Stuhl gegenüber der TP	5. [0:00:40] TP: ach quatsch alex ich bin nicht wütend auf dich wie kommst du da-RAUF
6. [0:00:42] S: setzt sich auf den Stuhl	6. [0:00:44] S: weiß nicht weil ich zu ihnen kommen sollte
7. [0:00:44] S: hebt und senkt die Schultern	7. [0:00:47] TP: ach so nein guck mal ich hab ich wollte einfach nochmal ein privates gespräch mit dir haben [weil]
8. [0:00:47] TP: lehnt sich zurück und richtet den Blick auf das Material	
9. [0:00:48] TP: zieht das Material näher zu sich und legt dann die Hände auf den Schoß	8. [0:00:53] S: [mhm]
10. [0:00:50] TP: richtet den Blick abwechselnd auf das Material und in die Richtung der S und bewegt den Stift in den Händen	9. [0:00:54] TP: mir aufgefallen ist dass du in letzter zeit sehr abwesend wirkst
	10. [0:00:57] S: okay
	11. [0:00:58] TP: wie geht es dir DENN (.)
	12. [0:01:00] S: eigentlich ganz gut
	13. [0:01:01] TP: eigentlich ganz GUT okay weil in den letzten zwei wochen ist mir einfach aufgefallen dass du im unterricht gar nicht mehr so mit machst wie sonst und ich finde das total schade weil ich ja weiß dass du eigentlich besser bist
	14. [0:01:13] S: mhm
11. [0:01:22] S: bewegt den Kopf auf und ab	15. [0:01:14] TP: und eigentlich auch immer super gut mitgemacht hast und mir macht das einfach gerade ein bisschen sorgen weil
12. [0:01:24] TP: hebt und senkt die linke Schulter	

13. [0:01:26] TP: richtet den Blick in die Richtung der S und bewegt den Kopf nach rechts und links	auch deine noten in meinen und auch in den anderen fächern ein bisschen runtergegangen sind (.) und das so schade finde weil du ja sonst bessere noten verdienst und das auch eigentlich kannst
14. [0:01:34] TP: bewegt den Kopf nach links und rechts	16. [0:01:30] S: mh ja (räuspern) mir ist das momentan irgendwie nicht so wichtig
15. [0:01:39] TP: richtet den Blick nach unten	17. [0:01:33] TP: warum DENN
16. [0:01:40] TP: richtet den Blick in die Richtung der S	18. [0:01:35] S: mh weiß nicht mache halt irgendwie lieber andere sachen (...)
17. [0:01:50] TP: bewegt den Kopf nach links und rechts und senkt den Blick	19. [0:01:40] TP: was machst du denn für sachen lieBER
18. [0:01:51] TP: lehnt sich zurück	20. [0:01:43] S: mh mit andrea und bente reden
19. [0:01:53] TP: richtet den Blick in die Richtung der S	21. [0:01:45] TP: (lachen)
20. [0:02:06] TP: richtet den Blick abwechselnd auf das Material und in die Richtung der S und lehnt sich vor	22. [0:01:46] S: oder (.) ja weiß nicht (.)
21. [0:02:15] TP: lehnt sich zurück	23. [0:01:50] TP: ich finde es ja total super dass du hier so schön freunde gefunden hast und dass du gerne zeit mit denen verbringst (.) aber das könntet ihr auch in der außerhalb des unterrichts machen weil andrea und bente müssen ja auch im unterricht aufpassen dass die keine probleme mit den noten bekommen NE
22. [0:02:29] TP: bewegt den Kopf auf und ab	24. [0:02:06] S: ja aber die haben ja gar nicht so viel zeit (..)
23. [0:02:31] TP: wippt mit dem Stuhl	25. [0:02:10] TP: hast du denn mit denen darüber gesprochen
	26. [0:02:13] S: mh ne nicht
	27. [0:02:15] TP: vielleicht wäre das ja eine möglichkeit wenn (..) du (.) deine freunde andrea und bente vermisst und einfach mehr

24. [0:02:34] S: bewegt den Kopf nach links und rechts hin und her 25. [0:02:43] S: hebt und senkt leicht die Schultern 26. [0:02:44] S: bewegt den Kopf auf und ab 27. [0:02:46] S: hebt die Mundwinkel 28. [0:02:54] S: hebt und senkt die Schultern 29. [0:02:55] TP: bewegt den Kopf auf und ab und richtet den Blick auf das Material 30. [0:02:57] TP: lehnt sich vor 31. [0:03:02] TP: richtet sich auf 32. [0:03:07] TP: richtet den Blick in die Richtung der S 33. [0:03:12] TP: richtet den Blick abwechselnd auf das Material und in die Richtung der S 34. [0:03:15] TP: bewegt den Kopf nach links und rechts hin und her 35. [0:03:19] S: bewegt den Kopf auf und ab	zeit mit ihnen verbringen möchtest ist das das proBLEM momentan 28. [0:02:26] S: ja die machen halt dieses sprachzertifikat [und deshalb machen] 29. [0:02:29] TP: [mhm] 30. [0:02:30] S: die halt momentan viel zu zweit 31. [0:02:32] TP: mhm und hast du die mal darauf angesprochen 32. [0:02:34] S: mh ne 33. [0:02:35] TP: nein mhm (.) also vermisst du deine freunde einfach und bräuchtest mehr zeit von denen und das holst du dir dann gerade im unterricht wieder oder verstehe ich das richtig 34. [0:02:45] S: joa (schmunzeln) (..) 35. [0:02:48] TP: und das sprachzertifikat (.) warum machen das die beiden hastest du da kein interesse DRAN oder 36. [0:02:53] S: ne ich hatte da nicht so lust [zu] 37. [0:02:55] TP: [mhm] alles klar also (...) ich (...) bin der meinung dass ähm (...) dass du vielleicht andrea und bente auf deine sorgen deine deine probleme ansprechen solltest 38. [0:03:13] S: mhm 39. [0:03:13] TP: ähm weil ich mir gut vorstellen kann dass die das wahrscheinlich einfach auch gerade gar nicht selber so mitbekommen dass sie dir ein gefühl ge-
---	--

36. [0:03:43] S: bewegt den Kopf auf und ab	ben dass sie dich ausschließen
37. [0:03:47] TP: lehnt sich vor	40. [0:03:22] S: mhm
38. [0:03:48] TP: richtet sich auf	41. [0:03:22] TP: und man sollte einfach über seine gefühle sprechen und ich kann mir gut vorstellen wenn du sie einfach drauf ansprichst und sagst hey (..) äh ich vermisse euch beiden ich würde gerne wieder mehr zeit mit euch verbringen ich fühle mich ein bisschen ausgeschlossen weil ihr so viel zeit zu zweit verbringt dass ihr dann mehr zusammen macht und dementsprechend musst du dir die zeit nicht im unterricht wiederholen
39. [0:03:54] TP: hebt und senkt die Schultern	42. [0:03:41] S: aber kann ich dann dann auch wieder bei andrea und bente sitzen (..)
40. [0:04:05] TP: hebt und senkt die Schultern	43. [0:03:45] TP: ich würde sagen wir können abwarten du könntest sehr gerne wieder den beiden sitzen WENN ich sehe dass du dich wieder im unterricht engagierst und wieder lust auf den unterricht hast wie früher
41. [0:04:28] S: bewegt den Kopf auf und ab	44. [0:03:54] S: mhm
42. [0:04:29] TP: bewegt den Kopf nach rechts	45. [0:03:55] TP: weil ich einfach möchte dass du aus dem unterricht mit einem guten gefühl gehst dass du lust auf den unterricht hast und auch mit guten noten daraus gehst weil ich ja deine noten kenne und ich ähm möchte nicht dass du (..) dir da irgendwas verbaust nur weil du ähm zeit mit deinen freunden verbringen möchtest weil das könnt ihr ja außerhalb
43. [0:04:35] TP: bewegt den Kopf zurück	
44. [0:04:55] TP: lehnt sich vor	
45. [0:04:57] TP: richtet den Blick in die Richtung der Uhr und zurück auf das Material	

46. [0:05:00] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der S und auf das Material	des unterrichts machen und auch im unterricht gemeinsam spaß an den inhalten haben
	46. [0:04:21] S: mhm okay
47. [0:05:19] TP: bewegt die Hände zum Material und öffnet den Stift	47. [0:04:23] TP: ähm also ich würde sagen es sind ja auch sommerferien jetzt habt ihr erstmal keinen unterricht vielleicht sprichst du einfach mit den beiden ich weiß auch gar nicht findet das sprachzertifikat auch in den ferien STATT
48. [0:05:20] TP: richtet den Blick auf das Material und schreibt etwas darauf	48. [0:04:33] S: das weiß ich nicht
49. [0:05:25] TP: schließt den Stift und richtet den Blick in die Richtung der S	49. [0:04:35] TP: du kannst die ja einfach mal drauf ansprechen und vielleicht könnt ihr jetzt einfach in den ferien dann mehr zeit miteinander verbringen und einfach darüber sprechen dass du deine gefühle ausdrückst [und ähm]
50. [0:05:26] S: bewegt den Kopf auf und ab	50. [0:04:44] S: [mhm]
51. [0:05:27] TP: richtet den Blick auf das Material	51. [0:04:45] TP: dann nach den sommerferien gibt es ja eh eine neue sitzordnung an der können wir es dann gerne ausprobieren aber wenn es nicht klappen muss ich euch auseinander setzen
52. [0:05:31] TP: richtet den Blick in die Richtung der S	52. [0:04:54] S: ja okay [mhm]
53. [0:05:44] TP: richtet den Blick abwechselnd auf das Material und in die Richtung der S	53. [0:04:55] TP: JA ähm alles klar (.) so mit blick auf die zeit demnächst ist ja der elternsprechtage
54. [0:05:50] TP: richtet den Blick in die Richtung der S	
55. [0:05:57] S: bewegt den Kopf auf und ab	54. [0:05:01] S: mhm 55. [0:05:02] TP: ähm (.) ich würde gerne deine eltern einladen einfach um mal mit denen ein bisschen zu quatschen

56. [0:06:05] S: bewegt den Kopf auf und ab	56. [0:05:07] S: ja ich weiß nicht ob die zeit dafür haben (.)
57. [0:06:06] TP: richtet den Blick auf das Material	57. [0:05:10] TP: ja ähm könntest du die vielleicht mal fraGEN weil es wäre schon sehr schön wenn die kommen könnten
58. [0:06:07] TP: öffnet den Stift und schreibt etwas auf das Material	58. [0:05:16] S: mh ja also ich kann fragen aber meistens kommen die halt immer erst relativ spät abends wieder deshalb haben die nicht so viel zeit dafür
59. [0:06:16] TP: schließt den Stift	59. [0:05:24] TP: bist du dann nach der schule alleine zuhauSE
60. [0:06:18] TP: öffnet den Stift und schreibt etwas auf das Material	60. [0:05:26] S: mhm ja
61. [0:06:30] TP: schließt den Stift	61. [0:05:28] TP: okay und äh (..) wie kommst du damit KLAR
62. [0:06:33] TP: dreht das Blatt, hebt es und legt es vor S und richtet dabei den Blick in die Richtung der S	62. [0:05:33] S: mh weiß nicht (..) also (..) mal gut mal schlecht (lachen)
63. [0:06:35] S: bewegt den Kopf auf und ab	63. [0:05:40] TP: fühlst du dich alleine zuhauSE
64. [0:06:36] S: zieht das Blatt näher zu sich	64. [0:05:41] S: mh manchmal
65. [0:06:37] TP: richtet den Blick abwechselnd auf das Material und in die Richtung der S	65. [0:05:44] TP: also wenn du möchtest kannst du auch nach der schule einfach äh in der schule bleiben und ich kann dir einen extra raum geben und dann es gibt einen (gewissen?) lerntreff [da]
66. [0:06:43] S: bewegt den Kopf auf und ab	66. [0:05:52] S: [mhm]
67. [0:06:50] S: hebt die Mundwinkel	67. [0:05:52] TP: befinden sich dann mehrere schüler zum beispiel auch die wo die eltern auch nachmittags arbeiten müssen und die machen dann da zusammen hausaufgaben und danach gehen sie noch eine runde raus
68. [0:06:53] S: bewegt den Kopf auf und ab	

69. [0:06:59] TP: hebt und senkt die linke Schulter	holen sich ein eis oder spielen bisschen draußen (.) willst du da vielleicht auch mal hingehEN (.)
70. [0:07:00] S: bewegt den Kopf auf und ab	68. [0:06:05] S: ja könnte man [ja mal versuchen]
	69. [0:06:06] TP: [also ich biete] dir das auf jeden fall an
71. [0:07:08] S: nimmt den Zettel in die Hand und steht auf	70. [0:06:09] S: mhm
	71. [0:06:09] TP: ähm das ist eigentlich jeden tag nach der schule ab dreizehn uhr in dem raum von der sieben im c gebäude
72. [0:07:10] S: verlässt den Raum	72. [0:06:16] S: okay
	73. [0:06:16] TP: und ähm (.) genau schreibe ich hier mal eben noch deinen eltern ähm ganz kurz auf dass ich gerne mit denen sprechen würde ich schreibe auch meine handynummer mit bei
	74. [0:06:26] S: mhm
	75. [0:06:27] TP: dann können die sich gerne bei mir melden und vereinbaren wir schon eine uhrzeit dann ich mich bei deinen eltern anpassen weil ich sehr sehr gerne einfach mit denen kurz quatschen würde [und]
	76. [0:06:36] S: [mhm]
	77. [0:06:37] TP: (ausatmen) genau sie einmal kennenlernen würde
	78. [0:06:41] S: ja
	79. [0:06:42] TP: äh wäre super wenn du denen den zettel gibst dann können sie mich anrufen dann mache ich das mit denen aus und ansonsten hoffe ich dass du gut in die sommerferien kommst [genieß die]
	80. [0:06:49] S: [ja danke]

	81. [0:06:50] TP: und falls du probleme hast kannst du auch mal meine handynummer benutzen und dich auch von mir aus austauschen (.) und ähm ansonsten kann ich dir einfach nur mitgeben rede mit deinen freunden und (.) wenn man über gefühle redet ist meistens alles wieder gut 82. [0:07:04] S: mh ja okay dann versuche ich das mal 83. [0:07:07] TP: alles [klar] 84. [0:07:08] S: [okay] danke 85. [0:07:09] TP: gerne [tschau] 86. [0:07:09] S: [tschüss]
--	--

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☐ Situation 1 ☒ Situation 2

Pseudonymisierungscode

BJP10

Länge

00:09:04 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:34] TP: richtet den Blick in die Richtung der Tür	2. [0:00:34] (klopfen)
3. [0:00:36] TP: richtet den Blick auf das Material und dann in die der Tür	3. [0:00:36] TP: herein (.)
4. [0:00:39] M: zieht den Stuhl gegenüber der TP zurück und setzt sich darauf	4. [0:00:38] M: hallo
5. [0:00:41] TP: steht auf	5. [0:00:38] TP: hi
6. [0:00:42] TP: richtet den Blick auf das Material und setzt sich	6. [0:00:39] S: hallo
7. [0:00:43] S: setzt sich auf den Stuhl neben der M	7. [0:00:40] M: ja dann erklären sie mal warum ich heute zu ihnen kommen sollte (.)
8. [0:00:44] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der M und auf das Material und lehnt sich vor	8. [0:00:43] TP: ja hallo frau schmidt erstmal schön dass sie da sind
9. [0:00:46] TP: lehnt sich zurück	9. [0:00:46] M: ja
10. [0:00:49] TP: dreht ihre linke Hand einmal hin und her	10. [0:00:47] TP: ähm ich hatte sie ja gebeten zu mit alex zum elternsprechtag zu kommen da mir aufgefallen ist dass die alex in letzter zeit etwas unruhiger im unterricht geworden ist [und]
11. [0:00:53] TP: legt die Hand auf ihre Schulter	11. [0:00:58] M: [okay]
12. [0:01:05] TP: richtet den Blick auf das Material	12. [0:00:59] TP: gar nicht mehr ihre noten erhält die sie sonst so erhalten hat und verdient hätte
13. [0:01:07] S: berührt ihre Nase	13. [0:01:04] M: oKAY
14. [0:01:09] TP: streicht sich eine Strähne hinter das Ohr und legt die Hand in den Schoß	14. [0:01:05] TP: und ähm (..) ja mir ist einfach aufgefallen dass alex verhalten im unterricht (.) äh nicht mehr so ist wie früher sie wirkt ein bisschen abgelenkter sie wirkt als würde sie mehr zeit von ihren freunden brauchen und die sie sich dann im unterricht nachholt
15. [0:01:14] TP: richtet den Blick in die Richtung der M	15. [0:01:24] M: okay also so erlebe ich alex jetzt zuhause gar nicht deswegen
16. [0:01:20] TP: richtet den Blick auf das Material	

17. [0:01:22] TP: richtet den Blick in die Richtung der M	wundert mich das grad ein bisschen
18. [0:01:28] TP: richtet den Blick auf das Material	16. [0:01:28] TP: ja ähm (...) die alex hat ja auch erzählt dass ähm die andrea und äh der bente zum (...) sprachKURS
19. [0:01:39] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der S und auf das Material	17. [0:01:42] S: ja dieses sprachenzertifikat machen die
20. [0:01:46] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der M, der S und auf das Material	18. [0:01:44] TP: genau [die machen das]
	19. [0:01:45] S: [mhm]
	20. [0:01:46] TP: sprachenzertifikat und verbringen dort ihre zeit und [ähm]
	21. [0:01:49] M: [mhm]
	22. [0:01:50] TP: das (.)
	23. [0:01:52] M: und das machst du NICHT oDER
	24. [0:01:53] S: mh ne ich mache das nicht
	25. [0:01:54] M: okay warum NICHT
	26. [0:01:56] S: weiß ich nicht hatte da nicht so lust drauf
21. [0:01:58] TP: bewegt den Kopf auf und ab	27. [0:01:58] M: mh aber was haben denn an andrea und bente jetzt mit alex verhalten dann zu tun wenn die das sprachenzertifikat machen
22. [0:02:07] S: bewegt den Kopf auf und ab	28. [0:02:04] TP: ich hatte ja nach dem unterricht mit alex gesprochen und da haben wir einfach über sie und ihre freunde gesprochen weil sie da im unterricht ihre äh anquatscht und einfach da ein (.) ihre zeit braucht mit denen
	29. [0:02:16] M: ja [okay]
	30. [0:02:16] TP: [und] da die beiden ein sprachzertifikat machen fehlt diese zeit einfach nach dem unterricht
23. [0:02:28] S: richtet den Blick in die Richtung	

der M und zurück in die Richtung der TP 24. [0:02:30] TP: bewegt den Kopf auf und ab 25. [0:02:35] TP: richtet den Blick abwechselnd auf das Material und in die Richtung der M 26. [0:02:57] TP: richtet den Blick in die Richtung der S und bewegt den Kopf hin und her 27. [0:03:00] TP: richtet den Blick auf das Material 28. [0:03:05] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der M und der S und auf das Material 29. [0:03:17] TP: wippt mit dem Stuhl 30. [0:03:19] S: richtet den Blick in die Richtung der M 31. [0:03:19] M: richtet den Blick in die Richtung der S und dann in die der TP 32. [0:03:22] S: richtet den Blick in die Richtung der TP 33. [0:03:23] TP: bewegt den Kopf nach links und rechts 34. [0:03:37] TP: wippt mit dem Stuhl	31. [0:02:20] M: okay ich habe die jetzt auch schon länger bei uns zuhause nicht gesehen 32. [0:02:24] S: joa also die machen dann halt in der freizeit eher was zu zweit 33. [0:02:28] M: okay (.) und sie glauben dass das so der grund ist warum alex so vielleicht eher ein bisschen unruhiger ist oDER 34. [0:02:35] TP: naJA also es könnte auf jeden fall einer der gründe sein weil ich mir da irgendwie gar nicht richtig erklären wie es auf einmal sein kann dass ihre noten auch in meinem und in den anderen fächern (mehr?) abrutschen weil sie sonst ähm einfach (.) viel bessere noten gemacht hat und sie hatte sonst immer mehr lebensfreude sie hatte lust auf den unterricht [war sehr] 35. [0:02:52] M: [mhm] 36. [0:02:53] TP: motiviert und wenn sie auch motiviert im unterricht mitmacht und ich mir dann ihre aufgaben anschau sind die immer super deine leistungen sind immer super und deswegen (.) bin ich manchmal ein bisschen traurig darüber dass du dich zum beispiel nicht traust die im unterricht vorzustellen oder ähm (.) dass du dich dann dagegen entscheidest mitzumachen und lieber mit deinen freunden quatschst weil ich WIEß dass du das kannst und dass du echt gute noten mit nach hause bringen kannst 37. [0:03:19] S: [ja]
--	---

35. [0:03:41] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der M und auf das Material 36. [0:03:49] TP: bewegt den Kopf nach links und rechts hin und her 37. [0:03:57] M: bewegt den Kopf auf und ab 38. [0:04:04] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der S und auf das Material 39. [0:04:13] S: bewegt den Kopf leicht auf und ab 40. [0:04:20] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der M, der S und auf das Material 41. [0:04:33] S: bewegt den Kopf nach rechts und links 42. [0:04:43] M: bewegt den Kopf auf und ab	38. [0:03:19] M: [ist das] nicht auch so ein bisschen normales verhalten bei jugendlichen dass die mal miteinander so ein bisschen reDEN im unterRICHT 39. [0:03:22] TP: na klar ist ab und zu normal dass die ein bisschen quatschen aber es ist einfach total auffällig geworden dass sie viel in den unterricht rein wirft und mich unterbricht was dann natürlich den unterrichtsfluss stört und wir haben ja versucht jetzt den sitzplan zu ändern sie sitzt jetzt vorne bei mir am pult statt hinten [mit ihren freunden] 40. [0:03:39] M: [ah] 41. [0:03:40] TP: und das hat auch echt was gebracht [also] 42. [0:03:41] M: [mhm] 43. [0:03:42] TP: seitdem ist es auch bisschen besser geworden ähm [aber] 44. [0:03:46] M: [aber] sie wird jetzt nicht großartig anders behandelt als die anderen dann dadurch dass sie weggesetzt WIRD 45. [0:03:49] TP: ach quatsch nein nein also ähm (.) das nicht es ist hat sich einfach nur erwiesen dass es manchmal ein bisschen [hilft] 46. [0:03:55] M: [okay] 47. [0:03:56] TP: NE freunde auseinander zusetzen damit die nicht mehr untereinander so viel tuscheln aber ähm ich weiß nicht nach unserem letzten gespräch hatte ich gute hoffnungen dass es einfach (.) besser
---	---

43. [0:05:03] TP: hebt und senkt die Hand	wird und es ist auch besser geworden und du hast wieder mitgemacht und dich total engagiert was ich so super fand und deswegen verstehe ich gar nicht wie es jetzt so ähm wieder (.) runter rutschen konnte [ABER]
44. [0:05:06] M: bewegt den Kopf auf und ab	48. [0:04:20] M: [ist] das bei anderen Lehrern auch so
45. [0:05:08] TP: bewegt den Kopf nach links und rechts hin und her	49. [0:04:23] TP: ja ich hatte mit meinen Kollegen gesprochen und das ist halt auch leider bei den anderen Fächern so ähm Aber in unserem letzten Gespräch ich weiß gar nicht ob Alex das zuhause erzählt hatte
46. [0:05:13] S: richtet den Blick in die Richtung der M und dann in die der TP	50. [0:04:33] S: mh
47. [0:05:13] M: berührt ihre Nase und richtet den Blick danach in die Richtung der S	51. [0:04:33] TP: haben wir dann über den Nachmittags-Treff gesprochen also wenn jetzt zwischen nach der Schule äh ab dreizehn Uhr treffen sich mehrere Schüler und Schülerinnen in einem Raum [können zusammen Hausaufgaben]
48. [0:05:14] M: richtet den Blick in die Richtung der TP	52. [0:04:42] M: [ah okay]
	53. [0:04:43] TP: können da quatschen was zusammen unternehmen und eigentlich hatte ich auch gehofft dass DU mal vorbei schaust vielleicht überlegst du dir das ja nochmal äh weil du ja letztes mal eigentlich (.) sehr überzeugt davon klangst ähm und dann hatte ich auch mit Alex gesprochen wenn sie nach Hause kommt und äh Alex und Bente auch keine Zeit haben dass sie als Eltern ja auch manchmal arbeiten sind und deswegen hatte ich [es ihr]
49. [0:05:33] TP: hebt und senkt ihre Hand	54. [0:05:06] M: [ja]
50. [0:05:44] M: bewegt den Kopf auf und ab	
51. [0:05:47] TP: öffnet ihre Hand und legt sie wieder auf die andere	
52. [0:05:50] S: berührt ihr Gesicht	

53. [0:05:58] M: bewegt leicht den Kopf auf und ab	55. [0:05:06] TP: angeboten falls sie sich alleine fühlt dass hier immer leute oder freunde sind mit denen sie zeit verbringen KANN
54. [0:06:34] M: richtet den Blick in die Richtung der S	56. [0:05:12] M: ja mein mann und ich arbeiten halt viel aber das kennen sie wahrscheinlich von sich selbst auch
55. [0:06:36] M: richtet den Blick in die Richtung der TP	57. [0:05:16] TP: ja das kann ich verstehen nur ähm manchmal hilft es einfach wenn man nicht alleine in seinem zimmer sitzt oder dann kann man sich nicht so leicht ablenken
56. [0:06:36] TP: bewegt den Kopf auf und ab	58. [0:05:25] M: ja
57. [0:06:44] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der S und auf das Material	59. [0:05:26] TP: ähm (.) ja das ziel vom gespräch ist eigentlich jetzt heute irgendwie äh einen weg zu finden dass du wieder deine leistungen zeigen kannst die du sonst erbringst weil ich weiß dass du das kannst (.) und ähm deswegen habe ich sie auch eingeladen dass (.) vielleicht sie beide du und deine mama ähm überlegt ob das vielleicht eine alternative wäre dass du ein paar mal in der woche einfach zu diesem nachmittagstreff gehst wenn du möchtest
58. [0:07:03] TP: bewegt den Kopf hin und her	60. [0:05:57] S: mhm
59. [0:07:06] TP: bewegt den Kopf nach links und rechts hin und her	61. [0:05:57] TP: dann könnt ihr zusammen die hausaufgaben erbringen weil die ja in letzter auch ein bisschen gefehlt haben
	62. [0:06:01] M: ah okay

60. [0:07:19] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der M, der S und auf das Material 61. [0:07:21] S: bewegt den Kopf auf und ab 62. [0:07:25] S: berührt ihr Gesicht 63. [0:07:41] TP: bewegt den Kopf nach links und rechts 64. [0:07:44] S: bewegt den Kopf auf und ab 65. [0:07:51] S: bewegt den Kopf auf und ab 66. [0:07:54] M: richtet den Blick in die Richtung der S 67. [0:07:56] S: hebt und senkt die Schultern 68. [0:07:59] M: richtet den Blick in die Richtung der TP	63. [0:06:02] TP: ähm und wenn du möchtest kannst du auch jederzeit deine hausaufgaben abgeben wenn du nicht möchtest wenn du die nicht vortragen möchtest vor den ganzen leuten ich kann mir die zuhause angucken du kannst mir auch jederzeit andere aufgaben aus dem unterricht mitgeben dann schaue ich da drüber und dann kann ich das bei deiner sonstigen mitarbeit eintragen [weil diese] 64. [0:06:20] S: [okay] 65. [0:06:20] TP: paar wochen das wird jetzt nicht deine deine zeugnisnote versauen das ist einfach nur wenn du jetzt was dran änderst dann können wir auf jeden fall das boot noch umschwingen 66. [0:06:31] S: okay 67. [0:06:32] M: also der ähm der lerntreff der scheint zumindest schonmal für die hausaufgaben was zu bringen (.) wie sieht das dann mit dem verhalten im unterricht AUS weil WAS 68. [0:06:40] TP: ja also ähm in unserem gespräch hatte alex mich gefragt ob wir sie wieder zurücksetzen können [ähm] 69. [0:06:45] S: [das wäre] schon cool 70. [0:06:46] TP: ja also von der jetzigen situation würde ich es noch eine woche beurteilen 71. [0:06:52] S: mhm 72. [0:06:52] TP: weil du ja wieder die unterrichts ähm die sachen im unterricht
--	--

69. [0:08:06] S: bewegt den Kopf auf und ab	(unv.) und andrea und bente immer einbeziehst aber ähm
70. [0:08:10] M: richtet den Blick in die Richtung der S	73. [0:07:03] S: die lachen ja auch immer
71. [0:08:12] M: richtet den Blick in die Richtung der TP	74. [0:07:04] TP: ja ich weiß das ist auch das kann auch sehr lustig sein und unterricht soll eigentlich auch spaß bringen leider stört es dann aber irgendwie den unterrichtserfolg deswegen wir können auch gerne wenn ihr das möchtet wir können es dann auch in der klasse besprechen nochmal ein paar pausen einführen also zwischen den aufgaben dass ihr dann nochmal ab und zu euren freiraum habt [und dass ihr]
72. [0:08:20] S: hebt und senkt mehrmals den Kopf	75. [0:07:23] S: [mhm]
73. [0:08:28] S: bewegt den Kopf auf und ab	76. [0:07:23] TP: euch einmal austoben könnt aber dass wir dann wieder konzentriert an den aufgaben arbeiten
74. [0:08:38] M: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der S und der TP	77. [0:07:27] S: okay
75. [0:08:43] TP: bewegt den Kopf auf und ab	78. [0:07:28] TP: äh thema sitzplan wir können das dann gerne ausprobieren ich würde es jetzt trotzdem in einer woche beobachten und wenn das gut klappt kannst du dich wieder zurück zu deinen freundinnen setzen [beziehungsweise]
76. [0:08:45] S: bewegt den Kopf auf und ab und richtet den Blick in die Richtung der M und dann in die der TP	79. [0:07:37] S: [mh]
77. [0:08:46] M: richtet den Blick in die Richtung der TP	80. [0:07:37] TP: wir setzen dich wieder dahin ABER ich muss mir vorwegnehmen wenn das nicht klappt dann muss ich dich wieder zu mir holen
78. [0:08:50] M: erhebt sich von dem Stuhl, hebt die Mundwinkel und verlässt den Raum	81. [0:07:44] S: okay
	82. [0:07:45] TP: oKAY [also das]
	83. [0:07:45] S: [mhm]

79. [0:08:50] S: erhebt sich von dem Stuhl und verlässt den Raum	84. [0:07:46] TP: können wir sehr gerne mal ausprobieren ähm hast du noch den zettel von dem nachmittagstreff mit dem RAUM 85. [0:07:51] S: ja [das habe ich mir aufgeschrieben] 86. [0:07:51] TP: [JA] schön perfekt [also bist du] 87. [0:07:53] S: [mhm] 88. [0:07:53] TP: jederzeit willkommen 89. [0:07:54] M: glaubst du denn dass dir das helfen würDE 90. [0:07:56] S: mh ja können wir ja versuchen 91. [0:07:59] M: mhm 92. [0:07:59] TP: vielleicht haben ja auch andrea und bente lust darauf vielleicht könnt ihr da zusammen hingehen [dann könnt ihr auch] 93. [0:08:04] S: [okay] 94. [0:08:04] TP: zusammen hausaufgaben machen euch zusammen erst konzentrieren und dann könnt ihr aber spaß haben 95. [0:08:09] S: ja ich kann die ja mal fragen 96. [0:08:10] TP: ja ähm (.) alles klar (.) dann überlegen also ähm im nachmittagstreff und dann können wir ja mit andrea und bente kannst du reden vielleicht haben die da auch lust drauf 97. [0:08:22] S: mhm 98. [0:08:23] TP: und äh dann versuche ich im unterricht einfach mehr pausen einzubringen wenn ihr das möchtet damit ihr einfach auch
--	---

	einen kleinen ausgleich habt 99. [0:08:30] S: ja 100. [0:08:31] TP: ähm hast du sonst noch irgendwelche wünsche über die wir reden könNTEN 101. [0:08:35] S: mh ne ei- gentlich 102. [0:08:38] TP: haben sie noch irgendwelche wünSCHE 103. [0:08:40] M: ich meine erstmal nicht aber wenn noch irgendwas sein sollte können sie sich auch gerne bei mir melden 104. [0:08:43] TP: ja super 105. [0:08:44] M: und dann können wir das erstmal so ausprobieren [oDER] 106. [0:08:46] S: [mhm] 107. [0:08:47] TP: [alles klar danke dass sie sich die zeit genommen haben] 108. [0:08:47] M: [alles klar super (.) ja danke auch kommt gut nachhause] 109. [0:08:50] S: [tschüss] 110. [0:08:51] TP: und wir [sehen uns] 111. [0:08:51] M: [tschüss] 112. [0:08:52] S: tschüss
--	---

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☒ Situation 1 ☐ Situation 2

Pseudonymisierungscode

BSH30

Länge

00:05:22 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

GAT 2 Minimaltranskript

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:39] es klopft	2. [0:00:39] es klopft
3. [0:00:42] TP: steht von dem Stuhl auf	3. [0:00:42] S: hallo
4. [0:00:44] TP: bewegt die Hand in Richtung S	4. [0:00:43] TP: hallo alex (..) setz dich erstmal
5. [0:00:44] S: bewegt die Hand in Richtung der TP	5. [0:00:46] S: sind sie wütend auf MICH
6. [0:00:46] S: setzt sich auf den Stuhl	6. [0:00:48] TP: ne also erstmal wollte ich sie fragen wollte ich dich fragen ob du weißt warum du jetzt erstmal hier hin kommen sollTEST
7. [0:00:48] TP: setzt sich auf den Stuhl	7. [0:00:55] S: hm ne nicht wirklich
8. [0:00:50] S: bewegt die Hand zum Gesicht	8. [0:00:57] TP: und zwar ist mir aufgefallen dass du seit zwei wochen sehr sehr anders bist du wirkst abgelenkt und lenkst andere ab und auch deine noten lassen nach (.) wie kommt DAS
9. [0:00:56] S: bewegt den Kopf nach rechts und links	9. [0:01:08] S: hm keine ahnung ich mache halt gerne gute stimmung für alle
10. [0:01:00] S: bewegt die Hand zum Gesicht	10. [0:01:12] TP: ja aber das war ja früher nicht so
11. [0:01:05] TP: richtet den Blick nach unten	11. [0:01:16] S: hm keine ahnung die lachen ja aber auch darüber
12. [0:01:13] TP: zieht die Schulter hoch	12. [0:01:20] TP: ich habe ja schon versucht dich umzusetzen das hast du ja gemerkt von deinen guten freundinnen weg und ähm es ist nicht besser geworden also ja (..) jetzt frage ich mich ist irgendwie was privat bei dir vorgefaLLEN zu hause
13. [0:01:14] S: bewegt die Hand zum Gesicht	13. [0:01:36] S: hm (.) ne ist eigentlich alles wie immer also keine ahnung
14. [0:01:20] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne und wieder nach hinten	14. [0:01:42] TP: ja gut vielleicht auch eine schwierige phase aber auf jeden fall ähm habe ich
15. [0:01:29] S: bewegt die Hand zum Gesicht	
16. [0:01:39] S: zieht die Schulter hoch	
17. [0:01:51] S: bewegt den Kopf auf und ab	
18. [0:01:56] S: bewegt den Kopf auf und ab	
19. [0:02:04] S: bewegt den Kopf auf und ab	
20. [0:02:08] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
21. [0:02:15] S: bewegt den Kopf auf und ab	
22. [0:02:24] S: bewegt den Kopf auf und ab	
23. [0:02:26] S: zieht die Schulter hoch	
24. [0:02:50] S: bewegt den Kopf auf und ab	

25. [0:02:54] TP: bewegt den Kopf auf und ab und zieht die Schulter hoch	dich jetzt hier hin geholt das wir jetzt mal darüber sprechen dass das in zukunft sich wieder bessern soll auch in hinblick auf deine noten weil du warst ja immer gut in der schule hattest überall zweien auch in den anderen fächern ich habe jetzt auch mit meinen kollegen gesprochen und die meinten nämlich bei denen ist das auch so dass du da abgelenkt bist und die anderen ablenkst und ich finde es halt komisch dieses verhalten von dir weil du warst ja immer wirklich jemand der auch die hausaufgaben gewissenhaft gemacht hat und ja selbst die machst du ja nicht mehr und es sit ja auch paradox weil wenn du deine aufgaben bearbeiten sollst das machst du ja gewissenhaft und das ist ja auch gut
26. [0:02:56] S: bewegt den Kopf auf und ab	15. [0:02:25] S: ja keine ahnung bei den hausaufgaben fragt halt auch niemand
27. [0:03:01] TP: bewegt den Kopf zur Seite	16. [0:02:29] TP: ja (...) kann das irgendwie sein dass du irgendwie von deinen freundinnen angestichelt wirst dass du irgendwie von denen anweiseungen kriegst dass du irgendwie lustig sein SOLLST
28. [0:03:17] TP: bewegt den Kopf auf und ab	17. [0:02:40] S: ne das nicht aber keine ahnung das geht halt nur in der schule
29. [0:03:35] S: bewegt den Kopf auf und ab	18. [0:02:47] TP: ja auf jeden fall geht das so nicht weiter das wollte ich dir auch sagen und grunsätzlich will ich ja auch nu das beste für dich das weißt du ja (.) ähm (.) wenn es
30. [0:03:59] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
31. [0:04:07] S: bewegt den Kopf auf und ab	
32. [0:04:10] S: hustet in den Arm	
33. [0:04:21] S: zieht die Schulter hoch	
34. [0:04:31] S: bewegt den Kopf nach rechts und links	
35. [0:04:40] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
36. [0:04:43] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	
37. [0:04:46] S: bewegt den Kopf nach rechts und links	
38. [0:04:51] S: bewegt den Kopf auf und ab	
39. [0:04:55] S: bewegt den Kopf auf und ab	
40. [0:05:04] S: bewegt den Kopf auf und ab	
41. [0:05:07] S: bewegt den Kopf auf und ab	
42. [0:05:08] TP: steht von dem Stuhl auf	
43. [0:05:09] S: steht von dem Stuhl auf	
44. [0:05:10] TP: bewegt die Hand in Richtung S	
45. [0:05:10] S: bewegt die Hand in Richtung der TP	

	jetzt nicht so sein sollte dass sich das jetzt bessert dann muss ich ein bisschen strenger auch mit dir werden dass ich vielleicht sage ja (..) ähm (..) ich setze deinen beiden freunden auch noch auseinander oder (..) sonstiges also das wird dann nicht unbedingt schöner für dich aber ich habe es im guten versucht 19. [0:03:26] S: ja was muss ich denn tun damit ich wieder bei den beiden sitzen DARF 20. [0:03:30] TP: ja deine noten müssen wieder besser werden du musst wieder deine hausaufgaben machen und halt ständig diese wortmeldungen sein lassen 21. [0:03:38] S: okay 22. [0:03:39] TP: ich meine wenn du mal in einer arbeitsphase mit denen dann so ein bisschen sprichst okay aber es stört DICH das du den unterricht störst das stört mich aber auch die anderen mitschüler so wir sind alle in der schule mit dem interesse das wir was lernen und ja (..) ich finde das muss sich jetzt äh das muss sich wieder verbessern dass das so ist wie früher genau und du weißt ja auch dass wir nächste woche elternsprechtag haben 23. [0:04:07] S: ja 24. [0:04:08] TP: da bitte ich dich einmal auch (..) dass deine eltern dort erscheinen am besten auch mit dir zusammen
--	---

	25. [0:04:15] S: ja ich kann mal fragen aber die sind halt immer viel arbeiten 26. [0:04:18] TP: also doch etwas zu hause was ich gedacht habe 27. [0:04:21] S: ja ist halt irgendwie immer so ne also ich muss halt gucken wenn dann abends 28. [0:04:29] TP: ist das jetzt seit kurzem so dass die 29. [0:04:32] S: hm ne das war eigentlich schon ja eigentlich immer so 30. [0:04:37] TP: das finde ich jetzt aber dann komisch dass das dann irgendwie erst seit zwei wochen so ist also wirklich überhaupt nichts zu hAUSE 31. [0:04:46] S: ne 32. [0:04:47] TP: okay ja dann bitte ich dich auf jeden fall mit deinen eltern zu sprechen und dass sie auch ähm nächste woche zum elternsprechtag kommen wenn die nicht können dann sollen sie mich telefonisch erreichen oder per mail oder so ich will auf jeden fall jetzt in nächster zeit mit denen sprechen und auch persönlich (.) und dann am besten auch mit dir zusammen 33. [0:05:06] S: ja 34. [0:05:07] TP: alles klar 35. [0:05:08] S: dann mache ich das (.) okay 36. [0:05:11] TP: gut dann 37. [0:05:11] S: tschüss 38. [0:05:12] TP: komm gut nach hause (.) und wir sehen uns 39. [0:05:14] S: ja
--	---

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☒ Situation 1 ☐ Situation 2

Pseudonymisierungscode

CAB06

Länge

00:06:25 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:37] TP: richtet den Blick in die Richtung der Tür	2. [0:00:37] (klopfen) (...)
	3. [0:00:40] TP: [hi]
	4. [0:00:40] S: [hallo] (.) sind sie wütend auf MICH
3. [0:00:41] S: betritt den Raum und setzt sich auf den Stuhl gegenüber der TP	5. [0:00:43] TP: ne ich habe nur ein paar fragen an dich
4. [0:00:44] TP: richtet den Blick auf das Material	
5. [0:00:45] TP: richtet sich auf	6. [0:00:47] S: okay
	7. [0:00:48] TP: ähm dir ist bestimmt aufgefallen dass ich dich umgesetzt haBE
6. [0:00:49] TP: nimmt den Stift in die Hände	8. [0:00:52] S: ja
7. [0:00:51] TP: richtet den Blick in die Richtung der S	9. [0:00:53] TP: könntest du dir vorstellen warum das so WAR
8. [0:00:53] S: bewegt den Kopf auf und ab	10. [0:00:56] S: hm weiß ich nicht aber ich würde da gerne wieder sitzen
	11. [0:01:00] TP: würdest wieder bei deinen freunden [sitzen]
	12. [0:01:01] S: [ja genau]
9. [0:01:01] TP: bewegt den Kopf auf und ab	13. [0:01:02] TP: okay kannst du dir denn vorstellen was wir machen können damit du da wieder sitzen KANNST (..)
10. [0:01:04] TP: richtet den Blick auf das Material und dann in die Richtung der S	14. [0:01:08] S: mh weiß ich nicht sie haben ja gesagt dass ich ein bisschen zu laut war [weshalb sie mich umgesetzt haben]
	15. [0:01:12] TP: [ja genau] genau also mir ist aufgefallen dass du vermehrt mit den beiden gesprochen hast und ich glaube du bist es auch leid dass ich dich immer wieder ermahnt habe ich frage mich nur hängt das vielleicht auch damit zusammen dass du deine hausaufgaben in der letzten
11. [0:01:12] TP: richtet den Blick auf das Material	
12. [0:01:13] TP: wippt mit dem Stuhl vor und zurück	
13. [0:01:15] TP: hebt und senkt die Hände	
14. [0:01:16] TP: richtet den Blick nach oben	
15. [0:01:17] TP: richtet den Blick abwechselnd auf	

das Material und in die Richtung der S und dreht den Stift in der Hand	zeit nicht bearbeitet HAST (.)
16. [0:01:40] TP: bewegt den Kopf hin und her	16. [0:01:30] S: mh meinen sie jetzt dass ich meine hausaufgaben nicht mache weil ich jetzt vorne sitZE [oder]
17. [0:01:49] TP: richtet den Blick in die Richtung der S	17. [0:01:35] TP: ne sondern es sind ja schon die letzten zwei wochen immer wieder nicht so gelaufen auch auf nachfrage hin sind die nicht eingetroffen
18. [0:01:51] S: bewegt den Kopf auf und ab	18. [0:01:44] S: hm ja das ist mir momentan irgendwie nicht so wichtig
19. [0:01:52] TP: bewegt den Kopf hin und her	19. [0:01:47] TP: okay (.) liegen deine prioritäten gerade woanDERS
	20. [0:01:50] S: ja (.)
20. [0:01:58] TP: bewegt den Kopf auf und ab und wippt mit dem Stuhl	21. [0:01:52] TP: hast du irgendwie einen sport wo du dich aktuell viel mit beschäftIGST oDER
21. [0:02:01] S: bewegt den Kopf auf und ab	22. [0:01:55] S: ja ich fahre halt zuhause immer viel fahrrad
22. [0:02:03] TP: richtet den Blick auf das Material	23. [0:01:58] TP: okay und das nimmt dann auch viel zeit in anspruch am nach-mitTAG
23. [0:02:05] TP: richtet den Blick in die Richtung der S	24. [0:02:02] S: ja genau (unv.)
24. [0:02:10] TP: richtet den Blick auf das Material	25. [0:02:04] TP: okay
25. [0:02:12] TP: legt seinen Fuß auf seinem Bein ab	26. [0:02:05] S: es ist halt keiner zuhause dann kann ich auch das machen woran ich spaß habe
26. [0:02:14] TP: richtet den Blick in die Richtung der S	27. [0:02:09] TP: okay und hast du auch irgendwelche pflichten sonst zuhauSE aufräumen oder der gleichen oder bist du wenn du von der schule kommst einfach
27. [0:02:14] TP: richtet den Blick in die Richtung der S	

28. [0:02:16] TP: ver- schränkt seine Hände und legt den Kopf schief	alleine bis deine eltern abends nach hause kommen
29. [0:02:22] TP: wippt mit dem Stuhl	
30. [0:02:23] S: bewegt den Kopf auf und ab	28. [0:02:19] S: ja genau aber ich spiele auch noch gitarre also ich muss halt noch gitarre üben
31. [0:02:24] TP: richtet den Blick auf das Material und dann in die Richtung der S	29. [0:02:23] TP: okay möch- test du DAS oder oder ist das ein ZWANG
32. [0:02:26] S: bewegt den Kopf auf und ab	30. [0:02:25] S: nein ich mag das gerne
33. [0:02:29] TP: richtet den Blick auf das Material	
34. [0:02:34] S: hält den Kopf schief nach links und richtet den Blick in die Richtung der S	31. [0:02:27] TP: okay okay ähm wie ist das denn wenn deine eltern dann nach hause kommen äh fragst du fragen die nach hausaufga- BEN oder macht ihr da sprecht ihr da nochmal drÜBER wie dein tag so WAR
35. [0:02:37] TP: bewegt die Hände auseinander und zusammen	
36. [0:02:42] TP: bewegt die Hände kreisend umei- nander	32. [0:02:39] S: also über die hausaufgaben reden wir eigentlich nicht
37. [0:02:44] TP: bewegt ihre Hände auseinander und zusammen	33. [0:02:41] TP: okay aber generell über die schule wie der tag so war schon aBENDS oder (ich sag mal?) ein ritual beim abendessen oder so (unv.)
38. [0:02:51] S: bewegt den Kopf auf und ab	34. [0:02:48] S: manchmal aber meine eltern sind halt auch oft müde wenn die abends nach hause kommen [weil die]
39. [0:02:55] S: bewegt den Kopf auf und ab	35. [0:02:50] TP: [mh]
40. [0:02:57] TP: hebt die Mundwinkel	36. [0:02:51] S: so viel ar- beiten
41. [0:02:59] TP: bewegt den Kopf auf und ab	37. [0:02:52] TP: okay sind die viel am arbeiten [(unv.)]
42. [0:03:00] S: richtet den Blick auf das Material	38. [0:02:55] S: [ja]
	39. [0:02:56] TP: schon fast workaholics oDER

43. [0:03:04] S: bewegt den Kopf nach links und rechts	40. [0:02:57] S: (lachen) vielleicht ja
44. [0:03:09] TP: richtet den Blick in die Richtung der S und legt den Kopf schief nach links	41. [0:02:59] TP: vielleicht okay (.) ähm (.) du hattest keine geschwister oDER
	42. [0:03:03] S: nein
	43. [0:03:04] TP: okay okay (.) triffst du dich denn so auch schon mal zwischen- durch dann mit deinen freundinNEN gerade so mit den beIDEN mit denen du auch so viel sprichst
45. [0:03:17] TP: richtet den Blick auf das Material und dann in die Richtung der S und legt den Kopf schief	44. [0:03:11] S: ja eigentlich schon aber in letzter zeit haben die halt einfach keine zeit mehr
46. [0:03:23] TP: bewegt den Kopf hin und her	45. [0:03:15] TP: gar keine zeit MEHR okay
47. [0:03:24] S: bewegt den Kopf nach rechts und links	46. [0:03:17] S: ne die machen ja dieses sprachzertifikat und dann reden die ja nur darüber und
48. [0:03:25] TP: richtet den Blick auf das Material	47. [0:03:22] TP: und da war für dich kein interesse da- BEI
49. [0:03:30] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der S und auf das Material und bewegt die Hand nach links	48. [0:03:24] S: ne das wollte ich nicht machen
	49. [0:03:25] TP: okay (.) ähm (.) glaubst du deine eltern hätten ich habe ja gehört die arbeiten viel glaubst du die könnten sich mal vorstellen mit mir zu sprechen oder mit denen zusammen mal sprechen (.) wegen der hausaufgaBEN
50. [0:03:40] S: bewegt den Kopf auf und ab	50. [0:03:38] S: mh ja wenn die zeit haben bestimmt
51. [0:03:40] TP: richtet den Blick auf das Material	51. [0:03:40] TP: wenn die zeit haben bestimmt okay dann ähm würde ich vorschlagen (.) ich schreibe dir einen zettel [ich würde]
52. [0:03:43] TP: dreht ein Blatt des Materials um	52. [0:03:48] S: [mhm]
	53. [0:03:49] TP: dich bitten dass deine eltern den ein-
53. [0:03:49] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der S und auf das Material	
54. [0:03:51] S: bewegt den Kopf auf und ab	
55. [0:03:51] TP: bewegt die Hand in die Richtung des Materials	
56. [0:03:53] S: bewegt den Kopf auf und ab	
57. [0:04:01] TP: bewegt die Hand mehrmals auf und	

ab und bewegt den Kopf nach links und rechts 58. [0:04:19] TP: richtet den Blick auf das Material 59. [0:04:21] TP: bewegt den Kopf auf und ab und wippt mit dem Stuhl 60. [0:04:28] TP: hebt und senkt die Hand 61. [0:04:33] TP: richtet den Blick in die Richtung der S 62. [0:04:37] TP: richtet den Blick auf das Material 63. [0:04:39] TP: bewegt die Hände umeinander 64. [0:04:41] TP: richtet den Blick nach oben 65. [0:04:42] TP: hebt und senkt die Hand 66. [0:04:43] TP: richtet den Blick in die Richtung der S 67. [0:04:45] TP: hebt und senkt die Hand 68. [0:04:46] TP: bewegt den Kopf nach rechts 69. [0:04:48] TP: bewegt den Kopf und die Hand im Bogen nach links 70. [0:04:50] TP: bewegt die Hand vor sich mehrmals leicht auf und ab 71. [0:04:56] S: bewegt den Kopf auf und ab 72. [0:05:02] TP: bewegt die Hand auf und ab und	mal unterschreiben dass ich weiß dass sie es gelesen haben (.) und äh dass du den einfach zur nächsten stunde einfach mitbringst und dann sollen die auch gerne einen terminvorschlag raufschreiben mh ich nehme mir auch gerne zeit nach der schule dass wir uns einfach nochmal dann treffen mh wir können das hier im klassenraum machen wir können es in der aula machen wie auch immer 54. [0:04:08] S: ja 55. [0:04:09] TP: und ähm wenn sonst noch irgendwas ist kannst du gerne auch jederzeit nach dem unterricht reinkommen 56. [0:04:15] S: mhm 57. [0:04:16] TP: mh 58. [0:04:17] S: ja aber was muss ich denn tun jetzt damit ich wieder bei andrea und bente sitzen KANN 59. [0:04:21] TP: also prinzipiell würde ich erstmal mit deinen eltern sprechen wenn du (.) dann noch hausaufgaben machst oder beziehungsweise noch einfacher gesagt ähm wenn (.) es ist ja gut wenn du dich meldest und auch mitsprichst und am unterricht teilnimmst ähm aber ich denke mal wenn wenn du jetzt in der position wärst und einer würde dich die ganze zeit ansprechen und du hast ein thema ich sage mal du willst ja die gitarre spielen
---	---

dabei nach rechts und senkt sie wieder	60. [0:04:47] S: mhm
73. [0:05:12] TP: bewegt die Hand in die Richtung der S und bewegt den Oberkörper vor	61. [0:04:47] TP: und jetzt (.) ich sage mal kommt ein kumpel und schreit dich die ganze zeit an ey hast du bock das zu machen und das zu machen und möchtest aber unbedingt heute mal eine stunde für die gitarre haben wäre es dir dann nicht lieber wenn du für die gitarre zeit HAST (.)
74. [0:05:14] TP: setzt sich auf	62. [0:05:01] S: mh ja
75. [0:05:16] TP: richtet den Blick auf das Material und bewegt den Stift in der Hand	63. [0:05:02] TP: würdest du das so saGEN (.)
76. [0:05:21] TP: richtet den Blick in die Richtung der S	64. [0:05:05] S: ne weiß ich nicht vielleICHT ähm aber ich meine im unterricht da lachen andrea und bente ja auch immer drüber also [und die reden ja auch]
77. [0:05:32] TP: richtet den Blick nach oben	65. [0:05:12] TP: [spaß ist auch vollkommen] es ist ja auch wichtig dass sie spaß am unterricht haben darum geht es nicht es geht nur darum der die lachen zwar aber es kann ja auch sein dass die vielleicht selber auch aufpassen möchten
78. [0:05:38] TP: richtet den Blick in die Richtung der S und bewegt den Stift hin und her	66. [0:05:23] S: okay mh
79. [0:05:49] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der S und auf das Material	67. [0:05:24] TP: das ist ja genau so wie wenn du ein thema hast du irgendein LieblingsFACH
80. [0:05:58] S: bewegt den Kopf auf und ab	68. [0:05:28] S: mh (.) ja sport
81. [0:06:04] S: bewegt den Kopf auf und ab	69. [0:05:31] TP: sport okay hättest du es findest du es super wenn (.) irgendwas mit sport drankommt (.) möchtest du unbedingt mitmachen und einer hält dich die ganze zeit davon AB
	70. [0:05:41] S: mh ne das mag ich auch nicht (.)

82. [0:06:07] TP: ver- schiebt einen Zettel	71. [0:05:44] TP: vielleicht geht es den beiden auch nur so nur sie lachen viel- leicht um es zu verstecken
83. [0:06:08] S: bewegt den Kopf auf und ab	72. [0:05:48] S: okay
84. [0:06:09] TP: richtet den Blick in die Richtung der S	73. [0:05:49] TP: hast du sonst noch fraGEN
85. [0:06:13] TP: bewegt den Kopf auf und ab	74. [0:05:51] S: mh ne ei- gentlich nicht
86. [0:06:14] S: erhebt sich vom Stuhl und ver- lässt den Raum	75. [0:05:53] TP: okay dann sehen wir zu dass der un- terricht ein bisschen ruhi- ger verläuft wir sprechen einmal mit deinen eltern
	76. [0:05:59] S: ja
	77. [0:05:59] TP: und dann (.) würde ich sagen testen wir das nach dem gespräch dass du wieder bei den bei- den sitzen darfst ist das ein DEAL
	78. [0:06:05] S: ja okay
	79. [0:06:07] TP: dann brau- che ich dann einmal den zettel noch wieder und [dann]
	80. [0:06:09] S: [mhm]
	81. [0:06:10] TP: sehen wir uns danach schon [wieder]
	82. [0:06:11] S: [okay] dann bringe ich den mit
	83. [0:06:13] TP: danke (.)
	84. [0:06:15] S: tschüss
	85. [0:06:15] TP: tschüss schönen tag noch

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☐ Situation 1 ☒ Situation 2

Pseudonymisierungscode

CAB06

Länge

00:09:14 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:30] TP: richtet den Blick in die Richtung der Tür	2. [0:00:30] (klopfen)
	3. [0:00:31] TP: herein (.)
	4. [0:00:33] M: hallo
	5. [0:00:34] TP: hallo [nehmen die bitte platz]
3. [0:00:35] M: betritt das Bild und setzt sich auf den Stuhl	6. [0:00:35] M: [genau] ja danke dann erklären sie mir mal warum wir heute hier sind
4. [0:00:35] TP: bewegt die Hand in die Richtung des Stuhls	
5. [0:00:37] S: betritt das Bild und setzt sich auf den Stuhl neben M	7. [0:00:38] TP: sie sind die mutter von [alex]
6. [0:00:38] TP: hebt und senkt die Hand und richtet den Blick abwechselnd auf das Material und in die Richtung der M und der S	8. [0:00:39] M: genau
7. [0:00:43] TP: hebt und senkt die Hand	9. [0:00:40] TP: genau schön äh ja es ist im grunde genommen ganz einfach ähm ich hatte auch schon mit alex so gesprochen erstmal wie gefällt es dir wieder bei deinen beiden freundinnen
8. [0:00:47] TP: bewegt die Hand in die Richtung der S und M und zurück	10. [0:00:50] S: sehr gut
9. [0:00:50] S: bewegt den Kopf auf und ab	11. [0:00:50] TP: sehr GUT
10. [0:00:50] M: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der S und der TP	12. [0:00:51] S: mhm
	13. [0:00:52] TP: schön [ja dann]
	14. [0:00:52] M: [wieso denn] wieso denn wieder
11. [0:00:53] S: richtet den Blick in die Richtung der M	
12. [0:00:53] TP: bewegt sich kreisend umeinander	15. [0:00:54] S: ja wir hatten so eine kleine diskrepanz ähm (.) deshalb die alex einmal woanders sitzen musste
13. [0:00:54] M: richtet den Blick in die Richtung der TP	
14. [0:00:54] S: richtet den Blick in die Richtung der TP	16. [0:00:59] M: oKAY
15. [0:01:01] TP: hebt und senkt die Hand	17. [0:01:00] TP: und da haben wir aber schon eine vereinbarung ähm leider ist es nur so dass ähm sie so ein bisschen jetzt abstand davon NE wir hatten ja ver-

16. [0:01:08] TP: hebt und senkt die Hand	einbart dass dass du ein paar ja wortbeiträge die nicht angebracht sind also jetzt keine beleidigungen keine sorge
17. [0:01:10] TP: bewegt die Hände kreisend umeinander	
18. [0:01:13] TP: richtet den Blick nach oben	18. [0:01:18] M: okay (lachen)
19. [0:01:16] TP: richtet den Blick in die Richtung der M und bewegt die Hand in die Richtung der M	19. [0:01:18] TP: aber sondern sie wirft etwas in den unterricht ein was ja halt einfach nicht zum thema gehört NE [das ist]
20. [0:01:18] M: bewegt den Kopf auf und ab	20. [0:01:24] M: [okay]
21. [0:01:19] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der S und der M und macht eine kreisende Bewegung mit der Hand	21. [0:01:24] TP: manchmal spaßig da hat oft habe ich auch häufig spaß bei und das ist ja auch alles vollkommen in ordnung ähm aber es soll halt die anderen nicht vom lernen abhalten die alex sagte mir auch dass äh dass sie viel alleine zuhause ist weil sie beide sehr viel arbeiten [daher erstmal danke]
22. [0:01:26] TP: bewegt die Hand zum Oberkörper und zurück	22. [0:01:38] M: [ja genau]
23. [0:01:28] TP: richtet den Blick auf das Material	23. [0:01:39] TP: dass sie heute hier sind
24. [0:01:33] TP: richtet den Blick in die Richtung der M	24. [0:01:40] M: ja also ich arbeite sehr viel mein mann auch und da haben wir halt wenig zeit sind selten zuhause erst abends dann halt
25. [0:01:38] TP: bewegt die Hand auf den Tisch	
26. [0:01:42] M: richtet den Blick in die Richtung der S und dann in die Richtung der TP	25. [0:01:45] TP: okay
27. [0:01:42] S: richtet den Blick in die Richtung der M	26. [0:01:46] S: genau aber
28. [0:01:45] TP: bewegt den Kopf einmal auf und ab	27. [0:01:47] TP: wissen sie denn wie die alex ihre zeit in der zuhause verBRINGT hat sie viele pflichten zuhause bezüglich des haushalTES oder der gleichen ODER
29. [0:01:45] M: richtet den Blick in die Richtung der S und zurück in die Richtung der TP	

30. [0:01:46] TP: richtet den Blick in die Richtung der S	
31. [0:01:48] S: richtet den Blick in die Richtung der TP	
32. [0:01:49] TP: richtet den Blick in die Richtung der M	
33. [0:01:50] TP: bewegt die Hand in die Richtung der M und zurück	
34. [0:01:54] S: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der M und der TP	
35. [0:01:56] M: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der S und zurück	
36. [0:01:57] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
37. [0:02:01] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
38. [0:02:01] TP: richtet den Blick auf das Material	
39. [0:02:08] TP: richtet den Blick in die Richtung der M	
40. [0:02:17] TP: richtet den Blick abwechselnd auf das Material in die Richtung der S und der M	
41. [0:02:20] M: richtet den Blick in die Richtung der TP	
42. [0:02:21] S: richtet den Blick in die Richtung der TP	
43. [0:02:21] TP: richtet den Blick abwechselnd auf	
	28. [0:01:54] M: mh also wir achten schon darauf dass sie mithilft im haushalt so ist es nicht aber wir achten auch darauf dass sie eigentlich so ihre freiheden hat dass sie auch was machen kann was sie möchte
	29. [0:02:01] TP: mhm
	30. [0:02:02] M: genau
	31. [0:02:03] TP: okay (.) ähm (.) kontrollieren sie auch schon mal die hausaufgaben (..)
	32. [0:02:10] TP: ähm also bisher war das eigentlich nicht nötig [oDER]
	33. [0:02:12] TP: [mhm]
	34. [0:02:12] M: was sagst du dazu
	35. [0:02:13] S: mh ne
	36. [0:02:15] M: ansonsten arbeitet sie auch eigentlich sehr selbstständig immer deswegen (.) war ich auch jetzt überrascht dass ich da heute hier sitze (lachen)
	37. [0:02:21] TP: ja also es geht mir nur darum mir ist aufgefallen dass ähm die hausaufgaben bisschen ja ich sage mal schleifen gelassen werden [und]
	38. [0:02:28] M: [ja]
	39. [0:02:29] TP: ähm durch manche wortmeldungen die ich ihnen schon eben schon

das Material und in die Richtung der M 44. [0:02:22] TP: hebt und senkt die Hand 45. [0:02:28] TP: richtet den Blick auf das Material und hebt und senkt die Hand 46. [0:02:32] TP: schiebt die Ärmel hoch 47. [0:02:35] TP: verschränkt die Hände 48. [0:02:37] TP: richtet den Blick in die Richtung der M 49. [0:02:39] M: richtet den Blick in die Richtung der S und zurück zur TP 50. [0:02:39] S: richtet den Blick in die Richtung der M und zurück zur TP 51. [0:02:41] M: bewegt den Kopf leicht auf und ab 52. [0:02:44] TP: hebt die Hände und bewegt sie vorsich auf und ab und legt sie dann ineinander 53. [0:02:47] TP: richtet den Blick in die Richtung der S und dann auf das Material 54. [0:02:50] TP: richtet den Blick in die Richtung der M 55. [0:02:50] M: richtet den Blick in die Richtung der S und dann zurück zur TP 56. [0:02:51] TP: hebt und senkt den Kopf und richtet den Blick auf das Material 57. [0:02:53] TP: hebt und senkt die Hand	erläutert habe kommt es schon öfters dazu (.) dass eine gewisse unruhe herrscht [das ist] 40. [0:02:37] M: [mhm ja] so kenne ich alex halt gar nicht deswegen 41. [0:02:39] TP: es ist ja auch kein angriff gegen sie wir müssen bedenken wenn sie äh äh fünfzehn jahre alt ist sie NE also jeder weiß wie das ganze halt ist [(es gibt viele sachen die man machen möchte?)] 42. [0:02:46] M: [ja es ist ja auch] 43. [0:02:47] TP: außer schule das ist ja vollkommen in ordnung 44. [0:02:49] M: es ist ja auch ein typisches verhalten wenn man mal im unterricht [ein bisschen] 45. [0:02:52] TP: [das stimmt] ja solange es alles in einem rahmen bleibt ist das für mich auch äh vollkommen legitim 46. [0:02:57] M: mhm 47. [0:02:58] TP: ähm ich frage mich nur ähm (.) ob (.) ich weiß nicht vielleicht möchtest du das vor deiner mutter nicht sagen oder kannst du auch mit ihr selbst besprechen ich habe das gefühl sie bedrückt ein bisschen was 48. [0:03:10] M: okay
---	---

58. [0:03:02] TP: richtet den Blick in die Richtung der S und streckt die Hand in die Richtung und zurück	49. [0:03:10] TP: dass äh sie abgelenkt ist vom unetr-richt weil sie ist sonst konzentrierter gewesen (.)
59. [0:03:03] TP: hebt und senkt mehrmals die Hand	50. [0:03:15] M: mhm
60. [0:03:06] TP: richtet den Blick auf das Material	51. [0:03:15] TP: und (.) ich weiß nicht hast du vielleicht grad irgendwas noch dazuzusagen
61. [0:03:09] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der M und der S und auf das Material	52. [0:03:19] S: mh ja keine ahnung also (.) mir fehlt halt die zeit mit andrea und bente
62. [0:03:10] TP: berührt die Hand das Gesicht	53. [0:03:26] M: ja die habe ich auch schon länger nicht gesehen bei uns [also]
63. [0:03:17] TP: richtet den Blick in die Richtung der S und streckt die Hand aus und zurück	54. [0:03:28] TP: [mhm] (.)
64. [0:03:19] M: richtet den Blick in die Richtung der S	55. [0:03:29] M: ist da irgendwas passIERT
65. [0:03:22] S: richtet den Blick in die Richtung der M und hebt und senkt mehrmals die Schultern	56. [0:03:30] TP: ne eigentlich nicht
66. [0:03:26] TP: richtet den Blick in die Richtung der TP	57. [0:03:32] M: okay
67. [0:03:27] TP: richtet den Blick in die Richtung der M und der S	58. [0:03:33] TP: okay
68. [0:03:28] M: richtet den Blick in die Richtung der S	59. [0:03:34] M: was glauben sie denn woran es noch liegen köNTE dass das verhalten sich so verändert HAT
69. [0:03:31] S: bewegt den Kopf nach links und rechts	60. [0:03:37] TP: ja das ist deswegen frage ich ja so explizit also ähm die beiden die drei waren ja eigentlich schon immer eine eingeschworene clique (.) ähm ich habe so ein bisschen das gefühl dass (.) du versuchst sie ständig zum lachen zu bringen ich weiß nicht habt ihr euch vielleicht mal gestrittTEN dass (.) dass du versuchst die
70. [0:03:32] TP: richtet den Blick in die Richtung der TP	
71. [0:03:32] S: richtet den Blick in die Richtung der TP	

72. [0:03:34] TP: richtet den Blick abwechselnd auf das Material und in die Richtung der S und der M	anderen jetzt durch lacher und der gleichen die beiden so ein bisschen wieder an dich dran zu nähern oDER
73. [0:03:41] TP: hebt, kreist und senkt die Hand	
74. [0:03:47] TP: macht eine kreisende Handbewegung	61. [0:03:58] S: mh ne gestritten haben wir uns nicht aber die haben halt wie gesagt ihr sprachzertifikat und deswegen treffen die sich
75. [0:03:50] TP: hebt und senkt die Hand	62. [0:04:04] TP: [mhm]
76. [0:03:52] M: richtet den Blick in die Richtung der S und dann in die der TP	63. [0:04:04] S: auch oft ja oft ohne mich
77. [0:03:53] TP: bewegt die Hände kreisend umeinander	64. [0:04:07] TP: [mh]
78. [0:03:57] TP: bewegt die Hand nach rechts und zurück zur anderen und richtet den Blick in die Richtung der S	65. [0:04:07] M: [und das] machst du NICHT
79. [0:03:57] M: richtet den Blick in die Richtung der S	66. [0:04:08] S: ne
80. [0:04:02] TP: bewegt den Kopf auf und ab	67. [0:04:09] M: warum NICHT
	68. [0:04:10] S: ich habe da keine lust zu
81. [0:04:07] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der M und S	69. [0:04:11] M: mhm okay
82. [0:04:07] S: richtet den Blick in die Richtung der M	70. [0:04:11] TP: ich sage mal [(unv.)]
83. [0:04:08] S: bewegt den Kopf nach links und rechts	
	71. [0:04:13] M: [ja ja]
84. [0:04:11] M: richtet den Blick in die Richtung der TP	72. [0:04:13] TP: so ein sprachzertifikat das kann man jederzeit nachholen und ähm (.) wichtig ist erstmal dass der hauptfokus auf der schule liegt was jetzt sonstiges das kann man immer noch nachmachen ähm fühlst du dich so ein bisschen ausgeschlossen vielleicht von den beiden
85. [0:04:11] S: richtet den Blick in die Richtung der TP	

86. [0:04:13] M: bewegt den Kopf auf und ab und hebt und senkt die Schultern	73. [0:04:29] S: mh ja manchmal dann
87. [0:04:14] TP: hebt und senkt die Hand	74. [0:04:32] TP: okay hast du schon offen mit den beiden darüber kommuniziert
88. [0:04:16] TP: richtet den Blick auf das Material	75. [0:04:35] S: ne das noch gar nicht (.)
89. [0:04:20] TP: berührt das Material und richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der M und auf das Material	76. [0:04:37] TP: möchtest du dann vielleicht dass wir uns mal zu dritt zusammensetzen oder möchtest du da vielleicht wir haben auch eine schulsozialarbeiterin im haus dass ihr mal in einer geschlossenen gemeinde darüber spricht
90. [0:04:21] TP: bewegt die Hand im Bogen von links nach rechts	77. [0:04:47] S: ja ich weiß aber nicht ob das so das problem löst weil die machen ja immer noch das sprachenzertifikat dann
91. [0:04:25] TP: richtet den Blick in die Richtung der S	
92. [0:04:26] M: richtet den Blick in die Richtung der S	
93. [0:04:31] S: bewegt den Kopf auf und ab	
94. [0:04:32] M: richtet den Blick in die Richtung der TP	
95. [0:04:35] S: bewegt den Kopf nach links und rechts	78. [0:04:52] TP: ja gut aber es muss ja auch irgendwo eine diskrepanz geben dass ihr aktuell miteinander wenig zeit verbringt weil ich meine das sprachenzertifikat ist das eine aber in der zeit von digitalisierung ist auch nichts dabei sich vielleicht abends auch per videochat zu treffen (..)
96. [0:04:37] TP: richtet den Blick abwechselnd auf das Material und in die Richtung der S	79. [0:05:07] S: ja
97. [0:04:42] TP: hebt und senkt die Hand	80. [0:05:07] TP: mhm (..) ähm (.) hast du denn einen vorschlag wie wir (.) weil durch die hausaufgaben und der gleichen ich weiß nicht ob du genug vorbereitet bist für die nächste klausur hast du denn einen vorschlag wie du das weiterhin
98. [0:04:44] TP: hebt die Hände und bewegt sie auseinander und zusammen und richtet den Blick in die Richtung der S	
99. [0:04:48] M: richtet den Blick in die Richtung der S	
100. [0:04:51] M: richtet den Blick in die Richtung der TP	
101. [0:04:52] TP: hebt und senkt die Hand und richtet den Blick nach oben	

102. [0:04:55] TP: richtet den Blick abwechselnd auf das Material und in die Richtung der S	(.) ähm (.) ja ich sage mal verbessern KANNST
103. [0:04:58] TP: hebt und senkt mehrmals die Hand	81. [0:05:26] S: mh (.) weiß ich nicht ich kann mich vielleicht mehr anstrengen
104. [0:05:06] M: richtet den Blick in die Richtung der S und dann in die Richtung der TP	82. [0:05:29] TP: okay (.) meinst du denn mit noch mehr anstrengen bist du bist du äh (.) sicherer wenn du etwas machst oder meinst du ist es vielleicht zu VIEL brauchst du vielleicht ein bisschen unterstütZUNG währenddesSEN habt ihr vielleicht sonst zu dritt geLERNT
105. [0:05:09] TP: berührt das Material	
106. [0:05:14] TP: wippt mit dem Stuhl	
107. [0:05:27] M: richtet den Blick in die Richtung der S	83. [0:05:45] S: ja das also wir haben halt häufig zu dritt hausaufgaben
108. [0:05:28] S: hebt und senkt zweimal die Schultern	
109. [0:05:32] TP: macht eine kreisende Handbewegung	84. [0:05:48] TP: mhm also geht es wirklich darum dass wenn ihr das dir jetzt so ein bisschen fehlt euer rituAL (.) ich denke mal dann du erinnerst dich vielleicht dann auch nicht so schnell daran dann oder vergisst die auch mal
110. [0:05:32] M: richtet den Blick in die Richtung der TP	85. [0:05:58] S: mh ja ich fahr dann immer wieder fahrrad und
111. [0:05:37] TP: bewegt die Hände vor sich zusammen und auseinander und kreisend hin und her	86. [0:06:01] TP: mhm (.) könntest du dir denn vorstellen wir haben eine hausaufgabenbetreuung im haus äh das ist dann an zwei nachmittagen in der schule nochmal eine stunde länger zu bleiben ich weiß das hört sich immer schrecklich an stunde länger und dann auch nicht mal für was schönes aber so
112. [0:05:45] S: hebt und senkt den Kopf	
113. [0:05:46] M: richtet den Blick in die Richtung der S	
114. [0:05:46] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
115. [0:05:48] TP: richtet den Blick in die Richtung der TP	
116. [0:05:50] TP: berührt das Material	

117. [0:05:53] S: bewegt den Kopf auf und ab	wärst du halt in einem umfeld von mehrere leuten und könntest dann halt dement-sprechend auch mal mit denen austauschen bezüglich der hausaufgaben (.)
118. [0:05:54] TP: hebt und senkt die Hand	
119. [0:06:02] TP: berührt das Material	87. [0:06:24] M: würde dir das helfEN
120. [0:06:03] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der M und der S und auf das Material	88. [0:06:25] S: vielleicht ja
121. [0:06:07] TP: bewegt die Hände auseinander und zusammen	89. [0:06:27] TP: ja (..) ähm das wäre dann immer mittwochs und freitags ähm das können sie auch gut zuhause [besprechen]
122. [0:06:12] TP: hebt und senkt die Hand	
123. [0:06:16] TP: streckt den Zeigefinger nach oben aus und kreist die Hand	90. [0:06:34] M: [ja]
124. [0:06:19] TP: bewegt die Hände vor sich hin und her	91. [0:06:34] TP: das muss jetzt nicht sofort sein ich muss das nur einmal wissen wenn sie wenn du dich dafür entscheidest dass ich das einmal bei den kollegen anmelde ähm ansonsten denke ich wenn du mit ähm andrea und bea und bente (.) nochmal ihr zusammen sprechen würdet (.) würde ich mich darüber freuen ansonsten ist mein anliegen erstmal erledigt [ich]
125. [0:06:24] M: richtet den Blick in die Richtung der S	92. [0:06:58] M: [ja]
126. [0:06:24] S: richtet den Blick in die Richtung der M	93. [0:06:58] TP: denke wenn sie zur hausaufgabenhilfe geht und so ein bisschen unterstützung hat von anderen sich darüber austauschen kann
127. [0:06:27] S: bewegt den Kopf auf und ab und richtet den Blick in die Richtung der TP	94. [0:07:03] M: okay
128. [0:06:28] M: richtet den Blick in die Richtung der TP	95. [0:07:04] TP: ich glaube dann wird sich das schon wieder legen (.) sie sind natürlich auch gerne äh (.) wenn sie lust und zeit haben also eher zeit lust ga-
129. [0:06:34] M: bewegt den Kopf auf und ab	
130. [0:06:45] TP: berührt ihren Nacken	
131. [0:06:36] M: bewegt den Kopf auf und ab	
132. [0:06:37] S: bewegt den Kopf auf und ab	

133. [0:06:42] TP: berührt das Material	rantiert können sie sie auch gerne bei den hausaufgaben mal unterstützen
134. [0:06:56] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der M und der S	96. [0:07:15] M: ja okay (.) ja ich kann dann mal abends wenn ich nach hause komme und du die gemacht hast also inhaltlich bin ich jetzt glaube ich nicht so die große hilfe dabei aber ja
135. [0:06:58] TP: hebt und senkt die Hand	
136. [0:07:00] TP: bewegt die Hand im Bogen nach rechts	
137. [0:07:02] TP: bewegt die Hände kreisend vor sich umeinander	
138. [0:07:06] TP: bewegt die Hand mehrmals in die Richtung der M und zurück	97. [0:07:22] TP: manchmal reicht es ja auch schon wenn einer drüber guckt und sagt [mensch das]
	98. [0:07:24] M: [ja]
139. [0:07:16] S: richtet den Blick in die Richtung der M	99. [0:07:25] TP: macht für mich ja gar keinen sinn warum ist das SO
140. [0:07:17] M: richtet den Blick in die Richtung der S	100. [0:07:27] M: okay
141. [0:07:18] S: richtet den Blick in die Richtung der TP	101. [0:07:27] TP: und dann kann sie es vielleicht erklären und dann fällt ihr vielleicht selber ein ja mensch das macht ja so vielleicht gerade [voll auf die]
142. [0:07:19] M: richtet den Blick in die Richtung der TP	
143. [0:07:23] TP: hebt und senkt mehrmals die Hand	102. [0:07:32] M: [okay] ja das können wir ja mal ausprobieren aber noch eine andere frage ist das bei anderen lehrern auch SO oder ist das jetzt nur in ihrem fach der FALL dass es
144. [0:07:29] TP: hebt die Hand, dreht sie in der Luft und senkt sie wieder	
145. [0:07:31] TP: streckt die Zeigefinger aus und	103. [0:07:39] TP: ähm ich habe ich habe mich schon mit mehreren lehrern auch unterhalten aber ich habe jetzt erstmal möchte ich

bewegt sie kreisend umeinander	mit alex wollte ich das alleine klären
146. [0:07:32] M: bewegt den Kopf auf und ab	
147. [0:07:33] M: richtet den Blick in die Richtung der S und zurück in die Richtung der TP	104. [0:07:47] M: mhm [ja es hat mich nur]
148. [0:07:33] S: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der M	105. [0:07:47] TP: [und ähm]
149. [0:07:37] S: richtet den Blick in die Richtung der TP	106. [0:07:48] M: gewundert weil ich jetzt von den anderen noch so gar nichts kam
150. [0:07:40] TP: richtet den Blick auf das Material	107. [0:07:50] TP: ja
151. [0:07:41] TP: berührt das Material und verschiebt es etwas	108. [0:07:51] M: mhm
152. [0:07:45] TP: bewegt die Hand in die Richtung der S und zurück	109. [0:07:51] TP: ne es ist mir nur so vermehrt aufgefallen und ich wollte es erstmal mit ihr und ihnen besprechen
153. [0:07:46] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der S und der M	110. [0:07:55] M: ja
	111. [0:07:56] TP: bevor (.) ich sage mal andere lehrer auch noch auf sie zukommen oder auch nicht das weiß ich nicht ähm ich dachte wir machen es im geschlossenen umfeld das ist ein [bisschen]
154. [0:07:48] M: richtet den Blick in die Richtung der S und dann in die der TP	112. [0:08:06] M: [okay]
	113. [0:08:06] TP: (unv.)
155. [0:07:51] M: bewegt den Kopf auf und ab	114. [0:08:07] M: ja (lachen)
	115. [0:08:08] TP: NE
156. [0:07:54] TP: richtet den Blick abwechselnd auf das Material und in die Richtung der M und bewegt die Hand in die Richtung der S und zurück	116. [0:08:09] M: gut also gucke ich zuhause einfach abends mal über die hausaufgaben drüber würde dir das schon helfen
157. [0:07:56] M: bewegt den Kopf auf und ab	
158. [0:07:58] TP: hebt und senkt die Hand	117. [0:08:13] S: ja
159. [0:08:03] TP: richtet den Blick abwechselnd in	118. [0:08:13] M: genau und dann mit andrea und bente musst du vielleicht einmal reden und wenn das nicht [klappt]
	119. [0:08:16] TP: [genau]

die Richtung der S und der M 160. [0:08:06] M: bewegt den Kopf auf und ab 161. [0:08:08] M: hebt die Mundwinkel 162. [0:08:08] TP: hebt und senkt die Schultern 163. [0:08:09] S: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der M und der TP 164. [0:08:10] M: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der S und der TP 165. [0:08:12] S: bewegt den Kopf auf und ab 166. [0:08:13] TP: richtet den Blick auf das Material 167. [0:08:14] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der M und der S 168. [0:08:21] S: bewegt den Kopf auf und ab 169. [0:08:22] M: richtet den Blick in die Richtung der TP 170. [0:08:23] TP: bewegt die Hand nach rechts und zurück 171. [0:08:27] TP: richtet den Blick auf das Material und hebt und senkt die Hand 172. [0:08:28] TP: richtet den Blick in die Richtung der S und der TP 173. [0:08:29] M: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der S und der TP	120. [0:08:17] M: auch gerne mit der (.) vertrauenslehrer oder was sie angesprochen hatten (.) 121. [0:08:22] TP: ich spreche sonst auch wenn du möchtest kann ich auch einmal die beiden ansprechen (.) oder möchtest du lieber [dass] 122. [0:08:27] S: [mhm] 123. [0:08:27] TP: selbst in die hand nehmen 124. [0:08:29] S: ich glaube ich spreche lieber selbst mit denen 125. [0:08:31] TP: JA okay 126. [0:08:32] M: vielleicht reicht das ja auch schon 127. [0:08:33] TP: ich würde mich freuen wenn du mir ein kleines feedback gibst (.) NE dass ich weiß ob du vielleicht wieder trotzdem die hausaufgaben zusammen macht oder der gleichen 128. [0:08:40] S: mhm 129. [0:08:41] TP: und wenn nicht dann äh können wir ja gerne dann über (.) ja (.) sozialarbeiterin im haus sprechen 130. [0:08:47] S: okay ja 131. [0:08:49] TP: wunderbar dann war es das auch schon 132. [0:08:50] M: okay
---	---

174. [0:08:30] TP: hebt und senkt den Kopf	133. [0:08:50] TP: von meiner seite aus
175. [0:08:31] S: bewegt den Kopf auf und ab	134. [0:08:52] M: ja dann schauen wir mal ob das funktioniert und sonst können sie mir gerne wieder dann bei mir melden dann müssen wir nochmal weiter gucken [ja]
176. [0:08:31] M: richtet den Blick in die Richtung der TP	135. [0:08:56] TP: [wunderbar] gut
177. [0:08:33] M: richtet den Blick in die Richtung der TP	136. [0:08:58] M: okay
178. [0:08:36] TP: richtet den Blick abwechselnd auf das Material	137. [0:08:58] TP: dann bedanke ich mich und wünsche noch einen schönen tag [und wir sehen uns morgen]
179. [0:08:36] S: bewegt den Kopf auf und ab	138. [0:08:59] M: [ja danke tschüss]
180. [0:08:39] TP: richtet den Blick in die Richtung der S und dann auf das Material	139. [0:09:01] TP: [tschüss]
181. [0:08:40] S: bewegt den Kopf auf und ab	140. [0:09:01] S: [tschüss]
182. [0:08:44] TP: hebt und senkt die Hand	
183. [0:08:46] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der S und der M	
184. [0:08:46] S: bewegt den Kopf auf und ab	
185. [0:08:46] M: bewegt den Kopf auf und ab	
186. [0:08:47] TP: hebt und senkt den Kopf	
187. [0:08:49] TP: hebt und senkt die Hand	
188. [0:08:49] M: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der S und der TP	
189. [0:08:50] S: hebt und senkt den Kopf	
190. [0:08:52] S: richtet den Blick in die Richtung der M und dann in die der TP	

191. [0:08:53] TP: bewegt den Kopf auf und ab 192. [0:08:55] TP: bewegt den Kopf auf und ab 193. [0:08:57] M: bewegt den Kopf auf und ab 194. [0:09:00] TP: hebt und senkt die Hand 195. [0:09:01] M: steht vom Stuhl auf und verlässt den Raum 196. [0:09:01] S: steht vom Stuhl auf und verlässt den Raum	
---	--

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☒ Situation 1 ☐ Situation 2

Pseudonymisierungscode

CAS03

Länge

00:05:37 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:33] es klopft	2. [0:00:33] es klopft
3. [0:00:33] TP: richtet den Blick in Richtung Tür	3. [0:00:34] TP: herEIN
4. [0:00:34] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	4. [0:00:36] S: hallo
5. [0:00:35] TP: steht von dem Stuhl auf	5. [0:00:36] TP: hi alex
6. [0:00:36] TP: bewegt mit der Hand den Stuhl	6. [0:00:37] S: sind sie wütend auf miCH
7. [0:00:38] TP: bewegt die Hände zu den Hosentaschen	7. [0:00:39] TP: ähm nein aber setz dich erstmal ähm ich weiß dass du gleich ähm den bus nehmen musst deswegen also ich möchte dich jetzt nicht auf also ich will dich jetzt nicht lange aufhalten äh das gespräch wird auch nicht lange dauern ich möchte dir einfach nur ähm einige fragen stellen und ich hoffe du bist ehrlich zu mir
8. [0:00:39] S: setzt sich auf den Stuhl	8. [0:00:57] S: hmhm
9. [0:00:40] TP: setzt sich auf den Stuhl	9. [0:00:58] TP: ähm du hast mich jetzt schon gefragt ob ich ein problem mit dir habe ähm warum hast du dieses gefüHL
10. [0:00:42] TP: bewegt die Hände zum Kopf	10. [0:01:05] S: hm ja weil ich zum gespräch kommen sollte
11. [0:00:45] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne und legt die Hände auf den Tisch	11. [0:01:08] TP: ach nein da musst du dir echt keine gedanken machen ähm wie gesagt ich hatte einfach nur einige fragen und mir war es wichtig da mit dir persönlich drüber zu sprechen
12. [0:00:46] S: bewegt den Kopf auf und ab	12. [0:01:18] S: okay
13. [0:00:48] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	13. [0:01:19] TP: also denk da bitte nicht dass ich irgendein problem mit dir habe das ist auf jeden fall nicht der fall ähm (.) ja also wie gesagt wir reden ganz kurz darüber äh ich will dich auch nicht lange aufhalten ähm ich versuche jetzt erstmal mein problem
14. [0:00:49] TP: bewegt den Stuhl zum Tisch	
15. [0:00:50] S: bewegt den Kopf auf und ab	
16. [0:00:57] S: bewegt den Kopf auf und ab	
17. [0:01:00] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten	
18. [0:01:00] TP: legt die Hände auf die Blätter	
19. [0:01:02] TP: legt die Hände aufeinander	
20. [0:01:06] S: bewegt den linken Arm	
21. [0:01:08] TP: weitert die Augen	
22. [0:01:08] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten	

23. [0:01:09] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	(.) von der ganzen sache zu schildern und dann kannst du gerne was dazu sagen wenn du magst
24. [0:01:10] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten	14. [0:01:40] S: ja
25. [0:01:17] S: bewegt den Kopf auf und ab	15. [0:01:41] TP: wäre mir auch wichtig wenn du etwas dazu sagst ich hoffe dass wir nach dem gespräch einfach zu einem zu einer lösung kommen (.) und wir beide damit einverstanden sind
26. [0:01:21] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	16. [0:01:51] S: okay
27. [0:01:23] TP: bewegt den Kopf nach hinten	17. [0:01:52] TP: JA
28. [0:01:15] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten	18. [0:01:52] S: ja
29. [0:01:28] TP: streckt die Hände auseinander und bewegt diese über dem Tisch	19. [0:01:53] TP: also im unterricht ähm ist es so das du manchmal äh unaufgefordert äh (.) Beiträge also du bist manchmal einfach etwas vorlaut ähm und dadurch (.) störst du einfach den unterricht (.) äh ich mir ist auch aufgefallen dass du äh manchmal mit deinen wortbeiträgen deine freunde zum lachen bringst und da ist äh mir persönlich also da ist es bei mir nämlich so das ich mich ähm bei meinem unterricht in meiner unterrichtsdurchführung gestört fühle
30. [0:01:28] TP: legt die Hände auf den Tisch	20. [0:02:35] S: okay ich mache halt gerne gute stimmung für andere
31. [0:01:29] TP: legt die Hände aufeinander	21. [0:02:39] TP: ich weiß dass du ein wirklich sehr sehr gutes mädchen bist und auch relativ also wirklich gut im unterricht auch bist du ähm bei der letzten äh besprechung lagst du ja auch bei einer zwei äh bei der notenbesprechung ähm (..) du machst auch nicht deine hausaufgaben wie ich
32. [0:01:31] S: bewegt den Kopf auf und ab	
33. [0:01:35] TP: bewegt die Hände zum Hals	
34. [0:01:37] TP: hält die Hände in die Luft	
35. [0:01:39] TP: bewegt die Hand an den Kopf	
36. [0:01:40] S: bewegt den Kopf auf und ab	
37. [0:01:42] S: bewegt den Kopf auf und ab	
38. [0:01:48] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	
39. [0:01:49] S: bewegt den Kopf auf und ab	
40. [0:01:52] S: bewegt den Kopf zur Seite	
41. [0:01:53] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten	
42. [0:01:53] TP: legt die Hände an den Stuhl	
43. [0:01:55] TP: legt die Hände ineinander und legt die auf den Tisch	

44. [0:01:56] TP: richtet den Blick nach oben	sehe ich weiß nicht woran das liegt aber ich möchte dir (.) damit einfach nur sagen wenn das so weiter läuft dann sehe ich leider deine note ein bisschen gefährdet ich hoffe wir können darüber reden und wenn du ein problem hast kannst du mir das gerne mitteilen
45. [0:02:04] TP: hält die Hände vor den Oberkörper	22. [0:03:20] S: hm ja das ist mir momentan halt irgendwie nicht so wichtig
46. [0:02:07] TP: bewegt den Kopf nach vorne	23. [0:03:25] TP: was ist dir nicht wichtig
47. [0:02:12] TP: bewegt die Hände in kreisenden Bewegungen	24. [0:03:26] S: dass ich die hausaufgaben mache irgendwie ich mache dann immer was anderes
48. [0:02:13] TP: legt die Hände auf den Tisch	25. [0:03:31] TP: und was machst du DA
49. [0:02:14] S: bewegt den Kopf auf und ab	26. [0:03:32] S: hm meistens fahrrad fahren oder gitarre spielen oder so
50. [0:02:22] S: bewegt den Kopf auf und ab	27. [0:03:36] TP: also dir ist es nicht wichtig eine gute note (.) am ende des schuljahres äh zu bekommEN
51. [0:02:23] TP: legt die Hand auf den Oberkörper	28. [0:03:41] S: hm ne
52. [0:02:27] TP: bewegt den Finger zum Gesicht	29. [0:03:42] TP: äh (.) ist es dir denn wichtig oder (.) ist es dir wichtig ähm im unterricht aufzupassen und äh vielleicht was für die zukunft zu lernen oder ähm
53. [0:02:29] TP: legt die Hände aufeinander	30. [0:03:57] S: hm joa keine ahnung ich würde halt gerne wieder bei andrea und bente sitzen
54. [0:02:29] TP: richtet den Blick leicht zur Seite	31. [0:04:02] TP: also ich finde einfach wenn du ähm neben bente und ähm
55. [0:02:32] TP: bewegt die Hände zum Oberkörper	32. [0:04:09] S: andrEA
56. [0:02:33] TP: bewegt den Kopf nach vorne	33. [0:04:10] TP: andrea (lacht) sitzt ähm bist du ein bisschen abgelenkt ich
57. [0:02:37] S: bewegt die Schultern hoch	
58. [0:02:38] S: zieht die Mundwinkel hoch	
59. [0:02:39] TP: zieht die Mundwinkel hoch	
60. [0:02:45] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
61. [0:02:50] TP: bewegt die Finger in kreisenden Bewegungen	
62. [0:02:51] S: bewegt den Kopf auf und ab	
63. [0:02:52] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
64. [0:02:54] S: bewegt den Kopf auf und ab	
65. [0:03:00] TP: bewegt den Kopf nach unten	
66. [0:03:01] S: bewegt den Kopf auf und ab	

67. [0:03:05] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	weiß nicht woran es liegt vielleicht
68. [0:03:08] TP: bewegt die Hände vor dem Hals und bewegt den Kopf nach unten	34. [0:04:16] S: aber die reden ja auch (.) und lachen ja auch über meine witze
69. [0:03:12] S: bewegt den Kopf auf und ab	35. [0:04:21] TP: und was glaubst du können wir dagegen machen
70. [0:03:14] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	36. [0:04:26] S: hm weiß ich nicht
71. [0:03:17] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	37. [0:04:27] TP: wie findest du den vorschlag wenn wir einfach ähm (.) für die erste Zeit versuchen das ihr alle getrennt voneinander sitzt und dann schauen wir einfach mal ähm wie der unterricht dann so läuft und wenn wir wenn ich sehe dass das klappt (.) könnt können wir ja mal wieder versuchen dass ihr nebeneinander sitzt
72. [0:03:21] TP: legt die Hände auf den Tisch	38. [0:04:48] S: hmhm
73. [0:03:28] S: bewegt die Schultern nach oben	39. [0:04:49] TP: ist das in ordnung für diCH
74. [0:03:39] S: bewegt die Schultern nach oben	40. [0:04:50] S: ja
75. [0:03:42] TP: bewegt den Kopf nach hinten und den Oberkörper zur Seite	41. [0:04:52] TP: okay also ich hoffe natürlich dass du dir meine worte zu herzen nimmst es soll wie gesagt kein angriff äh gegen dich sein du bist ein wirklich gutes mädchen (lacht) auch gut im unterricht und ich hoffe das bleibt auch dabei ähm ja dann möchte ich dich nicht länger aufhalten
76. [0:03:44] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	42. [0:05:09] S: okay
77. [0:03:54] S: bewegt den Kopf hin und her	43. [0:5:09] TP: und falls es irgendwann mal probleme gibt bei der also falls zu irgendwelche bedürfnisse oder wünsche hast kannst du mich gerne auch persönlich darauf ansprechen wir können gerne darüber reden
78. [0:04:02] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten	
79. [0:04:03] TP: bewegt die Hand zum Kopf	
80. [0:04:04] TP: legt die Hände auf den Tisch	
81. [0:04:05] TP: legt die Finger ineinander	
82. [0:04:11] TP: zieht die Mundwinkel hoch	
83. [0:04:14] TP: bewegt den Kopf nach vorne	
84. [0:04:22] S: bewegt die Hände unter dem Tisch	
85. [0:04:28] TP: legt die Hände aufeinander	
86. [0:04:41] S: bewegt den Kopf auf und ab	
87. [0:04:45] TP: bewegt den Kopf nach vorne	

88. [0:04:48] S: bewegt den Kopf auf und ab	also das ist wirklich kein problem
89. [0:04:49] TP: bewegt den Kopf auf und ab	44. [0:05:21] S: ja okay
90. [0:04:51] S: bewegt den Kopf auf und ab	45. [0:05:22] TP: okAY
91. [0:04:53] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten	46. [0:05:22] S: ja
92. [0:04:56] S: bewegt den Kopf auf und ab	47. [0:05:23] TP: gut
93. [0:05:00] S: bewegt den Kopf auf und ab	48. [0:05:24] S: okay
94. [0:05:00] TP: bewegt den Kopf nach vorne	49. [0:05:24] TP: bis dann
95. [0:05:02] TP: zieht die Mundwinkel hoch	50. [0:05:24] S: tschüss
96. [0:05:04] S: bewegt den Kopf auf und ab	51. [0:05:25] TP: tschüss
97. [0:05:07] TP: bewegt den Kopf nach rechts	
98. [0:05:09] TP: bewegt die Schulter hoch	
99. [0:05:10] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	
100. [0:05:10] S: bewegt die Schulter nach hinten	
101. [0:05:12] TP: streckt die Hände aus	
102. [0:05:13] S: bewegt den Kopf auf und ab	
103. [0:05:19] S: bewegt den Kopf auf und ab	
104. [0:05:22] TP: legt die Hände auf die Armlehnen	
105. [0:05:23] TP: steht von dem Stuhl auf	
106. [0:05:23] S: steht von dem Stuhl auf	
107. [0:05:25] TP: bewegt die Hände zu den Hosentaschen und zieht die Mundwinkel hoch	
108. [0:05:26] TP: bewegt die Hände zu den Haaren	
109. [0:05:26] S: geht in Richtung Tür	

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☐ Situation 1 ☒ Situation 2

Pseudonymisierungscode

CAS03

Länge

00:06:48 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:30] TP: steht vom Stuhl auf	2. [0:00:32] es klopft
3. [0:00:32] TP: bewegt die Hand zu den Haaren	3. [0:00:33] TP: herEIN
4. [0:00:32] es klopft	4. [0:00:35] M: hallo
5. [0:00:33] TP: richtet den Blick in Richtung Tür	5. [00:035] TP: hallo frau schmidt
6. [0:00:33] TP: zieht die Mundwinkel hoch	6. [0:00:38] M: hallo
7. [0:00:36] TP: geht nach rechts um den Tisch	7. [0:00:38] TP: frau acar (?) meine name wir kenne uns ja schon
8. [0:00:37] TP: bewegt die Hand in Richtung M	8. [0:00:40] M: ja
9. [0:00:37] M: bewegt die Hand in Richtung TP	9. [0:00:41] TP: hallo alex
10. [0:00:38] M: bewegt die Hand zum Kopf	10. [0:00:42] S: hallo
11. [0:00:40] M: richtet den Blick in Richtung Tür und setzt sich auf den Stuhl	11. [0:00:42] TP: darf ich euch was zu trinken anbieten
12. [0:00:41] TP: setzt sich auf den Stuhl und richtet den Blick in Richtung S	12. [0:00:44] M: ne danke alles gut
13. [0:00:42] S: setzt sich auf den Stuhl	13. [0:00:45] TP: okay
14. [0:00:43] TP: deutet mit der Hand auf die Flasche	14. [0:00:45] M: aber erklären sie mal warum ich heute heute hier bin
15. [0:00:47] TP: bewegt die Hand zum Kopf	15. [0:00:48] TP: also ich will sie jetzt auch nicht lange aufhalten ich weiß dass sie einen vollen terminkalender haben
16. [0:00:50] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	16. [0:00:51] M: ja alles gut
17. [0:00:50] TP: verschränkt die Hände und legt sie auf den Tisch	17. [0:00:52] TP: wir machen das auch ganz kurz ähm und zwar ich hatte auch schon ein gespräch mit äh alex ich hoffe sie wissen
18. [0:00:51] M: bewegt den Kopf auf und ab	18. [0:01:00] M: ne ich weiß von nichts also
19. [0:00:52] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	19. [0:01:01] TP: alex hat noch nichts erzähLT
20. [0:00:55] TP: richtet den Blick nach rechts	20. [0:01:01] M: Ne
21. [0:00:58] S: bewegt den Kopf auf und ab	21. [0:01:02] TP: ah okay also es ging hauptsächlich eigentlich darum ähm laso ich weiß sie wissen wahrscheinlich auch wir haben ja darüber geredet bei dem letzten elterngespräch alex ist eine wirklich gute schülerin ähm sie schreibt

22. [0:01:00] M: bewegt den Kopf nach rechts und links	auch gute noten sie hat
23. [0:01:00] S: bewegt die Hand zum Kopf	auch im unterricht aufge-
24. [0:01:01] TP: legt die Hände auf die Armlehnen und bewegt sich nach hinten	passt nur ist es so dass in
25. [0:01:04] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	letzter zeit ähm es öfter
26. [0:01:09] TP: bewegt die Hände in Richtung M und legt sie dann auf den Tisch	mal dazu gekommen ist das
27. [0:01:13] M: bewegt den Kopf auf und ab	äh alex hm im unterricht
28. [0:01:18] TP: bewegt den Kopf auf und ab	etwas stört ihre mitschüle-
29. [0:01:21] TP: nimmt die Hände unter den Tisch und richtet den Blick nach oben	rinnen ähm zum lachen
30. [0:01:30] S: richtet den Blick in Richtung M	bringt und all das ähm wie
31. [0:01:34] TP: richtet den Blick nach unten und bewegt die Hand zum Kopf	gesagt ich habe auch mit
32. [0:01:45] TP: bewegt die Hände nach oben	ihr gesprochen und wir sind
33. [0:01:52] S: bewegt den Kopf zu M	auch zu einer problemlösung
34. [0:01:52] TP: bewegt die Hände unter den Tisch	gefunden es hat auch die
35. [0:01:56] TP: legt die Fingerspitzen auf den Tisch	erste zeit geklappt
36. [0:02:00] TP: bewegt die linke Hand nach vorne	22. [0:01:40] M: okay
37. [0:02:01] TP: bewegt die Hände zu den Seiten	23. [0:01:40] TP: ähm jetzt
38. [0:02:04] TP: legt die Hände nebeneinander auf die Tischkante	hat sich aber leider her-
39. [0:02:11] TP: bewegt die Hände auf und ab	ausgestellt dass es doch
40. [0:02:18] TP: bewegt die Hände auseinander und wieder zusammen	immer wieder so ist das sie
	zurück in ihre alten ver-
	haltensmuster verfällt
	24. [0:01:49] M: [ja] was war
	das denn für eine lösung
	die bisher gefunden wurde
	25. [0:01:53] TP: ähm wir ha-
	ben erstmal versucht ähm
	(.) eine andere sitzordnung
	äh zu machen
	26. [0:01:58] M: okay
	27. [0:01:59] TP: ähm das sie
	sich mit ähm andrea und
	lara (lacht) ähm also das
	sie nicht mehr zusammensit-
	zen
	28. [0:02:07] M: [ah okay]
	29. [0:02:07] TP: das hat
	nicht also das hat wirklich
	erst die zeit die erste
	zeit gut geklappt und dann
	haben wir gesagt wenn es
	ähm so ist dass es ähm gute
	auswirkungen hat dann kön-
	nen sie sich auch ruhig
	wieder zusammensetzen ähm
	mir geht es jetzt aber hier
	bei diesem gespräch äh eher
	darum das ähm (.) alex äh
	ihre hausaufgaben nicht

41. [0:02:19] S: bewegt den Oberkörper nach vorne	
42. [0:02:22] TP: hebt die Hände vor den Oberkörper	
43. [0:02:27] S: bewegt den Kopf zur Seite und richtet den Blick nach unten	
44. [0:02:34] TP: bewegt dne Kopf nach rechts und links	
45. [0:02:34] TP: bewegt die Hände auseinander	
46. [0:02:35] TP: bewegt die Finger ineinander	
47. [0:02:39] M: richtet den Blick zu S	
48. [0:02:42] TP: bewegt die Hände auseinander und wieder zusammen	
49. [0:02:44] S: bewegt den Kopf auf und ab	
50. [0:02:47] TP: bewegt die Hände in Richtung M	
51. [0:02:48] TP: bewegt die Hände unter den Tisch	
52. [0:02:50] S: bewegt den Kopf in Richtung M	
53. [0:02:50] M: bewegt den Kopf in Richtung S	
54. [0:02:52] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
55. [0:02:53] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	
56. [0:02:53] M: bewegt die Hand zum Kopf	
57. [0:03:04] S: bewegt die Schulter nach vorne	
58. [0:03:11] S: bewegt den Kopf in Richtung M	
59. [0:03:19] TP: legt die Hände auf den Tisch	
60. [0:03:21] TP: bewegt mit der Hand das Blatt	
61. [0:03:26] TP: verschränkt die Hände und legt sie auf den Tisch	
	macht und da möchte ich sie gerne fragen äh ist ihnn da zuhause irgendwas aufgefallen vielleicht kannst du auch was dazu sagen alex du hast mir ja beim letzten gespräch gesagt ähm dass du viel lieber ähm (.) fahrrad fährst und andere hobbies ausübst in deiner freizeit ich weiß nicht also vielleicht können sie was dazu sagen
	30. [0:02:49] M: ne ich kenne alex so auch gar nicht bisher hat das immer gut funktioniert das sie ihre hausaufgaben macht deswegen bin ich gerade ein bisschen überrascht aber
	31. [0:02:55] TP: also ich kenne alex tatsächlich auch eigentlich nicht so sie hat immer ihre hausaufgaben gemacht
	32. [0:03:00] M: [ja genau]
	33. [0:03:00] TP: vielleicht möchtest du was dazu sagen alEX
	34. [0:03:03] S: hm ja keine Ahnung es kontrolliert halt auch keiner und macht auch keinen spaß alleine
	35. [0:03:09] M hast du nicht mit andrea und bente zusammen gemacht die hausaufgaben eigentlich
	36. [0:03:12] S: ja aber die haben keine zeit mehr
	37. [0:03:14] M: okay die habe ich auch schon lange nicht mehr bei uns gesehen die beiden
	38. [0:03:17] TP: also ähm (.) wie gesagt ich will sie jetzt nicht lange aufhalten ich erkennen glaube ich

62. [0:03:29] TP: bewegt den Kopf nach vorne	auch schon wo das problem liegt vermute ich zumindest
63. [0:03:34] S: bewegt den Kopf nach rechts und links	39. [0:03:25] M: ja was glauben sie deNN
64. [0:03:37] S: bewegt die Schulter hoch	40. [0:03:26] TP: hm (...) ich weiß nicht vielleicht hast du vielleicht mal das persönliche gespräch mit äh andrea und lara gesucht vielleicht äh
65. [0:03:39] S: richtet den Blick nach unten	41. [0:03:36] S: ne also keine ahnung die machen halt dieses sprachzertifikat und deswegen machen die halt voll oft zu zweit was
66. [0:03:43] S: bewegt den Kopf in Richtung M	42. [0:03:42] M: und das machst du nicht oder
67. [0:03:47] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	43. [0:03:43] S: ne da hatte ich keine lust zu
68. [0:03:50] S: bewegt den Kopf auf und ab	44. [0:03:45] TP: also ich kenne dich eigentlich auch wirklich als sehr selbstständiges und eigenständiges mädchen ich bin mir da ziemlich äh also hundertprozentig sicher dass wenn du deine hausaufgaben selbstständig erledigst ähm (.) dass du da keine gar keine hilfe von anderen also wirklich von anderen nicht die hilfe brauchst ich weiß das du das schaffst alex deswegen also mein vorschlag ist es äh vielleicht äh setzten sie sich mal mit alex in der
69. [0:03:54] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	45. [0:04:13] M: okay
70. [0:04:00] TP: bewegt die Hände nach links	46. [0:04:14] TP: in der in der ähm zeit zusammen und sie helfen alex vielleicht mal bei den hausaufgaben wenn du damit einverstanden bist und vielleicht ähm hilft dir das ja auch wenn
71. [0:04:03] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	47. [0:04:26] M: ja also ich meine ich bin viel am arbeiten mein mann leider
72. [0:04:06] S: bewegt den Kopf auf und ab	
73. [0:04:08] TP: bewegt die Hände zum Kopf	
74. [0:04:11] TP: bewegt die Hände in Richtung M	
75. [0:04:13] TP: bewegt die Hände dabei auf und ab	
76. [0:04:20] TP: bewegt die Hände in Richtung S	
77. [0:04:21] S: bewegt den Kopf auf und ab	
78. [0:04:25] TP: bewegt die Hände in Richtung M	
79. [0:04:26] S: richtet den Blick zu M	
80. [0:04:26] M: richtet den Blick zu S	
81. [0:04:33] TP: bewegt die Hände auseinander und wieder zusammen	
82. [0:04:35] M: bewegt den Kopf auf und ab	
83. [0:04:37] S: bewegt den Kopf auf und ab	

84. [0:04:41] TP: bewegt den Kopf nach vorne	auch aber also ich könnte
85. [0:04:43] S: bewegt den Kopf in Richtung M	abends mal drüber gucken ob
86. [0:04:43] TP: legt die Hände auf den Tisch	sie gemacht wurden aber inhaltlich ist das glaube ich
87. [0:04:50] TP: hebt die Hände an und legt sie wieder ab	nicht so die große hilfe
88. [0:04:58] TP: legt die Hände auf das Blatt	48. [0:04:33] TP: wir können es ja mal ausprobieren
89. [0:05:01] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten und richtet den Blick nach oben	49. [0:04:35] M: [ja]
90. [0:05:03] TP: bewegt den Kopf nach hinten	50. [0:04:35] TP: wenn sie einverstanden sind vielleicht ähm sehen wir dann in zukunft eine verbesserung hoffe ich
91. [0:05:10] TP: bewegt die Hände nach rechts	51. [0:04:41] M: aber ist das denn bei anderen lehrkräften auch so oder ist das jetzt nur bei ihnen der fall
92. [0:05:11] TP: bewegt die Hände unter den Tisch	52. [0:04:46] TP: ähm ich habe mich da mit ähm mit einer also mit ihrer mathelehrerin bereits äh zusammen gesetzt ähm tatsächlich ist es da auch so (.) ich muss mal kurz gucken (lacht) (..) äh ja tatsächlich ist das da auch so dass sie ihre mathehausaufgaben da nicht macht
93. [0:05:13] TP: zieht die Mundwinkel nach oben	53. [0:05:05] M: okay
94. [0:05:14] TP: bewegt die Hände nach rechts und wieder unter den Tisch	54. [0:05:06] TP: äh ich möchte da jetzt aber auch nicht äh irgendwie in die äh (..) sachen von meiner kollegin
95. [0:05:20] TP: bewegt die Schultern nach oben	55. [0:05:15] M: [ja]
96. [0:05:22] S: bewegt den Kopf auf und ab	56. [0:05:15] TP: rein grätschen also mir ist es wirklich wichtig ähm erstmal die ursache für das problem zu finden äh was meinen unterricht äh betrifft (.) also wie gesagt ich hoffe dass wir da (.) eine bessere (lacht)
97. [0:05:26] S: bewegt den Kopf auf und ab	57. [0:05:31] M: ja ich kann abends ruhig mal nachgucken äh ob auch die aufgaben ge-
98. [0:05:26] M: bewegt den Kopf auf und ab	
99. [0:05:29] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
100. [0:05:33] S: bewegt den Kopf in Richtung M	
101. [0:05:33] M: bewegt den Kopf in Richtung S	
102. [0:05:34] S: bewegt den Kopf auf und ab	
103. [0:05:42] M: bewegt den Kopf in Richtung S	
104. [0:05:42] S: bewegt den Kopf in Richtung M	

105. [0:05:43] M: streckt die Hände aus und legt sie wieder zusammen	macht wurden so aber mit dem verhalten in der schule äh kann ich glaube ich
106. [0:05:46] TP: bewegt den Kopf nach vorne	nicht viel beeinflussen wie sie sich im unterricht ver-
107. [0:05:48] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	hält aber wenn das dann schon mit dem sitzplan so
108. [0:05:55] TP: richtet kurz den Oberkörper auf	ein bisschen verändert wird dann hilft das vielleicht
109. [0:05:59] S: bewegt den Kopf auf und ab	auch schon ein bisschen
110. [0:06:02] S: bewegt den Kopf auf und ab	58. [0:05:46] TP: also es hat auf jeden fall die erste
111. [0:06:06] M: bewegt den Kopf in Richtung S	zeit eigentlich ganz gut geklappt
112. [0:06:07] S: bewegt den Kopf auf und ab	59. [0:05:50] S: ja kann ich dann bald wieder mit andrea
113. [0:06:09] M: bewegt den Kopf zu S	und bente dann zusammensit-
114. [0:06:09] S: bewegt den Kopf zu M	ZEN
115. [0:06:12] S: bewegt den Kopf auf und ab	60. [0:05:54] TP: also wie gesagt wir haben ja schon
116. [0:06:15] S: bewegt den Kopf auf und ab	bei dem letzten gespräch gesagt, wenn das ganz gut
117. [0:06:19] TP: legt die Hände aufeinander und auf den Tisch	klappen sollte (.) dann habe ich persönlich nichts
118. [0:06:23] TP: bewegt die Hand zu M	dagegen
119. [0:06:24] M: bewegt den Kopf auf und ab	61. [0:06:03] S: okay
120. [0:06:28] S: bewegt den Kopf in Richtung M	62. [0:06:07] TP: okay
121. [0:06:29] M: bewegt den Kopf in Richtung S	63. [0:06:08] M: gut würde dir das denn auch helfen so
122. [0:06:33] M: steht von dem Stuhl auf	wie wir jetzt verblieben sind odER
123. [0:06:33] TP: steht von dem Stuhl auf	64. [0:06:11] S: hm ja ich glaube schon
124. [0:06:34] TP: bewegt die Hand in Richtung M	65. [0:06:13] M: okay
125. [0:06:34] M: bewegt die Hand in Richtung TP	66. [0:06:14] TP: ich hoffe es zumindest wie gesagt
126. [0:06:34] S: steht von dem Stuhl auf	also sollte es irgendwelche
127. [0:06:36] TP: bewegt die Hand in Richtung S	äh (.) äh bedürfnisse deinerseits oder wünsche deinerseits geben kannst du
	dich jederzeit bei mir melden sie natürlich auch
	falls sie da irgendwie privat was
	67. [0:06:26] M: [okay]
	68. [0:06:27] TP: merken okay
	69. [0:06:28] M: wenn sonst noch irgendwas ist können

128. [0:06:36] S: bewegt die Hand in Richtung TP	sie auch gerne mir noch bescheid geben
129. [0:06:36] M: geht in Richtung Tür	70. [0:06:31] TP: sehr schön dann bedanke ich mich (lacht)
130. [0:06:37] S: geht in Richtung Tür	71. [0:06:33] M: ja danke auch
131. [0:06:37] TP: setzt sich auf den Stuhl	72. [0:06:34] TP: gut
	73. [0:06:34] M: dann noch einen schönen tag
	74. [0:06:35] TP: wünsche ich ihnen auch
	75. [0:06:35] M: danke tschüss
	76. [0:06:36] TP: ciao

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☒ Situation 1 ☐ Situation 2

Pseudonymisierungscode

ESG19

Länge

00:09:28 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

GAT 2 Minimaltranskript

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:37] es klopft	2. [0:00:37] es klopft
3. [0:00:39] TP: legt die Hände auf den Tisch und richtet den Blick in Richtung Tür	3. [0:00:38] TP: herein
4. [0:00:40] TP: legt die Hände unter den Tisch	4. [0:00:40] S: hallo
5. [0:00:43] S: setzt sich auf den Stuhl	5. [0:00:41] TP: hallo alex schön dass du
6. [0:00:46] S: fasst sich in das Gesicht	6. [0:00:42] S: sind sie wütend auf mICH
	7. [0:00:44] TP: Nein wie kommst du da denn drAUF
	8. [0:00:46] S: ich weiß nicht ich sollte ja heute zu ihnen kommen
	9. [0:00:48] TP: okay
	10. [0:00:49] S: deswegen wollte ich fragen
7. [0:00:49] TP: richtet abwechselnd den Blick auf den Tisch und zu S	11. [0:00:50] TP: okay nein wütend bin ich auf gar keinen fall auf dich ähm (.) allerdings wollte ich dich gerne mal fragen was denn in den letzten zwei wochen mit dir los IST
8. [0:00:51] TP: bewegt mit der Hand das Blatt	12. [0:01:01] S: hm (.) weiß nicht
	13. [0:01:03] TP: weißt du nICHT oke ist dir nichts an deinem verhalten aufgefallen
9. [0:01:04] TP wechselt den Blick zwischen dem Blatt und S	14. [0:01:08] S: also (.) eigentlich nicht aber ich wurde ja weg gesetzt von andrea und bente
10. [0:01:13] TP: bewegt den Kopf hoch und runter	15. [0:01:14] TP: genau (.) kannst du dir vorstellen warum ich das gemacht HABE
11. [0:01:14] TP: bewegt den Kopf von rechts nach links	16. [0:01:18] S: hm vielleicht weil ich manchmal ein bisschen mit denen gequatscht habe
	17. [0:01:22] TP: ja nicht nur manchmal ne also du bist schon in den letzten wochen verwickelst du die gerade die beiden ganz gerne mal in private ge-
12. [0:01:21] TP: bewegt den Kopf hoch und runter	
13. [0:01:23] TP: bewegt den Kopf nach vorne und richtet den Blick nach unten	
14. [0:01:28] TP: bewegt den Kopf zur Seite	
15. [0:01:33] TP: bewegt den Kopf zur Seite	

16. [0:01:42] TP: streckt die Arme aus	sprache das stört natürlich auch die anderen
17. [0:01:43] TP: schränkt die Finger zusammen	18. [0:01:35] S: mhm
18. [0:01:45] TP: streckt die Arme aus und verschränkt die Hände wieder ineinander	19. [0:01:36] TP: und (.) dann (.) fände ich es auch schön wenn du dich vor also bevor du (.) äh was sagen möchtest der Klasse wenn du dich dann auch mal melden würdest (.) das stört die anderen natürlich auch massiv ne und den unterrichtsfluss sowieso
19. [0:01:46] TP: legt die Hände auf den Tisch	20. [0:01:52] S: aber die anderen lachen ja über meine witze
20. [0:01:50] TP: bewegt den Kopf vor und zurück	21. [0:01:54] TP: hm ja ja es ist ja auch gesund ab und zu mal zu lachen da gebe ich dir recht aber äh (.) nicht die ganze Zeit das äh stört einfach immens wir müssen ja auch gucken dass wir mit dem stoff auch weiterkommen und äh (.) dass du auch vernünftig auf die klassenarbeiten vorbereitet wirst und ähm (.) ja das gefährdet leider auch irgendwie deine note so ein bisschen du standest ja bisher immer zwei was total super ist (.) aber dadurch dass du momentan so störst auch und die anderen auch mit störst ist das natürlich momentan auch ein bisschen gefährdet und ich fand auch zwei eigentlich immer (.) die konntest du bisher immer sehr gut halten (1.) äh auf meine ermahnungen reagierst du leider auch nicht so gut ne du störst dann ja trotzdem immer wieder (.) hm (.) was meinst du denn woran das
21. [0:01:55] TP: bewegt den Kopf und den Blick zur Seite	
22. [0:01:56] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
23. [0:02:00] TP: bewegt den Kopf abwechselnd von rechts nach links	
24. [0:02:05] TP: bewegt die Hand zur Seite	
25. [0:02:06] TP: verschränkt die Finger ineinander	
26. [0:02:07] TP: bewegt öfter den Oberkörper vor	
27. [0:02:23] TP: bewegt den Kopf hin und her und streckt die Finger aus	
28. [0:02:30] TP: bewegt die Hand zur Seite	
29. [0:02:31] TP: legt die Hände aufeinander	
30. [0:02:34] TP: richtet den Blick abwechselnd zu S und auf das Blatt	
31. [0:02:45] TP: bewegt den Kopf hin und her	
32. [0:02:47] TP: bewegt seitlich die Hand hin und her	
33. [0:02:49] TP: legt die Hände aufeinander	
34. [0:02:55] TP: bewegt den Kopf hin und her	
35. [0:03:09] TP: streckt die Hände aus	

36. [0:03:09] TP: ver-schränkt die Finger	liegen könnte momentAN bist du nicht so motiviert oder
37. [0:03:16] TP: bewegt die Hand hin und her	22. [0:02:58] S: ich weiß
38. [0:03:20] TP: legt die Hände aufeinander	nicht also das ist mir momentan halt nicht so wichtig
39. [0:03:21] TP: bewegt die Hand hin und her	23. [0:03:02] TP: das ist dir momentan nicht so wichtig
40. [0:03:26] TP: bewegt den Kopf hin und her	okay (.) ja das finde ich sehr schade weil ich meine
41. [0:03:31] TP: bewegt die Hände vor dem Oberkörper	du bist jetzt in der neunten klasse (.) wir sind auf einer sekundarschule das heißt in der zehnten klasse (.) oder nach der zehnten klasse geht es ja für dich weiter nh ob du eine ausbildung machen möchtest oder das abitur oder fachabi ne und gerade auch manche arbeitgeber die wollen nicht nur die zeugnisse aus der zehnten klasse sehen sondern die möchten natürlich auch gucken was ist davor gelaufen nh
42. [0:03:35] TP: legt die Hände aufeinander	24. [0:03:35] S: mhm
43. [0:03:40] TP: bewegt die Hände auf dem Tisch	25. [0:03:36] TP: Und äh deswegen also ich kann das verstehen dass dir momentan vielleicht deine freunde ein bisschen wichtiger sind
44. [0:03:44] TP: bewegt immer wieder den Kopf nach vorne	aber (.) in der schule fände ich das schon schön wenn du dich ein bisschen konzentrieren könntest also wenn ich dir beispielsweise helfe (.) dann das machst du super danach bist du total konzentriert und erfolgreich auch tatsächlich bei deinen übungen die du erarbeitest
45. [0:03:48] TP: bewegt mit den Händen die Blätter	26. [0:04:00] S: mhm
46. [0:03:49] TP: bewegt die Hand zur Seite	27. [0:04:01] TP: ähm (.) ja aber dann kommt halt nichts mehr
47. [0:03:52] TP: bewegt den Kopf hin und her	28. [0:04:05] S: hm ja
48. [0:03:54] TP: bewegt die Hand zur Seite	
49. [0:03:55] TP: legt die Hände ineinander	
50. [0:04:00] TP: bewegt den Oberkörper vor	
51. [0:04:03] TP: streckt die Arme und aus und legt die Hände wieder aufeinander	
52. [0:04:08] TP: bewegt den Kopf zur Seite	
53. [0:04:13] TP: bewegt den Kopf vor	

54. [0:04:25] TP: richtet sich auf	29. [0:05:07] TP: ja (lacht)
55. [0:04:41] TP: bewegt den Kopf vor	30. [0:04:08] S: ich weiß nicht
56. [0:04:46] TP: bewegt die Hände vor dem Oberkörper	31. [0:04:11] TP: hm okay (.) was können wir denn machen (.) damit du nicht von der zwei auf die drei rutsCHST was meinst du DENN
57. [0:04:52] TP: bewegt die Hand zur Seite	32. [0:04:18] S: also ich würde auf jeden fall (.) gerne wieder bei andrea und bente sitzen weil ich sehe die halt nach dem unterricht nicht mehr
58. [0:04:56] TP: hält die Hände vor dem Oberkörper	33. [0:04:28] TP: ja (.) da können wir gerne drüber verhandeln (.) ähm aber ich würde dir jetzt mal so (.) sagen wir mal eine woche probezeit einräumen JA
59. [0:05:01] TP: legt den einen Zeigefinder auf den anderen	34. [0:04:43] S: mhm
60. [0:05:03] TP: bewegt die Hand zur Seite	35. [0:04:44] TP: und da möchte ich (.) und wenn du die erfolgreich bestehst dann bist du (.) dann kann ich dich gerne wieder auf probe zurück zu andrea und bente setzen (.) aber dann muss sich natürlich auch was ändern und zwar jetzt mal ganz konkret (.) wenn du was sagen möchtest dann melde dich bitte vorher JA ich nehme dich gerne dran ich sehe das JA
61. [0:05:06] TP: legt die Hände zusammen	36. [0:05:07] S: mhm
62. [0:05:07] TP: legt die Hände auf den Tisch	37. [0:05:07] TP: auch wenn ich dich nicht immer sofort dran nehme ich sehe das ich nehme das wahr (.) ähm es gibt natürlich auch noch ein paar andere schüler in der klasse die vielleicht auch was sagen möchten (1.) ähm versuch andrea und bente vielleicht auch mal ein bisschen häufiger auch in den pausen zum lachen zu
63. [0:05:08] TP: bewegt die Hände vor dem Oberkörper	
64. [0:05:13] TP: legt die Hände auf den Tisch	
65. [0:05:14] TP: bewegt die Hand zur Seite und legt sie dann wieder auf den Tisch	
66. [0:05:22] TP: bewegt den Kopf zur Seite	
67. [0:05:25] TP: bewegt den Kopf hin und her	
68. [0:05:28] TP: bewegt die Hände hin und her	
69. [0:05:30] TP: legt die Hände auf den Tisch	
70. [0:05:37] TP: bewegt den Kopf hoch	

71. [0:05:39] S: bewegt den Kopf abwechselnd von rechts nach links	bringen und weniger im unterricht ihr könnt ja in den pausen auch miteinander sprechen ODER
72. [0:05:46] TP: bewegt die Hand zur Seite und legt die Hände wieder zusammen	38. [0:05:39] S: ja aber die machen dann in den pausen auch manchmal ihr sprachzertifikat und deshalb sehe ich die gar nicht mehr so oft
73. [0:05:48] ZP: bewegt öfter den Kopf hin und her	39. [0:05:37] TP: ah okay und das machst du nicht NE
74. [0:06:02] TP: legt den einen Zeigefinger auf den anderen	40. [0:05:39] S: ne
75. [0:06:07] TP: hebt den einen Zeigefinger an und legt hin wieder auf den anderen	41. [0:05:40] TP: achso (.) ja sonst müsst ihr mal gucken ob ihr das sonst vielleicht mal ändert dass ihr euch nach der schule trifft (.) ich weiß es ist manchmal schwierig mit hobbys aber (.) äh eure private zeit die könnt ihr nicht im unterricht nachholen das geht so nicht
76. [0:06:08] TP: bewegt den Kopf hin und her	42. [0:05:57] S: ja
77. [0:06:12] TP: bewegt die Hände zu den Seiten	43. [0:05:58] TP: okay also (.) nochmal zusammengefasst (.) aufzeigen bevor du was sagen möchtest (.) warten bis du dran genommen wirst (.) keine kommentare mehr in die klasse rein rufen
78. [0:06:13] TP: legt die Hände wieder aufeinander	44. [0:06:10] S: okay
79. [0:06:18] TP: bewegt die Hände vor dem Oberkörper hin und her	45. [0:06:11] TP: äh (.) und was vielleicht auch noch für deine mündliche äh (.) für deine mündliche note gut wäre was die zwei sichern könnte wäre vielleicht einfach nachher eine ergebnispräsentation wenn wir die übungen miteinander vergleichen (.) ich weiß ja dass du das kannst (.) aber du musst es mir zeigen du musst es mir sagen JA
80. [0:06:31] TP: legt die Hände auf den Tisch	46. [0:06:31] S: mhm
81. [0:06:32] TP: bewegt den Kopf vor	
82. [0:06:35] TP: bewegt den Kopf zur Seite	
83. [0:06:43] S: bewegt die Schultern hoch und runter	
84. [0:06:48] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
85. [0:06:59] TP: bewegt den Kopf hin und her	

86. [0:07:09] TP: streckt die Hände aus und legt sie unter den Tisch 87. [0:07:11] TP: lehnt sich nach hinten [0:07:26] TP: bewegt den Kopf vor [0:07:31] TP: bewegt den Kopf hin und her [0:07:37] TP: bewegt den Arm zur Seite und legt den Arm wieder ab [0:07:42] TP: bewegt die Hand zur Seite und legt die Hände auf den Tisch [0:07:46] TP: bewegt den Kopf hin und her [0:07:50] TP: bewegt den Arm zur Seite [0:07:53] S: bewegt den Kopf auf und ab [0:08:01] TP: legt den einen Zeigefinger auf den anderen [0:08:02] TP: bewegt den Finger zur Seite und legt ihn dann wieder auf den anderen [0:08:06] TP: legt die Hände aufeinander [0:08:09] TP: bewegt die Hände auseinander und legt sie auf den Tisch [0:08:12] TP: bewegt die Hand hin und her	47. [0:06:31] TP: melde dich dann doch einfach mal oder bist du da momentan hast du schwierigkeiten mit dem Thema traust du dich nICHT 48. [0:06:39] S: hm ne schwierigkeiten eigentlich nicht aber (.) ja (.) manchmal vergesse ich dann auch irgendwie die hausaufgaben und dann kann ich mich auch nicht irgendwie melden 49. [0:06:48] TP: ja genau (.) das ist halt auch noch so ein Thema nh (.) dieses hausaufgaben vergessen gut dass du das ansprichst (.) ähm das war jetzt diese woche auch schon das dritte mal und die anderen beiden hast du mir auch noch nicht nachgereicht nh 50. [0:07:00] S: mhm 51. [0:07:03] TP: hol das bitte noch nach (1.) OKAY und warum vergisst du due hausaufgaBEN schreibst du dir die nicht auf oDER 52. [0:07:11] S: doch aber (.) also (.) zu hause mache ich halt immer was anderes und (.) ja es fragt ja auch keiner 53. [0:07:19] TP: deine eltern fragen gar nicht nach ob du deine hausaufgaben gemacht hAST 54. [0:07:23] S: eigentlich nicht ne 55. [0:07:25] TP: ja gut aber du bist jetzt auch in einem alter wo man vielleicht auch von dir erwarten kann dass du das selbstständig hinbekommst (.) ich meine du bist jetzt in der neunten klasse du bist auf dem
--	---

[0:09:20] S: steht vom Stuhl auf	absprechen da du gerade sowieso da bist 66. [0:08:50] S: ähm ja ich glaube ich müsste da erst zu hause fragen weil die sind ja den ganzen tag arbeiten 67. [0:08:54] TP: mhm 68. [0:08:56] S: ich kann ihnen dann ja nochmal bescheid geben 69. [0:08:58] TP: genau du kannst mir auch gerne eine e-mail schreiben JA 70. [0:09:01] S: mhm 71. [0:09:01] TP: ich möchte aber am ende der Woche ähm was von dir gehört haben JA 72. [0:09:05] S: ja ich versuche das dann mit meinen eltern zu klären 73. [0:09:08] TP: JA bis Freitag abend 18 uhr kannst du mich immer gerne erreichen 74. [0:09:12] S: mhm 75. [0:09:13] TP: OKAY 76. [0:09:14] S: ja 77. [0:09:15] TP: gut alles klar dann würde ich doch auch schon entlassen 78. [0:09:17] S: ja danke schön 79. [0:09:19] TP: gerne 80. [0:09:20] S: tschüss 81. [0:09:20] T: ciao
---	---

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☐ Situation 1 ☒ Situation 2

Pseudonymisierungscode

HAS20

Länge

00:09:26 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:34] TP: steht von dem Stuhl auf und bewegt sich zur Seite	2. [0:00:34] es klopft
3. [0:00:34] es klopft	3. [0:00:34] TP: herein
4. [0:00:35] TP: geht in Richtung Tür	4. [0:00:37] M: hallo
5. [0:00:38] TP: bewegt den Arm/die Hand in Richtung M	5. [0:00:37] TP: hallo frau schmidt
6. [0:00:38] M: bewegt den Arm/ die Hand in Richtung TP	6. [0:00:39] M: hallo
7. [0:00:39] TP: geht zurück zum Stuhl	7. [0:00:40] M: ja dann erklären sie mal warum ich heute hier hinkommen sollte
8. [0:00:40] M: setzt sich auf den Stuhl	8. [0:00:45] TP: ja wir sind heute hier einfach um MIT ihnen UND mit alex zusammen darüber zu sprechen wie sich die leistungen verändert haben
9. [0:00:42] TP: setzt sich auf den Stuhl	9. [0:00:53] M: okay ja
10. [0:00:43] S: setzt sich auf den Stuhl	10. [0:00:54] TP: also bisher hatten wir ja immer bei den Elternsprechtagen nur positives zu berichten
11. [0:00:52] M: bewegt den Kopf nach oben	11. [0:00:58] M: mhm
12. [0:00:55] TP: legt die Hand auf den Tisch	12. [0:00:59] TP: und heute haben wir leider auch mal negatives zu berichten
13. [0:00:59] M: bewegt den Kopf nach vorne	13. [0:01:02] M: mhm
14. [0:01:02] M: bewegt den Kopf hoch und runter	14. [0:01:02] TP: ich mache mir SORGEN um alex verhalten
15. [0:01:04] TP: nimmt den Stift in die Hand	15. [0:01:06] M: okay warUM
16. [0:01:04] S: richtet den Blick zur Seite	16. [0:01:07] TP: und die folgen darüber wir haben leider in letzter zeit viele unaufgeforderte wortbeiträge bekommen
17. [0:01:09] TP: zieht die Schultern hoch	17. [0:01:14] M: mhm
18. [0:01:14] TP: bewegt den Kopf hoch	18. [0:01:11] TP: und leider sind wir dann auch gezwungen gezwungenermaßen zu notenabrutschungen gekommen weil (.) wir von alex keine aufgaben mehr erhalten an aufgaben und auch (.) dadurch leider keine bewertung vornehmen können die aufgaben wurden auch leider nicht nachgereicht
19. [0:01:15] TP: bewegt den Oberkörper hin und her	
20. [0:01:13] M: bewegt den Kopf nach oben	
21. [0:01:14] S: bewegt den Kopf nach unten	
22. [0:01:23] M: bewegt den Kopf nach oben	
23. [0:01:31] TP: neigt den Kopf zur Seite	

24. [0:01:35] M: bewegt den Kopf hoch und runter	19. [0:01:37] M: hm ja mich wundert das gerade so ein bisschen weil so erlebe ich alex eigentlich gar nicht
25. [0:01:42] TP: zieht die Schultern hoch	20. [0:01:43] TP: wie erleben sie alex deNN
26. [0:01:44] TP: hebt die Hand vom Tisch und legt sie wieder ab	21. [0:01:45] M: hm ja also ich meine so wie es bisher ja immer war war ja alles immer positiv ich habe ja jetzt auch von ihrer seite eigentlich auch nie irgend- wie was negatives gehört deshalb wie gesagt wundert mich das jetzt halt ein bisschen
27. [0:01:48] S: bewegt den Oberkörper nach vorne	22. [0:01:58] TP: ja ich habe ja letzte woche mit alex schon einmal gesprochen
28. [0:01:49] S: richtet den Blick nach unten	23. [0:02:01] M: ah okay
29. [0:01:54] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten und legt die Hand unter den Tisch	24. [0:02:01] TP: haben sie das mitbekommEN
30. [0:01:59] TP: zieht die Schulter hoch und neigt den Kopf zur Seite	25. [0:02:02] M: ne
31. [0:02:01] M: bewegt den Kopf hoch	26. [0:02:03] TP: alex möch- test du mal berichten was wir da besprochen habEN
32. [0:02:01] S: schaut nach unten	27. [0:02:07] S: hm also ich wurde halt vor ein paar wo- chen von andrea und bente auch weggesetzt und dann saß ich halt vorne
33. [0:02:01] TP: hält die Hand hoch und legt sie wieder ab	28. [0:02:11] M: okay
34. [0:02:06] M: richtet den Blick zur S	29. [0:02:12] S: und wir ha- ben halt darüber gesprochen wie ich mich jetzt da vorne so fühle aber ich fand es halt nicht so gut da jetzt so alleine zu sitzen hm (.) ja weil wir halt ein biss- chen viel miteinander geredet haben (unv.)
35. [0:02:07] S: bewegt die Schultern nach vorne	30. [0:02:23] M: okay und jetzt wurde nur meine tocht- er quasi weggeseTZT
36. [0:02:08] M: bewegt die Hand zum Gesicht	31. [0:02:25] TP: ja aber wir haben sie ja wieder zurück gesetzt sie kam wieder zu- rück in ihr normales umfeld
37. [0:02:10] S: richtet den Blick zur M	
38. [0:02:11] M: bewegt den Kopf nach oben	
39. [0:02:16] S: richtet den Blick nach unten	
40. [0:02:21] M: bewegt den Kopf hoch und runter	
41. [0:02:26] TP: bewegt den Kopf nach oben	
42. [0:02:35] TP: legt die Hand auf den Oberkörper	
43. [0:02:37] M: bewegt den Kopf hoch	
44. [0:02:39] TP: hält die Hand in Richtung M	

45. [0:02:42] TP: bewegt mit der Hand den Zettel	32. [0:02:31] M: und das wegzusetzten hat dann auch was gebrauch odER
46. [0:02:43] TP: bewegt die Hand zum Gesicht	33. [0:02:35] TP: also für mich als lehrkraft ja die lernatmosphäre wurde verbessert
47. [0:02:45] TP: hält die Hand in Richtung M	34. [0:02:39] M: okay
48. [0:02:54] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten und vorne	35. [0:02:40] TP: und als sie jetzt wieder zurück kam haben wir auch regeln aufgestellt gehabt dass sie (.) nicht also die unaufgeforderten wortbeiträge sind kurzzeitig zurück gegangen und dann ähm wurden die wieder häufiger jetzt also letzte woche Montag hatten wir das gespräch und jetzt letzte woche hat es dann ganz gut geklappt aber diese woche hat es leider wieder GAR nicht geklappt mit den unaufgeforderten wortbeiträgen und alex hat dann auch berichtet letzte woche dass (.) sie leider jetzt viel alleine zu hause ist
49. [0:02:59] M: bewegt den Kopf hoch	36. [0:03:11] M: mhm
50. [0:03:02] TP: bewegt mit der Hand den Zettel	37. [0:03:12] TP: arbeiten sie jetzt wieder vollzeIT
51. [0:03:05] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten und fasst sich an den Arm	38. [0:03:13] M: ja schon so dass ich dann halt auch so eine fünfzig stunden woche habe und wenn ich dann halt nach hause komme klar dann frage ich nicht immer noch nach den hausaufgaben (lacht)
52. [0:03:07] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	39. [0:03:24] TP: ja ich glaube alex braucht auch diese familiäre unterstützung
53. [0:03:08] M: bewegt den Oberkörper nach hinten und neigt den Kopf zur Seite	40. [0:03:29] M: mhm ja
54. [0:03:12] M: bewegt den Kopf hoch und runter	41. [0:03:29] TP: einfach dass sie vielleicht einfach
55. [0:03:18] M: neigt den Kopf zur Seite	
56. [0:03:19] M: zieht die Schultern hoch	
57. [0:03:25] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten	
58. [0:03:39] M: bewegt die Hand zum Kopf	
59. [0:03:45] TP: zieht die Schultern hoch	
60. [0:03:47] TP: bewegt den Oberkörper leicht zur Seite	
61. [0:03:58] TP: bewegt den Kopf hoch und runter	
62. [0:04:01] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten	
63. [0:04:03] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	
64. [0:04:04] M: bewegt den Kopf nach oben	
65. [0:04:21] M: bewegt den Kopf nach oben	
66. [0:04:21] S: richtet den Block zur M	

67. [0:04:27] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten	wieder mal zusammen nochmal drüber gucken
68. [0:04:30] TP: bewegt die Hand zum Gesicht	42. [0:03:35] M: okay
69. [0:04:39] M: richtet den Blick zur S	43. [0:03:35] TP: einfach dann (unv.) ich sehe jetzt sie ist in der neunten
70. [0:04:40] S: bewegt den Kopf nach rechts und links und bewegt den Oberkörper nach oben	klasse ende der neunten klasse und ich sehe natürlich auch schon die zukunft in den augen der kinder
71. [0:04:44] S: bewegt die Schultern nach oben	alex weißt du denn schon was du machen willST
72. [0:04:46] M: bewegt die Schultern nach oben	44. [0:03:48] S: hm ne nicht wirklich
73. [0:04:49] S: bewegt die Hände hin und her	45. [0:03:51] TP: genau also sie weiß es nicht und dementsprechend brauch sie ja vielleicht auch einfach
74. [0:04:51] M: bewegt die Hand zum Gesicht	(..) also (.) ich sehe in alex eigentlich eine sehr aufmerksame schülerin und ich würde mir wünschen eigentlich dass sie das abitur anstrebt weil sie hat die leistungen sie kann die leistungen dafür erbringen und dementsprechend ist der schulabschluss ja auch schon in sichtweite
75. [0:04:57] TP: bewegt den Oberkörper hin und her	46. [0:04:15] M: mhm
76. [0:05:09] M: bewegt die Hand zum Tisch	47. [0:04:15] TP: und sie könnte sich jetzt damit echt berufliche chancen auch verbauen (unv.)
77. [0:05:11] S: richtet den Blick nach unten	48. [0:04:21] M: aber was denken sie denn woran das liegt also es kann ja jetzt nicht nur daran liegen dass ICH zuhause die hausaufgaben nicht kontrolliere
78. [0:05:12] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne und nach hinten	49. [0:04:26] TP: nein da fehlt vieles gerade
79. [0:05:30] M: bewegt den Oberkörper hin und her	50. [0:04:28] M: okay
80. [0:05:40] M: bewegt den Kopf hoch und runter	51. [0:04:28] TP: es fehlt der zug innerhalb der klasse andrea und bente machen ja das äh sprachabzeichen und
81. [0:05:42] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	
82. [0:05:43] TP: bewegt einen Arm nach vorne	
83. [0:05:48] M: bewegt den Kopf nach oben	
84. [0:05:23] TP: bewegt den Kopf hin und her	
85. [0:05:56] M: hebt die Hände kurz an und bewegt den Kopf nach rechts und links	
86. [0:05:59] TP: bewegt den Kopf nach unten	
87. [0:06:06] M: bewegt den Kopf nach vorne	

88. [0:06:16] M: bewegt den Kopf nach vorne	52. [0:04:38] M: und du machst das niCHT
89. [0:06:21] S: bewegt die Hand zum Kopf	53. [0:04:40] S: hm hatte ich nicht so lust drauf
90. [0:06:25] M: bewegt die Hand zum Gesicht	54. [0:04:42] M: okay und warum niCHT
91. [0:06:36] TP: bewegt leicht den Kopf nach rechts und links	55. [0:04:45] S: weiß ich nicht
92. [0:06:38] M: bewegt den Kopf hoch und runter	56. [0:04:46] M: weil du könntest das ja auch mit denen zusammen machen odER
93. [0:06:45] M: bewegt den Kopf hoch und runter	57. [0:04:48] S: ja aber das hat ja auch schon angefangen
94. [0:06:58] M: streckt kurz die Hände aus	58. [0:04:50] M: okay (.) ja
95. [0:07:01] M: zieht immer mal wieder leicht die Schulter hoch	59. [0:04:52] TP: also ich sehe alex stärken auch eher in der mathematik als in der sprache
96. [0:07:02] TP: bewegt den Ellenbogen nach vorne	60. [0:04:56] M: okay
97. [0:07:13] TP: bewegt den Oberkörper nach oben	61. [0:04:57] TP: und ähm ja also ich sehe halt äh der notenabrutsch und wir müssen daran arbeiten GEMEINSAM das alex ihre lern- und schulatmosphäre wieder herstellen
98. [0:07:14] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	62. [0:05:09] M: aber ist das denn bei den anderen lehrern auch SO oder ist das nur bei ihnEN
99. [0:07:16] M: bewegt den Kopf hoch	63. [0:05:11] TP: [ja]
100. [0:07:17] TP: bewegt den Oberkörper zur Seite	64. [0:05:12] M: okay
101. [0:07:25] TP: bewegt den Kopf nach unten	65. [0:05:13] TP: also ich habe als klassenlehrerin auch die rückmeldung von den anderen lehrern bekommen dass (.) dass sie da alex auch schon einzelne stunden dann auch einfach nach vorne gesetzt geholt haben dass sie wieder konzentrierter arbeitet
102. [0:07:26] TP: bewegt die Arme nach vorne	66. [0:05:26] M: aber das ist ja eigentlich auch so ganz normal so in dem alter odER dass die vielleicht einfach
103. [0:07:29] M: bewegt den Kopf nach oben	
104. [0:07:39] TP: bewegt den Kopf zur Seite	
105. [0:07:40] M: bewegt den Kopf nach oben	
106. [0:07:41] M: bewegt den Kopf hoch und runter	
107. [0:07:51] TP: bewegt den Kopf hoch und runter	
108. [0:07:59] S: bewegt den Oberkörper nach oben	
109. [0:08:00] S: bewegt den Oberkörper nach vorne	
110. [0:08:06] M: bewegt den Kopf hoch und runter	

111. [0:08:07] TP: bewegt den Ellenbogen nach vorne und richtet den Blick zur Seite	mal so ein bisschen UNmotiviert sind oder reinrufen
112. [0:08:15] M: bewegt den Kopf nach oben	67. [0:05:35] TP: ja es ist mir halt leider vermehrt bei ihr aufgefallen
113. [0:08:19] M: bewegt den Kopf vor und zurück	68. [0:05:38] M: okay
114. [0:08:20] S: bewegt die Hand zum Gesicht	69. [0:05:38] TP: und natürlich sehen wir das auch im vergleich mit andrea und bente zum beispiel die machen das auch hin und wieder mal aber es ist halt leider zu einer (unv.) gekommen dass man da echt (unv.) kann und strichlisten möchte n wir nicht führen (unv.)
115. [0:08:25] TP: dreht den Kopf zur Seite	70. [0:05:55] M: und was genau soll ICH dann jetzt machenEN oder müssen WIR jetzt machenEN
116. [0:08:27] TP: bewegt den Zeigefinder auf den Tisch und legt die Hand wieder unter den Tisch	71. [0:06:01] TP: ich würde vorschlagen dass wir GE-MEINSAM daran arbeiten und es (.) ja das wir vor allem daran arbeiten dass alex eine gute lernatmosphäre bekommt sowohl hier in der schule (..) und eventuell auch durch eine lernförderung also dass alex einfach nochmal (..) speziell gefördert wird dann äh (.) in ruhe und für sich zu lernen aber auch dass sie zum beispiel von ihnen zu hause noch einmal dass sie gemeinsam über die hausaufgaben schauen
117. [0:08:33] M: bewegt den Kopf hoch und runter	72. [0:06:38] M: okay
118. [0:08:42] TP: bewegt den Kopf hoch und runter	73. [0:06:38] TP: abends das einfach (..) jeder versucht das beste wir wollen ja alle nu das beste für sie wir wollen ja einfach dass sie hinterher im berufsleben den start bekommt den sie braucht
119. [0:08:44] M: hebt die Hand und bewegt sie hin und her	
120. [0:08:46] TP: bewegt den Kopf hoch und runter	
121. [0:08:50] TP: bewegt den Oberkörper und den Arm nach vorne	
122. [0:09:01] M: bewegt den Kopf nach vorne	
123. [0:09:03] TP: bewegt den Kopf hoch und runter	
124. [0:09:03] M: bewegt die Hand in Richtung S	
125. [0:09:05] S: bewegt den Kopf hoch und runter	
126. [0:09:12] TP: bewegt den Kopf hoch und runter	
127. [0:09:14] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	
128. [0:09:15] TP: steht von dem Stuhl auf	
129. [0:09:15] M: steht von dem Stuhl auf	
130. [0:09:15] S: steht von dem Stuhl auf	
131. [0:09:18] TP: setzt sich auf den Stuhl	

132. [0:09:18] M/S: gehen in Richtung Tür	74. [0:06:51] M: mhm 75. [0:06:51] TP: und dass sie da nicht nachher irgendwas nacharbeiten muss 76. [0:06:54] M: ja das auf jeden fall also das zuhause kann ich natürlich versuchen das verhalten in der schule kann ich jetzt natürlich eher weniger beeinflussen 77. [0:07:01] TP: ja aber da können wir ja gemeinsam dran arbeiten alex was hältst du denn davon wenn wir (.) wenn du einfach selber für dich aufschreibst was du gerade wir können ja also ich habe das mit anderen schülern schonmal gehabt mit diesen unaufgeforderten wortbeiträgen und die lösung da war einfach dass sie das AUFgeschrieben haben was sie sagen wollten und dann wenn sie dran waren oder wenn sie dann aufgefordert wurden zum sprechen und ich sie dran genommen habe dann äh konnten sie das sagen und dann kann man in dem moment quasi als schüler reflektieren ist das jetzt betrifft das jetzt den unterricht betrifft das nicht den unterricht ist das sinnvoll ist das nicht sinnvoll und so erhöht sich auch würde sich auch nochmal die qualität der wortbeiträge erhöhen 78. [0:07:49] M: okay aber sie denken dass das dann auch auf jeden fall schon helfen würDE 79. [0:07:52] TP: ja
--	---

	80. [0:07:53] M: okay (.) ja gut 81. [0:07:56] TP: also was hältst du denn von der idEE 82. [0:07:58] S: hm ja wir können es ja mal ausprobieren ob das funktioniert (.) ja 83. [0:08:06] TP: ja was ich sehr positiv finde an alex ist dass wir jetzt gemeinsam in der letzten klassenratssitzung mit alex äh eine route erarbeitet haben für (.) oder sie wissen ja dass alex ganz gerne fahrrad fährt 84. [0:08:19] M: ja 85. [0:08:19] TP: und ich komme ja nicht von hier und wir wollten eine fahrrad-tour machen 86. [0:08:23] M: okay 87. [0:08:23] TP: und alex hat da mit den anderen quasi punkte rausgesucht die sie mir zeigen wollen (unv.) 88. [0:08:32] M: okay 89. [0:08:33] TP: für die umgebung 90. [0:08:34] M: das hört sich ja dann eigentlich schonmal ganz gut an (lacht) 91. [0:08:35] TP: ja 92. [0:08:36] M: ja okay also heißt jetzt ich soll zu hause einfach einmal so gucken und drüber gucken ob die hausaufgaben gemacht wurden und sonst versuchen wir das jetzt mit diesem aufschreibEN 93. [0:08:45] TP: ja 94. [0:08:46] M: okay alles klar gut dann hoffe ich dass das funktioniert
--	--

	95. [0:08:50] TP: ich hoffe auch ansonsten möchten sie dass wir nochmal quasi in einem monat das ganze reflektieren oder reicht es ihnen wenn wir uns in einem halben jahr wiedersehEN bei dem nächsten elternsprechtag 96. [0:08:59] M: also wenn jetzt noch irgendwas sein sollte können sie mir gerne bescheid geben oder natürlich auch alex bescheid geben dann weiß ich nicht können wir uns ja nochmal besprechen ähm aber sonst ist das das ja jetzt erstmal eine ganz gute lösung soweit 97. [0:09:12] TP: gut 98. [0:09:12] M: okay 99. [0:09:13] TP: dann 100. [0:09:13] M: alles klar 101. [0:09:15] TP: auf wiedersehen 102. [0:09:15] M: vielen dank tschüss 103. [0:09:16] TP: tschüss 104.
--	--

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☒ Situation 1 ☐ Situation 2

Pseudonymisierungscode

HJH07

Länge

00:04:13 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:31] Klopfen	2. [0:00:31] Klopfen
3. [0:00:32] TP schaut zur Tür und steht vom Stuhl auf	3. [0:00:33] S: hallo
4. [0:00:33] TP läuft in Richtung S	4. [0:00:34] TP: hallo
	5. [0:00:35] S: sind sie wütend auf MICH
	6. [0:00:36] TP: nein setz dich gerne
5. [0:00:36] TP und S geben sich die Hand	7. [0:00:38] S: okay (.) danke
6. [0:00:39] S setzt sich auf den Stuhl	8. [0:00:40] TP: alex freut mich sehr das du zeit gefunden hast
7. [0:00:40] TP setzt sich auf den Stuhl	
8. [0:00:41] TP zieht die Mundwinkel nach oben; TP lehnt den Oberkörper nach hinten, Hände der TP sind vor den Oberkörper gezogen ineinander gefaltet; Blick der TP ist auf die S gerichtet	9. [0:00:42] S: ja
9. [0:00:44] TP lehnt den Oberkörper nach vorne und lehnt die Arme auf dem Tisch ab; Blick geht abwechselnd vom Material vor ihr zur S	10. [0:00:43] TP: um noch ein wenig mit mir kurz zu sprechen
10. [0:00:46] S bewegt den Kopf von unten nach oben	
	11. [0:00:46] S: [mhmh]
	12. [0:00:46] TP: [ich] denke du weißt warum wir ich dich zurück habe bleiben lassen
	13. [0:00:49] S: mh ja
	14. [0:00:52] TP: kannst du dir wahrscheinlich schon vorstellen also um es kurz zu machen du musst ja gleich schon zum bus
11. [0:00:51] TP lehnt den Oberkörper leicht nach hinten; Arme sind leicht vor den Körper gehoben und die Hände der TP ineinander gefaltet; TP zieht die Mundwinkel nach oben	15. [0:00:57] S: mhmh
12. [0:00:52] S zieht die Mundwinkel nach oben	16. [0:00:58] TP: dein verhalten bereitet mir sorge wir kennen uns ja jetzt schon lange schon seit der fünften klasse jetzt bist du schon in der neunten
13. [0:00:55] TP lehnt den Oberkörper nach vorne und legt die Arme auf dem Tisch ab; Hände der TP	17. [0:01:02] S: [mhmh]
	18. [0:01:02] TP: [noch] ein jahr und dann hast du schon deinen abschluss in der ta-

sind ineinander gefaltet; TP richtet den Blick abwechselnd von S zum Material vor ihr auf dem Tisch 14. [0:00:57] TP legt die Handflächen aufeinander; Hände zeigen zur S 15. [0:01:01] S bewegt den Kopf von unten nach oben 16. [0:01:04] TP lehnt den Oberkörper nach hinten; Blick der TP auf die S gerichtet 17. [0:01:06] S bewegt den Kopf von unten nach oben 18. [0:01:07] TP lehnt den Oberkörper nach vorne; Arme der TP sind auf dem Tisch angewinkelt abgelehnt; Blick der TP ist auf das Material gerichtet 19. [0:01:23] TP richtet den Blick abwechselnd von S zum Material 20. [0:01:36] TP lehnt den Kopf nach links; Blick der TP auf die S gerichtet; Hände der TP sind einander gefaltet 21. [0:01:38] S bewegt den Kopf von unten nach oben 22. [0:01:41] TP zieht die Mundwinkel nach oben; Blick der TP auf die S gerichtet	sche (.) allerdings die letzten wochen besonders die letzten zwei wochen die waren nicht so ganz einfach für uns beide 19. [0:01:14] S: okay 20. [0:01:14] TP: zum einen möchte ich dich einmal ansprechen auf diese wortbeiträge die du öfters in die klasse geworfen hast ohne das ich dran genommen habe 21. [0:01:22] S: mhmh 22. [0:01:23] TP: und zum anderen sind es die hausaufgaben die jetzt heute schon zum dritten mal ja (.) nicht vollständig da waren 23. [0:01:31] S: ja 24. [0:01:32] TP: das problem ist diese wortbeiträge die du immer wieder in die klasse wirfst die äh stören den unterricht wenn ich das mal so offen sagen darf 25. [0:01:42] S: aber die anderen lachen ja immer darüber 26. [0:01:44] TP: das weiß ich ich finde die wortbeiträge auch manchmal ganz äh (.) echt witzig muss ich sagen 27. [0:01:49] S: okay 28. [0:01:50] TP: ich muss mir auch manchmal das lachen verkneifen aber (.) im unterricht passt das nicht immer 29. [0:01:53] S: [mhmh] 30. [0:01:53] TP: [wenn] du dich erinnerst wir hatten damals in der neunten
---	--

23. [0:01:44] TP bewegt den Kopf leicht nach hinten oben dann nach unten; TP zieht die Mundwinkel nach oben; Hände der TP ineinander gefaltet	klasse äh fünften klasse diese klassenregeln aufgestellt wenn du dich erinnerst und da haben wir alle einständig beschlossen wir melden uns nur wenn es am platz ist wenn man dran genommen wird
24. [0:01:59] S bewegt den Kopf von unten nach oben	31. [0:02:07] S: mhmh
25. [0:02:01] TP stützt die Arme auf dem Tisch ab; TP bewegt die Hände angewinkelt von rechts nach links, teils nach vorne; Blick der TP richtet sich abwechselnd von S zum Material vor ihr	32. [0:02:08] TP: damit wir alle gemeinsam lernen können weil die schule ist ja ein ort wo wir zum lernen hinkommen (.) spaß soll es natürlich auch machen
26. [0:02:11] S bewegt den Kopf von unten nach oben	33. [0:02:14] S: [mhmh]
27. [0:02:14] TP lehnt den Oberkörper leicht nach hinten	34. [0:02:14] TP: [ab]er auch das wir etwas lernen können (.) und (.) da ist es wichtig das wir uns dann auch alle gemeinsam (.) ja solidarisch an diese regeln halten
28. [0:02:17] TP lehnt den Oberkörper nach vorne; Arme liegen abgestützt auf dem Tisch; Hände der TP ineinander gefaltet	35. [0:02:23] S: mhmh
29. [0:02:20] TP richtet den Blick abwechselnd von S zum Material vor ihr	36. [0:02:24] TP: damit wir gemeinsam lernen können
30. [0:02:25] S bewegt den Kopf von unten nach oben	37. [0:02:26] S: okay
31. [0:02:26] TP richtet den Blick auf das Material vor ihr	38. [0:02:27] TP: und da dachte ich vielleicht wenn du dir wir haben ja nächste woche den elternsprechtag
32. [0:02:30] TP richtet den Blick zur S; TP zieht die Augenbrauen nach oben	39. [0:02:31] S: mhmh
33. [0:02:35] S bewegt den Kopf von unten nach oben	40. [0:02:32] TP: wenn du dir vielleicht ein bisschen gedanken machst (.) vielleicht woran das liegt oder weißt du vielleicht jetzt schon wie das kommt das du jetzt auf einmal so (.) das die hausaufgaben manchmal ausgeblieben SIND (.) ich denke das machst du ja nicht einfach zum spaß sondern hat bestimmt [gründe]
	41. [0:02:44] S: [ja also] ich mache halt

34. [0:02:46] TP lehnt den Kopf leicht nach rechts; Blick auf die S gerichtet 35. [0:03:10] TP legt die Handflächen aufeinander; Arme der TP sind abgestützt auf dem Tisch, Hände der TP zeigen nach vorne zur S 36. [0:03:17] TP richtet den Blick abwechselnd von S zum Material 37. [0:03:23] S bewegt den Kopf von unten nach oben 38. [0:03:28] S bewegt den Kopf von unten nach oben 39. [0:03:50] TP richtet den Blick abwechselnd vom Raum zur S; Hände der TP sind abwechselnd ineinan-	lieber andere sachen als hausaufgaben 42. [0:02:50] TP: ja 43. [0:02:51] S: weiß nicht ich fahre dann halt lieber fahrrad oder ich spiele gitarre oder so 44. [0:02:55] TP: ja das hat dann ahrscheinlich höhere priorität bei dir als schuLE 45. [0:02:59] S: ja schon und ich würde halt auch gerne wieder bei andrea und bente sitzen 46. [0:03:04] TP: ja 47. [0:03:05] S: ja 48. [0:03:07] TP: lass uns das so machen (.) nächste woche ist der elternsprechtag sprich mit deinen eltern das ihr einen termin vereinbart (.) und dann kommst du mit denen auch gemeinsam mit und du überlegst vielleicht nochmal wie wir das ändern können 49. [0:03:18] S: mhmh 50. [0:03:19] TP: und ich werde mir auch gedanken machen wie wir das mit dem sitzplan machen und was wir gemeinsam machen können (.) damit der unterricht störungsfrei weiterlaufen kann und auch die leistungen nicht durch das (.) fehlen der hausaufgaben eingeschränkt werden 51. [0:03:31] S: ja also ich kann die mal fragen aber die haben halt nicht so viel zeit 52. [0:03:36] TP: mh (.) ja vielleicht versuchst du denen so die wichtigkeit zu schildern weil es geht ja um dich und ihr kind
--	--

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☐ Situation 1 ☒ Situation 2

Pseudonymisierungscode

HJH07

Länge

00:06:30 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:31] Klopfen	2. [0:00:31] Klopfen
3. [0:00:32] TP steht von dem Stuhl auf; Blick der TP zur Tür gerichtet	3. [0:00:34] TP: herEIN
4. [0:00:34] TP läuft in Richtung Tür	4. [0:00:35] M: hallo
	5. [0:00:35] TP: hallo (.) [guten] tag ich bin der herr (X)
	6. [0:00:37] S: [hallo]
5. [0:00:38] M setzt sich auf den Stuhl	7. [0:00:38] M: ja frau schmidt hallo
	8. [0:00:40] TP: ja setzen sie sich
6. [0:00:43] TP und S setzen sich hin	9. [0:00:41] M: ja dann erklären sie mal warum ich heute zu ihnen kommen sollte
	10. [0:00:43] TP: ja erstmal vielen dank das sie die zeit ge[funden] haben
7. [0:00:45] TP richtet den Blick auf das Material vor ihr	11. [0:00:44] M: [ja]
8. [0:00:48] TP richtet den Blick zur M	12. [0:00:45] TP: sie sind sicherlich viel beschäftigt
9. [0:00:49] TP zieht die Augenbrauen nach oben	13. [0:00:47] M: ja
	14. [0:00:47] TP: aber sie wissen noch nicht warum ich sehr hergebeten haBE
	15. [0:00:50] M: ne ich weiß von nichts
10. [0:00:55] TP richtet den Blick abwechselnd von M zum Material	16. [0:00:52] TP: NEIN (.) gut folgendes problem oder (.) nicht problem aber folgende herausforderung haben wir (.) alex hat ist ja bei mir in der klasse ich unterrichte sie schon seit vier jahren
11. [0:01:01] M bewegt den Kopf von unten nach oben	17. [0:01:01] M: mhmh
	18. [0:01:02] TP: bis lang ist das sehr gut gelaufen
	19. [0:01:03] M: [genau]
	20. [0:01:03] TP: [sie hat] gut mitgearbeitet
12. [0:01:12] TP sitzt mit dem Oberkörper leicht nach vorne gelehnt, Arme der TP	21. [0:01:04] M: ja

sind abgestützt auf dem Tisch, Hände der TP sind vor den Körper gezogen	22. [0:01:05] TP: das kennen sie ja auch (.) nur jetzt die letzten beiden wochen die sind etwas schwierig verlaufen
13. [0:01:18] M bewegt den Kopf von unten nach oben	23. [0:01:10] M: [okay]
	24. [0:01:10] TP: [äh alex neigt in der letzter zeit sehr dazu (.) unaufgefordert wortbeiträge in den klassenraum zu werfen
14. [0:01:22] TP zeigt mit der rechten Hand auf die S	25. [0:01:16] M: okay
	26. [0:01:17] TP: das kommt ja auch bei anderen immer mal wieder vor
15. [0:01:26] M bewegt den Kopf von unten nach oben	27. [0:01:19] M: [mhmh]
	28. [0:01:19] TP: [nur] in letzter zeit ist es gehäuftorgetreten
	29. [0:01:20] M: okay
	30. [0:01:21] TP: auch ich habe es ja angesprochen und auch nachdem wir letzte woche einmal gesprochen haben hat es sich auch kurzzeitig gebessert
16. [0:01:33] TP bewegt den Kopf von unten nach oben; Augenbrauen der TP sind nach oben gezogen	31. [0:01:26] M: okay
	32. [0:01:27] TP: nur leider (.) kommt es doch immer wieder mal vor
17. [0:01:38] TP richtet den Blick zur M	33. [0:01:30] M: mhmh also gab es schon mal ein gespräch darüber oDER
18. [0:01:44] TP richtet den Blick abwechselnd von M zum Material	34. [0:01:32] TP: ja letzte woche (.) und (.) der andere teil sind auch noch die hausaufgaben die sind in letzter zeit auch ein bisschen liegen geblieben und die auch sehr [wichtig]
19. [0:01:46] M richtet den Blick zur S	35. [0:01:38] M: [okay]
20. [0:01:49] TP bewegt den Kopf leicht von unten nach oben; Augenbrauen der TP sind nach oben gezogen	36. [0:01:39] TP: damit das äh (.) im unterricht erarbeitete auch etwas vertieft wird das das auch sitzen bleibt
21. [0:01:53] M bewegt den Kopf von unten nach oben	

22. [0:01:59] TP richtet den Blick abwechselnd von M, zum Material, zur S	37. [0:01:45] M: mh ja so kenne ich alex ja auch gar nicht deswegen wundert mich das gerade ein bisschen
23. [0:02:01] TP zieht die Mundwinkel nach oben	38. [0:01:48] TP: ja mich hat es auch sehr gewundert
24.	39. [0:01:49] M: ja
25. [0:02:05] TP lehnt den Oberkörper nach rechts und stützt den rechten Arm auf dem Tisch ab; Blick ist zur M gerichtet	40. [0:01:50] TP: und des weil wir sie anders kennen habe ich auch die hoff[nung]
26. [0:02:06] TP zieht die Augenbrauen nach oben	41. [0:01:53] M: [mhmh]
27. [0:02:08] M richtet den Blick abwechselnd von TP zur S	42. [0:01:54] TP: das wir das schnell wieder in griff bekommen das wir (.) ja gemeinsam weiter auch den (.) ja unterricht genießen können
28. [0:02:16] TP richtet den Blick zur S; Augen der TP sind zusammengekniffen, Augenbrauen leicht nach oben gezogen	43. [0:02:01] M: was glauben sie denn woran das liegen könntE
29. [0:02:30] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	44. [0:02:03] TP: ja so genau weiß ich es noch nicht ich wollte sie fragen ob sie vielleicht (.) ein
30. [0:02:38] TP bewegt die Hände vor sich in leicht rotierenden Bewegungen; Blick der TP auf die S gerichtet	45. [0:02:07] M: ne also ich meine ich arbeite halt viel und mein mann auch deswegen sind wir erst abends immer zu hause aber bisher hat ja immer alles geklappt wie sie auch schon gesagt haben da gab es halt bisher keine probleme deswegen
31. [0:02:40] M bewegt den Kopf von unten nach oben	46. [0:02:16] TP: vielleicht alex hast dir gedanken gemacht
32. [0:02:43] M zieht die Mundwinkel nach oben; TP bewegt den Kopf von unten nach oben und richtet den Blick auf das Material	47. [0:02:19] S: mh (.) ne aber ich würde halt wie gesagt wieder bei andrea und bente sitzen das ist mir schon wichtig
	48. [0:02:26] TP: [ja]
	49. [0:02:26] M: [sitzt] sie da gar nicht mehr oDER

33. [0:02:44] TP zieht die Mundwinkel nach oben	50. [0:02:27] TP: äh nachdem halt immer diese wortbeiträge kamen
34. [0:02:49] TP richtet den Blick abwechselnd von M zum Material	51. [0:02:29] M: [mhmh]
35. [0:02:53] TP faltet die Hände vor sich auf dem Tisch ineinander; Blick der TP auf das Material gerichtet	52. [0:02:29] TP: [habe] ich sie umgesetzt [da]
36. [0:02:56] M bewegt den Kopf von unten nach oben	53. [0:02:32] M: [aber] geht das denn nur von ihr aus oder auch von andrea und bente weil die hätte man ja auch wegsetzen können
37. [0:03:00] M richtet den Blick zur S; S richtet den Blick zur M	54. [0:02:35] TP: äh andrea und bente die wortbeiträge kommen von ihr natürlich
38. [0:03:01] S bewegt den Kopf von unten nach oben	55. [0:02:39] M: [okay]
39. [0:03:08] TP bewegt die Hände von links nach rechts; Blick der TP auf die S gerichtet	56. [0:02:39] TP: [andrea] und bente sie lachen dann und das motiviert dann natürlich mehr [wortbeiträge zu geben]
40. [0:03:17] S zieht die Schultern nach oben; M und TP schauen zur S	57. [0:02:41] M: [ja aber ich meine] das ist ja in dem alter auch ein bisschen normal
41. [0:03:22] TP bewegt den Kopf von unten nach oben; TP presst die Lippen aufeinander	58. [0:02:43] TP: [natürlich]
42. [0:03:24] S bewegt den Kopf von links nach rechts	59. [0:02:43] M: [wenn es] mal ein bisschen (unv. Ca. 2 Sek. – lauter wird?)
43. [0:03:31] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S; TP hält einen Ku-	60. [0:02:45] TP: ich muss auch mir manchmal sachen verkneifen aber trotzdem darf ich das nicht so stehen lassen
	61. [0:02:49] M: mhmh
	62. [0:02:50] TP: und ja (...) die frage ist jetzt was können wir machen
	63. [0:02:55] M: [mhmh]
	64. [0:02:55] TP: [damit] der unterricht störungsfrei verlaufen kann
	65. [0:02:58] M: aber ich meine früher hast du ja glaube ich auch immer mit andrea und bente hausaufgaben gemacht oDER

gelschreiber in beiden Händen und legt diesen abwechselnd in die rechte oder linke Hand	66. [0:03:02] S: ja genau aber die haben halt momentan nicht so viel zeit dafür [deshalb]
44. [0:03:37] S bewegt den Kopf von unten nach oben	67. [0:03:05] M: [okay]
45. [0:03:41] TP bewegt den Kopf von unten nach oben	68. [0:03:06] TP: bist du noch mit anderen so in der klasse so wo du zusammenarbeiten könntEST
46. [0:03:44] S bewegt den Kopf von unten nach oben	69. [0:03:10] S: mh ja aber andrea und bente sind halt meine besten freundinnen
47. [0:03:55] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	70. [0:03:13] M: mh ich habe die auch schon lange nicht mehr bei uns gesehen die beiden
48. [0:04:08] TP schaut zur S; TP bewegt den Kopf von unten nach oben	71. [0:03:16] S: ja die machen halt immer dieses sprachenzertifikat und deswegen haben die halt momentan nicht so viel zeit für mich
49. [0:04:15] TP richtet den Blick abwechselnd von S zum Material	72. [0:03:22] TP: mhmh
50. [0:04:18] M richtet den Blick zur S	73. [0:03:22] M: und das machst du NICHT
51. [0:04:22] TP bewegt den Kopf von unten nach oben	74. [0:03:23] S: mh mh
52. [0:04:25] S zieht die Schultern nach oben	75. [0:03:24] M: okay
53. [0:04:35] TP richtet den Blick zur S; TP bewegt die Hände von links nach rechts	76. [0:03:26] TP: vielleicht wäre es eine idee wir können das ja so machen das wir da wieder zu zurückgehen das du wieder bei andrea und bente sitzt
	77. [0:03:31] S: mhmh
	78. [0:03:32] TP: aber als (..) sagen wir mal als gegenleistung dazu das du dir äh mühe gibst keine wortbeiträge zu (..) in die klasse zu werfen das hat ja auch also jetzt quasi jetzt die letzten beiden tage schon mal ganz gut geklappt ich denke das wird für dich auch kein problem sein
	79. [0:03:47] S: mhmh

54. [0:04:38] S bewegt den Kopf von unten nach oben	80. [0:03:48] TP: und was die hausaufgaben betrifft (.) vielleicht können wir uns ja nochmal mit andrea und bente zusammensetzen nächste woche
55. [0:04:45] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	81. [0:03:56] S: hmhm
56. [0:04:50] M bewegt den Kopf von unten nach oben	82. [0:03:57] TP: oder wir finden auch andere klassengemeinschaften ich denke die anderen die kriegen auch ihre hausaufgaben (.) wenn es für dich einfacher ist das mit jemandem zusammen zu machen
57. [0:04:54] TP und S ziehen die Mundwinkel nach oben	83. [0:04:06] S: ja schon
58. [0:05:07] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	84. [0:04:07] TP: ich denke da müsste sich noch jemand finden
59. [0:05:09] TP zieht die Mundwinkel nach oben	85. [0:04:08] S: ja [okay]
60. [0:05:15] TP richtet den Blick zur M; Kopf der TP leicht nach rechts gelehnt	86. [0:04:09] TP: [das] wir das nicht einfach so lassen das du dann mal fahrrad fährst weil es macht spaß aber (.) die noten die gehen dadurch in keller und dann
61. [0:05:24] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S, zum Material	87. [0:04:16] S: ja (.) also zu hause fragt halt auch keiner deshalb mache ich dann halt wie gesagt lieber andere sachen
62. [0:05:28] M bewegt den Kopf von unten nach oben	88. [0:04:22] TP: mhmh
	89. [0:04:22] M: aber das war ja vorher jetzt auch nicht das problem da hast du die ja auch immer gemacht
	90. [0:04:25] S: ja aber trotzdem
	91. [0:04:27] TP: ich denke wir können für uns alle aufgaben mitnehmen ich werde für meinen teil mitnehmen das ich nochmal vermehrt drauf achte das du auch die hausaufgaben mit anderen zusammen machen kannst

63. [0:05:32] TP zieht die Mundwinkel nach oben	92. [0:04:36] S: mhmh
64. [0:05:39] S bewegt den Kopf von unten nach oben	93. [0:04:37] TP: das du ab nächster unterrichtsstunde auch wieder auf deinem alten platz sitzt
65. [0:05:49] TP bewegt die Hände von oben nach unten; Blick auf die S gerichtet	94. [0:04:39] S: mhmh
66. [0:05:52] S bewegt den Kopf von unten nach oben	95. [0:04:40] TP: vielleicht sie frau schmidt können ein wenig drauf achten das die hausaufgaben auch gemacht werden
67. [0:05:59] TP bewegt den Kopf von unten nach oben; Blick der TP auf die M gerichtet	96. [0:04:44] M: mhmh also abends könnte ich nochmal drüber gucken [wenn] das ausreicht
68. [0:06:03] S bewegt den Kopf von unten nach oben	97. [0:04:46] TP: [ja] (.) ich denke das [würde]
69. [0:06:08] M bewegt den Kopf von unten nach oben	98. [0:04:48] M: [okay]
70. [0:06:11] TP bewegt den Kopf von unten nach oben	99. [0:04:49] TP: gehe auch davon aus sonst können wir wieder ins gespräch kommen
71. [0:06:13] TP zieht die Mundwinkel nach oben	100. [0:04:50] M: mhmh [okay]
72. [0:06:16] S und M stehen auf und verlassen den Raum	101. [0:04:50] TP: [(unv. Ca. 1 Sek.)) und du (.) alex du (.) nimmst neuen mut zusammen
	102. [0:04:55] S: [mhmh]
	103. [0:04:56] TP: [machst] die hausaufgaben mit deinen freunden oder vielleicht auch mal mit jemand anderen
	104. [0:05:00] S: okay
	105. [0:05:01] TP: und (.) vielleicht (.) denkst du öfter an diese regel die wir damals aufgestellt haben das wir nicht einfach in den klassenraum reinschreien und dann äh schreien also
	106. [0:05:09] S: [mhmh]
	107. [0:05:10] TP: [rein]rufen (.) das dadurch dann das klassenklima nicht gestört wird
	108. [0:05:14] S: mhmh

73. [0:06:17] TP steht auf und schaut in Richtung Tür	109. [0:05:15] M: aber ist das denn bei anderen lehrkräften auch SO oder bezieht sich das nur 110. [0:05:18] TP: ja ich habe mit schon mit einigen anderen [gesprochen] 111. [0:05:20] M: [okay] 112. [0:05:21] TP: also allgemein bist du (.) was die leistung anbetrifft etwas hast du nachgelassen auch bei den hausaufgaben die sind auch in anderen fächern [schon] ein bisschen liegen geblieben 113. [0:05:28] M: [okay] 114. [0:05:29] S: aber können sie das nicht einfach hinnehMEN 115. [0:05:32] TP: ich könnte es einfach ignorieren nur bei den noten muss ich dann gerecht sein und ich möchte dir keine schlechte note auf dem Zeugnis geben 116. [0:05:38] S: okay 117. [0:05:39] TP: deswegen so früh wie möglich (.) ist es dann doch mein wunsch das du (.) ja dabei bleibst ja 118. [0:05:46] S: [mhmh] 119. [0:05:46] TP: [deine] hausaufgaben weil dann verpasst du auch nicht bleibst du nicht hinten (.) bleibst du nicht zurück und dann 120. [0:05:51] S: ja 121. [0:05:52] TP: verpasst du auch den anschluss nicht 122. [0:05:53] S: okay 123. [0:05:55] M: gut also verbleiben wir so das ich abends einfach nachgucke ob sie die hausaufgaben gemacht HAT
--	---

	124. [0:05:58] TP: genau (.) [(unv. Ca. 1 Sek.)] 125. [0:05:59] M: und dann [kannst] du vielleicht mit andrea und bente noch- mal drüber reden vielleicht kann man das ja irgendwie anders lösen 126. [0:06:03] S: ja kann ich ja mal versuchen 127. [0:06:05] TP: und wenn es schwierigkeiten gibt sie haben ja auch meine nummer 128. [0:06:07] M: genau sonst können sie sich aber auch gerne bei mir melden wenn noch irgendwas sein sollte 129. [0:06:10] TP: wunderbar 130. [0:06:12] S: okay 131. [0:06:13] TP: vielen dank (.) für das gespräch 132. [0:06:13] S: (lacht) (.) danke [auch] 133. [0:06:15] M: [ja danke] auch 134. [0:06:15] S: [tschüss] 135. [0:06:15] M: [tschüss] 136. [0:06:16] TP: auf wieder- sehen
--	--

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☒ Situation 1 ☐ Situation 2

Pseudonymisierungscode

HLS08

Länge

00:05:52 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

GAT 2 Minimaltranskript

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:26] es klopft an der Tür	2. [0:00:25] S: ((klopft))
3. [0:00:27] TP: richtet den Blick in Richtung Tür	3. [0:00:27] TP: herein (1.5) hallo (.) hallo
4. [0:00:32] S: geht in Richtung Tisch	4. [0:00:30] S: sind sie wütenden auf MICH
5. [0:00:33] TP: bewegt ihre Hand in Richtung des linken Stuhls	5. [0:00:32] TP: nein (.) ich bin nicht wütend (-) sie (.) du darfst dich gerne einmal hinsetzen
6. [0:00:35] S: setzt sich hin	6. [0:00:35] S: okay (.) danke
7. [0:00:37] TP: schiebt die Blätter ein wenig in Richtung S	7. [0:00:36] TP: ich wollte das nur ein bisschen mit dir besprechen (.) ich krieg das im moment mit (.) wie geht es dir denn jetzt so zur ZEIT
8. [0:00:37] S: fasst sich ins Gesicht	8. [0:00:41] S: ganz gut
9. [0:00:42] TP: nickt mit dem Kopf und schaut in Richtung S	9. [0:00:42] TP: JA
10. [0:00:46] S: nickt mit dem Kopf	10. [0:00:43] S: ja
11. [0:00:47] TP: schaut auf die Zettel	11. [0:00:44] TP: ich merke das im unterricht (.) da quatschst du mal ganz gerne mit deinen freundinnen NE
12. [0:00:50] TP: schaut in Richtung Tafel und bewegt ihre linke Hand nach rechts und zurück	12. [0:00:47] S: hm_ja
13. [0:00:51] TP: schaut auf die Zettel	13. [0:00:48] TP: irgendwie (.) aber auch viel privates (.) was jetzt nicht so in den unterricht gehört (.)
14. [0:00:55] TP: bewegt ihren Kopf in Richtung S	14. [0:00:53] S: [hm_hm]
15. [0:00:57] TP: schaut auf die Zettel, schiebt den linken Zettel etwas hoch, bewegt ihre Hand hoch und legt sie wieder in die andere	15. [0:00:53] TP: aber (.) ähm (.) wenn du irgendwelche übungsaufgaben bekommst (.) dann arbeitest du sehr gut mit (.) also ich würd sagen (.) also du arbeitest sehr konzentriert und auch (.) dass da was gutes bei rumkommt (.) nur wenn es jetzt darum geht (.) dass du was sagst (.) da bist du ein bisschen stiller (.) noch (-) ähm (.) woran

16. [0:00:58] TP: bewegt ihren Kopf in Richtung S	liegt das DENN (.) das war mal anders (--)
17. [0:00:59] TP: schaut auf die Zettel	
18. [0:01:01] TP: bewegt ihre Hand, in der ein Stift liegt, nach rechts	
19. [0:01:04] TP: hebt ihre Hand kurz hoch	
20. [0:01:07] TP: legt ihren Kopf leicht schief und schaut in Richtung S	16. [0:01:09] S: weiß nicht (.) ist mir momentan irgendwie nicht so wichtig
21. [0:01:10] S: zieht leicht die Schulter hoch und schaut nach oben	17. [0:01:12] TP: nicht so wichtIG
22. [0:01:13] TP: schaut auf die Zettel	18. [0:01:14] S: hm_hm
	19. [0:01:14] TP: weil jetzt bist du ja noch auf einer guten zwei (.) NE
	20. [0:01:16] S: hm_ja
	21. [0:01:17] TP: das ist (.) NOCH hast du sie (.) aber wenn das jetzt so weiter geht (.) du hast jetzt schon ein paar mal die hausaufgaben vergessen
23. [0:01:19] TP: bewegt ihren Kopf in Richtung S	
24. [0:01:20] TP: schaut auf die Zettel	
25. [0:01:25] TP: bewegt ihren Kopf auf und ab	22. [0:01:24] S: hm_hm
26. [0:01:27] TP: schaut auf die Zettel	23. [0:01:25] TP: ähm und bist ein bisschen unkonzentriert (.) auch in den anderen fächern (.) habe ich von en paar kollegen gehört (-) ähm das ist natürlich blöd (-) also du hast gesagt (.) dir ist das nicht so wichtig (.) hast du im moment (.) was sind denn so deine interessen im moment außer <<la-chend>schuLE>
27. [0:01:32] TP: schaut in Richtung S und legt den Kopf leicht schief	
28. [0:01:36] S: zieht leicht die Schultern hoch	24. [0:01:37] S: ja weiß nicht (.) also wenn ich (.) dann halt nach hause komme (.) mache ich viel lieber andere sachen
29. [0:01:41] TP: nickt	25. [0:01:41] TP: hm_hm
30. [0:01:43] TP: hält den Kopf schief	26. [0:01:42] S: ja
31. [0:01:45] TP: nickt mit dem Kopf	
32. [0:01:47] S: schüttelt den Kopf	

33. [0:01:50] TP: schaut auf die Zettel 34. [0:01:54] TP: nickt mit dem Kopf und schaut in Richtung S 35. [0:01:55] TP: schaut auf die Zettel 36. [0:01:55] S: nickt mit dem Kopf 37. [0:01:57] TP: schaut in Richtung S 38. [0:01:58] S: schaut nach oben 39. [0:02:01] TP: schaut auf die Zettel 40. [0:02:02] TP: schaut in Richtung S 41. [0:02:08] TP: schaut auf die Zettel 42. [0:02:10] TP: schaut in Richtung S und nickt mit dem Kopf 43. [0:02:12] TP: schaut auf die Zettel 44. [0:02:15] TP: schaut in Richtung S und hält ihren Kopf leicht schief 45. [0:02:17] TP: bewegt beide Hände kreisend 46. [0:02:18] TP: schaut auf die Zettel 47. [0:02:19] TP: schaut und bewegt ihre Hände in Richtung S 48. [0:02:20] TP: schaut auf die Zettel 49. [0:02:22] TP: schaut in Richtung S und nickt 50. [0:02:25] TP: schaut auf die Zettel 51. [0:02:27] TP: schaut in Richtung S 52. [0:02:28] TP: bewegt ihre rechte Hand nach	27. [0:01:42] TP: und wie ist das mit deinen elTERN äm (.) sind die denn auch zuhauSE (.) wenn du nach hause KOMMST (.) oder bist du eher alleiNE 28. [0:01:48] S: nö (.) die sind arbeiten 29. [0:01:50] TP: achso (.) okay (--) äm es geht ja auch um nächste woche (.) da ist ja auch elternsprechtag (.) NE (.) äm wie lange müssen denn dein eltern arbeiTEN (.) da könntest du vielleicht auch einmal abklären äm ob deine eltern es schaffen würden (.) äm vorbeizukommen 30. [0:02:03] S: ja (.) ich kann ja mal nachfragen (.) aber eigentlich sind die halt immer erst so (.) gegen abend zuhause (.) also nachmittags 31. [0:02:08] TP: hm_hm (--) 32. [0:02:09] S: bin ich meistens alleine (---) 33. [0:02:10] TP: wir kriegen da bestimmt noch einen äh termin hin (.) hast du denn irgendwelche Vorschläge (.) wo du sagen würdest (.) damit könntest du jetzt (.) deine zwei auf jeden fall behalten (.) weil so wie ich das merke (-) bist du glaube ich schon bemüht die zu behalten (.) oDER (.) du würdest ja schon nicht so gerne auf ne drei rutschen (.) äm hättest du da irgendwelche vorschläGE (---) zum beispiel die hausaufgaben (.) die du die letzten
--	--

rechts und schaut auf die Zettel 53. [0:02:32] TP: schaut und bewegt ihren Kopf in Richtung S 54. [0:02:34] S: bewegt ihren Oberkörper 55. [0:02:35] TP: schaut auf die Zettel 56. [0:02:37] TP: lehnt sich nach hinten 57. [0:02:39] TP: lehnt sich nach vorne und bewegt ihre Hände auseinander und wieder zusammen 58. [0:02:41] TP: schaut in Richtung S und legt ihren Kopf schief 59. [0:02:44] TP: schaut auf die Zettel 60. [0:02:45] TP: schaut in Richtung S und macht mir ihrer linken Hand kreisende Bewegungen 61. [0:02:47] S: nickt leicht mit dem Kopf 62. [0:02:51] TP: schüttelt den Kopf und schaut in Richtung S 63. [0:02:53] TP: schaut auf die Zettel 64. [0:02:55] TP: hebt und senkt leicht die Hände auf dem Tisch und lehnt sich kurz nach hinten 65. [0:02:57] S: lächelt 66. [0:03:01] TP: schiebt die Zettel leicht auseinander und schaut in Richtung S 67. [0:03:03] TP: bewegt ihre rechte Hand nach rechts 68. [0:03:06] TP: nickt leicht	wochen nicht gemacht hast (.) dass du vielleicht nachrEICHST 34. [0:02:32] S: hm hm 35. [0:02:33] TP: JÄ 36. [0:02:34] S: das kann ich machen (-) 37. [0:02:35] TP: und äm vielleicht auch (-) weil (.) du so bei den referaten oder so (.) hättest du da vielleicht lust irgendwas freiwillig zu machEN (.) dass du sagst (.) damit würdest du äm die mündliche mitarbeit so ein bisschen (.) wieder herausheben 38. [0:02:48] S: ja (.) muss ich das denn alleine machEN 39. [0:02:51] TP: [ne das] 40. [0:02:51] S: oder kann ich das auch mit Andrea und Bente machEN 41. [0:02:53] TP: das könntest du auch machen (.) WENN da was sinnvolles bei rumkommt (.) also ich würd mir das dann anschauen und schauen (.) ob das äh gut klappt (.) aber wenn ihr sagt (.) das möchtest du gerne (.) mit denen zusammen machen und die auch (.) lust haben (.) das zu machen (.) um die note vielleicht ein bisschen zu ver-
--	---

69. [0:03:08] S: hebt leicht die rechte Schulter	bessern (.) dann wär das auch möglich
70. [0:03:12] TP: schaut auf die Zettel	
71. [0:03:14] TP: bewegt ihren Oberkörper in Richtung Zettel	42. [0:03:08] S: ja (.) dann könnten wir das (.) also dann könnten wir mal wieder was zusammen machen (.) das finde ich eigentlich ganz cool
72. [0:03:15] TP: schaut in Richtung S	43. [0:03:14] TP: ja (.) ihr müsst nur aufpassen (.) dass es dann auch im schulischen bereich bleibt (.) NE (.) also so freizeit und schule muss dann schon bisschen getrennt sein (-) äm wie gesagt (.) das thema können wir nochmal besprechen (.) was das sein sollte (.) aber da kriegen wir auf jeden Fall was hin (.) dass du deine note behältst (.) dass wollen wir auch beide (.) NE
73. [0:03:16] TP: beweget ihre Hände mehrmals auseinander und zueinander	
74. [0:03:19] TP: schaut auf die Zettel	
75. [0:03:21] TP: lehnt sich leicht zurück	
76. [0:03:25] TP: schaut in Richtung S und nickt mit dem Kopf	
77. [0:03:27] S: nickt mit dem Kopf	
78. [0:03:29] TP: bewegt ihren Kopf in Richtung S	
79. [0:03:33] TP: schaut auf die Zettel	
80. [0:03:35] TP: bewegt ihr Hände kurz und schaut in Richtung S	44. [0:03:27] S: hm_hm
81. [0:03:39] TP: macht mit ihrer rechten Hand kreisende Bewegungen	45. [0:03:28] TP: deswegen (.) du bist ja eine gute schülerin
82. [0:03:47] TP: bewegt ihre Hand nach rechts	46. [0:03:30] S: aber kann ich denn dann wieder bei andrea und bente sitzEN
83. [0:03:49] TP: bewegt ihren Kopf ein wenig nach links und rechst und dabei in Richtung S	47. [0:03:34] TP: ich weiß nicht (.) ob das so gut ist (.) wir haben dich ja jetzt erstmal umgesetzt (.) wir können ja nochmal schauen (.) wie das jetzt so läuft und wenn du mehr mitmachst (.) mal schauen (.) aber du siehst die ja auch in_der pause und die privaten gespräche (.) die sollten auch eher in der pause bleiben und sich nicht auf den unterricht beziehen (.)
84. [0:03:56] TP: hebt ihre Hände kurz hoch	

85. [0:03:58] TP: schaut auf die Zettel	wenn ihr sagt (.) ihr seid gute lernpartner (.) dann schaue ich mir das gerne an (.) aber so wie es ja jetzt in letzter Zeit war (.) hat es ja eher nicht so geklappt (.) NE
86. [0:04:01] TP: schaut in Richtung S und hebt kurz die Hände auseinander	48. [0:03:55] S:[hm_hm]
87. [0:04:02] TP: schaut auf die Zettel	49. [0:03:55] TP: deswegen würde ich sagen (.) dass das erstmal so bleibt (.) dass du bei mir vorne am pult sitzt und sonst äm ja können wir mal schauen wie es das mit dem referat dann lief
88. [0:04:03] TP: schaut in Richtung S	50. [0:04:03] S: ja (.) bei den pausen ist es halt auch irgendwie (-) schwierig momentan (.) weil die halt dieses sprachzertifikat grad machen (.) deshalb ich seh die gar nicht mehr so oft außerhalb vom unterricht
89.	51. [0:04:12] TP: okay (.) und macht ihr privat denn NICHTS
90. [0:04:24] TP: macht eine kreisende Handbewegung und schaut auf die Zettel	52. [0:04:14] S: ne (.) also weil die halt dieses sprachzertifikat machen
91. [0:04:28] TP: schaut in Richtung S	53. [0:04:17] TP: okay
92. [0:04:32] TP: bewegt ihre Hand in Richtung S	54. [0:04:18] S: deswegen find ich es halt ganz schön (.) wenn ich wieder neben denen sitzen könnte
93. [0:04:35] TP: bewegt den Stift in Richtung Zettel	55. [0:04:21] TP: ja (.) jetzt weiß ich auch (.) warum du äm warum ihr dann immer so viel privates erzählt (.) das stimmt (.) aber der unterricht ist leider halt kein guter ort dafür NE (.) weil das ja stört auch die anderen (.) wenn ihr dann immer redet NE (.) das lenkt ja auch und vor allen dingen auch
94. [0:04:37] TP: macht eine kreisende Handbewegung	
95. [0:04:41] S: lächelt	
96. [0:04:42] TP: schaut auf die Zettel	
97. [0:04:44] TP: bewegt den Oberkörper in Richtung S und nickt	
98. [0:04:45] S: grinst	
99. [0:04:48] TP: lehnt sich zurück und schaut in Richtung S	

100. [0:04:52] TP: nickt mit dem Kopf	für andrea und bente (.) das ihr müsst ja den unter- richtsstoff mitbekommen NE
101. [0:04:52] S: nickt mit dem Kopf	
102. [0:04:54] TP: bewegt ihre linke Hand nach links	56. [0:04:39] S: aber die an- deren lachen ja trotzdem über meine witze
103. [0:04:55] TP: schaut auf die Zettel	57. [0:04:41] TP: das mag ja gerne sein (.) die sind ja bestimmt auch (unv., ca. 0.5 Sek) du bist ja auch ne lustige (.) allerdings äm ja (.) ist es halt im Un- terricht n bisschen (.) bisschen schwierig (--)
104. [0:04:57] TP: lehnt sich etwas zurück und schaut in Richtung S	
105. [0:05:03] S: nickt mit dem Kopf	
106. [0:05:04] TP: bewegt den Stift in ihrer Hand	
107. [0:05:08] TP: nickt mit dem Kopf	58. [0:04:51] S: okay
108. [0:05:11] TP: bewegt ihren Oberkörper in Richtung S	59. [0:04:52] TP: verstehst du DAS (-) dass das halt wirklich schwierig ist (.) wenn die anderen auch was lernen wollen und gerade auch bei den themen im mo- ment da muss man gut mit- kommen
109. [0:05:13] S: nickt mit dem Kopf	
110. [0:05:20] TP: bewegt ihren Kopf auf und ab	
111. [0:05:22] TP: bewegt ihre Hände in Richtung S	60. [0:04:58] S: hm_hm
112. [0:05:23] TP: schaut auf die Zettel und bewegt den Stift in ihrer Hand auf den rechten Zettel	61. [0:04:59] TP: ne (--) deswegen (-) ist ja neunte klasse schon (-) langsam geht_es ja auf den ab- schluss zu (.) und da ist natürlich wichtig (.) dass man dann bei der Sache bleibt
113. [0:05:27] TP: schaut in Richtung S	62. [0:05:07] S: hm_hm (---) okay (-) also (--) was soll ich dann jetzt machEN
114. [0:05:28] TP: nickt mit ihrem Kopf	63. [0:05:11] TP: also es wäre gut (.) wenn du die hausaufgaben nachreichen würdest und dann besprichst du das nochmal mit äm an- drea und bente (.) ob ihr vielleicht zu einem thema
115. [0:05:28] S: nickt mit ihrem Kopf	

116. [0:05:33] TP: nickt mit ihrem Kopf	(.) was jetzt bald kommt (-) dann würde ich euch dann nochmal informieren (.) was das wäre (.) ob ihr da ein referat haltet
117. [0:05:34] S: schiebt ihren Stuhl zurück, steht auf und verlässt den Raum	64. [0:05:22] S: okay
	65. [0:05:23] TP: und mit dem elternsprechtag dann äm klar das bitte einmal mit deinen eltern ab (.) der ist ja nächste woche
	66. [0:05:28] S: hm_hm (--)
	67. [0:05:29] TP: wann ihr das (-) am besten macht
	68. [0:05:31] S: hm_ja
	69. [0:05:31] TP: das wäre schön
	70. [0:05:32] S: ja (.) dann sage ich ihnen nochmal bescheid
	71. [0:05:33] TP: okay (.) perfekt
	72. [0:05:34] S: danke
	73. [0:05:34] TP:[dann komm] gut nach hause
	74. [0:05:35] S: dankeschön
	75. [0:05:36] TP: tschüss

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☐ Situation 1 ☒ Situation 2

Pseudonymisierungscode

IEH20

Länge

00:07:49 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

GAT 2 Minimaltranskript

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:37] es klopft	2. [0:00:37] es klopft
3. [0:00:40] TP: richtet den Blick in Richtung Tür und die Hände sind unter dem Tisch	3. [0:00:40] M: hallo
4. [0:00:42] M: setzt sich auf den Stuhl	4. [0:00:41] TP: hallo frau schmidt (.) schön dass sie gekommen sind
5. [0:00:46] S: setzt sich auf den Stuhl	5. [0:00:44] TP: hallo alex
6. [0:00:46] M: richtet den Blick in Richtung S	6. [0:00:44] M: ja dann erklären sie mir mal warum ich hier heute hinkommen sollte
7. [0:00:49] TP: wechselt immer wieder den Blick zwischen M und S	7. [0:00:47] TP: ja ich hatte sie und alex mal extra zum elternsprechtag ähm eingeladen weil mir in den letzten zwei wochen doch ein drastisches verhalten äh bei alex aufgefallen ist
8. [0:00:51] M: bewegt den Kopf hoch und runter	8. [0:00:57] M: aha
9. [0:00:59] S: fasst sich an die Schulter	9. [0:00:57] TP: ich wurde auch von anderen lehrkräften angesprochen die auch dasselbe äh ja veränderte verhalten bei alex äh verstellen konnten ähm (.) ja aber ich wollte erstmal gerne alex zu wort kommen lassen
10. [0:01:15] M: bewegt den Kopf nach rechts und links	10. [0:01:09] M: mhm
11. [0:01:22] TP/ M: richten den Blick in Richtung S	11. [0:01:10] TP: äh ich will dich damit jetzt nicht irgendwie überrennen aber (.) ich weiß nicht vielleicht hat sie mit ihnen zuhause schon darüber gesprochen
12. [0:01:22] TP: legt den Arm auf die Stuhllehne	12. [0:01:17] M: ne also ich habe gar nichts bekommen deshalb wundert mich das gerade ein bisschen
13. [0:01:25] TP: fasst sich auf den Kopf	13. [0:01:20] TP: mhm (.) alex möchtest du deiner mutter vielleicht erstmal ein bisschen die situation erklären bevor ich das mache
	14. [0:01:25] S: hm ja ich habe halt öfter mit andrea

14. [0:01:35] TP: wechselt immer wieder den Blick zwischen M und S hin und her	und bente gesprochen im unterricht
15. [0:01:40] TP: legt eine Hand auf den Tisch	15. [0:01:30] M: mhm
16. [0:01:42] TP: legt die Hand unter den Tisch	16. [0:01:31] S: ähm (.) ja und ein zwei mal meine hausaufgaben nicht gemacht
	17. [0:01:35] TP: ja also alex war bisher auch eine gute und zuverlässige schülerin
	18. [0:01:39] M: ja
	19. [0:01:39] TP: uns sie hat ja auch gute Leistungen äh bisher erbracht
	20. [0:01:43] M: genau
17. [0:01:53] S: richtet den Blick nach unten	21. [0:01:43] TP: aber ich sehe jetzt einfach auch in ihrem veränderten verhalten auch eine gefährdung des aktuellen leistungsstandes ähm
18. [0:01:55] M: bewegt den Kopf auf und ab	22. [0:01:49] M: mhm
	23. [0:01:50] TP: da sie in der letzten zeit auch vermehrt die hausaufgaben nicht bearbeitet hat auch nicht nachgearbeitet hat und ähm (.) ja ihr störendes verhalten im unterricht lenkt natürlich auch ihre mitschüler ab
19. [0:02:14] S: richtet den Blick nach unten	24. [0:02:02] M: aber das ist ja eigentlich ein ganz normales verhalten so bei jugendlichen oDER
20. [0:02:14] M: bewegt den Kopf hoch und runter	25. [0:02:06] TP: ja aber das ist bei alex ja eher ein ungewöhnliches verhalten das hat sie ja bis vor kurzem noch gar nicht ähm (1.) aufgezeigt sag ich jetzt mal
21. [0:02:22] M: hebt den Kopf und richtet den Blick in Richtung S	26. [0:02:15] M: mhm
	27. [0:02:16] TP: und ich habe ja bereits auch den Sitzplatz gewechselt in der hoffnung dass das irgendwie
22. [0:02:28] TP: wechselt immer wieder den Blick zwischen M und S	

	auswirkungen zeigen würde aber
23. [0:02:56] M: bewegt die Hände hin und her	28. [0:02:21] M: achso sitzt du gar nicht mehr bei an- drea und beNTE
	29. [0:02:24] S: hmhm
	30. [0:02:25] M: okay
	31. [0:02:25] TP: genau
	32. [0:02:26] M: und das hat jetzt geholfen oDER
24. [0:03:02] S: richtet den Blick nach unten	33. [0:02:28] TP: ähm also ich habe ja letzte woche alex nach dem unterricht kurz zu mir genommen damit wir einmal kurz über die situation sprechen in die- ser woche hat sie sich auch bemüht das habe ich auch gesehen aber das bleib lei- der nicht von (.) äh langer dauer
25. [0:03:02] M: richtet den Blick in Richtung S	34. [0:02:42] M: okay
26. [0:03:04] M: hebt die Hand	35. [0:02:43] TP: und ähm ja haben sie sonst zuhause ein verändertes verhalten fest- gestellt oDER
	36. [0:02:49] M: ne tatsäch- lich nicht also (.) gut ich komme abends halt erst nach hause von der arbeit (.) und dann
27. [0:03:20] TP: wechselt immer wieder den Blick zwischen M und S	37. [0:02:57] TP: mhm (.) hat sie auch nichts erzählt so wEIT
28. [0:03:21] M: bewegt den Oberkörper	38. [0:02:59] M: ne
29. [0:03:29] M: bewegt den Kopf hoch	39. [0:03:00] S: es fragt ja auch keiner nach
	40. [0:03:03] M: ja (.) ich meine wenn ich halt nach zehn stunden arbeit nach hause komme bin ich ja auch müde
30. [0:03:36] M: hebt den Kopf	41. [0:03:10] S: ja
	42. [0:03:10] M: und sonst hat das ja auch immer ge- klappt mit den hausaufgaben oder niCHT
31. [0:03:44] M: hebt den Kopf	43. [0:03:14] S: hm ja
32. [0:04:05] M: bewegt den Arm nach vorne	

33. [0:04:07] TP: bewegt den Kopf hoch und runter	44. [0:03:15] M: aber was denken sie denn wo die ursachen SIND
34. [0:04:08] TP: wechselt immer wieder den Blick zwischen M und S	45. [0:03:19] TP: ja also das kann ich mir bisher auch nicht ähm erklären ich habe gehofft dass ich jetzt durch das gespräch mit ihnen da vielleicht irgendwie dass wir gemeinsam da eine lösung finden können
	46. [0:03:29] M: mhm
	47. [0:03:30] TP: ähm mein vorschlag wäre jetzt natürlich dass wir das erstmal jetzt ähm ja auf die reihe bekommen mit den hausaufgaben
	48. [0:03:37] M: mhm
35. [0:04:33] M: hebt den Kopf an	49. [0:03:38] TP: ähm (.) genau dass wir vielleicht erstmal so verbleiben dass ähm alex auf jeden fall ihre aufgaben in ihr schülerheft einträgt ich unterzeichne das nach der stunde
36. [0:04:46] TP: fasst sich an die Schulter	50. [0:03:46] M: okay
	51. [0:03:47] TP: und ihre aufgabe wäre dann zu hause natürlich ein bisschen zu kontrollieren (.) ähm indem sie sich eben die hausaufgaben dann vorzeigen lassen und das auch gegenzeichnen dass ich das dann in der schule sozusagen wirklich abgleichen kann und feststellen kann ob das überhaupt zu hause auch bei ihnen angekommen ist
37. [0:04:48] M: richtet den Blick in Richtung S	52. [0:04:05] M: aber es reicht ja wenn ich dann einmal kurz darüber gucke ODER
38. [0:04:51] S: bewegt den Oberkörper nach vorne	53. [0:04:07] TP: genau das würde ausreichen nur damit wir da einmal auch ähm (.) ja sozusagen über die dauer
39. [0:05:12] TP: wechselt immer wieder den Blick zwischen M und S	
40. [0:05:29] M: legt die Hand auf den Oberkörper	

41. [0:05:32] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	auch feststellen können und dass sie eben auch eine rückmeldung haben ne
42. [0:05:44] wechselt immer wieder den Blick zwischen M und S	54. [0:04:16] M: mhm
43. [0:05:47] M: bewegt den Kopf auf und ab	55. [0:04:16] TP: nicht dass es jetzt sofort wieder wie es bisher war dass gar nichts bei ihnen ankommt und sie sich irgendwie wundern warum ich sie jetzt auf einmal einlade
44. [0:05:51] S: richtet den Blick nach unten	56. [0:04:24] M: ja
45. [0:06:07] M: bewegt die Hand nach oben	57. [0:04:25] TP: ähm genau
46. [0:06:10] TP: wechselt immer wieder den Blick zwischen M und S	58. [0:04:26] M: und sie denken dass der vorschlag funktioniERT
47. [0:06:27] M: richtet den Blick in Richtung S	59. [0:04:28] TP: ja ich würde vorschlagen dass wir da erstmal jetzt da ansetzen
48. [0:06:30] S: bewegt den Oberkörper nach vorne	60. [0:04:32] M: mhm
49. [0:06:48] TP: wechselt immer wieder den Blick zwischen M und S	61. [0:04:32] TP: und dann können wir ja vielleicht so nach zwei drei wochen schauen äh (.) ja ob das erfolg hat oder nicht (.) ansonsten alex was würdest du dir vielleicht wünschen von deiner mutter wie sie dir zu hause vielleicht helfen oder unter die arme greifen könNTE
	62. [0:04:49] S: hm weiß ich nicht aber die anderen müssen ja auch nicht ihr heft nachzeigen wenn sie ihre hausaufgaben aufgeschrieben haben
	63. [0:04:56] TP: ja also die situation im unterricht lassen wir jetzt erstmal außen vor (.) ich habe ja in dieser letzten woche auch gesehen ähm (.) dass du dein verhalten ja auch eingesehen hast ähm dass du auch weißt wie du dich im unterricht zu verhalten

50. [0:07:08] TP: bewegt den Kopf vor und hoch und runter 51. [0:07:21] M: bewegt den Kopf hoch 52. [0:07:24] TP: bewegt den Oberkörper vor 53. [0:07:32] M: richtet den Blick in Richtung S 54. [0:07:38] M/S: stehen von den Stühlen auf 55. [0:07:39] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne 56. [0:07:42] TP: fasst sich an den Arm	hast (.) und ähm (.) genau da würde ich dich einfach bitten, dass du da einfach dran bleibst so wie du es jetzt in der woche auch versucht hast und wir fokussieren uns jetzt erstmal auf die sache mit den hausaufgaben und (.) ähm genau dass du da zu hause auch ein bisschen unterstützung bekommst von einen eltern (.) und 64. [0:05:28] M: aber das liegt ja jetzt bestimmt nicht nur am elternhaus ODER 65. [0:05:32] TP: nein also da möchte ich ihnen jetzt auch gar keine vorwürfe machen oder etwas annehmen was jetzt vielleicht auch nicht vorliegt 66. [0:05:41] M: mhm 67. [0:05:41] TP: aber ähm (.) genau es ist ja einfach auch wenn alex die hausaufgaben nicht macht kann sie natürlich im unterricht nicht folgen sich nicht beteiligen ähm (.) und das könnte ja auch eine ursache natürlich sein für das störende verhalten im unterricht ne das sind einfach auch 68. [0:05:56] M: mhm 69. [0:05:56] TP: eine unterforderung vielleicht auch vorliegt oder eine überforderung weil sie im unterricht einfach nicht folgen kann und sie deswegen auch stört 70. [0:06:04] M: okay (.) ja und wie ist das jetzt mit andrea und beNTE also kann
--	---

	alex sich da jetzt wieder dazu setZEN
	71. [0:06:08] TP: ich würde jetzt erstmal in den nächsten wochen so verbleiben dass sie jetzt auf ihrem neuen platz sitzen bleibt dass hat ja jetzt erstmal zu einer verbesserung auch geführt (.) und ich glaube im moment ist es einfach nicht hilfreich wenn sie da wieder zurück auf ihren alten platz kommt und da noch andrea und bente mit ablenkt
	72. [0:06:27] M: aber warum quatscht ihr denn so VIEL
	73. [0:06:30] S: hm wir sehen uns halt nicht so oft (.) sonst haben wir die hausaufgaben auch zusammen gemacht (.) aber die haben jetzt nicht mehr so viel zeit weil die jetzt so ein sprachzertifikat machen und
	74. [0:06:40] M: ja ich habe die auch lange nicht mehr gesehen
	75. [0:06:43] TP: okay ja aber das ähm (.) kommt ja durchaus schonmal vor dass man in freundschaften dass die sich vielleicht auch auseinander entwickeln
	76. [0:06:52] M: ja
	77. [0:06:54] TP: genau (.) ähm (.) j dann würde ich erstmal wenn es von ihrer seite nichts mehr geben würde hätten sie sonst noch anregungen oder nachfraGEN
	78. [0:07:02] M: eigentlich nicht vielleicht nochmal konkret also ich soll zu hause jetzt einfach drüber gucken ob sie die aufgaben gemacht HAT

	79. [0:07:07] TP: genau und abzeichnen 80. [0:07:09] M: okay 81. [0:07:09] TP: dass das auch angekommen ist dass sie da im bilde sind was sie zu tun hat an hausaufgaben 82. [0:07:14] M: mhm 83. [0:07:15] TP: ja und dann würde ich sagen so (.) in zwei bis drei wochen ähm (.) würde ich mich dann nochmal bei ihnen melden und dann halten wir nochmal rücksprache wie sich die situation so entwickelt hat 84. [0:07:25] M: ja (.) okay dann hoffe ich mal dass das funktioniert (1.) ja (1.) okay dann vielen lieben dank 85. [0:07:38] TP: ja gerne (.) dann bis bald 86. [0:07:40] M: ja tschüss 87.
--	--

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☒ Situation 1 ☐ Situation 2

Pseudonymisierungscode

KAD22

Länge

00:08:59 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptionskonvention

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:38] Klopfen	2. [0:00:38] Klopfen
3. [0:00:38] TP richtet den Blick zur Tür	
4. [0:00:41] TP zieht die Mundwinkel nach oben	3. [0:00:42] S: hallo
	4. [0:00:43] TP: hallo [komm rein]
	5. [0:00:43] S: [sind sie] wütend auf MICH
5. [0:00:47] S kommt ins Bild und setzt sich auf den Stuhl gegenüber von der TP	6. [0:00:45] TP: nein natürlich nicht
	7. [0:00:47] S: okay
	8. [0:00:48] TP setz dich (...) ich habe mich ja heute entschieden mit dir zu sprechen
6. [0:00:54] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material vor ihr zur S	9. [0:00:53] S: mhmh
	10. [0:00:55] TP: weil in den letzten wochen ist es nicht ganz so gut gelaufen
7. [0:01:01] TP presst die Lippen aufeinander; Blick der TP auf das Material gerichtet	11. [0:00:58] S: ja
8. [0:01:02] TP richtet den Blick zur S	12. [0:01:01] TP: du hast öfters mal im unterricht gestört und reingerufen
	13. [0:01:06] S: ja aber die anderen lachen ja auch darüber
9. [0:01:12] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S	14. [0:01:08] TP: ja aber das stört ja den unterricht
	15. [0:01:10] S: ja
	16. [0:01:12] TP: was würdest du denn machen wenn das andere kinder machen würden
10. [0:01:19] TP bewegt den Kopf von unten nach oben	17. [0:01:16] S: mh weiß nicht wahrscheinlich würde ich dann auch lachen
	18. [0:01:22] TP: aber du siehst das auch so das du den unterricht STÖRST
	19. [0:01:25] S: [mh]
	20. [0:01:25] TP: [das] ist nicht nur meine meinung das das so IST
11. [0:01:31] TP bewegt den Kopf von unten nach oben	21. [0:01:28] S: mh ja manchmal vielleicht ein bisschen
12. [0:01:35] TP zieht die Hände nach oben vor den	

Oberkörper; Hände der TP sind aufeinandergelegt; Blick der TP ist auf die S gerichtet 13. [0:01:37] S bewegt den Kopf von unten nach oben 14. [0:01:43] TP zieht die Mundwinkel nach oben 15. [0:01:49] S bewegt den Kopf von unten nach oben 16. [0:01:54] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S 17. [0:01:55] TP zieht die Mundwinkel nach oben 18. [0:02:06] TP richtet den Blick auf das Material vor ihr 19. [0:02:14] TP richtet den Blick zur S 20. [0:02:24] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S 21. [0:02:29] S bewegt den Kopf von unten nach oben 22. [0:02:40] S bewegt den Kopf von unten nach oben 23. [0:02:41] TP richtet den Blick auf das Material vor ihr 24. [0:02:43] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S	22. [0:01:30] TP: okay das ist schon mal gut (..) denn ich finde das es nicht schön für uns beide ist wenn ich dich ständig ermahnen muss ich will nicht dich ständig ermahnen und dir sagen komm hör auf damit das ist ja blöd für mich weil ich das ständig machen muss 23. [0:01:45] S: mhmh 24. [0:01:46] TP: und dann verschwenden wir ja total viel zeit damit die wir eigentlich zum lernen nutzen könnten (..) und für dich ist das ja auch blöd wenn ständig von den mitschülern gesagt wird komm alex jetzt hör mal auf damit das stört (..) [das ist ja auch] total blöd 25. [0:01:58] S: [ja das stimmt] 26. [0:02:00] TP: auch wenn die über dich lachen aber vielleicht können die das ja auch in der pause machen 27. [0:02:04] S: [ja] 28. [0:02:04] TP: [das] du dann da deine witze erzählst (...) genau (..) und ich finde es auch bestimmt für dich nicht so schön das du jetzt vor meinem pult sitzen musst du würdest bestimmt auch lieber (..) irgendwo anders mal wieder sitzen dürfen 29. [0:02:20] S: ja also ich würde schon wieder ganz gerne neben andrea und bente sitzen eigentlich 30. [0:02:23] TP: ja genau (..) aber natürlich ist das
---	--

25. [0:02:43] S bewegt den Kopf von unten nach oben	für dich blöd das du jetzt vorne sitzen musst aber
26. [0:02:59] S bewegt den Kopf von unten nach oben	dadurch klappt es natürlich besser und die beiden werden natürlich auch nicht von dir abgelenkt
27. [0:03:03] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S	31. [0:02:35] S: ja also darf ich dann da gar nicht mehr sitzen oDER
28. [0:03:07] S bewegt den Kopf von unten nach oben	32. [0:02:38] TP: wir gucken wie es sich entwickelt oKAY
	33. [0:02:40] S: okay
	34. [0:02:41] TP: vielleicht finden wir ja jetzt noch was raus in unserem gespräch (..) genau ich möchte nämlich mit dir drüber sprechen woran das denn überhaupt liegt das du dich jetzt so (.) verhältst (.) und den unterricht störst weil ich habe nämlich das ist jetzt nicht nur meine meinung du hast ja auch gesagt das du von dir selbst findest das du (.) ja im unterricht störst (.) ähm aber ich habe auch mit den anderen lehrern gesprochen und die haben mir auch gesagt das es denen aufgefallen ist das du dich ein bisschen anders benimmst als noch vor ein paar wochen und zwar haben mir ganz viele erzählt das sie auch so wie ich finden das du die letzten zwei wochen das die da irgendwie gemerkt haben das da irgendwas anders ist
29. [0:03:22] TP presst die Lippen aufeinander; Blick der TP auf die S gerichtet	35. [0:03:22] S: mh (.) ja also ich mache halt lieber also ich mache halt gerne witze für andere im unterricht weil ich jetzt auch andrea und bente in den pausen jetzt nicht mehr
30. [0:03:30] TP bewegt den Kopf von unten nach oben	
31. [0:03:44] TP bewegt den Kopf von unten nach oben	
32. [0:03:48] TP zieht die Mundwinkel nach oben	
33. [0:03:57] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S	
34. [0:04:17] TP bewegt den Kopf von unten nach oben	

35. [0:04:36] TP richtet den Blick auf das Material 36. [0:04:38] TP presst die Lippen aufeinander 37. [0:04:46] TP richtet den Blick zur S 38. [0:04:58] TP bewegt den Kopf von unten nach oben 39. [0:05:07] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S 40. [0:05:09] TP lehnt sich nach vorne und stützt die Arme auf dem Tisch ab; Blick der TP ist auf die S gerichtet 41. [0:05:15] S bewegt den Kopf von unten nach oben 42. [0:05:16] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S 43. [0:05:21] S bewegt den Kopf von unten nach oben 44. [0:05:29] TP lehnt den Oberkörper nach hinten an die Lehne des Stuhls; Blick der TP auf die S gerichtet 45. [0:05:33] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S	also wir sehen uns halt nur noch in den pausen und nicht mehr so oft (.) außerhalb und dann mache ich da gerne mal die witze für die 36. [0:03:35] TP: aber es ist jetzt nichts vor zwei wochen irgendwie passIERT 37. [0:03:39] S: mh [ne eigentlich nicht] 38. [0:03:40] TP: [oder (unv. Ca. 1. Sek)] 39. [0:03:41] S: also die machen jetzt halt dieses sprachzertifikat und dann sehe ich die dann halt nicht mehr so oft 40. [0:03:46] TP: also versuchst du (.) im unterricht mehr mit deinen freunden zu machen weil du es außerhalb nicht KANNST 41. [0:03:52] S: ja vielleicht 42. [0:03:54] TP: vielleICHT (.) okay dann ist vielleicht (.) weiß ich nicht die ganze situation ja nicht so schlimm (.) kannst du hast habt ihr nachmittags nie irgendwie zeit euch noch zusammen (.) hinzusetzen das ihr da mal eure ganzen weiß ich nicht (.) euren ganzen gesprächsbedarf loswerden könntET 43. [0:04:10] S: also früher haben wir uns immer nachmittags getroffen auch die hausaufgaben dann zusammen gemacht und jetzt machen die halt immer eher was zu zweit dann 44. [0:04:18] TP: hat das was damit zu tun das die eher was zu zweit machEN das du
--	--

46. [0:05:46] S bewegt den Kopf von unten nach oben	da jetzt irgendwie (.) dich ausgeschlossen FÜHLST
47. [0:05:51] TP richtet den Blick auf das Material vor ihr	45. [0:04:27] S: mh ja ich mache dann halt eigentlich lieber was anderes nachmittags (.) also wenn die keine zeit haben dann fahre ich halt einfach fahrrad oder (.) spiele gitarre oder so
48. [0:05:52] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S	46. [0:04:36] TP: okay (.) ähm (...) und woran liegt das das würdest würdest du sagen das sich deine leistung im unterricht auch verschlechtert HAT kannst du das selbst von dir einschätzEN
49. [0:06:02] TP bewegt den Kopf von unten nach oben	47. [0:04:53] S: mh (.) vielleicht das ich mich nicht mehr so viel melde wie vorher
50. [0:06:06] TP zieht die Mundwinkel nach oben; Blick der TP auf die S gerichtet	48. [0:04:57] TP: mhmh (.) und findest du das du in stillarbeitung stillarbeitsphasen gut mitMACHST
51. [0:06:31] TP bewegt den Kopf von unten nach oben; Blick der TP auf das Material gerichtet	49. [0:05:04] S: eigentlich schon
52. [0:06:33] TP presst die Lippen aufeinander	50. [0:05:06] TP: okay (.) weil ich habe das gefühl das du erst mitmachst oder konzentriert arbeitest wenn man dich quasi explizit drauf hinweist das man zu dir kommen muss und sagt okay guck mal hier und vielleicht noch also das ist ja nicht schlimm ein zwei sätze als hilfe sagen das ist ja auch nicht schlimm
53. [0:06:40] TP richtet den Blick zur S	
54. [0:06:41] S bewegt den Kopf von unten nach oben	
55. [0:06:55] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S	
56. [0:07:03] S bewegt den Kopf von unten nach oben	51. [0:05:21] S: [mhmh] 52. [0:05:21] TP: [aber] das du quasi noch einen stups mehr brauchst als die ande-

57. [0:07:17] TP bewegt den Kopf von unten nach oben; Blick der TP auf die S gerichtet 58. [0:07:26] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S 59. [0:07:35] S zieht die Mundwinkel nach oben 60. [0:07:36] TP zieht die Mundwinkel nach oben; TP richtet den Blick auf das Material vor ihr 61. [0:07:42] TP richtet den Blick zur S 62. [0:07:54] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S 63. [0:08:21] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S	ren vielleicht um konzentriert zu arbeiten 53. [0:05:27] S: mh manchmal vielleicht aber (...) ja weiß ich nicht 54. [0:05:35] TP: und mir ist auch aufgefallen (.) das du (.) ähm dich freiwillig auch gar nicht mehr so viel meldest (.) das zum beispiel du deine ergebnisse gar nicht mehr präsentierst 55. [0:05:48] S: ja manchmal fällt mir das nicht so einfach irgendwie 56. [0:05:50] TP: hast du angst dich zu beteiligen angst das du was falsches sagst oDER 57. [0:05:57] S: mh ne aber so da vorne fühle ich mich nicht so wohl alleine da zu sitzen und dann 58. [0:06:02] TP: mh okay also es liegt jetzt auch am PLATZ 59. [0:06:04] S: ja ein bisschen schon 60. [0:06:05] TP: okay aber wie kann das denn sein das du dich nicht traust deine ergebnisse vorzustellen aber das du dich traust (.) im unterricht irgendwelche sachen reinzuruFEN 61. [0:06:15] S: ja darüber lachen die ja (.) [dann] 62. [0:06:17] TP: [okay] (.) also hast du angst das sie vielleicht auch lachen wenn du jetzt
--	---

64. [0:08:30] TP richtet den Blick auf das Material vor ihr	was zum unterricht bei-TRÄGST
65. [0:08:39] TP bewegt den Kopf von unten nach oben; Blick der TP auf die S gerichtet	63. [0:06:24] S: mh (...) vielleicht manchmal aber (.) sonst eigentlich nicht so wirklich
66. [0:08:41] TP zieht die Mundwinkel nach oben	64. [0:06:31] TP: okay (.) ähm (...) das wichtigste (.) ist eigentlich was können wir jetzt zusammen machen (.) um DIR zu helfen jetzt (.) im hinblick auf deine weitere schullaufbahn aber jetzt natürlich im hinblick erstmal auf die nächste note auch die mündliche note und die gesamtnote (.) dann natürlich störungen im unterricht du hattest jetzt auch zweimal keine hausaufgaben (.) meldest dich nicht (.) das trägt ja alles dann zur mündlichen note bei zur mitarbeitsnote
67. [0:08:45] TP bewegt den Kopf von unten nach oben; TP zieht die Mundwinkel nach oben	65. [0:07:06] S: ja
68. [0:08:46] S steht auf und verlässt den Raum	66. [0:07:08] TP: was würdest du von mir erwarten wie könnte ich dir helfen das das besser WIRD
	67. [0:07:14] S: also ich würde schon ganz gerne wieder bei den anderen beiden sitzen wenn ich dann (.) weiß ich nicht vielleicht ein bisschen mehr zusammenreißen dann nicht so viel zu reden
	68. [0:07:22] TP: meinst du das würde funktionieREN
	69. [0:07:24] S: ja ich kann also ich würde es dann versuchen
	70. [0:07:26] TP: es probieren okay (.) und das wäre das einzige wo man dir helfen könnTE
	71. [0:07:34] S: mh weiß ich nicht (lacht)

	72. [0:07:35] TP: weißt du nicht (...) ähm (.) aber generell vom unterricht fühlst du dich nicht überfordert oder unterfordERT das ist alles soweit oKAY 73. [0:07:46] S: [eigentlich schon] 74. [0:07:46] TP: [oder glaubst du] du brauchst (.) hilfsangebote zum beiSPIEL 75. [0:07:50] S: mh nicht wirklich eigentlich 76. [0:07:52] TP: okay (...) dann zu meinem letzten punkt damit du den bus erwischst und zwar würde ich gerne auch ein bisschen mit deinen eltern darüber sprechen (...) ich möchte deine eltern einladen und mit denen auch besprechen wie wir dich am besten unterstützen können 77. [0:08:12] S: ja aber die sind meistens halt nicht da deshalb weiß ich nicht ob die dann (.) so viel zeit haben 78. [0:08:15] TP: mhmh ich würde dir erstmal den auftrag geben äh das du deine eltern zum elternsprechtag einlädst 79. [0:08:22] S: mhmh 80. [0:08:23] TP: und guckst das du eine uhrzeit findest die für uns beide passt 81. [0:08:25] S: also wäre das dann auch abends oKAY weil die kommen erst später von der arbeit wieder 82. [0:08:30] TP: ja denke ich mal (...) ja 83. [0:08:35] S: okay dann frage ich die einfach mal wann die können und dann
--	--

	84. [0:08:39] TP: okay 85. [0:08:40] S: okay (..) ja gut dann äh würde ich ihnen einfach bescheid sagen wann die zeit haben 86. [0:08:43] TP: ja sehr gerne [dankeschön] 87. [0:08:45] S: [okay gut] danke tschüss 88. [0:08:47] TP: tschüss
--	---

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☐ Situation 1 ☒ Situation 2

Pseudonymisierungscode

KAD22

Länge

00:10:46 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:34] Klopfen	2. [0:00:34] Klopfen
3. [0:00:36] TP richtet den Blick zur Tür	3. [0:00:37] M: hallo
4. [0:00:37] TP zieht die Mundwinkel nach oben	4. [0:00:37] TP: hallo (...) hallo
5. [0:00:39] M kommt ins Bild und setzt sich hin	5. [0:00:40] M: ja dann erklären sie mal warum ich heute hier hinkommen sollte
6. [0:00:42] S kommt ins Bild und setzt sich hin	6. [0:00:43] TP: ja erstmal schön das sie da sind und die zeit dafür gefunden haben hierherzukommen mit ihrer tochter
7. [0:00:49] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material vor ihr auf dem Tisch zur M	7. [0:00:47] M: ja
8. [0:00:51] TP lehnt den Kopf von links nach rechts	8. [0:00:48] TP: und zwar haben wir jetzt schon (.) seit (.) drei wochen vielleicht ein bisschen länger das problem
9. [0:00:53] M bewegt den Kopf von unten nach oben	9. [0:00:53] M: mhmh
10. [0:00:56] M zieht die Augenbrauen nach oben	10. [0:00:54] TP: das alex im unterricht unaufmerksam ist und den unterricht sogar stört
11. [0:01:00] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur M	11. [0:00:57] M: okay
12. [0:01:05] M bewegt den Kopf von unten nach oben	12. [0:00:58] TP: ähm (.) sie ruft leider (.) oft (.) ja äusserungen dazwischen um ihre mitschülerinnen zum lachen zu bringen
13. [0:01:06] TP richtet den Blick zur S	13. [0:01:07] M: mhmh okay
14. [0:01:10] TP richtet den Blick zur M	14. [0:01:09] TP: und ich habe auch gemerkt das ihre leistung oder ihre leistungsbereitschaft auch abnimmt ich muss oft ihr noch einen kleine schubs geben in der stillarbeitsphase
15. [0:01:14] M bewegt den Kopf von unten nach oben	15. [0:01:17] M: mhmh
	16. [0:01:18] TP: dann arbeitet sie wirklich konzentriert und dann ist al-

16. [0:01:23] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur M	les super (räuspern) aber sie halt noch diesen extra schubs (.) ähm
17. [0:01:29] TP bewegt den Kopf von unten nach oben	17. [0:01:25] M: ja mich wundert das gerade irgendwie so ein bisschen
18. [0:01:33] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S	18. [0:01:27] TP: [ja]
19. [0:01:36] S bewegt den Kopf von unten nach oben	19. [0:01:27] M: [weil] also so erlebe ich alex jetzt gar nicht so
20. [0:01:44] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	20. [0:01:32] TP: genau (.) und das problem ist wir haben uns ja wir beiden haben uns ja schon vor (.) äh einer längeren zeit zusammengesetzt und überlegt woran das liegen [könnte] oder wie du das so siehst
21. [0:01:50] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S	21. [0:01:40] S: [mhmh]
22. [0:01:57] S bewegt den Kopf von unten nach oben	22. [0:01:42] M: [mhmh]
23. [0:01:59] TP richtet den Blick zur M	23. [0:01:42] TP: [und] ich muss sagen es es erst echt besser geworden du hast dich super gemacht aber seit kurzer zeit bist du leider wieder ein bisschen zurückgefallen in dein (.) ja in dein (.) verhalten (.) ja und da müssen wir jetzt echt gucken das das besser wird sonst mache ich mir da echt ein bisschen sorgen
24. [0:02:01] TP bewegt den Kopf von links nach rechts; TP zieht die Schultern leicht nach oben	24. [0:01:59] M: aber was denken sie denn woran das LIEGT also
25. [0:02:08] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S	25. [0:02:02] TP: ich weiß nicht woran das liegt
26. [0:02:18] M richtet den Blick zur S	26. [0:02:04] M: okay
27. [0:02:24] S bewegt den Kopf von unten nach oben	27. [0:02:04] TP: und ich habe mich halt auch deshalb extra mit alex zusammengesetzt aber so richtig konnten wir auch nicht äh rausfinden woran das liegt
	28. [0:02:10] M: [mhmh]
	29. [0:02:10] TP: [würde] ich mal sagen (.) ähm (.) du

28. [0:02:25] M richtet den Blick abwechselnd von S zur TP	meintest du hättest (.) probleme mit deinen freunden habe ich das richtig in erinnerung
29. [0:02:30] S richtet den Blick abwechselnd von M zur TP	30. [0:02:19] S: mh ja die machen jetzt halt mehr zu zwei zusammen
30. [0:02:35] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S	31. [0:02:21] TP: [ja]
31. [0:02:38] TP zieht die Mundwinkel nach oben	32. [0:02:21] S: [und] dann
32. [0:02:40] TP richtet den Blick zur M	33. [0:02:23] M: andrea und bente oder WIE
	34. [0:02:25] S: [ja]
	35. [0:02:25] TP: [genau]
	36. [0:02:26] M: ja die habe ich auch schon lange nicht mehr bei uns gesehen
	37. [0:02:28] S: ja die haben jetzt halt irgendwie nicht mehr so viel zeit wie vorher und dann
	38. [0:02:31] M: okay
	39. [0:02:32] TP: ja (.) und ja das du deine klasse einfach gerne zum lachen bringst (lachen)
33. [0:02:54] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S	40. [0:02:39] M: aber das ist ja eigentlich auch so ein normales verhalten bei jugendlichen oder (.) [also]
	41. [0:02:43] TP: naja [dann] hätte ich da ja dreißig kinder sitzen die laut reinrufen würden
	42. [0:02:46] M: [okay]
	43. [0:02:46] TP: [um] die klasse zum lachen zu bringen jetzt habe ich halt nur alex da drinnen sitzen die das macht
34. [0:03:22] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S	44. [0:02:50] M: ja okay
35. [0:03:23] TP richtet den Blick zur M	45. [0:02:51] TP: ähm ja aber das mit deinen freunden das verstehe ich auch total das ist total blöd das das passiert (.) aber da muss ich dir auch wirklich sagen das

36. [0:03:25] M richtet den Blick abwechselnd von S zur TP	ist leider nichts was man jetzt im unterricht in der stunde (.) irgendwie klären muss das kann man in den pausen machen da müsst ihr euch vielleicht mal zusammensetzen das sich das klärt
37. [0:03:42] S bewegt den Kopf von unten nach oben	46. [0:03:09] S: ja ich weiß nicht ob die dann irgendwie sauer oder enttäuscht sind wenn ich das irgendwie anspreche oder so
38. [0:03:51] TP zieht die Mundwinkel nach oben; TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	47. [0:03:14] TP: das glaube ich nicht das sind ja auch deine freunde oDER oder ist bei euch irgendwas vorgefallen
39. [0:03:57] S bewegt den Kopf von unten nach oben	48. [0:03:18] S: ne eigentlich nicht aber
	49. [0:03:20] TP: ja genau (.) ähm
40. [0:04:04] TP richtet den Blick zur M	50. [0:03:23] M: aber ihr könnt doch ja sonst auch zusammen die hausaufgaben machen das habt ihr ja auch sonst immer gemacht oDER
41. [0:04:07] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	51. [0:03:27] S: ja haben wir sonst gemacht aber jetzt halt auch nicht mehr
42. [0:04:08] TP bewegt den Kopf von links nach rechts	52. [0:03:30] M: [okay]
43. [0:04:10] M bewegt den Kopf von unten nach oben	53. [0:03:30] TP: [aber] wo woran hat das denn gelegen das das jetzt so plötzlich aufHÖRT
	54. [0:03:34] S: ja weil die ja das sprachzertifikat machen (.) [und dann]
	55. [0:03:37] TP: [okay also] machen die einfach was zusammen wo du quasi das dritte rad am wagen [bist]
	56. [0:03:42] S: [ja]
	57. [0:03:42] TP: weil du da nicht mitMACHST okay (.)

44. [0:04:19] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material, zur S, zur M	warum würdest du denn sagen hat hat sich dein verhalten kurzzeitig gebessERT was hat dich da (.) ja was ist da pasSIERT
45. [0:04:23] TP zieht die Augenbrauen leicht zusammen; TP lehnt den Kopf abwechselnd von links nach rechts; Blick der TP ist auf die S gerichtet	58. [0:03:52] S: ja ich wollte halt wieder bei andrea und bente sitzen und nicht mehr alleine da vorne
46. [0:04:33] TP zieht die Mundwinkel nach oben	59. [0:03:55] M: ach so also sitzt du auch alleine JETZT
47. [0:04:34] M zieht die Mundwinkel nach oben; M richtet den Blick zur S	60. [0:03:57] S: mhmh
	61. [0:03:58] M: okay (räuspern) und das hat auch schon was gebracht das sie da weggesetzt wurde
48. [0:04:48] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur M	62. [0:04:01] TP: ja die anderen kinder lassen sich nicht mehr so doll darauf ein
49. [0:04:50] TP und M ziehen die Mundwinkel nach oben	63. [0:04:04] M: mhmh okay
	64. [0:04:05] TP: aber natürlich verstehe ich auch total das das für alex blöd ist und ich möchte auch nicht das das für immer
	65. [0:04:10] M: [mhmh]
	66. [0:04:10] TP: [oder] für den rest des schuljahr jahres jetzt so bleibt
	67. [0:04:13] M: okay
	68. [0:04:14] TP: aber man muss dann natürlich auch gucken (.) äh das die anderen schüler nicht zu sehr mitgerissen werden
50. [0:05:05] TP bewegt den Kopf von unten nach oben	69. [0:04:18] M: mhmh
	70. [0:04:19] TP: genau (.) und es hat sich verbessert aber ich habe dann doch gemerkt es ist wieder dann schlechter geworden was hat was war der grund dafür das du dich dann entschieden hast (.) ja wieder quasi reinzurufen und dann
51. [0:05:14] TP richtet den Blick auf das Material; TP presst die Lippen aufeinander	
52. [0:05:18] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur M	

53. [0:05:27] M bewegt den Kopf von unten nach oben	71. [0:04:34] S: ja weiß ich auch nicht manchmal ist mir das weiß ich nicht also
54. [0:05:39] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	72. [0:04:39] TP: einfach so passiert weiß du gar nicht richTIG
55. [0:05:40] M bewegt den Kopf von unten nach oben	73. [0:04:42] S: ja (.) ich glaube ich nehme das dann halt nicht so wahr wie die anderen
56. [0:05:45] M bewegt den Kopf von unten nach oben	74. [0:04:47] TP: okay (.) [was] ist denn
57. [0:05:56] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	75. [0:04:48] M: [ähm] (räsupern)
58. [0:06:01] M richtet den Blick zur S	76. [0:04:48] TP: oh
59. [0:06:08] TP zieht die Mundwinkel nach oben	77. [0:04:49] M: ja nein machen sie erst
60. [0:06:19] TP bewegt den Kopf von unten nach oben; TP schaut zur S	78. [0:04:50] TP: wie ist das denn bei IHNEN haben sie irgendeine veränderung bei alex festgeSTELLT vielleicht in den letzten drei wochen bisschen länger her ist ihnen irgendwas aufgefallen an ihrem verhalten
61. [0:06:27] TP presst die Lippen aufeinander und richtet den Blick auf das Material vor ihr	79. [0:04:58] M: also jetzt (.) so per se aufgefallen ist mir eigentlich nichts ähm also ich sehe sie dann halt auch erst abends
62. [0:06:35] TP zieht die Mundwinkel nach oben	80. [0:05:05] TP: [mhmh]
	81. [0:05:05] M: [ich] arbeite halt viel ich komme dann halt abends nach hause und dann ja kriege ich dann tagsüber nicht so viel von ihr mit (.) [deshalb]
	82. [0:05:12] TP: [okay] (...) ähm also es nichts irgendwie vorgefallen was jetzt alex leistung in der schule beeinflussen könntE
	83. [0:05:20] M: ne eigentlich nicht aber das sind ja

63. [0:06:36] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S; M zieht die Mundwinkel nach oben	dann auch alles so schulische sachen
64. [0:06:42] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S	84. [0:05:24] TP: schulische sachen
	85. [0:05:24] M: [ja]
	86. [0:05:24] TP: [haben] sie mit schulischen sachen gar nicht so viel zu TUN
	87. [0:05:26] M: ne das wäre nämlich meine frage also was ich jetzt damit so zu tun habe weil also
	88. [0:05:33] TP: naja also wir müssen wir müssen ja gucken unser ziel ist es ja
65. [0:06:58] TP bewegt den Kopf von unten nach oben	89. [0:05:36] M: [mhmh]
	90. [0:05:36] TP: [das] wir (.) äh alex wieder ein bisschen wachrütteln
66. [0:07:06] TP zieht die Mundwinkel nach oben	91. [0:05:40] M: [okay]
	92. [0:05:40] TP: [das] wir ihr sagen komm
	93. [0:05:43] M: ja
67. [0:07:09] TP bewegt den Kopf von unten nach oben	94. [0:05:43] TP: mach mal wieder ein bisschen mit ich meine wir wollen ja beide nur das beste für sie wir wollen ja beide das es hier (.) ja das wir zufrieden sind
68. [0:07:10] TP richtet den Blick auf das Material	95. [0:05:50] M: mhmh ja
69. [0:07:15] TP richtet den Blick auf die S	96. [0:05:51] TP: und (.) ja vielleicht können sie uns dabei auch helfen
70. [0:07:16] S bewegt den Kopf von unten nach oben	97. [0:05:55] M: auf jeden [fall]
	98. [0:05:56] TP: [äh] (.) da eine frage an dich gibt es irgendwas was deine eltern tun könnten um dich zu unterstütZEN
71. [0:07:23] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	99. [0:06:03] S: mh (...) gute frage (.) weiß ich nicht
72. [0:07:29] TP bewegt den Kopf von unten nach oben	100. [0:06:10] TP: fühlst du dich denn genug unterSTÜTZT
73. [0:07:33] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S	

74. [0:07:47] S bewegt den Kopf von unten nach oben 75. [0:08:05] TP bewegt den Kopf von unten nach oben; TP schaut zur S 76. [0:08:08] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur S 77. [0:08:26] TP zieht die Mundwinkel nach oben 78. [0:08:41] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S 79. [0:08:52] M bewegt den Kopf von unten nach oben 80. [0:08:57] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material, zur M, zur S	101. [0:06:15] S: mh (.) ja also es ist halt schon doof manchmal den ganzen tag alleine dann da zu sitzen und die hausaufgaben machen zu müssen aber (.) ja 102. [0:06:25] TP: okay (.) ähm (.) könnte man das irgendwie ändern 103. [0:06:32] S: mh weiß nicht also die müssen ja auch arbeiten 104. [0:06:35] TP: ja (lachen) 105. [0:06:36] M: (lachen) ja 106. [0:06:37] TP: natürlich ähm (.) würde es dir helfen vielleicht mit anderen die hausaufgaben zusammen zu machenEN das du vielleicht mal weiß nicht deine freunde fragst in der klasse fragst hey hat jemand lust weiß nicht jeden mittwoch sich zusammenzusetzen nachmittags und zusammen hausaufgaben zu machenEN glaubst du sowas würde dir helfen das ein bisschen in gesellschaft zu machen mit anderen 107. [0:06:56] S: also sonst habe ich das ja mit andrea und bente gemacht aber die haben ja keine zeit mehr dann sonst muss ich vielleicht mal andere fragen oder so 108. [0:07:01] TP: mhmh glaubst du das würde dir helfen oder glaubst du dann würden die hausaufgaben auch nicht fertig werden 109. [0:07:07] S: mh es würde auf jeden fall schon mehr spaß machen 110. [0:07:08] TP: ja das glaube ich auch (.) okay
---	---

81. [0:09:04] M bewegt den Kopf von unten nach oben	(.) also das halten wir schon mal fest
82. [0:09:15] TP zieht die Mundwinkel nach oben	111. [0:07:16] M: also alex macht dann jetzt immer dann in der schule die hausaufgaben mit anderen oDER
83. [0:09:21] S bewegt den Kopf von unten nach oben	112. [0:07:22] TP: das müsstet ihr dann mal unter euch klären
84. [0:09:32] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	113. [0:07:24] M: ach so okay
85. [0:09:35] M bewegt den Kopf von unten nach oben	114. [0:07:26] TP: das ihr dann vielleicht lerngruppen hausaufgabengruppen (.) macht zusammen
86. [0:09:36] S bewegt den Kopf von unten nach oben	115. [0:07:30] S: mhmh
87. [0:09:48] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur M	116. [0:07:31] TP: genau das würde ich finde ich schon mal einen guten ersten punkt
88. [0:09:52] TP presst die Lippen aufeinander; TP schaut auf das Material vor ihr	117. [0:07:33] M: okay
89. [0:10:01] M bewegt den Kopf von unten nach oben	118. [0:07:35] TP: natürlich müssen wir jetzt mal überlegen wie es dann aussieht mit der sitz sitzgeschichte vor für den pult
90. [0:10:05] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	119. [0:07:41] S: mhmh
	120. [0:07:44] TP: also ich würde sagen ich würde dir noch eine chance sehr gerne geben (.) und (.) weiß es aber nicht ob es dann so eine gute idee ist dich zu deinen freundinnen zu setzen (.) oder dich vielleicht mal zu anderen klassenkameraden zu setzen und zu gucken wie es da läuft
	121. [0:08:02] S: ja dann lieber das als alleine vorne zu sitzen
	122. [0:08:05] TP: ja wärest du dafür auch offEN
	123. [0:08:07] S: ja
	124. [0:08:07] TP: das du dich mal zu neuen setzt und gucken wie es dann funktio-

91. [0:10:08] M bewegt den Kopf von unten nach oben	NIERT okay (.) gut (.) und was wollen wir machen wenn mir jetzt wieder auffällt okay (.) du hast jetzt schon wieder was reingefen schon wieder ein kommentar gemacht was wollen wie da machEN soll ich dann gleich sagen ja alex (.) das reicht jetzt oder (.) sollen wir uns nach dem unterricht dann nochmal zusammensetzen wenn das wieder passiert wie können wir wie können wir damit umgehen wenn das passIERT
92. [0:10:13] M bewegt den Kopf von unten nach oben	125. [0:08:36] S: dann glaube ich lieber nach dem unterricht vielleicht
93. [0:10:15] M bewegt den Kopf von links nach rechts	126. [0:08:39] TP: okay
94. [0:10:17] TP bewegt den Kopf von unten nach oben	127. [0:08:40] M: mhmh aber ist das denn bei den anderen lehrern auch so das sie da immer so unaufgefordert reinRUFT [wahrscheinlich NE] (.) [ja]
95. [0:10:19] M richtet den Blick auf die S	128. [0:08:45] TP: [ja ich habe ich] habe [mit] den anderen lehrern mich auch zusammengesetzt und das ja tritt bei den anderen lehrkräften [auch so auf]
96. [0:10:21] S bewegt den Kopf von unten nach oben	129. [0:08:51] M: [okay (.) ja] ja okay
97. [0:10:22] M zieht die Mundwinkel nach oben	130. [0:08:53] TP: und ja auch erst (.) alle es hat quasi alles gleichzeitig angefangen
98. [0:10:23] TP zieht die Mundwinkel nach oben	131. [0:08:57] M: [mhmh]
99. [0:10:31] M und S stehen auf	132. [0:08:57] TP: [das] verhalten also es kam so ein (schnipsen)
100. [0:10:34] M und S verlassen den Raum	133. [0:09:00] M: ja
	134. [0:09:01] TP: und dann war das plötzlich so deshalb frage ich auch
	135. [0:09:03] M: ja

	136. [0:09:03] TP: ob da irgendwas passiert ist ob man dir irgendwie helfen kann 137. [0:09:06] M: okay (.) aber jetzt mit diesen vorschlägen die sie jetzt hatten denken sie das sich das jetzt schon erstmal verbessern WIRD 138. [0:09:13] TP: ja da muss alex natürlich ist alex quasi der hauptcharakter NE 139. [0:09:16] M: mhmh 140. [0:09:18] TP: es liegt (.) wir helfen dir und unterstützen dich natürlich gerne aber es liegt natürlich alles an dir ob du dich konzentrieren kannst ob du dich zusammenreißen kannst 141. [0:09:26] S: ja 142. [0:09:28] TP: und wenn du sonst irgendwie noch hilfe unterstützung brauchst dann sind wir natürlich auch (.) denke ich mal beide für dich da (.) also komm gerne zu uns wenn dir irgendwas sorgen macht 143. [0:09:38] S: [okay] 144. [0:09:38] TP: [dann] finden wir da schon eine lösung für 145. [0:09:40] M: okay (.) ähm also was soll ich jetzt genau mit alex dann zu hause machen 146. [0:09:46] TP: zu hause ist es schwierig 147. [0:09:47] M: okay 148. [0:09:48] TP: ähm (..) mh 149. [0:09:52] M: also sonst belassen wir es jetzt halt erstmal bei den vorschlägen 150. [0:09:55] TP: [ja]
--	--

	151. [0:09:55] M: [viel]leicht hilft das ja schon
	152. [0:09:58] TP: ja viel- leicht sonst einfach mal fragen brauchst du kann ich nochmal über deine hausauf- gaben drüberguckEN
	153. [0:10:01] M: mhmh (.)okay
	154. [0:10:03] TP: kann ich dich (.) weiß ich nicht vo- kablen abfragen oder so eine kleinigkeit vielleicht hilft das ja schon
	155. [0:10:08] M: okay ja (.) gut (.) [ja]
	156. [0:10:11] TP: [das] wäre es dann auch von meiner seite haben sie noch fraGEN
	157. [0:10:14] M: eigentlich nicht also wenn nochmal ist dann können sie mir [sonst] auch gerne bescheid geben
	158. [0:10:16] TP: [okay]
	159. [0:10:18] M: aber sonst versuche ich auch ein biss- chen noch drauf zu achten (.) bist du damit auch zu- friedEN
	160. [0:10:23] S: ja ich ver- suche auf jeden fall mich zu bessern
	161. [0:10:26] TP: okay das freut mich
	162. [0:10:26] M: (lachen) okay
	163. [0:10:28] TP: gut dann freue ich mich auf unsere nächste stunde
	164. [0:10:30] S: [(lachen)]
	165. [0:10:30] M: [(lachen)] okay
	166. [0:10:31] TP: okay vielen [dank dass sie] da waren
	167. [0:10:32] M: [dankeschön] (.) tschüss
	168. [0:10:33] TP: tschüss

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☒ Situation 1 ☐ Situation 2

Pseudonymisierungscode

KFW02

Länge

00:08:45 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

GAT 2 Minimaltranskript

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:50] es klopft	2. [0:00:50] es klopft
3. [0:00:51] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	3. [0:00:51] TP: ja hallo alex komm gerne herein
4. [0:00:55] TP: bewegt den Oberkörper runter	4. [0:00:53] S: hallo
5. [0:00:57] S: setzt sich auf den Stuhl	5. [0:00:54] TP: du kannst dich ruhig schon setzen
6. [0:01:02] S: bewegt den Kopf auf und ab	6. [0:00:55] S: ja sind sie wütend auf mich
7. [0:01:06] TP: streckt die Hände aus	7. [0:00:56] TP: nein setz dich erstmal
8. [0:01:07] S: bewegt den Kopf auf und ab	8. [0:00:57] S: ja
9. [0:01:07] TP: richtet den Blick zur Seite	9. [0:00:58] TP: also ich wollte erstmal ähm ja danke sagen dass du noch vorbei kommst obwohl es ja schon so spät ist und genau also du musst dann ja den bus auch noch kriegen
10. [0:01:09] S: bewegt den Kopf auf und ab	10. [0:01:07] S: mhm
11. [0:01:16] S: bewegt den Kopf auf und ab	11. [0:01:07] TP: aber das habe ich im blick also zehn minuten haben wir ja
12. [0:01:22] TP: streckt die Hände aus	12. [0:01:09] S: ja
13. [0:01:25] S: bewegt den Kopf auf und ab	13. [0:01:09] TP: okay äh ja erstmal wollte ich nochmal sagen dass ich es sehr toll fand das du bislang immer zwei standest bei mir im unterricht ähm ja und auch bei übungsaufgaben hast du immer sehr konzentriert gearbeitet manchmal brauchtest du zwar hilfestellung oder so aber da warst du ja immer sehr erfolgreich also das wollte ich nochmal anbringen nu ist mir jetzt so in den letzten zwei wochen ungefähr ein verhalten aufgefallen das wollte ich dir erstmal so darlegen und dann können wir ja nochmal weiter darüber reden
14. [0:01:31] TP: streckt die Hände aus	14. [0:01:36] S: okay
15. [0:01:43] TP: bewegt den Kopf leicht auf und ab	15. [0:01:37] TP: also ähm ja einmal sind mir die unauf-
16. [0:01:45] TP: streckt die Hände aus	
17. [0:01:55] TP: bewegt leicht den Kopf nach vorne und streckt die Hände aus	
18. [0:02:06] TP: richtet den Oberkörper auf	
19. [0:02:08] S: bewegt den Oberkörper auf und ab	
20. [0:02:10] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
21. [0:02:16] TP: bewegt den Kopf leicht nach rechts und links	
22. [0:02:20] TP: streckt die Hände aus	
23. [0:02:21] TP: streckt die Hände aus	

24. [0:02:24] TP: richtet den Oberkörper auf und stützt den Kopf auf die Hand	geforderten wortbeiträge eingefallen äh aufgefallen und damit wolltest du ja so quasi andrea und bente zum lachen bringen hatte ich das gefühl
25. [0:02:29] TP: neigt den Oberkörper leicht zur Seite	16. [0:01:48] S: ja ich mache halt gerne witze für andere so und die lachen ja auch darüber
26. [0:02:36] TP: streckt die Hand aus und legt sie dann wieder an den Kopf	17. [0:01:52] TP: das habe ich auch gemerkt ich habe ich dann ja auch umgesetzt und ermahnt aber das war ja weiterhin da das verhalten ähm dann ist mir noch aufgefallen dass du nicht so gerne freiwillig die ergebnisse präsentierst obwohl du da ja so gute sachen immer raus bekommst eigentlich also (unv.)
27. [0:02:37] TP: bewegt leicht den Kopf nach rechts und links	18. [0:02:07] S: ja aber ich sitze nicht so gerne alleine da vorne
28. [0:02:46] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	19. [0:02:10] TP: ah okay hm ja und die letzte sache war noch das äh jetzt in den letzten zwei wochen du zwei mal die hausaufgaben nicht hattest und leider auch nicht nachgereicht hast heute war ja so das dritte mal deswegen auch das gespräch jetzt genau also das waren jetzt erstmal so die sachen die mir aufgefallen sind und ja und um das gemeinsam anzugehen wollte ich dich erstmal fragen was denn so die ursache für das veränderte verhalten sein könnte bei dir also was denkst du da so
29. [0:02:49] S: bewegt den Kopf auf und ab	20. [0:02:38] S: hm ich mache halt lieber andere sachen zu hause also die hausauf-
30. [0:02:53] TP: legt die Arme auf den Tisch	
31. [0:02:56] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	
32. [0:02:57] S: bewegt den Oberkörper nach hinten	
33. [0:02:58] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	
34. [0:03:05] TP: bewegt den Kopf hin und her	
35. [0:03:10] S: bewegt den Oberkörper hoch	
36. [0:03:15] S: bewegt den Kopf nach rechts und links	
37. [0:03:16] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
38. [0:03:17] TP: hebt die Hand und legt sie wieder ab	
39. [0:03:21] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
40. [0:03:27] TP: bewegt den Kopf nach hinten	
41. [0:03:31] TP: hält die Hand über den Tisch	
42. [0:03:42] TP: bewegt die Hand zum Kopf	
43. [0:03:56] TP: bewegt den Kopf hin und her	

44. [0:03:57] S: richtet den Oberkörper auf	gaben sind mir nicht SO wichtig momentan
45. [0:04:15] TP: bewegt den Kopf leicht auf und ab	21. [0:02:43] TP: und äh was die wortbeiträge angeht
46. [0:04:21] TP: dreht die Hand hin und her und bewegt sie dann wieder zum Kopf	meintest du da dass du gerne andere zum lachen bringst ähm hattest du gesagt ne (...) und wie ist das bei dne ergebnispräsentationen warum traust du dich da nicht so freiwillig
47. [0:04:31] TP: bewegt die Hände zum Bauch und legt sie dann unter dem Tisch ab	22. [0:02:57] S: hm weiß ich gar nicht
48. [0:04:37] TP: bewegt den Kopf leicht nach unten	23. [0:02:59] TP: keine ahnung
49. [0:04:41] TP: richtet den Oberkörper auf	24. [0:02:59] S: ne
50. [0:04:42] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	25. [0:03:00] TP: okay ja weil ich wollte dich erstmal so fragen ob du vielleicht eine idee hast woran das wohl liegen könnte genau ähm
51. [0:04:44] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	26. [0:03:08] S: ja es fragt halt auch keiner nach ob ich meine hausaufgaben so gemacht habe deswegen
52. [0:04:47] S: bewegt den Oberkörper nach vorne	27. [0:03:12] TP: alo in der schule ja schon aber zu hause dann nicht oder
53. [0:04:50] TP: bewegt den Oberkörper auf und ab	28. [0:03:14] S: ne
54. [0:04:56] TP: bewegt den Oberkörper und den Kopf nach vorne	29. [0:03:16] TP: okay ja das ist auch nochmal ein punkt ähm ich komme eh gleich nochmal auf deine eltern zu sprechen aber ja ähm ja für mich wäre es jetzt nur so ein ziel so mit dir zu schauen wie wir das wieder verbessern könnten äh ja das sich dein verhalten wieder zum positiven verändern könnte und deine noten auch wieder auf der zwei bleiben weil die zwei ist gerade äh ehrlich gesagt äh in gefahr wenn ich das mal so sagen kann
55. [0:05:07] S: bewegt den Oberkörper nach vorne	30. [0:03:38] S: okay
56. [0:05:09] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten	
57. [0:05:12] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
58. [0:05:16] TP: bewegt den Kopf nach vorne	
59. [0:05:20] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
60. [0:05:22] S: zieht die Schulter hoch	
61. [0:05:22] TP: greift nach einem Stift	
62. [0:05:24] S: bewegt die Hand zum Kopf	
63. [0:05:25] TP: schreibt auf den Zettel	
64. [0:05:27] TP: bewegt die Hand zum Kopf	

65. [0:05:29] TP: legt den Stift ab und bewegt die Hand wieder zum Kopf	31. [0:03:38] TP: genau also wäre toll wenn du die wieder ändern könntest ähm ja aber zu den wortbeiträgen die du da so unaufgefordert gibst du sagst ja du bringst andrea und bente gerne zum lachen aber ähm dafür wäre ja auch in der pause genug zeit oder wenn ihr euch privat trifft oder so
66. [0:05:40] S: richtet den Oberkörper auf	32. [0:03:57] S: ja aber die haben nicht mehr so viel zeit also die machen das sprachenzertifikat und dann treffen die sich halt immer zu zweit und dann versuche ich halt in der schule mit denen zu reden
67. [0:05:43] TP: nimmt den Stift in die Hand	33. [0:04:05] TP: ähm es ist nur so ähm dass die anderen mitschüler mir schon rückgemeldet haben und andrea und bente selbst dass sie sich sehr abgelenkt davon fühlen
68. [0:05:48] S: schreibt auf den Zettel	34. [0:04:13] S: okay das haben die mir gar nicht gesagt
69. [0:05:50] S: richtet den Oberkörper auf	35. [0:04:14] TP: okay also ich würde jetzt mal einen vorschlag machen #hm ja also wenn ich dich dann wieder so ein zwei mal ermahnen muss dann muss ich dich nochmal ansprechen
70. [0:05:56] TP: legt den Stift auf den Tisch und bewegt die Hand zum Kopf	36. [0:04:24] S: okay
71. [0:06:01] S: bewegt den Kopf auf und ab	37. [0:04:25] TP: und ja das wäre auch so ein punkt für den elternsprechtag ähm und ja bei der ergebnispräsentation was hältst du denn davon wenn ich dich da dann äh selbstständig anspreche wenn du nicht lust hast zu präsentieren weil äh dir fällt es manchmal so schwer
72. [0:06:12] S: bewegt den Kopf auf und ab	
73. [0:06:14] S: bewegt den Kopf auf und ab	
74. [0:06:34] TP: bewegt die Hand hin und her	
75. [0:06:38] TP: bewegt die Hand zur Schulter	
76. [0:06:41] S: bewegt die Hand zum Gesicht	
77. [0:06:45] TP: bewegt die Hand zum Gesicht und bewegt den Kopf auf und ab	
78. [0:06:47] TP: bewegt die Hand nach vorne und dann wieder zum Kopf	
79. [0:06:49] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
80. [0:06:58] TP: bewegt die Hand hin und her	
81. [0:07:02] TP: bewegt die Hand zum Stuhl	
82. [0:07:10] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten	
83. [0:07:17] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	
84. [0:07:36] TP: neigt den Kopf zur Seite	
85. [0:07:40] TP: bewegt den Kopf hin und her	
86. [0:07:54] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	

87. [0:07:56] TP: stützt den Ellenbogen auf den Tisch und den Kopf auf die Hand	äh ja dich selbst zu melden vielleicht bist du unsicher ob deine ergebnisse gut genug sind oder so
88. [0:08:00] S: zieht die Schulter hoch	38. [0:04:45] S: ja manchmal also manchmal schon manchmal möchte ich auch nicht so gerne vorstellen
89. [0:08:02] TP: bewegt den Kopf auf und ab	39. [0:04:49] TP: okay ja ich werde dich dann fragen vielleicht hast du dann an dem tag doch die motivation oder bist überzeugt davon ähm und ja bei hausaufgaben das ist auch so ne sache ähm das ist jetzt echt sehr gehäuft vorgekommen ähm
90. [0:08:05] S: bewegt den Kopf auf und ab	40. [0:05:05] S: die habe ich sonst auch mit andrea und bente gemacht aber jetzt
91. [0:08:08] S: bewegt den Oberkörper nach hinten und den Kopf auf und ab	41. [0:05:08] TP: okay das war also die ursache dass das so weggefallen war weil die das sprachzertifikat machen mhm (.) und du sagtest dass deine eltern da auch nicht so hinterher sind ähm also
92. [0:08:14] TP: streckt die Hand aus und bewegt sie wieder zum Kopf	42. [0:05:18] S: ne die sind den ganzen tag eigentlich arbeiten und dann kommen die immer erst spät abends wieder und dann reden wir da aber auch nicht mehr drüber
93. [0:08:21] TP: legt die Hände unter den Tisch	43. [0:05:24] TP: okay (unv.) für den elternsprechtage ähm ja genau in der kommenden woche ist ja der elternsprechtage und ähm ich wollte ich schonmal fragen welche uhrzeit da für deine eltern passen könntE äh würde
94. [0:08:27] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	44. [0:05:39] S: hm muss ich mal fragen also die kommen halt immer erst abends wieder
95. [0:08:27] S: bewegt den Kopf auf und ab	
96. [0:08:33] S: steht von dem Stuhl auf	

	45. [0:05:42] TP: okay (..) wäre denn so 18 uhr möglich 46. [0:05:47] S: ja ich kann ja mal fragen 47. [0:05:48] TP: okay 48. [0:05:49] S: aber was muss ich denn machen damit ich wieder bei andrea und bente sitze dürFTE 49. [0:05:53] TP: ähm was du da machen müsstEST das die wortbeiträge aufhören die unaufgeforderten also dass du da wirklich dann auf die pausen beschränkst da habt ihr ja auch genug zeit ich meine wir haben ja so bis an die zwei bis drei pausen am schultag also das du das da wieder machst ähm oder halt wieder private treffen aufnehmen du meinst das wäre ein bisschen schwierig äh weil die gerade ihr zertifikat machen aber das geht ja auch nicht unendlich lang 50. [0:06:17] S: ja 51. [0:06:19] TP: das wird ja auch bald wieder vorbei sein genau ja weil ähm wenn du diese wortbeiträge unterlassen würdest dann wäre das auch wieder möglich das zu wieder zurück bei denen sitzen könntest das war jetzt halt nur so dass sich die anderen gestört gefühlt haben und dann so abgelenkt waren und das war halt das problem 52. [0:06:34] S: ja das macht mich irgendwie traurig dass die mir das nicht selbst gesagt haben 53. [0:06:38] TP: äh ich jetzt als lehrpersON
--	---

	54. [0:06:40] S: ne weil sie ja gesagt haben dass andrea und bente sich auch gestört fühlen aber das haben dir mir halt nicht gesagt 55. [0:06:44] TP: okay das kann ich verstehen ja mhm das die damit nicht zu dir gekommen sind und direkt ja mhm ja wäre besser gewesen wenn es anders gewesen wäre das stimmt ja und dann mit der präsentation da werde ich dich dann mal gezielt ansprechen ob du da nicht doch mal präsentieren willst weil wie gesagt ähm du leistet ja schon sehr gute ergebnisse und du bist ja auch sehr erfolgreich in den übungsaufgaben ja also würde ich dich echt ermutigen da auch mal zu präsentieren 56. [0:07:12] S: ja das können wir mal versuchen 57. [0:07:14] TP: ähm und das thema mit den hausaufgaben ähm ja hatte ich auch gesagt das wir das notieren und ich dich sonst nochmal anspreche wenn das jetzt wieder gehäuft vorkommt also es ist wirklich wichtig dass du die machst ähm damit du halt auch für die tests und klausuren ja gut vorbereitet bist ja und halt nochmal alles wiederholst was wir im unterricht hatten ähm und werde aber auch nochmal mit deinen eltern sprechen es gibt ja auch hier die hausaufgabenbetreuung vielleicht wäre das sonst nochmal sowas die nachmittagsbetreuung 58. [0:07:42] S: ja
--	---

	59. [0:07:43] S: oder eventuell auch nachhilfe das werde ich dann auch nochmal am elternsprechtag ansprechen genau ähm (..) das waren erstmal so die punkte die ich hatte hattest du denn sonst noch eine frage oder ein anliegEN 60. [0:07:59] S: ne ich würde dann nu ganz gerne wieder bei den anderen sitzen aber 61. [0:08:02] TP: genau wie gesagt das ist möglich das ist nicht unmöglich aber halt ähm bei der verhaltensänderung 62. [0:08:08] S: ja 63. [0:08:09] TP: damit die anderen halt nicht abgelenkt werden das ist nicht um dich zu ärgern oder so nur ja das alle was mitkriegen im unterricht und deswegen 64. [0:08:16] S: ja 65. [0:08:19] TP: joa hm dann danke ich erstmal dir dass du noch vorbei gekommen bist bei so später stunde 66. [0:08:23] S: ja alles gut 67. [0:08:24] TP: und hoffe dass du den bus noch kriegst wir sind jetzt auch ein bisschen unter der zeit aber 68. [0:08:28] S: ja das passt noch 69. [0:08:29] TP: du kannst ja gucken dass du den bus noch erwischst 70. [0:08:31] S: ja okay 71. [0:08:32] TP: schönen tag dir noch 72. [0:08:32] S: ja danke tschüss 73. [0:08:33] TP: tschüss
--	---

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☐ Situation 1 ☒ Situation 2

Pseudonymisierungscode

KMP05

Länge

00:05:59 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:32] Klopfen	2. [0:00:32] Klopfen
3. [0:00:34] TP richtet den Blick zur Tür	3. [0:00:33] TP: herEIN
4. [0:00:35] TP bewegt den Kopf einmal von unten nach oben	4. [0:00:35] M: hallo
5. [0:00:36] TP zieht die Mundwinkel nach oben	5. [0:00:36] TP: hallo
6. [0:00:37] M kommt ins Bild und setzt sich auf den Stuhl	6. [0:00:37] S: hallo
7. [0:00:39] S kommt ins Bild und setzt sich auf den Stuhl	7. [0:00:37] M: ja dann erklären sie mal warum wir heute hier sind
8. [0:00:41] TP richtet den Blick vom Material zur M	8. [0:00:41] TP: ja ähm (.) es geht natürlich um ihre tochter alex also ähm (.) ihre leistungen sind weiterhin gut aber (.) ich sehe das ein bisschen gefährdet die letzten zwei [wochen]
9. [0:00:44] TP hebt die Hände leicht nach oben und bewegt sie von oben nach unten	9. [0:00:52] M: [okay]
10. [0:00:45] M bewegt den Kopf von unten nach oben	10. [0:00:53] TP: hat sie halt angefangen den unterricht zu stören was (.) für sich genommen ist natürlich ärgerlich
11. [0:00:50] M bewegt den Kopf von unten nach oben	11. [0:01:00] M: [mhmh]
	12. [0:01:00] TP: [aber] (.) passiert leider aber vor allem die hausaufgaben wurden jetzt (.) nicht bearbeitet
12. [0:01:01] TP zieht die Hände nach oben; Blick der TP auf die M gerichtet	
13. [0:01:04] TP bewegt die linke Hand leicht von oben nach unten	13. [0:01:07] M: [okay]
14. [0:01:07] M bewegt den Kopf von unten nach oben	14. [0:01:07] TP: [und] nicht nachgereicht und da sehe ich halt so ein bisschen ihre (.) leistung gefährdet
	15. [0:01:12] M: ja also so erlebe ich alex zu hause gar nicht deswegen wundert mich das gerade ein bisschen
15. [0:01:17] TP bewegt den Kopf von links nach rechts; TP zieht die Hände	

nach oben; Blick der TP ist auf die M gerichtet	16. [0:01:15] TP: ja ähm (.) ich habe mit anderen lehrkräften von ihr gesprochen
16. [0:01:20] M bewegt den Kopf von unten nach oben	17. [0:01:19] M: mhmh
	18. [0:01:20] TP: das hat so die letzten zwei wochen angefangen ich weiß nicht ob es da irgendwie
17. [0:01:27] TP bewegt den Kopf von unten nach oben	19. [0:01:23] M: okay
	20. [0:01:24] TP: privat irgendwie probleme gab aber
	21. [0:01:25] M: also ist das bei anderen lehrkräften auch so der fall oDER
18. [0:01:33] TP bewegt den Kopf von links nach rechts; TP bewegt die Hände leicht von unten nach oben, Handflächen zeigen nach	22. [0:01:28] TP: ja
	23. [0:01:28] M: okay
	24. [0:01:29] TP: wurde mir auch berichtet
	25. [0:01:30] M: [mhmh]
19. [0:01:40] S bewegt den Kopf von links nach rechts	26. [0:01:30] TP: [über] alex (.) ähm da es wie gesagt sie stört den unterricht ich musste sie wir mussten sie umsetzen (.) [ähm]
	27. [0:01:37] M: [ach] so sitzt sie gar nicht bei ihren freunden oDER
	28. [0:01:40] TP: äh
	29. [0:01:40] S: ne
	30. [0:01:41] TP: ne das ist [jetzt]
	31. [0:01:42] M: [und] das hat auch geholfen oDER
	32. [0:01:44] TP: äh ja sie (.) spricht ja jetzt nicht direkt nur mit ihren freunden
20. [0:01:58] TP hebt die linke Hand leicht nach oben; Blick der TP ist auf die M gerichtet	33. [0:01:48] M: mhmh
	34. [0:01:48] TP: aber sie ruft halt trotzdem noch rein und
	35. [0:01:49] M: okay
21. [0:02:01] TP richtet den Blick zur S	36. [0:01:50] TP: so sachen also es ist halt [einfach]
22. [0:02:01] M bewegt den Kopf von unten nach oben	37. [0:01:52] M: [also hat] das auch nicht

23. [0:02:02] S bewegt den Kopf von unten nach oben	so viel gebracht eigentlich oDER
	38. [0:01:55] TP: jetzt erstmal nicht also
	39. [0:01:57] M: okay
	40. [0:01:59] TP: ich finde es unnötig weil ich weiß sie kann die leistung erbringen
24. [0:02:12] TP zieht die Schultern nach oben; Blick der TP ist auf die M gerichtet	41. [0:02:01] M: [mhmh]
	42. [0:02:01] TP: [im] unterricht arbeitet sie ja auch mit
	43. [0:02:03] M: ja
	44. [0:02:04] TP: ähm das ist halt nur halt die hausaufgaben wie gesagt und
25. [0:02:20] M bewegt den Kopf von unten nach oben	45. [0:02:09] M: mhmh
	46. [0:02:10] TP: die mündliche beteiligung hat auch ein bisschen nachgenommen
26. [0:02:24] TP bewegt den Kopf von links nach rechts; TP zieht die Hände leicht nach oben, Handflächen zeigen nach oben	47. [0:02:12] M: [ja]
	48. [0:02:12] TP: [und] ich finde es halt schade weil ich weiß sie kann das eigentlich
	49. [0:02:13] M: ja genau aber was glauben sie denn woran das liegen könnTE
27. [0:02:34] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	50. [0:02:17] TP: ähm ich hatte mit ihr ja schon gesprochen sie hat ja jetzt [ähm]
	51. [0:02:20] M: [ach] so
	52. [0:02:21] TP: nichts direkt gesagt [also]
	53. [0:02:22] M: [mhmh]
28. [0:02:48] S zieht die Schultern nach oben	54. [0:02:25] TP: es fing halt vor zwei wochen an ich weiß nicht ob es da bei ihnen entwicklungen gab irgendwie oder [ob sie (.) privat]

29. [0:02:58] TP bewegt den Kopf von links nach rechts; TP zieht die Hände leicht nach oben; TP schaut zur S 30. [0:03:07] TP bewegt den Kopf von links nach rechts; Blick der TP ist auf die S gerichtet 31. [0:03:25] TP zieht die Schultern nach oben 32. [0:03:28] S bewegt den Kopf von unten nach oben 33. [0:03:32] TP zieht die Schultern nach oben; TP zieht die Hände leicht nach oben, Handflächen zeigen nach oben; Blick der TP ist auf die S gerichtet 34. [0:03:37] TP zieht die Schultern nach oben; TP bewegt den Kopf von links nach rechts 35. [0:03:49] S bewegt den Kopf von unten nach oben 36. [0:03:50] TP bewegt den Kopf von links nach rechts 37. [0:03:53] TP richtet den Blick zur M	55. [0:02:30] M: [mh also ich bin] ein bisschen mehr arbeiten als sonst aber sonst hat [alex] 56. [0:02:34] TP: [ja] 57. [0:02:35] M: auch immer zu hause die hausaufgaben alleine gemacht oder mit freunden also das war bisher eigentlich auch nie so das problem 58. [0:02:39] S: ja sonst habe ich die ja immer mit andrea und bente gemacht 59. [0:02:41] TP: ja und das geht jetzt nicht mehr oDER 60. [0:02:44] S: ne die haben momentan nicht so viel zeit weil die halt so ein sprachenzertifikat machen 61. [0:02:47] TP: okay 62. [0:02:48] S: [und deshalb] 63. [0:02:48] M: [und das machst] du NICHT 64. [0:02:49] S: ne das mache ich nicht 65. [0:02:50] M: okay 66. [0:02:51] S: aber deshalb 67. [0:02:52] TP: ja 68. [0:02:52] S: sehe ich die jetzt halt nur noch im unterricht eigentlich 69. [0:02:56] TP: ja ähm ich weiß nicht ob ihr da (.) irgendwas machen könnten ob sie auch teilnehmen könnte an dem zertifikat oder ob ihr euch so treffen könntet für die hausaufgaben (.) [also] 70. [0:03:07] S: ja [die] machen dann halt in der freizeit auch eher was zu zweit 71. [0:03:11] TP: okay (.) ja das ist natürlich blöd wenn
--	--

38. [0:03:58] M richtet den Blick abwechselnd von S zur TP	man das so ein bisschen außen vorsteht von freundenkreisen so aber ähm
39. [0:04:01] TP bewegt die Hände von links nach rechts; Blick der TP ist auf die M gerichtet	72. [0:03:20] S: ja
40. [0:04:04] M bewegt den Kopf von unten nach oben	73. [0:03:21] TP: kann ich natürlich verstehen wenn du dann (.) so viel kontakt haben willst mit denen aber dann mache das bitte in der pause weil es halt im unterricht stört es halt einfach
41. [0:04:07] TP zieht die Mundwinkel nach oben	74. [0:03:31] S: mhmh
	75. [0:03:31] TP: so (..) ja und mit den hausaufgaben ja es ist halt (.) generell soll man die ja alleine bearbeiten und das hast du ja eigentlich auch geschafft ich sehe ja im unterricht auch du kriegst das hin
	76. [0:03:44] S: mhmh
	77. [0:03:45] TP: also es ist einfach ich finde es einfach schade weil ich weiß du kannst das (.) also
42. [0:04:25] TP zieht die Mundwinkel nach oben; Blick der TP ist auf die M gerichtet	78. [0:03:52] M: aber ist das nicht auch so ein bisschen normales verhalten in dem alter von jugendlichen das die mal im unterricht irgendwie so ein bisschen (.) dazwischen reden also das müsste man ja eigentlich so ein bisschen gewohnt sein [oDER]
43. [0:04:31] M richtet den Blick abwechselnd von S zur TP	79. [0:03:59] TP: [ja] das (.) es gibt halt so (.) natürlich kennt man das von jugendlichen
44. [0:04:40] M bewegt den Kopf von unten nach oben	80. [0:04:04] M: [mhmh]
45. [0:04:41] TP zieht die Mundwinkel nach oben	81. [0:04:04] TP: [gibt] aber ein bisschen diese rebellische phase

46. [0:04:53] M bewegt den Kopf von unten nach oben 47. [0:05:03] TP bewegt den Kopf von unten nach oben; Blick der TP ist auf die M gerichtet 48. [0:05:05] M bewegt den Kopf von unten nach oben 49. [0:05:16] TP richtet den Blick zur S 50. [0:05:20] TP bewegt den Kopf von unten nach oben 51. [0:05:24] TP bewegt den Kopf von unten nach oben 52. [0:05:25] TP richtet den Blick zur M 53. [0:05:27] TP bewegt den Kopf von unten nach oben 54. [0:05:33] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S 55. [0:05:33] S zieht die Schultern nach oben	82. [0:04:06] M: [ja ja klar] (.) [ja] 83. [0:04:06] TP: [das kennen sie] ja wahrscheinlich [auch] aber äh man muss es ja irgendwie auch im rahmen behalten 84. [0:04:12] M: mhmh 85. [0:04:12] TP: also ich sehe halt keine andere möglichkeit als sie umzusetzen 86. [0:04:16] M: okay 87. [0:04:17] TP: und 88. [0:04:18] M: aber das hat ja jetzt auch noch nicht so viel gebracht NE vielleicht müsste man da nochmal irgendwie eine andere lösung finden 89. [0:04:22] TP: ja das (.) können sie sich was schlagen sie denn dann VOR weil ich kann ja nicht sie im unterricht mit den freunden reden lassen 90. [0:04:28] M: ja aber ich bin ja im unterricht jetzt auch nicht dabei 91. [0:04:30] TP: [ja] 92. [0:04:30] M: [ich] wüsste jetzt nicht wie ich ihr verhalten im unterricht ändern soll also das ist ja jetzt auch nicht meine aufgabe eigentlich 93. [0:04:34] TP: ja natürlich (.) aber (.) sie kann ja nicht im unterricht reinrufen und [einfach nicht teilnehmen] 94. [0:04:39] M: ne [das verstehe ich] auch manchmal [nicht] 95. [0:04:40] TP: [ja (lacht)]
--	--

56. [0:05:37] TP richtet den Blick zur M; TP bewegt den Kopf von unten nach oben	96. [0:04:41] M: aber ich weiß jetzt nicht was ich dagegen machen soll
57. [0:05:41] S bewegt den Kopf von unten nach oben	97. [0:04:45] TP: also (...) es wäre schon eine sehr große hilfe wenn sie sich (unv. Ca. 1 Sek.) oder ein bisschen kontrollieren
58. [0:05:45] M und S stehen auf	98. [0:04:53] M: [mhmh]
59. [0:05:45] M zieht die Mundwinkel nach oben	99. [0:04:53] TP: [das] sie die hausaufgaben macht
60. [0:05:46] TP richtet den Blick zur M; TP zieht die Mundwinkel nach oben	100. [0:04:54] M: [ja das kann ich machen]
61. [0:05:47] M und S verlassen den Raum	101. [0:04:54] TP: [weil da sehe ich eigentlich] die größte schwierigkeit jetzt
	102. [0:04:58] M: mhmh
	103. [0:05:00] TP: und
	104. [0:05:00] M: ja gut also gucke ich abends dann nochmal drüber ob die hausaufgaben gemacht wurden
	105. [0:05:04] TP: das denke wäre [schon] eine sehr große hilfe
	106. [0:05:05] M: [okay]
	107. [0:05:06] TP: ja
	108. [0:05:06] M: okay und im unterricht kann ich halt nicht so einen großen einfluss [nehmen darein]
	109. [0:05:09] TP: [ja das ist] klar
	110. [0:05:11] M: musst du dich vielleicht mal ein bisschen zusammenreißen auch
	111. [0:05:13] S: ja aber kann ich denn dann wieder bei andrea und bente sitZEN
	112. [0:05:17] TP: wir gucken uns das jetzt eine woche an wenn das dann klappt dann können wir das so machen
	113. [0:05:22] S: ja okay
	114. [0:05:24] M: okay also verbleiben wir erstmal da-

	bei das ich dann über die hausaufgaben gucke abends und im unterricht musst du einfach mal ein bisschen dich zusammenreißen und da- nach mit deinen freunden reden 115. [0:05:33] S: ja kann ich ja mal versuchen 116. [0:05:35] M: okay und wenn noch irgendwas sein sollte können sie sich gerne bei mit melden (.) und dann schauen wir mal wie das funktioniert bist du damit einverstandEN 117. [0:05:41] S: ja 118. [0:05:43] M: okay alles [klar] 119. [0:05:44] TP: [ja] danke das sie sich die zeit genommen [haben] 120. [0:05:45] M: (lacht) (.) [ja] gerne tschüss 121. [0:05:46] S: tschüss 122. [0:05:47] TP: tschüss
--	--

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☒ Situation 1 ☐ Situation 2

Pseudonymisierungscode

MSS22

Länge

00:04:54 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

GAT 2 Minimaltranskript

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:18] TP: schaut in die Richtung der Tür	2. [0:00:16] S: ((klopft)) (4.0) hallo
3. [0:00:24] TP: schaut auf das Material	3. [0:00:22] TP: hallo
4. [0:00:25] TP: richtet sich auf und schaut in die Richtung der Tür	4. [0:00:23] S: sind sie wütend auf MICH
5. [0:00:27] S: zieht den Stuhl zurück und setzt sich daruaf	5. [0:00:24] TP: nein (4.0) ich glaube (.) wir sollten einfach mal darüber Reden (.) wie es die letzten zwei wochen so bei dir gelaufen ist und warum du dich im unterricht jetzt so anders verhältst als vorher (-)
6. [0:00:27] TP: schaut auf das Material und verschiebt die Blätter	
7. [0:00:35] TP: schaut in die Richtung von S und bewegt sich etwas auf dem Stuhl nach links und rechts	6. [0:00:38] S: okAY
8. [0:00:39] TP: schaut auf das Material	7. [0:00:39] TP: ist denn irgendwas in den letzten zwei wochen passIERT oder so (.) dass du dich jetzt (.) einfach (.) nicht mehr ganz so wohl fühlst (.) oder SO (-) also irgendwas vorgefallen (.) wo du vielleicht mit mir reden möchTEST (.)
9. [0:00:41] TP: schaut in die Richtung von S	8. [0:00:51] S: eigentlich nicht (--)
10. [0:00:46] TP: lehnt sich gegen die Stuhllehne	9. [0:00:53] TP: und mit deinen freundinnen verstehst du dich aber trotzdem noch ganz gut ODER [mit]
11. [0:00:49] TP: dreht den Stift mit beiden Händen	10. [0:00:56] S: [hm]
12. [0:00:51] TP: schaut abwechselnd auf das Material und in die Richtung von S	11. [0:00:57] TP: andrea und benTE
	12. [0:00:58] S: ja (.) wir machen jetzt momentan bisschen weniger zusammen (.) aber (.)
	13. [0:01:01] TP: okay (.) also habt ihr da früher bisschen mehr gemacht (.) aber [jetzt]
13. [0:01:05] S: nickt mit dem Kopf	14. [0:01:05] S: [ja]

14. [0:01:07] TP: lehnt sich über das Material und schaut darauf 15. [0:01:08] TP: schiebt das Material in die Richtung der Tischmitte 16. [0:01:12] TP: schaut in die Richtung von S und stützt ihren Kopf auf der Hand ab 17. [0:01:19] TP: schaut auf das Material 18. [0:01:26] TP: schaut in die Richtung von S und lehnt sich gegen die Stuhllehne 19. [0:01:27] TP: schaut abwechselnd auf das Material und in die Richtung von S 20. [0:01:43] S: nickt leicht mit dem Kopf 21. [0:02:03] TP: schaut auf das Material und schiebt es Material etwas von sich weg und stützt ihren Kopf auf der Hand ab	15. [0:01:06] TP: okay (---) glaubst du denn (.) dass es dir geholfen hat (.) dass wir den sitzplan geändert haben (.) und du dich jetzt wegsetzen musSTEST von deinen freundinnen [und jetzt] 16. [0:01:15] S:[hm] 17. [0:01:16] TP: wo anders sitzt 18. [0:01:16] S: hm_ne auf dem platz fühl ich mich jetzt nicht so wohl eigentlich 19. [0:01:19] TP: hm_ja (.) okay (1.5) du hast ja heute schon wieder deine hausaufgaben nicht mitgehabt (.) NE (.) oder beziehungsweise nicht gemacht (-) glaubst du denn (.) dass das irgendeinen HAT oder warum (.) wie kommt DAS (.) dass du es schon wieder mit gemacht HAST (.) ist jetzt schon das schon das dritte mal (.) NE 20. [0:01:35] S: hm (.) ich mach halt lieber andere sachen 21. [0:01:38] TP: hm_m (.) aber du weißt ja auch (.) dass deine schulische ausbildung auch wirklich wichtig ist (.) NE 22. [0:01:43] S: ja 23. [0:01:43] TP: für deine zukunft und so (---) was glaubst du denn (.) was wir ändern können (.) damit du vielleicht wieder bisschen mehr (-) lust am unterricht hast und vielleicht auch nicht mehr (.) den unter-
--	---

22. [0:02:05] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von S	richt so störst und die anderen ablenkst (---)
23. [0:02:12] TP: schaut auf das Material	24. [0:01:58] S: hm (-) könnte ich vielleicht dann wieder bei andrea und bente sitzen (--)
24. [0:02:16] TP: verschiebt das Material	25. [0:02:01] TP: das können wir machen (-) wenn du mir dann versprichst (.) dass du dich im unterricht vielleicht auch wieder (.) anders verhältst (--)
25. [0:02:18] TP: stützt ihren Kopf auf der Hand ab und schaut in die Richtung von S	
26. [0:02:20] S: nickt leicht mit dem Kopf	26. [0:02:08] S: ja (.) aber die anderen lachen ja auch über meine witze
27. [0:02:22] TP: schaut auf das Material	27. [0:02:10] TP: ja (.) das bringt uns ja aber nichts (.) wenn wir gerade hh°/hh° versuchen wollen h°/h° gemeinsam zu lernen h°/h° und so lachen (.) das ist auch alles schön (.) wir können gerne auch im unterricht lachen und so (.) und das ist auch gar nicht schlimm (.) wenn wir gerne vielleicht mal ein bisschen zusammen lachen und so (.) das ist ja auch schön (.) aber äm das soll uns ja nicht davon ablenken (.) was wir eigentlich machen wollen NE
28. [0:02:29] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von S und auf das Material	28. [0:02:32] S: hm hm
29. [0:02:37] S: nickt leicht mit dem Kopf	29. [0:02:32] TP: deswegen wärs schön (.) wenn du dich einfach wieder ein bisschen mehr auf den unterricht konzentrieren könntest (.) und wenn (.) das (.) ich kann dich gerne wieder neben andrea und bente setzen (-) wenn du mir dann versprichst (.) dass du dich wieder auf den unterricht konzentrierst (.) UND vor
30. [0:02:40] TP: lehnt sich gegen die Stühllehne	
31. [0:02:43] S: nickt leicht mit dem Kopf	
32. [0:02:46] TP: schaut in die Richtung von S	
33. [0:02:47] TP: bewegt den Stift in ihren Händen	
34. [0:03:13] TP: schaut auf das Material	

35. [0:03:17] TP: stützt ihren Kopf auf der Hand ab und schaut abwechselnd in die Richtung von S und auf das Material	allem auch wieder deine hausaufgaben machst (2.0)
36. [0:03:24] TP: schaut in die Richtung von S und legt ihren Arm auf dem Tisch ab	30. [0:02:51] S: hm_ja (-) irgendwie fällt mir das auch momentan nicht so leicht die zu machen
37. [0:03:29] S: nickt einmal leicht mit dem Kopf	31. [0:02:55] TP: und woran liegt DAS (.) meinst du (.) dass du bei dem stoff nicht mitKOMMST oDER
38. [0:03:36] TP: schaut auf das Material	32. [0:02:59] S: hm (.) das eigentlich schon (.) aber es fragt eigentlich auch niemand nach (.) ob ich die mache
39. [0:03:41] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von S und auf das Material	33. [0:03:04] TP: ah okay (.) sind deine eltern denn (-) trotzdem (.) sind die zuhauSE oDER
40. [0:03:42] S: nickt mit dem Kopf	34. [0:03:10] S: mh die arbeiten eigentlich fast den ganzen tag und dann kommen die erst relativ spät nach [hause]
41. [0:03:53] TP: schaut in die Richtung von S und lehnt sich etwas nach vorne	35. [0:03:13] TP: [ja] okay (.) dann ist es natürlich auch schwierig NE (.) manchmal braucht man ein bisschen unterstützung bei den hausaufgaben (.) vielleicht sollten wir dann auf jeden fall nochmal auf den elternsprechtag äh nächste woche äh zu sprechen kommen (.) dass ich dann vielleicht einfach mit deinen eltern nochmal darüber reDE (--) meinst du (.) die hätten dafür ZEIT
42. [0:03:56] S: nickt mit dem Kopf	36. [0:03:32] S: mh (.) ich weiß auch nicht (.) ob das so viel bringt da mit denen drüber zu reden (.) weil die müssen ja auch arbeiten
43. [0:04:04] TP: bewegt leicht den Kopf nach rechts und links	37. [0:03:36] TP: ja (.) das stimmt (.) aber irgendwer (.) irgendwer muss ja dich unterstützen NE (.) das ist
44. [0:04:05] TP: schaut auf das Material	
45. [0:04:08] TP: schaut in die Richtung von S	
46. [0:04:09] S: nickt mit dem Kopf	
47. [0:04:10] TP: lehnt sich gegen die Stuhllehne	
48. [0:04:12] TP: schaut abwechselnd auf das Material und in die Richtung von S	

49. [0:04:16] TP: schaut in die Richtung von S	ja (.) na klar (.) das ist nicht nur deine aufgabe (.) sondern du brauchst ja auch unterstützung NE (.) zuhause (.) ich würde sagen dann wir würden einfach mal ei termin ausmachen (.) am besten nimmst du mal ein äm zettel mit (.) und äh dass deine eltern mal eintragen (.) wann sie zeit haben könnten und sagst dazu (.) dass auf jeden fall einer von beiden kommen sollte
50. [0:04:25] TP: bewegt leicht den Kopf nach rechts und links	38. [0:04:01] S: aber ich glaub (.) die können aber erst abends
51. [0:04:27] S: nickt mit dem Kopf	39. [0:04:03] TP: das ist auch nicht schlimm
52. [0:04:32] TP: schaut auf das Material und nickt mit dem Kopf	40. [0:04:04] S: okay
53. [0:04:33] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von S und auf das Material	41. [0:04:05] TP: das kriegen wir schon hin (-) dafür sind ja auch da (.) viele müssen ja momentan noch arbeiten NE (.) deswegen gehen die elternsprechtage ja mittlerweile meistens bis zwanzig uhr oder sowas (.) aber das kriegen wir hin (.) wenn du willst kannst du auch gerne selber mitkommen (.) dass wir zusammen darüber reden (.) [wenn]
54. [0:04:38] TP: schaut in die Richtung von S	42. [0:04:19] S: [hm]
55. [0:04:41] S: nickt mit dem Kopf	43. [0:04:19] TP: dir das helfen würde (.) oder würdest du lieber (.) dass die alleine kommen (---)
56. [0:04:43] S: steht auf und verlässt den Raum	44. [0:04:23] S: mh (.) weiß ich nicht (---)
	45. [0:04:25] TP: ist okay (.) dann komm doch einfach mal mit und dann äh gucken wir (.) wie wir das dann handhaben jaA

	46. [0:04:30] S: okay (.) dann würde ich auch wieder bei den anderen beiden siT- ZEN 47. [0:04:32] TP: ja (.) auf jeden fall (.) das probie- ren wir jetzt erstmal wie- der aus und dann gucken wir (.) ob das jetzt wieder besser läuft (--) und da bin ich ziemlich zuver- sichtlich (.) das kriegen wir schon hin (---) 48. [0:04:42] S: okay 49. [0:04:43] TP: okay 50. [0:04:43] S: danke 51. [0:04:44] TP: bitte
--	--

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☐ Situation 1 ☒ Situation 2

Pseudonymisierungscode

MSS22

Länge

00:08:13 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

GAT 2 Minimaltranskript

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:34] TP: schaut in die Richtung der Tür	2. [0:00:34] ((klopft))
	3. [0:00:35] TP: herein (2.0)
	4. [0:00:37] M: hallo_o
	5. [0:00:38] TP: hallo (1.5)
3. [0:00:38] TP: steht vom Stuhl	
4. [0:00:39] M: betritt den Raum	6. [0:00:40] M: hallo (.) schmidt
5. [0:00:40] TP: gibt M die Hand und setzt sich auf den Stuhl	
6. [0:00:40] M: gibt TP die Hand und setzt sich auf den Stuhl	7. [0:00:41] TP: (unv.)
7. [0:00:43] S: zieht den Stuhl zurück und setzt sich darauf	8. [0:00:42] M: ja (.) dann erklären sie mal (.) warum ich heute hier hin kommen sollte
	9. [0:00:46] TP: ja (.) also ich hatte ja mit alex äh letzte woche schon ein gespräch und da haben wir ein bisschen darüber geredet (.) dass sie jetzt sich im unterricht n bisschen auffällig verhält [und]
8. [0:00:49] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von S und M und auf das Material	10. [0:00:55] M: [hm_hm]
	11. [0:00:55] TP: äh immer mal lustige sEitensprüche oder sowas bringt
	12. [0:00:59] M: jaA
9. [0:01:05] M: nickt leicht mit dem Kopf	13. [0:01:00] TP: und äh leider haben sich in der letzten zeit die mündliche mitarbeit auch verschlechtert und sie hat öfter ihre hausaufgaben nicht gemacht [und]
10. [0:01:08] TP: fasst sich an die Wange	14. [0:01:07] M: [ja]
	15. [0:01:08] TP: äm da hatten wir auch schon gemeinsam darüber gesprochen und ich hab sie jetzt zurück zu ihren freundinnen gesetzt (.) weil sie mir versprochen hatte (.) dass es dann besser laufen soll
11. [0:01:18] TP: bewegt den Kopf leicht nach links und rechts	16. [0:01:15] M: hm_hm
	17. [0:01:15] TP: aber leider hat sich zuerst das bild

12. [0:01:27] TP: schaut in die Richtung von M	ein bisschen verbessert (.) und äh jetzt läuft's wieder ein bisschen so wie vorher (-) und [deswegen]
13. [0:01:31] M: schaut kurz in die Richtung von S	18. [0:01:24] M: [ja_a]
14. [0:01:35] TP: schaut auf das Material	19. [0:01:24] TP: dachte ich könnten wir am besten einmal gemeinsam drüber reden (.) wie das sein kann
15. [0:01:38] TP: schaut und deutet mit der Hand kurz in die Richtung von S	20. [0:01:28] M: ja (.) mich wundert das grade n bisschen (.) weil so kenne ich alex eigentlich gar nicht (.) also auch so von früher (.) das lief ja eigentlich immer ganz ganz gut
16. [0:01:39] TP: schaut abwechselnd auf das Material und in die Richtung von S und M	21. [0:01:35] TP: ja (.) genau (--) ja wir hatten auch schonmal darüber geredet (.) sie sagt (.) dass sie ja (.) dass sie sich vielleicht ein bisschen allein gelassen fühlt mit den hausaufgaben (.) [weil]
17. [0:01:43] M: nickt leicht mit dem Kopf	22. [0:01:43] M [hm_hm]
18. [0:01:44] TP: deutet mit der Hand in die Richtung von M	23. [0:01:43] TP: äm sie sind ja beide berufstätig [und]
19. [0:01:45] M: nickt mit dem Kopf	
20. [0:01:48] TP: rutscht mit dem Stuhl näher an den Tisch	24. [0:01:45] M: ja
21. [0:01:56] TP: schaut in die Richtung von M	25. [0:01:46] TP: den tag über (.) nicht zuhause (.) was natürlich auch (-) das ist nun mal so (-) NE (.) aber alex meinte (.) dass ihr dann vielleicht (.) dass sie sich ein bisschen allein gelassen fühlt mit den hausaufgaben und NICHT mehr so wie früher vielleicht komplett alleine damit zurecht kommt
22. [0:02:05] TP: nickt mit dem Kopf und schaut auf das Material	26. [0:02:00] M: ja (.) das ist natürlich schwierig (.) NE (.) also wenn ich dann halt nach zehn stunden arbeit nach hause komme dann
23. [0:02:10] M: schaut in die Richtung von	
24. [0:02:11] TP: schaut in die Richtung von M	
25. [0:02:12] S: nickt mit dem Kopf	

26. [0:02:14] M: schaut in die Richtung von TP	(-) weiß ich nicht (.) frag ich dann auch manchmal
27. [0:02:20] TP: schaut auf das Material	nicht nach (.) sondern setz das auch so bisschen voraus (.) dass die hausaufgaben dann auch gemacht [wurden]
28. [0:02:23] TP: schaut in die Richtung von S	27. [0:02:09] TP: [hm_hm]
29. [0:02:29] S: nickt leicht mit dem Kopf	28. [0:02:10] M: und eigentlich hat das ja auch immer (.) gut geklappt (.) soweit (.) deshalb (-) ja (--) au (.) was denken die denn (.) woran das LIEGT (.) also dass sich das verhalten jetzt auf einmal so (.) verändert HAT
30. [0:02:36] M: schaut in die Richtung von S	29. [0:02:22] TP: ach ich (.) ich glaube dafür gibts äm hh°/hh° immer viele verschiedene gründe (.) du hattest jetzt auch gesagt (.) dass du mit deinen freunden auch nicht mehr SO viel zu tun hast wie vorher (.) ist [das noch]
31. [0:02:36] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von M und S	30. [0:02:31] S: [hm_ja] (.) die beiden machen jetzt ein sprachzertifikat und dann treffen die sich meistens zu zweit
32. [0:02:37] S: schüttelt den Kopf	31. [0:02:36] M: machst du dieses sprachzertifikat NICHT
33. [0:02:40] S: zieht leicht die Schultern hoch	32. [0:02:37] S: ?hm?hm
34. [0:02:43] M: schaut in die Richtung von TP	33. [0:02:38] M: okay (.) warum NICHT (---)
35. [0:02:51] TP: bewegt ihren Körper nach links und rechts	34. [0:02:40] S: weiß ich nicht (.) hat sich jetzt nicht so angeboten
36. [0:02:57] TP: schaut auf das Material	35. [0:02:42] M: okay_ay (--) ja (---)
37. [0:02:59] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von S und M	36. [0:02:44] TP: ja (.) und ich glaube allein solche kleinen veränderungen (.)
38. [0:03:07] TP: schaut auf das Material	

39. [0:03:11] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von S und M	können dann schon dazu beitragen (.) dass man sich in das sozialgefüge der klasse dann versucht ein bisschen anders zu integrieren [und]
40. [0:03:14] M: nickt mit dem Kopf	37. [0:02:53] M: [hm_hm]
	38. [0:02:54] TP: sowas und dann an anderen stellen vielleicht nachlässt und (.) dadurch (.) dass sie dann (-) auch öfter ihre hausaufgaben schon nicht gemacht hat (.) da fällt man natürlich in so ein gewisses loch NE
41. [0:03:33] TP: schaut auf das Material	39. [0:03:02] M: hm_hm
42. [0:03:35] TP: schaut in die Richtung von S	40. [0:03:03] TP: ja (.) und da verliert mach vielleicht auch schneller den anschluss hh°/hh° wir haben gemerkt im unterricht (.) also wenn sie sich dann auf ihre (.) auf ihre aufgaben im unterricht konzentriert (.) dann läuft das auch (.) bloß dann äh fehlt danach dann die mündliche mitarbeit (-) son bisschen
43. [0:03:39] M: nickt leicht mit dem Kopf	41. [0:03:18] M: hm_okay (.) aber das ist doch eigentlich auch so (.) ganz normal in dem alter ODER (.) dass die vielleicht teiler sind oder sich nicht melden wollen
44. [0:03:40] TP: lehnt sich etwas in die Richtung von S	42. [0:03:25] TP: ja (.) natürlich (.) auf jeden fall gibt's verschiedene persönlichkeiten (.) aber da äh alex vorher ja auf jeden fall auch äh gerne mitgearbeitet hat und so würde ich auf jeden fall gerne versuchen (.) dass sie das irgendwie (-) hinbekommen (.) dass du vielleicht auch gerne wieder im unterricht
45. [0:03:42] M: schaut in die Richtung von S	
46. [0:03:51] M: nickt leicht mit dem Kopf	
47. [0:03:55] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von M und S	
48. [0:04:03] M: schaut in die Richtung von TP	
49. [0:04:05] TP: schaut in die Richtung von S	
50. [0:04:20] M: schaut in die Richtung von S	

51. [0:04:23] TP: nickt leicht mit dem Kopf	mitarbeitest und vielleicht fragen wir dich selber auch mal (.) was (.) was denkst du DENN (--)
52. [0:04:24] M: schaut in die Richtung von M	
53. [0:04:25] TP: schaut auf das Material	43. [0:03:42] S: hm_ja (---) hm (--) weiß ich nicht (.) also (--) ich mach ja lieber dann andere sachen in meiner freizeit (.) so
54. [0:04:30] TP: schaut in die Richtung von S	44. [0:03:49] TP: hm_hm
	45. [0:03:50] S: wenn die anderen auch keine zeit haben (-) und dann (--) ja vergesse ich das manchmal hausaufgaben zu machen
55. [0:04:41] TP: schaut in die Richtung von M	46. [0:03:55] M: aber könnt ihr die hausaufgaben nicht zusammen machEN (-) also du und andrea und bente
56. [0:04:41] M: bewegt ihre Hand kreisend nach rechts	47. [0:03:59] S: hm (.) ja (.) haben wir früher auch (.) aber dann machen die es halt immer alleine was
57. [0:04:48] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von S und M	48. [0:04:03] M: hm_hm (--) okay
58. [0:04:52] TP: zieht leicht die Schultern hoch	49. [0:04:05] TP: okay (.) da fehlt für dich ein bisschen diese soziale struktur (.) die halt vorher stattgefunden hat (.) dass ihrs zusammen gemacht habt und deswegen verändert sich das jetzt dadurch (.) dass du jetzt ALLeine hausaufgaben machen musst (.) die du halt vorher vielleicht im team gemacht hast oder ihr euch gegenseitig unterstützt HABT
59. [0:05:00] M: nickt leicht mit dem Kopf	
60. [0:05:00] TP: schaut abwechselnd auf das Material und in die Richtung von S und M	50. [0:04:20] S: hm_ja (.) das hat halt schon mehr spaß gemacht (.) das halt nicht alleine zu machen
61. [0:05:12] M: nickt leicht mit dem Kopf	51. [0:04:23] TP: ja (1.5) wäres denn vielleicht auch ne möglichkeit (.) dass du dich mit deinen freundinnen nochmal n bisschen zusam-
62. [0:05:12] TP: schaut in die Richtung von S	
63. [0:05:20] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	
64. [0:05:22] M: schaut in die Richtung von S	

65. [0:05:23] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von M und S	mensetzt und ihr nochmal guckt (-) vielleicht (.) dass ihr vielleicht ein bisschen mehr zeit füreinander habt (.) dass du vielleicht mit deinen freundinnen nochmal sprichst und denen äm sagst (.) dass du dich vielleicht ein bisschen vernachlässigt fühlst
66. [0:05:23] M: schaut in die Richtung von TP	52. [0:04:41] M: aber das ist ja außerschulisch (.) also wie hängen (-) alex außerschulische aktivitäten mit ihren schulischen leistungen zusammen
67. [0:05:45] M: nickt mit dem Kopf	53. [0:04:47] TP: naja (.) die außerschulischen aktivitäten wirken sich immer auf die schulischen aktivitäten aus NE (.) alleine die hausaufgaben sind ja theoretisch erstmal außerschulisch [NE]
68. [0:05:51] M: nickt mit dem Kopf	54. [0:04:55] M: [hm_hm]
69. [0:05:55] M: nickt mit dem Kopf	55. [0:04:55] TP: die sie sich (.) die muss sie ja auch zuhause machen (.) und da muss sie ja selber gucken (.) wie sie das strukturiert h°/h° und wenn ihre freundinnen ihr äm sonst dabei geholfen haben
70. [0:06:01] M: nickt mit dem Kopf	56. [0:05:03] M: hm_hm
71. [0:06:02] S: nickt mit dem Kopf	57. [0:05:04] TP: und das jetzt weggebrochen ist (.) und dass sich auf ihr verhalten und auf ihre mitarbeit und dadurch jetzt halt auch auf ihre noten auswirkt (.) wärs schön (.) wenn wir das denn hinbekommen würden (--) wie auch immer (.) dass du vielleicht mit deinen freundin-
72. [0:06:10] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von S und M	
73. [0:06:11] M: nickt mit dem Kopf	
74. [0:06:28] M: nickt mit dem Kopf	
75. [0:06:29] TP: bewegt ihren Oberkörper nach	

links und rechts hin und her	nen wieder zusammen arbeitest und wenn das nicht geht oder wenn das (.) wenn ihr das nicht mehr so hin bekommt oder so (.) dann müsste man drüber sprechen (.) ob sie zuhause irgendwelche strukturen (.) vielleicht äm (--) irgendwelche routinen oder ähnliches aufstellen (.) die es dann alex erleichtern (.) ihre hausaufgaben zu bewältigen
76. [0:06:32] S: nickt mit dem Kopf	58. [0:05:33] M: und was stellen sie sich da VOR (--)
77. [0:06:34] M: nickt mit dem Kopf	59. [0:05:36] TP: ja (-) man könnte zum beispiel immer (.) sie könnten ne struktur erstellen (.) eine wöchentliche struktur (.) dass sie eben abwechselnd äh abends vielleicht einmal nur kontrollieren
78. [0:06:37] TP: bewegt den Kopf nach links und rechts	60. [0:05:44] M: okay
79. [0:06:38] TP: schaut auf das Material	61. [0:05:45] TP: oder nachfragen (-) also (.) dass da einfach eine routine er (.) entsteht und dass man mal nachfragt (.) wie (.) wie waren deine hausaufgaben HEUTE (.) hattest du viel AUF (.) hast du es GESCHAFFT (.) brauchst du irgendwie hier und da nochmal hilfe
80. [0:06:39] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von S und M	62. [0:05:55] M: hm_hm okay
81. [0:06:43] TP: bewegt ihre Hand kurz über den Tisch in Richtung Tischmitte	63. [0:05:56] TP: kein generelles (.) system (.) so dass sie nicht sich jetzt verpflichtet fühlen (.) jeden abend dann noch wirklich dann (.) den stundenplan mit ihrer tochter irgendwie hausaufgaben zu machen (.) klar natürlich ist das NE (.) noch ne zusätzliche belastung (.) aber
82. [0:06:45] M: nickt mit dem Kopf	
83. [0:06:47] TP: bewegt ihre Hand zweimal flach über den Tisch	
84. [0:06:51] TP: dreht ihre Hand von sich weg	
85. [0:06:52] M: nickt mit dem Kopf	
86. [0:06:55] TP: nickt mit dem Kopf	
87. [0:07:05] M: bewegt den Kopf hoch und runter und dreht ihn in die Richtung von Alex	
88. [0:07:13] M: nickt mit dem Kopf	

89. [0:07:20] S: nickt mit dem Kopf	damit alex sich vielleicht einfach nicht ganz alleine gelassen fühlt
90. [0:07:21] TP: schaut in die Richtung von M	64. [0:06:10] M: hm_hm
91. [0:07:25] M: nickt mit dem Kopf	65. [0:06:11] TP: und sieht (.) dass sie von zuhause auch unterstützung hat (.) und nicht nur (.) wenns gut läuft (.) ist alles schön (.) sondern (.) dass man natürlich auch mal gucken kann
92. [0:07:28] TP: nickt mit dem Kopf	66. [0:06:18] M: okay (.) und sie denken (.) dass das auch schon wahrscheinlich helfen WIRD
93. [0:07:30] M: schaut in die Richtung von S	67. [0:06:22] TP: ich denke schon (.) man könnte an beiden baustellen einmal arbeiten NE (.) du kannst dich mit deinen freundinnen nochmal kurzschließen (-) und gucken (-) können wir nicht irgendwie ein bisschen mehr machen und vielleicht das auch zusammen (.) das würde mir helfen (.) auch gerne offen darüber sprechen (.) NE
94. [0:07:30] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von S und M	68. [0:06:35] S: ja (.) also einfach so
95. [0:07:31] S: schaut in die Richtung von M	69. [0:06:36] TP: ja (.) ihr seid ja gute freundinnen (.) ich glaube nicht (.) dass da (.) dass du da vorn kopf gestoßen wirst
96. [0:07:38] M: schaut in die Richtung von TP	70. [0:06:40] M: okay
97. [0:07:39] S: schaut in die Richtung von TP	71. [0:06:41] TP: und trotzdem kann man da auf jeden fall als brücke auf jeden fall (.) ein system erstellen (-) dass sie einfach (.) das geordnet haben und einfach nochmal wissen (.) alexühl (.) lässt sich
98. [0:07:40] TP: schaut auf das Material	
99. [0:07:42] TP: schaut in die Richtung von M	
100. [0:07:44] M: nickt mit dem Kopf	
101. [0:07:45] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von S und auf das Material	
102. [0:07:50] S: nickt mit dem Kopf	
103. [0:07:50] M: nickt mit dem Kopf	
104. [0:07:52] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von M	
105. [0:07:56] TP: nickt mit dem Kopf	

106. [0:08:01] S: steht auf und verlässt den Raum 107. [0:08:02] M: steht auf und verlässt den Raum	nicht (.) oder fühlt sich nicht allein gelas[sen (.) hat] 72. [0:06:52] M: hm_hm 73. [0:06:53] TP: die unter- stützung von zuhause (.) und ich glaube (.) wenn wir das interesse daran wieder mehr steigern 74. [0:06:57] M: also soll ich dann einfach abends im- mer nochmal so kurz drüber guckEN (.) ob die hausauf- gaben wirklich gemacht wur- DEN und dann 75. [0:07:02] TP: ich würde einfach ins gespräch gehen mit ihr (.) NE (.) keine struktur (.) keine feste struktur (.) sondern ein- fach mit ihr ins gespräch gehen und fragen (.) wie wars denn heute (.) bist du gut klar gekomMEN (.) was hattest DU (.) wie fandest du DAS (.) und kurz in den austausch gehen (.) um ein- fach zu erfahren (.) ob (-) obs irgendwelche probleme gab 76. [0:07:21] M: okay 77. [0:07:22] TP: oder nicht 78. [0:07:22] M: ja_a 79. [0:07:23] TP: gerne auch mit ihr mal zusammen [ir- gendwie] 80. [0:07:25] M: [ja_a] 81. [0:07:25] TP: gucken (.) wie (-) wie ihr das am bes- ten passt 82. [0:07:28] M: hm_hm (.) ja dann werde ich das mal ver- suchen umzusetzen (-) denkst du denn (.) dass dir das ein bisschen helfen WIRD (--)
---	---

	83. [0:07:34] S: hm_ja wir könnens ja mal versuchen 84. [0:07:36] M: ja (.) das wäre ja schon schön (.) wenn ((unv., ca. 1.5 Sek)) 85. [0:07:39] TP: ja (.) da bin ich zuversichtlich (.) ich glaube (.) wir probie- ren das jetzt einfach mal aus und wir können ja auch im kontakt dazu blei[ben] 86. [0:07:44] M: ja 87. [0:07:44] TP: NE (.) dass sie sich dann mal melden (.) wie es zuhause läuft und ich (.) wir reden viel- leicht auch hier und da bisschen darüber (.) und ich glaube dann kriegen wir das schon wieder hin 88. [0:07:52] M: ja also wenn noch was ist (.) dann kön- nen sie mir auch gerne mal bescheid geben 89. [0:07:56] TP: ja sehr gerne 90. [0:07:58] M: okay 91. [0:07:58] TP: da freue ich mich (.) dass sie heute gekommen sind 92. [0:08:00] M: ja (.) vie- len lieben dank (--) okay [tschüss] 93. [0:08:02] S: [tschüss] 94. [0:08:02] TP: [tschü]ss
--	---

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☒ Situation 1 ☐ Situation 2

Pseudonymisierungscode

MTR10

Länge

00:06:23 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

GAT 2 Minimaltranskript

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:37] es klopft	2. [0:00:37] es klopft
3. [0:00:39] TP: legt die Hände auf den Tisch	3. [0:00:38] TP: ja bitte
4. [0:00:41] TP: legt die Hände unter den Tisch	4. [0:00:40] S: hallo sind sie wütend auf mICH
5. [0:00:42] S: setzt sich auf den Stuhl	5. [0:00:42] TP: hi (1.) äh nein bin ich nicht (.) aber schön dass du da bist (.) willst du vielleicht was trinken oder SO
6. [0:00:44] TP: legt die Hände auf den Tisch	6. [0:00:49] S: nein danke
7. [0:00:46] TP: legt die Hände unter den Tisch	7. [0:00:50] TP: nicht durstIG (.) okay alles klar (.) ähm (.) ja (.) wir haben ja schonmal gesprochen worum es geht ähm
8. [0:00:48] TP: bewegt die Hand zur Seite	8. [0:00:59] S: ja (.) warum genau nochMAL
9. [0:00:50] S: bewegt den Kopf nach rechts und links	9. [0:01:02] TP: ähm um deine störungen im unterricht (1.) und (.) wir haben dich ja schon umgesetzt
10. [0:00:51] TP: legt die Hände auf die Blätter	10. [0:01:09] S: mhm
11. [0:00:54] TP: faltet die Hände	11. [0:01:10] TP: ähm (.) und dadurch ist es ja nicht besser geworden (.) äh aber du bist ja eigentlich eine gute schülerin
12. [0:01:03] TP: legt die Hände auf die Blätter	12. [0:01:18] S: ja
13. [0:01:04] TP: faltet die Hände und bewegt den Oberkörper nach vorne	13. [0:01:18] TP: du weißt ja dass du das kannst und auch deine leistungen haben nachgelassen du machst deine hausaufgaben nicht (.) ähm darum mache ich mir so ein bisschen sorgen um dich (.) ähm (.) vielleicht können wir da zusammen irgendwie herausfinden was wir machen können damit das wieder bessert (1.) hm wie geht es dir denn SO
14. [0:01:06] S: bewegt den Kopf hoch und runter	
15. [0:01:07] TP: streckt die Hände aus und faltet sie danach wieder	
16. [0:01:11] TP: bewegt die Blätter	
17. [0:01:12] TP: faltet die Hände und bewegt den Oberkörper nach vorne	
18. [0:01:18] TP: faltet die Hände und bewegt den Oberkörper nach vorne	
19. [0:01:21] TP: legt die Hände unter den Tisch und bewegt den Oberkörper nach hinten	
20. [0:01:25] TP: faltet die Hände und bewegt den Oberkörper nach vorne	14. [0:01:39] S: hm eigentlich ganz gut (.) aber schule ist mir momentan nicht so wichtig

21. [0:01:31] TP: streckt die Hände aus und faltet sie wieder	15. [0:01:45] TP: nicht so wichtIG (.) was ist dir denn momentan so eher wichtIGER
22. [0:01:45] TP: legt die Hände auf die Blätter	16. [0:01:49] S: hm (.) eigentlich meine freunde und
23. [0:01:47] TP: faltet die Hände zusammen	17. [0:01:54] TP: wer denn?
24. [0:01:55] TP: legt die Hände unter den Tisch und bewegt den Oberkörper nach hinten	18. [0:01:55] S: äh andrea und bente deswegen
25. [0:01:59] TP: bewegt den Kopf auf und ab	19. [0:01:58] TP: ah ja okay (.) und außerhalb der SchULE (.) wie ist es zuhause momentAN
26. [0:02:02] TP: legt die Hände auf den Tisch	20. [0:02:04] S: hm (.) eigentlich ziemlich langweilig (.) also da bin ich viel alleine und dann fahre ich immer fahrrad und
27. [0:02:03] TP: faltet die Hände zusammen	21. [0:02:11] TP: ah okay (.) hast du denn zuhause zeit zum arbeitEN (.) sonst hast du ja früher immer die hausaufgaben gemacht und
28. [0:02:13] TP: legt die Hände auf die Blätter	22. [0:02:19] S: hm ja (.) also zeit habe ich auf jeden fall (.) aber weiß ich nicht wenn ich alleine bin ist mir was anderes wichtiger (.) und früher habe ich immer viel mit andrea und bente gemacht
29. [0:02:14] TP: faltet die Hände zusammen	23. [0:02:30] TP: die hausaufgaben habt ihr zusammen gemacht
30. [0:02:30] TP: legt die Hände auf die Blätter	24. [0:02:32] S: ja auch manchmal
31. [0:02:31] TP: faltet die Hände zusammen	25. [0:02:33] TP: und jetzt macht ihr die nicht mehr zusammen
32. [0:02:35] TP: legt die Hände unter den Tisch und bewegt den Oberkörper nach hinten	26. [0:02:35] S: hm ne die haben keine zeit mehr für mich
33. [0:02:39] TP: Nimmt einen Stift in die Hand	27. [0:02:38] TP: ah warum denn nicht
34. [0:02:43] TP: bewegt mit den Händen den Stift	28. [0:02:40] S: hm ja
35. [0:02:48] TP: bewegt mit den Händen die Blätter	29. [0:02:43] TP: machen die das ohne dich oDER
36. [0:02:55] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	
37. [0:02:58] TP: legt eine Hand auf einen Zettel	
38. [0:02:59] TP: faltet die Hände zusammen	
39. [0:03:08] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne und legt die Hände auf die Blätter	
40. [0:03:09] TP: faltet die Hände zusammen	

41. [0:03:23] TP: bewegt den Kopf auf und ab	30. [0:02:44] S: ja die treffen sich halt immer für dieses sprachenzertifikat
42. [0:03:25] TP: legt die Hände auf die Blätter	31. [0:02:48] TP: sprachenzertifikat
43. [0:03:26] TP: faltet die Hände wieder zusammen	32. [0:02:49] S: ja genau (.) und dann reden die nur darüber und dann lohnt sich das ja nicht für mich
44. [0:03:29] TP: streckt die Hände aus	33. [0:02:54] TP: und da möchtest du dann nicht HIN
45. [0:03:29] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	34. [0:02:56] S: nicht wirklich
46. [0:03:39] TP: legt die Hände auf die Blätter	35. [0:02:58] TP: möchtest du das denn auch noch machen so ein zertifiKAT
47. [0:03:41] TP: faltet die Hände zusammen	36. [0:03:02] S: hm ne das interessiert mich eigentlich gar nicht
48. [0:03:51] TP: legt die Hände unter den Tisch	37. [0:03:06] TP: okay (1.) ähm was genau ist das für ein zertifiKAT (.) ist das von der schule AUS
49. [0:03:57] TP: legt die Hände auf den Tisch	38. [0:03:17] S: ja das ist diese ag und dann (.) ich glaube das ist englisch
50. [0:04:03] TP: streckt die Hände aus	39. [0:03:22] TP: ah okay (.) genau aber ich glaube (.) ihr könnt euch ja auch über irgendwas anderes unterhalten oDER
51. [0:04:08] TP: faltet die Hände zusammen	40. [0:03:33] S: ja ich kann das ja schlecht steuern
52. [0:04:14] TP: bewegt mit den Händen den Stift	41. [0:03:38] TP: ja (.) ähm vielleicht kannst du denen das ja auch nochmal sagen und mit denen darüber reden (.) hast du das schonmal probiERT
53. [0:04:17] TP: bewegt den Kopf auf und ab	42. [0:03:44] S: hm ne aber ich weiß auch nicht ob das dann mein problem auch löst
54. [0:04:28] TP: bewegt die Hände zur Seite	43. [0:03:52] TP: hm dann würdest du ja wahrscheinlich gerne wieder mit denen hausaufgaben machen oDER
55. [0:04:30] TP: faltet die Hände zusammen	44. [0:03:56] S: ja
56. [0:04:34] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	
57. [0:04:42] TP: bewegt den Kopf hoch und runter	
58. [0:04:45] TP: legt die Hände auf die Blätter	
59. [0:04:47] TP: faltet die Hände zusammen	
60. [0:05:00] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	
61. [0:05:06] S: zieht die Schulter nach oben	
62. [0:05:11] TP: bewegt den Kopf zur Seite	

63. [0:05:12] TP: streckt die Hand aus und faltet sie dann wieder zusammen	45. [0:04:00] TP: ähm wie wäre es wenn wir vielleicht zusammen mit den beiden reden oDER vielleicht kann ich einen schulseelsorger oder sowas dazuholen der da irgendwie vermitteln kann
64. [0:05:14] S: bewegt den Kopf auf und ab	46. [0:04:12] S: ja
65. [0:05:18] TP: bewegt den Oberkörper nach oben und bewegt die Zettel	47. [0:04:12] TP: ist das in ordnUNG
66. [0:05:22] TP: reißt den Zettel auseinander	48. [0:04:14] S: könnte man mal ausprobieren
67. [0:05:23] TP: legt einen Zettel auf den ,tisch in Richtung S	49. [0:04:16] TP: okay alles klar
68. [0:05:25] S: nimmt den Zettel	50. [0:04:17] S: aber ich würde auch gerne wieder bei den beiden sitzen
69. [0:05:25] TP: fasst sich an den Hals	51. [0:04:20] TP: okay (.) ähm (.) ja können wir ausprobieren (.) am besten ich würde sagen nachdem wir mit den beiden gesprochen haben
70. [0:05:26] TP: fasst sich an den Arm	52. [0:04:30] S: mhm
71. [0:05:34] TP: bewegt den Kopf auf und ab	53. [0:04:31] TP: ähm (.) hast du denn vielleicht auch interesse an einer anderen ag vielleicht
72. [0:05:36] TP: nimmt den Stift in die Hand	54. [0:04:36] S: hm ne ich habe ja auch gitarrenunterricht und so ich glaube das möchte ich dann nicht
73. [0:05:38] TP: bewegt die Zettel und faltet die Hände zusammen	55. [0:04:41] TP: okay ja sonst wird es auch zu viel
74. [0:05:40] TP: bewegt den Kopf auf und ab	56. [0:04:44] S: mhm
75. [0:05:45] TP: legt die Hände auf die Blätter	57. [0:04:45] TP: sehr gut dann werde ich (.) dann werden wir das mal angehen dass wir mit den beiden reden (.) und äh nächste woche ist ja elternsprechtag
76. [0:05:47] TP: faltet die Hände zusammen	58. [0:04:56] S: ja
77. [0:05:52] S: bewegt den Kopf auf und ab	59. [0:04:57] TP: ähm (.) schaffst du es denn dass du einen termin für dein eltern machST
78. [0:05:56] TP: legt die Hände auf die Blätter	60. [0:05:02] S: oh weiß ich gar nicht also die sind immer sehr viel arbeiten (.)
79. [0:05:58] TP: faltet die Hände zusammen	
80. [0:06:08] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
81. [0:06:08] S: bewegt den Kopf auf und ab	
82. [0:06:11] S: legt den Zeigefinger auf den Zettel und dann wieder unter den Tisch	

83. [0:06:18] TP: bewegt den Kopf hoch und legt den Stift auf den Zettel	aber ich kann es mal versuchen
84. [0:06:18] S: steht von dem Stuhl auf	61. [0:05:08] TP: okay (.) sonst gib mir einfach die nummer oder ich rufe bei deinen eltern einfach mal an
85. [0:06:20] TP: legt die Hände unter den Tisch	62. [0:05:13] S: mhm
86.	63. [0:05:15] TP: eventuell oder wir machen das einfach so ich (.) gebe dir einfach einen zettel (.) den gibst du deinen eltern (.) und ähm (.) dann sollen die mich einfach mal anrufen und dann können wir einen termin ausmachen
	64. [0:05:28] S: okay ja aber meine eltern können immer nur abends weil die sind immer spät arbeiten
	65. [0:05:33] TP: okay das kriegen wir hin
	66. [0:05:35] S: okay gut
	67. [0:05:36] TP: also du kannst natürlich am besten die sind ja auch heute abend wieder da wahrscheinlich
	68. [0:05:42] S: ja ich weiß nicht ob papa da ist aber mama
	69. [0:05:44] TP: okay sonst treten wir so in verbindung (.) du fragst einfach mal deine mama wann die zeit haben zum elternsprechtage und dann sagst du mir morgen bescheid
	70. [0:05:55] S: ja
	71. [0:05:55] TP: ansonsten sollen die am besten mal anrufen und dann (.) wenn die am elternsprechtage keine zeit haben (.) ähm dann machen wir einfach mal so einen anderen Termin aus und wenn sie tagsüber keine

	zeit haben dann sprechen wir so mal drüber (.) 72. [0:06:11] S: okay ja und den muss ich dann einfach wieder abgeben den ZetTEL 73. [0:06:13] TP: ja genau 74. [0:06:14] S: okay gut (.) dankeschön 75. [0:06:17] TP: ja kein Problem 76. [0:06:20] S: tschüss 77. [0:06:20] TP: dann mach es gut tschüssi
--	---

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☒ Situation 1 ☐ Situation 2

Pseudonymisierungscode

NAB24

Länge

00:06:05 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:35] es klopft	2. [0:00:35] es klopft
3. [0:00:35] TP: steht von dem Stuhl auf	3. [0:00:38] TP: hallo
4. [0:00:37] TP: geht in Richtung Tür	4. [0:00:38] S: hallo
5. [0:00:42] S: setzt sich auf den Stuhl	5. [0:00:39] TP: komm rein setz dich
6. [0:00:45] TP: setzt sich auf den Stuhl	6. [0:00:40] S: sind sie WÜ-TEND auf miCH
7. [0:00:49] TP: bewegt den Kopf nach vorne	7. [0:00:42] TP: nein (.) ich bin NICHT wütend es ist (.) nur ein bisschen schade
8. [0:00:50] TP: bewegt die Schulter nach vorne	8. [0:00:49] S: was denn genAU
9. [0:00:52] TP: hebt die Hände nach oben und legt sie auf den Tisch	9. [0:00:50] TP: ja du (.) störst ja jetzt häufiger den unterricht und auch dass du die hausaufgaben nicht abgibst oder auch gar nicht bearbeitest
10. [0:00:53] TP: bewegt den Kopf nach vorne	10. [0:01:00] S: warum ist das denn so schliMM
11. [0:00:57] TP: streckt die Hände aus und legt sie aufeinander	11. [0:01:02] TP: ja du warst ja eigentlich immer relativ gut eine zwei mündlich und eine zwei eigentlich auch immer schriftlich und jetzt ist halt macht mich ein bisschen TRAURIG weil du warst ja eigentlich immer sehr gut hast auch mit deinen wortbeiträgen den unterricht auch immer sehr bereichert und auch voran gebracht und jetzt ja trägst du eher zu verlangsamung bei
12. [0:01:02] TP: bewegt den Kopf nach unten	12. [0:01:24] S: hm ja
13. [0:01:04] S: bewegt den Kopf auf und ab	13. [0:01:27] TP: hm ja was ist denn los seit zwei wochen ist irgendwas vorgefallen
14. [0:01:08] TP: hebt die Hände an und legt sie wieder ab	14. [0:01:34] S: hm nö eigentlich nicht aber ich mache lieber andere sachen einfach
15. [0:01:11] TP: bewegt den Kopf nach vorne	15. [0:01:37] TP: was denn zum beispieL
16. [0:01:16] TP: streckt die Hände aus	
17. [0:01:17] S: bewegt den Kopf auf und ab	
18. [0:01:20] TP: bewegt den Oberkörper nach oben	
19. [0:01:29] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	
20. [0:01:30] TP: streckt die Hände aus	
21. [0:01:38] TP: bewegt den Kopf nach oben und hebt die Hände an	
22. [0:01:48] S: zieht die Schulter hoch	

23. [0:01:50] TP: hebt die Hände an	16. [0:01:39] S: hm also zuhause fahre ich gerne fahrrad oder spiele gitarre oder so
24. [0:01:52] TP: streckt die Hände aus	17. [0:01:42] TP: mhm und da bleibt leider keine zeit für die hausaufgaben odER
25. [0:01:53] TP: zieht die Schultern hoch	18. [0:01:47] S: hm ja ich habe da halt einfach keine lust drauf
26. [0:01:56] TP: bewegt den Kopf nach unten und streckt die Hände aus	19. [0:01:49] TP: ja woran liegt das denn dass du jetzt KEINE lust mehr darauf hast früher lief das ja GUT
27. [0:02:07] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	20. [0:01:57] S: hm ja früher habe ich auch meine hausaufgaben auch mit andrea und bente gemacht manchmal
28. [0:02:19] TP: streckt die Hände aus	21. [0:02:00] TP: mhm
29. [0:02:24] S: bewegt die Hände hin und her	22. [0:02:01] S: aber die machen die jetzt halt nicht mehr mit mir zusammen und dann
30. [0:02:25] TP: bewegt leicht den Kopf auf und ab	23. [0:02:05] TP: ja ist da irgendwie was vorgefallen mit andrea und bente dass ihr das jetzt nicht mehr zusammen macht
31. [0:02:29] S: bewegt den Kopf nach rechts und links	24. [0:02:12] S: hm ne eigentlich nicht weiß ich nicht
32. [0:02:30] TP: streckt die Hände aus	25. [0:02:15] TP: hm hast du mal das gespräch mit den beiden gesucht dass das
33. [0:02:32] S: bewegt den Kopf nach rechts und links	26. [0:02:20] S: ne also die machen so ein sprachenzertifikat und dann machen die halt nur immer was zu zweit und haben nicht mehr so viel zeit irgendwie
34. [0:02:36] TP: bewegt die Hände hin und her	27. [0:02:26] TP: hast du das mal ANgesprochen dass du gerne wieder mit denen MEHR zeit verbringen würdest
35. [0:02:47] TP: bewegt den Kopf auf und ab	28. [0:02:32] S: habe ich mich irgendwie nicht so getraut
36. [0:02:49] TP: bewegt den Kopf nach unten und bewegt die Hände hin und her	
37. [0:02:51] S: bewegt den Kopf auf und ab	
38. [0:02:52] TP: bewegt den Oberkörper nach unten und streckt die Hände aus	
39. [0:02:54] S: bewegt den Kopf auf und ab	
40. [0:02:55] TP: neigt den Kopf zur Seite und streckt die Hände aus	
41. [0:02:56] S: bewegt den Kopf auf und ab	
42. [0:02:56] TP: bewegt die Hände hin und her	
43. [0:03:02] TP: streckt die Hände aus	

44. [0:03:05] TP: bewegt den Kopf nach vorne und bewegt die Hände hin und her	29. [0:02:34] TP: und deswegen störst du jetzt den unterricht und versuchst so (.) die beiden wieder so ein bisschen auf deine seite zu kriegen oder wie muss ich das jetzt verstehen
45. [0:03:07] TP: bewegt den Kopf nach vorne	30. [0:02:43] S: hm im unterricht mache ich halt einfach gerne spaße für die anderen und die lachen ja auch darüber
46. [0:03:12] TP: bewegt den Kopf nach unten	31. [0:02:47] TP: ja aber es ist halt für alle leider ein bisschen ABlenkend NICHT nur für dich sondern die anderen werden ja auch davon abgelenkt und können dann auch dem unterrichtsstoff nicht mehr so folgen
47. [0:03:20] TP: streckt die Hände aus	32. [0:02:59] S: ja
48. [0:03:22] TP: streckt die Hände aus	33. [0:03:02] TP: hm aber seitdem du vorne am pult sitzt klappt es ja zumindest mit dem aufgabenbearbeiten wieder ein bisschen besser das freut mich
49. [0:03:25] TP: streckt die Hände aus	34. [0:03:09] S: ich würde trotzdem lieber wieder neben den anderen sitzen
50. [0:03:29] TP: streckt die Hände aus	35. [0:03:11] TP: wieder neben andrea und bente
51. [0:03:31] TP: streckt die Hände aus	36. [0:03:13] S: ja da fühle ich mich halt auch ein bisschen wohler
52. [0:03:32] S: bewegt den Kopf auf und ab	37. [0:03:16] TP: mhm (.) ja aber wenn du dann weiter störst und alle ablenkst ist es halt ein bisschen problematisch
53. [0:03:33] TP: streckt die Hände aus	38. [0:03:26] S: ja
54. [0:03:36] S: bewegt den Kopf auf und ab	39. [0:03:28] TP: also ich würde mich darauf einlassen dich wieder zurückzusetzen allerdings müsstest du mir dann auch ein bisschen entgegenkommen
55. [0:03:40] TP: streckt die Hände aus	
56. [0:03:42] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
57. [0:03:47] TP: legt die Hand auf die Zettel	
58. [0:03:50] TP: bewegt die Hände auf und ab	
59. [0:03:54] TP: streckt die Hände aus	
60. [0:04:03] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
61. [0:04:05] TP: streckt die Hände aus	
62. [0:04:09] TP: legt die Hände auf die Zettel und dann wieder die Hände übereinander	
63. [0:04:24] TP: streckt die Hände aus	
64. [0:04:37] TP: bewegt den Kopf auf und ab und streckt die Hände aus	

65. [0:04:40] TP: bewegt die Hände hin und her	40. [0:03:36] S: ja ich versuchs mal
66. [0:04:42] S: bewegt den Kopf auf und ab	41. [0:03:38] TP: hm weniger den unterricht stören (...) ja (4 sek.) was würde dir denn NOCH helfen dass es irgendwie besser klapPT (.) mit den hausaufgaben und auch so
67. [0:04:46] S: bewegt den Kopf auf und ab	42. [0:03:57] S: hm (...) weiß ich nicht also vorne fühle ich mich halt nicht so wohl alleine am pult aber sonst
68. [0:04:48] TP: streckt die Hände aus	43. [0:04:04] TP: wieder lieber in der mitte sitzen
69. [0:04:52] TP: bewegt die Hände hin und her	44. [0:04:06] S: ja (.) das wäre schon schöner eigentlich
70. [0:04:56] TP: bewegt den Kopf auf und ab	45. [0:04:08] TP: okay (...) ja (...) und mit den hausaufgaben (...) würdest du dich trauen nochmal mit bente äh mit bente und andrea zu sprechEN dass ihr vielleicht wieder einen termin findet wo ihr zusammen hausaufgaben machen würdet
71. [0:05:04] TP: senkt den Oberkörper und die Arme	46. [0:04:29] S: hm ja also ich kann es ja mal versuchen aber ich weiß nicht wie die da so drauf reagieren würden wenn ich die darauf anspreche
72. [0:05:08] TP: bewegt den Kopf nach unten	47. [0:04:35] TP: ja (.) willst du es versuchEN und mir dann keine ahnung nächste woche nochmal irgendwie bescheid sagen ob das jetzt GUT geklappt hat ob das NICHT gut geklappt hAT
73. [0:05:09] S: bewegt den Kopf auf und ab	48. [0:4:45] S: ja ich kann es ja mal versuchen
74. [0:05:14] TP: zeigt auf den Zettel	49. [0:04:46] TP: mhm oder sollen wir zu viert nochmal ein gespräch suchen würdest du dich dabei wohler fühlEN
75. [0:05:17] S: bewegt den Kopf auf und ab	
76. [0:05:20] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
77. [0:05:22] S: bewegt den Kopf auf und ab	
78. [0:05:23] TP: bewegt die Hand zur Seite	
79. [0:05:25] S: bewegt den Kopf auf und ab	
80. [0:05:31] TP: nimmt einen Stift in die Hand	
81. [0:05:37] TP: schreibt auf den Zettel	
82. [0:05:43] TP: senkt den Kopf]	
83. [0:05:44] S: bewegt den Kopf auf und ab	
84. [0:05:48] S: bewegt den Kopf auf und ab	
85. [0:05:48] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
86. [0:05:52] TP: hebt die Hand und bewegt den Kopf auf und ab	
87. [0:05:53] S: steht vom Stuhl auf und geht in Richtung Tür	

88. [0:05:54] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	50. [0:04:54] S: ich glaube ich würde es erst mit den beiden alleine versuchen 51. [0:04:56] TP: okay 52. [0:04:56] S: und sonst nochmal bescheid sagen 53. [0:04:57] TP: mhm (.) ja (..) okay also sitzplatz wieder zurück 54. [0:05:05] S: ja das wäre ganz schön 55. [0:05:06] TP: ja aber DANN (.) auch nicht mehr so viel stören bitte 56. [0:05:11] S: ja ich versuchs 57. [0:05:13] TP: ja dann äh steht ja noch der elternsprechtag an 58. [0:05:18] S: müssen meine eltern dahin kommEN 59. [0:05:19] TP: ja wäre schon ganz schön einmal so durchzusprechen (.) jetzt auch mit dem hintergrund nochmal 60. [0:05:25] S: okay aber die können glaube ich immer nur abends weil die so lange arbeiten sind 61. [0:05:28] TP: mhm (.) an welchem tag 62. [0:05:32] S: hm müsste ich mal fragen aber eigentlich immer aber dann so ab achtzehn uhr oder so 63. [0:05:37] TP: ab achtzehn uhr okay (...) und dann fragst du einmal bitte 64. [0:05:45] S: ja 65. [0:05:46] TP: einen wochentag und dann 66. [0:05:48] S: okay dann sage ich ihnen einfach bescheid odER 67. [0:05:50] TP: ja du sagst mir einfach bescheid
---	---

	68. [0:05:52] S: okay alles klar danke 69. [0:05:54] TP: gut tschüss
--	--

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☐ Situation 1 ☒ Situation 2

Pseudonymisierungscode

NAB24

Länge

00:09:50 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:33] es klopft	2. [0:00:33] es klopft
3. [0:00:34] TP: steht von dem Stuhl auf	3. [0:00:36] M: hallo
4. [0:00:35] TP: geht in Richtung Tür	4. [0:00:36] TP: hallo
5. [0:00:39] M: setzt sich auf den Stuhl	5. [0:00:37] M: schmidt hallo
6. [0:00:42] TP: bewegt die Hand Zum Wasser	6. [0:00:38] TP: hallo (...) setzten sie sich möchten sie etwas trinkEN
7. [0:00:42] M: bewegt den Kopf nach rechts und links	7. [0:00:42] M: ne danke
8. [0:00:43] S: setzt sich auf den Stuhl	8. [0:00:43] TP: alEX
9. [0:00:43] TP: bewegt die Hand in Richtung S	9. [0:00:44] S: ne danke
10. [0:00:44] S: bewegt den Kopf nach rechts und links	10. [0:00:45] M: ja dann erklären sie mal warum ich heute hier hinkommen sollTE
11. [0:00:46] TP: setzt sich auf den Stuhl	11. [0:00:48] TP: ja alex leistungen verschlechtern sich jetzt leider seit zwei wochen
12. [0:00:53] M: bewegt den Kopf nach oben	12. [0:00:53] M: ah okay
13. [0:00:54] TP: zieht die Schulter nach oben	13. [0:00:53] TP: zunehmend
14. [0:00:55] TP: bewegt beide Hände in Richtung S und legt sie unter den Tisch	14. [0:00:54] M: ja
15. [0:00:58] TP: neigt den Kopf zur Seite und bewegt den Kopf auf und ab	15. [0:00:55] TP: es gab diese woche eine kurze bes-serung
16. [0:00:59] TP: bewegt die Hände nach oben und legt sie wieder ab	16. [0:00:58] M: okay
17. [0:00:59] M: richtet den Blick zu S	17. [0:00:58] TP: nachdem was vereinbart haben
18. [0:01:00] TP: bewegt immer wieder den Kopf auf und ab	18. [0:01:01] M: mhm
19. [0:01:01] M: bewegt den Kopf hoch	19. [0:01:01] TP: aber dann jetzt leider wieder schlechter
20. [0:01:02] TP: hebt die Hände hoch und legt sie wieder ab	20. [0:01:04] M: okay ja also mich wundert das gerade so ein bisschen weil so erlebe ich alex gar nicht und vorher war das ja irgendwie auch nicht so
21. [0:01:05] TP: bewegt den Kopf auf und ab	21. [0:01:10] TP: ich habe alex bis jetzt auch noch nicht so erlebt das ist jetzt wirklich erst seit zwei wochen
	22. [0:01:15] M: mhm
	23. [0:01:15] TP: aber da sehr massiv es werden keine hausaufgaben mehr gemacht oder nur teilweise

22. [0:01:07] TP: zieht die Schulter hoch	24. [0:01:22] M: mhm
23. [0:01:10] TP: bewegt die Hände nach oben und legt sie wieder ab	25. [0:01:22] TP: im unter-richt wird halt auch ge-stört zunehmend auch die anderen klassenteilnehmer
24. [0:01:10] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	26. [0:01:29] M: ja aber das ist ja eigentlich auch erstmal so ein ganz norma-les verhalten von jugendli-chen in dem alter odER
25. [0:01:12] M: bewegt den Oberkörper zur Seite	27. [0:01:34] TP: ja aber es nimmt jetzt schon ein biss-chen überhand
26. [0:01:14] TP: hebt die Hände hoch und legt sie wieder ab	28. [0:01:36] M: okay ja
27. [0:01:15] TP: bewegt den Oberkörper auf und ab	29. [0:01:37] TP: auch das alex leider komplett die aufgabenbearbeitung verwei-gert
28. [0:01:18] TP: hebt die Hände an und legt sie wie-der ab	30. [0:01:42] M: mhm ja
29. [0:01:21] M: bewegt den Kopf hoch und runter	31. [0:01:44] TP: sehr schade (.) weil sie war ja bis jetzt immer sehr sehr gut
30. [0:01:21] TP: bewegt die Hand in Richtung M	32. [0:01:47] M: mhm
31. [0:01:24] TP: bewegt den Kopf und den Oberkör-per auf und ab	33. [0:01:47] TP: stand ja mündlich und schriftlich immer auf einer zwei
32. [0:01:26] M: bewegt den Kopf hoch	34. [0:01:50] M: ja das war jetzt auch so mein letzter stand
33. [0:01:27] TP: bewegt den Kopf auf und ab	35. [0:01:53] TP: ja aber das sehe ich momentan leider ehrlich gesagt NICHT
34. [0:01:34] TP: bewegt den Kopf zur Seite	36. [0:01:56] M: okay ja was glauben sie woran das lieGT also
35. [0:01:35] TP: bewegt den Kopf auf und ab	37. [0:01:59] TP: alex wir hatten ja schon gesprochen letzte woche dass du ja sonst die hausaufgaben mit andrea und bente machst das jetzt nicht mehr seit zwei wochen (.) da wolltest DU ja das gespräch suchen was hat das denn ergebEN
36. [0:01:37] M: bewegt den Kopf nach oben	38. [0:02:15] S: hm also wir haben kurz gesprochen die haben sich auch so ein bisschen entschuldigt und
37. [0:01:38] TP: neigt den Kopf zur Seite und bewegt die Hand in Richtung S	
38. [0:01:42] M: bewegt den Kopf hoch und runter	
39. [0:01:43] TP: zieht die Schultern hoch	
40. [0:01:45] TP: bewegt den Kopf nach vorne und hält die Hände vor den Oberkörper	
41. [0:01:46] TP: bewegt den Kopf hoch und runter	

42. [0:01:47] M: bewegt den Kopf hoch und runter	dass wir auch wieder mehr machen aber bisher haben wir da noch nicht wieder irgendwas gemacht
43. [0:01:49] TP: neigt den Kopf zur Seite	
44. [0:01:55] TP: bewegt den Kopf nach vorne	39. [0:02:23] TP: okay also noch nicht da wieder zugekommen dass ihr irgendwie ZUSAMMEN hausaufgaben macht (.) ja schade
45. [0:01:58] TP: zieht die Schultern hoch	40. [0:02:32] M: aber ich meine sonst hat das ja eigentlich auch immer funktioniert oder
46. [0:01:59] TP: bewegt die Hände in Richtung S und legt sie auf dem Tisch ab	41. [0:02:35] S: ja aber es fragt ja auch keiner ob ich das gemacht habe
47. [0:02:00] TP: streckt die Hände aus	42. [0:02:38] M: du meinst jetzt deine freundinnEN
48. [0:02:01] S: bewegt den Kopf hoch und runter	43. [0:02:40] S: ja es guckt ja keiner also es ist ja egal ob ich die mache oder nicht
49. [0:02:04] TP: streckt die Hände aus und legt sie aufeinander	44. [0:02:45] M: ja also ich meine wenn ich halt abends nach hause komme nach so einem zehn stunden tag dann habe ich halt meistens nicht mehr so wirklich die zeit dafür da drauf zu gucken weil mein mann du ich halt BEIDE viel arbeiten deshalb also das ist dann immer ein bisschen schwierig
50. [0:02:06] M: bewegt den Kopf nach oben	45. [0:03:00] TP: ja ich hatte schon überlegt ob wir SIE jetzt irgendwie miteinander binden können dass sie einmal so drüber gucken über die aufgaben aber wenn sie sagen sie arbeiten sehr lange
51. [0:02:06] S: bewegt den Kopf auf und ab	46. [0:03:10] M: mhm also ich meine so drüber gucken könnte ich auf jeden fall aber denken sie denn dass das jetzt auch schon helfen würde
52. [0:02:06] TP: streckt die Hände aus	
53. [0:02:10] TP: zieht die Schultern hoch und streckt die Hände aus	
54. [0:02:12] TP: bewegt die Hand in Richtung S und legt sie wieder ab	
55. [0:02:14] TP: nimmt einen Stift in die Hand	
56. [0:02:19] S: hebt eine Hand an und legt sie wieder ab	
57. [0:02:24] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
58. [0:02:25] TP: bewegt die Hand in kreisenden Bewegungen	
59. [0:02:25] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	
60. [0:02:26] S: bewegt den Kopf nach rechts und links	
61. [0:02:29] S: bewegt den Kopf nach rechts und links	

62. [0:02:30] TP: bewegt den Kopf nach hinten	47. [0:03:16] TP: ja ich weiß nicht ich (.) alex was würdest du denn sagen würde dir das HELFEN wenn abends einfach einmal drüber geguckt wird ob sie gemacht wurden
63. [0:02:36] S: richtet den Blick nach unten und dann zu M	48. [0:03:27] S: ja
64. [0:02:42] S: zieht die Schultern hoch	49. [0:03:27] TP: oder bräuchtest du schon jemanden der dich irgendwie bei den hausaufgaben auch unterstützt
65. [0:02:46] M: hebt die Hand an und legt die auf das Bein	50. [0:03:32] S: hm ne also schwer finde ich die jetzt eigentlich nicht so deswegen
66. [0:02:48] TP: bewegt den Kopf hoch und runter und hebt dabei eine Hand an	51. [0:03:37] TP: mhm ja gut ich meine jetzt hattest du sonst immer gesagt du machst die mit bente und andrea ich weiß ja nicht wie da die ähm rollenverteilung so ist
67. [0:02:53] M: bewegt die Hand zur Seite	52. [0:03:46] M: mhm
68. [0:02:54] TP: bewegt den Kopf auf und ab	53. [0:03:47] TP: ob du da eher so der teil bist der das leistet
69. [0:02:58] TP: bewegt den Kopf auf und ab	54. [0:03:51] S: das hat einfach immer ein bisschen mehr spaß gemacht
70. [0:03:03] TP: bewegt die Hände in Richtung M	55. [0:03:53] TP: okay aber sonst hast du die hausaufgaben immer gut alleine hingekriegt
71. [0:03:05] TP: bewegt eine Hand in Richtung M	56. [0:03:56] S: ja
72. [0:03:08] TP: bewegt den Kopf nach vorne und die Hand in Richtung M	57. [0:03:58] TP: ja
73. [0:03:10] M: bewegt den Kopf auf und ab	58. [0:03:59] M: und warum macht ihr jetzt nicht mehr so viel
74. [0:03:17] TP: bewegt den Kopf auf und ab	59. [0:04:01] S: hm die machen so ein sprachenzertifikat und dann machen die immer nur was zusammen
75. [0:03:18] TP: streckt die Hände aus und legt sie wieder aufeinander	60. [0:04:05] M: und das machst du NICHT
76. [0:03:19] TP: streckt die Hände aus	61. [0:04:06] S: hmhm
77. [0:03:21] TP: bewegt die Hand in Richtung M	62. [0:04:07] M: okay
78. [0:03:25] TP: streckt die Hände aus	
79. [0:03:27] S: bewegt den Oberkörper nach oben	
80. [0:03:27] TP: bewegt die Hände in kreisenden Bewegungen	
81. [0:03:37] TP: streckt die Hände aus und legt sie	

dann auf die Zettel auf dem Tisch	63. [0:04:08] TP: hättest du da denn LUST drauf das auch zu machEN
82. [0:03:41] TP: legt die Hände aufeinander	64. [0:04:10] S: ne nicht so
83. [0:03:42] TP: streckt die Hände aus und bewegt sie hin und her	65. [0:04:13] TP: aber das wäre ja eine möglichkeit gewesen jetzt was mit den beiden zu machen
84. [0:03:48] TP: bewegt die Hände in Richtung S und bewegt sie hin und her	66. [0:04:17] M: mhm ja klar auf jeden fall ja
85. [0:03:49] TP: bewegt die Hände auf und ab	67. [0:04:19] TP: ja ja gut aber wenn du da keine lust drauf hast wollen wir das dann einmal so schonmal festhalten dass sie vielleicht abends einmal drüber gucken ob das erledigt wurde
86. [0:03:53] TP: neigt den Kopf zur Seite und hebt die Hände an	68. [0:04:29] M: ja klar also das kann ich auf jeden fall machen
87. [0:03:54] TP: bewegt den Kopf nach vorne und bewegt die Hände hin und her	69. [0:04:31] TP: okay
88. [0:03:56] S: bewegt den Kopf auf und ab	70. [0:04:31] M: ähm aber so jetzt für das verhalten in der schule kann ich jetzt natürlich nicht (unv.)
89. [0:04:06] M: bewegt leicht den Kopf nach rechts und links	71. [0:04:36] TP: (unv.) natürlich nicht
90. [0:04:07] S: bewegt den Kopf nach rechts und links	72. [0:04:37] M: ja
91. [0:04:08] TP: bewegt den Kopf nach vorne und streckt die Hände nach vorne aus	73. [0:04:37] TP: ne ich habe mir jetzt überlegt ob wir vielleicht kurzzeitig mit einem belohnungssystem arbeiten wollen das wir jetzt irgendwie drei meldungen die stunde (.) keine störungen oder nur ja keine störungen dass wir dann irgendwie gucken dass wir vielleicht außerschulisch ein belohnungssystem kriegst irgendwie irgendwas schönes ich weiß nicht ob sich das irgendwie einrichten lässt von ihrer seite aus
92. [0:04:13] TP: streckt die Hände nach vorne aus und	74. [0:05:06] M: mhm
93. [0:04:14] TP: bewegt den Oberkörper nach oben und legt die Hände auf die Zettel auf dem Tisch	
94. [0:04:16] TP: streckt die Hände aus	
95. [0:04:17] M: bewegt den Kopf hoch und runter	
96. [0:04:17] TP: hebt die Hände an	
97. [0:04:18] TP: bewegt den Kopf zur Seite und hebt die Hände an	

98. [0:04:20] TP: streckt die Hände aus und legt sie auf die Zettel	75. [0:05:06] TP: dass sie ihr das irgendwie ermöglichen
99. [0:04:24] TP: bewegt die Hände in Richtung M	76. [0:05:09] M: ja
100. [0:04:26] TP: bewegt die Hände hin und her	77. [0:05:10] S: das verstehe ich jetzt irgendwie nicht so
101. [0:04:28] M: bewegt den Kopf nach rechts und links	78. [0:05:12] TP: okay hast du irgendwie was was du gerne machst zuhause
102. [0:04:34] M: bewegt die Schulter nach oben	79. [0:05:17] S: hm (lacht)
103. [0:04:35] TP: streckt die Hände zu den Seiten aus und bewegt dann die Hand in Richtung M	80. [0:05:19] M: (lacht)
104. [0:04:36] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	81. [0:05:19] S: ja fahrrad fahren oder gitarre spielen oder so
105. [0:04:39] TP: streckt die Hände aus	82. [0:05:21] TP: okay (.) ja (.) irgendwas was du wo man vielleicht sagen könnte wenn das jetzt über mehrere wochen gut läuft dass man sagt keine ahnung es gibt ein neues (.) gitarrennotenbuch oder so
106. [0:04:43] TP: bewegt die Hände hin und her	83. [0:05:35] M: ja
107. [0:04:46] M: bewegt den Kopf nach oben	84. [0:05:36] TP: dass man dann irgendwie so hättest du da überhaupt interesse dran das wäre jetzt nur so eine idee gewesen
108. [0:04:48] TP: bewegt die Hände hin und her	85. [0:05:42] S: hm ja ich weiß nicht ob das dann langfristig irgendwas bringt weil
109. [0:04:49] TP: bewegt den Oberkörper zur Seite	86. [0:05:47] TP: das wäre jetzt erstmal nur kurzfristig (...) um DICH auch irgendwie dazu zu motivieren dich ein bisschen mehr anzustrengen im unterricht
110. [0:04:51] TP: bewegt die Hände hin und her	87. [0:05:58] S: ja also man kann es ja mal ausprobieren
111. [0:04:53] M: bewegt den Kopf nach oben	88. [0:06:01] M: aber wie hängt denn dieses außerschulische mit den äh schulischen leistungen zusammen
112. [0:04:55] TP: bewegt die Hände in Richtung M	89. [0:06:05] TP: dadurch dass wir das an die schulischen leistungen anknüpfen indem
113. [0:04:55] M: bewegt den Kopf auf und ab	
114. [0:04:57] TP: bewegt den Kopf nach unten und bewegt die Hände in Richtung M	
115. [0:05:02] TP: bewegt die Hände in Richtung M	
116. [0:05:03] M: bewegt den Kopf auf und ab	
117. [0:05:04] TP: bewegt den Arm in Richtung M	
118. [0:05:07] M: bewegt den Kopf auf und ab	

119. [0:05:09] M: bewegt den Kopf hoch und runter	sie sich mündlich beteiligen MUSS um das zu kriegen
120. [0:05:10] TP: zieht die Schulter hoch	90. [0:06:09] M: [ah okay]
121. [0:05:13] TP: streckt die Hände aus	91. [0:06:12] M: ja okay (...) ja gut
122. [0:05:17] M: bewegt die Hand zum Gesicht	92. [0:06:14] TP: wäre das halt eine KURZfristige möglichkeit
123. [0:05:19] M: zieht die Mundwinkel hoch	93. [0:06:17] M: ja das die meldungen dann vielleicht ein bisschen mehr werden
124. [0:05:25] TP: bewegt die Hand in Richtung M	94. [0:06:19] TP: oder wenigstens so ein bisschen auftrieb wieder reinzubringen
125. [0:05:26] TP: bewegt die Hände hin und her	95. [0:06:22] M: ja okay
126. [0:05:30] M: bewegt den Kopf auf und ab	96. [0:06:25] M: würde dir das helfen odER
127. [0:05:30] TP: bewegt die Hände hin und her	97. [0:06:28] S: hm ja wir können es ja mal ausprobieren aber
128. [0:05:31] S: bewegt die Hand zum Kopf	98. [0:06:32] TP: okay wir hatten ja auch äh besprochen beim letzten mal dass wir dich wieder zurücksetzen an deinen alten platz
129. [0:05:33] TP: streckt die Hände aus	99. [0:06:39] M: ach so sie wurde auch weggesetzt
130. [0:05:35] M: bewegt den Kopf auf und ab	100. [0:06:40] TP: ja ja wir hatten sie weggesetzt
131. [0:05:35] TP: streckt die Hände aus	101. [0:06:43] M: okay und das hat dann auch schon geholfen odER
132. [0:05:38] TP: bewegt den Kpf nach vorne und bewegt die Hände	102. [0:06:45] TP: bedingt
133. [0:05:39] TP: streckt die Hände aus	103. [0:06:46] M: okay (lacht)
134. [0:05:45] S: bewegt die Hände ineinander	104. [0:06:47] TP: also es hat KURZfristig geholfen und sie hat dann auch vermehrt die aufgaben IM unterricht gemacht aber hat leider immer noch gestört und die anderen abgelenkt
135. [0:05:47] TP: bewegt den Kopf auf und ab	105. [0:06:55] M: okay ja
136. [0:05:49] TP: bewegt den Kopf nach vorne und streckt die Hände aus	106. [0:06:58] TP: da hatten wir jetzt besprochen dass wir das wieder zurücksetzen sodass du dich dann wieder ein bisschen mehr anstren-
137. [0:05:49] M: bewegt den Kopf auf und ab	
138. [0:05:51] S: bewegt die Hand zum Gesicht	
139. [0:05:52] TP: bewegt die Hände vor dem Oberkörper	
140. [0:05:56] TP: bewegt die Hand zum Gesicht	

141. [0:06:00] S: bewegt die Hände aneinander	gen wolltest und NICHT mehr ablenken wolltest das hat dann ja auch kurz geklappt woran lag es dass es jetzt NICHT mehr klapPT
142. [0:06:01] M: bewegt den Finger zum Tisch	107. [0:07:13] S: hm (.) ich weiß nicht wir haben dann halt die aufgaben gemacht und haben uns dann immer unterhalten
143. [0:06:05] TP: streckt die Zeigefinger aus	108. [0:07:19] TP: Mhm (.) also du warst fertig und die anderEN
144. [0:06:08] M: bewegt den Kopf nach oben	109. [0:07:24] S: hm weiß ich nicht ob die schon fertig waren aber die haben dann halt auch einfach geredet
145. [0:06:09] TP: bewegt den Kopf nach vorne	110. [0:07:28] TP: okay (.) könntest du dir vorstellen vielleicht ähm wenn du so schnell fertig bist dann mehr so als tutor in der klasse zu agierEN dass du dich (.) über die aufgaben mit den anderen unterhältst und du den anderen hilfst wenn sie noch fragen habenEN könntest du dir das vorstellen
146. [0:06:10] TP: bewegt die Arme zur Seite	111. [0:07:49] M: das wäre doch eigentlich eine gute idee odER
147. [0:06:12] M: bewegt den Kopf auf und ab	112. [0:07:50] S: ja das finde ich glaube ich eigentlich ganz cool
148. [0:06:12] S: bewegt die Hand zum Gesicht	113. [0:07:52] TP: mhm (.) ja dann würde ich das ähm in der klasse initiieren dass die anderen sich melden wenn sie eine frage zu einer aufgabe haben und dass DU dann auch ruhig mit aufstehen darfst und den anderen helfen darfst
149. [0:06:14] TP: bewegt die Hand zu M und den Kopf nach vorne	114. [0:08:04] S: ja das finde ich (unv.)
150. [0:06:18] TP: bewegt den Kopf auf und ab	115. [0:08:05] TP: dass wir das mal ausprobieren (.)
151. [0:06:19] TP: bewegt die Arme zu den Seiten auf und ab und den Kopf nach unten	
152. [0:06:23] M: bewegt den Kopf auf und ab	
153. [0:06:31] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
154. [0:06:35] TP: bewegt die Hände hin und her	
155. [0:06:39] M: bewegt den Kopf hoch und runter	
156. [0:06:41] TP: bewegt den Kopf hoch und runter	
157. [0:06:45] TP: bewegt den Kopf zur Seite	
158. [0:06:48] TP: bewegt den Arm in Richtung M	
159. [0:06:50] TP: bewegt den Kopf hoch und runter und bewegt die Hand nach vorne	
160. [0:06:53] M: bewegt den Kopf auf und ab	
161. [0:06:56] M: bewegt den Kopf nach oben	

162. [0:06:58] TP: bewegt die Hand in Richtung S	dann darfst du dich mit den anderen ein bisschen unterhalten ABER über den stoff
163. [0:07:00] TP: bewegt den Kopf auf und ab	und dann bist du ich weiß nicht so gelangweilt vielleicht auch nicht so
164. [0:07:08] TP: bewegt die Hand in Richtung M	116. [0:08:16] M: mhm
165. [0:07:10] M: bewegt den Kopf auf und ab	117. [0:08:16] S: ja
166. [0:07:11] TP: neigt den Kopf zur Seite	118. [0:08:17] TP: ja
167. [0:07:16] S: bewegt die Hände	119. [0:08:17] S: das hört sich eigentlich ganz cool an
168. [0:07:21] TP: streckt die Hände aus	120. [0:08:18] TP: mhm
169. [0:07:35] TP: bewegt die Hände hin und her	121. [0:08:21] M: können sie das dann noch einmal zusammenfassen also was genau
170. [0:07:37] TP: streckt die Hände aus	(.) halten wir jetzt fest also zu hause soll ich einmal drüber gucken
171. [0:07:39] M: bewegt den Kopf auf und ab	122. [0:08:27] TP: einmal drüber gucken genau abends
172. [0:07:41] TP: bewegt die Hände nach vorne	einmal und dann wenn es läuft dann halt brauchen sie vielleicht auch nicht
173. [0:07:44] TP: bewegt die Hand zur Seite	JEDEN tag sondern mal alle paar einmal die woche oder
174. [0:07:55] TP: streckt die Hände aus	123. [0:08:36] M: mhm (unv.)
175. [0:07:58] TP: bewegt die Hand zur Seite	124. [0:08:38] TP: dann behalten wir die sitzordnung bei
176. [0:08:00] TP: bewegt die Hand nach vorne	erstmal wir nehmen das mit dem tutorium das leite ich
177. [0:08:01] TP: bewegt die Hand	jetzt ein in die klasse dass du da mithelfen darfst
178. [0:08:03] M: bewegt den Kopf auf und ab	125. [0:08:48] S: okay
179. [0:08:05] TP: bewegt den Kopf auf und ab	126. [0:08:48] TP: und dann würde ich sagen treffen
180. [0:08:08] TP: bewegt die Hände zur Seite	alex und ich uns nochmal in einer woche und gucken wie es so läuft
181. [0:08:09] S: bewegt den Kopf auf und ab	127. [0:08:54] M: mhm
182. [0:08:11] TP: streckt die Hand aus	128. 80:08:54] TP: und gegebenenfalls wenn es nicht
183. [0:08:11] S: bewegt den Kopf auf und ab	läuft was ich nicht HOFFE würde ich sie dann auch
184. [0:08:13] TP: streckt die Hände zu den Sriten und bewegt den Kopf nach vorne	nochmal zum gespräch bitten
	129. [0:09:01] M: ja also da können sie mich auf jeden fall sonst auf dem laufen-

185. [0:08:18] TP: schreibt auf den Zettel	den halten ja aber sie denken dass das dann jetzt auch erstmal so funktioniert sollTE
186. [0:08:23] S: bewegt die Hand zum Kopf	
187. [0:08:24] M: bewegt die Hände und bewegt den Kopf nach rechts und links	130. [0:09:07] TP: ich denke das hilft
188. [0:08:25] TP: zieht eine Schulter hoch und bewegt den Kopf nach unten	131. [0:09:08] M: ja okay würde dir das denn auch helfen erstmAL
189. [0:08:27] TP: bewegt den Kopf auf und ab	132. [0:09:12] S: ja ich finde das eigentlich mit dem helfen ganz cool wenn ich dann auch ein bisschen was machen kann
190. [0:08:29] TP: bewegt die Hand in Richtung M	133. [0:09:15] TP: ja (.) und vielleicht versuchst du noch mal so ein bisschen das gespräch mit äh bente und andrea zu suchen dass wir da vielleicht auch
191. [0:08:29] M: bewegt den Kopf auf und ab	134. [0:09:27] S: ja ich versuche es nochmal
192. [0:08:30] TP: bewegt die Hand in Richtung M	135. [0:09:29] M: ja (.) okay (lacht) dann können wir das ja erstmal so festhalten
193. [0:08:34] M: bewegt den Kopf auf und ab	136. [0:09:32] TP: ja
194. [0:08:34] TP: streckt die Hände aus	137. [0:09:33] M: ja okay dann danke schön
195. [0:08:36] M: bewegt den Kopf auf und ab	138. [0:09:35] TP: bitte schön
196. [0:08:39] TP: legt die Hände auf den Tisch und bewegt den Kopf nach unten	139. [0:09:36] M: tschüss
197. [0:08:40] S: bewegt den Kopf auf und ab	140. [0:09:36] TP: tschüss
198. [0:08:43] TP: bewegt die Hände auf und ab	
199. [0:08:45] S: bewegt den Kopf auf und ab	
200. [0:04:48] M: bewegt den Kopf auf und ab	
201. [0:08:48] S: bewegt den Kopf auf und ab	
202. [0:08:49] TP: bewegt die Hand nach vorne	
203. [0:08:51] M: bewegt den Kopf auf und ab	
204. [0:08:54] M: bewegt den Kopf auf und ab	
205. [0:08:55] TP: bewegt die Hand in Richtung M	
206. [0:08:57] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	

207. [0:08:57] M: bewegt den Kopf auf und ab	
208. [0:08:59] TP: bewegt die Hand in Richtung M	
209. [0:09:01] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
210. [0:09:06] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
211. [0:09:15] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
212. [0:09:16] S: bewegt den Kopf auf und ab	
213. [0:09:18] TP: bewegt den Kopf auf und ab und streckt die Hände aus	
214. [0:09:24] M: bewegt den Kopf auf und ab	
215. [0:09:24] S: bewegt den Kopf auf und ab	
216. [0:09:25] TP: streckt die Hände aus	
217. [0:09:28] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
218. [0:09:32] TP: bewegt den Kopf nach unten	
219. [0:09:35] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
220. [0:09:35] M: steht von dem Stuhl auf	
221. [0:09:36] S: steht von dem Stuhl auf	
222. [0:09:36] M: bewegt die Hand zum Gesicht	

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☒ Situation 1 ☐ Situation 2

Pseudonymisierungscode

NRS18

Länge

00:05:10 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:32] es klopft	2. [0:00:32] es klopft
3. [0:00:33] TP: richtet den Blick in Richtung Tür	3. [0:00:33] TP: herEIN
4. [0:00:36] TP: wechselt immer wieder den Blick zwischen Tisch und S	4. [0:00:35] S: hallo
5. [0:00:37] S: setzt sich auf den Stuhl	5. [0:00:35] TP: hallo
6. [0:00:40] S: bewegt den Kopf auf und ab	6. [0:00:36] S: sind sie wütend auf miCH
7. [0:00:42] S: bewegt den Kopf auf und ab	7. [0:00:38] TP: nein alex ähm ich möchte nur kurz über die situation zur zeit mit dir sprechen also wie fühlst du dich deNN
8. [0:00:50] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten	8. [0:00:44] S: hm ganz in ordnung eigentlich
9. [0:00:52] TP: bewegt den Oberkörper wieder nach vorne	9. [0:00:45] TP: ganz in ordnung (.) ähm könnte ich dich mal bitte darauf äh auf dein fehlverhalten äh einmal hinweisen in den letzten zwei wochen mir und den anderen lehrkräften ist das aufgefallen dass du etwas nachgelassen hast was deine mündliche leistung angeht und auch äh deine allgemeine leistung (.) und ich bin jetzt gerade hier mit dir um die ursache heraus zu finden (.) hast du denn irgendwelche probleme oder hast du irgendwie was was dich (unv.) oder mit deinen anderen freunden probleme oder gibt es zuhause vielleicht probleme
10. [0:00:54] S: bewegt den Kopf auf und ab	10. [0:01:15] S: hm weiß ich nicht also ich würde gerne wieder bei andrea und bente sitzen
11. [0:00:57] S: bewegt den Kopf auf und ab	11. [0:01:18] TP: also das wäre so dein wunsch das äh (.) du dann da wieder bei den beiden siTZT
12. [0:01:05] TP: bewegt den Kopf zur Seite	12. [0:01:22] S: ja
13. [0:01:09] TP: bewegt den Kopf leicht hin und her	13. [0:01:23] TP: würdest du mir denn versprechen dass du dich dann quasi besserst
14. [0:01:20] S: bewegt den Kopf auf und ab	
15. [0:01:22] TP: bewegt leicht den Kopf auf und ab	
16. [0:01:23] S: bewegt den Kopf auf und ab	
17. [0:01:31] S: bewegt den Oberkörper und den Kopf leicht auf und ab	
18. [0:01:34] S: bewegt ihre Hände auf dem Schoß	
19. [0:01:40] TP: wechselt immer wieder den Blick zwischen dem Zettel und S	
20. [0:01:44] S: bewegt den Kopf auf und ab	
21. [0:01:47] TP: bewegt den Kopf zur Seite und richtet den Blick nach unten	

22. [0:01:49] S: bewegt den Kopf auf und ab	was generell die leistung angeht und dein verhalten
23. [0:01:53] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten	14. [0:01:30] S: ja (.) das ist mir momentan irgendwie nicht so wichtig mit der schule und so
24. [0:02:03] S: bewegt den Kopf auf und ab	15. [0:01:35] TP: und warum nicht
25. [0:02:10] TP: bewegt den Kopf auf und ab	16. [0:01:36] S: weiß ich nicht (.) ich mache irgendwie lieber andere sachen als schulsachen
26. [0:02:25] TP: bewegt den Kopf zur Seite	17. [0:01:41] TP: aber du weißt ja schon dass die schule quasi deine zukunft sein wird und du ja bisher auch immer auf deine leistung gekommen bist wenn ich mal so zurück blicke du standest ja immer auf einer zwei was sehr gut ist vor allem bei uns in der klasse du bist halt jetzt ein bisschen weiter runter gerutscht finde ich an sich nicht so schlimm da wir daran arbeiten (unv.) aber wir müssen auch wieder an deiner positiven leistung anknüpfen und äh schauen dass wir da wieder viel mehr erreichen als vorher (.) ich würde dir gerne ein angebot machen das ich äh dich wieder zurück zu den beiden setze wenn dein verhalten sich verbessert sprich ähm du halt keine (.) unaufgeforderten wortbeiträge führst also nicht einfach in die klasse reinrufst wenn du was zu sagen hast kannst du dich ja gerne melden du weißt ja wie das funktioniert
27. [0:02:31] S: bewegt den Kopf auf und ab	18. [0:02:23] S: ja ich mache halt auch gerne eine gute stimmung für die anderen
28. [0:02:35] S: bewegt den Kopf auf und ab	
29. [0:02:40] S: bewegt den Kopf auf und ab	
30. [0:02:50] S: bewegt den Kopf auf und ab	
31. [0:02:59] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten	
32. [0:03:03] S: bewegt den Kopf zur Seite	
33. [0:03:14] S: bewegt den Kopf auf und ab	
34. [0:03:17] S: bewegt den Kopf auf und ab	
35. [0:03:31] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten	
36. [0:03:34] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	
37. [0:03:38] TP: wechselt den Blick immer wieder zwischen Zettel und S	
38. [0:04:25] S: bewegt den Kopf auf und ab	
39. [0:04:31] TP: bewegt den Kopf zur Seite	
40. [0:04:45] S: bewegt den Kopf auf und ab	
41. [0:04:47] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
42. [0:04:50] S: bewegt den Kopf auf und ab	
43. [0:04:55] S: bewegt den Oberkörper nach hinten	
44. [0:04:57] S: steht von dem Stuhl auf und bewegt sich in Richtung Tür	

45. [0:04:59] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten	und die lachen ja auch darüber 19. [0:02:26] TP: kann ich gut verstehen (.)denke ich mir auch dass die anderen das positiv sehen aber es stört halt den unterrichtsfluss und vielleicht wird das der ein oder andere auch mal nervig finden (.) das musst du halt auch mal beachten weil (.) es gibt viele in der klasse die halt gerne diese ruhe möchten und ich meine unsere aufgabe äh war heute denke du bist da immer noch gut dabei konzentriert auch (.) und ich möchte dich halt ungern irgendwie nach draußen setzen und äh dass du da die aufgaben alleine bearbeitest wenn du halt weiterhin unaufgefordert äh irgendwelche wortbeiträge reinrufst (..) ich sage mal ähm (.) ja das angebot steht das bessere verhalten und die leistungen werden dich dann zurück zu den anderen beiden führen 20. [0:03:05] S: okay also was muss ich dann genau tun mich einfach wieder ein bisschen mehr melden 21. [0:03:10] TP: äh was heißt ein bisschen mehr melden wir müssen halt wieder an deiner leistung anknüpfen wo du vor zwei wpchen warst den anderen lehrkräften ist das auch gefallen wir wollen halt daran arbeiten dass du weiter mitmachst wir werden dich erstmal noch weiterhin alleine sitzen lassen also das du noch nicht zu den
--	--

	beiden kommst weil sonst wäre das nicht die richtige maßnahme für dich wir schauen wie sich das ganze entwickelt in den nächsten zwei drei wochen und auch ähm mit blick auf den elternsprechtag würde ich da einmal gerne noch mit deinen eltern sprechen 22. [0:03:37] S: hm okay 23. [0:03:38] TP: und auch die beiden sollen ja auch ein gutes bild von dir haben weil wir ja in den letzten wochen gesehen haben dass du das kannst und wir wollen ja nicht erzählen dass du in den letzten zwei wochen jetzt nichts mehr gemacht hast und du da runtergerutscht bist und ich glaube dass wird die beiden auch nicht so erfreuen von daher 24. [0:03:51] S: ja da muss ich mal gucken weil meine eltern sind halt voll wenig zuhause weil die auch so viel arbeiten 25. [0:03:57] TP: okay also hast du zuhause generell wenig kontakt zu andeREN 26. [0:04:02] S: hm ja die sind halt abends immer zuhause 27. [0:04:04] TP: abends ähm wie wäre es wenn du dann versuchst abends öfter dann mit deinen eltern darüber zu reden oder auch mal auf deine aufgaben aus der schule einzugehen dass du dann einmal ein bisschen mit denen sprichst (..) äh dass ihr da vielleicht auch zu einer lösung kommt dass ihr zuhause mehr kontakt
--	---

	miteinander habt dass ihr nicht nur abends miteinander sprecht sondern halt allgemein ein bisschen mehr ich glaube das wird dir sozial auch gut tun und ähm vielleicht kommt es auch ein bisschen davon dass du dann halt deine mitschüler zum lachen bringst und halt nicht nur deine eltern die nicht zuhause sind (.) also wäre das vielleicht eine möglichkeit (.) und ähm ja (.) alles andere wäre eigentlich somit geklärt 28. [0:04:43] S: hmhm 29. [0:04:44] TP: ähm das an- gebot steht 30. [0:04:45] S: ja 31. [0:04:46] TP: wenn wir ein anderes verhalten sehen werde ich dich auf jeden fall wieder zu deinen beiden freunden setzen und dann schauen wir auch äh dass du wieder äh schön gut nachziehst 32. [0:04:54] S: okay ja 33. [0:04:56] TP: das wäre es dann für heute 34. [0:04:57] S: okay tschüss 35. [0:04:58] TP: tschüss
--	--

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☒ Situation 1 ☐ Situation 2

Pseudonymisierungscode

PPK23

Länge

00:06:37 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

GAT 2 Minimaltranskript

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:37] es klopft	2. [0:00:37] es klopft
3. [0:00:37] TP: hält den Zettel in der Hand	3. [0:00:38] TP: ja
4. [0:00:44] S: setzt sich auf den Stuhl	4. [0:00:40] S: hallo
5. [0:00:55] S: zieht die Schulter hoch	5. [0:00:41] TP: hallo
6. [0:01:25] S: zieht die Schulter hoch	6. [0:00:42] S: sind sie wütend auf mich
7. [0:01:40] S: bewegt den Kopf auf und ab	7. [0:00:43] TP: ähm ne ich hatte dich einfach nur mal zu einem gespräch eingeladen
8. [0:01:51] S: bewegt den Kopf auf und ab	8. [0:00:48] S: okay
9. [0:02:01] S: bewegt den Kopf auf und ab	9. [0:00:50] TP: ja weißt du oder kannst du dir vorstellen wie es dazu kommt dass ich mal mit dir reden wollTE
10. [0:02:06] S: zieht die Schulter hoch	10. [0:00:55] S: hm ne eigentlich nicht
11. [0:02:40] S: zieht die Schulter hoch	11. [0:00:58] TP: ja also ähm was denkst du denn warum ich dich ähm zu mir vorne an den pult gesetzt haBE
12. [0:03:01] TP: bewegt den Zettel hin und her	12. [0:01:05] S: hm (.) vielleicht weil ich manchmal mit andrea und bente gequatscht haBE
13. [0:03:05] S: bewegt den Kopf auf und ab	13. [0:01:10] TP: ja genau also ähm das ist halt äh ein störendes verhalten im unterricht und das lenkt ja auch ähm andrea und bente ein bisschen ab die wollen sich ja auch auf den unterricht konzentrieren
14. [0:03:11] TP: neigt den Kopf zur Seite	14. [0:01:24] S: aber die lachen ja immer über meine witze
15. [0:03:27] S: bewegt den Kopf auf und ab	15. [0:01:26] TP: ja aber es ist ja schon wichtig ähm das sie sich nicht ablenken lassen von dir und äh so wirst du ja auch dadurch abgelenkt und ähm dass ist ja schon wichtig dass du eben auch aufpasst
16. [0:03:33] S: bewegt den Kopf auf und ab	16. [0:01:40] S: mhm okay
17. [0:03:44] S: bewegt den Kopf auf und ab	
18. [0:04:04] S: zieht die Schulter hoch	
19. [0:04:34] S: bewegt den Oberkörper nach hinten	
20. [0:04:52] TP: richtet den Blick zur Seite	
21. [0:05:05] S: bewegt den Kopf auf und ab	
22. [0:06:02] TP: richtet den Blick zur Seite	
23. [0:06:04] S: bewegt den Kopf auf und ab	
24. [0:06:26] S: steht von dem Stuhl auf	

25. [0:06:27] TP: legt den Zettel auf den Tisch	17. [0:01:42] TP: ja und ähm der letztendliche grund warum ich dich dann eingeladen habe war das du ja in letzter zeit in den letzten zwei wochen um genau zu sein ähm die hausaufgaben öfter versäumt hast und jetzt auch das dritte mal und da wollte ich dich mal fragen was denn da los ist weil du ja eigentlich im zweier bereich bist und ähm du dadurch ja auch deine note gefährdest 18. [0:02:05] S: hm ja das ist mir halt momentan irgendwie nicht so wichtig 19. [0:02:09] TP: und woran liegt das 20. [0:02:11] S: hm weiß ich nicht ich mache dann halt irgendwie lieber andere sachen als hausaufgaben 21. [0:02:16] TP: was machst du denn dann so 22. [0:02:18] S: hm ich gehe dann halt lieber fahrrad fahren oder spiele gitarre sowas halt 23. [0:02:26] TP: und ähm (..) ähm und was sollen dann die unaufgeforderten wortbeiträge wenn dir das alles nicht so wichtig ist 24. [0:02:38] S: ich weiß nicht ich mache halt gerne ja so spaße für andere 25. [0:02:42] TP: ja (..) aber findest du das nicht irgendwie ein bisschen blöd für die anderen wenn die sich dann dadurch nicht konzentrieren können 26. [0:02:51] S: hm ja (lacht) 27. [0:02:53] TP: ja (..) und ähm möchtest du denn deine
--	---

	ähm derzeitige note die zwei möchtest du die beibehalten odER 28. [0:03:04] S: ja auf jeden fall aber ich würde halt auch gerne wieder bei andrea und bente sitzen 29. [0:03:09] TP: ja (.) ja dann müssen wir halt gucken wie das jetzt in den in der nächsten zeit äh funktioniert, ob du da ähm jetzt wieder ein bisschen öfter dich mündlich auch beteiligst im unterricht und eben auch leistungen erbringst weil ich sehe das ja auch du kriegst es ja hin du ähm du bist da ja auch bei du bringst ja auch gute ergebnisse in den übungsaufgaben du kriegst das ja auch alles sehr gut hin ähm nur ich sehe halt dass die motivation einfach in bisschen in dem mündlichen bereich eben auch nachlässt und anscheinend auch zu hause wenn die hausaufgaben ja öfter fehlen das ist halt ein bisschen schade weil dadurch ähm ist das dann mit der note natürlich auch ein bisschen ähm gefährdet 30. [0:03:54] S: mhm okay 31. [0:03:57] TP: ja (.) ähm möchtest du irgendwas dazu saGEN 32. [0:04:02] S: ja also wie gesagt ich mir ist es halt momentan nicht so wichtig und so mit andrea und bente hatte ich halt immer meinen spaß 33. [0:04:12] TP: hm ja (.) ähm also ich würde schon ganz gerne mal ähm mit dei-
--	--

	nen eltern einen termin vereinbaren zum beispiel ähm zum elternsprechtag ähm würdest du das hinkriegen einen termin äh zu vereinbaren bzw eine passende uhrzeit auszumaCHEN 34. [0:04:33] S: ja also kann ich meine eltern mal fragen aber die sind auf jeden fall immer bei der arbeit und deswegen weiß ich nicht ob die zeit haben 35. [0:04:39] TP: okay (.) ähm ja das wäre auf jeden fall sehr lieb wenn du die fragen würdest ähm ja und dann äh möchte ich dich glaube ich auch nicht länger aufhalten 36. [0:04:55] S: aber kann ich denn dann wieder bei andrea und bente sitZEN 37. [0:04:58] TP: ähm also wir müssen jetzt auf jeden fall erstmal gucken wie das äh bei jetzt in der ähm zeit abläuft in den nächsten unterrichtseinheiten wie das da so abläuft und ähm dass sich da alles wieder ein bisschen bessert weil verstehst du denn warum ich dich von andrea und bente weggesetzt habe 38. [0:05:17] S: hm ja 39. [0:05:19] TP: ja und ich meine wenn du da wieder hinkommen möchtest dann äh bedarf das auch natürlich einer gewissen leistung und ähm dementsprechend ist das ja schon äh wichtig dass du die dann auch erbringst damit ähm (.) auch ja damit du da eben wieder sitzen kannst und eben auch andrea und bente da nicht abge-
--	--

	lenkt werden weil die ja auch an sich immer ganz gute leistungen erbringen 40. [0:05:47] S: hm ja (.) okay 41. [0:05:51] TP: ja hast du sonst noch irgendwelche fragen oDER 42. [0:05:54] S: also soll ich dann jetzt einfach den termin mit meinen eltern dann machEN 43. [0:05:58] TP: ja das wäre das wäre super und dann könntest du mir ja äh das irgendwann in den nächsten tagen einmal bescheid geben wie das aussieht 44. [0:06:08] S: mhm ja und sonst einfach jetzt wieder die hausaufgaben (unv.) 45. [0:06:11] TP: ja das wäre sehr gut wenn du das machst und wenn du di versäumten hausaufgaben noch nachzei- gen könntest wäre das auch super wenn du das noch auf- holen könntest 46. [0:06:21] S: ja ich kann es ja mal versuchen 47. [0:06:24] TP: ja okay su- per 48. [0:06:25] S: okay gut dann danke
--	--

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☒ Situation 1 ☒ Situation 2

Pseudonymisierungscode

REL26

Länge

00:05:50 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

GAT 2 Minimaltranskript

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:38] TP: neigt den Kopf zur Seite	2. [0:00:37] TP: herein
3. [0:00:41] S: setzt sich auf den Stuhl	3. [0:00:38] S: hallo sind sie wütend auf mich
4. [0:00:42] TP: bewegt leicht den Kopf nach rechts und links	4. [0:00:41] TP: nein
5. [0:00:45] TP: bewegt die Arme nach vorne und legt die Hände auf den Tisch	5. [0:00:42] S: okay
6. [0:00:46] TP: stützt die Hände auf die Stuhllehne und bewegt den Oberkörper auf	6. [0:00:44] TP: hm alex ich habe dich eingeladen weil du in den letzten zwei wochen sehr auffällig im unterricht gestört hast und ähm nicht nur mich sondern auch deine mitschülerinnen ähm seit ähm zwei wochen (.) habe ich auch das problem dass ich äh noch deine mündliche leistung bewerten muss und die ist auf jeden fall schlechter geworden
7. [0:00:47] S: stützt den Arm auf den Tisch und den Kopf ab	7. [0:01:06] S: okay (.) warum ist das denn so schlIMM
8. [0:00:52] TP: greift nach einem Stift	8. [0:01:11] TP: ja also zum einen störst du im unterricht mich aber auch viele mitschülerinnen finde ich gestört beim lernen und ich finde es schade weil du ja eigentlich sehr solide immer gut mitgearbeitet hast und das ist schlechter geworden und dann würde sich deine note auch verschlechtern und ich kann mir nicht vorstellen dass du das möchtest und es wäre auch schade weil du hast ja das potential
9. [0:00:54] S: bewegt den Kopf auf und ab	9. [0:01:34] S: ja aber das ist mir momentan nicht so wichtig irgendwie
10. [0:01:12] TP: lehnt den Oberkörper nach vorne und legt die Hände auf den Tisch	10. [0:01:38] TP: okay (.) ähm (.) warum ist das SO also das ist ja relativ neu
11. [0:01:12] S: legt die Arme auf den Tisch	11. [0:01:47] S: hm ja keine ahnung ich quatsche halt gerne mit andrea und bente
12. [0:01:15] TP: zeigt mit dem Finger auf den Zettel	
13. [0:01:18] S: bewegt den Kopf auf und ab	
14. [0:01:23] TP: streckt die Hände aus	
15. [0:01:25] TP: bewegt die Hände	
16. [0:01:31] TP: streckt die Hände aus	
17. [0:01:41] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	
18. [0:01:50] S: zieht die Schultern hoch	
19. [0:01:57] TP: streckt die Hände nach vorne aus	
20. [0:02:04] TP: bewegt die Hand zum Kopf	

21. [0:02:09] S: bewegt den Kopf nach rechts und links	12. [0:01:54] TP: okay ich habe nämlich deshalb habe ich dich woanders hingesetzt
22. [0:02:20] TP: bewegt die Hände auseinander	13. [0:01:58] S: mhm
23. [0:02:29] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten und dann wieder nach vorne	14. [0:01:59] TP: damit das äh nicht so passiert ähm und seit dem ist ja auch deine mündliche beteiligung schlechter ich kann mir nicht vorstellen dass du das magst alleine zu sitzen aber ich habe auch gemerkt dass also bei einem gespräch mit anderen kollegen das ähm dass das nicht nu in diesem fach der fall ist sondern also am alleine sitzen kann es ja nicht liegen
24. [0:02:35] TP: bewegt die Hände hin und her	15. [0:02:23] S: hm also ich würde halt einfach gerne wieder bei andrea und bente sitzen
25. [0:02:37] S: bewegt den Kopf auf und ab	16. [0:02:29] TP: ja das verstehe ich (.) allerdings müssten wir dann (.) an deinen (.) störungen im unterricht arbeiten (.) weil ich würde auch wollen dass du wieder neben deinen freundinnen sitzt (.) allerdings geht das nicht wenn du dabei redest und
26. [0:02:39] TP: bewegt die Hände auseinander	17. [0:02:46] S: ja aber wann anders kann ich ja nicht mit denen reden die haben ja sonst nie zeit
27. [0:02:40] S: bewegt den Kopf auf und ab	18. [0:02:53] TP: das kann ich leider nicht beeinflussen im unterricht
28. [0:02:43] TP: neigt den Kopf zur Seite	19. [0:02:57] S: ja
29. [0:02:46] S: zieht die Schultern hoch	20. [0:02:58] TP: ähm (..) gibt es denn irgendeine ursache weshalb du auch keine lust mehr hast und dir die noten nicht mehr so wichtig sind wie früher
30. [0:02:51] TP: neigt den Kopf zur Seite und lehnt sich nach vorne	
31. [0:02:54] TP: streckt die Hände aus	
32. [0:03:07] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	
33. [0:03:10] S: zieht die Schultern hoch	
34. [0:03:18] TP: richtet sich auf	
35. [0:03:19] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	
36. [0:03:28] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
37. [0:03:41] TP: richtet sich kurz auf	
38. [0:03:45] S: bewegt den Kopf auf und ab	
39. [0:03:45] TP: streckt den Arm aus	
40. [0:03:48] S: bewegt den Kopf auf und ab	
41. [0:03:51] TP: bewegt den Kopf nach vorne	
42. [0:03:55] TP: stützt die Arme auf den Tisch	

43. [0:03:57] S: bewegt den Kopf auf und ab	21. [0:03:09] S: hm ne keine ahnung ich mache halt häufiger eher was anderes als zu lernen
44. [0:04:04] TP: bewegt die Hände auseinander	22. [0:03:16] TP: okay was sind denn eigentlich deine ziele also du bist ja jetzt fünfzehn jahre alt
45. [0:04:10] TP: streckt die Hände nach vorne aus	23. [0:03:23] S: hm ja also ich möchte halt abitur machen weil mama auch sagt dass das wichtig ist und dann ja weiß ich nicht das dauert ja erstmal auch noch es sind ja noch vier jahre bis zum abi
46. [0:04:11] S: bewegt den Kopf auf und ab	24. [0:03:36] TP: genau ähm aber die zehnte klasse wird ja nächstes jahr wird ja schon entschieden ob abitur oder nicht also ähm zehnte klasse ist ja dann (..) also du müsstest aufpassen weil wenn sich die noten so sehr verschlechtern wird das ja auch schwierig mit dem abitur
47. [0:04:15] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	25. [0:03:59] S: okay ja was muss ich denn tun damit das besser wird
48. [0:04:18] S: bewegt den Kopf auf und ab	26. [0:04:03] TP: also ich würde dich wirklich gerne wieder mit deinen freundinnen zusammensitzen lassen
49. [0:04:24] TP: streckt die Hände aus	27. [0:04:06] S: mhm
50. [0:04:25] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	28. [0:04:07] TP: ähm dafür müsstest du aber aufhören den unterricht zu stören weil das dann eben deine note sehr stark beeinflusst
51. [0:04:34] TP: bewegt den Kopf nach vorne/ unten	29. [0:04:13] S: okay
52. [0:04:39] TP: streckt die Hände aus	30. [0:04:14] TP: und ich finde es schade dass du dich nicht mehr so viel meldest wie früher weil deine beiträge waren sehr gut und ähm wenn deine noten so bleiben dann also
53. [0:04:40] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	
54. [0:04:43] S: bewegt den Kopf auf und ab	
55. [0:04:44] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	
56. [0:04:47] S: bewegt den Kopf auf und ab	
57. [0:04:59] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
58. [0:05:05] TP: bewegt die Hände nach vorne und den Oberkörper nach hinten	
59. [0:05:08] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	
60. [0:05:14] S: bewegt den Kopf auf und ab	
61. [0:05:29] TP: bewegt den Kopf nach vorne	
62. [0:05:31] TP: richtet sich auf	
63. [0:05:36] S: zieht die Schultern hoch	
64. [0:05:37] S: steht von dem Stuhl auf	

65. [0:05:37] TP: bewegt den Kopf auf und ab 66.	auf der zwei dann habe ich auch gar nicht mehr so die bedenken für dein abitur 31. [0:04:27] S: okay (.) das heißt wenn ich mich ein bisschen mehr melde und so dann kann ich wieder bei andrea und bente sitZEN 32. [0:04:34] TP: ja aber die gespräche bitte nicht wäh- rend des unterrichts viel- leicht dazwischen zwischen den stunden 33. [0:04:41] S: okay 34. [0:04:42] TP: oder wenn wir eine doppelstunde haben mache ich eine pause ne fünf minuten wenn ihr dann nebeneinander sitzt dann könnt ihr auch in der zeit reden 35. [0:04:50] S: hm okay ja 36. [0:04:52] TP: ähm ich würde allerdings gerne mit deinen eltern sprechen 37. [0:04:56] S: mhm (.) hm am elternsprechtage daNN 38. [0:04:58] TP: ja nächste woche 39. [0:05:00] S: ja okay dann muss ich die mal fragen die haben halt immer so wenig zeit 40. [0:05:03] TP: ja genau ich richte mich dann nach ihrer uhrzeit 41. [0:05:07] S: okay 42. [0:05:08] TP: also du fragst deine eltern dann reden wir darüber und ähm woran vielleicht dieser ab- fall deiner motivation wo- ran das liegen könnte viel- leicht private gründe 43. [0:05:17] S: mhm 44. [0:05:18] TP: ähm bisher war das ja nie ein problem
--	--

	45. [0:05:20] S: ja (...) okay ja dann kann ich mama mal fragen ob sie irgendwie dann mal zeit hat dafür 46. [0:05:26] S: ja (...) hm (...) ja dann freue ich mich darauf 47. [0:05:32] S: okay 48. [0:05:32] TP: und das du dann wieder mehr mitarbei- test 49. [0:05:35] S: ja ich gebe mir mühe 50. [0:05:38] TP: okay 51. [0:05:38] S: tschüss 52. [0:05:39] TP: auf wieder- sehen
--	--

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☐ Situation 1 ☒ Situation 2

Pseudonymisierungscode

REL26

Länge

00:08:52 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

GAT 2 Minimaltranskript

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:36] TP: lehnt sich nach vorne	2. [0:00:35] TP: herein
3. [0:00:39] TP: steht von dem Stuhl auf und bewegt die Hand in Richtung M	3. [0:00:37] M: hallo
4. [0:00:39] M: bewegt die Hand in Richtung TP	4. [0:00:38] TP: hallo
5. [0:00:40] TP: setzt sich auf den Stuhl	5. [0:00:39] M: schmidt hallo (..) ja dann erklären sie mal warum ich heute hier hinkommen sollte
6. [0:00:41] M: setzt sich auf den Stuhl	6. [0:00:44] TP: genau äh ich hatte mit alex ein gespräch vor wenigen tagen
7. [0:00:42] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	7. [0:00:48] M: okay
8. [0:00:43] S: setzt sich auf den Stuhl	8. [0:00:49] TP: und zwar über ihr verhalten im unterricht
9. [0:00:50] M: bewegt den Kopf auf und ab	9. [0:00:51] M: mhm
10. [0:00:54] TP: bewegt den Oberkörper zur Seite	10. [0:00:51] TP: welches ähm auffällig war weshalb ich einmal mit ihr reden wollte und das hat sich auch gebessert das habe ich verfolgt
11. [0:00:55] TP: hebt den Arm an und legt ihn wieder ab	11. [0:00:58] M: mhm
12. [0:00:57] M: bewegt den Kopf auf und ab	12. [0:00:59] TP: allerdings ähm ist sie wieder zurückgefallen in dieses ähm muster
13. [0:00:57] TP: bewegt den Kopf auf und ab	13. [0:01:05] M: ja mich wundert das gerade ein bisschen weil so erlebe ich alex gar nicht
14. [0:01:00] TP: bewegt die Hände hin und her	14. [0:01:08] TP: ja das habe ich mich auch gefragt ob sie sich gewundert haben über den termin weil wir haben bisher nur über ihre kontinuierlich guten leistungen gesprochen
15. [0:01:10] TP: richtet den Oberkörper auf	15. [0:01:18] M: genau ja (lacht)
16. [0:01:12] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne und streckt die Hände aus	16. [0:01:19] TP: ähm und da würde ich gerne wissen ob sie vielleicht eine ahnung haben woran es liegt oder vielleicht alex (..) es war ja kurzzeitig mal wieder gut und dann nicht mehr
17. [0:01:14] M: bewegt den Kopf auf und ab	
18. [0:01:15] S: bewegt die Hand zum Kopf	
19. [0:01:21] TP: legt die Hände auf den Tisch	
20. [0:01:26] TP: streckt die Hände aus	

21. [0:01:36] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten und streckt die Hände aus 22. [0:01:45] TP: bewegt leicht den Kopf nach rechts und links 23. [0:01:51] S: zieht die Schulter hoch 24. [0:02:00] S: bewegt den Kopf auf und ab 25. [0:02:02] TP: bewegt den Kopf auf und ab 26. [0:02:09] TP: richtet den Oberkörper auf und bewegt die Hände auseinander 27. [0:02:23] TP: neigt den Kopf zur Seite 28. [0:02:25] M: bewegt den Kopf auf und ab 29. [0:02:25] TP: streckt die Hände aus 30. [0:02:28] TP: bewegt die Hände auseinander und richtet den Oberkörper auf 31. [0:02:35] M: bewegt den Kopf auf und ab	17. [0:01:32] M: was denken sie woran das lieGT also haben sie irgendwie 18. [0:01:36] TP: das würde ich eigentlich gerne sie fragen vor allem alex weil du hast dich ja eine zeit lang wieder angestrengt und dann nicht mehr gibt es einen grund für diese diesen motivationsabfall 19. [0:01:48] S: hm ja keine ahnung also ich habe mich ein bisschen versucht anzu- strengen (.) und ja ich wollte auch einfach unbe- dingt wieder bei andrea und bente sitzen deswegen 20. [0:01:57] M: ach wurdest du da auch weggesetzt oder WIE 21. [0:02:00] S: mhm 22. [0:02:00] M: okay 23. [0:02:01] TP: ja 24. [0:02:01] M: und das hat auch funktioniERT dass sie dann weggesetzt wurde 25. [0:02:05] TP: also sie wurde dann etwas ähm also sie hatt dann nicht mehr direkt mit ihnen reden kön- nen 26. [0:02:09] M: mhm 27. [0:02:10] TP: aber die einwürfe in den unterricht also die störungen waren immernoch da 28. [0:02:13] M: aber das ist ja eigentlich auch so ein normales verhalten bei ju- gendlichen oDER (.) das sie immer so ein bisschen rein- rufen 29. [0:02:20] TP: ja ein bisschen natürlich 30. [0:02:21] M: (lacht) oke 31. [0:02:22] TP: aber bei ihr war es halt auffällig
--	---

32. [0:02:39] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne 33. [0:02:41] TP: streckt die Hände aus 34. [0:02:44] TP: streckt die Hand zur Seite aus 35. [0:02:50] TP: bewegt die Hände zu sich hin und bewegt die Hände hin und her 36. [0:02:51] M: bewegt den Kopf auf und ab 37. [0:02:54] S: bewegt den Kopf auf und ab 38. [0:02:57] TP: bewegt den Kopf nach unten 39. [0:03:09] TP: neigt den Kopf leicht zur Seite 40. [0:03:17] TP: bewegt den Kopf nach oben 41. [0:03:22] M: richtet den Blick zur S und wieder zur TP 42. [0:03:27] TP: senkt den Oberkörper 43. [0:03:28] TP: streckt die Arme zu den Seiten aus 44. [0:03:32] M: bewegt den Kopf auf und ab 45. [0:03:32] TP: neigt den Kopf zur Seite	32. [0:02:23] M: mhm 33. [0:02:24] TP: weil bei den anderen war es eben nicht so und ich wollte auch nicht das sie getrennt von ihren mitschülern sitzt und darum habe ich ihr gesagt wenn es besser wird dann kann sie auch wieder mit ihnen zusammen sitzen und bei pausen hat sie dann die gelegenheit mit ihnen zu sprechen 34. [0:02:38] M: okay 35. [0:02:39] TP: aber es ist aus irgendeinem grund wieder schlechter geworden und das fand ich sehr schade weil ihre tochter hat mir gesagt dass sie als ziel das abitur hat 36. [0:02:48] M: mhm 37. [0:02:49] TP: und es ist nicht nur in meinem fach so also am alleine sitzen lag es nicht weil in anderen fächern ist sie ebenfalls schlechter geworden 38. [0:02:55] M: ah okay also bei anderen lehrern ist das auch so ja 39. [0:02:58] TP: genau und dann (räuspert sich) wollte ich mit ihnen darüber reden 40. [0:03:02] M: mhm 41. [0:03:03] TP: das ähm das es einen anderen grund haben muss diese störungen 42. [0:03:08] M: ja 43. [0:03:08] TP: diese störung ist seit circa drei wochen da ähm 44. [0:03:13] M: mhm ja also ich habe jetzt auf jeden fall nicht so viel mitbekommen ich arbeite halt sehr viel und dann komme ich abends auch erst nach-
--	--

46. [0:03:47] TP: bewegt den Kopf nach vorne	45. [0:03:26] TP: ja es ist ähm schade ich kann das leider auch nicht beurteilen nu vom unterricht aus
47. [0:03:48] TP: bewegt den Arm zur Seite	46. [0:03:31] M: mhm
48. [0:03:51] M: bewegt den Kopf nach oben	47. [0:03:32] TP: weißt du vielleicht woran das liegen könNTE
49. [0:03:52] TP: bewegt die Hände hin und her	48. [0:03:35] S: hm ja keine ahnung ich habe halt nur DANN zeit mit andrea und bente zu quatschen
50. [0:03:57] S: bewegt den Kopf auf und ab	49. [0:03:40] TP: okay und zwischen den stunden geht das niCHT
51. [0:04:04] TP: bewegt die Hand zum Kopf	50. [0:03:43] S: ja doch da auch aber ansonsten
52. [0:04:08] S: bewegt den Kopf auf und ab	51. [0:03:47] TP: also ich könnte anbieten das wir zum beispiel mehr gruppenarbeiten machen und du auch fachbezogene dinge einfach mit deinen freundinnen bereden kannst (.) oder diese pause zwischen den doppelstunden (.) ansonsten weiß ich ja dass deine ähm deine noten in den phasen vor allem wenn du die versetzung in die oberstufe machen möchtest von daher läge es in deinem eigenen interesse (.) die störungen zu unterbinden
53. [0:04:11] TP: richtet den Oberkörper auf	52. [0:04:17] S: ja
54. [0:04:15] TP: neigt den Kopf zur Seite	53. [0:04:20] TP: bei ihnen ist ihnen ist nicht zuhause aufgefaLLEN was vielleicht
55. [0:04:21] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	54. [0:04:24] M: also eigentlich nicht ich habe jetzt andrea und bente schon lange nicht mehr zu hause gesehen das mir auf jeden fall schon aufgefallen ähm aber sonst halt wie gesagt
56. [0:04:24] M: bewegt den Kopf nach rechts und links	
57. [0:04:26] M: streckt die Hände aus	
58. [0:04:32] M: streckt die Hände aus	
59. [0:04:38] TP: bewegt den Kopf nach oben	
60. [0:04:41] TP: neigt den Kopf zur Seite und bewegt den Oberkörper nach hinten	
61. [0:04:43] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	
62. [0:04:59] TP: bewegt die Hand hin und her	
63. [0:05:00] TP: dreht den Oberkörper zur Seite Richtung M	

64. [0:05:03] TP: streckt die Hand aus	wenn ich abends erst nach hause komme nach weiß ich nicht acht neun stunden arbeit dann frage ich halt auch nicht mehr so viel nach
65. [0:05:05] TP: richtet den Oberkörper auf	
66. [0:05:07] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	
67. [0:05:10] M: bewegt den Kopf auf und ab	55. [0:04:41] TP: okay vielleicht wäre das für dich auch eine hilfe wenn du privat einfach mehr mit deinen freundinnen machen kannst
68. [0:05:16] M: bewegt den Kopf auf und ab	56. [0:04:50] S: ja die haben ja keine zeit
69. [0:05:17] TP: streckt die Finger aus	57. [0:04:52] TP: okay
70. [0:05:22] TP: richtet den Oberkörper auf	58. [0:04:52] M: hm
71. [0:05:26] M: streckt die Hand nach vorne aus	59. [0:04:55] TP: ähm (.) ich hoffe dass ihnen bewusst ist wie wichtig das IST auch ich weiß dass sie als vollzeit arbeitende arbeitendes elternteil ähm nicht so viel zeit haben
72. [0:05:36] TP: bewegt die Hände hin und her	60. [0:05:10] M: mhm
73. [0:05:38] M: bewegt den Kopf auf und ab	61. [0:05:10] TP: aber manchmal vor allem im jugendlichen alter ist es schwierig für kinder alles selbstständig zu machen bisher war das ja so und sie konnten da sich drauf verlassen
74. [0:05:45] M: bewegt den Kopf auf und ab	62. [0:05:18] M: genau
75. [0:05:54] TP: bewegt den Kopf nach vorne und bewegt ihn auf und ab	63. [0:05:19] TP: mit den guten noten allerdings wollen wir auch dass da so bleibt
76. [0:05:57] TP: bewegt den Kopf nach vorne	64. [0:05:26] M: was wäre denn ihr vorschlag also was genau würden sie jetzt machen soll ich machen
77. [0:06:08] TP: bewegt die Hände zu sich hin und richtet den Oberkörper auf	65. [0:05:33] TP: also anscheinend fehlt es ihrer tochter an kommunikation
78. [0:06:11] TP: streckt die Hände aus	66. [0:05:38] M: okay
79. [0:06:19] M: bewegt den Oberkörper nach hinten	67. [0:05:38] TP: vielleicht auch an aufmerksamkeit oft ist es bei schülern die viel stören das sie versu-

80. [0:06:22] S: bewegt den Kopf auf und ab	chen aufmerksamkei auf sich zu lenken
81. [0:06:32] TP: bewegt leicht den Kopf auf und ab	68. [0:05:46] M: mhm
82. [0:06:41] TP: streckt die Hände aus	69. [0:05:47] TP: ähm aber vor allem fehlt es ihr anscheinend an sozialen kontakten
83. [0:06:47] S: bewegt den Kopf auf und ab	70. [0:05:50] M: mhm
84. [0:06:49] TP: richtet den Oberkörper auf	71. [0:05:51] TP: und ähm (.) da (.) könntest du vielleicht auch mal mit deinen freundinnen drüber sprechen
85. [0:06:59] M: bewegt den Kopf auf und ab	72. [0:05:59] M: ja das wäre auch eine idee
86. [0:07:01] TP: streckt die Hände zu den Seiten aus	73. [0:06:00] S: kann ich mal versuchen
87. [0:07:02] S: bewegt den Kopf auf und ab	74. [0:06:04] TP: ja (.) ansonsten ist es eben für mich als lehrerin schwierig im privatleben oder zwischen deinen freundinnen da ähm zu helfen (.) mir ist es vor allem wichtig dass du im unterricht wieder mitmachen kannst also das du dich da wieder wohler fühlst dabei ich will ja auch dass du neben deinen freundinnen sitzen bleibst
88. [0:07:11] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten und wieder nach vorne	75. [0:06:28] S: ja ich versuche mich da anzustrengen
89. [0:07:18] TP: richtet den Oberkörper auf und bewegt die Hände hin und her	76. [0:06:31] TP: okay
90. [0:07:26] M: bewegt den Kopf auf und ab	77. [0:06:33] M: aber sie denken dass wenn meine tochter dann auch mit ihren freundinnen spricht dass das dann auch sich wieder so in der schule bessern wird
91. [0:07:29] TP: streckt die Hand nach vorne aus	78. [0:06:40] TP: wenn das das einzige ist was dich anscheinend ähm (.) motiviert (..) also ich weiß ja das du gute noten haben möchtest
92. [0:07:33] TP: streckt die Hände nach vorne aus und bewegt den Kopf nach rechts und links	79. [0:06:51] S: ja
93. [0:07:35] TP: bewegt die Hände hin und her	80. [0:06:51] TP: deine beteiligung also deine leis-
94. [0:07:37] M: bewegt den Kopf auf und ab	

95. [0:07:43] TP: streckt die Hände aus	tungen sind ja auch gut nur deine beteiligung deine sachliche beteiligung ist (unv.) steigen
96. [0:07:46] M: bewegt den Kopf nach rechts und links	81. [0:06:58] S: okay
97. [0:07:47] TP: bewegt den Kopf auf und ab	82. [0:06:59] M: mhm
98. [0:07:50] M: bewegt den Kopf auf und ab	83. [0:07:00] TP: es liegt ja nicht nur an meinem fach anscheinend
99. [0:07:54] S: bewegt den Kopf auf und ab	84. [0:07:04] M: okay und was soll ich dann jetzt zu hause äh mit alex maCHEN
100. [0:07:57] S: bewegt den Kopf auf und ab	85. [0:07:10] TP: also (.) sie wären (.) wahrscheinlich ähm (.) ist ihre aufgabe vor allem die sozialen kontakte die soziale kommunikative seite zu stärken
101. [0:08:13] S: bewegt den Kopf auf und ab	86. [0:07:26] M: ja okay (.) also das kann ich auf jeden fall machen aber jetzt in dem schulischen bereich bezogen kann ich natürlich nicht so viel tun
102. [0:08:13] M: bewegt den Kopf auf und ab	87. [0:07:32] TP: nein aber da hatte sie ja eigentlich auch kein problem also es ist nicht so das sie nachhilfe bräuchte weil sie einfach schlecht ist
103. [0:08:17] TP: streckt die Arme aus und legt sie auf den Tisch	88. [0:07:38] M: ja
104. [0:08:20] S: bewegt den Kopf auf und ab	89. [0:07:39] TP: oder defizite hat sondern ähm dass sie anscheinend weil ich weiß nicht ob sie alleinerziehend sind
105. [0:08:35] S: bewegt den Kopf auf und ab	90. [0:07:45] M: hm ne aber mein mann arbeitet genau so viel wie ich
106. [0:08:39] TP: steht von dem Stuhl auf	91. [0:07:47] TP: genau dass sie anscheinend sehr viel zeit alleine verbringt und dass ist das was sie stört und ein bisschen demotiviert
107. [0:08:39] M: steht von dem Stuhl auf	92. [0:07:52] M: ja okay (.) dann versuche ich irgendwie

108. [0:08:39] S: steht von dem Stuhl auf	abends mal ein bisschen mehr nachzufragen okAY
109. [0:08:40] TP: bewegt die Hand in Richtung M	93. [0:07:57] S: ja
110. [0:08:40] M: bewegt die Hand in Richtung TP	94. [0:07:59] TP: okay
111.	95. [0:08:00] M: würde dir das denn erstmal so weiter helfen
	96. [0:08:02] S: hm ja ich glaube schon also wenn andrea und bente sich auch noch mehr zeit für mich nehmen dann
	97. [0:08:07] TP: ich kann auch mal mit andrea und bente sprechen das ist gar kein problem und wie gesagt bei gruppenarbeit könnte ich auch anbieten damit ihr mehr zeit zusammen verbringt und nicht nur äh frontalunterricht erlebt (lacht)
	98. [0:08:19] S: ja
	99. [0:08:19] M: (lacht)
	100. [0:08:21] TP: okay
	101. [0:08:22] M: ja okay ja wenn dann noch was ist dann können sie mir auf jeden fall bescheid äh geben und dann können wir das ja erstmal so festhalten und ausprobieren
	102. [0:08:30] TP: ja (...) ich hoffe auch auf mehr beteiligung im unterricht
	103. [0:08:34] S: ja
	104. [0:08:34] M: (lacht) (...) okay gut dann dankeschön
	105. [0:08:40] TP: tschüss
	106. [0:08:40] M: tschüss (lacht)

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☒ Situation 1 ☐ Situation 2

Pseudonymisierungscode

SAD06

Länge

00:07:59 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:34] TP: richtet den Blick in die Richtung der Tür	2. [0:00:34] (klopfen)
3. [0:00:36] TP: lehnt den Oberkörper nach rechts	3. [0:00:35] TP: JA (..)
4. [0:00:38] TP: richtet sich auf und hebt die Mundwinkel	4. [0:00:37] S: hallo
5. [0:00:39] TP: lehnt sich nach vorne	5. [0:00:38] TP: HI
6. [0:00:41] TP: erhebt sich vom Stuhl	6. [0:00:39] S: sind sie wütend auf MICH
7. [0:00:42] S: zieht den Stuhl gegenüber de TP zurück und setzt sich darauf	7. [0:00:40] TP: nein [absolt nicht]
8. [0:00:44] TP: setzt sich wieder	8. [0:00:41] S: [okay]
9. [0:00:47] TP: richtet den Blick auf das Material und dann in die Richtung der S	9. [0:00:41] TP: setz dich (..) ja hi (lachen) (.) so wie geht es dir denn erst-MAL
10. [0:00:50] TP: legt die Unterarme nebeneinander und stützt sich auf dem Tisch ab	10. [0:00:48] S: eigentlich ganz gut
11. [0:00:57] TP: richtet den Blick abwechselnd auf das Material und in die Richtung der S	11. [0:00:49] TP: JA
12. [0:01:01] TP: richtet den Blick in die Richtung der S und bewegt ihren Kopf hin und her	12. [0:00:50] S: ja
13. [0:01:16] TP: nickt leicht mit dem Kopf	13. [0:00:50] TP: das ist schön das ist schön wie war dein tag SO
	14. [0:00:53] S: mh bisschen anstrengend
	15. [0:00:54] TP: okay so ist das manchmal NE (.) so äh ja ich habe dich hier zum gespräch eingeladen ähm ich wollte mal fragen ähm wie es dir generell in der schule aktuell so geht also ähm wie empfindest du deine schulzeit GRADE
	16. [0:01:10] S: mh eigentlich ist alles in ordnung aber ich würde ganz gerne wieder bei andrea und bente sitzen
	17. [0:01:14] TP: mhm
	18. [0:01:15] S: weil ich nicht so gern alleine sitzen möchte
	19. [0:01:16] TP: mhm das kann ich verstehen weißt du

	denn waRUM du nicht mehr neben denen SITZT
14. [0:01:24] TP: nickt leicht mit dem Kopf	20. [0:01:21] S: mh ja wir haben vielleicht ein bisschen viel geredet [so]
15. [0:01:27] TP: richtet den Blick abwechselnd auf das Material und in die Richtung der S	21. [0:01:24] TP: [mhm] mhm okay also gut ja genau deswegen ähm wollte ich auch ein bisschen heute mit dir quatschen ähm nicht dass du den bus noch verpasst oder so (lachen) aber
16. [0:01:38] TP: richtet den Blick in die Richtung der S und bewegt ihren Kopf mehrmals nach links und rechts	22. [0:01:34] S: nein alles gut
	23. [0:01:34] TP: ähm genau darum geht es ähm äh ist im moment irgendwas los bei DIR du kannst offen mit mir sprechen also ähm stört dich WAS ähm möchtest du vielleicht aufmerksamkeit von irgendWEM oDER ähm [was ist bei dir]
17. [0:01:54] TP: nickt mit dem Kopf	24. [0:01:49] S: [mh]
	25. [0:01:49] TP: da GRADE
18. [0:02:01] TP: bewegt den Kopf nach links und rechts hin und her	26. [0:01:50] S: also es ist halt schon schön wenn alle so über meine witze lachen [weil ich gerne späße mache]
	27. [0:01:52] TP: [mhm mhm mhm]
19. [0:02:09] TP: nickt leicht mit dem Kopf	28. [0:01:55] S: aber ich rede halt gerne mit andrea und bente weil wir es jetzt in der freizeit nicht mehr so viel zusammen machen
20. [0:02:12] TP: bewegt den Kopf nach links und rechts hin und her	29. [0:01:59] TP: mhm
21.	30. [0:02:00] S: und dann reden wir halt da dann deswegen
	31. [0:02:01] TP: okay hast du viel zu TUN oDER
	32. [0:02:04] S: mh ne aber die machen dieses sprachen-zertifikat
	33. [0:02:06] TP: mhm

22. [0:02:17] TP: bewegt den Kopf nach links und rechts hin und her	34. [0:02:07] S: und dann treffen die sich immer nur zu zweit und [dann]
23. [0:02:23] TP: nickt leicht mit dem Kopf	35. [0:02:09] TP: [okay]
24. [0:02:29] TP: hebt die Mundwinkel und nickt leicht mit dem Kopf	36. [0:02:10] S: ja
25. [0:02:30] S: berührt ihr Kinn	37. [0:02:10] TP: und äh warum machst du das NICHT wenn ich fragen DARF
26. [0:02:36] TP: richtet den Blick abwechselnd auf das Material und in die Richtung der S	38. [0:02:14] S: hm hatte ich nicht so lust drauf
27. [0:02:50] TP: richtet den Blick in die Richtung der S	39. [0:02:15] TP: okay okay hast du denn vielleicht andere interessen äh (.) denen du nachgehen könntEST
28. [0:03:00] TP: richtet den Blick abwechselnd auf das Material und in die Richtung der S	40. [0:02:22] S: also ich fahre gern fahrrad oder spiele gitarre
29. [0:03:08] TP: richtet den Blick in die Richtung der S	41. [0:02:23] TP: mh das ist ja schön ja ja (.) also hast du ja auch eigentlich in deiner freizeit viel zu tun oder NICHT
30. [0:03:11] S: nickt mit dem Kopf	42. [0:02:29] S: ja deswegen sind mir meine hausaufgaben auch nicht so wichtig
31. [0:03:16] TP: bewegt den Kopf leicht nach vorne und wieder zurück	43. [0:02:32] TP: oKAY okay ja du da muss man eine gute balance finden NE weil ähm ich äh bin ganz ehrlich eigentlich hast du äh tolle noten hervorgebracht und äh aktuell äh stehst du ja auch auf der (.) ganz guten zwei bei mir
32. [0:03:18] TP: richtet den Blick abwechselnd auf das Material und in die Richtung der S	44. [0:02:47] S: hmh
	45. [0:02:47] TP: ähm allerdings ähm wir haben ja bald den elternsprechtag [und]
	46. [0:02:52] S: [ja]
	47. [0:02:52] TP: ich würde es sehr ungern eigentlich deinen eltern berichten ähm dass du dich verschlechterst also ähm
	48. [0:02:59] S: müssen die denn kommen ODER
	49. [0:03:00] TP: das wäre schon schön also es wäre

33. [0:03:22] TP: legt ihre Hände ineinander und auf dem Tisch ab	schön wenn wir einen termin machen könnten ähm äh aber lass uns erstmal darüber sprechen wie wir dir die situation jetzt bewältigen können du sitzt ja jetzt nicht mehr NEBen deinen [freundinnen]
34. [0:03:26] TP: richtet den Blick in die Richtung der S, legt die Handflächen aneinander und bewegt die Hand mehrmals nach rechts und links	50. [0:03:13] S: [mhm]
35. [0:03:30] TP: legt die Hände ineinander	51. [0:03:14] TP: ähm das hat ja auch einen GRUND ähm ich habe ähm gemerkt dass das es gibt viele unterrichtsstörungen hier und da und ähm es wäre einfach schön wenn andere schüler die daran interessiert sind auch was mitzunehmen keine störungen zu haben ähm wenn das dann eben nicht mehr so ist also ähm ein bisschen rücksicht auf deine mit-schüler NE
36. [0:03:48] TP: bewegt den Kopf nach links und rechts hin und her	
37. [0:03:50] S: hebt und senkt ihren Kopf	
38. [0:03:52] TP: richtet den Blick abwechselnd auf das Material und in die Richtung der TP	
39. [0:03:54] TP: hebt die Mundwinkel	
40. [0:04:00] TP: richtet den Blick in die Richtung der S und bewegt den Kopf nach links und rechts hin und her und dabei etwas nach vorne	
41. [0:04:03] TP: streckt ihr Kinn hoch	52. [0:03:38] S: aber die lachen ja auch darüber
42. [0:04:09] S: nickt leicht mit dem Kopf	53. [0:03:39] TP: ja das tun sie das tun sie aber wir müssen ja auch fortschritt machen NE und ähm darum geht es ja auch in der schule äh spaß sollen wir alle haben NE ähm ja das ist ja eigentlich ähm kein äh tabu (lachen) aber ähm wir sollten auf jeden fall zusehen dass wir auch voran kommen und dass alle auch mitkommen ich meine du machst ja tolle arbeit auch NE also ich sehe das schon du du ähm äh löst die aufgaben meistens richtig und äh ich frage mich eigentlich nur oft ähm warum du
43. [0:04:14] TP: bewegt den Kopf nach links und rechts hin und her	
44. [0:04:20] TP: bewegt den Kopf nach links und rechts hin und her	
45. [0:04:28] TP: bewegt den Kopf nach links und rechts hin und her	
46. [0:04:29] S: hebt die Mundwinkel	

47. [0:04:29] TP: hebt die Mundwinkel	dass denn nicht vorträgst weil du doch so gerne die anderen äh die aufmerksam-keit der anderen (lachen) für dich gewinnen [möch-test]
48. [0:04:30] TP: legt ihren Kopf kurz an die rechte Schulter und richtet ihn dann wieder auf	
49. [0:04:33] TP: richtet den Blick auf das Material	54. [0:04:17] S: [hm] das fällt mir dann irgendwie nicht so einfach
50. [0:04:34] TP: richtet den Blick in die Richtung der S	55. [0:04:20] TP: mh mhm mhm hast du da irgendwie hem-mungen vor der klasSE ir-gendwas vorzutragen oder SO
51. [0:04:39] TP: richtet sich etwas auf	56. [0:04:25] S: mh ne ei-gentlich nicht
52. [0:04:45] TP: hebt die Mundwinkel	57. [0:04:26]] TP: mh warum probierst du es denn nicht mal SO
	58. [0:04:29] S: weiß ich nicht (lachen)
53. [0:04:58] TP: hebt und senkt den Kopf langsam	59. [0:04:30] TP: (lachen) ja WEIß ICH nicht probiere es doch einfach [mal]
54. [0:05:03] TP: richtet den Blick auf das Material	60. [0:04:32] S: [ja]
55. [0:05:05] TP: richtet den Blick in die Richtung der S	61. [0:04:32] TP: ähm wie wäre es wenn wir einen deal MACHEN ähm dass du einfach mal äh dich traust ein paar mal öfter
	62. [0:04:39] S: mhm
56. [0:05:09] S: nickt mit dem Kopf	63. [0:04:39] TP: ähm was zu machen und äh vielleicht in dieser energie die du in äh deine scherze reinsteckst (lachen) vielleicht darein zu stecken um einfach mal äh das die die deine mit-schüler so zu beeindrUCKEN indem du
57. [0:05:13] TP: richtet den Blick auf das Material	64. [0:04:55] S: ja
58. [0:05:15] TP: richtet den Blick in die Richtung der S	65. [0:04:55] TP: was schönes vorträgst
59. [0:05:29] TP: bewegt ihren Kopf vor und wieder zurück	66. [0:04:57] S: dürfte ich dann wieder bei den anderen sitZEN

60. [0:05:39] TP: bewegt den Kopf hin und her 61. [0:05:42] TP: bewegt den Kopf nach links und rechts hin und her 62. [0:05:55] S: nickt mit dem Kopf 63. [0:06:07] TP: nickt mit dem Kopf 64. [0:06:09] TP: bewegt den Kopf nach links und rechts 65. [0:06:14] TP: nickt leicht mit dem Kopf 66. [0:06:19] TP: bewegt den Kopf nach links und rechts 67. [0:06:28] TP: bewegt den Kopf nach vorne 68. [0:06:30] TP: hebt die Mundwinkel und lehnt sich kurz zurück und wieder vor 69. [0:06:34] TP: richtet den Blick auf das Material 70. [0:06:37] TP: richtet den Blick in die Richtung der S	67. [0:04:58] TP: darauf wollte ich hinaus genau dass dann VIELLEICHT wenn es dann BESer wird ähm dass wir dann dich wieder zu andrea [und] 68. [0:05:06] S: [mhm] 69. [0:05:06] TP: bente packen NE 70. [0:05:08] S: okay 71. [0:05:08] TP: wäre das ein DEAL 72. [0:05:09] S: ja 73. [0:05:10] TP: ah okay sehr schön (.) und ähm bezüglich der hausaufgaben ähm wie gesagt wir müssen einfach eine balance finden NE weil am ende des tages ähm wie gesagt du ähm musst ja deine note aufrecht erhalten weil die ist toll also da kann ich nicht meckern ähm ABER im moment geht es halt ein bisschen eben runter und das ist halt weder für dich schön noch für mich NE 74. [0:05:34] S: aber es fragt ja auch keiner nach ob ich die mache also 75. [0:05:37] TP: ja gut wir fragen ja im unterricht nach NE aber deine deine eltern (.) fragen nicht NACH oder oder WIE 76. [0:05:43] S: ne die sind meistens den ganzen tag arbeiten 77. [0:05:45] TP: mhm okay okay alles klar dann ähm würde ich das gerne mit deinen eltern (.) beim elternsprechtage äh besprechen NE 78. [0:05:54] S: mhm 79. [0:05:55] TP: hast du denn sonst irgendwie eine
---	--

71. [0:06:41] S: nickt mit dem Kopf	person an die du dich wenden könntest äh in deinem umfeld die dir ein bisschen bisschen äh unterstützung bieten KANN (..)
72. [0:06:46] S: nickt leicht mit dem Kopf	80. [0:06:05] S: mh ne sonst war das immer andrea und bente eigentlich
73. [0:06:46] TP: richtet den Blick auf das Material	81. [0:06:07] TP: mhm mhm okay
74. [0:06:49] TP: richtet den Blick in die Richtung der S und bewegt den Kopf nach links und rechts	82. [0:06:09] S: ja
75. [0:07:00] S: nickt leicht mit dem Kopf	83. [0:06:09] TP: ja okay und die sind jetzt beschäftigt mit dem (.)
76. [0:07:02] TP: bewegt den Kopf nach links und rechts	84. [0:06:12] S: ja meistens zumindest
77. [0:07:04] S: nickt mit dem Kopf	85. [0:06:14] TP: mhm okay vielleICHT setzen wir uns mal mit denen auch zusammen und dann können wir ein arrangement treffen (.) wie wär DAS
78. [0:07:08] TP: richtet den Blick auf das Material	86. [0:06:22] S: ja ich weiß nicht ob die dann vielleicht irgendwie böse auf mich sind oder so dass ich das dann gesagt habe
79. [0:07:11] TP: richtet den Blick in die Richtung der S	87. [0:06:26] TP: ach (.) das glaube ich nicht wenn das wirklich deine FREUNDE sind (lachen) dann würden die dem zustimmen oder NICHT
80. [0:07:14] TP: nickt mit dem Kopf	88. [0:06:31] S: ja eigentlich schon
81. [0:07:16] TP: nickt mit dem Kopf	89. [0:06:32] TP: okay genau und ansonsten ähm können wir ja das auch so machen dass äh ich dir ein bisschen ähm individuell unterstützung gebe [ähm]
82. [0:07:19] TP: richtet den Blick auf das Material	90. [0:06:41] S: [mhm]
83. [0:07:21] TP: richtet den Blick in die Richtung der S	91. [0:06:41] TP: und dass du mir einfach per email äh schreibst wenn du unterstützung brauchst bei den hausaufgaben ähm oder ähm dass du mir die einfach mal
84. [0:07:23] TP: richtet sich auf und hebt die Mundwinkel	
85. [0:07:28] TP: richtet den Blick auf das Material	
86. [0:07:33] TP: richtet den Blick in die Richtung der S und bewegt ihren Kopf hin und her	

87. [0:07:37] TP: hebt die Mundwinkel	hin und wieder schickst und ich die vorher schon ab-
88. [0:07:37] S: nickt mit dem Kopf	schecke ähm dass wir das das wir dem einfach ein
89. [0:07:41] S: nickt mit dem Kopf	bisschen mehr zeit schenken und äh ich dir dann ein
90. [0:07:43] TP: bewegt ihren Kopf nach vorne und hält diesen dabei schief	bisschen unter die arme greife
91. [0:07:44] TP: richtet den Kopf auf und hebt die Mundwinkel	92. [0:07:00] S: ja
92. [0:07:45] TP: lehnt sich zurück und wieder vor	93. [0:07:00] TP: da muss auch keiner was von mitbe-
93. [0:07:45] S: richtet sich auf und hebt die Mundwinkel	kommen oder so also das können wir [dann unter uns]
94. [0:07:46] S: erhebt sich vom Stuhl	94. [0:07:04] S: [okay ja das wär gut]
	95. [0:07:05] TP: JA okay sehr schön (.) ähm dann lass uns einen termin mit deinen eltern machen ähm
95. [0:07:49] S: dreht sich um und verlässt den Raum	96. [0:07:13] S: würde das dann auch abends gehen weil die sind halt den ganzen tag nicht da
	97. [0:07:15] TP: das können wir auch zum abend hin machen genau ja ähm ich hoffe dass sich das ein bisschen bessert dass wir alle gemeinsam als klasse dann jetzt ähm super motiviert an die sache rangehen können ähm und ähm dass wir einfach ähm diese störungen bisschen auslassen könntest ist das in ordNUNG [und]
	98. [0:07:35] S: [ja]
	99. [0:07:36] TP: dann den deal halt NE dass wir irgendwann dich wieder zu deinen freundinnen setzen können und ihr ähm eure noten aufrecht erhalten könnt und sogar vielleicht verbessern (lachen)

	100. [0:07:45] S: ich probiere es mal 101. [0:07:46] TP: JA [okay sehr schön] 102. [0:07:46] S: [okay (danke?)] 103. [0:07:48] TP: dann ähm gute fahrt nach [hause (la- chen)] 104. [0:07:49] S: [ja (la- chen)] 105. [0:07:50] TP: ciao ciao
--	---

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☐ Situation 1 ☒ Situation 2

Pseudonymisierungscode

SAD06

Länge

00:10:26 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:33] TP: richtet den Blick in die Richtung der Tür und berührt ihren Mund mit der linken Hand	2. [0:00:33] (klopfen)
3. [0:00:34] TP: lehnt sich etwas nach rechts und legt dann ihre Arme auf dem Tisch ab	3. [0:00:34] TP: JA herein (.)
4. [0:00:35] TP: hebt die Mundwinkel	4. [0:00:37] M: [hallo]
	5. [0:00:37] TP: [HI] sie sind frau schmidt
5. [0:00:38] TP: erhebt sich vom Stuhl und gibt der M die Hand	6. [0:00:39] M: ja genau [hallo]
6. [0:00:38] M: betritt das Bild und gibt der TP die Hand und hebt die Mundwinkel	7. [0:00:39] TP: [hi (lachen)] setzt euch
7. [0:00:40] M: setzt sich auf den Stuhl und richtet den Blick in die Richtung der TP	8. [0:00:42] S: hallo
8. [0:00:41] S: betritt das Bild und setzt sich auf den Stuhl und richtet den Blick in die Richtung der TP	9. [0:00:42] TP: HI alex (lachen)
9. [0:00:42] TP: setzt sich auf den Stuhl	10. [0:00:43] M: ja dann erklären sie mal warum ich heute hier hin kommen sollte
	11. [0:00:46] TP: ja ähm wir haben ja den elternsprechtag das ist ja routine ja eigentlich aber es ist ganz schön dass wir uns auch mal sehen
10. [0:00:47] TP: richtet den Blick auf das Material	12. [0:00:52] M: mhm
11. [0:00:48] TP: rückt den Stuhl etwas nach vorne und richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der M und der S	13. [0:00:53] TP: ähm weil ähm ja ich wollte sie einfach mal ein bisschen ähm updaten [bezüglich]
12. [0:00:52] M: nickt mit dem Kopf	
13. [0:00:53] TP: richtet den Blick auf das Material	14. [0:00:59] M: [mhm]
	15. [0:00:59] TP: ähm der leistung von alex ähm keine

14. [0:00:55] TP: verschiebt das Material etwas	sorge die sind jetzt nicht irgendwie ähm (lachen)
15. [0:00:56] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der M und der S und auf das Material	16. [0:01:05] M: (lachen)
16. [0:00:58] M: hebt und senkt den Kopf	17. [0:01:06] TP: super schnell gedropt oder so [nein]
17. [0:00:58] TP: hebt das Material und senkt es wieder	18. [0:01:08] M: [ja]
	19. [0:01:09] TP: ähm alex und ich hatten äh neulich ein kleines gespräch wo wir auch einen termin dann ausgemacht haben [beziehungsweise]
18. [0:01:02] TP: hebt die Hände leicht über den Tisch und streckt die Finger von der Hand ab und kreist diese	20. [0:01:15] M: [hm]
19. [0:01:06] M: hebt die Mundwinkel	21. [0:01:16] TP: über den termin gesprochen haben den wir jetzt für alle hier haben und ähm generell ähm ich weiß nicht alex äh willst du vielleicht erstmal erwähnen wie du dich äh FÜHLST äh im moment (lachen) keine angst [(lachen)]
20. [0:01:06] TP: hebt die Hände leicht über den Tisch und streckt die Finger von der Hand ab und kreist diese und bewegt sie auseinander und zusammen	22. [0:01:29] M: [(lachen)]
21. [0:01:10] TP: legt die Hände in einander und übt zwischendurch Druck aus	23. [0:01:30] S: äh also ich bin kurz von andrea und bente weggesetzt
22. [0:01:15] M: hebt und senkt den Kopf	24. [0:01:33] M: oKAY
23. [0:01:16] M: nickt mit dem Kopf	25. [0:01:33] S: weil wir ein bisschen viel geredet haben
24. [0:01:21] TP: richtet den Blick in die Richtung der S	26. [0:01:35] M: mhm
25. [0:01:27] M: richtet den Blick in die Richtung der S	27. [0:01:35] S: ähm und dann haben wir den deal gemacht dass wir ähm wenn ich mich mehr melde und nicht mehr (.) angemessener (unv.) dass ich mich wieder dahin setzen darf
26. [0:01:29] TP: hebt die Mundwinkel	28. [0:01:44] M: oKAY
27. [0:01:29] M: hebt die Mundwinkel	
	29. [0:01:45] S: genau
28. [0:01:33] TP: nickt mit dem Kopf	30. [0:01:46] TP: genau das soll jetzt auch keine be-

29. [0:01:33] M: nickt mit dem Kopf	strafung oder so [sowas sein]
30. [0:01:42] S: richtet den Blick in die Richtung der M	31. [0:01:48] M: [mhm]
31. [0:01:44] S: richtet den Blick in die Richtung der TP	32. [0:01:49] TP: es ist einfach um das klima ein bisschen ähm angenehmer zu halten für alle ähm weil es dann schon doch öfter mal gestört hat [und ähm]
32. [0:01:44] M: richtet den Blick in die Richtung der TP	33. [0:01:57] M: [ja ja]
33. [0:01:47] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der S und der M	34. [0:01:58] TP: den unterricht zu laut ein bisschen ähm dann kaputt gemacht hat [äh]
34. [0:01:48] TP: bewegt den Kopf nach links und rechts	35. [0:02:01] M: [ja] mich wundert das gerade irgendwie weil sonst war ja eigentlich immer alles gut (lachen)
35. [0:01:51] TP: bewegt die Hände mit der Handfläche zum Tisch auseinander und zusammen	36. [0:02:06] TP: ja ja ähm also ähm so wie ich das mitbekommen habe auch bezüglich der hausaufgaben zum beispiel
36. [0:01:54] TP: legt ihre Handflächen einander und bewegt ihre Hände dabei	37. [0:02:13] M: mhm
37. [0:01:58] TP: macht kreisende Handbewegungen und legt dann die Hände ineinander	38. [0:02:14] TP: ähm fühlt alex sich ein bisschen allein gelassen im moment [ähm]
38. [0:02:01] TP: richtet den Blick auf das Material	39. [0:02:18] M: [okay]
39. [0:02:02] TP: richtet den Blick in die Richtung der M	40. [0:02:18] TP: von ihren freunden ähm und ich habe ihr dann angeboten dass ich ihr ein bisschen unter die Arme greife und dann wollte ich mal nachfragen wie das von ihnen aus aussieht ob sie vielleicht auch äh (.)
40. [0:02:03] M: richtet den Blick in die Richtung der S	
41. [0:02:05] M: richtet den Blick in die Richtung der TP	
42. [0:02:06] TP: hebt und senkt ihren Kopf	

43. [0:02:07] TP: richtet den Blick auf das Material	was machen könnten um unterstützungsmäßig
44. [0:02:10] TP: richtet den Blick in die Richtung der M und bewegt ihre Hände ineinander massierend	41. [0:02:32] M: mhm
45. [0:02:15] TP: richtet den Blick in die Richtung der S und dann in die Richtung der TP	42. [0:02:33] TP: drüber gucken und so weiter weil SO wie ich das äh mitbekommen habe (.) hat alex das eigentlich immer ganz gut alleine gemacht aber vielleicht reicht das nicht mehr
46. [0:02:17] M: hebt und senkt den Kopf	43. [0:02:42] M: ja also es ist natürlich irgendwie ein bisschen schwierig da immer so hinterherzusein bei den hausaufgaben [weil ich halt auch manchmal]
47. [0:02:24] M: hebt und senkt den Kopf	44. [0:02:47] TP: [mhm glaube ich]
48. [0:02:25] TP: streckt den Arm in die Richtung der M aus und legt die Hand wieder in die andere	45. [0:02:48] M: knapp fünfzig stunden die woche [arbeite so]
49. [0:02:31] TP: dreht ihre Hände umeinander	46. [0:02:49] TP: [mhm mhm]
50. [0:02:36] TP: bewegt die Hände vor sich hin und her	47. [0:02:50] M: nach hause abends und [mein mann]
51. [0:02:39] TP: bewegt ihre Hände auseinander und legt sie wieder ineinander	48. [0:02:52] TP: [ja]
52. [0:02:40] TP: richtet den Blick in die Richtung der S	49. [0:02:52] M: arbeitet auch viel deshalb ist das dann manchmal nicht so EINFACH und bis jetzt hat es ja auch eigentlich immer geklappt
53. [0:02:43] TP: richtet den Blick in die Richtung der M	50. [0:02:58] TP: mhm [mhm]
54. [0:02:47] TP: nickt lange mit dem Kopf	51. [0:02:59] M: [deshalb] ähm ja
	52. [0:03:01] TP: ja gut wir machen ja auch fortschritte NE [(lachen) das]
	53. [0:03:03] M: [mhm]
	54. [0:03:03] TP: bleibt nicht immer auf dem niveau der achten klasse [oder so]
	55. [0:03:06] M: [ja ja]

55. [0:02:58] TP: nickt mit dem Kopf	56. [0:03:07] TP: ähm das würde natürlich auch schon anspruchsvoller
56. [0:03:02] TP: bewegt ihre rechte Hand im Bogen nach rechts und wieder zur anderen Hand	57. [0:03:09] M: mhm
57. [0:03:04] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der S und der M	58. [0:03:09] TP: und ähm da ähm habe ich absolutes verständnis für wenn es mal schwieriger wird [dem]
58. [0:03:05] TP: bewegt ihre rechte Hand nach rechts und wieder zur anderen Hand	59. [0:03:15] M: [mhm]
59. [0:03:13] TP: legt beide Hände auf ihre Brust	60. [0:03:15] TP: ähm nachzukommen und ähm quasi äh hinterher zu kommen auch NE ähm und äh deswegen ähm hatte ich ihr das angeboten und es hat auch erst ganz gut geklappt [äh in der]
60. [0:03:16] TP: legt die Hände ineinandergelegt auf den Tisch	61. [0:03:27] M: [okay]
61. [0:03:17] TP: richtet den Blick auf das Material	62. [0:03:28] TP: einen woche jetzt nach dem gespräch ähm das wir hatten und ähm ja habe das gefühl fühlst du dich gerade wieder ein bisschen eingelassen oder NICHT (lachen)
62. [0:03:19] TP: bewegt die Hände auseinander und zusammen und richtet den Blick in die Richtung der M	63. [0:03:37] M: aber das muss ja irgendwie einen grund haben ODER also was denken sie DENN was die gründe sind die sie sich momentan alleine gelassen FÜHLT
63. [0:03:19] M: nickt mit dem Kopf	64. [0:03:44] TP: ja also ähm du meintest ja zu mir dass ähm du eigentlich deine hausaufgaben immer mit deinen freunden gemacht hast
64. [0:03:26] TP: richtet den Blick abwechselnd auf das Material und in die Richtung der M und der S	65. [0:03:51] M: mhm
65. [0:03:34] TP: kreist die Hände umeinander	66. [0:03:51] TP: ähm und das jetzt nicht mehr so ist weil die eine andere ähm aktivität ja eine andere aktivität noch nachgehen [und zwar war]
66. [0:03:35] TP: legt die Hände ineinander und hebt die Mundwinkel	67. [0:04:00] M: [oKAY]

67. [0:03:43] M: richtet den Blick in die Richtung der S und zurück in die Richtung der TP 68. [0:03:47] TP: richtet den Blick in die Richtung der S und der M 69. [0:03:51] M: hebt und senkt langsam dem Kopf 70. [0:04:00] TP: lehnt sich etwas in die Richtung der S 71. [0:04:03] TP: nickt mit dem Kopf 72. [0:04:04] M: richtet den Blick in die Richtung der S 73. [0:04:07] S: richtet den Blick in die Richtung der M und dann in die Richtung der T 74. [0:04:07] M: richtet den Blick in die Richtung der TP 75. [0:04:15] TP: bewegt den Kopf mehrmals nach links und rechts 76. [0:04:31] TP: richtet den Blick in die Richtung der M und hebt die Mundwinkel 77. [0:04:31] M: hebt die Mundwinkel 78. [0:04:34] TP: nickt mit dem Kopf und richtet den	68. [0:04:00] TP: das was genau nochMAL 69. [0:04:02] S: mh die machen das sprachzertifikat 70. [0:04:03] TP: genau das sprachzertifikat 71. [0:04:04] M: und das machst du NICHT 72. [0:04:06] TP: das macht [sie nicht] 73. [0:04:06] S: [ne] 74. [0:04:06] M: ja okay 75. [0:04:07] TP: kein interesse dran [(lachen) ähm] 76. [0:04:09] M: [ja mhm] 77. [0:04:10] TP: genau ähm und deswegen ähm (.) äh wollten wir habe ich dann äh vorgeschlagen dass ich äh da ein bisschen ihr individuelle unterstützung äh biete [aber] 78. [0:04:23] M: [mhm] 79. [0:04:23] TP: ähm generell hätten sie denn eine idee warum (.) ähm das aktuell so ist bei aLEX (lachen) 80. [0:04:31] M: ähm hm ja also ich weiß es jetzt irgendwie nicht so ganz [genau] 81. [0:04:36] TP: [mhm] 82. [0:04:37] M: ähm ich hatte jetzt auch nicht viel mitbekommen außer vielleicht dass andrea und bente jetzt weniger bei uns sind so von [dem was ich] 83. [0:04:43] TP: [mhm] 84. [0:04:43] M: mitbekommen habe das war vorher halt auch mal anders
---	---

Blick abwechselnd in die Richtung der S und der M	85. [0:04:46] S: du fragst ja auch nicht so nach
79. [0:04:41] M: richtet den Blick in die Richtung der S	86. [0:04:47] M: nach dem hausaufgaben meinst DU
80. [0:04:43] M: richtet den Blick in die Richtung der TP	87. [0:04:48] S: ja oder generell nicht so oft
81. [0:04:45] S: richtet den Blick in die Richtung der M	88. [0:04:50] M: ja ich meine gut wenn ich dann halt abends nach hause komme dann (.)
82. [0:04:46] M: richtet den Blick in die Richtung der S	89. [0:04:54] TP: mhm
83. [0:04:48] S: richtet den Blick nach unten	90. [0:04:55] M: denke ich halt das ist alles in ordnung [NE so wie es]
84. [0:04:50] M: richtet den Blick in die Richtung der TP	91. [0:04:56] TP: [mhm]
85. [0:04:51] S: richtet den Blick in die Richtung der TP	92. [0:04:57] M: ja das zuletzt auch eigentlich immer war
86. [0:04:53] M: hebt und senkt die Arme	93. [0:04:59] TP: ja [okay]
87. [0:04:56] TP: nickt mit dem Kopf	94. [0:05:00] M: [genau]
	95. [0:05:01] TP: ja wie gesagt also schulzeit ist auch eine zeit der veränderung
	96. [0:05:04] M: mhm
	97. [0:05:04] TP: und äh man ist in einem schwierigem alter wo sich viel verändert äh freunde kommen und gehen
	98. [0:05:10] M: ja ist [ja eigentlich auch so ja]
	99. [0:05:11] TP: [gefühle kommen] und gehen und entschuldigung ich [wollte]
	100. [0:05:13] M: [ja] alles gut aber was ja eigentlich auch so ein normales verhalten dann bei jugendlichen [oDER]
	101. [0:05:17] TP: [mh]
88. [0:05:13] TP: zeigt mit der Hand in die Richtung der M und hebt die Mundwinkel	102. [0:05:18] M: dass die auch mal so die klasse ein bisschen einrufen

89. [0:05:26] TP: richtet den Blick auf das Material 90. [0:05:27] TP: hebt die Mundwinkel und richtet den Blick in die Richtung der M 91. [0:05:30] TP: deutet mit beiden Händen in die Richtung der TP und S 92. [0:05:32] M: nickt mit dem Kopf 93. [0:05:32] TP: bewegt ihre Hände zur Brust und dann von sich weg 94. [0:05:35] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der S und der M 95. [0:05:36] M: nickt mit dem Kopf 96. [0:05:39] TP: richtet den Blick auf das Material 97. [0:05:42] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der TP und der S 98. [0:05:45] M: nickt mit dem Kopf 99. [0:05:45] S: nickt leicht mit dem Kopf 100. [0:05:46] TP: richtet den Blick auf das Material 101. [0:05:49] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der TP und der S 102. [0:05:53] TP: bewegt ihre linke Hand nach links und legt sie wieder in die andere 103. [0:05:54] M: nickt mit dem Kopf	103. [0:05:21] TP: JA normal schon ich möchte allerdings ähm also was heißt normal NE ähm (lachen) man kann das sehr äh (.) in gewisser weise zügeln [beziehungsweise seine] 104. [0:05:32] M: [mh] 105. [0:05:33] TP: energie wo anders auch reinstecken das haben wir jetzt das wollen wir jetzt probieren auch auf [jeden fall] 106. [0:05:36] M: [okay] 107. [0:05:37] TP: da hatten wir die abmachung ähm was äh ich einfach schade finde ist dass du von deinen guten noten einfach runterkommst weil ähm da hat man bisher auch stol/ drauf stolz sein können und ähm äh ich sehe auf jeden fall auch noch luft nach oben das es sich besser kann [und] 108. [0:05:55] M: [okay] 109. [0:05:55] TP: das wär halt einfach viel zu schade dass man äh jetzt sagt okay wir nehmen eben lassen alles äh so wie es war und ähm sie wird schon alleine klar kommen und ähm am ende rutscht sie ab [weil] 110. [0:06:06] M: [mh]
--	--

104. [0:06:00] TP: richtet den Blick auf das Material 105. [0:06:01] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der TP und der S und hebt und senkt ihre Hände mehrmals 106. [0:06:04] TP: öffnet ihre Hände mit der Handfläche nach oben und legt sie wieder ineinander 107. [0:06:07] M: nickt mit dem Kopf 108. [0:06:10] TP: bewegt ihre Hände auseinander und zusammen und bewegt ihren Kopf nach rechts und links hin und her 109. [0:06:28] TP: hebt die Mundwinkel 110. [0:06:29] M: richtet den Blick in die Richtung der S und wieder in die Richtung der TP 111. [0:06:30] TP: richtet den Blick abwechselnd auf das Material und in die Richtung der TP und der S	111. [0:06:07] TP: ähm da einfach nicht die stütze ist die man äh vielleicht braucht und ähm mit dem ganzen neuen stoff der jetzt kommt NE 112. [0:06:14] M: aber das ist jetzt dann nur bei ihnen oder bei den anderen lehrern AUCH 113. [0:06:17] TP: äh 114. [0:06:17] M: das dieses problem 115. [0:06:18] TP: ach so nein ich habe leider auch schon von anderen [lehrern gehört] 116. [0:06:21] M: [mh okay] 117. [0:06:22] TP: dass wir das problem [haben und das liegt] 118. [0:06:23] M: [ja mhm] 119. [0:06:25] TP: äh wahrscheinlich eher nicht an meinem unterricht oder wie [findest du DAS] 120. [0:06:28] M: [mhm] 121. [0:06:29] TP: (lachen) 122. [0:06:30] S: ne 123. [0:06:30] TP: (lachen) okay [ähm] 124. [0:06:31] M: [ja gut] und was wäre dann jetzt so ihr vorSCHLAG also 125. [0:06:34] TP: mhm 126. [0:06:34] M: was können wir jetzt [maCHEN] 127. [0:06:35] TP: [ähm] dass wir einfach ähm alex ein bisschen ähm helfen und unterstützen [ähm] 128. [0:06:42] M: [okay] 129. [0:06:42] TP: indem wir ähm indem sie vielleicht einfach rüber gucken ob die hausaufgaben täglich gemacht [worden sind]
--	---

112. [0:06:43] M: nickt mit dem Kopf	130. [0:06:47] M: [mhm]
113. [0:06:44] TP: zeigt mit der Hand in die Richtung der M	131. [0:06:48] TP: und äh einfach auch mal nachfragen so was in der schule grade
114. [0:06:45] M: nickt mit dem Kopf	132. [0:06:51] M: mhm
115. [0:06:47] M: nickt mit dem Kopf	133. [0:06:51] TP: sache ist was thema ist und so weiter NE
	134. [0:06:54] M: okay ja
	135. [0:06:55] TP: ähm weil äh das kann auch schnell überfordernd sein [also]
	136. [0:06:58] M: [mh]
	137. [0:06:59] TP: ähm so so so (lachen) äh blöd wie das jetzt klingt [NE ähm]
	138. [0:07:03] M: [mh]
116. [0:07:03] TP: hebt die Mundwinkel	139. [0:07:04] TP: man hat in den äh in der teeniezeit auch andere dinge im kopf und äh [dann]
117. [0:07:05] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links hin und her	140. [0:07:09] M: [ja]
118. [0:07:08] M: hebt und senkt den Kopf	141. [0:07:09] TP: braucht man manchmal vielleicht jemanden dem man auch persönlich äh nahesteht ähm der dann sagt so ja MACH mal [und ähm]
119. [0:07:12] TP: bewegt ihre Hände kreisend vor sich	142. [0:07:15] M: [okay (lachen)]
	143. [0:07:17] TP: TU mal und [NE]
120. [0:07:17] M: hebt die Mundwinkel	144. [0:07:18] M: [ja]
	145. [0:07:18] TP: ähm und äh JA vielleicht ähm so einen kleines äh belohnungssystem erstmal auch einführt [NE]
121. [0:07:19] TP: richtet den Blick auf das Material	
122. [0:07:22] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der TP und der S	146. [0:07:24] M: [mhm]
	147. [0:07:25] TP: und wie gesagt also wir haben jetzt den deal dass sie sich dann

123. [0:07:25] M: hebt und senkt langsam den Kopf	wieder zu ihren freunden setzen kann [vielleicht]
124. [0:07:26] TP: legt die Hände auf die Brust	148. [0:07:30] M: [ja]
125. [0:07:29] TP: legt die Handflächen aneinander, zeigt in die Richtung der TP	149. [0:07:31] TP: verstärkt das die bindung auch noch ein bisschen wieder ähm wenn äh mehr beiträge kommen statt äh einfach irgendwas reinggerufen was äh als scherz gemeint war NE
126. [0:07:30] TP: legt ihre Hände ineinander	150. [0:07:41] M: aber das hat jetzt auch schon was gebracht dass sie weggesetzt wurde also hat sich das seitdem verbessert
127. [0:07:31] TP: bewegt ihre Hände auseinander und zusammen	151. [0:07:46] TP: also ähm ein bisschen [ja ich sehe]
128. [0:07:33] TP: richtet den Blick auf das Material	152. [0:07:48] M: [okay]
129. [0:07:36] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der TP und der S	153. [0:07:49] TP: dass sie sie aufgaben richtig ähm bearbeitet [und]
130. [0:07:41] M: nickt mit dem Kopf	154. [0:07:51] M: [ja]
	155. [0:07:51] TP: richtig gut macht ähm schade fand ich es nur wenn äh äh immer wenn sie es dann nicht vorgetragen [hat aber]
131. [0:07:52] M: nickt mit dem Kopf	156. [0:07:57] M: [mhm]
132. [0:07:55] TP: bewegt ihre Hände kreisend vor sich	157. [0:07:57] TP: ähm dass das ähm (.) daran arbeiten wir [auf jeden fall]
	158. [0:08:01] M: [okay]
133. [0:07:58] TP: richtet den Blick auf das Material	159. [0:08:01] TP: auch (.) ähm nur ähm da der die störungen kamen zwar immernoch [NE]
134. [0:08:03] S: nickt mit dem Kopf	160. [0:08:07] M: [mh]
135. [0:08:03] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der TP und der S	161. [0:08:08] TP: wieder äh aber wie gesagt da arbeiten wir dran und [ähm ich glaube]
	162. [0:08:11] M: [okay ja]

136. [0:08:06] TP: bewegt ihre Hände kreisend vor sich	163. [0:08:12] TP: da muss erstmal dieses bewusstsein geschaffen werden [das was passiert]
137. [0:08:08] M: nickt mit dem Kopf	164. [0:08:15] M: [mhm]
138. [0:08:13] TP: bewegt ihre Hände im Bogen vor sich und streckt dabei die Finger von der Hand, die Handflächen zeigen nach oben	165. [0:08:15] TP: im leben überhaupt GRADE [NE]
139. [0:08:15] TP: bewegt ihre Hände im Bogen vor sich und streckt dabei die Finger von der Hand, die Handflächen zeigen nach oben	166. [0:08:16] M: [mhm]
140. [0:08:23] TP: hebt die Mundwinkel	167. [0:08:16] TP: und dann äh dass man damit umgeht dann richtig
141. [0:08:23] M: hebt die Mundwinkel	168. [0:08:19] M: okay und dann denken sie auch dass sich das wieder bessern WIRD
142. [0:08:30] TP: bewegt die Hände mehrmals vor und zurück	169. [0:08:22] TP: ich hoffe es (lachen)
143. [0:08:38] TP: richtet den Blick auf das Material	170. [0:08:23] M: okay (lachen) [ja gut]
144. [0:08:40] TP: richtet den Blick in die Richtung der TP und der S	171. [0:08:25] TP: [ich hoffe] es
	172. [0:08:26] M: okay ja dann versuche ich ein bisschen auf jeden fall drauf zu achten [und vielleicht]
	173. [0:08:29] TP: [ja ja] vielleicht abwechselnd NE
	174. [0:08:31] M: mhm
	175. [0:08:31] TP: mal sie mal ihr mann [ähm]
	176. [0:08:32] M: [okay]
	177. [0:08:33] TP: das kriegen wir hin und äh ich hoffe einfach dass ähm es entweder beim notenstand jetzt äh so bleibt [oder]
	178. [0:08:40] M: [mhm]
	179. [0:08:41] TP: äh wie gesagt ich sehe halt potenzial ähm da kann sie sogar noch mehr kommen und
	180. [0:08:45] M: okay
	181. [0:08:45] TP: ähm (.) du bist bist klug [und ähm (lachen)]

145. [0:08:47] TP: richtet den Blick in die Richtung der S	182. [0:08:48] M: (lachen)
146. [0:08:48] TP: hebt die Mundwinkel	183. [0:08:49] TP: ähm es wäre sehr schade wenn du dir das äh dadurch kaputt machst
147. [0:08:52] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der M und der S	184. [0:08:54] S: ja [okay]
148. [0:08:54] S: nickt leicht mit dem Kopf	185. [0:08:55] TP: [und] ähm dass dann im endeffekt daran liegt dass du keine unterstützung bekommen hast von leuten die eigentlich kompetent sind
149. [0:08:59] M: nickt mit dem Kopf	186. [0:09:01] M: ja okay (.)
150. [0:09:02] M: nickt mit dem Kopf	187. [0:09:03] TP: ähm und deswegen ähm ja ich hoffe dass äh wir das hinkriegen du hast es ja in der einen woche jetzt super gemacht und NE
151. [0:09:08] TP: hebt und senkt den Kopf	188. [0:09:09] S: ja
152. [0:09:09] TP: bewegt den Kopf nach links und rechts hin und her	189. [0:09:10] TP: ähm (..)
153. [0:09:10] M: nickt mit dem Kopf	190. [0:09:12] M: ja vielleicht/ also sie können mir ja auf jeden fall bescheid sagen [dann]
154. [0:09:10] S: nickt mit dem Kopf	191. [0:09:14] TP: [ja]
155. [0:09:12] TP: richtet den Blick in die Richtung der M	192. [0:09:15] M: wenn da jetzt nochmal irgendwie was ist
156. [0:09:15] TP: nickt mit dem Kopf	193. [0:09:16] TP: genau kommunikation [das]
157. [0:09:16] TP: bewegt den Kopf nach links und rechts hin und her	194. [0:09:18] M: ja (lachen)
158. [0:09:20] TP: bewegt die Hände kreisend in die Richtung der M	195. [0:09:19] TP: aber vielleicht können wir auch in kontakt bleiben
159. [0:09:21] M: nickt mit dem Kopf	196. [0:09:21] M: mhm
	197. [0:09:22] TP: per email
	198. [0:09:22] M: ja
	199. [0:09:23] TP: ähm oder so dass ich ihnen auch sowas immer schicke was sie als äh hausaufgabe [aufbekommen haben NE genau]

[0:09:26] TP: bewegt ihre Hände zweimal im Bogen in die Richtung der M 160. [0:09:30] M: nickt mit dem Kopf 161. [0:09:31] TP: nickt mit dem Kopf und deutet mit den Händen in die Richtung der M 162. [0:09:33] TP: richtet den Blick in die Richtung der S und deutet mit einer Hand in ihre Richtung 163. [0:09:35] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der S und der M und bewegt ihre Hände kreisend vor sich und hebt die Mundwinkel 164. [0:09:39] M: nickt mit dem Kopf 165. [0:09:42] TP: hebt die Mundwinkel und lehnt sich vor und zurück 166. [0:09:47] S: nickt mit dem Kopf 167. [0:09:51] S: nickt mit dem Kopf 168. [0:09:54] TP: hebt die Mundwinkel und lehnt sich vor und zurück 169. [0:09:54] M: hebt die Mundwinkel und richtet den Blick in die Richtung der S und zurück in die Richtung der TP 170. [0:09:56] TP: bewegt die Hände vor sich hin und her 171. [0:09:59] TP: richtet den Blick auf das Material	200. [0:09:29] M: [ja können sie auch machen mhm] 201. [0:09:31] TP: dann wissen sie auch immer dann kannst du deine mama auch nicht (unv.) (lachen) 202. [0:09:35] M: (lachen) ja okay 203. [0:09:36] TP: ähm äh dann wissen sie auch immer bescheid [und] 204. [0:09:39] M: [mhm] 205. [0:09:39] TP: können dann nachgucken [äh was überhaupt gemacht worden ist NE (lachen)] 206. [0:09:40] M: [ja genau mache ich (.) ja] (.) okay 207. [0:09:43] TP: und ich glaube irgendwann wie gesagt du bist klug und du kannst schaffst es noch irgendwann das selbstständig einfach wieder zumachen 208. [0:09:50] M: mhm 209. [0:09:50] TP: ähm dann wenn man dir vertraut sage ich mal [(lachen)] 210. [0:09:54] M: (lachen) 211. [0:09:55] TP: weiß ja nicht [wie das (lachen)] 212. [0:09:56] M: [ne (lachen)] ja 213. [0:09:58] TP: JA sehr schön dann ähm wäre es das von meiner seite [aus] 214. [0:10:01] M: [mhm] 215. [0:10:02] TP: ähm haben sie noch fragEN oder SO 216. [0:10:04] M: eigentlich nicht
---	---

172. [0:10:00] TP: richtet den Blick abwechselnd in die Richtung der M und der S	217. [0:10:05] TP: okay
173. [0:10:02] M: nickt mit dem Kopf	218. [0:10:05] M: also wenn was ist können sie sich gerne [melden]
174. [0:10:04] M: bewegt den Kopf nach rechts und links	219. [0:10:06] TP: [ja] genau am besten ist es einfach zu kommunizieren [das]
	220. [0:10:09] M: [ja]
	221. [0:10:10] TP: ist das a und o
	222. [0:10:11] M: okay
	223. [0:10:11] TP: genau
175. [0:10:07] TP: nickt mit dem Kopf	224. [0:10:12] M: super (lachen)
	225. [0:10:12] TP: danke für das gespräch [(lachen)]
176. [0:10:10] M: nickt mit dem Kopf	226. [0:10:13] M: [vielen lieben dank (lachen)]
	227. [0:10:14] TP: schönen [tag ihnen noch]
	228. [0:10:14] M: [tschüss]
177. [0:10:14] M: erhebt sich vom Stuhl und verlässt den Raum	
178. [0:10:14] S: erhebt sich vom Stuhl und verlässt den Raum	229. [0:10:15] TP: (ciao ciao?)
179. [0:10:14] TP: erhebt sich vom Stuhl	
180. [0:10:25] TP: setzt sich wieder	

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☐ Situation 1 ☒ Situation 2

Pseudonymisierungscode

SAS05

Länge

00:09:40 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

GAT 2 Minimaltranskript

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:35] TP: schaut in die Richtung der Tür	2. [0:00:35] ((klopfen))
3. [0:00:37] TP: schaut kurz auf das Material	3. [0:00:36] TP: <<:->>ja_A> (.) herein (1.5) hallo (--)
4. [0:00:40] M: zieht den Stuhl zurück und setzt sich darauf	4. [0:00:39] M: hallo_o (-)
5. [0:00:42] TP: lehnt sich in die Richtung von M	5. [0:00:40] S: hallo
6. [0:00:44] TP: schaut auf das Material	6. [0:00:41] M: so (-) dann erklären sie mir mal bitte (.) warum ich heute hier hin kommen musste (3.0)
7. [0:00:45] S: setzt sich auf den Stuhl	7. [0:00:47] TP: äm (-) ja (.) schön (.) dass sie sich die zeit genommen haben äm (.) ich hatte letzte woche schonmal mit alex gesprochen
8. [0:00:46] TP: zieht das Material vor sich	8. [0:00:54] M: okay_AY (.) davon weiß ich gar nichts
9. [0:00:48] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von M und auf das Material	9. [0:00:56] TP: okay_AY äm (-) über äm das verhalten im unterricht (---) und auch die hausaufgaben RICHTIG (-) willst du das vielleicht n bisschen erzähLEN (---)
10. [0:00:56] M: schaut kurz in die Richtung von S	
11. [0:00:57] S: nickt leicht mit dem Kopf	
12. [0:00:57] TP: schaut auf das Material	
13. [0:01:04] TP: schaut in die Richtung von S und M	10. [0:01:08] S: hm_ja kann ich machen (.) also äm wir haben ja darüber gesprochen (.) dass ich in (.) letzter zeit n bisschen lauter geworden bin °hh/°hh
14. [0:01:05] S: nickt mit dem Kopf	
15. [0:01:08] M: schaut in die Richtung von S	11. [0:01:18] M: okay (.) inwiefern lauTER (.) also wie muss ich das verstehEN (---)
16. [0:01:18] M: schaut in die Richtung von TP	
17. [0:01:20] TP: schaut abwechselnd auf das Material und in die Richtung von S und M	
18. [0:01:20] M: schaut kurz in die Richtung von S	12. [0:01:23] TP: äm ja so unaufgeforderte wortbeiträge haben wir letztes mal drüber gesprochen (.) zu

19. [0:01:28] TP: bewegt den Kopf leicht nach links und rechts	viele private gespräche im unterricht und so was
20. [0:01:31] M: schaut kurz in die Richtung von S	13. [0:01:31] M: okay und so kenne ich alex jetzt gar nicht von zuhause (.) das überrascht mich jetzt n bisschen (1.5)
	14. [0:01:37] TP: das ist auch jetzt erst eigentlich seit (-) ja jetzt drei wochen
21. [0:01:44] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von M und auf das Material	15. [0:01:41] M: hm_hm
	16. [0:01:41] TP: und dann haben wir letzte woche ein bisschen darüber geredet (.) was wir tun können
22. [0:01:53] TP: schaut in die Richtung von S	17. [0:01:44] M: hm_hm
23. [0:01:55] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von M und auf das Material	18. [0:01:45] TP: um eben wieder ein bisschen konzentrierteren und erfolgreicherer arbeiten zu kommen (-) gerade auch (.) weil (.) dir jetzt auch dreimal die hausaufgaben fehlten (.) NE (---) äm
24. [0:01:57] M: schaut in die Richtung von S	
25. [0:01:59] TP: schaut in die Richtung von S	19. [0:01:57] M: wieso machst du denn deine hausaufgaben NICHT (---)
26. [0:02:02] S: schaut kurz in die Richtung von M	20. [0:01:59] S: weiß nicht (-) ist mir momentan irgendwie nicht so wichtig (1.5)
27. [0:02:02] TP: schaut in die Richtung von M	
28. [0:02:03] M: schaut in die Richtung von TP	21. [0:02:03] M: okay hm_hm das war ja sonst eigentlich auch nie ein problem (.) also alex (---)
29. [0:02:03] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von S, M und auf das Material	
30. [0:02:05] M: schaut abwechselnd in die Richtung von S und TP	22. [0:02:06] S: hm_ja (.) aber es fragt ja jetzt auch keiner (.) eigentlich (1.0)
31. [0:02:09] S: schaut kurz in die Richtung von M	23. [0:02:10] M: du bist ja in einem alter (.) da kann man selbstständig arbeiten (.) das war ja eigentlich auch immer so (.) also ich

32. [0:02:19] M: schaut in die Richtung von TP	weiß nicht (.) wie sie das so aufgefasst haben irgendwie (.) aber ich dachte (.) dass alex eigentlich sehr gut alleine arbeitet (---)
33. [0:02:23] TP: schüttelt leicht den Kopf	24. [0:02:20] TP: ja (-) vorher äm (-) hast du eigentlich immer mündlich und schriftlich so im bereich (.) von ner zwei gestanden (.)
34. [0:02:27] M: nickt leicht mit dem Kopf	25. [0:02:28] M: [hm_hm]
35. [0:02:28] TP: schaut auf das Material	26. [0:02:28] TP: [also] ja war doch super (--) äm (.) ja ich hatte das auch so immer schon ein bisschen mitgekriegt (.) dass (.) dass du sehr viel selbstständig arbeitest und eigentlich ohne ihre hilfe (.) wenn ich das [richtig verstanden habe]
36. [0:02:33] TP: richtet sich auf und schaut in die Richtung von S und M	27. [0:02:38] M: [ja klar] (--)
37. [0:02:38] M: nickt leicht mit dem Kopf	28. [0:02:40] TP: äm (--) ja (.) aber momentan scheint das irgendwie nicht mehr so gut zu funktionieren
38. [0:02:40] TP: schaut auf das Material	29. [0:02:45] M: hm_hm (.)
39. [0:02:43] TP: berührt ihre Stirn und schaut abwechselnd in die Richtung von M, S und auf das Material	30. [0:02:45] TP: und ja wir hatten ja letzte woche unser gespräch darüber und ich hab auch danach wirklich gemerkt (.) dass es besser wurde
40. [0:02:48] S: nickt leicht mit dem Kopf	31. [0:02:52] S: hm_hm
41. [0:02:53] TP: bewegt ihren Kopf in die Richtung von S	32. [0:02:53] TP: aber leider nur kurzzeitig und jetzt momentan (-) ja (.) gibst du deine unaufgeforderten wortbeiträge (.) du sprichst viel mit deinen freundinnen
42. [0:02:58] TP: legt den Kopf nach links und dann nach rechts schief	33. [0:03:03] S: hm_ja
	34. [0:03:03] TP: wo wir da ja gerade erst drüber ge-

43. [0:03:20] M: schaut kurz in die Richtung von S	prochen haben (.) das ist ein bisschen schade
44. [0:03:22] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von M und auf das Material	35. [0:03:07] M: hm was meinen sie denn (.) woran das liegen könNTE (---)
	36. [0:03:11] TP: °hhh/°hhh das (.) das ist eine gute frage (.) ja haben sie vielleicht da irgendwie ne idee (.) woran das liegen könNTE
45. [0:03:32] M: schaut kurz in die Richtung von S	37. [0:03:16] M: ne also das hat ja so auch immer funktioniert deswegen hätte ich jetzt gedacht (.) dass sie vielleicht den grund wissen (.) warum das auf einmal nicht mehr so ist (.) weil eigentlich war das ja nie ein problem
46. [0:03:35] TP: bewegt ihren Kopf kurz nach links und nach rechts	38. [0:03:24] TP: äh ja ich hab mich auch tatsächlich ein bisschen mit kollegen ausgetauscht
47. [0:03:40] TP: schaut kurz in die Richtung von S	39. [0:03:28] M: [hm_hm]
48. [0:03:42] TP: richtet sich auf, kratzt sich am Scheitel und schaut auf das Material	40. [0:03:28] TP: [und] denen ist das gleiche aufgefallen
49. [0:03:43] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von M und auf das Material	41. [0:03:30] M: hm_hm da (.) also von andern lehrer habe ich jetzt auch gar nichts gehört (.) also (---)
	42. [0:03:36] TP: vielleicht ist es nicht ganz so schlimm da (.) ich weiß es nicht äm ja auf jeden fall äm von dem (.) was ich mit alex besprochen habe (.) scheint es auch nicht am unterricht selbst zu liegen
50. [0:04:07] TP: schaut in die Richtung von M	
	43. [0:03:46] M: okay (---)
51. [0:04:18] M: schaut kurz in die Richtung von S	44. [0:03:49] TP: äm (.) ja vielleicht könnte irgendwie so ein bisschen hilfestellung bei den hausaufgaben noch gut SEIN (---)

52. [0:04:21] TP: schaut auf das Material	45. [0:03:57] M: also inwie- FER
53. [0:04:24] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von M und auf das Material	46. [0:03:58] TP: äm (.) ich weiß nicht (.) dass sie ein bisschen helfen oder wir hatten schonmal über hausaufgabenbetreuung gesprochen
54. [0:04:25] M: nickt leicht mit dem Kopf	47. [0:04:04] S: hm_hm
55. [0:04:27] M: nickt leicht mit dem Kopf	48. [0:04:05] TP: äm einfach (.) dass noch jemand irgendwie ein bisschen mehr [hinterherguckt]
56. [0:04:34] M: nickt leicht mit dem Kopf	49. [0:04:07] M: [hm_hm] und was soll ich dann zuhause machEN (.) also ich meine (.) ich bin ja den ganzen tag arbeiten (.) das müssen sie auch verstehen (.) also mein mann ist viel auf geschäftstreisen (.) ich bin auch immer erst spät zuhause (.) das war jetzt nie ein problem (.) deswegen weiß ich jetzt nicht (.) was ich da zuhause mit ihr machen sollte
57. [0:04:36] TP: dreht ihre Hände in die Richtung der Tischmitte	50. [0:04:21] TP: hm_hm (-) ja also ne hausaufgabenbetreuung wäre natürlich ne möglichkeit (.) dass jetzt sie selbst gar nicht so involviert sind (.) NE jemand anders (.) aber generell vielleicht einfach (.) dass sie abends nochmal n bisschen nachgucken (.)
58. [0:04:38] M: nickt leicht mit dem Kopf	51. [0:04:32] M: [okay]
59. [0:04:44] TP: schaut in die Richtung von S	52. [0:04:32] TP: [dass] die hausaufgaben gemacht sind und sowas (.) also das könnte auf jeden fall bezüglich der hausaufgaben helfen
60. [0:04:46] S: nickt mit dem Kopf	53. [0:04:38] M: hm_hm
61. [0:04:48] M: schaut kurz in die Richtung von S	54. [0:04:38] TP: äm (.) ja bezüglich des verhaltens im
62. [0:04:48] TP: schaut in die Richtung von M	
63. [0:04:57] M: nickt mit dem Kopf	
64. [0:05:00] TP: bewegt ihre Hände auseinander und dann eine Hand etwas nach rechts und links	
65. [0:05:05] M: nickt mit dem Kopf	
66. [0:05:07] TP: schaut auf das Material	

67. [0:05:08] TP: schaut in die Richtung von S	unterricht (---) hattest du gesagt (.) dass du eben irgendwie ganz gerne mit deinen freunden redest und die moment nicht so viel zeit haBEN
68. [0:05:08] M: schaut in die Richtung von S	
69. [0:05:12] M: schaut in die Richtung von TP	
70. [0:05:13] TP: schaut abwechselnd auf das Material und in die Richtung von S	55. [0:04:48] S: [ja]
	56. [0:04:48] M: [aber] ich meine das ist ja auch normal (.) dass die jugendliche in dem alter sich mal ein bisschen austauschen untereinander (---)
	57. [0:04:53] TP: natürlich (.) das ist auch völlig in ordnung (.) aber dafür gibts natürlich auch vor allem die pausen
71. [0:05:27] TP: richtet sich kurz auf	58. [0:04:57] M: hm_hm
72. [0:05:33] S: nickt mit dem Kopf	59. [0:04:58] TP: und weil das auf so nem level ist (.) dass das irgendwann die eigene leistung und auch die leistung andere beeinträchtigt (.) dann geht das natürlich nicht mehr
73. [0:05:34] TP: schaut in die Richtung von M	60. [0:05:05] M: hm_ja das ist natürlich klar
74. [0:05:40] TP: senkt den Kopf leicht in die Richtung von M	61. [0:05:07] S: aber wenn die in den pausen und so dann keine zeit haben (.) wann ich soll ich denn sonst mit denen reDEN (---)
75. [0:05:40] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von S und M	
76. [0:05:40] M: schaut in die Richtung von S	62. [0:05:13] TP: äm ich weiß nicht (.) vielleicht irgendwie (.) dass ihr euch nachmittags mal ein bisschen trifft (---)
	63. [0:05:19] S: [ja]
77. [0:05:52] TP: nickt leicht mit dem Kopf	64. [0:05:19] TP: [oder] (--) gemeinsam was macht (.) am wochenende
78. [0:05:54] M: richtet sich auf und lehnt sich gegen die rechte Stuhllehne	65. [0:05:22] S: ja (.) aber die haben momentan nicht so viel zeit (---)
	66. [0:05:25] TP: hm_hm (2.0) ja ich hab das gefühl (.)
79. [0:05:59] M: schaut in die Richtung von TP	

80. [0:06:00] TP: schaut abwechselnd auf das Material und in die Richtung von S und M	dass äm dass du viel auch allein zuhause bist oDER (--)
81. [0:06:05] TP: schaut in die Richtung von S	67. [0:05:33] S: [ja]
82. [0:06:10] S: nickt leicht mit dem Kopf	68. [0:05:33] TP: [und] vielleicht manchmal auch irgendwie so ein bisschen ein gesprächspartner fehlt (3.5)
83. [0:06:13] TP: schaut kurz auf das Material, dann zurück zu S	69. [0:05:40] M: ja (.) andrea und bente waren ja auch schon lange nicht mehr bei uns (---)
84. [0:06:16] M: schaut in die Richtung von S	70. [0:05:44] S: ja
85. [0:06:16] TP: schaut in die Richtung von M	71. [0:04:44] M: habt ihr euch irgendwie gestritten oDER
86. [0:06:17] M: schaut in die Richtung von TP	72. [0:05:46] S: ne (.) aber (.) also die machen ja zur zeit dieses sprachzertifikat und deshalb haben die momentan nicht so viel zeit
87. [0:06:18] TP: schaut auf das Material	73. [0:05:52] M: okay_AY und wieso machst du das NICHT (.) also davon weiß ich gar nichts (.) dass man das machen kann
88. [0:06:22] TP: kneift die Augen zusammen und schaut in die Richtung von M	74. [0:05:57] S: weiß nicht (.) ich hatte da nicht so lust drauf
89. [0:06:29] TP: hebt die Hand mit dem Handrücken zum Tisch etwas hoch und bewegt diese nach links	75. [0:05:59] M: hm_hm (3.0)
90. [0:06:31] M: nickt leicht mit dem Kopf	76. [0:06:03] TP: okay (.) ja also ich weiß nicht (.) vielleicht äm (1.5) wäre es sinnvoll (.) wenn du auch mal mit deinen freundinnen ein bisschen sprichst (.) dass ihr euch so noch ein bisschen trifft
91. [0:06:33] TP: zeigt mit ausgestreckten Fingern leicht nach rechts	77. [0:06:12] S: [hm_hm]
92. [0:06:35] TP: bewegt die Hand nach links	78. [0:06:12] TP: [äm] abseits eben von der schule (-)
93. [0:06:37] TP: schaut zeigt mit der Hand in die Richtung von S	
94. [0:06:38] TP: legt die Hand ab und schaut in die Richtung von M	
95. [0:06:39] M: schaut kurz in die Richtung von S und nickt dabei	

96. [0:06:44] TP: bewegt ihre Hände nach links 97. [0:06:45] M: nickt mit dem Kopf 98. [0:06:49] TP: schaut kurz auf das Material und dann in die Richtung von M 99. [0:06:57] M: schaut in die Richtung von S 100. [0:07:00] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von S und M 101. [0:07:07] M: schaut in die Richtung von TP 102. [0:07:07] TP: schaut auf das Material 103. [0:07:11] TP: schaut und lehnt den Kopf in die Richtung von M 104. [0:07:12] M: nickt mit dem Kopf 105. [0:07:13] TP: schaut in die Richtung von S 106. [0:07:15] S: nickt mit dem Kopf 107. [0:07:26] TP: schaut auf das Material 108. [0:07:28] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von S und M 109. [0:07:32] M: schaut in die Richtung von S 110. [0:07:37] TP: bewegt leicht den Kopf nach links und rechts	79. [0:06:15] M: aber inwiefern hat denn dann freizeit so mit dem unterricht zu TUN 80. [0:06:18] TP: äm (1.5) ja von (1.5) von dem wie alex das darstellt (.) was der grund dahinter sein könnte äm scheint es irgendwie so als obs ansonsten an gesprächen mangelt 81. [0:06:30] M: [hm_hm] 82. [0:06:30] TP: [so ein] bisschen (-) und dass das im unterricht dann die einzige möglichkeit ist (.) das auszugleichen (-) und dass man dann sprechen möchte (.) ist natürlich verständlich 83. [0:06:39] M: ja (.) das ist klar 84. [0:06:41] TP: von daher müssten wir irgendwie versuchen (.) das ein bisschen mehr so in die 85. [0:06:44] M: [hm_hm] 86. [0:06:44] TP: [Freizeit] zu verlagern (.) würde ich vorschlagen (1.5) genau (1.0) und dann dachte ich irgendwie dass bei den hausaufgaben vielleicht ein bisschen hinterhergeguckt wird (.) das wär auch super 87. [0:06:55] M: also (.) dass die hausaufgaben gemacht werden (.) da kann
---	---

111. [0:07:37] M: schaut in die Richtung von TP	ich natürlich abends nochmal gucken (.) aber mit deinen freunden musst du vielleicht nochmal selber sprechen (.) wie man das anders regeln könnte (.) vielleicht wissen die das auch gar nicht (.) wie du das so empfindest
112. [0:07:43] TP: schaut kurz auf das Material	88. [0:07:04] S: ja (-) kann ich machen (---)
113. [0:07:45] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von S und M	89. [0:07:07] TP: ja (.) also das wär auf jeden fall was und sonst was natürlich (.) wenn das hinterhergucken nicht reicht (.) und wenn du sagst (.) du bräuchtest irgendwie hilfe bei den hausaufgaben (.) dann denke ich ist die hausaufgabenbetreuung vielleicht doch ganz schön (.) gerade weil man da eben auch vielleicht noch mit andern reden kann (.) wenn man fertig ist mit dem hausaufgaben (.) und irgendwie noch ein bisschen mehr soziale kontakte hat (---)
114. [0:07:46] M: nickt mit dem Kopf	90. [0:07:25] S: hm_hm
115. [0:07:49] M: nickt mit dem Kopf	91. [0:07:26] TP: ich glaube (.) das wär vielleicht eine schöne möglichkeit für dich (.) falls sie da beide mal gemeinsam drüber nachdenken möchten (---)
116. [0:07:51] TP: schaut kurz auf das Material	92. [0:07:32] M: wär das für dich ne opTION
117. [0:07:53] TP: schaut in die Richtung von M	93. [0:07:34] S: hm_ja (.) kann man ja mal drüber nachdenken °h/h°
118. [0:07:59] M: schaut kurz in die Richtung von S	94. [0:07:37] TP: oder vielleicht einfach mal ausprobieren [((unverständlich, ca. 0.5 Sek))]
119. [0:08:03] TP: bewegt ihren Kopf kurz in die Richtung von S und schaut abwechselnd in die Richtung von S und M	95. [0:07:39] M: [aber für sie] wär das (.) also sie
120. [0:08:07] M: nickt mit dem Kopf	
121. [0:08:07] TP: bewegt beide Hände nach rechts und nach links	
122. [0:08:10] M: nickt mit dem Kopf	
123. [0:08:11] TP: schaut abwechselnd auf das Material und in die Richtung von S und M	

124. [0:08:20] TP: richtet sich auf	glauben schon (.) dass das ne gute lösung wäre (.) wenn wir uns das mal angucken
125. [0:08:23] S: nickt mit dem Kopf	96. [0:07:43] TP: ich könnte mir das vorstellen (.) ja dass das was wäre
126. [0:08:29] M: nickt mit dem Kopf	97. [0:07:45] M: okay (---)
127. [0:08:30] M: schaut in die Richtung von S	98. [0:07:47] TP: aber da muss natürlich jeder gucken (.) wie es für einen
128. [0:08:32] S: nickt leicht mit dem Kopf	99. [0:07:49] M: [hm_hm]
129. [0:08:33] M: schaut in die Richtung von TP	100. [0:07:49] TP: [selbst] passt (.) genau (.) wenn sie wirklich sagen (.) sie haben absolut nicht die zeit dafür (.) für hausaufgaben nachmittags mit ihr zusammen zu machen
130. [0:08:34] TP: schaut kurz auf das Material und dann in die Richtung von S	101. [0:07:57] M: ja also nachmittags bin ich halt noch viel arbeiten (.) aber dass ich abends dann gucke (.) dass sie gemacht wurden (.) ist ja jetzt nicht so das problem
131. [0:08:38] S: nickt mit dem Kopf	102. [0:08:02] TP: vielleicht reicht das ja auch schon
132. [0:08:43] S: nickt mit dem Kopf	103. [0:08:04] M: ja
133. [0:08:48] S: nickt mit dem Kopf	104. [0:08:05] TP: also da müssen sie vielleicht ein bisschen für sich gucken
134. [0:08:50] TP: schaut abwechselnd auf das Material und in die Richtung von S	105. [0:08:07] M: [hm_hm]
135. [0:08:52] M: schaut in die Richtung von S	106. [0:08:07] TP: [wie] (.) welche lösung da der richtige weg ist (--)
136. [0:08:54] S: nickt leicht mit dem Kopf	107. [0:08:10] M: okay
137. [0:08:59] TP: schaut in die Richtung von M	108. [0:08:11] TP: genau (1.5) ja mit deinen freunden würde ich sagen redest du nochmal bisschen
138. [0:09:00] TP: legt die Hände mit den Fingern von sich weg aneinander	109. [0:08:16] S: hm_hm kann ich machen
	110. [0:08:18] TP: ja (.) aber ansonsten ist es vielleicht

139. [0:09:01] M: nickt mit dem Kopf	auch ne schöne möglichkeit da nachmittags noch ein paar neue leute kennenzulernen
140. [0:09:05] S: nickt mit dem Kopf	111. [0:08:23] S: hm_hm (1.5)
141. [0:09:06] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von S und auf das Material	112. [0:08:25] TP: ja (.) dass man nicht immer die beiden gleichen leute fragen (.) ob sie gerade vielleicht zeit haben (---) das ist vielleicht ganz schön
142. [0:09:08] S: nickt mit dem Kopf	113. [0:08:32] S: ja °hh/°hh (---)
143. [0:09:11] S: nickt mit dem Kopf	114. [0:08:34] TP: okay (--) also ich würde mir wünschen (.) dass mit dem hausaufgaben und den wortbeiträgen ein bisschen besser wird (.) du warst vorher auch mündlich immer echt gut
144. [0:09:12] TP: schaut in die Richtung von M	115. [0:08:40] S: hm_hm
145. [0:09:14] M: nickt mit dem Kopf	116. [0:08:40] TP: und hast auch sehr viele sinnvolle beiträge geleistet (--) das war jetzt natürlich gar nicht mehr so der fall
146. [0:09:22] TP: nickt mit dem Kopf	117. [0:08:46] S: hm_hm
147. [0:09:23] M: schaut in die Richtung von S	118. [0:08:47] TP: und das wär schön (.) wenn das wieder kommt (---)
148. [0:09:24] S: nickt mit dem Kopf	119. [0:08:50] S: ja
149. [0:09:24] TP: schaut abwechselnd in die Richtung von S, M und auf das Material	120. [0:08:50] TP: weil wir das notenmäßig sonst auch irgendwann sehen würden (.) NE (--)
150. [0:09:28] S & TP: stehen auf und verlassen den Raum	121. [0:08:54] S: hm_ja °hh/°hh (1.5)
151. [0:09:29] TP: legt die Zettel auf einen Stapel	122. [0:08:56] TP: okay (.) also was hatten wir gesagt (.) die hausaufgabenbetreuung wäre eine
	123. [0:09:01] M: [hm_hm]
	124. [0:09:01] TP: [option] nachmittags äh oder abends

	über die hausaufgaben schauen (---) dass du noch- mal mit deinen freunden sprichst (--) ja ich würde sagen vielleicht probieren wir es damit erstmal 125. [0:09:11] S: hm_hm 126. [0:09:12] TP: und spre- chen dann ansonsten nochmal äh 127. [0:09:14] M: [okay] 128. [0:09:14] TP: [wenn das] nichts bringt (.) aber sonst genau (.) super (.) vielen dank (.) dass sie sich die zeit genommen [ha- ben] 129. [0:09:18] M: ja (.) kein problem (.) wenn nochmal irgendwas sein sollte (.) können sie sich natürlich auch melden bei mir 130. [0:09:22] TP: alles klar (.) super 131. [0:09:23] M: und dann schauen wir (.) ob das funktioniert 132. [0:09:25] S: ja °hh/°hh 133. [0:09:26] TP: okay 134. [0:09:27] M: [gut] 135. [0:09:27] TP: [super] 136. [0:09:28] M: dankeschön 137. [0:09:28] TP: danke
--	---

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☒ Situation 1 ☐ Situation 2

Pseudonymisierungscode

SNA28

Länge

00:06:36 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:33] Klopfen	2. [0:00:33] Klopfen
3. [0:00:34] TP guckt zur Tür und grinst S an	3. [0:00:34] TP: ja herEIN
	4. [0:00:37] S: hallo
	5. [0:00:37] TP: hallo
4. [0:00:39] TP guckt verwirrt	6. [0:00:38] S: sind sie wütend auf mich
	7. [0:00:39] TP: ne (.) [(lachen)]
	8. [0:00:39] S: [(lachen)] (.)
5. [0:00:41] S setzt sich hin; TP und S lachen beide	9. [0:00:41] TP: setz dich gerne hin (.) hallo alex
	10. [0:00:44] S: hallo
6. [0:00:46] TP sitzt mit dem linken Arm abgelehnt auf dem Stuhl, Blick der TP ist auf das Material vor ihr gerichtet	11. [0:00:44] TP: ähm genau der grund warum ich dich heute zu dem gespräch ja bitten möchte ist ähm das ich festgestellt habe das in den letzten zwei wochen ähm sich dein verhalten so ein bisschen verändert hat
7. [0:00:48] TP wendet den Blick zur S	12. [0:00:56] S: okay
8. [0:00:54] TP gestikuliert mit ihrem linken Arm, Arm geht auf und ab; TP ist der S zugewandt	13. [0:00:56] TP: und ich habe jetzt so ein bisschen das gefühl das ähm (.) ja das du nicht mehr so ganz konkret äh so ganz konzentriert bei der sache bist und ähm ja das du auch vermehrt ähm mitschüler deine mitschüler so ein bisschen ähm mit in dein bann zie[hst]
9. [0:00:57] TP richtet den Blick auf das Material vor ihr; schaut nach unten	14. [0:01:11] S: [hmhm]
10. [0:01:01] TP gestikuliert mit beiden Armen vor ihr, legt danach ihre Arme auf das Material	15. [0:01:12] TP: wie nimmst du das ganze denn WAHR also wie hast du so dich in den letzten zwei wochen wahrgenommen hast du das gefühl das sich da was verändert HAT
11. [0:01:03] TP grinst zur Schülerin	
12. [0:01:06] TP richtet Blick auf S; Hände sind ineinander gefaltet und liegen vor ihr auf dem Material	
13. [0:01:13] TP richtet ihre Hände zu ihr, Zeigefinger zeigt auf die TP selbst; Kopf der TP ist leicht nach links gelehnt	
14. [0:01:19] S sitzt mit Beinen überschlagen, die Hände vor ihr auf den Beinen liegend; Blick der S	

ist nach unten gerichtet auf das Material der TP 15. [0:01:20] Blick der TP ist auf die S gerichtet; Kopf leicht nach links gelehnt; Hände der TP liegen vor ihr ineinander gefaltet auf dem Tisch 16. [0:01:24] TP lächelt, Blick der TP wird auf das Material gerichtet 17. [0:01:28] TP spielt mit den Ringen an ihrem Zeigefinger; Blick richtet sich zur S 18. [0:01:32] TP lächelt S an; Kopf der TP leicht nach links gelehnt 19. [0:01:37] TP schaut zur S; Blick der TP geht nach oben, danach zum Material vor ihr 20. [0:01:41] Hände der TP sind ineinander gefaltet; TP nickt langsam mit dem Kopf; Blick der TP ist zur S gerichtet 21. [0:01:43] Blick der TP ist auf das Material vor ihr gerichtet 22. [0:01:48] TP nickt langsam mit dem Kopf; Blick der TP ist auf die S gerichtet; TP lächelt die S an 23. [0:01:50] S sitzt weiterhin mit den Beinen überschlagen; Arme der S sind auf den Beinen abgelegt; Blick der S ist auf die TP gerichtet 24. [0:01:51] S nickt 25. [0:01:52] TP zieht die Augenbrauen hoch; Blick der TP ist auf die S gerichtet; Hände sind ineinander gefaltet und liegen vor ihr auf dem Tisch	16. [0:01:19] S: hm ne ich merke halt nur das die halt darüber lachen was ich sage und dann mache ich halt gerne witze für die anderen 17. [0:01:24] TP: okay und hat sich da irgendwie was also ich habe das gefühl seit den so in den letzten zwei wochen das es irgendwie zugenommen hat (.) nimmst du das auch so WAHR oder 18. [0:01:34] S: hm nicht so wirklich eigentlich 19. [0:01:36] TP: okay 20. [0:01:37] S: aber warum ist das denn ein problem 21. [0:01:39] TP: naja also das problem ist natürlich das es halt ähm den unterrichtsverlauf stört also das ähm (.) naja NE das deine freundinnen andrea und bente die lachen ja schon dann echt viel mit dir und 22. [0:01:51] S: ja 23. [0:01:52] TP: das stört natürlich enorm den unterricht wenn halt drei leute ähm ja halt stören und dann ist jetzt halt so meine frage hat sich irgendwie weiß ich nicht hat sich in den letzten zwei wochen bei
--	--

26. [0:01:55] TP richtet den Blick von der S zum Material vor ihr	dir zu hause vielleicht irgendwas verändERT oder ähm ist irgendwas vorgefallen
27. [0:01:58] TP lehnt sich mit ihrem Oberkörper nach rechts; rechter Arm der TP wird auf der Lehne des Stuhls abgelegt; Blick der TP ist auf das Material gerichtet	über das du vielleicht auch gar nicht mit mir sprechen möchtest sondern vielleicht mit wem anders odER
28. [0:02:00] rechte Hand der TP liegt auf dem Tisch; TP bewegt ihre Hand langsam von oben nach unten; Arm der TP bleibt auf dem Tisch liegen; TP ist der S zugewandt	
29. [0:02:05] TP zieht die Augenbrauen nach oben; Kopf der TP bewegt sich langsam von links nach rechts	24. [0:02:12] S: hm (.) ne aber zu hause fragt halt auch nicht wirklich jemand nach ob irgendwas ist oder so
30. [0:02:11] TP schaut zur S; Kopf der TP ist leicht nach links gelehnt; rechter Arm liegt auf dem Tisch	25. [0:02:17] TP: okay und würdest du dir das wünschen das vielleicht ähm (.) auch vielleicht ich als lehrperson ab und zu mal nachfrage odER
31. [0:02:12] Blick der S ist nach unten geneigt; S schaut auf das Material, ist der TP aber trotzdem zugewandt	26. [0:02:24] S: hm (.) weiß ich nicht also meine eltern arbeiten halt viel
32. [0:02:17] Kopf der TP leicht nach links gelehnt; TP schaut zur S	27. [0:02:27] TP: hmhm
33. [0:02:20] TP zieht die Augenbrauen nach oben; TP zieht die rechte Hand nach oben vor sich und zeigt mit der Hand auf sich	28. [0:02:27] S: und dann kommen die halt abends hause aber sonst ist eigentlich immer (.) also alles wie immer
34. [0:02:23] TP lächelt	29. [0:02:32] TP: okay das ist aber das war vor den zwei wochen quasi also das gefühlt vor drei vier wochen auch schon SO
35. [0:02:28] TP nickt	
36. [0:02:30] TP wendet den Blick auf das Material vor ihr, dann zur S	
37. [0:02:34] TP gestikuliert mit der rechten Hand, die auf dem Tisch	30. [0:02:37] S: ja das eigentlich immer so

liegt; Hand der TP wird leicht geschwungen von links nach recht/oben nach unten 38. [0:02:36] TP zieht beide Arme vor den Oberkörper, Schultern der TP werden kurz nach oben gezogen 39. [0:02:37] S nickt 40. [0:02:39] TP bewegt den Kopf langsam von rechts nach links; Blick der TP ist auf die S gerichtet 41. [0:02:42] TP schaut nach links, dann nach oben; Hände der TP werden vor den Oberkörper gezogen 42. [0:02:45] TP lehnt sich mit dem Oberkörper leicht nach vorne; lächelt die S an 43. [0:02:48] TP stützt ihre Arme neben sich auf dem Stuhl ab; Blick ist nach oben gerichtet, dann nach rechts; danach schaut TP zur S 44. [0:02:52] TP bewegt ihren Mund von links nach rechts 45. [0:02:55] TP richtet den Blick auf das Material vor ihr, danach zur S; Kopf der TP ist leicht nach rechts gelehnt 46. [0:02:58] TP nimmt die Hände hoch vor den Oberkörper; Hände gestikulieren vor ihr von links nach recht/oben nach unten 47. [0:03:00] TP zieht die Augenbrauen nach oben; TP grinst S an 48. [0:03:05] S bewegt sich mit ihrem Oberkörper langsam nach vorne, Blick der S ist nach unten auf den	31. [0:02:38] TP: okay und so ist sonst irgendwas anderes vielleicht vorgefallen (.) also es steht irgendwas großes an oder ähm (.) ist sonst irgendwas passiert 32. [0:02:47] S: hm ne eigentlich nicht 33. [0:02:48] TP: weil ich nämlich auch so ein bisschen das gefühl habe das es vielleicht an deiner note dann so ein bisschen kratzen könnte weil eigentlich warst du ja schon eine stabile zweier kandidatin und dadurch das du halt jetzt ein bisschen unkonzentrierter bei der sache bist könnte das halt das ganze so ein bisschen (.) gefährden 34. [0:03:05] S: also an meine note habe ich jetzt eigentlich nicht gedacht 35. [0:03:07] TP: gar NICHT 36. [0:03:08] S: hm ne 37. [0:03:08] TP: okay (.) ja weil da sollten wir auf jeden fall drüber sprechen ich würde auch ganz gerne mit deinen eltern noch zusammen ähm (.) darüber reden wenn das okay ist für DICH das wir ähm das die vielleicht zum elternsprechtag kommen und das
---	---

Tisch gerichtet, danach auf die TP 49. [0:03:07] Kopf der TP ist nach links gelehnt; Blick der TP ist auf die S gerichtet 50. [0:03:08] Kopf der TP wird nach rechts bewegt, Kopf weiterhin nach links gelehnt; Augenbrauen der TP sind hochgezogen, Augen der TP weit geöffnet 51. [0:03:09] Hände der TP sind aufeinandergelegt, linke Hand spielt mit dem Ring an dem rechten Zeigefinger 52. [0:03:10] TP schaut auf das Material vor ihr; Hände liegen vor ihr auf dem Material 53. [0:03:14] TP schaut zur S 54. [0:03:18] TP nickt; Blick ist auf S gerichtet 55. [0:03:19] TP zieht die Augenbrauen nach oben; Hände sind neben ihr angewinkelt; Handflächen zeigen nach oben; Schultern der TP leicht nach oben gezogen 56. [0:03:24] TP bewegt den Kopf leicht von links nach rechts; schüttelt leicht mit dem Kopf 57. [0:03:35] TP nickt; Blick ist auf die S gerichtet 58. [0:03:40] TP grinst S an; Blick wird auf das Material gerichtet 59. [0:03:43] TP legt die Arme vor sich auf den Tisch; Arme angewinkelt;	wir da vielleicht vielleicht ist ja auch also ich weiß nicht ob bei deinen eltern vielleicht was vorgefallen ist oder so oder das ähm das die das vielleicht auch gar nicht so richtig wahrnehmen das sich was verändert hat aber das wir da vielleicht zusammen halt dran arbeiten können (..) das fände ich halt ähm ganz schön 38. [0:03:33] S: ja die haben halt NICHT so viel zeit tagsüber 39. [0:03:35] TP: [mhmh] 40. [0:03:35] S: [weil] die halt immer arbeiten müssen 41. [0:03:36] TP: vielleicht können wir ja dann abends also das ist auch kein problem 42. [0:03:39] S: [ja] 43. [0:03:40] TP: [also] das die dann abends vorbeikommen (..) weil ich habe nämlich das gefühl das sobald ich dir so ein bisschen hilfestellung gebe und so weiter das du dann auch eigentlich recht konzentriert so bei der sache bist und das wollen wir ja auch eigentlich beibehalten das du dann ähm 44. [0:03:50] S: ja 45. [0:03:51] TP: eine stabile zweier kandidatin auch bleibst weil das würde ich mir auf jeden fall wünschen für dich 46. [0:03:56] S: hmhm (..) aber darf ich dann auch wieder neben andrea und
--	--

Blick nach oben gerichtet; Kopf der TP leicht nach rechts gelehnt 60. [0:03:45] TP nickt leicht mit dem Kopf von oben nach unten 61. [0:03:51] S nickt leicht mit dem Kopf; Blick der S geht abwechselnd vom Tisch zur TP 62. [0:03:53] Blick der TP ist auf die S gerichtet; TP grinst 63. [0:03:56] S nickt leicht mit dem Kopf; Blick ist auf den Tisch gerich- tet, danach auf die TP 64. [0:03:57] TP schaut zur S; Kopf der TP leicht nach links gelehnt 65. [0:04:02] TP schaut zur S, danach auf das Material vor ihr 66. [0:04:06] TP schaut zur S; grinst; Augenbrauen sind hochgezogen; rechte Hand der TP liegt neben ihr auf dem Tisch, Hand- fläche zeigt nach oben; linker Arm liegt angewin- kelt vor ihr 67. [0:04:08] TP zieht die Hände vor sich; bewegt die Hände langsam von oben nach unten, danach sind die Hände ineinander ge- faltet 68. [0:04:13] Blick der TP ist auf das Material ge- richtet 69. [0:04:16] S nickt leicht mit dem Kopf 70. [0:04:19] TP zieht die Augenbrauen zusammen; Hände der TP liegen vor ihr und werden leicht nach	bente sitZEN weil ich habe das gefühl das ich so ein bisschen anders behandelt werde als die 47. [0:04:01] TP: hmhm also das ding ist ähm genau wir haben ja die sitzordnung geändert ähm das habe ich natürlich auch aus dem grund gemacht ähm das du die halt nicht mehr ab- lenkst und so weiter aber wenn ich halt also wenn ich das gefühl habe das ähm (.) das es sich deutlich bes- sert und ähm das auch das aufhört das du die anderen noch mit ablenkst und so weiter dann ähm kann man da auf jeden fall drüber spre- chen das das wieder das das wieder rückgängig gemacht wird jetzt gerade ist halt nur so ein bisschen das problem also ich habe ja die sitzordnung geändert ich habe das gefühl das die störungen halt so weiter gehen (.) ähm genau deshalb also wenn wenn das also wenn das aufhört und wenn das auch klappt man könnte so eine kleine probephase da vielleicht ähm ein da ein
--	--

oben gezogen; Handflächen zeigen nach oben	48. [0:04:40] S: hmhm
71. [0:04:22] TP bewegt den Kopf leicht von links nach recht; Blick der TP auf das Material gerichtet	49. [0:04:41] TP: fügen wenn ich das gefühl habe das es dann halt wieder gut läuft und das (.) sowohl du als auch die beiden halt gut arbeiten könnt dann ähm ja dann kann man da auf jeden fall nochmal drüber sprechen das ist jetzt nicht in stein gemeißelt das ähm (.) das du jetzt für immer da sitzen musst also das wäre auf jeden fall ganz rein theoretisch möglich aber da muss ich halt auch sehen das sich was ändert
72. [0:04:24] TP schaut zur S; grinst	
73. [0:04:28] S nickt langsam mit dem Kopf	
74. [0:04:31] TP schaut zur S und grinst; Hände liegen vor ihr auf dem Material; Kopf ist leicht nach links gelehnt	
75. [0:04:36] TP gestikuliert leicht mit den Händen von rechts nach links; Blick der TP geht nach rechts zur Tafel, danach zur S	
76. [0:04:40] S nickt langsam; Blick der S ist auf den Tisch gerichtet	50. [0:05:00] S: hm ja weil ich arbeite eigentlich schon ganz gerne mit denen zusammen
77. [0:04:42] TP lehnt ihren linken Arm auf dem Stuhl ab, Oberkörper leicht nach links gelehnt; Blick der TP auf dem Material vor ihr	51. [0:05:02] TP: hmhm ja (.) ne das verstehe ich auch nur ich hatte halt das gefühl als ihr halt zusammen saßt es halt auch nicht so gut geklappt hat (.) ähm (.)
78. [0:04:44] TP schaut zur S	52. [0:05:09] S: ja wir reden halt gerne miteinander
79. [0:04:46] TP zeigt mit dem Zeigefinger auf die S	53. [0:05:11] TP: ja (.) ja ja das kann ich auch verstehen ich meine ich war ja auch mal jung (lachen) (..) ähm deshalb ne das kann ich auch nachvollziehen äh es wäre halt nur gut wenn also das der unterrichtsfluss dann quasi dadurch nicht unterbrochen wird das ähm
80. [0:04:47] S nickt langsam mit dem Kopf	
81. [0:04:49] TP grinst und schaut auf das Material; nickt langsam mit dem Kopf	
82. [0:04:54] TP schaut zur S; grinst die S an	
83. [0:04:58] S nickt langsam	
84. [0:05:01] TP presst die Lippen aufeinander; Kopf der TP ist leicht nach rechts gelehnt	
	54. [0:05:23] S: ja

85. [0:05:03] TP nickt leicht mit dem Kopf; Blick der TP ist auf die S gerichtet	55. [0:05:24] TP: genau und dann könnte man ja die die guten Gespräche auf die pausen verschieben und dann (.) genau (..) ja
86. [0:05:07] TP zieht die Augenbrauen nach oben; Kopf der TP ist leicht nach links gelehnt; Arme liegen angewinkelt vor ihr auf dem Tisch	56. [0:05:31] S: ja wir sehen uns halt nur in der pause und dann
87. [0:05:12] TP nickt leicht mit dem Kopf; grinst; lacht und guckt auf das Material vor ihr; Arme der TP werden nach unten genommen und auf der Lehne des Stuhls abgelegt	57. [0:05:33] TP: JA also ich verstehe das das ist natürlich MAN hat ja auch manchmal manchmal hat man ja auch was was man dann das man dann unbedingt schnell loswerden möchte aber (.) genau das kann halt trotzdem darf das ja den unterricht so gesehen nicht ähm nicht so stören und auch einfach weil es deine note halt leider auch ein bisschen runterzieht und das wollen wir natürlich nicht (.) genau würdest du dir denn noch irgendwas konkret von mir wünsCHEN also (.) vielleicht noch irgendwie (.) keine ahnung andere hilfstellung oder irgend-WAS
88. [0:05:15] S lächelt und guckt zur TP	
89. [0:05:22] S nickt langsam mit dem Kopf; Blick ist auf die TP gerichtet	
90. [0:05:27] TP bewegt ihren Kopf langsam von links nach rechts; grinst und guckt nach unten auf das Material	
91. [0:05:33] Kopf der TP ist leicht nach links gelehnt; Blick auf die S gerichtet	
92. [0:05:35] TP nickt leicht mit dem Kopf; Schultern der TP werden kurz nach oben gezogen	58. [0:06:01] S: ne eigentlich würde ich halt nur gerne wieder woanders sitzen weil das vorne allein nicht so schön ist
93. [0:05:36] TP zieht die Augenbrauen nach oben; Blick geht von S auf das Material vor ihr; TP gestikuliert mit den Händen vor ihr; Arme liegen leicht angewinkelt auf dem Tisch	59. [0:06:05] TP: hmhm (.) ja das verstehe ich ja (.) alles klar (..) gut (lachen)
94. [0:05:44] TP nickt leicht mit dem Kopf; Blick ist auf die S gerichtet;	60. [0:06:12] S: dann frage ich einfach mal meine eltern wann sie zeit [haben]

Kopf ist leicht nach unten links gerichtet	61. [0:06:14] TP: [genau] das wäre gut das wir dann einfach einen termin sonst geht das auch telefonisch oder über zoom oder so das wäre auch kein problem
95. [0:05:46] S nickt langsam; S schaut zur TP	62. [0:06:18] S: [okay]
96. [0:05:48] TP schüttelt langsam den Kopf; Kopf wird von links nach rechts bewegt	63. [0:06:18] TP: [wenn] die halt zeitlich so eingebunden sind
97. [0:05:53] TP legt die Arme vor sich auf den Tisch; Blick ist auf das Material gerichtet; Kopf der TP ist leicht nach links gelehnt	64. [0:06:22] S: ja okay (.) dann sage ich ihnen nochmal bescheid
98. [0:06:05] TP nickt langsam mit dem Kopf	65. [0:06:24] TP: alles klar (.) super dankeschön
99. [0:06:07] TP lächelt S an; Kopf ist nach links gelehnt	66. [0:06:25] S: tschüss
100. [0:06:10] TP schaut auf das Material vor ihr	67. [0:06:26] TP: tschüss
101. [0:06:12] TP grinst und schaut zur Uhr, die auf dem Tisch steht; guckt zur S	68. Ende Dialog.
102. [0:06:14] TP zieht die Augenbrauen hoch; guckt zur S	
103. [0:06:20] S nickt langsam	
104. [0:06:22] TP nickt langsam mit dem Kopf; Blick ist zur S gerichtet; grinst	
105. [0:06:24] S steht auf und verlässt den Raum	
106. [0:06:26] TP setzt sich aufrecht hin; Arme der TP werden vor ihr auf den Lehn des Stuhls abgelegt; TP schaut abwechselnd von Material zur Tür	
107. Ende.	

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☐ Situation 1 ☒ Situation 2

Pseudonymisierungscode

SNA28

Länge

00:10:16 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:34] Klopfen	2. [0:00:34] Klopfen
3. [0:00:35] TP zieht die Mundwinkel hoch; lächelt; Blick der TP ist zur Tür gerichtet; Arme der TP liegen angewinkelt auf ihren Beinen, Oberkörper aufgerichtet	3. [0:00:35] TP: JA herEIN
4. [0:00:39] M setzt sich hin; Beine der M überschlagen; Oberkörper angelehnt an den Stuhl, Hände ineinander gefaltet; Blick ist auf TP gerichtet	4. [0:00:37] M: hallo
5. [0:00:42] S setzt sich hin; Beine überschlagen, Blick ist auf TP gerichtet	5. [0:00:38] TP: hallo (lacht) (.) [setzen sie sich gerne]
6. [0:00:43] TP lehnt sich mit ihren Oberkörper leicht nach vorne; Blick der TP ist auf das Material gerichtet, was vor ihr auf dem Tisch liegt	6. [0:00:39] M: [ja dann erklären sie mal] warum ich heute hier hinkommen sollTE
7. [0:00:45] TP schaut zur S	7. [0:00:43] TP: genau und zwar genau geht es um alex [ähm]
8. [0:00:49] TP zieht die Augenbrauen kurz nach oben, danach geht der Blick der TP auf das Material; der rechte Arm der TP liegt angewinkelt vor ihr auf dem Tisch abgelegt	8. [0:00:45] M: [hmhm]
9. [0:00:53] TP schaut zur M	9. [0:00:46] TP: wir hatten auch schon äh ein gespräch vor kurzem und ähm (.) genau es geht darum das ähm ich das gefühl habe das alex mitarbeit äh (.) ja stark zurückgeht und das sie auch sonst im unterricht ähm ihre mitschülerinnen äh (.) mitschüler und mitschülerinnen öfter mal stört
10. [0:00:56] TP legt den Stift links neben ihr weiter nach rechts; Material wird von der TP weiter nach vorne auf den Tisch geschoben; Blick der TP ist auf das Material gerichtet	
11. [0:00:58] TP geht mit der recht Hand nach oben bis zum Gesicht, kratzt	10. [0:01:03] M: [ja]

sich; Blick der TP richtet sich auf die M	11. [0:01:04] TP: [und] sie dann natürlich auch NE laut mit lacht und so weiter
12. [0:01:02] M bewegt den Kopf von oben nach unten (nickt)	12. [0:01:07] M: hmhm
13. [0:01:03] TP reißt die Augen leicht auf; Blick der TP ist auf die M gerichtet; rechter Arm liegt angewinkelt auf dem Tisch; linker Arm der TP ist abgelegt auf der Lehne des Stuhls; Oberkörper leicht nach vorne gelehnt; Kopf der TP leicht nach links gelehnt	13. [0:01:08] TP: und das natürlich den unterrichtsfluss total (.) ähm (.) total halt einschränkt und stört
14. [0:01:05] Blick der TP richtet sich auf die S	14. [0:01:12] M: ja das wundert mich gerade so ein bisschen weil so erlebe ich alex eigentlich gar nicht
15. [0:01:07] S bewegt den Kopf leicht von oben nach unten (nickt); Blick der S ist auf das Material gerichtet	15. [0:01:15] TP: hmhm (.) ja wir hatten ja auch sonst in äh zurückliegenden gesprächen ging es ja auch eigentlich hauptsächlich darum das sie eine starke schülerin [ist]
16. [0:01:08] TP hebt die Arme leicht vor den Oberkörper und bewegt die Hände abwechselnd leicht von oben nach unten	16. [0:01:23] M: [hmhm]
17. [0:01:15] TP presst die Lippen aufeinander und zieht die Mundwinkel leicht nach unten	17. [0:01:24] TP: und das sie auch gute noten hatte und ähm genau jetzt ähm habe ich es aber wahrgenommen das immer mehr auch die hausaufgaben mal fehlen
18. [0:01:18] TP führt den linken Arm leicht nach hinten an ihrem Kopf vorbei; danach wird der Arm abgelegt auf dem Tisch; Blick schweift von M zur S	18. [0:01:31] M: [okay]
19. [0:01:23] M bewegt den Kopf einmal nach unten, dann wieder nach oben (nickt); Blick der M ist auf die TP gerichtet	19. [0:01:32] TP: [ähm] und da kaum noch ja mündliche mitarbeit stattfindet und (.) ähm das finde ich natürlich äh besorgniserregend und
20. [0:01:25] TP richtet den Blick auf das vor ihr liegende Material	20. [0:01:38] M: [ja]
	21. [0:01:39] TP: [und] ich habe das gefühl das das besonders in den letzten wochen halt sehr sehr auffällig war und da möchte ich

21. [0:01:36] TP zeigt mit ihren Händen zu sich; Arme liegen angewinkelt auf dem Tisch; Blick der TP geht abwechselnd vom Material zur M	natürlich dann ähm (.) ja die hintergründe
22. [0:01:38] TP zieht die Mundwinkel hoch; Blick der TP auf das Material gerichtet; Hände sind ineinander gefaltet	22. [0:01:47] M: [hmhm]
23. [0:01:40] Blick der TP wendet sich zur M; Kopf der TP leicht nach rechts gelehnt	23. [0:01:47] TP: [ja] irgendwie versuchen zu ergründen das man das man das natürlich verbessert weil ich alex natürlich auch als sehr gute schülerin dann auch wahrnehme
24. [0:01:41] M bewegt den Kopf leicht von oben nach unten (nickt)	24. [0:01:53] M: hmhm (.) was glauben SIE denn woran das LIEGT also
25. [0:01:45] TP zieht die Augenbrauen hoch; Blick der TP ist auf die M gerichtet	25. [0:01:56] TP: genau das ist so ein bisschen äh der grund warum ich sie auch eingeladen [habe]
26. [0:01:47] TP bewegt die Hände leicht von oben nach unten; Arme der TP ist auf dem Tisch angewinkelt abgelegt; Blick der TP ist auf das Material gerichtet	26. [0:01:58] M: [ja]
27. [0:01:51] TP schaut zur S, danach zur M	27. [0:01:59] TP: also ähm (.) ja ich habe halt natürlich auch mir meine gedanken gemacht und gedacht hm vielleicht ist sie überfordert vielleicht ist sie unterfordert
28. [0:01:55] TP presst die Lippen aufeinander; Kopf der TP ist leicht nach links gelehnt	28. [0:02:07] M: hmhm
29. [0:01:55] S schaut nach unten	29. [0:02:08] TP: vielleicht fehlt ihr so ein bisschen der ausgleich zu hause sie hatte auch gesagt das sie sehr viel arbeit[en]
30. [0:01:55] Blick der M ist auf die TP gerichtet	30. [0:02:12] M: [ja]
31. [0:01:57] TP richtet ihren Oberkörper auf und lehnt sich an der Stuhllehne an; Blick der TP ist auf das Material gerichtet; Mundwinkel der TP werden nach oben gezogen	31. [0:02:13] TP: ähm ja dann ist auch so ein bisschen so meine frage ob es vielleicht möglich ist irgendwie nochmal ähm sie ein bisschen mehr zu unterstützen odER
32. [0:01:58] M bewegt den Kopf langsam von oben nach unten (nickt)	

33. [0:02:02] TP schaut abwechselnd von M zur S; Arme der TP sind angewinkelt und auf dem Tisch abgelegt	32. [0:02:20] M: ja das ist halt natürlich teilweise ein bisschen schwierig weil ich halt so vierzig stunden die woche schon arbeite
34. [0:02:06] TP faltet die Hände vor sich ineinander	33. [0:02:25] TP: [ja]
	34. [0:02:25] M: [und] wenn ich dann halt abends nach hause komme ist es halt ja schwierig da manchmal so nachzufragen oder nachzugucken
35. [0:02:11] M bewegt den Kopf von oben nach unten; Blick der M geht abwechselnd vom Material zur TP	35. [0:02:30] TP: ja
36. [0:02:17] TP bewegt den Kopf von links nach rechts; Hände der TP liegen vor ihr auf dem Tisch ineinander gefaltet	36. [0:02:31] M: und mein mann arbeitet halt genau so viel
	37. [0:02:32] TP: hmhm (.) ja ja klar das verstehe ich auch
37. [0:02:25] TP bewegt den Kopf von oben nach unten (nickt)	38. [0:02:34] M: ja
38. [0:02:28] TP lehnt sich nach rechts; rechter Arm der TP liegt abgelehnt auf dem Tisch; Kopf der TP leicht nach links gelehnt	39. [0:02:35] TP: ja mein job ist ja auch sehr (.)
39. [0:02:30] TP bewegt den Kopf von oben nach unten; Augenbrauen der TP leicht hochgezogen	40. [0:02:36] M: ja
	41. [0:02:36] TP: zeitintensiv (lacht) deshalb kann ich auf jeden fall nachvollziehen [ähm]
	42. [0:02:38] M: [hmhm]
	43. [0:02:39] TP: aber es ist halt trotzdem so ein bisschen halt die frage wie wir halt die situation jetzt so naja angehen können
	44. [0:02:45] M: hmhm
40. [0:02:36] TP zieht die Mundwinkel nach oben; Blick der TP auf das Material vor ihr gerichtet	45. [0:02:46] TP: und äh da ist halt ein bisschen meine frage ob irgendwas ist vielleicht irgendwas zu hause vorgefallen oder ähm haben sie irgendwas vielleicht wahrgenommen woran das liegen könntE oder (.) ne weil das ist ja auch das war ja nicht das das halt immer so war
41. [0:02:37] M zieht die Mundwinkel hoch; Blick der M auf die TP gerichtet	46. [0:03:00] M: mhmh
42. [0:02:42] Blick der TP geht zur S; TP bewegt die	

rechte Hand langsam von oben nach unten	47. [0:03:01] TP: sondern ich habe halt das gefühl das sich das jetzt erst so aufgebaut hat und das natürlich dann NE mit der andrea und bente das sich das so ein bisschen aufbauscht und
43. [0:02:46] TP zieht die Schultern kurz nach oben; Blick der TP ist auf die M gerichtet	48. [0:03:07] M: also jetzt zu hause ist eigentlich nichts vorgefallen (.) oder
44. [0:02:55] Kopf der M wird langsam von links nach rechts geschüttelt; Blick der M auf die TP gerichtet	49. [0:03:13] S: ne aber also ich weiß nicht wir sehen uns ja nicht so oft zu hause
45. [0:03:05] M bewegt den Kopf von oben nach unten (nickt)	50. [0:03:17] M: ja das ist dann halt das problem das ich halt meistens abends erst nach hause komme
46. [0:03:09] Blick der M richtet sich auf die S (nach links)	51. [0:03:20] TP: hmhm
47. [0:03:13] M zieht die Mundwinkel hoch	52. [0:03:21] M: aber wie hängen denn diese außerschulischen sachen mit alex leistungen in der schule zusammen
48. [0:03:14] S zieht die Schultern kurz hoch; Blick der S ist auf den Tisch gerichtet; Arme der S übereinander gelegt auf ihren Beinen; Oberkörper leicht nach vorne gelehnt	53. [0:03:25] TP: also es ist ja zum beispiel also ähm (.) wenn zum beispiel ähm zu hause oder auch im privaten wenn da zum beispiel ein sportlicher ausgleich stattfindet oder wenn sie öfter mal freunde trifft ähm dann (.) wird sie relativ wahrscheinlich dann auch im unterricht oder ähm ja genau halt im unterrichtsgeschehen
49. [0:03:14] TP schaut zur S	54. [0:03:43] M: mhmh
50. [0:03:25] Blick der TP ist nach oben gerichtet; rechter Arm der TP ist auf dem Tisch abgelegt	55. [0:03:44] TP: ähm nicht so das bedürfnis verspüren zum beispiel sich mitzuteilen oder ist dann schon ein bisschen ausge ausge[last]
51. [0:03:33] Arme der TP sind leicht angezogen vor ihrem Oberkörper; TP zählt mit der rechten Hand an der linken Hand mit den	56. [0:03:50] M: [mhmh]
	57. [0:03:50] TP: ausgelasteter (lacht)

Zeigefingern ab; Blick der TP ist auf die M gerichtet; Oberkörper leicht nach vorne gelehnt 52. [0:03:36] M zieht den Kopf nach oben; Augenbrauen sind leicht angezogen; Blick der M auf die TP gerichtet 53. [0:03:50] TP zieht die Mundwinkel hoch; M zieht die Mundwinkel hoch; Blick der TP wird auf das Material gerichtet 54. [0:04:10] TP zieht die Augenbrauen hoch; Blick der TP auf die M gerichtet 55. [0:04:12] Kopf der M leicht nach links gelehnt; Blick der M auf die TP gerichtet 56. [0:04:24] M zieht die Mundwinkel hoch; TP zieht die Mundwinkel hoch; Blick der TP auf M gerichtet 57. [0:04:25] Arme der TP angewinkelt auf dem Tisch; Hände ineinander gefaltet; Kopf der TP leicht nach rechts gelehnt	58. [0:03:51] M: hm ja (lacht) 59. [0:03:51] TP: ähm genau und das ähm und NE wenn wenn sie halt zu hause gut von den eltern unterstützt wird ähm das sich das dann auch für SIE ja sich irgendwie alles so ein bisschen sicherer anfühlt 60. [0:04:03] M: mhmh 61. [0:04:03] TP: ähm genau und dann ist jetzt so meine frage ob das stattfindET oder ist oder ob alex halt relativ allein mit ihrer schulsituation steht 62. [0:04:12] M: [hm] 63. [0:04:12] TP: [weil] sie ist ja auch erst in der neunten klasse ist ja nicht so das sie also (.) das sie schon quasi erwachsen [ist] 64. [0:04:18] M: [ja] 65. [0:04:19] TP: und alles halt selber machen könnte sondern ähm klar so sie arbeiten viel das ist äh das ist für sie auch sehr anstrengend (lacht) und ähm aber trotzdem ist es ja so das auch das auch eine neuntklässlerin vielleicht auch noch ein bisschen unterstützung von zu hause braucht 66. [0:04:31] M: mhmh 67. [0:04:32] TP: und vielleicht auch dann könnte man halt nach also man könnte drüber nachdenken jetzt wenn es zum beispiel um das fachliche geht NE ist sie vielleicht überfordERT das man guckt vielleicht kann man da eine nachhilfe irgendwie 68. [0:04:42] M: mhmh
--	--

58. [0:04:45] TP zeigt mit den Händen auf sich; Hände der TP werden leicht nach oben gezogen; Augen leicht aufgerissen - Augenbrauen leicht hochgezogen	69. [0:04:43] TP: organisiert werden oder ist sie unterfordERT muss ich da das ist halt auch so ein bisschen so meine frage muss ich da auch ein bisschen mehr drauf ach [TEN]
59. [0:04:55] M bewegt den Kopf von oben nach unten (nickt)	70. [0:04:48] M: [ja]
60. [0:04:59] TP zieht die Mundwinkel zur Seite	71. [0:04:49] TP: das ich das ich vielleicht mehr aufgaben stelle oder noch stärker differenziere das ist halt so (.) das ist halt so ja genau mein mein ja meine (.) mein (.) mein versuch zur verbesserung
61. [0:05:02] Blick der Mutter richtet sich zur S	72. [0:05:00] M: ja (lacht)
62. [0:05:06] S schaut auf den Tisch, danach zur M; Kopf leicht nach rechts gelehnt	73. [0:05:01] TP: quasi also das äh genau
63. [0:05:06] TP schaut zur S; Lippen aufeinandergepresst	74. [0:05:02] M: aber würdest du dir denn nachhilfe wünschen also [würde dir das helfen]
64. [0:05:12] S bewegt den Kopf langsam von links nach rechts - schüttelt langsam mit dem Kopf	75. [0:05:06] S: [ich weiß nicht ob das] mein problem ist weiß ich nicht
65. [0:05:13] Oberkörper der TP aufgerichtet, angelehnt an die Lehne; Arme der TP vor ihr auf den Beinen abgelegt; Blick der TP auf die S gerichtet	76. [0:05:09] M: [ja]
66. [0:05:29] TP zieht die Mundwinkel nach oben	77. [0:05:09] TP: [mhmh] also hast du nicht das gefühl das du dich überfordert fühlst in der schule
67. [0:05:40] TP zieht die Mundwinkel leicht nach	78. [0:05:12] S: eigentlich nicht
	79. [0:05:13] TP: okay (.) und hast du vielleicht selber so irgendwas im kopf was dir vielleicht helfe könntE nimmst du das überhaupt auch so WAHR also das es das es sich ein bisschen verändert hat dein verhalten
	80. [0:05:24] S: mh schon aber das ist mir nicht so wichtig eigentlich (.) [also]
	81. [0:05:28] TP: [okay] (lacht) ja also ist

links; danach zieht sie die Mundwinkel hoch	äh (.) bist du eigentlich okay damit wie es jetzt gerade LÄUFT
68. [0:05:42] TP lehnt sich leicht nach vorne; Blick der TP auf das Material gerichtet	82. [0:05:35] S: ja also ich fahre halt meistens zu hause lieber fahrrad als hausaufgaben zu machen
69. [0:05:50] TP schaut zur S	83. [0:05:40] TP: mhmh (.) ja (.) (lacht) ähm das ist auch auf jeden fall verständlich aber die hausaufgaben vorher hast du sie halt auch gut gemacht und um halt die das notenlevel zu halten ähm müssen hausaufgaben halt einfach trotzdem erledigt werden
70. [0:05:53] TP schaut zur M; Lippen der TP sind aufeinandergepresst	84. [0:05:53] M: aber ist das nicht auch so ein ganz normales verhalten bei jugendlichen in dem alter das die vielleicht so ein bisschen unmotivierter SIND
71. [0:06:04] TP zieht die linke Hand vor sich und führt sie in Richtung Hals; Hand zeigt auf die TP selbst; Blick der TP auf die M gerichtet	85. [0:05:59] TP: mhmh (.) ja also das ist äh prinzipiell kann das auf jeden fall passieren aber für mich ist es halt auch besonders alarmierend das ich das gefühl hatte das es vorher nie so vorgekommen ist bei IHR
72. [0:06:20] TP bewegt den Kopf von oben nach unten	86. [0:06:09] M: mhmh
73. [0:06:21] S schaut zur TP	87. [0:06:10] TP: ähm (.) genau also eigentlich (.) ja finde ich das schon also ich finde schon das man daran auf jeden fall arbeiten kann
74. [0:06:24] TP lehnt den Kopf leicht nach links; Augenbrauen werden zusammengezogen	88. [0:06:16] M: okay (.) ja
75. [0:06:27] M schaut zur S	89. [0:06:18] S: und ich habe halt vorher meine hausaufgaben mit andrea und bente auch immer gemacht
76. [0:06:38] TP schaut zur S; rechter Arm liegt auf dem Tisch, ist angewinkelt	90. [0:06:20] TP: hmhm
	91. [0:06:21] S: aber das machen wir jetzt auch nicht mehr so oft zusammen und

oben; Kopf der TP leicht nach links gelehnt	106. [0:07:11] TP: [ach so]
	107. [0:07:11] M: ich habe die jetzt auch lange nicht mehr gesehen [die beiden] ja
84. [0:07:49] TP schaut auf das Material vor ihr	108. [0:07:12] TP: [mhmh] mhmh
	109. [0:07:14] M: (hustet)
85. [0:07:53] S bewegt den Kopf leicht von oben nach unten; Blick der S auf den Tisch gerichtet; Oberkörper leicht nach vorne gelehnt	110. [0:07:15] TP: sonst ist das vielleicht eine möglichkeit das wir mit den beiden auch zusammen auch nochmal sprechen odER
	111. [0:07:21] S: hm ja ich weiß nicht wie die das dann so aufnehmen wenn ich die frage ob wir noch mit ihnen zusammen reden können
86. [0:08:00] M schaut zur S, dann zur TP; Augenbrauen leicht nach oben gezogen	112. [0:07:27] TP: mhmh (.) okay also wäre das vielleicht eher unangenehmer was hältst du davon wenn ich privat also was heißt privat aber wenn ich zu zweit erstmal oder mit einer von beiden erstmal spreche und einfach jetzt gar nicht in bezug auf dich sondern erstmal so generell (.) so ein bisschen so da so nachhorCHE
87. [0:08:05] TP bewegt den Kopf leicht von oben nach unten; Blick der TP abwechselnd auf M dann S gerichtet	113. [0:07:42] S: hm ja kann man ja mal versuchen
	114. [0:07:44] mhmh (.) ja das wäre vielleicht echt gut wenn man da ansetzt
88. [0:08:13] S bewegt den Kopf langsam von oben nach unten	115. [0:07:47] M: mhmh
	116. [0:07:49] TP: ähm (.) weil das scheinen ja eigentlich schon gute freunde von dir dann auch zu sein
89. [0:08:22] M bewegt den Kopf leicht von oben nach unten; Blick der M auf die TP gerichtet	117. [0:07:52] S: ja
	118. [0:07:53] TP: und das ist ja auch WICHTIG das man das man ein stabiles soziales umfeld hat
	119. [0:07:57] S: deswegen würde ich auch gerne wieder bei den beiden dann sitzen

90. [0:08:38] TP lehnt sich nach rechts; rechter Arm wird auf dem Tisch abgelegt; Blick der TP auf M gerichtet; Augenbrauen leicht nach oben gezogen	120. [0:07:59] TP: mhmh
91. [0:08:45] M bewegt den Kopf leicht von oben nach unten	121. [0:08:00] M: also du wurdest auch weggeSETZT
	122. [0:08:01] S: ja also ich sitze jetzt vorne allein
	123. [0:08:03] TP: [ja genau]
	124. [0:08:03] M: [und das] hat auch was gebracht das sie nach vorne gesetzt wurde
	125. [0:08:06] TP: ja genau kurzzeitig hatte das ja was gebracht
	126. [0:08:07] M: okay
92. [0:08:54] M bewegt den Kopf leicht von oben nach unten	127. [0:08:08] TP: ähm und jetzt geht es ja wieder halt so ein bisschen von vorne los
	128. [0:08:10] M: okay
93. [0:08:57] TP schaut abwechselnd vom Material zur M	129. [0:08:11] TP: und ich hatte ja halt bei unserem letzten gespräch dann auch gesagt das ähm (.) wenn ich merke das sich das verhalten deutlich bessert
	130. [0:08:18] M: mhmh
	131. [0:08:19] TP: und auch langfristig bessert das ich auf jeden fall auch bereit bin sie wieder zurückzusetzen
94. [0:09:13] M bewegt den Kopf leicht von oben nach unten	132. [0:08:22] M: okay ja
95. [0:09:13] TP schaut zur S	133. [0:08:23] TP: also das ist jetzt nicht so ein dauerhaftes eine dauerhafte bestrafung ist sondern das ich auch bereit dazu bin sie wieder (.) ähm genau zurück an ihren alten platz zu setzen
96. [0:09:16] TP zieht die Mundwinkel nach oben	134. [0:08:31] M: ja okay (.) ja ähm gut also was soll ich dann jetzt genau mit alex zu hause maCHEN also
	135. [0:08:38] TP: also man könnte ähm so ein bisschen gucken das äh ja das sie sie vielleicht ein bisschen
97. [0:09:29] TP bewegt den Kopf leicht von oben nach unten; Blick der TP auf	

das Material gerichtet; Lippen aufeinandergepresst 98. [0:09:35] M wendet ihren Blick zur S 99. [0:09:40] TP schaut zur S; bewegt den Kopf leicht von oben nach unten; Kopf leicht nach links gelehnt 100. [0:10:00] TP zieht die Mundwinkel nach oben; M zieht die Mundwinkel nach oben 101. [0:10:01] M und S stehen auf; verlassen den Raum	dazu bringen die hausaufgaben zu machen 136. [0:08:45] M: mhmh 137. [0:08:45] TP: und ihr vielleicht auch bei den hausaufgaben dann helfen falls eben hilfe halt nötig ist das weiß ich ja nicht 138. [0:08:50] M: mhmh 139. [0:08:50] TP: wenn die gar nicht nötig ist dann das sie halt so ein bisschen da auch hinterher sind das sie ihre hausaufgaben macht 140. [0:08:54] M: mhmh 141. [0:08:55] TP: und vielleicht auch so ein bisschen so drüber [gucken] 142. [0:08:57] M: [mhmh] 143. [0:08:57] TP: ob das so irgendwie NE ob das vollständig erscheint und vielleicht auch so ein bisschen drauf achten weiß nicht vielleicht sich nochmal im sport anmeldet das sie da vielleicht nochmal so einen außerschulischen ausgleich dann hat 144. [0:09:08] M: ja 145. [0:09:09] TP: und das sie sich dann so ein bisschen öfter mit andrea und bente trifft oder (.) ähm genau so in die richtung 146. [0:09:15] M: mhmh und sie denken auch das das vor-schlag dann so funktionieren würde 147. [0:09:19] TP: ich denke schon 148. [0:09:20] M: JA 149. [0:09:20] TP: ja ich denke schon (.) und wenn das halt nicht klappt dann ähm ja dann würde ich sagen
---	---

	das wir dann einfach nochmal 150. [0:09:26] M: mhmh 151. [0:09:27] TP: nochmal uns treffen und ein gespräch führen aber sonst glaube ich schon das das ähm (.) das das erstmal besser das das besser werden würde ja 152. [0:09:34] M: würde dir das denn auch soweit erstmal helfEN odER 153. [0:09:38] S: ja vielleicht klärt sich das irgendwie mit den beiden auch noch 154. [0:09:39] TP: genau 155. [0:09:40] TP: das wir dann die hausaufgaben auch wieder zusammen machen 156. [0:09:41] TP: ja (.) du kannst auch gerne dann natürlich auch nochmal auf mich zukommen und auch NE falls du von mir noch was erwartest oder wenn ich DICH noch irgendwie unterstützen kann dann kannst du mir das auf jeden fall sagen 157. [0:09:53] S: mhmh 158. [0:09:54] M: okay 159. [0:09:54] TP: und wenn SIE irgendwelche fragen haben dann können sie sich natürlich auch gerne bei mir melden 160. [0:09:57] M: ja mache ich (.) okay dann dankeschön erstmal (lacht) 161. [0:10:00] TP: dankeschön (lacht) 162. [0:10:01] M: [tschüss] 163. [0:10:01] TP: [tschüss] 164. Ende Dialog.
--	--

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☐ Situation 1 ☒ Situation 2

Pseudonymisierungscode

SSB27

Länge

00:09:19 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
102. [0:00:00] Vorbereitung	165. [0:00:00] Vorbereitung
103. [0:00:32] Klopfen	166. [0:00:32] Klopfen
104. [0:00:33] TP steht; Blick der TP ist in Richtung Tür gerichtet	167. [0:00:33] TP: herEIN
105. [0:00:35] TP zieht die Mundwinkel nach oben	168. [0:00:35] M: hallo
106. [0:00:38] M setzt sich auf den Stuhl	169. [0:00:36] TP: hallo alex
107. [0:00:39] TP setzt sich auf den Stuhl	170. [0:00:37] S: hallo
108. [0:00:41] S setzt sich hin	171. [0:00:38] TP: hi
109. [0:00:45] TP richtet den Blick zur M	172. [0:00:38] M: so [ja dann]
110. [0:00:48] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	173. [0:00:39] TP: [hallo fr]au schmidt
111. [0:00:48] M bewegt den Kopf von unten nach oben	174. [0:00:40] M: dann erklären sie mal warum ich heute hier bin
112. [0:00:51] M bewegt den Kopf von unten nach oben; Blick der M auf die TP gerichtet	175. [0:00:42] TP: genau (.) wie wir ja schon in den vorherigen elterngesprächen ähm schon über alex leistungen gesprochen haben möchte ich auch heute über ihre leistungen sprechen
113. [0:01:02] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	176. [0:00:51] M: mhmh
114. [0:01:05] M bewegt den Kopf von unten nach oben	177. [0:00:52] TP: aktuell ist es ist ihre leistung nicht so toll
115. [0:01:09] TP zieht die Schultern nach oben; TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	178. [0:00:57] M: okay ja [das wundert] mich jetzt gerade
	179. [0:00:58] TP: [und das ist] (..) ja das wundert mich auch denn (.) äh sie ist eigentlich ein sehr selbstständiges mädchen sehr ehrgeizig ihre mündlichen sowie schriftlichen noten sind ähm (.) so wie immer auf einer zwei
	180. [0:01:11] M: mhmh
	181. [0:01:12] TP: und nur durch ihr äh aktuelles verhalten sehe ich ähm ihre leistungen äh in gefahr also ähm ich weiß nicht ob alex ihnen das schon berichtet hat aber

116. [0:01:24] M richtet den Blick zur S, dann zur TP	182. [0:01:24] M: mh ne bisher [noch nichts]
117. [0:01:28] TP richtet den Blick auf die Notizen vor ihr auf dem Tisch	183. [0:01:25] TP: [ich habe] ich habe mit alex schon darüber gesprochen ähm (.) das sie halt äh unaufgeforderte wortbeiträge ähm
118. [0:01:37] M richtet den Blick zur S; M bewegt den Kopf von links nach rechts	184. [0:01:33] M: mhmh
119. [0:01:38] TP bewegt den Kopf von links nach rechts	185. [0:01:34] TP: im unterricht leistet und das behindert einfach meinen unterricht
120. [0:01:47] TP zieht die Mundwinkel leicht nach oben	186. [0:01:36] M: okay ja also so erlebe ich alex zu hause überhaupt [nicht]
121. [0:01:53] M bewegt den Kopf von unten nach oben	187. [0:01:38] TP: [genau] und ähm sie äh führt halt seit einigen wochen auch privatgespräche mit ihren freunden (.) [was]
122. [0:01:56] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	188. [0:01:45] M: ja [aber] das ist ja auch ein normales verhalten [oder] NICHT
123. [0:02:04] M bewegt den Kopf von unten nach oben	189. [0:01:46] TP: [mhmh] genau natürlich aber ähm wir haben jetzt auch eingeführt das wir den sitzplan geändert haben
124. [0:02:18] TP bewegt den Kopf leicht von unten nach oben; Blick der TP ist auf die M gerichtet	190. [0:01:52] M: mhmh
	191. [0:01:53] TP: damit sich das ändert
	192. [0:01:55] M: [mh ja]
	193. [0:01:55] TP: [da hat] sich auch eine kurze verbesserung gezeigt [aber]
	194. [0:01:58] M: [was] wurde denn jetzt genau geändert am sitzPLAN
	195. [0:02:01] TP: ähm alex äh sitzt jetzt am pult bei [mir]
	196. [0:02:03] M: [mhmh]
	197. [0:02:05] TP: ähm statt in der mitte (.) des raumes

125. [0:02:25] M bewegt den Kopf von unten nach oben	(.) mit ihren freunden und wir haben auch eine fünfzehn minuten pause eingelegt so dass sie auch die möglichkeit hat natürlich noch weiterhin mit ihren freunden [zu sprechen]
126. [0:02:32] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	198. [0:02:17] M: [im unterricht] DANN
127. [0:02:38] M richtet den Blick zur S	199. [0:02:18] TP: genau im unterricht
128. [0:02:46] M bewegt den Kopf von unten nach oben	200. [0:02:20] M: [okay]
129. [0:02:48] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	201. [0:02:20] TP: [das] wir eine fünfzehn minuten pause einlegen
130. [0:03:08] TP richtet den Blick auf die Notizen vor ihr auf dem Tisch	202. [0:02:22] M: mhmh
131. [0:03:12] TP bewegt den Kopf von unten nach oben; TP richtet den Blick zur S	203. [0:02:22] TP: so dass sie die möglichkeit hat auch mal abzuschalten und mit ihren freunden wirklich mal ganz kurz ähm (.) zu lachen und das
132. [0:03:22] TP schaut in Richtung M	204. [0:02:30] M: [ja]
	205. [0:02:30] TP: [zu] bere- den was sie halt während des unterrichts
	206. [0:02:32] M: und das ist okay so von der schule auch oDER
	207. [0:02:35] TP: genau [ich habe]
	208. [0:02:36] M: [weil da] gehen ja auch fünfzehn minuten unterricht auch [weg also die] müssen eigentlich was lernen
	209. [0:02:38] TP: [ge- nau ich habe] (..) genau ich habe ähm ja schon mit der leitung gesprochen
	210. [0:02:42] M: mhmh
	211. [0:02:43] TP: das ist ab- solut gar kein problem
	212. [0:02:45] M: mhmh okay
	213. [0:02:46] TP: denn es ist dann so dass wir nach den fünfzehn minuten unterricht

133. [0:03:26] TP bewegt den Kopf von links nach rechts; TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	ähm konst also (.) den st (.) unterrichtsstoff sozusagen strenger angehen indem wir uns voll und ganz auf den unterricht konzentrieren und die mitschüler haben auch schon ähm (.) bessere mitarbeit gezeigt dadurch da sie die möglichkeit auch mal haben pausen zu machen [genau]
134. [0:03:35] TP zieht die Mundwinkel nach oben; TP richtet den Blick auf die S	214. [0:03:10] M: [also] das klappt dann [so weit erstMAL]
135. [0:03:39] M und TP schauen zur S	215. [0:03:11] TP: [aktuell klappt] das
136. [0:03:40] S richtet den Blick auf die TP	216. [0:03:13] M: mhmh
137. [0:03:52] TP richtet den Blick auf die S	217. [0:03:13] TP: nur jetzt sitzt sie ja vorne am pult bei mir und ihr auffälliges verhalten nur ihre äh wortbeiträge die (.) hören nicht auf [also]
138. [0:04:07] S bewegt den Kopf von unten nach oben	218. [0:03:21] M: [okay] was glauben sie denn woran das liegen könntE
139. [0:04:14] S bewegt den Kopf von unten nach oben	219. [0:03:24] TP: also (.) ich sie ähm (.) versucht glaube ich ihre ähm (.) freunde weiterhin zum lachen zu bringen
140. [0:04:15] TP richtet den Blick auf die M	220. [0:03:34] M: mhmh
141. [0:04:27] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	221. [0:03:36] TP: [ähm]
142. [0:04:30] TP richtet den Blick auf die S; TP bewegt den Kopf leicht von links nach rechts; TP	222. [0:03:36] S: [ich] sitze halt auch nicht so gerne alleine da vorne da fühle mich jetzt irgendwie auch nicht so wohl
	223. [0:03:39] TP: ja (...) also ich weiß nicht würdest du mal sozusagen also vielleicht gibt es eine lösung von deiner seite aus die wir machen können wie du dich am wohlsten fühlst damit du halt nicht mehr reinredest

zieht die Schultern nach oben; Hände der TP liegen ineinander gefaltet vor ihr auf dem Tisch	224. [0:03:53] S: ich würde eigentlich gerne wieder bei den anderen beiden sitzen
143. [0:04:32] S bewegt den Kopf von unten nach oben	225. [0:03:55] TP: aber dann redet ihr ja sehr viel miteinander (..) und (..) dann passt ihr halt nicht auf also wie gesagt wenn ähm sich das erstmal eine zeit lang so regelt das du halt mit den wortbeiträgen aufhörst
144. [0:04:38] TP richtet den Blick auf das Material vor ihr auf dem Tisch	226. [0:04:08] S: mhmh
145. [0:04:43] M bewegt den Kopf von unten nach oben	227. [0:04:09] TP: und deine hausaufgaben auch regelmäßig machst ich habe dir ja schon vorgeschlagen ihr könnt das zu dritt machen
146. [0:04:45] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	228. [0:04:15] M: also die hausaufgaben sind auch ein problem
147. [0:04:46] TP richtet den Blick auf das Material vor ihr auf dem Tisch	229. [0:04:17] TP: genau also das ähm das hausaufgaben problem habe ich schon mit alex geklärt das wir ähm (..) pluspunkte verteilen bei [den hausaufgaben]
148. [0:04:55] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	230. [0:04:26] M: [mhmh okay]
149. [0:05:04] M richtet den Blick abwechselnd von S zur TP	231. [0:04:27] TP: und ähm das hat sich eigentlich auch schon geregelt NE du machst deine hausaufgaben weiterhin ich glaube du hast auch eben meine ratschläge befolgt
150. [0:05:11] M bewegt den Kopf von oben nach unten	232. [0:04:36] M: okay
151. [0:05:14] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	233. [0:04:37] TP: ihre freunden ähm (..) ähm bente und andrea die äh machen jetzt gemeinsam die hausaufgaben (..) heute geht es mir einfach nur darum das ähm ihre mündliche beteili-
152. [0:05:17] M bewegt den Kopf von unten nach oben	
153. [0:05:20] TP bewegt den Kopf von links nach rechts	
154. [0:05:30] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	

155. [0:05:39] M bewegt den Kopf von unten nach oben	gung daran ähm (.) leidet und die wortbeiträge genau
156. [0:05:47] S bewegt den Kopf von unten nach oben	
157. [0:05:57] TP presst die Lippen aufeinander und zieht die Mundwinkel leicht nach unten	234. [0:04:55] M: ja okay (.) ja und was können wir da jetzt genau machEN also ich weiß ja nicht ich sitze ja nicht im unterricht bei ich kann mich ja schlecht im unterricht neben sie setzen und sie ruhig halten
158. [0:05:59] TP richtet den Blick auf die Notizen vor ihr auf dem Tisch	235. [0:05:08] TP: da haben sie recht aber vielleicht können sie mal mit ihrer tochter reden
159. [0:06:05] TP richtet den Blick auf die S	236. [0:05:10] M: mhmh
160. [0:06:24] S bewegt den Kopf von unten nach oben	237. [0:05:11] TP: ich habe ja schon ähm versucht mit ihr zu reden wir hatten auch äh eine kurzzeitige verbesserung
	238. [0:05:17] M: mhmh
	239. [0:05:18] TP: und ähm (.) ja vielleicht haben sie vielleicht einen größeren einfluss als ich
	240. [0:05:24] M: okay
	241. [0:05:25] TP: denn ich kenne sie wie gesagt nicht so sie ist selbstständig sehr konzentriert ihre übungsaufgaben immer erfolgreich
	242. [0:05:31] M: [ja]
161. [0:06:48] S bewegt den Kopf von unten nach oben	243. [0:05:31] TP: [und] sie reicht eigentlich auch ihre ihre hausaufgaben nach nur die letzten drei wochen halt nicht (.) und
	244. [0:05:39] M: okay
162. [0:06:54] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	245. [0:05:40] TP: da von ihr halt (..) wie gesagt (.) deine leistung soll nicht darunter leiden
	246. [0:05:47] S: mhmh

163. [0:07:03] S bewegt den Kopf von unten nach oben	247. [0:05:47] TP: denn du bist gut
	248. [0:05:48] S: ja
	249. [0:05:49] TP: warum willst du dich denn bewusst dann ins schlechte zieHEN
164. [0:07:08] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	250. [0:05:54] S: weiß nicht das war mir jetzt einfach nicht so wichtig die letzten wochen
165. [0:07:22] M bewegt den Kopf von unten nach oben	251. [0:06:00] TP: also ich kann auch so (.) ich kann das auch so einrichten noch das ich zusätzlich zu den äh pluspunkten noch ähm (.) eine vielleicht eine gruppenarbeit einführen kann (.) die du also (.) wo die ähm wo du und deine mit äh schüler die möglichkeit haben eure hausaufgaben gegenseitig zu besprechen vielleicht wäre es dann die möglichkeit wo du dann auch aufhörst viel mehr im unterricht zu äh (.) zu reden sondern in dem moment kannst du dann mit deinen ähm freunden reden
166. [0:07:51] TP richtet den Blick auf die S	252. [0:06:36] S: also das ich dann mit den beiden die hausaufgaben quasi austauschen [KANN]
167. [0:07:55] TP zieht die Mundwinkel leicht nach oben; Blick der TP ist auf die S gerichtet	253. [0:06:39] TP: [genau] genau
	254. [0:06:40] S: ja
168. [0:08:01] S bewegt den Kopf von unten nach oben	255. [0:06:40] TP: vielleicht würdest
169. [0:08:06] M bewegt den Kopf von unten nach oben	256. [0:06:41] M: ja das ist doch dann wie sonst auch ODER also ihr macht doch sonst die hausaufgaben [auch] zusamMEN
	257. [0:06:44] S: [ja]

170. [0:08:17] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S 171. [0:08:36] TP bewegt den Kopf von unten nach oben 172. [0:08:47] S bewegt den Kopf von unten nach oben 173. [0:09:03] TP zieht die Mundwinkel nach oben 174. [0:09:05] S steht auf 175. [0:09:06] TP und M stehen auf; TP und M geben sich die Hand 176. [0:09:09] M und S verlassen den Raum	258. [0:06:46] TP: genau sonst wir können ja auch gruppenpräsentationen vielleicht einführen 259. [0:06:50] S: mhmh 260. [0:06:51] TP: das ihr die (.) ähm hausaufgaben als gruppe als als freund äh freundesgruppe vorträgt vielleicht würde sogar noch mehr verbessern und euch noch mehr motivieren eure hausaufgaben zu machen 261. [0:07:04] S: mh 262. [0:07:04] TP: nicht so viel zu reden 263. [0:07:05] S: ja das finde ich eigentlich ganz cool 264. [0:07:06] TP: JA 265. [0:07:07] S: mhmh 266. [0:07:08] TP: okay [gut] dann machen wir das so 267. [0:07:09] M: [ja] (..) ja das klingt doch auch schon mal gut (.) ähm eine frage noch wie ist das mit den anderen lehrkräften also da habe ich jetzt gar nichts gehört ist das jetzt nur mit den wortbeiträgen bei ihnen im unterricht oder auch bei anderen 268. [0:07:19] TP: also ich habe ähm mit anderen lehrkräften auch gesprochen will mich da eigentlich auch gar nicht so einmischen 269. [0:07:24] M: mhmh 270. [0:07:25] TP: aber ähm ich weiß von anderen lehrkräften das sie in anderen lehrfächern halt auch nicht ihre hausaufgaben macht 271. [0:07:31] M: mhmh okay 272. [0:07:32] TP: ähm aber die wird werden auch ei-
--	---

	gentlich das gespräch zu ihnen (.) auch suchen 273. [0:07:39] M: okay ja 274. [0:07:40] TP: ja 275. [0:07:41] M: gut dann (.) ja musst die hausaufgaben mal machen ich meine du hast die ja sonst auch immer mit andrea und bente zusammen gemacht NE das war ja 276. [0:07:48] S: (unv. Ca. 2 Sek.) also die machen diese sprachzeritifikat und dann haben die halt immer nur zu zweit gemacht eine zeit lang 277. [0:07:52] M: ach so (.) ja 278. [0:07:54] TP: ach das ist eine phase das gibt es in jeder freundschaft 279. [0:07:58] M: ja 280. [0:07:59] TP: aber ich denke durch gruppenpräsentation gruppenarbeiten wird eure freundschaft (.) noch gestärkt 281. [0:08:06] S: okay 282. [0:08:06] TP: JA 283. [0:08:07] M: [okay] 284. [0:08:07] S: [mhmh] 285. [0:08:08] TP: okay 286. [0:08:08] M: ja gut also ähm wie verbleiben wir JETZT also sie kümmern sich um das im unterricht mit der aufgabe [und] 287. [0:08:14] TP: [genau] ich führe mehre gruppenpräsentationen ein gruppenarbeiten ein so wie pluspunkte und kontrolle der hausaufgaben 288. [0:08:22] M: mhmh 289. [0:08:23] TP: und sie könnten vielleicht ähm bei den hausaufgaben behilflich
--	--

	sein falls sie äh fragen hat denn eigentlich hat sie das in den letzten ähm ma- len immer selbstständig ge- regelt 290. [0:08:33] M: ja also 291. [0:08:34] TP: soweit ich weiß 292. [0:08:35] M: ich muss sa- gen ich kann da wenn sie abends noch eine frage hat aber ich kann mich jetzt nicht die ganze hausaufga- ben ähm daneben setzen also dafür ich auch einfach wirklich zu viel und zu lange dann auch 293. [0:08:42] TP: ja das kann ich verstehen da braucht sie auch nicht so viel hilfe [denke] ich 294. [0:08:46] M: [mhmh] 295. [0:08:47] TP: du bist ja eigentlich selbstständig (.) einfach nur drüber schauen vielleicht hast du ja was vergessen was deine mutter dir dann sagen kann guck mal schau mal du kannst das und das noch er- gänzen 296. [0:08:55] M: mhmh 297. [0:08:56] TP: und dann indem du das präsentierst kriegst du ja sowieso gute noten 298. [0:08:59] M: [okay] 299. [0:08:59] S: [okay] (.) ja 300. [0:09:01] M: okay gut dann melden sie sich ein- fach [wenn] nochmal was sein sollte NE 301. [0:09:03] TP: [ja] (.) kein problem okay (.) guten tag 302. [0:09:06] M: ja tschüss
--	---

	303. [0:09:07] S: tschüss (unv. Ca. 1 Sek.) 304. [0:09:08] TP: tschüss
--	--

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☐ Situation 1 ☒ Situation 2

Pseudonymisierungscode

SSP02

Länge

00:10:52 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:31] Klopfen	2. [0:00:31] Klopfen
3. [0:00:33] TP steht vom Stuhl auf; Blick der TP zur Tür gerichtet	3. [0:00:34] TP: herEIN
	4. [0:00:35] M: hallo
	5. [0:00:36] TP: hallo
4. [0:00:37] M kommt ins Bild und setzt sich auf den Stuhl	6. [0:00:37] M: ja dann erklären sie mal warum ich heute zu ihnen kommen sollte
	7. [0:00:39] TP: nehmen sie gerne erstmal platz
5. [0:00:40] S setzt sich auf den Stuhl	8. [0:00:40] M: danke
6. [0:00:41] TP setzt sich auf den Stuhl	
7. [0:00:44] TP sitzt aufrecht, Oberkörper leicht nach vorne gelehnt; Blick der TP ist auf die Mutter gerichtet	9. [0:00:44] TP: hallo frau schmidt hallo alex ähm schön das sie sich die zeit genommen haben (.) ähm ja ich wollte gerne mit ihnen einmal über ihre tochter sprechen und auch mit alex zusammen ähm (.) es äh vermehrt sich leider in letzter zeit äh das alex ihre hausaufgaben nicht macht
8. [0:00:49] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material vor ihr auf dem Tisch zur M	10. [0:01:01] M: okay
9. [0:00:54] M bewegt den Kopf von unten nach oben	11. [0:01:02] TP: und ähm (.) ja darüber habe ich auch schon mit ihr selber ein gespräch geführt und da hat sich herausgestellt das es alex in letzter zeit sehr schwer fällt sich zu hause zu konzentrieren bei den hausaufgaben
10. [0:01:00] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur M	12. [0:01:13] M: okay wie lange soll das denn schon so gehen
	13. [0:01:15] TP: ähm (.) also wir haben halt also ich habe halt nur jetzt die letzten drei vier wochen das
11. [0:01:21] M bewegt den Kopf von unten nach oben; Blick der M und der S auf die TP gerichtet	14. [0:01:20] M: okay und warum reden wir da jetzt erst drüBER
12. [0:01:24] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur M	15. [0:01:23] TP: ähm (.) ich habe ja vorher schon das
13. [0:01:28] M bewegt den Kopf von unten nach oben	

14. [0:01:30] TP bewegt den Kopf von links nach rechts; TP legt die Hände auf den Tisch; Blick der TP geht abwechselnd vom Material zur M 15. [0:01:32] M bewegt den Kopf von unten nach oben	gespräch mit alex geführt und darauf gab es auch eine kurze besserung ähm darauf aufbauend sah es dann auch so aus das ähm ja die situation sich auch erledigt haben könnte (.)
16. [0:01:45] M richtet den Blick zur S 17. [0:01:47] TP bewegt den Kopf von unten nach oben 18. [0:01:48] TP zieht die Augenbrauen nach oben; Blick der TP ist auf das Material vor ihr gerichtet	16. [0:01:39] M: okay 17. [0:01:40] TP: und jetzt bestätigt sich auch leider der eindruck das ähm das wohl doch eine größere sache ist [und deswegen]
19. [0:01:51] M bewegt den Kopf von unten nach oben 20. [0:01:54] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material zur M 21. [0:01:57] M bewegt den Kopf von unten nach; Blick der M auf die TP gerichtet 22. [0:01:58] TP bewegt den Kopf von links nach rechts 23. [0:02:01] TP richtet den Blick abwechselnd von S, zur M, zum Material 24. [0:02:05] TP bewegt den Kopf von unten nach oben 25. [0:02:08] TP bewegt den Kopf von unten nach oben	18. [0:01:43] M: [okay ja so] kenne ich alex gar nicht ich bin gerade ein bisschen überrascht ehrlich gesagt 19. [0:01:48] TP: ja ich kenne alex sonst auch immer als [gute] schülerin 20. [0:01:50] M: [mhmh] 21. [0:01:51] TP: und ähm (.) finde es aber auch wichtig das wir über diese problematik reden
26. [0:02:15] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	22. [0:01:57] M: ja [klar] 23. [0:01:58] TP: [ähm] alex hat wohl sonst immer hat sie erzählt ähm wohl mit andrea und bene zusammen immer hausaufgaben gemacht richtIG 24. [0:02:06] S: ja mit andrea und bente 25. [0:02:07] TP: bente ja (.) ähm (.) genau das klappt wohl jetzt in letzter zeit nicht mehr 26. [0:02:14] M: okay ja die habe ich auch schon lange

27. [0:02:24] TP richtet den Blick abwechselnd von M zum Material 28. [0:02:37] M bewegt den Kopf von unten nach oben 29. [0:02:41] TP zieht die Hände leicht nach oben 30. [0:02:48] TP bewegt den Kopf von unten nach oben; Blick der TP auf die M gerichtet 31. [0:02:53] TP richtet den Blick abwechselnd von M zum Material 32. [0:02:57] TP zieht die Hände nach oben vor den Oberkörper und bewegt die Hände gleichmäßig von oben nach unten 33. [0:03:04] TP und M richten den Blick zur S 34. [0:03:06] S bewegt den Kopf von unten nach oben 35. [0:03:08] Blick der TP auf die M gerichtet 36. [0:03:10] TP zieht die Augenbrauen nach oben und richtet den Blick auf das Material vor ihr 37. [0:03:13] M bewegt den Kopf von unten nach oben	nicht mehr bei uns gesehen woran liegt das DENN 27. [0:02:15] S: ja die haben halt keine zeit mehr 28. [0:02:17] M: okay 29. [0:02:19] TP: ja und wohl alleine scheint es wohl eher schwierig zu sein 30. [0:02:21] M: [mhmh] 31. [0:02:21] TP: [und] auch die motivation nicht da zu sein 32. [0:02:24] M: okay 33. [0:02:25] TP: mh da wäre jetzt die überlegung wie wir das vielleicht auf dauer hinbekommen das man vielleicht irgendwie ähm (.) alex einen bestimmten zeitrahmen vielleicht vor-gibt wo sie ihre hausaufgaben macht 34. [0:02:37] M: ja 35. [0:02:38] TP: und es vielleicht irgendwie noch eine andere ex extrinsische motivation gibt das sie 36. [0:02:44] M: ja 37. [0:02:44] TP: das sie nachträglich irgendwas machen kann ich weiß auch sie sind viel beschäftigt und auch [eher wenig zu hause] 38. [0:02:48] M: [ja genau ich] komme auch erst immer spät nach hause 39. [0:02:49] TP: genau 40. [0:02:50] M: das kennen sie ja wahrscheinlich auch 41. [0:02:51] TP: ja 42. [0:02:52] M: ja 43. [0:02:53] TP: ähm (..) klar kennen sie haben sie denn sonst schon mal so mitbekommen wie alex ihre hausaufgaben vielleicht
--	--

38. [0:03:16] TP richtet den Blick abwechselnd von M zum Material	auch am wochenende MACHT und ähm
39. [0:03:22] TP zieht die Augenbrauen leicht nach oben; TP zieht die Hände leicht nach oben vor den Oberkörper und bewegt die Hände von links nach rechts	44. [0:03:02] M: ja sonst war alex ja immer sehr selbstständig das hat eigentlich immer alles funktioniert aber ist das denn bei den anderen lehrern auch SO weil von denen habe ich jetzt noch nicht gehört das es da irgendwie probleme gibt
40. [0:03:29] M bewegt den Kopf von unten nach oben	45. [0:03:11] TP: also ich habe mich mit anderen lehrern unterhalten
41. [0:03:36] TP richtet den Blick abwechselnd von M zum Material	46. [0:03:12] M: mhmh
	47. [0:03:13] TP: genau und ja die hatten mir auch halt gesagt das es wohl im moment ähnliche problematiken gibt
	48. [0:03:21] M: okay
42. [0:03:48] TP richtet den Blick zur S	49. [0:03:22] TP: ich weiß nicht wie sich da jetzt die entwicklung gegeben hat das ist jetzt auch schon zwei wochen her
43. [0:03:56] TP richtet den Blick auf die M	50. [0:03:25] M: [okay]
44. [0:03:59] TP bewegt den Kopf von unten nach oben	51. [0:03:35] TP: [das] war jetzt auch vor allem dieser grund das jetzt tatsächlich so zu sagen ja auch es kann sich halt nicht so lange ziehen drei vier wochen [deshalb]
	52. [0:03:31] M: [ja ja klar]
45. [0:04:05] M richtet den Blick zur S	53. [0:03:32] TP: das ähm ist natürlich nicht hinnehmbar
46. [0:04:06] TP richtet den Blick zur S	54. [0:03:34] M: mhmh
47. [0:04:10] TP zieht die Hände leicht nach oben vor den Oberkörper und bewegt die Hände von links nach rechts	55. [0:03:35] TP: ähm (.) genau aus diesem grund habe ich sie auch jetzt mal eingeladen (..) ähm (.) und am wochenende haben sie dann mal irgendwie irgendwie

48. [0:04:26] TP richtet den Blick abwechselnd von M, zur S, zum Material 49. [0:04:36] S bewegt den Kopf von unten nach oben 50. [0:04:40] TP richtet den Blick zur M 51. [0:04:43] S bewegt den Kopf von unten nach oben 52. [0:04:50] TP richtet den Blick abwechselnd von M zum Material 53. [0:05:10] M bewegt den Kopf von unten nach oben 54. [0:05:12] TP zieht die Hände leicht nach oben vor den Oberkörper und bewegt die Hände in rotierenden Bewegungen von oben nach unten 55. 56. [0:05:26] TP richtet den Blick abwechselnd von M, zur S, zum Material 57. [0:05:27] TP bewegt die Hände rotierend von links nach rechts; Blick der TP auf die M gerichtet	mitbekommen was zu aLEX wie alex mit der hausaufgaben umGEHT hast du dir denn irgendwie eine zeit genommen am wochenende also wenn es dann mal freitags hausaufgaben gab oder war dann immer sehr viel am wochenende auch das sie das sie zusammen viel unternommen haben 56. [0:03:58] M: also wir unternehmen schon was am wochenende 57. [0:03:59] TP: [mhmh] 58. [0:03:59] M: aber ich meine in dem alter ist es ja auch normal das man sich mal zurückzieht 59. [0:04:03] TP: das stimmt 60. [0:04:04] M: deswegen 61. [0:04:05] S: ich habe das halt immer so zwischendurch mal gemacht dann 62. [0:04:09] TP: okay (.) und irgendwie einen festen zeitplan zu haben wo man so sagt okay die und die aufgaben habe ich noch ähm sich zu strukturieren (.) wäre das eine option für DICH so eine möglichkeit ähm 63. [0:04:20] S: ja also wenn das was bringt 64. [0:04:23] TP: das du vielleicht auch siehst was du schon gemacht hast und was du noch machen musst und vielleicht ist die andere möglichkeit vielleicht ja auch noch das du ähm wenn das jetzt nicht mehr mit andrea und bente zusammen klappt das du dir vielleicht noch andere personen aus der klasse suchst (..) das du dann man da vielleicht wieder ähm was auf-
--	---

58. [0:05:41] M bewegt den Kopf von unten nach oben	bauen kann (.) das das zusammen klappt
59. [0:05:44] M bewegt den Kopf von links nach rechts	65. [0:04:45] S: ja
60. [0:05:50] TP richtet den Blick abwechselnd von M zum Material	66. [0:04:47] TP: das ist die eine sache die andere sache ist ähm (.) in letzter zeit häuft es sich das ähm andrea häufig ähm mündliche beteil mündliche beiträge liefert
61. [0:05:53] M bewegt den Kopf von unten nach oben; TP zieht die Hände leicht nach oben vor den Oberkörper und bewegt den Hände von abwechselnd von vorne nach hinten	67. [0:04:59] M: mhmh
62. [0:06:00] TP richtet den Blick abwechselnd von M zum Material	68. [0:05:00] TP: die aber ähm unaufgefordert erbracht werden also
63. [0:06:21] TP richtet den Blick abwechselnd von M zum Material	69. [0:05:04] M: okay und inwiefern ist das dann
64. [0:06:35] M bewegt den Kopf von unten nach oben	70. [0:05:05] TP: also es ist so (.) wenn ich sie im unterricht dran nehme dann ähm (.) ist es eher schwierig das sie dann sich mitteilt sondern während ihr so das mitteilungsbedürfnis einfach mittendrin ähm (.) ihre ihre meinung zu etwas (unv. Ca. 1 Sek.) oder
	71. [0:05:22] M: ja aber das machen ja jugendliche auch in dem alter häufiger NE also
	72. [0:05:25] TP: ja das problem ist nur es hat also wenn das zwischendurch mal passiert ist das auch gar kein gar keine thematik wir reden jetzt hier leider allerdings schon von einer häufung die [tatsächlich]
	73. [0:05:33] M: [okay]
	74. [0:05:34] TP: auch so den unterrichtsfluss stört
	75. [0:05:36] M: ja [okay]
	76. [0:05:36] TP: [und] ich hatte jetzt auch als erste maßnahme sie saß halt vorher immer zwischen andrea und bente

65. [0:06:44] TP richtet den Blick auf das Material 66. [0:06:47] TP richtet den Blick zur S 67. [0:06:48] S bewegt den Kopf von unten nach oben 68. [0:07:06] TP bewegt den Kopf von unten nach oben 69. [0:07:12] TP bewegt den Kopf von unten nach oben 70. [0:07:20] TP richtet den Blick abwechselnd von M, zum Material, zur S 71. [0:07:24] S bewegt den Kopf von unten nach oben 72. [0:07:34] TP zieht die Hände leicht nach oben vor den Oberkörper und bewegt die Hände gleichzeitig von links nach rechts; Handflächen der TP zeigen nach oben 73. [0:07:36] S bewegt den Kopf von unten nach oben 74. [0:07:39] TP zieht die Augenbrauen nach oben; Blick der TP geht abwechselnd von M, zur S, zum Material 75. [0:07:43] S bewegt den Kopf von unten nach oben 76. [0:07:44] M bewegt den Kopf von unten nach oben	77. [0:05:41] M: [mhmh] 78. [0:05:41] TP: [das] hat sie ja bestimmt auch zu hause erzählt sie sprechen ja auch 79. [0:05:43] M: ne ich habe zu hause nichts gehört 80. [0:05:45] TP: NE okay (.) ähm (.) also sie saß halt vorher zwischen also wir hatten einen plan wo sie zwischen andrea und bente saß also bei ihren beiden besten freunden 81. [0:05:54] M: ja 82. [0:05:55] TP: genau und ähm (.) das hat leider dann dazu geführt ähm das wir davon ausgegangen sind okay sie ähm lenkt sich wahrscheinlich selbst dadurch ab 83. [0:06:05] M: [okay] 84. [0:06:06] TP: [ähm] und haben das jetzt so versucht das sie erstmal einen anderen platz bekommen hat 85. [0:06:09] M: und das hat auch was gebracht oDER 86. [0:06:10] TP: das hat erst was gebracht 87. [0:06:12] M: [okay] 88. [0:06:12] TP: [aber] wir sehen jetzt das das das diese maßnahme auch nicht so viel gebracht hat 89. [0:06:16] M: [okay] 90. [0:06:16] TP: [und] ich hatte mir ihr in dem gespräch auch drüber geredet und ihr gesagt naja wenn das halt zurückgeht mit den unaufgeforderten beiträgen weil sie motiviert es halt das andrea und bente dann darüber lachen 91. [0:06:26] M: ja okay
---	--

77. [0:07:58] TP richtet den Blick abwechselnd von M, zur S, zum Material	92. [0:06:27] TP: ähm (.) deshalb hatte ich diese maßnahme getroffen und hatte dann auch mit ihr vereinbart wenn das jetzt zurückgeht das das dann ähm wieder besser wird
78. [0:08:07] TP bewegt den Kopf von unten nach oben	93. [0:06:36] M: okay aber das jetzt nicht [langfristig] funktioniert
79. [0:08:10] M richtet den Blick zur S; S richtet den Blick zur M	94. [0:06:37] TP: [das hat] leider nicht so gut funktioniert
	95. [0:06:40] M: okay dann müssen wir vielleicht nochmal eine andere lösung finden
80. [0:08:20] TP richtet den Blick abwechselnd von M zur S	96. [0:06:42] TP: das stimmt (..) hast du denn bisher also wir hatten ja kurz du hattest ja kurz mal ein bisschen weniger solche beiträge geliefert ähm hat für dich sich in letzter zeit etwas verändert am unterricht oDER
	97. [0:06:56] S: mh ne nicht wirklich also außer das andrea und bente halt nicht mehr bei mir sitzen und ich weiß nicht ich habe es halt irgendwie versucht aber (.) weiß nicht mir fehlt halt auch einfach der kontakt zu denen dann und im unterricht klappt es halt immer wenn man dann zusammen sitzt
81. [0:08:40] TP zieht die Hände leicht nach oben vor den Oberkörper und bewegt die Hände von links nach rechts; Blick der TP auf die S gerichtet	98. [0:07:11] TP: mhmh (.) den kontakt weiter aufrecht zu erhalten
	99. [0:07:14] S: ja
82. [0:08:52] TP richtet den Blick abwechselnd vom Material, zur S, zur M	100. [0:07:17] TP: ja wir können jetzt natürlich einfach versuchen diese situation umzukehren und in der hoffnung das das wieder mehr motivation schafft

91. [0:10:23] S bewegt den Kopf von unten nach oben 92. [0:10:30] TP bewegt den Kopf von unten nach oben; Blick der TP auf die M gerichtet 93. [0:10:38] S, M und TP stehen auf 94. [0:10:40] S und M verlassen den Raum	113. [0:08:21] M: mh gab es denn mit den anderen beiden auch schon ein gespräch oDER 114. [0:08:24] TP: äh bisher noch nicht haben sie denn vielleicht die beiden erzählt woran es liegt das die in letzter zeit keine zeit mehr für dich haBEN 115. [0:08:29] S: ja die machen halt dieses sprachenzertifikat und dann treffen die sich immer zu zweit zum üben 116. [0:08:33] TP: okay und dazu (.) das ist nicht so das was dich interesSIERT [sondern] 117. [0:08:36] S: [ja ich] mach das halt nicht mit 118. [0:08:38] TP: okay (.) und das ist so das einzige wo ihr das nimmt den ganzen raum ein wo ihr so früher [kontakt hatTET] 119. [0:08:44] S: [ja genau] 120. [0:08:45] TP: okay (..) ja mh (.) ich würde sonst tatsächlich das vielleicht solltest du du bist ja auch schon fünfzehn vielleicht ist es dann möglich das du vielleicht einfach tatsächlich einfach mal mit andrea und bente redest ähm weil dir das ja auf dauer auch ähm im privaten einfach nicht gut tut wenn du da alleine bist ich weiß nicht kennen sie sonst auch die eltern von andrea und bente oDER 121. [0:09:08] M: ja so sporadisch [aber]
--	--

	122. [0:09:09] TP: spora[DISCH] 123. [0:09:10] M: ja (.) könnte man sonst auch mal das gespräch zu suchen falls es mit euch nicht also falls ihr ähm das nicht selber klären [könnt] 124. [0:09:16] S: [man] kann es ja mal versu- chen 125. [0:09:17] M: ja 126. [0:09:19] TP: ich glaube das wären auf jeden fall beides sehr zielführende maßnahmen 127. [0:09:21] M: ja 128. [0:09:22] TP: das ihre tochter dann auch sich vielleicht wieder ein biss- chen auch im privaten mehr wohl fühlt 129. [0:09:27] M: mhmh 130. [0:09:28] TP: vielleicht schafft das schon einfach die motivation mehr für die hausaufgaben 131. [0:09:31] M: mhmh 132. [0:09:31] TP: ich glaube das halt das beides sehr gekoppelt ist und ähm (.) wenn das im privaten dann wieder besser läuft wahr- scheinlich auch das im schulischen (.) [genau] 133. [0:09:40] M: [okay] und was genau soll machen wir jetzt wegen den hausaufga- BEN ich meine wir haben jetzt auch gleich schon wieder den nächsten [ter- min] 134. [0:09:43] TP: [ja] ähm alles gut ähm ge- gen die hausaufgaben (.) würde (.) äh alex beachten das wir vielleicht so ein hausaufgabenbuch führen
--	--

	135. [0:09:54] M: mhmh 136. [0:09:54] TP: das jeder guckt okay was bekommt sie HIN und wenn sie einfach konkrete fragen hat 137. [0:09:59] M: okay 138. [0:10:00] TP: ähm das sie dann auch nach dem unterricht nochmal zu mir kommen kann und wir dann besprechen [okay] 139. [0:10:03] M: [okay] 140. [0:10:04] TP: weil diese individuelle unterstützung immer gut funktioniert hat dann erhoffe ich mir einfach davon auch das sie vielleicht auch bei den hausaufgaben funktioniert 141. [0:10:11] M: okay 142. [0:10:11] TP: und vielleicht (.) könnten sie sonst auch nochmal alex so ein bisschen darauf hinweisen [hat es] 143. [0:10:15] M: [mhmh] 144. [0:10:16] TP: hat es schon was geklappt oder nicht 145. [0:10:18] M: [ja okay] 146. [0:10:18] TP: [das wir] vielleicht da auch die kommunikation auch ein bisschen wird 147. [0:10:20] M: [ja ich meine] einmal abends nochmal kurz nachfragen ob du was gemacht hast (.) wenn das hilft und dann schauen wir mal 148. [0:10:26] TP: okay 149. [0:10:27] M: ob das so funktioniert 150. [0:10:29] TP: gut 151. [0:10:30] M: und wenn noch irgendwas sein sollte dann können sie sich ja
--	--

	nochmal bei mir melden dann müssen wir halt nochmal sprechen aber (.) ich glaube wir probieren das erstmal so 152. [0:10:35] TP: okay 153. [0:10:36] M: alles klar gut 154. [0:10:37] TP: dann [vie- len dank] 155. [0:10:38] M: [dan- keschön] 156. [0:10:38] TP: gerne 157. [0:10:39] S: [tschüss] 158. [0:10:39] M: [tschüss] 159. [0:10:39] TP: tschüss
--	--

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☐ Situation 1 ☒ Situation 2

Pseudonymisierungscode

TFM06

Länge

00:08:37 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

GAT 2 Minimaltranskript

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:34] TP: bewegt den Körper zur Seite und den Oberkörper nach vorne	2. [0:00:33] es klopft
3. [0:00:36] TP: bewegt den Oberkörper nach oben	3. [0:00:34] TP: ja herein
4. [0:00:38] M: setzt sich auf den Stuhl	4. [0:00:36] M: hallo
5. [0:00:41] S: setzt sich auf den Stuhl	5. [0:00:37] TP: hallo guten tag frau schmidt
6. [0:00:49] TP: bewegt den Oberkörper nach oben	6. [0:00:38] M: ja guten tag dann erklären sie mal warum ich heute zu ihnen kommen sollte
7. [0:00:58] S: bewegt den Kopf auf und ab	7. [0:00:40] TP: ja hallo alex (.) schön dass es geklappt hat
8. [0:01:01] S: bewegt die Hand zur Schulter	8. [0:00:44] M: ja
9. [0:01:13] TP: bewegt leicht den Kopf hin und her	9. [0:00:44] TP: ich weiß nicht hat alex ihnen irgendwas erzählt schon
10. [0:01:25] TP: bewegt den Kopf nach vorne	10. [0:00:46] M: ne also ich weiß von gar nichts
11. [0:01:29] TP: richtet den Oberkörper auf	11. [0:00:47] TP: sie wissen von gar nichts okay super also ich habe mit alex letzte woche schon gesprochen nach der stunde und zwar weil in den letzten zwei drei wochen ähm hat sich ihr verhalten ein bisschen geändert da haben wir ja auch schon drüber geredet
12. [0:01:39] TP: bewegt die Hand hoch und legt sie wieder ab	12. [0:00:59] M: okay inwiefern
13. [0:01:50] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	13. [0:01:00] TP: ähm genau also sie ist ähm im unterricht immer unruhiger geworden ne hast du ja auch selber mitbekommen ähm hat oft reingerufen wir haben ja auch schon jetzt die Sitzordnung in der Schule geändert dann kam die sache dass jetzt die hausaufgaben vermehrt nicht da waren
14. [0:01:52] TP: stützt die Unterarme ab	14. [0:01:13] M: okay
15. [0:01:57] TP: bewegt die Hand nach vorne	15. [0:01:13] TP: ähm die noten abgefallen sind jetzt nicht nur bei mir unter-
16. [0:02:02] TP: bewegt die Hand nach vorne	
17. [0:02:25] TP: nimmt einen Stift in die Hand	
18. [0:02:27] S: bewegt den Kopf auf und ab	
19. [0:02:29] TP: bewegt den Kopf hin und her	
20. [0:02:49] M: bewegt den Kopf immer wieder zu S	
21. [0:02:51] TP: bewegt die Hand zum Gesicht und bewegt den Oberkörper nach hinten	

22. [0:02:53] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	
23. [0:03:00] TP: legt den Stift ab	
24. [0:03:02] TP: bewegt die Hand hin und her	
25. [0:03:13] M: bewegt den Kopf auf und ab	
26. [0:03:20] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
27. [0:03:24] TP: neigt den Kopf zur Seite	
28. [0:03:34] TP: neigt den Kopf zur Seite	
29. [0:03:40] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
30. [0:03:50] TP: bewegt die Hand hin und her	
31. [0:04:00] TP: bewegt den Kopf hin und her	
32. [0:04:09] TP: bewegt die Hand und den Kopf hin und her	
33. [0:04:14] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	
34. [0:04:19] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten	
35. [0:04:20] TP: zieht die Schulter hoch	
36. [0:04:22] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	
37. [0:04:27] TP: bewegt die Hand in Richtung M	
38. [0:04:28] TP: bewegt den Kopf hin und her	
39. [0:04:32] TP: bewegt die Hand nach vorne	
40. [0:04:38] M: bewegt immer wieder den Kopf zu S	
41. [0:04:40] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
42. [0:04:45] TP: bewegt den Kopf hin und her	
43. [0:04:51] TP: bewegt die Hand zum Gesicht	
44. [0:05:04] TP: nimmt einen Stift in die Hand	
	richt sondern auch bei anderen lehrern ähm genau die mündliche mitarbeit halt ist auch ähm etwas abgefallen
	16. [0:01:23] M: okay das wundert mich gerade weil so kenne ich die alex gar nicht
	17. [0:01:25] TP: das hat mich eben auch gewundert deswegen wollte ich das elterngespräch haben ähm einfach weil mir und den anderen lehrern aufgefallen ist dass das einfach eine wahnsinnige verhaltensänderung ist wir hatten ja letzte woche schon darüber gesprochen nochmal ähm du sitzt ja jetzt auch vorne vor mir das hat ja auch besser geklappt jetzt
	18. [0:01:42] M: also wurde sie von den anderen weggesetzt odER
	19. [0:01:43] TP: genau
	20. [0:01:45] M: aber das kann ja jetzt nicht nur an meiner tochter liegen dass sie irgendwie den unterricht stört odER da müssen ja auch noch andere beteiligt sein
	21. [0:01:50] TP: natürlich also es ist natürlich also uns ist aufgefallen ähm sie und ihre zwei besten freunde in der schule dass sie sich gegenseitig ablenken das so von der hinsicht wie ich das mitbekommen habe und auch von den anderen lehrern ist sie vielleicht auch so ein bisschen die drahtzieherin in anführungszeichen es geht jetzt aber auch gar nicht darum

45. [0:05:10] S: zieht die Schulter hoch	irgendwie zu sagen das war schlecht oder sonst irgend-
46. [0:05:14] TP: bewegt den Kopf auf und ab	was mir geht es vor allem
47. [0:05:20] S: bewegt den Kopf auf und ab	darum dass wir vielleicht
48. [0:05:21] TP: bewegt den Kopf hin und her	irgendwie einen plan ent-
49. [0:05:38] TP: bewegt die Hand hin und her	werfen wie wir das ganze
50. [0:05:49] TP: richtet den Oberkörper auf	jetzt wieder hinkriegen
51. [0:06:06] TP: nimmt den Stift in die Hand und bewegt ihn immer wieder	also die noten wieder bes-
52. [0:06:14] TP: bewegt die Hand zum Oberkörper	ser werden du dich (unv.)
53. [0:06:16] S: bewegt den Kopf auf und ab	im unterricht auch wieder
54. [0:06:18] TP: bewegt den Kopf auf und ab	besser konzentrieren kannst
55. [0:06:25] S: bewegt den Kopf auf und ab	und die hausaufgaben wieder
56. [0:06:32] M: bewegt den Kopf auf und ab	besser funktionieren (.)
57. [0:06:33] TP: bewegt die Hand nach vorne	wir hatten ja nach unserem
58. [0:06:44] TP: legt die Hand auf den Tisch	gespräch hat das ja auch
59. [0:06:49] TP: bewegt den Kopf hin und her	schon wieder besser funkti-
60. [0:06:56] TP: bewegt die Hände nach vorne	oniert aber jetzt wieder in
61. [0:07:14] TP: bewegt den Kopf und die Hände hin und her	letzter zeit war es auch
62. [0:07:23] TP: richtet den Oberkörper auf	wieder nicht so gut da wa-
63. [0:07:31] TP: bewegt den Kopf hin und her	ren die hausaufgaben auch
64. [0:07:39] S: bewegt den Kopf auf und ab	wieder nicht da und ne hast
65. [0:08:02] TP: bewegt den Kopf auf und ab	dich auch nicht wieder so
66. [0:08:07] TP: bewegt den Kopf auf und ab	gut konzentrieren können
67. [0:08:19] TP: richtet den Oberkörper auf	22. [0:02:37] M: ja was glau-
	ben sie denn woran das
	liegt?
	23. [0:02:38] TP: das wollte
	ich mal mit ihnen bespre-
	chen weil sie sagte selber
	sie weiß es nicht natürlich
	weil ihre besten freundin-
	nen jetzt weniger zeit ha-
	ben wegen dem sprachkurs
	24. [0:02:55] M: ja die habe
	ich auch schon lange nicht
	mehr bei uns gesehen sonst
	haben sie ja auch immer bei
	uns gelernt oder zusammen
	die hausaufgaben gemacht
	25. [0:02:50] TP: genau ähm
	das verstehe ich auch und
	natürlich ist dann die sa-
	che du musst auch deine
	hausaufgaben auch alleine
	machen ne und ähm mir wäre
	es einfach wichtig dass wir
	irgendwie vielleicht her-
	ausfinden das können sie

68. [0:08:20] TP: bewegt den Kopf auf und ab	selber machen das kann auch mit mir machen woran das
69. [0:08:25] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne	liegt das du dich halt diese letzten zwei drei wo-
70. [0:08:25] M: steht von dem Stuhl auf	chen ähm so wahllos relativ schlagartig verändert hast
71. [0:08:26] S: steht von dem Stuhl auf	und wie wir das halt auch wieder in den griff kriegen
	weil ich meine es ist halt die neunte klasse nächstes
	jahr ist der abschluss ich glaube das ist im moment
	der falsche zeitpunkt ir- gendwie jetzt in der schule
	abzusacken
	26. [0:03:22] M: ja das stimmt
	27. [0:03:24] TP: Ähm kannst du mir denn sagen warum das
	in den tagen davor geklappt hat und in den letzten ta-
	gen wieder nicht ist da ir- gendwie wieder was vorge-
	fallen odER
	28. [0:03:34] S: ne so rich- tig vorgefallen nicht ich
	habe irgendwie versucht mich anzustrengen aber
	29. [0:03:39] TP: also es hat ja wirklich auch ein paar
	tage ganz gut geklappt ne es war jetzt danach wieder
	die sache das die hausauf- gaben nicht da waren und du
	dich wieder überhaupt nicht beteiligt hast ich merke ja
	auch sie ist ja auch eine gute schülerin vorher gewe-
	sen ich glaube nicht dass es bei dir (unv.) daran das
	der stoff zu schwer ist
	30. [0:03:53] M: ja okay
	31. [0:03:54] TP: sondern dass ist einfach eine sache
	von konzentration ähm weil wenn sie in der schule wenn
	man daneben ist und darauf guckt dass sie die aufgaben

	macht läuft das auch super dann machst du die aufgaben du kannst dich ja auch konzentrieren ich glaube im moment liegt es ein bisschen an dem punkt daran dahin zu kommen dass man sich konzentriert 32. [0:04:13] M: ja das ist ja auch normal in dem alter dass man mal ein bisschen 33. [0:04:15] TP: total 34. [0:04:16] M: ja den kopf bei anderen sachen hat 35. [0:04:18] TP: total sehe ich auch komplett mir geht es halt wirklich einfach darum dass wir irgendwie gucken wie kriegen wir das am besten hin ähm ich weiß nicht haben sie eine idee woran das liegen könnte oder ob das jetzt wirklich nur auf die freunde bezogen ist oder ähm 36. [0:04:34] M: also ich bin meistens den ganzen tag arbeiten und mein mann auch deswegen bekomme ich das nicht so mit was sie zuhause tatsächlich macht aber ich meine das hat ja bisher auch immer funktioniert dass sie eigentlich immer sehr selbstständig gearbeitet hat 37. [0:04:43] TP: ja und dir ist bis jetzt auch nichts eingefallenEN (.) woran das irgendwie liegen könntE 38. [0:04:50] S: ne keine ahnung so nach den hausaufgaben fragt halt auch keiner so also deswegen denke ich da oft nicht dran 39. [0:04:57] M: ja gut die hast du ja sonst auch immer selbstständig gemacht da
--	--

	mussten wir ja eigentlich nie so hinterher laufen 40. [0:05:04] TP: würde es dir denn helfen wenn jetzt deine mutter abends sozusagen einmal fragen würde hast du die hausaufgaben gemacht 41. [0:05:09] S: hm weiß nicht vielleicht 42. [0:05:12] M: ja ich meine abends einmal nachfragen müsste ich ja hinbekommen aber so inhaltlich bin ich jetzt glaube ich nicht so die hilfe aber einmal schauen ob es gemacht wurde müsste ich hinbekommen 43. [0:05:21] TP: ja inhaltlich ist auch gar nicht das problem also ich glaube wenn du dich hinsetzt und die hausaufgaben machst hast du gar kein problem damit die dann auch eigenständig selbstständig zu erledigen ich glaube es geht einfach darum dass du sie machst oder natürlich wenn du dich in der schule nicht beteiligst und zu hause die hausaufgaben nicht machst wir sind ja nicht da um euch zu ärgern sondern dass ihr die wiederholung die übung kriegt und dann ist natürlich auch die arbeit wenn die nicht gemacht werden sind die arbeiten natürlich schlechter ähm deswegen wäre das schon wirklich ein sehr sehr wichtiger punkt dass das wieder ans laufen kommt und ähm im unterricht denkst du wir kriegen das irgendwie wieder hin dass das so ist wie vor ein paar tagEN
--	--

	44. [0:05:59] S: hm ja vielleicht 45. [0:06:01] TP: jA 46. [0:06:01] S: aber kann ich dann auch bei andrea und bente irgendwann wieder sitzEN 47. [0:06:05] TP: wir hatten ja vorher schon drüber gesprochen wenn das ein paar wochen gut läuft und ich sehe du bist wieder konzentrierter du machst das wieder so wie vorher dann spricht von meiner sicht überhaupt nichts dagegen dass du sich wieder zu den anderen setzt wenn das dann auch so läuft ne unter vorbehalt aber dafür muss es ja erstmal wieder ans laufen kommen verstehst du was ich meINE (...) jA (.) wäre das denn ein plan den wir haben würden sie gucken abends mal nach den hausaufgaben dass du das nicht vergisst du bemühst dich ehrlich die hausaufgaben zu machen und dich im unterricht zu beteiligen und wieder konzentriert mitzumachen und dann wird das auch schon wieder zu hast vorher so gute noten immer geschrieben es ist doch schade wenn du das jetzt einfach so wegen vergessen oder wegen keine lust oder irgendwie jetzt wieder so absackt weil ich glaube du kannst einen sehr guten abschluss schaffen und das ist natürlich wichtig ich bin die allerletzte die das nicht versteht dass man in dem alter auch mal was anderes im kopf hat aber ich
--	---

	glaube das so ein bisschen hausaufgaben das ist ja jetzt auch nicht dermaßen übertrieben viel oder du hast das ja vorher auch gut hingekriegt oder hast du das gefühl es sind zu viele hausaufgabEN 48. [0:07:11] S: hm ne das eigentlich nicht 49. [0:07:13] TP: okay also von der masse deutlich machbar weil ich habe jetzt auch nicht festgestellt dass ich deutlich mehr auf- gaben als vorher aufgegeben hätte kann ja sein dass das bei euch ganz anders an- kommt aber (lacht) dann ist das auch schonmal ausge- schlossen das fände ich dann einen super plan sie gucken zu hause einfach abends einmal nachfragen das es gemacht ist du machst weiter und versuchst wieder zu dem punkt zu kom- men wie vor ein paar tagen da können wir auch gerne nochmal in ein paar wochen drüber reden wo du wieder sitzt aber dass wir das wirklich hinkriegen 50. [0:07:45] S: ja 51. [0:07:46] TP: weil ich finde es schade eigentlich so (lacht) (.) und ich sehe ja auch dass sie ja auch sehen dass ihre tochter ei- gentlich eine gute schüle- rin ist 52. [0:07:54] M: ja (unv.) 53. [0:07:55] TP: und das merkst du ja auch ich glaube es macht auch mehr spaß gute noten zu schrei- ben und gut in der schule
--	---

	zu sein als dahinterher zu hängen odER 54. [0:08:01] S: ja schon 55. [0:08:04] TP: schule macht doch auch mehr spaß wenn man es verstanden hat (lacht) jA 56. [0:08:08} M: würde dir das denn jetzt auch helfen wenn wir so verbleibEN 57. [0:08:10] S: hm ja ich glaube schon 58. [0:08:12] M: okay gut 59. [0:08:13] TP: super dann haben wir einen plan wir sprechen uns in ein paar wochen nochmal wie es läuft okAY 60. [0:08:17] M: genau wenn noch irgendwas sein sollte können sie mich auch gerne wieder anrufen oder wir sprechen nochmal 61. [0:08:21] TP: ja 62. [0:08:22] M: sehr gut dann schauen wir mal ob das funktioniert 63. [0:08:22] TP: sehr gut 64. [0:08:23] M: alles klar 65. [0:08:24] TP: dann einen schönen tag noch 66. [0:08:25] M: ja gleichfalls danke tschüss 67. [0:08:26] TP: tschüss
--	---

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☒ Situation 1 ☐ Situation 2

Pseudonymisierungscode

VJD15

Länge

00:07:19 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

GAT 2 Minimaltranskript

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:22] es klopft an der Tür	2. [0:00:23] TP: ja bitte
3. [0:00:23] TP: richtet den Blick in Richtung Tür	3. [0:00:25] S: hallo
4. [0:00:30] TP: richtet sich kurz auf	4. [0:00:26] TP: hallo alex
5. [0:00:32] S: zieht einen Stuhl zurück und setzt sich auf den Stuhl	5. [0:00:27] S: sind sie wütend auf mich
6. [0:00:33] TP: legt sich ihre Notizen zurecht	6. [0:00:29] TP: nein wütend nicht
7. [0:00:35] TP: legt ihre die Arme verschränkt auf den Tisch	7. [0:00:30] S: okay
8. [0:00:38] S: richtet sich mit dem Oberkörper zurecht	8. [0:00:32] TP: setz dich mal
9. [0:00:39] TP: schaut hinunter auf die Zettel	9. [0:00:35] TP: wie geht es dir denn so
10. [0:00:42] S: zuckt mit den Schultern	10. [0:00:37] S: eigentlich ganz gut
11. [0:00:44] S: reibt die Finger aneinander	11. [0:00:38] TP: ja
12. [0:00:44] TP: schaut hinunter auf die Zettel	12. [0:00:38] S: ja
13. [0:00:45] S: nickt mit dem Kopf	13. [0:00:40] TP: Und wie ist es so im unterricht
14. [0:00:47] TP: schaut hinunter auf die Zettel	14. [0:00:42] S: auch ganz gut glaube ich
15. [0:00:53] S: sackt kurz mit den Schultern zusammen	15. [0:00:44] TP: ja
16. [0:00:54] TP: nickt leicht mit dem Kopf	16. [0:00:45] S: ja
17. [0:00:55] TP: schaut hinunter auf die Zettel	17. [0:00:46] TP: mir ist aufgefallen dass dein verhalten sich so ein bisschen (-)verändert hat in letzter Zeit
18. [0:01:00] S: nickt mit dem Kopf	18. [0:00:53] S: okay (fragend)
19. [0:01:01] TP: schaut hinunter auf die Zettel	19. [0:00:55] TP: du bist so ein bisschen (---) du störst hin und wieder den unterricht du bist nicht immer so konzentriert und was mir jetzt in letzter Zeit ganz besonders aufgefallen ist ist das mit den hausaufgaben
20. [0:01:04] TP: verschiebt mit den Händen das Blatt	20. [0:01:05] S: okay warum müssen wir da jetzt drüber sprechen
21. [0:01:06] S: fasst sich mit den Fingern in das Gesicht	21. [0:01:08] TP: ja wir sollten uns das mal angucken (.)weil ich meine du standest die ganze Zeit eigentlich immer gut zwei was

22. [0:01:08] TP: schiebt die beiden Zettel auseinander	ja echt gut ist (.) aber das wird so nicht bleiben wenn das so weiter geht (-)
23. [0:01:14] S: reibt die Finger aneinander	Und ich dachte mir da bevor das mit den Noten anfängt unschön zu werden dass wir uns da heute mal drüber unterhalten.
24. [0:01:15] TP: rückt die Zettel zurecht	22. [0:01:29] S: okay aber die anderen lehrer haben mir das jetzt noch nicht so gesagt.
25. [0:01:16] S: nickt mit dem Kopf	23. [0:01:33] TP: da habe ich aber anderes gehört auch im kollegium also und ich meine es zählt ja auch jedes fach.
26. [0:01:17] TP: nicht leicht mit dem Kopf	24. [0:01:40] S: mhm
27. [0:01:30] S: richtet den Blick nach unten	25. [0:01:40] TP: es geht ja auch erst mal hier um unseren unterricht und ich meine ich möchte ja auch für dich für mich für uns alle dass der Unterricht angenehm ist und das funktioniert nicht so gut wenn da immer wieder so störungen kommen (.)bzw wenn nicht alle so gut mitmachen.
28. [0:01:33] S: richtet sich kurz auf	26. [0:01:57] S: ja aber können Sie das nicht einfach hinnehmen (.)also ich meine ich mache halt gerne witze für andere.
29. [0:01:34] TP: lehnt sich mit dem Oberkörper auf die andere Seite	27. [0:02:01] TP: das ist ja schön das kannst du auch hin und wieder mal machen das ist auch kein problem ein bisschen spaß darf auch sein nur (-)es ist halt ein problem wenn es dann anfängt mich oder andere zu stören oder wenn du dadurch abgelenkt bist.
30. [00:01:40] S: nickt mit dem Kopf	28. [0:02:14] S: ja okay.
31. [0:01:41] TP: schaut hinunter auf die Zettel	29. [0:02:17] TP: ist denn (-) wie ist denn so insge-
32. [0:01:44] S: nickt leicht mit dem Kopf	
33. [0:01:49] gestikuliert mit den Händen	
34. [0:01:57] S: richtet den Blick und den Kopf nach unten	
35. [0:02:07] TP: schaut hinunter auf die Zettel	
36. [0:02:13] S: nickt mit dem Kopf	
37. [0:02:14] TP: tippt mit den Händen auf den Tisch	
38. [0:02:26] S: richtet den Blick und den Kopf nach unten und reibt sich dabei die Finger	
39. [0:02:28] TP: schaut hinunter auf die Zettel	
40. [0:02:33] S: zuckt mit den Schultern	
41. [0:02:37] S: spielt mit den Fingern	
42. [0:02:37] TP: schaut hinunter auf die Zettel]	

43. [0:02:38] TP: tippt mit den Händen auf den Tisch	30. [0:02:25] S: das ist mir momentan halt nicht so wichtig.
44. [0:02:40] S: nickt mit dem Kopf	31. [0:02:27] TP: das ist dir nicht so wichtig (.)sind dir privat gerade andere dinge wichtiger
45. [0:02:42] TP: bewegt mit den Fingern den Stift in der Hand	32. [0:02:31] S: also ich mache lieber andere Dinge in meiner freizeit
46. [0:02:49] TP: bewegt mit den Fingern den Stift in der Hand	33. [0:02:37] TP: okay also jetzt bezogen auf die Hausaufgaben
47. [0:02:50] TP: neigt den Kopf zur Seite	34. [0:02:39] S: ja
48. [0:02:50] S: richtet den Blick und den Kopf nach unten	35. [0:02:40] TP: aber irgendwie müssen wir das hinkommen.
49. [0:02:52] S: verschränkt die Hände ineinander	36. [0:02:42] S: ja
50. [0:02:59] TP: schwingt den Kopf zur Seite	37. [0:02:45] TP: wie können wir das denn ändern bzw was ist denn jetzt genau so dein problem mit den hausaufgaben (.)dauert das zu lange oder bist du immer so spät zu hause dass dann generell einfach so die luft raus ist dass du sonst zu nichts mehr kommst
51. [0:03:02] TP: richtet sich mit dem Oberkörper auf	38. [0:03:03] S: ja es macht mir halt momentan nicht so spaß.
52. [0:03:06] S: wippt mit dem Oberkörper	39. [0:03:06] TP: okay.
53. [0:03:07] S: hebt die Hand und lässt sie wieder fallen, schaut dabei nach unten	40. [0:03:07] S: also früher habe ich die auch immer mit meinen freunden gemacht die hausaufgaben aber jetzt (-) ja mache ich die halt eher alleine und dann macht das nicht so viel spaß.
54. [0:03:10] S: zuckt mit den Schultern	41. [0:03:16] TP: wäre es denn eine option dass ihr euch da vielleicht zusammen dransetzt lieber
55. [0:03:14] TP: bewegt mit den Fingern den Stift in der Hand	
56. [0:03:17] TP: schaut hinunter auf die Zettel	
57. [0:03:22] S: richtet den Blick und den Kopf nach unten	
58. [0:03:25] TP: schaut hinunter auf die Zettel	
59. [0:03:30] S: richtet den Oberkörper auf	
60. [0:03:33] TP: nickt mit dem Kopf	
61. [0:03:36] S: zuckt leicht mit den Schultern	

und wippt mit dem Oberkörper	42. [0:03:21] S: ja aber die haben nicht so viel zeit momentan für mich.
62. [0:03:38] TP: schaut hinunter auf die Zettel	43. [0:03:24] TP: achso okay (-) nur jetzt gerade oder auch so
63. [0:03:46] TP: guckt zur Seite/ nach unten auf den Zettel	44. [0:03:30] S: hm also die machen ja jetzt diese sprachzertifikat seit diesem schuljahr und dann treffen die sich immer alleine und dann muss ich halt meine hausaufgaben alleine machen.
64. [0:03:52] fasst sich mit der Hand an den Nacken	45. [0:03:37] TP: ah okay (.)gibt es da vielleicht noch andere in der klasse mit denen du dich auch mal zusammensetzten könntest
65. [0:03:54] TP: schaut hinunter auf die Zettel	46. [0:03:43] S: eher nicht eigentlich.
66. [0:04:01] TP: neigt den Kopf zur Seite	47. [0:03:45] TP: und deine freunde in der klasse mit denen du vorher gesessen hast
67. [0:04:07] TP: neigt den Kopf zur Seite	48. [0:03:49] S: ja aber die treffen sich halt dann alleine.
68. [0:04:11] TP: schaut hinunter auf die Zettel	49. [0:03:52] TP: achso das sind die mit dem sprachzertifikaT
69. [0:04:19] S: fasst sich mit der Hand in das Gesicht	50. [0:03:54] S: genau
70. [0:04:20] S: schaut zur Seite	51. [0:03:56] TP: ja aber irgendwie musst du ja auch lernen dass du die sachen auch gemacht kriegst auch wenn die gerade nicht so viel spaß machen (.) weil das wird später ja auch nochmal so es wird nicht immer alles so (--) ich meine klar ihr seid jung ihr habt jetzt noch gerade eine zeit die ihr nutzen wollt das verstehe ich auch aber irgendwie müssen wir da einen guten mittelweg finden (.)also irgendwie
71. [0:04:22] S: richtet den Blick und den Kopf nach unten	
72. [0:04:23] TP: schaut hinunter auf die Zettel	
73. [0:04:34] S: zuckt mit den Schultern	
74. [0:04:43] S: nickt mit dem Kopf	
75. [0:04:55] TP: bewegt mit den Fingern den Stift in der Hand	
76. [0:04:56] S: fasst sich mit der Hand an das Knie	
77. [0:05:04] TP: richtet sich mit dem Oberkörper auf	
78. [0:05:05] S: richtet den Blick und den Kopf nach unten	
79. [0:05:08] TP: schaut hinunter auf die Zettel	
80. [0:05:09]] TP: legt sich den Zettel zurecht	
81. [0:05:14] TP: nickt mit dem Kopf	

82. [0:05:21] S: nickt mit dem Kopf	musst du das hinbekommen mit den hausaufgaben.
83. [0:05:25] TP: gestikuliert mit den Händen	52. [0:04:18] S: Ja, also ich glaube das interessiert jetzt auch nicht so jeden (-)also weiß ich nicht, ich glaube das ist relativ egal was ich mache.
84. [0:05:29] S: nickt mit dem Kopf	53. [0:04:24] TP: Denkst du das?
85. [0:05:31] TP: neigt den Kopf hin und her	54. [0:04:25] S: Ja, habe ich schon das Gefühl.
86. [0:05:39] S: richtet sich kurz auf und sackt dann wieder in sich zusammen	55. [0:04:28] TP: Aber ist denn für selber nicht auch irgendwie wichtig?
87. [0:05:42] TP: schaut hinunter auf die Zettel	56. [0:04:33] S: Hm (.) ja (.) aber ich stand halt immer zwei deswegen hatte ich jetzt nicht so das gefühl dass das jetzt so ein problem ist.
88. [0:05:56] S: nickt mit dem Kopf	57. [0:04:39] TP: Ja (.) aber du standest halt zwei weil du gut mitgearbeitet hast und weil du dich konzentriert hast und deine Hausaufgaben gemacht hast und wenn du das jetzt alles nicht mehr machst dann kann ich dir am Ende des Schuljahres auch keine zwei mehr geben.
89. [0:05:57] TP: gestikuliert mit den Händen	58. [0:04:51] S: Hm (.) ja.
90. [0:06:03] TP: schaut hinunter auf die Zettel	59. [0:04:52] TP: Was kann dir denn da helfen
91. [0:06:07] S: nickt mit dem Kopf	60. [0:04:55] S: kann ich vielleicht wieder neben andrea und bente sitzen
92. [0:06:09] TP: nickt leicht mit dem Kopf	61. [0:04:58] TP: okay (fragend) inwiefern würde dir das weiterhelfen
93. [0:06:16] TP: schaut hinunter auf die Zettel	62. [0:05:02] S: ich weiß nicht (-) vielleicht das man ein paar Aufgaben im Unterricht auch zusammen macht
94. [0:06:20] S: nickt mit dem Kopf	
95. [0:06:30] TP: nickt mit dem Kopf	
96. [0:06:41] S: richtet den Blick und den Kopf nach unten	
97. [0:06:54] TP: schaut hinunter auf die Zettel und nickt dabei mit dem Kopf	
98. [0:06:58] TP: tippt mit den Händen auf dem Tisch	
99. [0:06:58] S: richtet den Blick und den Kopf nach unten	
100. [0:07:00] TP: richtet den Oberkörper auf	
101. [0:07:01] S: steht auf und schiebt den Stuhl nach hinten	

102. [0:07:02] TP: richtet die Blätter zurecht	63. [0:05:06] TP: okay wollen wir eine abmachung aufstellenN
1. [0:07:04] S: verlässt den Raum	64. [0:05:11] S: welche denN
	65. [0:05:12] TP: du setzt dich (-) wir probieren das mal für (.) sagen wir mal so drei Wochen (-) du kannst dich dann wieder dahin setzten und dann klappt das im Unterricht ein bisschen besser (.) ihr könnt euch ja auch zusammen im Unterricht an die Aufgaben setzten und ggf. vielleicht auch mal über die Hausaufgaben sprechen (.) oder vielleicht sprichst du mit den beiden auch mal darüber dass das jetzt irgendwie doof für dich ist wenn du immer alles ganz alleine machen musst.
	66. [0:05:38] S: ja, aber ich glaube die verstehen das nicht
	67. [0:05:42] TP: hast du denn schonmal mit den beiden gesprochen darüber
	68. [0:05:46] S: ne (.) ich weiß auch nicht ob das was bringt
	69. [0:05:49] TP: du könntest das ja mal probieren
	70. [0:05:51] S: ja
	71. [0:05:52] TP: Ich meine (.)du sagst ja gerade dass es dir helfen würde wenn du wieder neben den beiden sitzt also es ist ja schon das zusammenarbeiten (.) das ist schöner dann wahrscheinlich so
	72. [0:06:00] S: ja ich kann es ja mal versuchen
	73. [0:06:02] TP: probiere das mal (--) ich würde sagen wir probieren das mal

	aus du setzt dich wieder dahin und dann gucken wir mal wie das mit den Hausaufgaben funktioniert und wenn das wirklich hilft kannst du da sitzen bleiben. 74. [0:06:13] S: okay 75. [0:06:14] TP: wenn das immer noch nichts bringt dann würde ich sagen (.) setzen wir uns noch mal zusammen und gucken wie wir das hinkriegen okaY (-) können wir das so vereinbaren 76. [0:06:22] S: ja 77. [0:06:23] TP: okay super 78. [0:06:24] S. Okay 79. [0:06:25] TP: gibt es sonst noch etwas das du loswerden möchtest 80. [0:06:29] S: also bald ist ja elternsprechtag (.) müssen da meine eltern auch kommen oder können wir das vielleicht so klären 81. [0:06:35] TP: also eigentlich sollten sie schon kommen (--) gibt es da irgendwie ProblemE 82. [0:06:39] S: Hm (.) also die sind halt nie zu Hause deswegen weiß ich nicht ob die sich die Zeit dafür nehmen würden 83. [0:06:44] TP: soll ich vielleicht bei deinen eltern mal anrufen und sie persönlich einladen zum elternsprechtag 84. [0:06:50] S: ja (.) vielleicht 85. [0:06:55] TP: du darfst auch mitkommen wenn du möchtest. 86. [0:06:58] S: Ja (.) ich gucke mal
--	---

	87. [0:06:59] TP: okay 88. [0:07:00] S: Okay danke schön. 89. [0:07:01] TP: wenn noch was ist dann sag bescheid 90. [0:07:02] S: Ja mach ich danke 91. [0:07:03] TP: tschüss
--	---

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☐ Situation 1 ☒ Situation 2

Pseudonymisierungscode

VJD15

Länge

00:11:58 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

GAT 2 Minimaltranskript

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:23] TP: greift zum Stift, richtet den Blick in Richtung der Tür	2. [0:00:22] TP: ja bitte
3. [0:00:26] TP: nickt der Mutter und der Schülerin zu	3. [0:00:25] S: hallo
4. [0:00:26] M: setzt sich hin	4. [0:00:25] M: hallo
5. [0:00:28] TP: richtet sich auf, legt sich die Materialien zurecht	5. [0:00:26] TP: hallo
6. [0:00:29] TP: richtet den Blick nach unten auf die Blätter	6. [0:00:27] M: ja dann erklären sie mal warum ich heute hier hinkommen sollte
7. [0:00:31] S: setzt sich hin	7. [0:00:32] TP: ja (.) ich habe Sie eingeladen weil ich würde gerne über die (.) über den unterricht sprechen weil mir da so einiges aufgefallen ist gerade
8. [0:00:31] TP: stützt sich mit den Armen auf den Tisch	8. [0:00:40] M: mhm
9. [0:00:35] TP: wechselt mit dem Blick zwischen Mutter und Schülerin	9. [0:00:41] TP: Und zwar die alex war ja immer ganz gut(.) stand durchgehend zwei (.) war mündlich auch immer gut (.) nur das hat sich jetzt in letzter zeit ein bisschen verändert
10. [0:00:41] TP: richtet den Blick nach unten auf die Zettel	10. [0:00:49] M: okay
11. [0:00:42] TP: nickt mit dem Kopf	11. [0:00:52] TP: ähm darüber hatten wir ja auch schon gesprochen und zwar immer mal wieder so bemerkungen reinrufen (.) dann ist die konzentration nicht mehr so da (--)was mir ganz stark aufgefallen ist sind die hausaufgaben (.) dass du eben keine hausaufgaben mehr machst und dich nicht mehr so viel mündlich beteiligst
12. [0:00:46] TP: richtet den Blick nach unten auf die Zettel	12. [0:01:13] M: ja (.) mich wundert das gerade total (.) also so erlebe ich die alex gar nicht zu hause eigentlich
13. [0:00:50] TP: richtet den Blick nach unten auf die Zettel	13. [0:01:17] TP: okay
14. [0:00:59] TP: streckt die Finger aus	14. [0:01:17] M: ja
15. [0:01:01] TP: richtet den Blick nach unten auf die Zettel	15. [0:01:18] TP: okay wie ist das denn mit den Haus-
16. [0:01:09] TP: richtet den Blick nach unten auf die Zettel	
17. [0:01:14] TP: richtet den Oberkörper auf und schiebt die Blätter zurecht.	

18. [0:01:22] TP: schüttelt leicht den Kopf	aufgaben zu hause (.)also sitzen Sie da immer hinter
19. [0:01:29] TP: nickt	16. [0:01:25] M: also ich bekomme das jetzt natürlich nicht so mit wenn ich den ganzen Tag arbeiten bin (.) aber bis jetzt hat das ja eigentlich immer ganz gut geklappt dass du dann deine Hausaufgaben auch immer gemacht hast.
20. [0:01:35] S: schaut nach unten	17. [0:01:34] S: ja es fragt ja auch keiner nach, ob ich die gemacht hab so (-) Ist ja eigentlich egal.
21. [0:01:40] TP: schaut zur Mutter und richtet dann den Blick nach unten auf die Zettel	18. [0:01:41] M: wenn ich halt abends nach Hause komme (lachend) dann nehme ich an dass du deine hausaufgaben schon gemacht hast ne?
22. [0:01:41] TP: wechselt hektisch die Blicke zwischen Mutter und Schülerin	19. [0:01:46] TP: es ist halt auch schon etwas häufiger geworden, eben auch mit der mündlichen beteiligung die ist so ein bisschen zurück gegangen und ja (.) ich finde es wichtig dass wir und darüber unterhalten weil ansonsten sich das auch langfristig auf die noten auswirkt und das wollen wir natürlich alle nicht.
23. [0:01:48] TP: richtet den Blick nach unten auf die Zettel	20. [0:02:07] M: mhm (.) ja was denken sie woran das liegt also (.)warum sich das so verändert hat
24. [0:01:59] TP: neigt den Kopf zur Seite	21. [0:02:12] TP: ja das würde ich (-) kann glaub ich uns (.) die alex besser beantworten
25. [0:02:07] TP: richtet den Blick nach unten auf die Zettel	22. [0:02:19] M: ((lacht))
26. [0:02:09] TP: hebt das Blatt an	23. [0:02:20]: M: ja alex.
27. [0:02:13] TP: streckt die Finger aus	24. [0:02:22] S: weiß ich nicht also (.) wie gesagt es fragt ja keiner
28. [0:02:22] S: schaut nach unten	
29. [0:02:30] TP: wechselt den Blick zwischen Mutter und Schülerin hin und her	
30. [0:02:39] TP: öffnet die Hand	
31. [0:02:44] TP: Hebt das Blatt an	
32. [0:02:55] TP: öffnet die Hand	
33. [0:03:02] TP: hebt das Blatt an	
34. [0:03:05] TP: nickt	
35. [0:03:07] TP: schüttelt den Kopf	
36. [0:03:15] TP: nickt	
37. [0:03:29] TP: schaut zur Mutter und neigt den Kopf zur Seite	
38. [0:03:29] TP: nickt	
39. [0:03:44] TP: richtet sich auf, guckt nach unten	

und legt die Blätter zu- recht	25. [0:02:28] M: bei den hausaufgaben?
40. [0:03:57] TP: deutet mit der Hand in Richtung Alex	26. [0:02:30] S: ja (-) also ich versuche halt so ein bisschen mit meinen Freun- den zu reden im Unterricht
41. [0:04:15] TP: richtet den Blick nach unten auf die Zettel	27. [0:02:37] TP: fühlst du dich generell so ein biss- chen ausgeschlossen viel- leichT
42. [0:04:27] TP: richtet den Blick nach unten auf die Zettel	28. [0:02:44]: S: hmm
43. [0:04:27] TP: deutet mit der Hand in Richtung Alex	29. [0:02:45] TP: ich meine (.)wenn du den ganzen Tag alleine zu Hause bist und da (--) was machst du denn wenn du zu Hause bist (.) du hast ja vorher deine hausaufgaben gemacht und jetzt so stattdessen (.) gibt es da irgendwas was du lieber machst als Hausauf- gaben machen (.) weswegen die Hausaufgaben vielleicht ein bisschen hintenanstehen
44. [0:04:47] TP: neigt den Kopf zur Seite	30. [0:03:01] S: hm (.)also ich fahre dann halt lieber fahrrad oder lese ein biss- chen, spiele gitarre
45. [0:05:05] TP: führt eine Drehbewegung mit der Hand aus	31. [0:03:05] TP: mhm also du bist dann auch nicht ir- gendwie draußen unterwegs oder so (.) du bist schon zu Hause oder
46. [0:05:14] TP: schüttelt leicht den Kopf	32. [0:03:11] S: ja also mal bin ich zu hause und mal fahre ich halt ein bisschen fahrrad so
47. [0:05:31] TP: zeigt mit den Fingern Anführungszei- chen	33. [0:03:15] M: also musst du vielleicht erst die Hausaufgaben machen und dann (-)
48. [0:05:39] TP: richtet den Blick nach unten auf die Zettel	34. [0:03:19] TP: sie hat auch erzählt dass sie mit ich glaube mit Freunden zu- sammen die Hausaufgaben ge- macht hat aber da die jetzt eben die Sprachzertifikate machen treffen die sich
49. [0:05:53] TP: neigt den Kopf zur Seite	
50. [0:06:07] S: schaut nach unten	
51. [0:06:10] TP: neigt den Kopf zur Seite und nickt	
52. [0:06:17] TP: wechselt schneller die Blicke zwi- schen Mutter und Tochter	
53. [0:06:21] TP: bewegt die Zettel	
54. [0:06:29] TP: wedelt mit den Händen hin und her	
55. [0:06:39] TP: neigt den Kopf hin und her	
56. [0:06:56] TP: richtet sich kurz auf	
57. [0:07:06] S: fasst sich an das Ohr	
58. [0:07:06] TP: nickt	

59. [0:07:24] TP: neigt den Kopf hin und her	dann meistens eher ohne sie (-) habt ihr da eigentlich mal drüber gesprochen
60. [0:07:39] TP: nickt und dreht die Hände	35. [0:03:33] S: Hm (.)ja ich habe es versucht aber (-) wir wollten uns auch wieder treffen aber wir haben noch nichts ausgemacht
61. [0:07:53] TP: gestikuliert mit den Händen	36. [0:03:40] M: und woran liegt das (.) ihr macht doch sonst so viel
62. [0:08:032] TP: gestikuliert mit den Händen	37. [0:03:44] S: Ja die machen ja das zertifikat und dann (.)
63. [0:08:11] TP. nickt leicht	38. [0:03:47] M: und warum machst du das nicht
64. [0:08:21] TP: richtet sich kurz auf	39. [0:03:50] S: weiß ich nicht (.)hatte ich jetzt nicht so Lust drauf
65. [0:08:33] S: schaut nach unten	40. [0:03:54] M: hm okay
66. [0:08:41] TP: richtet den Blick nach unten auf die Zettel	41. [0:03:55] TP: ich meine die hausaufgaben die ihr für jetzt (.) für euer Fach habt die macht ihr ja sowieso die haben ja mit dem Sprachzertifikat erstmal nichts zu tun das sind ja trotzdem die gleichen Hausaufgaben für alle
67. [0:09:04] TP: neigt den Kopf zur Seite	42. [0:04:06] S: mhm
68. [0:09:12] S: fasst sich ins Gesicht	43. [0:04:07] TP: also ich sage mal die möglichkeit dass ihr noch zusammen hausaufgaben macht ist ja schon noch da (.) wenn von allen seiten das interesse da ist
69. [0:09:43] TP: neigt den Kopf zur Seite	44. [0:04:13] M: mhm
70. [0:10:05] TP: nickt	45. [0:04:14] TP: wir müssen jetzt nur natürlich zum einen erstmal gucken das du wieder ein bisschen motiviert bist da auch von dir aus weil es kann ja auch (-) du kannst dich ja auch nicht nur auf andere verlassen sondern du musst ja auch von dir selber aus die
71. [0:10:12] TP: gestikuliert mit den Händen	
72. [0:10:38] TP: richtet die Hand in Richtung der Mutter	
73. [0:10:54] TP: hebt die Hand nach oben	
74. [0:11:19] TP: nickt	
75. [0:11:23] TP: richtet den Blick nach unten auf die Zettel	
76. [0:11:26] TP: schiebt die Blätter zurecht	
77. [0:11:36] TP: richtet sich auf, schaut nach unten und verschiebt die Blätter	
78. [0:11:37] M: lehnt sich nach vorne	
79. [0:11:43] TP: nickt	
80. [0:11:46] M: steht auf und geht	

81. [0:11:46] S: steht auf, fasst sich in den Nacken und geht	motivation haben mit zu machen und deine hausaufgaben zu machen (.) weil ich kann das schon verstehen wenn sich da jetzt die Sachen ändern dass das schon blöd ist 46. [0:04:40] M: aber das ist ja außerschulisch (.)also wirkt sich das dann auf alex leistungen in der schule aus 47. [0:04:45] TP: ja wenn dadurch eben sich das verhalten im unterricht ändert und die hausaufgaben nicht mehr da sind fließt das natürlich in die bewertung mit ein (.) und es wäre halt gut wenn wir es hinbekommen dass das eben nicht der fall ist (.) also zum einen würde es natürlich helfen wenn es da jetzt privat irgendwie differenzen gibt bei euch das weiß ich jetzt natürlich nicht da kriege ich ja nicht so viel von euch mit (-) wenn ihr darüber sprecht oder wenn ihr möchtet dass wir da meinetwegen auch alle zusammen mal (.) also das die beiden Mal mitkommen nach dem unterricht in die beratung wenn ihr meint dass das hilft. 48. [0:05:25] S: ja (-)ich weiß nicht ob die dann nachher vielleicht irgendwie sauer auf mich sind oder so wenn wir da alle drüber reden 49. [0:05:30] TP: ich meine es ist ja auch keine strafe jetzt in dem Sinne (.) es geht einfach nur darum dass man die situation klärt (-)
--	--

	Und ansonsten wäre es natürlich gut wenn wir eine lösung finden dass du das auch für dich hinbekommst mit den hausaufgaben und der mitarbeit 50. [0:05:46] M: ja was wäre da ihr vorschlaG (.)also was soll da alex jetzt machen 51. [0:05:52] TP: also es wäre schonmal gut wenn du für dich weißt oder dir mal Gedanken machen kannst was dir denn jetzt helfen könnte (.) bzw was dir gerade im moment konkret fehlt. 52. [0:06:06] S: also ich kann ja jetzt schon wieder neben den beiden sitzen aber irgendwie helfen die mir dann trotzdem nicht so bei den aufgaben. 53. [0:06:13] TP: okay. 54. [0:06:15] M: wurdest du weggesetzt oder weshalb darfst du jetzt WIEDER neben denen sitzen 55. [0:06:19] S: ja also ich saß kurz vorne alleine 56. [0:06:22] M: okay und das hat geholfen oder nicht so 57. [0:06:26] TP: hm also schon ein bisschen dadurch dass sie die Ablenkung nicht mehr hatte aber dadurch dass sie alleine gesessen hat (-) ich habe sie gefragt und sie hat gesagt dass das alleine sitzen dann auch nicht so schön dann für sie ist was natürlich auch mal passieren kann. 58. [0:06:42] M: ja das ist ja auch nicht so eine kompetente lösung
--	--

	59. [0:06:46] TP: ja (-)auf jeden fall sollten wir (.) also wenn du gerade sagst dass die beiden dir nicht helfen heißt das das du hilfe bei den aufgaben gerne generell hättest oder hilfe bei den aufgaben brauchst 60. [0:07:00] S: also manchmal fallen die mir ein bisschen schwer 61. [0:07:03] TP: erst jetzt oder vorher auch schon 62. [0:07:05] S: ne erst jetzt eigentlich 63. [0:07:06] TP: okay (.) würde es dir da vielleicht helfen (.)also du musst natürlich wenn du Hilfe brauchst musst du dich natürlich auch melden und bescheid sagen (-) es ist auf jeden fall möglich dass man da mal drüber guckt oder dass man ggf auch was vielleicht irgendwo nochmal in gruppen macht oder dass ich dir das nochmal erkläre (.) das ist alles kein problem nur das muss ich natürlich wissen 64. [0:07:28] S: mhm 65. [0:07:29] M: aber was soll ich denn dann jetzt zu hause machen (.) weil wenn ich dann abends nach Hause komme dann (-) 66. [0:07:33] TP: es wäre auf jeden fall gut wenn sie mit ihrer tochter sprechen 67. [0:07:36] M: mhm 68. [0:07:37] TP: zum einen vielleicht mal nachfragen wie es in der Schule war (.)weil ich weiß nicht wahrscheinlich ist sie ihnen gegenüber auch offe-
--	---

	ner als jetzt in der schule gegenüber den lehrkräften wenn irgendwas doof gelaufen ist zum beispiel oder was auch so die privaten sachen wie freundschaften angeht. 69. [0:07:52] M: okay 70. [0:07:52] TP: das ist dann vielleicht in so einem familiären rahmen ein bisschen vertraulicher und ich würde auf jeden fall empfehlen dass wir jetzt vielleicht für den anfang gemeinsam eine vereinbarung treffen (.) dass sie ggf einfach die hausaufgaben kontrollieren (.) oder zumindest nachfragen ob die hausaufgaben gemacht wurden das da auch so eine vertrauensbasis da ist 71. [0:08:15] M: mhm 72. [0:08:15] TP: und das Sie da jetzt auch nicht den ganzen tag hinterherlaufen müsse (.) ich meine sie ist ja jetzt auch nicht mehr in der 5 klasse 73. [0:08:22] M: ja 74. [0:08:23] TP: deswegen so dass das ganze so in einer guten zusammenarbeit stattfindet. 75. [0:08:28] M: okay (-) aber würde dir das denn reichen wenn ich abends mal nachfrage oder drüber gucke 76. [0:08:34] S: wenn du dann mal fragst (.) vielleicht 77. [0:8:36] M: ja das kriege ich dann ja jetzt auch noch hin (-) aber ist das denn bei den anderen lehrern auch so 78. [0:08:41] TP: also mir haben das einige gesagt (.)
--	--

	mit den Hausaufgaben da hatten die mit mir nicht drüber gesprochen 79. [0:08:45] M: ah okay 80. [0:08:45] TP: aber was das verhalten im unterricht angeht (.) gerade was die mündliche beteiligung angeht dass du nicht mehr so viel mitmachst im unterricht 81. [0:08:52] M: mhm ja okay. 82. [0:08:55] TP: ist das denn so dass du da auch teilweise ein bisschen (-)dass die aufgaben oder die fragen die Unterrichtsgespräche so ein bisschen (-)dass du da ein bisschen Unterstützung gerne möchtest Oder fehlt dir da gerade die motivation 83. [0:09:10] S: es geht (.) also dann glaub ich eher einfach ein bisschen die motivation. 84. [0:09:13] TP: okay und was kann dir da denn da helfen dass du wieder ein bisschen mehr mitmachst im unterricht 85. [0:09:23] S: gute frage 86. [0:09:26] M: mit andrea und bente hat es ja auch immer geklappt vielleicht könnt ihr ja auch wieder zusammensitzen 87. [0:09:35] S: hm (2.0) ja (-)wenn ich dann vielleicht meine hausaufgaben wieder mehr mache habe ich dann ja auch was zum vorstellen 88. [0:09:43] TP: ja das kann natürlich sein aber wenn du dich wieder ein bisschen mehr mit dem unterrichtsthema beschäftigst(-) ich glaube aktuell bist du pri-
--	---

	vat ein bisschen abgelenkt wahrscheinlich 89. [0:09:52] S: ja ein bisschen 90. [0:09:57] M: ja also was genau soll ich (.) also der vorschlag ist jetzt sie soll sich mehr beteiligen und ich gucke mal über die hausaufgaben drüber 91. [0:10:04] TP: ja also auf jeden fall nachfragen abends (.) also ich würde auf jeden fall nachfragen generell wie es in der schule war ob sie klar gekommen ist vielleicht wenn es dann irgendwie probleme gibt je nachdem ich weiß ja nicht es wäre natürlich gut wenn du natürlich auch bescheid gibst wenn irgendwas nicht stimmt oder wenn du bei irgendwelchen Aufgaben wieder probleme hast oder hilfe brauchst und wenn das mit deinen freundinnen in der klasse dich so beschäftigt dann solltet entweder ihr (.) oder Sie im privaten Rahmen zu hause oder von mir aus auch in einem gemeinsamen gespräch da vielleicht auch nochmal drüber reden 92. [0:10:46] M: und sie denken dass das dann auch so funktioniert (.) also dass das mit alex besser wird 93. [0:10:50] TP: ja das denke ich auf jeden fall (-)also ich glaube das jetzt halt gerade da so viele andere sachen im kopf sind und das dadurch eben nicht mehr so ganz der fokus auf dem unterricht ist weil sie war vorher ja auch gut
--	---

	94. [0:11:02] M: ja
	95. [0:11:03] TP: und wenn man sie mal zwingt sag ich jetzt mal mitzumachen dann kann sie es auch (.) deswe- gen denke ich schon dass es einfach eine sache ist die wir aus der welt schaffen müssen und dass das klappt
	96. [0:11:14] M: okay gut
	97. [0:11:18] S: also versu- che ich erstmal mit den beiden zu reden und wenn das nicht klappt dann (.) könnte ich nochmal bescheid sagen
	98. [0:11:21] TP: ja das wäre super (.) weil du möchtest ja auch bei deiner zwei bleiben
	99. [0:11:29] M: ja
	100. [0:11:30] TP: ja dann wäre das super
	101. [0:11:33] S: okay
	102. [0:11:34] M: okay dann versuchen wir das
	103. [0:11:35] TP: wenn noch was ist dann sprechen wir auf jeden fall nochmal (.)danke dass sie sich die zeit heute dafür genommen haben
	104. [0:11:39] M: ja gerne als wenn was ist sagen sie gerne bescheid
	105. [0:11:42] TP: ja das werde ich machen
	106. [0:11:44] M: alles klar tschüss
	107. [0:11:46] TP: tschüss

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☒ Situation 1 ☐ Situation 2

Pseudonymisierungscode

VSD14

Länge

00:06:50 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

GAT 2 Minimaltranskript

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:33] TP: steht von dem Stuhl auf	2. [0:00:35] S: hallo
3. [0:00:34] TP: neigt den Oberkörper zur Seite	3. [0:00:35] TP: hi alex schön dass du die zeit gefunden hast
4. [0:00:37] TP: setzt sich auf den Stuhl	4. [0:00:38] S: sind sie wütend auf miCH
5. [0:00:40] TP: bewegt den Stuhl nach vorne	5. [0:00:39] TP: nein alles gut ich wollte nur einfach mit dir reden alles gut (..) ich wollte fragen ähm ja irgendwie in letzter zeit ist mir aufgefallen dass du dich irgendwie ein bisschen anders verhältst und ähm ich schätze dich irgendwie voll als sehr gute schülerin ein deswegen dachte ich ich spreche einfach mal mit dir
6. [0:00:42] S: setzt sich auf den Stuhl	6. [0:00:57] S: ja sonst hatten sie ja auch keine probleme mit mir eigentlich
7. [0:00:43] TP: legt die Hände flach auf den Tisch und bewegt den Oberkörper nach vorne	7. [0:00:59] TP: genau eben also ich finde ich schätze dich total gut ein und du hast immer gute leistungen erbracht dich gemeldet und irgendwie in den letzten zwei wochen hat sich das so ein bisschen verändert und irgendwie dachte ich ich frage dich einfach mal vielleicht gibt es ja irgendeinen bestimmten grund dafür
8. [0:00:53] TP: neigt den Kopf zur Seite	8. [0:01:15] S: hm ne eigentlich nicht aber können sie das nicht einfach so hinnehmEN
9. [0:01:01] TP: streckt die Hände aus	9. [0:01:18] TP: das problem ist halt dass ich erstens irgendwie möchte dass du dich im unterricht beteiligst bzw möchte dass du gute noten hast weil ich wünsche dir irgendwie auch
10. [0:01:04] TP: bewegt den Kopf und due Hände nach rechts und links	
11. [0:01:12] TP: bewegt leicht den Kopf nach rechts und links und streckt die Hände aus	
12. [0:01:26] S: bewegt den Kopf auf und ab	
13. [0:01:36] TP: bewegt die Hände auf und ab	
14. [0:01:41] S: bewegt den Kopf auf und ab	
15. [0:01:45] TP: bewegt den Kopf hin und her und auf und ab	
16. [0:01:48] TP: streckt die Hände nach vorne aus	
17. [0:01:52] S: bewegt den Kopf auf und ab	
18. [0:01:57] TP: bewegt den Kopf hin und her	
19. [0:02:02] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	
20. [0:02:15] TP: neigt den Kopf zur Seite und bewegt ihn nach rechts und links	

21. [0:02:19] TP: bewegt den Kopf auf und ab	nur das beste als deine lehrerin und außerdem stört es halt auch schon den unterricht wenn du ständig irgendwie was reinschreist (.) also das meine ich gar nicht als angriff gegen dich sondern einfach das ich ja den unterricht gerne mit allen gut durchführen würde
22. [0:02:27] S: bewegt den Kopf auf und ab	10. [0:01:42] S: aber die anderen lachen ja auch über meine witze
23. [0:02:37] TP: zieht die Schulter hoch	11. [0:01:44] TP: genau und das ist vielleicht auch manchmal witzig aber im unterricht müssen wir ja trotzdem unseren lernstoff durchführen und ich will ja auch trotzdem dass ihr was lernt
24. [0:02:58] TP: zieht die Schulter hoch und bewegt den Kopf nach rechts und links	12. [0:01:52] S: ja
25. [0:03:07] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links und streckt die Hand aus	13. [0:01:52] TP: ja und deswegen ich meine in der pause könnt ihr rumalbern wie ihr wollt und ähm das ist ja auch schön dass ihr lachen könnt nur ich frage mich halt warum das jetzt gerade in den letzten zwei wochen so viel mehr kam
26. [0:03:14] S: bewegt die Hand zum Ohr	14. [0:02:05] S: hm weiß ich nicht aber ich würde gerne wieder neben andrea und bente sitzen eigentlich
27. [0:03:17] TP: zieht die Schulter hoch	15. [0:02:08] TP: kann ich voll verstehen aber ihr seid ziemlich laut wie ist es denn momentan zu hause ähm ist da alles in ordnUNG
28. [0:03:20] S: bewegt den Kopf auf und ab	16. [0:02:16] S: hm ja also mama und papa arbeiten momentan sehr viel und dann kommen die immer erst abends wieder und dann bin ich halt alleine zu hause
29. [0:03:27] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
30. [0:03:30] TP: bewegt die Hand hin und her	
31. [0:03:32] S: bewegt den Kopf auf und ab	
32. [0:03:35] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
33. [0:03:39] TP: streckt die Hand aus	
34. [0:03:45] TP: streckt immer wieder die Hand aus	
35. [0:03:46] S: bewegt den Kopf auf und ab	
36. [0:03:48] TP: bewegt die Hand auf und ab und den Kopf nach rechts und links	
37. [0:03:53] TP: streckt die Hände aus	
38. [0:03:59] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	
39. [0:04:02] TP: streckt die Hände aus	
40. [0:04:10] TP: bewegt den Kopf auf und ab	

41. [0:04:13] TP: streckt die Hände aus	17. [0:02:23] TP: okay und war das sonst also war das immer SO oder arbeiten die jetzt besonders viEL
42. [0:04:15] TP: neigt den Kopf zur Seite	18. [0:02:29] TP: also die arbeiten generell viel aber jetzt schon ein bisschen mehr als sonst
43. [0:04:28] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	19. [0:02:32] TP: okay hast du das gefühl dass du dann also viel alleine bist zu hause oder dich einsam fühlST
44. [0:04:29] S: bewegt den Kopf auf und ab	20. [0:02:40] S: hm also ich bin schon alleine aber dann mache ich halt einfach andere sachen dann fahre ich lieber fahrrad oder so
45. [0:04:32] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	21. [0:02:46] TP: okay nur weil mir auch aufgefallen ist und das haben einige andere lehrer auch aus den fächern gesagt dass du die hausaufgaben in letzter zeit auch nicht mehr so oft machst und könnte das vielleicht daran liegen dass du da irgendwie zu hause die motivation nicht zu hast oder was hat sich da verändERT
46. [0:04:48] TP: neigt den Oberkörper zur Seite und streckt die Hände aus	22. [0:03:02] S: hm ja das ist mir momentan nicht so wichtig
47. [0:04:49] TP: bewegt die Hand zum Oberkörper	23. [0:03:04] TP: okay (.) was sind denn deine interessen momentan oder warum woran kann das liegen dass du jetzt nicht mehr so viel interesse daran haST
48. [0:04:50] S: bewegt den Kopf auf und ab	24. [0:03:13] S: hm ich fahre lieber fahrrad oder spiele gitarre oder so
49. [0:04:51] TP: streckt die Hände aus und bewegt den Kopf nach rechts und links	25. [0:03:16] TP: ja total cool das du gitarre spielst das wusste ich gar nicht (.) ja und äh hast du da
50. [0:04:58] S: bewegt den Kopf auf und ab	
51. [0:04:59] TP: streckt die Hände aus und bewegt den Kopf auf und ab	
52. [0:05:05] S: bewegt den Kopf auf und ab	
53. [0:05:07] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	
54. [0:05:14] TP: streckt weiterhin die Hände aus	
55. [0:05:21] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
56. [0:05:31] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	
57. [0:05:31] S: bewegt den Kopf auf und ab	
58. [0:05:40] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links und streckt die Hände aus	
59. [0:05:42] S: bewegt den Kopf auf und ab	

60. [0:05:49] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	irgendwie stunden und die du da nimmST
61. [0:05:58] TP: bewegt den Kopf auf und ab	26. [0:03:24] S: ja einmal die woche gehe ich dann zum gitarrenunterricht
62. [0:06:05] S: bewegt den Kopf auf und ab	27. [0:03:26] TP: ja cool genau sowas ist ja das was irgendwie auch voll deine ja dich fördert oder ja dich vielleicht auch glücklich macht ne da sist auch total schön
63. [0:06:08] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	28. [0:03:34] S: ja
64. [0:06:10] S: bewegt den Kopf auf und ab	29. [0:03:35] TP: das freut mich voll nur trotzdem ist es halt schade wenn irgendwie deine noten darunter leiden und nächste woche ist ja elternsprechtag und irgendwie würde ich schon gerne irgendwie sagen dass du dich gut verhältst oder dass du gut mitmachst weil du warst immer eine starke schülerin also ich habe total ich sehe was total in dir nur ich mache mir halt jetzt in letzter zeit ein bisschen sorgen dass es jetzt auch auf dauer so sein könnte
65. [0:06:16] S: bewegt den Kopf auf und ab	30. [0:03:56] S: hm ja
66. [0:06:19] TP: bewegt den Oberkörper zur Seite und bewegt den Kopf auf und ab	31. [0:03:57] TP: und was denkst du wie könnten wir das im unterricht irgendwie machEN also wie würde das sein wenn du nicht mehr reinredest oder was denkst du könnte dir helfen dass du dich irgendwie konzentrieren kannst
67. [0:06:30] S: bewegt den Kopf auf und ab	32. [0:04:07] S: hm ich möchte auf jeden fall nicht so gerne alleine vorne sitzen
68. [0:06:31] TP: bewegt die Hand in kreisenden Bewegungen	33. [0:04:10] TP: das kann ich verstehen dass ist echt ätzend aber du musst (.)
69. [0:06:32] S: bewegt den Kopf auf und ab	
70. [0:06:38] S: steht von dem Stuhl auf	
71. [0:06:39] TP: bewegt den Oberkörper nach hinten und zieht die Schultern hoch	

	also was erwartest du denn von mir in dem fall also du hast ja hinten immer sehr dazwischen geredet 34. [0:04:21] S: hm weiß ich nicht 35. [0:04:24] TP: also ich würde dich gerne wieder zurücksetzten aber mein problem ist es hat ja immer gut geklappt mein problem ist nur dass du halt mit den mädels die ganze zeit redest und ähm was denkst du könnte man da ändern sollen wir nochmal ein gespräch zu dritt mit den mädels führen oder hast du da eine idee 36. [0:04:42] S: hm ich weiß nicht ob die dann vielleicht sauer wären wenn ich sage dass wir mit ihnen zusammen reden müssen 37. [0:04:47] TP: also auf dich müssen die ja nicht sauer sein weil ICH würde ja das gespräch führen wollen und da bist du ja nicht insgesamt schuld sondern ihr drei weil ihr euch ja viel im unterricht unterhaltet aber es geht ja tatsächlich von dir aus deswegen würde ich dich ganz speziell darum beten dass das halt wirklich sich bessert weil es ist jetzt gerade ein gespräch was wir ganz normal auf augenhöhe führen aber wenn sich das nicht bessert dann müsste ich irgendwie andere konsequenzen da durchführen weil so kann ich halt echt schlecht unterricht machen da musst du mich auch verstehen 38. [0:05:18] S: ja
--	---

	39. [0:05:19] TP: deswegen ähm wärst du denn wäre es denn für dich okay wenn wir mal ein gespräch zu dritt führen also dass das von mir aus geht denkst du das würde etwas bringEN 40. [0:05:26] S: ja viel- leicht 41. [0:05:27] TP: ja ich würde einfach sagen dass wir dann mal in der nächs- ten stunde einfach zu dritt so wie jetzt auch nach der stunde zusammensetzen und mit den mädels reden und ähm wenn du mir zeigst dass du diese probleme nicht mehr machst habe ich auch gar kein problem damit dich wieder zu deinen freundin- nen zu setzen 42. [0:05:42] S: okay 43. [0:05:42] TP: es ist ja auch wichtig dass du freun- dinnen hast und das ist doch schön (.) genau was ich noch oder hast du noch irgendwelche gedanken die noch irgendwie sagen möch- test oder was dich gerade beschäftigt 44. [0:05:55] S: hm ne nu das mit dem sitzplatz aber das haben wir ja gerade schon besprochen 45. [0:05:58] TP: ja (.) also wenn das mit dem Gespräch gut läuft und wir da mit den mädels übereinkommen und ich auch merke dass du dir mühe gibst und dass du nicht mehr so oft dazwi- schen redest dann können wir das auf jeden fall wie- der machen NE 46. [0:06:10] S: okay
--	---

	47. [0:06:11] TP: genau ähm wie sieht das denn aus weißt du wie das mit ähm nächste woche sind ja die elternsprechtage ähm wollten da deine eltern auch kommen ich würde gerne mit ihnen einen termin machen 48. [0:06:20] S: hm ob die jetzt so kommen wollten weiß ich nicht aber die können auf jeden fall erst abends glaube ich 49. [0:06:24] TP: abends ja schreibe ich mir auf (.) ich gebe dir einen zettel mit und dann ähm könntest du deine eltern einfach fragen wann sie können sie können mir dann einen termin aufschreiben 50. [0:06:32] S: okay 51. [0:06:33] TP: und ich habe ja dann auch meine nummer haben die ja auch 52. [0:06:35] S: okay 53. [0:06:35] TP: ja 54. [0:06:37] S: dann frage ich die mal 55. [0:06:38] TP: okay 56. [0:06:38] S: danke tschüss 57. [0:06:39] TP: dann schönen abend dir ciao 58. [0:06:39] S: danke
--	---

Transkript der Gesprächssimulation - Bildungswissenschaften

Situationszuordnung

☐ Situation 1 ☒ Situation 2

Pseudonymisierungscode

VSD14

Länge

00:07:56 Minuten

Aufnahmeort

Universität Paderborn

Transkriptonvention

GAT 2 Minimaltranskript

Interviewkürzel

TP: Testperson | S: Schülerin | M: Mutter

Videoevent	Audioevent
1. [0:00:00] Vorbereitung	1. [0:00:00] Vorbereitung
2. [0:00:33] TP: bewegt den Oberkörper zur Seite	2. [0:00:33] TP: ja
3. [0:00:36] TP: steht von dem Stuhl auf	3. [0:00:35] M: hallo
4. [0:00:38] TP: setzt sich auf den Stuhl	4. [0:00:35] TP: hallo schön sie zu sehen schön dass sie sich die zeit genommen haben
5. [0:00:38] M: setzt sich auf den Stuhl	5. [0:00:38] M: gerne
6. [0:00:40] S: setzt sich auf den Stuhl	6. [0:00:38] TP: hi alex
7. [0:00:49] M: bewegt den Kopf auf und ab	7. [0:00:39] M: ja dann erklären sie mal warum ich heute zu ihnen kommen sollte
8. [0:01:02] TP: bewegt den Kopf auf und ab	8. [0:00:42] TP: ja ich dachte mir wir besprechen uns mal wir haben uns ja schon lange nicht mehr gesehen und ähm genau ich wollte nochmal über die leistungen von alex reden wie das letzte halbe jahr so gelaufen ist ähm ja ich würde einfach direkt mal anfangen oder haben sie gerade noch irgendwas anzumerKEN
9. [0:01:02] M: bewegt den Kopf auf und ab	9. [0:00:57] M: ähm ne ich bin nur ein bisschen überrascht dass ich heute hier bin weil sonst weil ja immer alles ganz gut bei alex
10. [0:01:05] TP: bewegt die Hand zum Gesicht	10. [0:01:02] TP: ja mhm sie ist eine total gute schülerin ich sehe total das potenzial in ihr und es war bisher wirklich immer alles gut in den letzten paar wochen ähm ja so zwei drei wochen hat äh irgendwie die leistung etwas abgenommen und ich dachte ich rede einfach mal mit ihnen darüber und frage euch woran es irgendwie liegt oder woran es liegen KÖNNTE also mündlich hast du irgendwie nicht mehr so viel dich beteiligt und ähm ja irgendwie auch öfter den unter-
11. [0:01:11] TP: streckt die Hände aus	
12. [0:01:24] TP: streckt immer wieder die Hände aus	
13. [0:01:30] M: bewegt den Kopf auf und ab	
14. [0:01:41] TP: bewegt leicht den Kopf nach rechts und links	
15. [0:01:43] TP: streckt die Hände aus	
16. [0:01:48] TP: bewegt leicht den Kopf nach rechts und links	
17. [0:02:07] TP: richtet den Oberkörper auf	
18. [0:02:11] M: bewegt den Kopf auf und ab	
19. [0:02:11] S: bewegt den Kopf auf und ab	
20. [0:02:18] TP: zieht die Schulter hoch und bewegt leicht den Kopf nach rechts und links	
21. [0:02:24] TP: bewegt den Kopf auf und ab	

22. [0:02:26] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne und wieder nach hinten	richt gestört und auch die hausaufgaben waren nicht mehr äh regelmäßig gekommen
23. [0:02:32] TP: bewegt den Kopf auf und ab und dann nach rechts und links	11. [0:01:35] M: ja so erlebe ich alex gar nicht also ich dachte immer sie wäre total selbstständig und macht das immer alles so ähm ja
24. [0:02:34] M: bewegt die Hand zum Kopf	12. [0:01:41] TP: ja ich weiß nicht hat sich denn in der familiären situation oder irgendwas in den letzten zwei drei wochen so verändert was das so irgendwie herbeifühRT
25. [0:02:46] M: bewegt den Kopf nach oben	13. [0:01:50] M: ne also da wüsste ich jetzt auch nicht also ich bin halt viel am arbeiten aber so viel weiß ich jetzt auch nicht was bei alex was sie in der freizeit dann so macht aber eigentlich hast du ja genug zeit für hausaufgaben
26. [0:02:55] TP: bewegt den Kopf auf und ab	14. [0:02:00] S: du fragst ja sonst auch nicht nach was ich sonst so mache
27. [0:03:08] TP: bewegt den Kopf auf und ab	15. [0:02:02] M: ja du hast das ja auch immer selbst gemacht (.) aber was glauben sie denn woran das ganze liegen könNTE
28. [0:03:21] M: bewegt die Hand zum Kopf	16. [0:02:08] TP: ja also zeit hast du ja anscheinend genug ähm du hast ja auch hobbies und freunde das läuft ja alles gut aber vielleicht ähm liegt es daran dass du unterstützung brauchst denkst du das könnte vielleicht seIN
29. [0:03:25] TP: bewegt leicht den Kopf nach rechts und links	17. [0:02:22] S: hm also ich habe sonst auch mit andrea und bente zusammen hausaufgaben gemacht aber das haben wir die letzten monate eigentlich auch nicht mehr so gemacht
30. [0:03:36] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	
31. [0:03:36] M: bewegt den Kopf auf und ab	
32. [0:03:38] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	
33. [0:03:42] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	
34. [0:03:46] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
35. [0:03:51] S: bewegt den Kopf auf und ab	
36. [0:04:04] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	
37. [0:04:13] M: bewegt den Kopf auf und ab	
38. [0:04:18] M: bewegt den Kopf auf und ab	
39. [0:04:22] TP: bewegt den Oberkörper nach vorne und wieder nach hinten	
40. [0:04:28] TP: bewegt den Kopf hin und her	
41. [0:04:31] M: bewegt den Kopf auf und ab	

42. [0:04:36] S: bewegt den Kopf auf und ab	18. [0:02:28] TP: mhm
43. [0:04:44] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	19. [0:02:29] M: ja die habe ich auch schon länger nicht mehr bei uns gesehen
44. [0:04:48] TP: zieht die Schulter hoch und bewegt leicht den Kopf nach rechts und links	20. [0:02:32] TP: okay versteht ihr euch in letzter zeit nicht mehr so gut oder woran könnte das lieGEN
45. [0:05:00] TP: bewegt den Kopf hin und her	21. [0:02:36] S: doch aber die machen das sprachenzertifikat in englisch und dann reden wir immer nur darüber und dann ja
46. [0:05:20] TP: bewegt den Kopf nach rechts und links	22. [0:02:42] TP: okay
47. [0:05:33] TP: streckt die Hand aus	23. [0:02:42] M: und warum machst du das niCHT
48. [0:05:35] M: bewegt den Kopf auf und ab und die Hand zum Kopf	24. [0:02:44] S: hm hatte ich nicht so lust drauf
49. [0:05:46] TP: streckt die Hand aus	25. [0:02:45] M: mhm okay
50. [0:05:51] TP: bewegt den Kopf auf und ab	26. [0:02:46] TP: ja und vielleicht fehlt dir da einfach die unterstützung weil du hast das vorher mit denen gemacht und alleine machst du das nicht so gerne odER
51. [0:05:55] TP: zieht die Schulter hoch und bewegt den Kopf nach rechts und links	27. [0:02:53] S: das hat dann mehr spaß gemacht
52. [0:05:58] S: zieht die Schulter hoch	28. [0:02:54] TP: ja (.) denken sie es wäre eine möglichkeit dass sie ähm irgendwie zu hause unterstützung bekommt bei den hausaufgaben
53. [0:06:01] TP: bewegt den Kopf auf und ab	29. [0:03:02] M: also ich weiß ja nicht also sie müssen sich auch ein bisschen in meine lage hineinversetzen ich bin so viel arbeiten und mein mann auch also ich wieß nicht wenn wir abends nach hause kommen waren normalerweise immer die hausaufgaben gemacht auch wenn sie sich mal nicht getroffen haben ich meine ihr habt euch ja nicht jeden tag gesehen
54. [0:06:03] M: bewegt den Kopf nach rechts und links	
55. [0:06:06] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
56. [0:06:09] M: bewegt den Kopf auf und ab	
57. [0:06:13] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
58. [0:06:14] M: bewegt den Kopf auf und ab	
59. [0:06:20] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
60. [0:06:22] TP: bewegt die Hand auf und ab	
61. [0:06:30] M: bewegt den Kopf auf und ab	

62. [0:06:35] TP: bewegt den Oberkörper zur Seite	30. [0:03:17] S: ja
63. [0:06:37] TP: bewegt die Hand auf und ab	31. [0:03:19] TP: ja was mir jetzt spontan einfallen würde ist sowas wie eine hausaufgabenbetreuung weil da macht man das ja auch mit klassenkameraden und mitschülern zusammen man hat eine lehrperson mit im raum die einen da unterstützen kann falls was ist ähm und das würde ich jetzt gerade so als gute option sehen ich weiß nicht was denken sie darüber was denkst du darüber alex (.) wäre das eine möglichkeit dass du hast danach ja noch freizeit
64. [0:06:40] TP: bewegt den Kopf auf und ab	32. [0:03:44] S: hm ja das sind ja auch andere aus der klasse oDER
65. [0:06:41] M: bewegt den Kopf auf und ab	33. [0:03:47] TP: ich bin mir nicht ganz sicher aber ich glaube ein zwei müssten dabei sein ich glaube die sind auch da
66. [0:06:53] M: bewegt den Kopf auf und ab	34. [0:03:52] M: das klingt ja erstmal gut und wie sieht das dann mit der sache im unterricht AUS weil da haben sie ja auch gesagt dass sie da auffällt
67. [0:07:04] M: bewegt den Kopf auf und ab	35. [0:03:58] TP: ja also ich glaube nicht das alex das extra und böse meint aber einfach das vielleicht die konzentration einfach momentan nicht so da ist so gut ich das einschätzen kann
68. [0:07:07] S: bewegt den Kopf auf und ab	36. [0:04:07] M: ja aber das ist in dem alter ja auch völlig normal würde ich sagen oDER
69. [0:07:10] TP: bewegt den Kopf auf und ab	37. [0:04:11] TP: hm ja aber es geht jetzt halt schon ein bisschen länger so und
70. [0:07:12] M: bewegt den Kopf auf und ab	
71. [0:07:15] TP: bewegt den Kopf hin und her	
72. [0:07:19] M: bewegt den Kopf auf und ab	
73. [0:07:23] S: bewegt den Kopf auf und ab	
74. [0:07:27] TP: bewegt den Kopf nach vorne	
75. [0:07:28] M: bewegt den Kopf auf und ab	
76. [0:07:30] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
77. [0:07:35] TP: bewegt den Kopf auf und ab	
78. [0:07:40] TP: neigt den Kopf zur Seite	
79. [0:07:41] M: steht vom Stuhl auf	
80. [0:07:42] S: steht von dem Stuhl auf	

	ich würde mir gerade weil ich ich alex super viel potenzial sehe würde ich jetzt nicht sagen dass es einfach von einfach so kommt oder so ich hätte halt auch angst dass das so bleibt muss ich sagen weil ich mir schon für dich wünsche dass du den unterricht mitkriegst und dass du auch gute noten hast 38. [0:04:31] M: ja 39. [0:04:31] TP: äh und deswegen du hast ja dich verbessert eine zeit lang nach unserem gespräch und dann ging es wieder von vorne los und das war ja jetzt nicht das ziel und ja da frage ich mich gibt es irgendeinen grund vielleicht den du noch nicht genannt hast der irgendwie ja (.) woran das liegen könnte 40. [0:04:51] S: weiß ich nicht ich mache alt gerne gute stimmung für die anderen also 41. [0:04:53] TP: also du hast das gefühl dass du andere leute zum lachen bringen möchTEST oder 42. [0:04:58] S: ja 43. [0:04:58] TP: ja das ist vielleicht eine gute eigenschaft aber eben nicht im unterricht also in den pausen ist das total toll ähm liegt das vielleicht irgendwie daran dass du das gefühl hast dass du die anerkennung von deinen mit-schülern brauchst oder dass du in die clique reinkommen muSST weil du jetzt halt eben nicht mehr so viel mit
--	---

	denen zu tun hast wegen dem englischkURS 44. [0:05:18] S: ja wir machen halt in der freizeit nicht so viel und dann versuchen wir eben in der schule miteinander zu reden 45. [0:05:24] M: ja aber was hat denn jetzt äh alex freizeitverhalten mit der schule genau zu tun also 46. [0:05:28] TP: ja weil sie ja viel in der freizeit mit ihren freundinnen gemacht hat und das jetzt eben in den schulischen kontext mit über geht und deswegen ist es halt schon wichtig dass zu thematisieren also vielleicht wäre das auch eine möglichkeit dass du auch mal mit deinen mädels mit deinen freundinnen einfach redest wie du dich fühlst 47. [0:05:44] S: ja 48. [0:04:45] TP: dass du das gefühl hast das du nicht mehr so mit drin bist in der gruppe und dass du aber brauchst und du gerne zeit mit denen verbringst ich glaube da hilft es total und die werden dich auch ganz bestimmt verstehen 49. [0:05:57] S: ja ich kann es ja mal probieren 50. [0:05:59] TP: ja 51. [0:06:00] M: und wie sieht das ganze bei den anderen lehrern AUS also ist das da genau so weil von denen habe ich bisher noch nichts gehört 52. [0:06:06] TP: ja also so wie ich das mitbekommen habe ist das ähnlich also dass das überall gleich ist das verhalten also es liegt
--	---

	jetzt nicht an dem unter- richtsfach ähm sondern ein- fach an dem grundsätzlichen verhalten und dabei möchte ich dich überhaupt gar nicht schlecht reden weil du weißt ganz genau, dass ich wirklich äh dich wirk- lich als gute schülerin empfinde ne und das ich to- tal was in dir sehe und ähm ja ich würde einfach gerne dass sich das irgendwie bessert also das wünsche ich mir einfach für alex 53. [0:06:31] M: okay ja (.) ja also wie verbleiben wir dann jeTzT also was kann ich TUN 54. [0:06:37] TP: also ich würde auf jeden fall sagen dass ich mit alex dann nochmal morgen dass wir zur hausaufgabenbetreuung ge- hen und schauen das da noch ein platz frei ist dass du dann einfach hingehen kannst das ist vier mal die woche oder drei mal die wo- che und äh da kannst du den größteil deiner hausaufga- ben abdecken müssen wir dann nur schauen wie das mit dem bus zurück ist aber da gibt es auch eine mög- lichkeit 55. [0:06:56] S: okay 56. [0:06:56] TP: ist das für dich okAY 57. [0:06:57] S: ja 58. [0:06:58] TP: ja 59. [0:06:59] M: das sollte ja eigentlich ganz gut klappen dann 60. [0:07:02] TP: genau also es sind ja noch andere dinge dann ähm aber da re- dest du nochmal mit deinen
--	---

	freundinnen darüber wir wollten ja noch ein gespräch äh zu viert mit deinen zwei freundinnen führen 61. [0:07:11] S: ja 62. [0:07:12] TP: dass da vielleicht noch ein bisschen mehr klarheit reinkommt und ähm ja ich hoffe dass sich das bessert ansonsten melde ich mich und sie haben meine nummer sie können mich jederzeit erreichen und auch du kannst jederzeit auf ich zukommen wir haben ja auch die vertrauenslehrerin ähm die ist auch jederzeit für dich da also falls irgendwas ist 63. [0:07:28] M: ja mhm 64. [0:07:29] TP: melde dich einfach 65. [0:07:30] S: ja 66. [0:07:30] M: okay das klingt doch schonmal gut ich glaube ja sonst wie gesagt wenn irgendwas noch sein sollte sie melden sich dann einfach nochmal 67. [0:07:35] TP: ja genau mache ich 68. [0:07:37] M: sonst müssen wir nochmal vorbeikommen 69. [0:07:38] TP: ja 70. [0:07:38] M: okay 71. [0:07:39] TP: ja dann danke ich für ihre zeit 72. [0:07:40] M: danke ihnen auch 73. [0:07:41] TP: ja schönen tag wünsche ich 74. [0:07:42] M: tschüss 75. [0:07:43] S: tschüss 76. [0:07:43] TP: tschüss
--	---

Typische Prüfungsformate des bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums berücksichtigen den performativen Bereich von Kompetenz bislang nur unzureichend. In der vorliegenden Arbeit wird diese Lücke durch die Entwicklung und Validierung einer rollenspielbasierten Simulation (robS / RobS) adressiert, die als summatives Prüfungsformat zur Erfassung und Bewertung der Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden konzipiert worden ist. Ziel der robS ist es, die performative Ebene von Beratungskompetenz unter komplexitätsreduzierten, aber praxisnahen Bedingungen sichtbar und bewertbar zu machen. Hierzu führen Lehramtsstudierende im Rahmen der robS in standardisierten Gesprächssituationen Beratungsgespräche mit Schüler*innen und Eltern, die von Schauspieler*innen verkörpert werden. Im Zuge einer argumentationsbasierten Validierung wurde die robS entlang unterschiedlicher Testgütekriterien evaluiert. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die robS eine differenzierte und hinreichend reliable Bewertung der gezeigten Beratungsperformanz ermöglicht. Offen bleiben Fragen zur externen Validität und Interpretierbarkeit der Beratungskompetenz sowie zum Zusammenhang zwischen dem dispositionalen und performativen Bereich von Kompetenz. Insgesamt wird mit der vorliegenden Arbeit ein empirisch fundierter Beitrag zur Entwicklung eines innovativen Prüfungsformats geleistet, das als Prototyp für eine stärkere Performanzorientierung im Lehramtsstudium beitragen kann.