

Skala zur Erfassung der Beratungskompetenz im Lehramtsstudium

*Denise Kücholl, Rebecca Lazarides, Andrea Westphal
und Hendrik Lohse-Bossenz*

ZUSAMMENFASSUNG Die vorliegende Studie befasst sich mit der Entwicklung und Validierung einer Skala zur Erfassung der Beratungskompetenz bei Lehramtsstudierenden im Praxissemester. Befragt wurden insgesamt 200 Studierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge der Universität Potsdam. Faktoranalysen zeigten, dass das Konstrukt der Beratungskompetenz in vier Subskalen differenziert werden kann (Personale Ressourcen, Kooperation und Perspektivübernahme, Berater-Skills sowie Ressourcen- und Lösungsorientierung). Bezüglich der internen Konsistenz ergaben sich für die Subskalen Werte, die insgesamt als akzeptabel bis gut einzuschätzen sind. Die Subskalen waren erwartungsgemäß positiv korreliert. Für alle vier Subskalen der Beratungskompetenz ergaben sich Zusammenhänge schwacher bis mittlerer Stärke mit den Validierungsvariablen (Selbstwirksamkeit in Beratungen, Beratungsmotivation sowie Pädagogische Vorerfahrungen). Die Ergebnisse werden bezüglich ihrer Implikationen für die Lehrkräftebildung diskutiert.

ABSTRACT The current study focused on the development and validation of a scale for the assessment of pre-service teachers' counseling competence during first practical experiences. We analysed questionnaire data from 200 pre-service teachers of the University of Potsdam. Factor analyses revealed four different factors of counseling competences: personal resources, cooperation and perspective taking, counseling skills and solution and resource orientation. The subscales had a good to acceptable reliability. Analyses of validity indicated substantial correlations between counseling competence and the validation variables, i. e. self-efficacy in counseling, motivation for counseling and experiences in pedagogical settings for validation analyses. Implications of the study for training pre-service teachers are discussed.

1 EINLEITUNG

Von der Kultusministerkonferenz wird Beratung als Kernaufgabe von Lehrkräften in den Standards zur Lehrerbildung aufgeführt (KMK, 2014). Die Beratungsanlässe sind dabei vielfältig und reichen von Orientierungsberatungen, beispielsweise im Falle von Fragen zur Einschulung oder Schulübergängen, über Beratungen, die psychosoziale Auffälligkeiten thematisieren bis hin zu Systemberatungen, die sich beispielsweise der Entwicklung und Umsetzung von Qualitätskonzepten widmen. Beratungskompetenz wird auf Grund der sehr unterschiedlichen Aufgaben von Lehrkräften und auf Grund des ansteigenden Bedarfs von Beratungen als eine zentrale Kompetenz von Lehrkräften angesehen (Schnebel, 2012). Obwohl die Erwartungen an Lehrkräfte bezüglich ihrer Beratungskompetenz insgesamt sehr hoch sind, mangelt es im Lehramtsstudium an einer systematischen und umfassenden Vorbereitung auf Beratungstätigkeiten (Bennewitz, 2016). Lehrkräfte fühlen sich zu Beginn ihrer beruflichen Praxis daher oft unzureichend auf Beratungsaufgaben vorbereitet (Hertel, 2009). Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, Beratungskompetenzen bereits im Lehramtsstudium zu fördern (Bruder, 2011). Voraussetzung für die Entwicklung von entsprechenden Lehrveranstaltungskonzepten sowie für die nachfolgende Evaluation von Lehrveranstaltungen ist eine präzise Definition der Beratungskompetenz und valide Verfahren zur Erfassung. Die Forschungslage zur Beratungskompetenz ist jedoch gegenwärtig sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene wenig umfassend und es fehlen – insbesondere für Lehramtsstudierende – geeignete Diagnoseverfahren (Gerich, 2016). An diesem Punkt setzt die vorliegende Studie an, deren Ziel es ist, eine Skala zur Erfassung der Beratungskompetenz bei Lehramtsstudierenden zu entwickeln, diese hinsichtlich ihrer Faktorenstruktur zu untersuchen und sie anschließend anhand verschiedener Merkmale zu validieren.

2 THEORETISCHER HINTERGRUND

Zu Beratungen im schulischen Kontext sind in pädagogisch-psychologischen Publikationen eine Vielzahl unterschiedlicher theoretischer Ansätze zu finden, die in der Regel aus einem oder mehreren psychotherapeutischen Konzepten abgeleitet werden (für eine Übersicht siehe Hertel, 2009). Diese Vielfalt an Theorien führt zu unterschiedlichen Begriffsdefinitionen des Konzepts ‚Beratung‘. Eine etablierte Definition findet sich bei Schwarzer und Buchwald (2006), die Beratung definieren als „eine kurzfristige, soziale Interaktion zwischen Ratsuchenden und Beratenden, bei der den Ratsuchenden Unterstützung zur Bewältigung ihrer Probleme angeboten wird. Sowohl für lebenspraktische Fragen als

auch in psychosozialen Krisen erarbeiten Ratsuchende und Beratende gemeinsam kognitive, emotionale und praktische Problemlösungen.“ (Schwarzer & Buchwald, 2006, S. 578). Die Autoren benennen sechs Bereiche, die sie als zentral für Beratungskompetenz im schulischen Kontext ansehen. Als Grundlage der Beratungskompetenz wird theoretisches Fachwissen erachtet, beispielsweise zu spezifischen Themengebieten wie Lern- und Verhaltensstörungen, Mobbing oder Drogenkonsum. Dieser Bereich umfasst auch Kenntnisse zu diagnostischen Verfahren sowie Kenntnisse zur Planung und Umsetzung von Unterstützungsangeboten. Weiterhin werden personale Ressourcen als relevant beurteilt. Diese umfassen die individuelle Persönlichkeit des Beraters, die als Grundlage für die Vorgehensweise im Beratungsprozess anzusehen ist. Darüber hinaus wird auf soziale Kompetenz verwiesen. Dieser Bereich umfasst beispielsweise Aspekte wie Empathie, Vertrauen und Authentizität, die bereits von Rogers (1961) als wesentlich für das Gelingen von Beratungsgesprächen herausgestellt wurden. Es wird betont, dass Berater_innen über eine ausgeprägte Sensibilität verfügen sollten, insbesondere gegenüber individuellen Lebensstilen und kulturellen sowie subkulturellen Unterschieden. Als vierter Kompetenzbereich werden Berater-Skills beschrieben. Diese umfassen beispielsweise die differenzierte Analyse des Beratungsproblems, das klare Strukturieren des Beratungsablaufs sowie die Besprechung und Systematisierung von Erwartungen. Auch werden Fähigkeiten zum aktiven Zuhören und der Einsatz effektiver Gesprächsführungsstrategien unter diesem Kompetenzbereich subsumiert. Als weiterer Bereich wird von den Autoren Bewältigungskompetenz benannt, zu der die Fähigkeit gehört, Missverständnissen konstruktiv zu begegnen und Konflikte anzuerkennen bzw. diese in der Folge zu bearbeiten. Abschließend wird auf die Prozesskompetenz verwiesen. Dieser Kompetenzbereich umfasst beispielsweise Aspekte wie das Herbeiführen einer zwanglosen Kommunikationssituation oder das Motivieren des Ratsuchenden zur aktiven Beteiligung am Beratungsprozess. Aufbauend auf dieser theoretischen Konzeptualisierung und auf empirischer Forschung zur Beratungskompetenz im schulischen Kontext gibt es erste Ansätze zur Erfassung von Beratungskompetenz, die im Folgenden dargestellt werden.

3 ERFASSUNG VON BERATUNGSKOMPETENZ

Orientiert an den Kompetenzbereichen nach Schwarzer und Buchwald (2006) wurde im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Kompetenzmodelle“ ein theoretisches Modell zur Beratungskompetenz entwickelt und empirisch überprüft. Dabei wurde untersucht, inwiefern sich folgende Dimensionen von Beratungskompetenz differenzieren lassen (Hertel, 2009): (1) Personale Ressourcen,

(2) Kooperation und Perspektivübernahme, (3) Berater-Skills, Pädagogisches Wissen und Diagnostik, (4) Ressourcen- und Lösungsorientierung sowie (5) Bewältigung. Hertel (2009) entwickelte unter anderem einen Fragebogen, mit Hilfe dessen sich Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Beratungskompetenz einschätzen sollten. Der Fragebogen fokussiert Kompetenzen sowohl auf der Ebene generellen Verhaltens als auch auf der Ebene spezifischen Verhaltens in konkreten Situationen. In Studien mit Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zeigte sich, dass Beratungskompetenz mehrdimensional ist, wobei die fünf vorab postulierten Kompetenzdimensionen nur teilweise bestätigt werden konnten. Darauf aufbauend entwickelten Bruder (2011) und Gerich (2016) ein integriertes Kompetenzmodell mit vier Dimensionen (Kommunikations-Skills, Diagnostik-Skills, Problemlöse-Skills, Bewältigungs-Skills), das sich durch konfirmatorische Faktorenanalysen bestätigen ließ.

Basierend auf diesen Analysen wurden Erhebungsinstrumente entwickelt, die sich für den Einsatz bei bereits berufstätigen Lehrkräften und Referendar_innen als geeignet erwiesen, nicht jedoch für die Erfassung von Beratungskompetenz bei Studierenden (Hertel, 2009; Bruder, 2011; Gerich, 2014). Auf Grund mangelnder oder nur geringfügig vorhandener Erfahrungen mit Beratungen waren Studierende nur bedingt in der Lage, bestimmte Fragen zu beantworten. Insbesondere für die Kompetenzdimension Personale Ressourcen ergaben sich geringe Reliabilitäten (Hertel, 2009).

4 ABLEITUNG DES UNTERSUCHUNGSGEGENSTANDES

Vor dem Hintergrund fehlender Erhebungsinstrumente hatte die vorliegende Studie zum Ziel, einen Fragebogen für Lehramtsstudierende zur Erfassung von Beratungskompetenz im schulischen Kontext zu entwickeln, der sowohl für Studierende geeignet ist, die bereits über Beratungserfahrung verfügen als auch für Studierende, die bisher keine Gelegenheit zu Beratungen im schulischen Kontext hatten. Dafür wurden die Items aus dem Fragebogen von Hertel (2009) auf den Kontext des Lehramtsstudiums angepasst. Die beschriebenen Dimensionen sollten dabei möglichst ökonomisch, reliabel und valide erfasst werden.

Die von uns entwickelte Skala zur Beratungskompetenz wurde an der Universität Potsdam im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung erprobt. Im Projekt Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion [PSI] steht im Schwerpunkt 2 (Schulpraktische Studien) die Stärkung des Kompetenzerwerbs durch die Verknüpfung von theoretischen Inhalten und praktischen Erfahrungen im Fokus. Das Praxissemester, in dem die vorliegenden Daten erhoben wurden, bildet den Abschluss der Schulpraktischen Studien und ermöglicht den

Studierenden, über mehrere Monate Einblicke in die Schulpraxis zu erhalten. Beraten wird als Kompetenzbereich im Konzept zu Standards und Kompetenzen in den schulpraktischen Studien beschrieben (ZfL, 2013). Beratungssituationen, die sich in unterschiedlicher Art und Weise beim Einstieg in die berufliche Praxis ergeben, können mit Hilfe der vorliegenden Skala erfasst und reflektiert werden.

Zur Validierung der entwickelten Skala dienten Variablen, die sich in empirischen Erhebungen (Hertel, 2009; Bruder, 2011; Gerich, 2014) als bedeutsam für Beratungskompetenz erwiesen hatten. Beispielsweise war die Selbstwirksamkeit in Beratungssituationen, die Beratungsmotivation sowie die Erfahrungen mit Beratungssituationen in der Studie von Bruder (2011) bedeutsam für die Beratungskompetenz der Lehrkräfte. In der vorliegenden Studie wurden diese Merkmale daher berücksichtigt. Zusätzlich erfassten wir die pädagogischen Vorerfahrungen der Studierenden. Die Studie widmet sich den folgenden Fragestellungen:

1. Inwieweit können die Dimensionen der Beratungskompetenz, die von Schwarzer und Buchwald (2006) bzw. Hertel (2009) postuliert wurden, durch die angepassten Items abgebildet werden?
2. Welche Reliabilität zeigen die Skalen zur Beratungskompetenz bei Lehramtsstudierenden?
3. In welchem Zusammenhang stehen die Skalen zur Beratungskompetenz mit der Selbstwirksamkeit der Studierenden in Beratungssituationen, ihrer Beratungsmotivation und ihren pädagogischen Vorerfahrungen?

5 METHODE

5.1 Entwicklung der Skala

Zur Entwicklung der Beratungskompetenz-Skalen für Lehramtsstudierende wurden Items des bewährten Selbstbeurteilungsinstruments von Hertel (2009) zu Grunde gelegt. Die Items wurden auf ihre Passgenauigkeit überprüft und zur Erfassung bei Lehramtsstudierenden angepasst. Die Studierenden wurden gebeten, sich an eine Situation aus ihrem Alltag zu erinnern, in der sie eine andere Person beraten hatten. Dabei sollte angegeben werden, wer beraten wurde und zu welcher Thematik. Im Anschluss sollten sie Aspekte ihres Beratungshandelns einschätzen. Insgesamt besteht die Skala aus 23 Items. Die Items sollten in einem sechsstufigen Antwortformat (1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 = „trifft voll und ganz zu“) beurteilt werden.

5.2 Stichprobe

Die vorliegende Studie basiert auf den Daten von $n = 200$ Studierenden der Universität Potsdam, die im Sommersemester 2017 im Rahmen der Nachbereitungsveranstaltungen zum Praxissemester befragt wurden. Die Stichprobe setzte sich zusammen aus Studierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge (54,0 % Lehramt für Gymnasium, 13,5 % Lehramt für Sekundarstufe I und II sowie 21,0 % Lehramt für Sekundarstufe I mit Schwerpunkt Primarstufe). Die Fächerkombinationen waren sehr heterogen. Das Alter der Studierenden variierte zwischen 22 und 42 Jahren ($M = 27,03$ $SD = 3,59$). Insgesamt waren 75,1 % der befragten Studierenden weiblich.

5.3 Validierungsvariablen

Selbstwirksamkeit in Beratungssituationen: Zur Berechnung der Validität wurden drei Skalen entwickelt, die sich an Hertel (2009) orientierten und jeweils vier Items umfassen (sechsstufiges Antwortformat von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 = „trifft voll und ganz zu“): Skala zur Selbstwirksamkeit in Beratungssituationen mit Kommiliton_innen ($\alpha = .80$, mit Schüler_innen ($\alpha = .84$) und mit Eltern ($\alpha = .88$).

Beratungsmotivation: Dieser Skala lagen ebenfalls Items von Hertel (2009) zu Grunde, die für die Erfassung der Motivation bei Studierenden modifiziert wurden. Die Skala umfasst drei Items ($\alpha = .85$; sechsstufiges Antwortformat von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 = „trifft voll und ganz zu“).

Pädagogische Vorerfahrung: Als Grundlage diente das Erhebungsinstrument von König et al. (2013). Die Studierenden wurden gebeten einzuschätzen, inwiefern sie über Erfahrungen in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen, in der Gestaltung von Freizeitaktivitäten, im Nachhilfeunterricht für einzelne Schüler_innen und Gruppen sowie über eigene Unterrichtstätigkeit außerhalb des Lehramtsstudiums verfügen. Insgesamt sollten fünf Items eingeschätzt werden ($\alpha = .52$; sechsstufiges Antwortformat von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 = „trifft voll und ganz zu“).

5.4 Statistische Analysen

Die Faktorenstruktur der Skala wurde in einem ersten Schritt mittels explorativer Faktorenanalyse [EFA] mit obliquen Rotation überprüft. Darauf aufbauend wurde die empirisch in der EFA als beste Lösung resultierende und theoretisch postulierte 4-Faktorenlösung mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse [CFA]

modelliert. Zudem berechneten wir die interne Konsistenz der Beratungskompetenz-Skalen. Um die Zusammenhänge der Dimensionen der Beratungskompetenz und den Validierungsvariablen zu berechnen, wurden Korrelationen berechnet. Die Faktorenanalysen (EFA; CFA) wurden mit der Statistiksoftware Mplus durchgeführt. Fehlende Werte wurden im Programm Mplus mittels des Full Information Maximum Likelihood Verfahrens (FIML) geschätzt.

6 ERGEBNISSE

6.1 Faktorielle Struktur

Die Ergebnisse der Explorativen Faktorenanalyse sind in Tabelle 1 verdeutlicht. Die Ergebnisse zeigen, dass die 4-Faktorenlösung die beste Passung an die empirischen Daten aufwies. Die 5- und 6-Faktorenlösungen konnten nicht geschätzt werden.

Die Ergebnisse der anschließend durchgeführten konfirmatorischen Faktorenanalysen sind in Tabelle 2 verdeutlicht. Die Ergebnisse zeigen, dass die 4-Faktorenlösung eine relativ schlechte Passung zu den empirischen Daten hat, $\chi^2(165) = 513.42$, $p < .001$, RMSEA = .118, CFI = .77, TLI = .73. In einem nächsten

Tabelle 1 Modellfitwerte der explorativen Faktorenanalysen zu den Skalen der Beratungskompetenz

Model	Numbers of Parameter	X^2	<i>df</i>	<i>p</i>
1-Faktoren Lösung	69	775.842	230	0.00
2-Faktoren Lösung	91	552.226	208	0.00
3-Faktoren Lösung	112	345.844	187	0.00
4-Faktoren Lösung	132	279.296	167	0.00

Tabelle 2 Modellfitwerte der konfirmatorischen Faktorenanalysen zu den Skalen der Beratungskompetenz

Model Number of Parameters	X^2	<i>df</i>	<i>p</i>
Faktor 1 gegen Faktor 2	223.616	22	0.00
Faktor 2 gegen Faktor 3	206.382	21	0.00
Faktor 3 gegen Faktor 4	66.549	20	0.00

Tabelle 3 Items der Skala zur Beratungskompetenz

Skalen und Itemwortlaut	Faktorladung	M	SD
Personale Ressourcen			
Ich weiß, in welchen Bereichen ich mein Gesprächs- und Beraterverhalten verbessern kann.	.46	3.80	.07
Ich habe im Beratungsgespräch darüber nachgedacht, wie ich mich fühle.	.94	3.38	.05
Im Beratungsgespräch habe ich meinen Gefühlen Aufmerksamkeit geschenkt.	.71	3.37	.05
Kooperation und Perspektivübernahme			
Ich konnte im Beratungsgespräch intensiv auf meinen/meine Gesprächspartner/in eingehen und die Position meines Gegenübers bei meiner Beratertätigkeit berücksichtigen.	.75	4.91	.04
Ich habe im Beratungsgespräch darauf geachtet, wie sich mein/meine Gesprächspartner/in fühlt.	.75	4.85	.04
Ich habe mich im Beratungsgespräch auch mit den Gefühlen meines/meiner Gesprächspartners/in beschäftigt.	.87	4.85	.03
Im Beratungsgespräch habe ich darüber nachgedacht, wie sich mein/meine Gesprächspartner/in fühlt.	.89	4.75	.02
Ich konnte die Ansichten meines/meiner Gesprächspartners/in sehr gut in das Beratungsgespräch einbinden.	.64	4.54	.05
Berater-Skills			
Im Beratungsgespräch habe ich die Aussagen meines/meiner Gesprächspartners/in strukturiert, diese zusammengefasst und sie in meinen eigenen Worten wiedergegeben.	.85	3.70	.04
Ich habe wichtige Aussagen meines/meiner Gesprächspartners/in in meinen eigenen Worten wiederholt, um sicher zu sein, dass ich ihn/sie richtig verstanden habe.	.84	4.17	.04
Ressourcen- und Lösungsorientierung			
Ich habe am Ende des Beratungsgesprächs die Ergebnisse festgehalten.	.54	2.58	.07
Ich habe unterschiedliche Vorgehensweisen in der Beratung ausprobiert, als ich feststellte, dass meine Beratungsarbeit nicht erfolgreich war.	.56	2.81	.07
Ich habe im Beratungsgespräch gemeinsam mit meinem/meiner Gesprächspartner/in Ziele formuliert, die wir umsetzen möchten.	.77	3.95	.05

Schritt wurden daher schrittweise Items mit geringen Ladungen ($\lambda < .40$) und Items mit Doppelladungen ausgeschlossen. Diese Items sind in Tabelle 5 im Anhang dargestellt. Nachdem 13 Items ausgeschlossen wurden, zeigte das 4-Faktorenmodell eine gute Passung, $\chi^2(59) = 121.13$, $p < .001$, RMSEA = .08, CFI = .93, TLI = .91. Der Itemwortlaut, die Faktorladungen und die Mittelwerte der verbliebenen Items sind in Tabelle 3 dargestellt.

Die Reliabilität der Skala Kooperation und Perspektivübernahme (.89) sowie der Skala Berater-Skills (.83) ist als gut einzuschätzen. Die Reliabilität der Skala Personale Kompetenzen (.72) liegt im akzeptablen Bereich. Der Wert für die Skala Ressourcen- und Lösungsorientierung (.69) ist als befriedigend einzuschätzen.

6.2 Zusammenhangsanalysen

In Tabelle 4 sind die Korrelationen zwischen den Beratungskompetenz-Skalen und den Validierungsvariablen dargestellt. Es zeigen sich positive Zusammenhänge mittlerer Stärke zwischen den Beratungskompetenz-Skalen. Der stärkste

Tabelle 4 Korrelationen zwischen Beratungskompetenzskalen und den Validierungsvariablen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Personale Ressourcen	1							
(2) Kooperation und Perspektivübernahme	.48**	1						
(3) Berater-Skills	.30**	.50**	1					
(4) Ressourcen- und Lösungsorientierung	.37**	.38**	.62**	1				
(5) Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen mit Kommiliton/innen	.15	.44**	.28**	.27**	1			
(6) Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen mit Schüler/innen	.16*	.37**	.29**	.34**	.71**	1		
(7) Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen mit Eltern	.19*	.27**	.13	.33**	.63**	.72**	1	
(8) Beratungsmotivation	.37**	.74**	.41**	.42**	.53**	.47**	.37**	1
(9) Pädagogische Vorerfahrung	.13	.28**	.25**	.19*	.18*	.31**	.24**	.21**

Anmerkung. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Zusammenhang ergibt sich zwischen der Skala Berater-Skills und der Skala Ressourcen- und Lösungsorientierung ($r = .62$). Der am geringsten ausgeprägte Zusammenhang zeigt sich für die Skala Personale Ressourcen und die Skala Ressourcen- und Lösungsorientierung ($r = .37$). Die Zusammenhänge zwischen den Beratungskompetenz-Skalen und den Skalen zur Selbstwirksamkeit in Beratungen sind von geringer bis mittlerer Stärke ($r = .13$ bis $r = .44$). Schwach ausgeprägte Zusammenhänge ergeben sich für die Skala Personale Ressourcen ($r = .15$ bis $r = .19$). Ebenfalls ist der Zusammenhang zwischen der Skala Berater-Skills und der Skala Selbstwirksamkeit in Beratungen mit Eltern gering ($r = .13$). Die stärksten Zusammenhänge ergeben sich zwischen der Skala Kooperation und Perspektivübernahme, insbesondere für die Skala Selbstwirksamkeit in Beratungen mit Kommiliton_innen ($r = .44$). Für die Zusammenhänge zwischen den Beratungskompetenz-Skalen und der Skala Beratungsmotivation ergeben sich Effektstärken im mittleren Bereich mit Ausnahme der Skala Kooperation und Perspektivübernahme. Hier ist der Zusammenhang mit $r = .74$ stark ausgeprägt. Schwach ausgeprägte Zusammenhänge ergeben sich zwischen den Beratungskompetenz-Skalen und der Skala Pädagogische Vorerfahrung ($r = .13$ bis $r = .28$).

7 DISKUSSION

Ziel der vorliegenden Studie war die Entwicklung und Validierung einer Skala zur Erfassung der Beratungskompetenz bei Lehramtsstudierenden. Beratungskompetenzen gelten als wesentliche Fähigkeiten und sollen im Rahmen der Lehrkräfteausbildung vermittelt werden (KMK, 2004). Allerdings existieren bislang keine Instrumente, mit denen geprüft werden könnte, wie hoch die Beratungskompetenzen der Lehramtsstudierenden tatsächlich ausgeprägt sind. In der vorliegenden Studie haben wir daher ein Erhebungsinstrument entwickelt, mit dem Studierende ihre Beratungskompetenzen selbst einschätzen können. Mit dem Instrument gelingt es, wesentliche Dimensionen der Beratungskompetenz abzubilden, nämlich personale Ressourcen, Kooperation und Perspektivübernahme, Berater-Skills und Ressourcen- und Lösungsorientierung. Diese Dimensionen ließen sich mit dem von uns entwickelten Instrument reliabel erfassen. Die Dimensionen stellen Aspekte der Beratungskompetenz dar, die in ähnlicher Weise im Modell von Schwarzer und Buchwald (2006) repräsentiert sind und in Selbstberichtsinstrumenten – mit denen die Beratungskompetenzen von erfahrenen Lehrkräften erfasst werden können – aufgezeigt werden konnten (Hertel, 2009). Die vier Subskalen waren untereinander positiv korreliert, wobei sich der stärkste Zusammenhang zwischen der Skala Berater-Skills und der Skala Ressourcen- und Lösungsorientierung ($r = .62$) ergab. Dies entspricht der theoretischen

schen Konzeption der beiden Skalen. Die Gemeinsamkeit der beiden Skalen ist, dass sie erfassen, inwiefern es gelingt, das Beratungsgeschehen strukturierend zu reflektieren und durch Kooperation zu einem gemeinsam erarbeiteten Ergebnis zu gelangen. Für den Zusammenhang zwischen der Skala Berater-Skills und der Skala Kooperation und Perspektivübernahme ergab sich ebenfalls eine hohe Korrelation ($r = .50$). Beiden Skalen ist gemein, dass sie auf das aktive Zuhören fokussieren. Für die Skala Personale Ressourcen und die Skala Kooperation und Perspektivübernahme ergab sich ein mittlerer Zusammenhang ($r = .48$). Dies lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass die Skala Personale Ressourcen die Fähigkeit erfasst, sich seiner eigenen Gedanken und Empfindungen während des Beratens bewusst zu sein. Gerade dies gilt als wesentliche Voraussetzung, sich im Folgenden auf die Sichtweise des Gegenübers einzulassen (Rogers, 1961), was insbesondere durch die Skala Kooperation und Perspektivübernahme erfasst wird. Vergleichbare Ergebnisse für die Zusammenhänge zwischen den Subskalen finden sich bei Hertel (2009).

Bezüglich der Validierungsvariablen zeigte sich der stärkste Zusammenhang zwischen der Skala Kooperation und Perspektivübernahme und der Skala Selbstwirksamkeit in Beratungen mit Kommiliton_innen ($r = .44$). Dieses Ergebnis lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass die Beratung von Kommiliton_innen die von den Studierenden am häufigsten erlebte Beratungssituation darstellt. Da es sich bei diesen Beratungen vermutlich eher um unstrukturierte Gesprächssituationen handelte, mag die Fähigkeit zur Kooperation und Perspektivübernahme wesentlicher dafür sein, dass sich Studierende bei der Beratung von Kommiliton_innen als selbstwirksam erleben. Darüber hinaus ergaben sich Zusammenhänge mittlerer Stärke zwischen der Selbstwirksamkeit der Studierenden in der Beratung von Schüler_innen bzw. Eltern und den drei Beratungskompetenz-Subskalen Berater Skills, Ressourcen- und Lösungsorientierung und Kooperation und Perspektivübernahme. Diese Zusammenhänge deuten auf die Validität der von uns entwickelten Beratungskompetenzskalen hin. Hingegen fanden wir nur geringe Zusammenhänge zwischen der Beratungskompetenz-Subskala Personale Ressourcen und der Selbstwirksamkeit in der Beratung von Schüler_innen, Eltern oder Kommiliton_innen. Wie gut die Studierenden in Beratungssituationen auf ihre eigenen Gefühle und Verhaltensweisen achten können, ist damit wenig bedeutsam für die von ihnen empfundene Selbstwirksamkeit bei der Beratung. Die schwach ausgeprägten Zusammenhänge zwischen den Beratungskompetenz-Skalen und der Skala Pädagogische Vorerfahrungen lässt sich vermutlich damit erklären, dass wir nicht – wie Bruder (2011) – konkrete Erfahrungen mit Beratungssituationen, sondern allgemeine pädagogische Vorerfahrungen außerhalb des Studiums erfasst haben. Unsere Studie weist einige Limitationen auf. So konnten wir ausschließlich Studierende der Universität Potsdam befragen. Dies schränkt die Repräsentativität der Ergebnisse ein. Zu-

dem liegen uns ausschließlich Selbstberichtsangaben der Studierenden vor. In zukünftigen Studien sollte die von uns entwickelte Skala daher mit Verhaltensbeobachtungen in Beratungssituationen oder mit externen Einschätzungen der Beratungskompetenz validiert werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass es mit Hilfe der von uns entwickelten Skala nun erstmals möglich ist, unterschiedliche Facetten der Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden zu erfassen. In zukünftigen Untersuchungen kann diese Skala eingesetzt werden, um differenziert zu prüfen, inwiefern es in Lehrveranstaltungen gelingt, die unterschiedlichen Aspekte der Beratungskompetenz zu vermitteln. Entsprechende Studien könnten wesentliche Anhaltspunkte dafür liefern, wie Beratungskompetenzen in der Lehramtsausbildung gezielter gefördert werden können.

Tabelle 5 Ausgeschlossene Items

Skalen- und Itemwortlaut	Faktorladung	M	SD
Personale Ressourcen			
Während eines Beratungsgesprächs habe ich mein eigenes Vorgehen beachtet und habe überlegt, was ich noch besser machen könnte.	.03	3.96	.08
Ich kenne die individuellen Besonderheiten meines Gesprächsverhaltens in Beratungssituationen.	.47	3.83	.07
Ich habe im Beratungsgespräch auf meine Gefühle geachtet.	.82	3.77	.04
Kooperation und Perspektivübernahme			
Im Beratungsgespräch konnte ich meinen/meine Gesprächspartner/in intensiv in die Zielformulierung und die Planung des weiteren Verlaufs einbinden.	.58	4.13	.06
Berater-Skills			
Ich habe meinem/meiner Gesprächspartner/in durch kurze verbale Äußerungen und meine Gestik/Mimik vermittelt, dass ich ihm/ihr zuhöre.	.46	5.19	.08
Ressourcen- und Lösungsorientierung			
Wenn ich das Gefühl hatte, dass meine Beratung nicht zum Erfolg führt, habe ich meine Beratungsstrategie geändert.	–	4.00	–
Ich habe meine Beratungsstrategie dem Gesprächsverlauf angepasst.	.59	4.08	.06
Bewältigung			
Ich konnte Kritik, die mein Gegenüber in der Beratungssituation geäußert hat, gut annehmen und umsetzen.	–2.86	4.43	1.90
Auch in schwierigen Situationen konnte ich sachlich bleiben.	–2.84	4.67	1.86
Es ist mir schwer gefallen, die Kritik die mein Gegenüber im Beratungsgespräch geäußert hat, nicht persönlich zu nehmen.	1.00	2.58	.01

Literatur

- Bennewitz, H. (2016). Beratung als Aufgabe von Lehrpersonen. In Rothland, M. (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster u. a.: Waxmann/UTB, 205–226.
- Bruder, S. (2011). *Lernberatung in der Schule. Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns*. Veröffentlichte Dissertation. TU-Darmstadt. http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2432/1/Dissertation_Bruder_Lernberatung_070311.pdf [12. 04. 2018].

- Gerich, M. (2016). *Teachers' counseling competence in parent-teacher talks. Modeling, intervention, behavior-based assessment*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung und Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12. 06. 2014.
- König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M. & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (3), 553–557.
- Rogers, C. R. (1961). *Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*. Stuttgart: Klett.
- Schnebel, S. (2012). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, C. & Buchwald P. (2006). Beratung in Familie, Schule und Beruf. In Krapp, A. & Weidenmann B. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 575–612, Anhang.
- ZfL [Zentrum für Lehrerbildung] (2013). *Konzept zu Standards und Kompetenzen in den schulpraktischen Studien (bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Praktika) im Rahmen der Neustrukturierung der BA- und MA-Phase des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam*. Universität Potsdam.