

Bruder, Simone; Klug, Julia; Hertel, Silke; Schmitz, Bernhard
**Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. Projekt
Beratungskompetenz**

*Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Leutner, Detlev [Hrsg.]; Kenk, Martina [Hrsg.]: Kompetenzmodellierung.
Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. Weinheim ;
Basel : Beltz 2010, S. 274-285. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 56)*

urn:nbn:de:0111-opus-34365

in Kooperation mit:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 56. Beiheft

Kompetenzmodellierung

Zwischenbilanz des DFG- Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes

Herausgegeben von

Eckhard Klieme, Detlev Leutner und Martina Kenk

BELTZ

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2010 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Lore Amann
Gesamtherstellung: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41157

Inhaltsverzeichnis

Eckhard Klieme/Detlev Leutner/Martina Kenk
Kompetenzmodellierung. Eine aktuelle Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunkt-
programms. Einleitung zum Beiheft 9

Benő Csapó
Goals of Learning and the Organization of Knowledge 12

Mathematische Kompetenzen

Marianne Bayrhuber/Timo Leuders/Regina Bruder/Markus Wirtz
Projekt HEUREKO
Repräsentationswechsel beim Umgang mit Funktionen – Identifikation von
Kompetenzprofilen auf der Basis eines Kompetenzstrukturmodells 28

Andreas Frey/Nicki-Nils Seitz
Projekt MAT
Multidimensionale adaptive Kompetenzdiagnostik: Ergebnisse zur
Messeffizienz 40

*Nina Zeuch/Hanneke Geerlings/Heinz Holling/Wim J. van der Linden/
Jonas P. Bertling*
Projekt Regelgeleitete Itementwicklung
Regelgeleitete Konstruktion von statistischen Textaufgaben: Anwendung von
linear logistischen Testmodellen und Aufgabencloning 52

*Eckhard Klieme/Anika Bürgermeister/Birgit Harks/Werner Blum/Dominik Leiß/
Katrin Rakoczy*
Projekt Co²CA
Leistungsbeurteilung und Kompetenzmodellierung im Mathematikunterricht 64

Olga Kunina-Habenicht/Oliver Wilhelm/Franziska Matthes/André A. Rupp
Projekt Kognitive Diagnosemodelle
Kognitive Diagnosemodelle: Theoretisches Potential und methodische Probleme ... 75

Aiso Heinze

Review

Mathematische Kompetenz modellieren und diagnostizieren: Eine Diskussion der Forschungsprojekte des DFG-Schwerpunktprogramms „Kompetenzmodelle“ aus mathematikdidaktischer Sicht 86

Naturwissenschaftliche Kompetenzen

Tobias Viering/Hans E. Fischer/Knut Neumann

Projekt Physikalische Kompetenz

Die Entwicklung physikalischer Kompetenz in der Sekundarstufe I 92

Renate Soellner/Stefan Huber/Norbert Lenartz/Georg Rudinger

Projekt Gesundheitskompetenz

Facetten der Gesundheitskompetenz – eine Expertenbefragung 104

Ilonca Hardy/Thilo Kleickmann/Susanne Koerber/Daniela Mayer/

Kornelia Möller/Judith Pollmeier/Knut Schwippert/Beate Sodian

Projekt Science – P

Die Modellierung naturwissenschaftlicher Kompetenz im Grundschulalter 115

Nina Roczen/Florian G. Kaiser/Franz X. Bogner

Projekt Umweltkompetenz

Umweltkompetenz – Modellierung, Entwicklung und Förderung 126

Ilka Parchmann

Review

Kompetenzmodellierung in den Naturwissenschaften – Vielfalt ist wertvoll, aber nicht ohne ein gemeinsames Fundament 135

Sprachliche und Lesekompetenzen

Wolfgang Schnotz/Nele McElvany/Holger Horz/Sascha Schroeder/Mark Ullrich/

Jürgen Baumert/Axinja Hachfeld/Tobias Richter

Projekt BITE

Das BITE-Projekt: Integrative Verarbeitung von Bildern und Texten in der Sekundarstufe I 143

Tobias Dörfler/Stefanie Golke/Cordula Artelt

Projekt Dynamisches Testen

Dynamisches Testen der Lesekompetenz: Theoretische Grundlagen, Konzeption und Testentwicklung 154

<i>Thorsten Roick/Petra Stanat/Oliver Dickhäuser/Volker Frederking/ Christel Meier/Lydia Steinhauer</i>	
Projekt Literarästhetische Urteilskompetenz	
Strukturelle und kriteriale Validität der literarästhetischen Urteilskompetenz	165

<i>Hans Anand Pant/Simon P. Tiffin-Richards/Olaf Köller</i>	
Projekt Standard-Setting	
Standard-Setting für Kompetenztests im Large-Scale-Assessment	175

<i>Johannes Hartig/Jana Höhler</i>	
Projekt MIRT	
Modellierung von Kompetenzen mit mehrdimensionalen IRT-Modellen	189

<i>Albert Bremerich-Vos</i>	
Review	
Modellierung von Aspekten sprachlich-kultureller Kompetenz. Anmerkungen zu den Projektberichten	199

Fächerübergreifende Kompetenzen

<i>Ellen Gausmann/Sabina Eggert/Marcus Hasselhorn/Rainer Watermann/ Susanne Bögeholz</i>	
Projekt Bewertungskompetenz	
Wie verarbeiten Schüler/-innen Sachinformationen in Problem- und Entscheidungssituationen Nachhaltiger Entwicklung – Ein Beitrag zur Bewertungskompetenz	204

<i>Samuel Greiff/Joachim Funke</i>	
Projekt Dynamisches Problemlösen	
Systematische Erforschung komplexer Problemlösefähigkeit anhand minimal komplexer Systeme	216

<i>Klaus Lingel/Nora Neuenhaus/Cordula Artelt/Wolfgang Schneider</i>	
Projekt EWIKO	
Metakognitives Wissen in der Sekundarstufe: Konstruktion und Evaluation domänenspezifischer Messverfahren	228

<i>Jens Fleischer/Joachim Wirth/Stefan Rumann/Detlev Leutner</i>	
Projekt Problemlösen	
Strukturen fächerübergreifender und fachlicher Problemlösekompetenz – Analyse von Aufgabenprofilen	239

Melanie Schütte/Joachim Wirth/Detlev Leutner

Projekt Selbstregulationskompetenz

Selbstregulationskompetenz beim Lernen aus Sachtexten – Entwicklung und
Evaluation eines Kompetenzstrukturmodells 249

Tobias Gschwendtner/Bernd Geißel/Reinhold Nickolaus

Projekt Berufspädagogik

Modellierung beruflicher Fachkompetenz in der gewerblich-technischen
Grundbildung 258

Franziska Perels

Review

Modellierung und Messung fächerübergreifender Kompetenzen und ihre
Bedeutung für die Bildungsforschung. Kritische Reflexion der Projektbeiträge ... 270

Lehrerkompetenzen

Simone Bruder/Julia Klug/Silke Hertel/Bernhard Schmitz

Projekt Beratungskompetenz

Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften 274

Cornelia Gräsel/Sabine Krolak-Schwerdt/Ines Nölle/Thomas Hörstermann

Projekt Diagnostische Kompetenz

Diagnostische Kompetenz von Grundschullehrkräften bei der Erstellung der
Übergangsempfehlung: eine Analyse aus der Perspektive der sozialen
Urteilsbildung 286

Tina Seidel/Geraldine Blomberg/Kathleen Stürmer

Projekt OBSERVE

„OBSERVER“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung
der professionellen Wahrnehmung von Unterricht 296

Mareike Kunter

Review

Modellierung von Lehrerkompetenzen. Kommentierung der
Projektdarstellungen 307

Simone Bruder/Julia Klug/Silke Hertel/Bernhard Schmitz

Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften

Projekt *Beratungskompetenz*¹

1. Fragestellung und theoretischer Ansatz

In der aktuellen pädagogisch-psychologischen Literatur, wie auch in den von der Kultusministerkonferenz herausgegebenen Standards für die Lehrerbildung, wird die Beratung von Eltern und Schüler/innen neben dem Unterrichten, Erziehen und Beurteilen als Kernaufgabe von Lehrkräften aufgeführt (vgl. Grewe 2005; KMK 2004; Schnebel 2007; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1998). Mit der Formulierung eines entsprechenden Beratungsauftrags an Lehrkräfte wird das Ziel verfolgt, in Beratungsgesprächen eine Problemlösung für spezifische Fälle zu erarbeiten.

Schnebel (2007) weist darauf hin, dass die Anzahl an Situationen, in denen Beratung nötig ist, ansteigt. Gerade die Lernberatung gewinnt vor dem Hintergrund aktueller pädagogischer Innovationen und einem veränderten Verständnis von Lernen an Bedeutung. Lehrkräfte sind oft die ersten Ansprechpartner/innen der Eltern, wenn Schüler/innen Probleme mit dem Lernen haben. Sie erleben das Kind in der Schule und können einschätzen, wo Defizite vorliegen (vgl. Wild/Hofer 2002). Dies erfordert diagnostische Kompetenz von Lehrkräften, welche wiederum insbesondere für die Beratung relevant ist – denn ohne eine Feststellung der Lernvoraussetzungen und Lernprozesse ist eine individuelle Förderung kaum möglich. Die Analyse der Lernvoraussetzungen ist auch Grundlage jeder Lernberatung (vgl. KMK 2004).

Der Stellenwert von Beratungsaufgaben im Berufsalltag von Lehrkräften wird auch darin deutlich, dass die Beratung in aktuellen Modellen zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften integriert ist (vgl. z.B. Baumert/Kunter 2006). Das Beratungswissen ist hier neben dem *Fachwissen*, dem *fachdidaktischen Wissen*, dem *pädagogischen Wissen* und dem *Organisations- und Interaktionswissen* explizit als Wissensbereich aufgeführt. Dennoch wird die Beratungsarbeit in der Lehreraus- und -weiterbildung oft nur sehr wenig thematisiert. Meist sind Alltags- und Berufserfahrungen die

1 Diese Veröffentlichung wurde ermöglicht durch eine Sachbeihilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft (Kennz.: SCHM 1538/5-1) im Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“.

Grundlage für Elterngespräche, selten basieren sie auf einer professionellen Beratungskompetenz der Lehrer (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1998). Viele Lehrkräfte fühlen sich auf Beratungsgespräche nicht gut vorbereitet und dementsprechend unsicher in den Gesprächen (vgl. Hertel 2009). Dabei führt gerade die Situation, dass Lehrkräfte zugleich Berater/innen als auch Fach- und Klassenlehrer/innen (also Beurteiler) sind, häufig zu einer Unklarheit/Diffusion in der Lehrerrolle. Dies macht Beratung in der Schule besonders komplex (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1989).

Aktuelle Studien betonen die Wichtigkeit der Beratungsarbeit von Lehrkräften und zielen mit Hilfe von Trainingsmaßnahmen auf die Förderung der Beratungskompetenz ab (vgl. Hertel 2009; Aich 2006). Dennoch fehlt bislang eine empirisch und theoretisch verankerte Definition des Konstrukts der Beratungskompetenz (vgl. Strasser/Gruber 2003; Hertel 2009). Insbesondere fehlen domänenspezifische Kompetenzstrukturmodelle, die eine profunde Basis zur Messung und auch zur gezielten Förderung der Beratungskompetenz leisten können (vgl. z.B. Hertel 2009). An dieser Stelle setzt unser Projekt zur Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften an.

Ziel unseres Projektes ist, das Konstrukt „Beratungskompetenz von Lehrkräften“ zu modellieren und dabei sowohl die Domänenspezifität als auch die Entwicklung der Beratungskompetenz von Lehrkräften zu betrachten. Daher greifen wir die Idee eines domänenspezifischen Modellierungsansatzes auf und beziehen uns bei unseren Modellierungen auf die Domäne der Lernberatung, da diese ein zentrales Beratungsfeld für Lehrer/innen ist. Es sollen sowohl kognitive als auch handlungsbezogene Kompetenzbereiche einbezogen werden. Weiterhin soll der Einfluss von verschiedenen Prädiktoren wie Wissen, Selbstwirksamkeit, Teilnahme an Fortbildungen und Berufserfahrung auf die Beratungskompetenz überprüft werden, um auch hieraus Informationen für weitere Fördermaßnahmen ableiten zu können.

Folgende Fragestellungen lassen sich aus den Zielen der Studie ableiten:

1. Lässt sich ein aus der Theorie und Empirie entwickeltes Modell der Beratungskompetenz von Lehrkräften mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen empirisch nachweisen?

Wir legen unserem Modell dabei eine fünfdimensionale Struktur der Beratungskompetenz von Lehrkräften zugrunde.

2. Haben Berufserfahrung, Teilnahme an Fortbildungen sowie Wissen im Bereich von Beratung und selbstreguliertem Lernen einen Einfluss auf die Beratungskompetenz?

Bezogen auf diese Fragestellung ist es Ziel der Studie, zu überprüfen, welche Aspekte auf den Erwerb von Beratungskompetenz einen Einfluss nehmen. Es wird angenommen, dass das Wissen über Beratung und selbstreguliertes Lernen, die Teilnahme an Fortbildungen zu Beratung, die Berufserfahrung und auch die beratungsspezifische Selbstwirksamkeit einen Einfluss auf die Beratungskompetenz haben.

Diese Fragestellung ist insbesondere im Hinblick auf weitere Studien zentral, in denen die Beratungskompetenz über die Berufslaufbahn modelliert werden soll.

Aufbauend auf den Ergebnissen dieser ersten Studie soll dann in folgenden Studien die Struktur von Beratungskompetenz sowie die Zusammenhänge mit der Beratungsleistung für unterschiedliche Expertisestufen in der Berufslaufbahn von Lehrpersonen untersucht werden. Darauf aufbauend soll im Sinne des Aptitude-Treatment-Interaktion-Ansatzes eine Kompetenzdiagnostik-basierte Empfehlung von Fortbildungen gegeben werden können.

2. Methodisches Vorgehen

Die Formulierung der Kompetenzdimensionen erfolgte auf Basis der aktuellen Literatur zum Thema Beratung (vgl. Hertel 2009; Strasser/Gruber 2003; Schwarzer/Buchwald 2006; West/Cannon 1988). So beschreiben Strasser und Gruber (2003) Beratungskompetenz als fachliches Wissen um Sachverhalte und um die Wirksamkeit von Maßnahmen, welches auf der Grundlage personaler Ressourcen und reflektierter Erfahrung erlaubt, Wissen situationsangemessen und effektiv anzuwenden, was dann zu beraterischem Erfolg, also dem Erreichen der im Beratungsprozess gesetzten Ziele führt. Schwarzer und Buchwald (2006) beschreiben neben dem Fachwissen und den personalen Ressourcen zusätzlich noch vier weitere Dimensionen der Beratungskompetenz: die soziale Kompetenz, die Berater-Skills, die Bewältigungskompetenz und die Prozesskompetenz.

West und Cannon (1988) haben in einer umfassenden Studie Beratungsexperten gefragt, welche Bereiche der Beratung sie als zentral für den Erfolg ansehen. Hier wurden die zwischenmenschliche Kommunikation, die Berücksichtigung der Gleichstellung und Wertvorstellungen, persönliche Merkmale der Beraterin/des Beraters, gemeinschaftliches Problemlösen und die Evaluation der Effektivität der Beratung genannt.

Das Modell von Hertel (2009) integriert die Modelle von Strasser und Gruber (2003) und Schwarzer und Buchwald (2006). Es wurden dabei in einer empirischen Studie die Zusammenhänge folgender Kompetenzdimensionen überprüft: personale Ressourcen, soziale Kooperationskompetenz, Berater-Skills und pädagogisches Wissen, Prozesskompetenz sowie Bewältigungskompetenz. Hertel (2009) testete dabei dieses fünfdimensionale Modell mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen gegen ein eindimensionales Modell. Dabei zeigte sich, dass ein mehrdimensionales Modell besser zur Beschreibung der Beratungskompetenz geeignet ist als ein eindimensionales.

Aufbauend auf der Literatur und den Ergebnissen der Studie von Hertel (2009) wird ein Modell mit den fünf Dimensionen *Berater-Skills*, *Ressourcen- und Lösungsorientierung*, *Pädagogisches Wissen und Diagnostizieren*, *Kooperation* sowie *Bewältigung* postuliert. Die *Berater-Skills* umfassen die Bereiche des adäquaten Gesprächsaufbaus und des Einsatzes von Gesprächsstrategien (aktives Zuhören, Paraphrasieren). Die *Ressourcen- und Lösungsorientierung* beinhalten die Ziel-, Lösungs- und Ressourcenorientierung in einer Beratung, das *Pädagogische Wissen und Diagnostizieren* das di-

agnostische Handeln (Problemdefinition, Ursachensuche) und das Strategiewissen (Lernstrategien). Die *Kooperation* umfasst das kooperative Handeln im Umgang mit den Ratsuchenden und die *Bewältigung* die Fähigkeit, in Elterngesprächen mit Kritik und schwierigen Beratungssituationen umgehen zu können. Es kann davon ausgegangen werden, dass es für den Erwerb von Beratungskompetenz wichtig ist, dass die Lehrkräfte zunächst Wissen über *Berater-Skills* und *Ressourcen- und Lösungsorientierung* haben. Die *Ressourcen- und Lösungsorientierung* und auch die *Kooperation* umfassen zudem eine systemische Sichtweise auf das Problem und die Lösung. Das *Diagnostizieren* im Beratungsprozess beschäftigt sich mit dem Problem, hierbei geht es um eine Definition und Ursachensuche. Als Variable der Person der Beraterin/des Beraters geht die *Bewältigung*, d.h. der Umgang mit schwierigen Beratungssituationen, in das Modell ein.

Das Kompetenzmodell wird mit Hilfe von konfirmatorischen Faktorenanalysen empirisch überprüft. Die Kompetenzstruktur/Kompetenzdimensionen werden sowohl auf Basis eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung als auch auf Basis eines handlungsnahen Fallszenarios überprüft.

2.1 Instrumente

Die Messung der Beratungskompetenz erfolgte multimethodal mit den drei folgenden Instrumenten:

1. Selbsteinschätzung (Fragen zu allen Skalen der fünf Dimensionen)
2. Fallszenario (Fragen zu allen Skalen der fünf Dimensionen)
3. Wissenstest (Multiple-Choice-Test zur Beratung und zum selbstregulierten Lernen)

Der Selbsteinschätzungsteil bestand aus 64 Fragen zu den fünf Dimensionen und aus 38 Fragen zu Einstellungen und Überzeugungen zu dem Thema Beratung (Selbstwirksamkeit in Bezug auf Beratung, Empathiefähigkeit, Motivation zur Beratung und Interesse an Beratung sowie Erfahrung mit Beratung). Es wird angenommen, dass diese Variablen wichtige Prädiktoren für die Beratungskompetenz sind.

Das Fallszenario bestand aus einer ausführlichen Beschreibung eines Falls mit 10 offenen Fragen, in denen nach dem Beratungshandeln gefragt wurde. Die einzelnen Fragen wurden entsprechend der fünf Dimensionen der Beratungskompetenz konstruiert. Zur Auswertung wurde ein ausführliches Handbuch zur Beurteilung der offenen Antworten entwickelt, in dem die genaue Durchführung der Bewertung der Antworten festgehalten war.

Der Wissenstest bestand aus 8 Fragen zur Beratung und 9 Fragen zum selbstregulierten Lernen. Er war in einem Multiple-Choice Format konstruiert, sodass es pro Frage vier Antwortmöglichkeiten gab.

2.2 Stichprobe

Die Messung der Beratungskompetenz wurde an 141 Gymnasiallehrkräften durchgeführt. Von 20 Schulen, die angefragt wurden, erklärten sich fünf Schulen aus verschiedenen hessischen Landkreisen bereit, an der Studie teilzunehmen.

Von den 141 Lehrkräften mussten 16 Personen wegen zu vieler fehlender Angaben aus den Analysen ausgeschlossen werden, sodass die Gesamtstichprobe aus 125 Lehrkräften bestand. Die deskriptiven Daten der Lehrkräftestichprobe können Tabelle 2 entnommen werden.

N	125	
<i>Geschlecht</i>	Männlich	36 (31,0%)
	Weiblich	87 (46,0%)
<i>Jahre im Schuldienst</i>	1–10 Jahre	68 (54,4%)
	11–20 Jahre	23 (18,4%)
	21–30 Jahre	19 (15,2%)
	> 31 Jahre	13 (10,4%)
<i>An Fortbildungen zu dem Thema Beratung teilgenommen?</i>	Ja	31 (24,8%)
	Nein	90 (72,0%)
	keine Angaben	4 (3,2%)
<i>Erreichte Punkte im Wissenstest</i>	0–3	4 (3,2%)
	4–7	18 (14,4%)
	8–11	73 (58,4%)
	12–15	30 (24,0%)

Tab. 1: Kennwerte der Lehrerstichprobe

3. Ergebnisse

3.1 Ergebnisse Fragestellung 1

Die erste Fragestellung zielte auf die domänenspezifische Modellierung der Beratungskompetenz. Das postulierte fünfdimensionale Modell wurde mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen für die Selbsteinschätzung und für das Fallszenario überprüft. Es ergaben sich sowohl für die Selbsteinschätzung ($\chi^2 = 29.46$, $df = 21$ ($p = .1$); CFI = .99; RMSEA = .06; SRMR = .04) als auch für das Fallszenario ($\chi^2 = 25.32$, $df = 34$ ($p = .86$); CFI = 1.00; RMSEA = .00; SRMR = .05) sehr gute Modellpassungen für das

fünfdimensionale Modell. Für die Seite der Selbsteinschätzung konnte das Modell bestätigt werden, alle Skalen laden hypothesenkonform auf der entsprechenden Dimension. Auf Seiten des Fallszenarios konnte die postulierte Faktorenstruktur nicht gefunden werden. In der letztlich herangezogenen Modellversion lädt die Lösungsorientierung auf der Dimension *Pädagogisches Wissen und Diagnostizieren*; auf der Dimension *Berater-Skills* laden nur die Gesprächsstrukturierung und das Paraphrasieren, das aktive Zuhören jedoch nicht. Es zeigt sich auch kein Zusammenhang zwischen dem aktiven Zuhören und einer anderen Dimension der Beratungskompetenz. Abbildung 1 stellt die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse für die Selbsteinschätzung (Fragebogen zur Beratungskompetenz), Abbildung 2 für das Fallszenario dar.

Anschließend wurde die Beratungskompetenz (gemessen mit dem Fallszenario) mittels eines Strukturgleichungsmodells durch die selbsteingeschätzte Beratungskompetenz validiert. Auch in diesem Modell wurden die fünf Dimensionen als Indikatoren für die Beratungskompetenz verwendet.

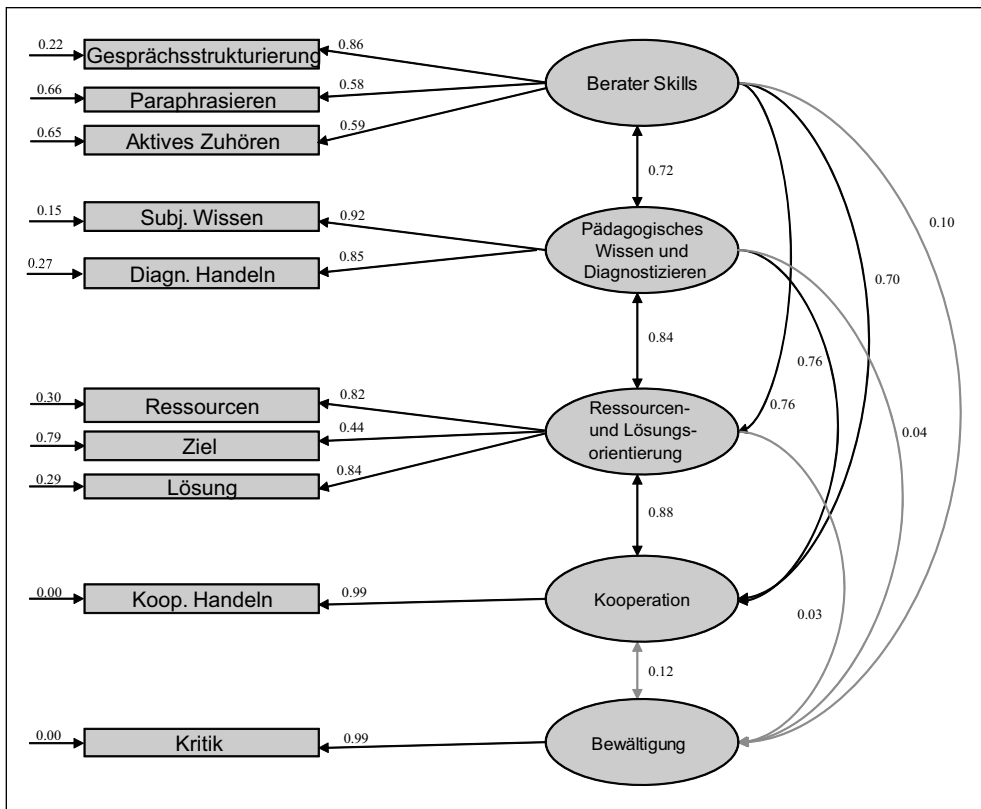


Abb. 1: Konfirmatorische Faktorenanalyse des fünfdimensionalen Modells der Beratungskompetenz auf Basis der Selbsteinschätzung

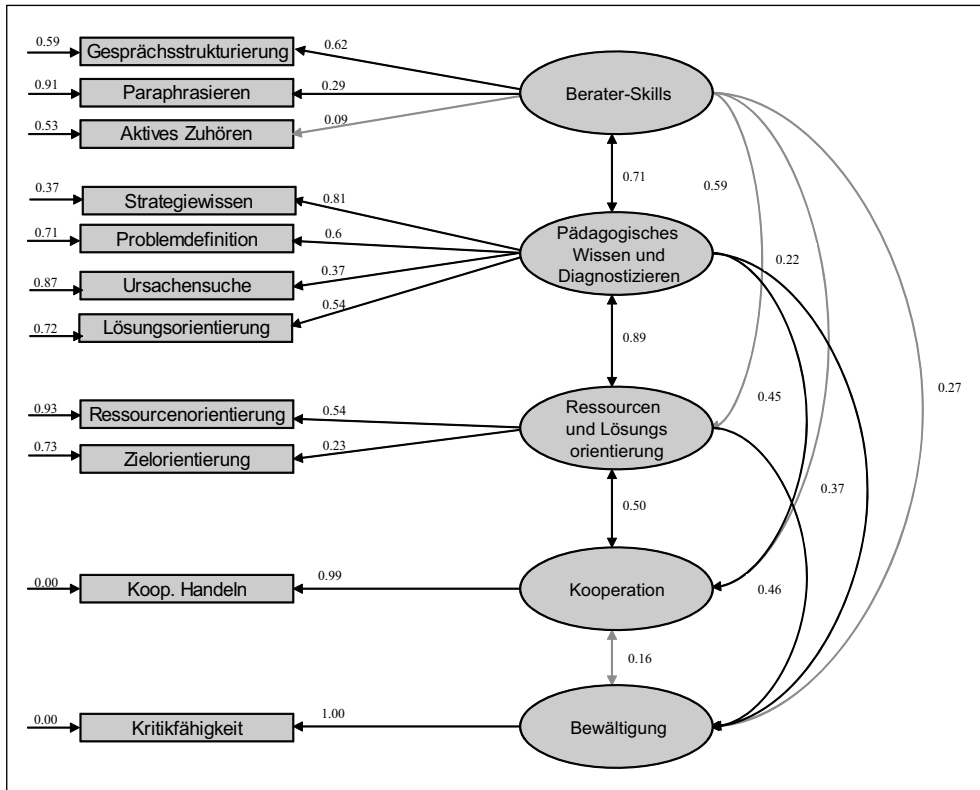


Abb. 2: Konfirmatorische Faktorenanalyse des fünfdimensionalen Modells der Beratungskompetenz auf Basis des Fallszenarios

Als zusätzliche Prädiktoren wurden die beratungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung, das Wissen über Beratung und Lernstrategien, die Berufserfahrung und die Teilnahme an Fortbildungen mit in das Modell einbezogen. Die Selbstwirksamkeit, die typischerweise durch Items zur Selbsteinschätzung erfasst wird, wurde als Prädiktor für die Selbsteinschätzung miteinbezogen. Die Berufserfahrung, das Wissen und die Teilnahme an Fortbildungen gingen als Prädiktoren für das Fallszenario in das Modell mit ein, da hier ein direkter Bezug zur Handlung zu erwarten ist. Um die Variablenanzahl zu reduzieren, gingen in die Berechnung des Strukturmodells für beide Instrumente nur die Dimensionsmittelwerte ein. Die Kennwerte weisen auf einen guten Modellfit hin ($\chi^2 = 94,84$, $df = 64$ ($p = .01$); CFI = .94; RMSEA = .06; SRMR = .07). Lediglich die Dimension *Bewältigung* zeigt keinen Zusammenhang zu der latenten Variable Beratungskompetenz auf der Selbsteinschätzungsseite. Abbildung 3 stellt das Modell zur Validierung des Fallszenarios durch die Selbsteinschätzung dar. Es zeigt sich, dass die Ergebnisse im Fallszenario signifikant durch die Selbsteinschätzung vorhergesagt werden. Entgegen den Erwartungen erreichten die Lehrkräfte mit weniger Berufserfahrung signifikant bessere Werte im Fallszenario als Lehrkräfte mit mehr Berufserfahrung. Das

Wissen, die Teilnahme an Fortbildungen und auch die Selbstwirksamkeit bezüglich der eigenen Beratungsleistungen erweisen sich wie angenommen als signifikante Prädiktoren für die Beratungskompetenz.

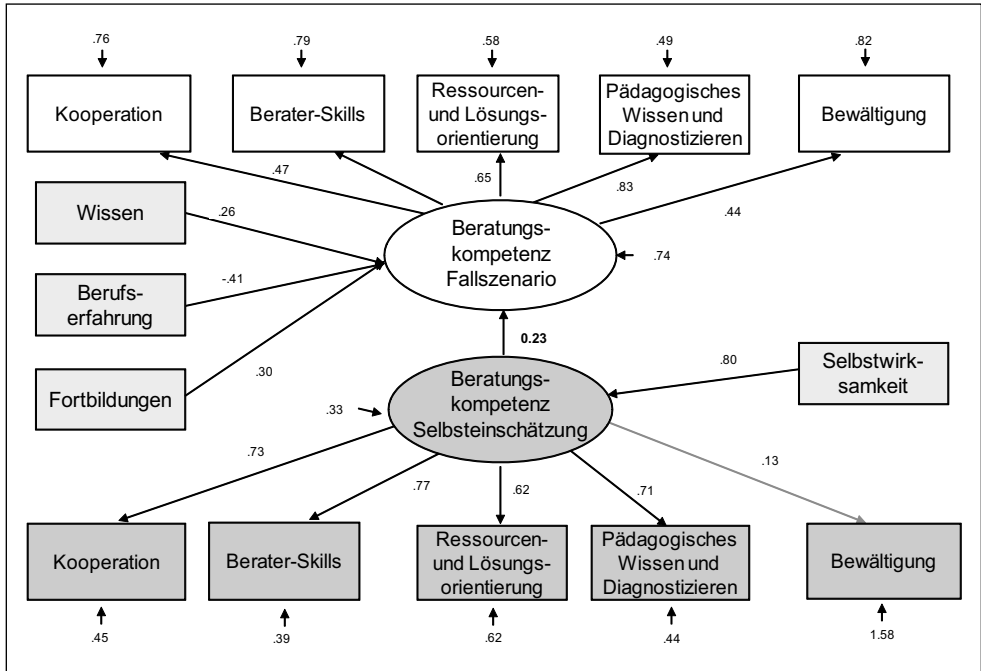


Abb. 3: Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der Beratungskompetenz gemessen mit dem Fallszenario durch die selbst eingeschätzte Beratungskompetenz

3.2 Ergebnisse Fragestellung 2

Zur Überprüfung des Einflusses der Berufserfahrung, des Wissens, der Selbstwirksamkeit und auch der bisherigen Teilnahme an Fortbildungen zu Beratung auf die Beratungskompetenz gemessen mit dem Fallszenario wurden multiple Regressionsanalysen mit den genannten Variablen als Prädiktoren durchgeführt. Als Kriterien gingen die einzelnen Kompetenzdimensionen und der Gesamtwert im Fallszenario in die Analysen ein. Tabelle 3 zeigt die β -Gewichte, die Varianzaufklärung und die Signifikanzen für die einzelnen Kriteriumsvariablen. Signifikante Korrelationen bestehen zwischen 1) den Prädiktoren Berufserfahrung und Selbstwirksamkeit ($r = .23, p = .01$) und 2) den Prädiktoren Teilnahme an Fortbildungen und Wissen ($r = .23, p = .05$).

Die Prädiktorvariable Berufserfahrung sagt die Beratungskompetenz für das Fallszenario-Gesamt, die Berater-Skills, die Ressourcen- und Lösungsorientierung, die Bewältigung und das Pädagogische Wissen und Diagnostizieren vorher. Lehrer/innen mit

weniger Berufserfahrung weisen bezüglich dieser Kompetenzdimensionen signifikant bessere Werte im Fallszenario auf als Lehrkräfte mit mehr Berufserfahrung.

Das Wissen über Beratung und selbstreguliertes Lernen beeinflusst die Beratungskompetenz bezüglich des Gesamtwertes im Fallszenario, der *Berater-Skills*, der *Kooperation* und dem *Pädagogischen Wissen und Diagnostizieren*. Lehrkräfte, die höhere Werte im Wissenstest erzielt haben, erreichten auch auf diesen Dimensionen des Fallszenarios höhere Werte.

Bezüglich der Selbstwirksamkeit ergeben sich signifikante Einflüsse auf den Gesamtwert im Fallszenario, auf die Dimension *Ressourcen- und Lösungsorientierung* und auf die Dimension *Pädagogisches Wissen und Diagnostizieren*. Lehrer/innen, die eine höhere Selbstwirksamkeit angaben, erzielten hier bessere Werte.

Für die Teilnahme an Fortbildungen zeigt sich ein mäßiger Effekt bezüglich der Dimension *Berater-Skills*. Lehrkräfte, die an einer Fortbildung zu Beratung teilgenommen haben, weisen hier höhere Werte auf der Dimension *Berater-Skills* auf.

Kriteriumsvariablen	Fallszenario Gesamt	Berater-Skills	Kooperation	Ressourcen- & Lösungsorientierung	Bewältigung	Päd. Wissen & Diagnostizieren
R ²	0.15*	0.17**	0.08	0.10*	.09#	0.18**
Prädiktoren	β					
Berufserfahrung	-.32***	-.32***	-.14	-.20*	-.31***	-.34***
Wissen	.15#	.19*	.23**	.10	.04	.21**
Selbstwirksamkeit	.22*	.06	.10	.23**	.08	.21**
Teilnahme Fortbildungen	.03	.15#	-.06	.11	.04	-.11

$p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tab. 2: Regressionsanalysen

4. Diskussion und Erkenntnisgewinn

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sich bei der untersuchten Stichprobe von 125 Lehrkräften das postulierte fünfdimensionale Modell gut zur Beschreibung des Konstrukts der Beratungskompetenz eignet. Die Modellfits zeigen sowohl für das Fallszenario als auch für die Selbsteinschätzungen sehr gute Werte. Auf Seiten des Fallszenarios ergaben sich bei der Modellierung Schwierigkeiten bezüglich der Lösungsorientierung und des aktiven Zuhörens. Die Lösungsorientierung lädt auf der Dimension *Pädagogisches Wissen und Diagnostizieren* und nicht wie erwartet auf der Dimension *Ressourcen- und Lösungsorientierung*. Dies kann daran liegen, dass die inhaltliche Frage zur Lösungsorientierung sehr nah an der Skala Ursachensuche (Dimension *Pädagogisches Wissen und Diagnostizieren*) angeschlossen war, sodass es für die Lehrkräfte nahe lag, hier ähnliche Antworten zu geben. In der weiterführenden Studie wird dies berücksichtigt und die Instrumente werden optimiert, sodass eine klare Trennung zwischen diesen beiden Skalen vorliegt. Bezüglich des aktiven Zuhörens kann angenommen werden, dass dieses nicht auf der Dimension *Berater-Skills* lädt und auch mit keiner anderen Skala korreliert, weil sich aktives Zuhören methodisch durch das Fallszenario nur schwer erfassen lässt. Es wird bei der Überarbeitung darauf geachtet, dass diese Gesprächsstrategie genauer erfasst wird.

Bezüglich des Gesamtmodells zeigt sich, dass auf Seiten der Selbsteinschätzung die *Bewältigung* nicht auf der latenten Variable Beratungskompetenz lädt. Eine mögliche Erklärung hierfür kann die geringere Reliabilität auf der Skala Kritikfähigkeit in der Haupterhebung sein. Das Wissen und die Teilnahme an Fortbildungen und auch die Selbstwirksamkeit können im Gesamtmodell als zentrale Prädiktoren für eine erfolgreiche Beratung angesehen werden. Für die Berufserfahrung ergab sich in dieser Studie ein Effekt entgegengesetzt der Erwartungen derart, dass jüngere Lehrkräfte signifikant bessere Werte im Fallszenario erzielten. Dies kann aus mehreren Perspektiven diskutiert werden. Da sich die Ausbildungssituation verbessert hat und das Thema der Beratung und Gesprächsführung immer mehr in die Studienseminare integriert wird (vgl. Hertel/Bruder/Schmitz 2009), kann es sein, dass die jüngeren Lehrkräfte bereits besser in Beratung ausgebildet sind als ältere Lehrkräfte. Weiterhin kann auch eine fehlende Motivation beim Ausfüllen des Fallszenarios nicht ausgeschlossen werden, d.h. dass jüngere Lehrkräfte das Szenario mit dem offenen Antwortformat gewissenhafter ausgefüllt haben könnten. In folgenden Studien soll überprüft werden, ob sich dieses Ergebnis replizieren lässt. Für die Weiterentwicklung des Modells, insbesondere hinsichtlich der Modellierung der Beratungskompetenz über die Berufslaufbahn, sollte das Fallszenario daher unbedingt um ein geschlossenes Antwortformat, wie es in Situational-Judgement-Tests vorliegt, erweitert werden, sodass Motivationseffekte ausgeschlossen werden können.

Die Resultate der Regressionsanalysen untermauern die Ergebnisse der Modellierung insbesondere bezüglich der Berufserfahrung. Es zeigt sich auch hier, dass Lehrkräfte mit weniger Berufserfahrung in fast allen Bereichen den Lehrkräften mit mehr Berufserfahrung überlegen sind. Hier gilt es in folgenden Studien zu überprüfen, ob

weitere Variablen wie z.B. die reflektierte Erfahrung oder die Fortbildungsbereitschaft einen Einfluss auf diesen Effekt nehmen. Hinsichtlich des Wissens zeigt sich, dass sich dieses in den Dimensionen *Berater-Skills*, *Pädagogisches Wissen* und *Diagnostizieren* und *Kooperation* niederschlägt. Interessant ist das Ergebnis, dass Lehrkräfte, die eine höhere beratungsspezifische Selbstwirksamkeit haben, insbesondere bezüglich der *Ressourcen- und Lösungsorientierung* profitieren. Wer also über mehr Selbstwirksamkeit verfügt, denkt ressourcen-, ziel- und lösungsorientierter. Bei der Teilnahme an Fortbildungen konnte durch die Analysen gezeigt werden, dass diese einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Gesprächsführungsstrategien leisten. Teilnehmer/innen, die angaben, an Fortbildungen teilgenommen zu haben, erreichten signifikant bessere Ergebnisse in diesem Bereich. Dies untermauert die Annahme, dass die Beratungskompetenz gefördert werden kann und auch weiterhin gefördert werden sollte. Eine Integration in die Lehreraus- und -weiterbildung sollte weiter voran getrieben werden. Weiterführende Studien sollten die reflektierte Erfahrung mit einbeziehen, weil nicht nur die Erfahrung allein, sondern gerade die Reflexion über gemachte Erfahrungen zentral für den Erwerb von Kompetenzen ist. Eine grundlegende Wissensbasis dient dabei allerdings als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Routinen und hilft, die eigene Praxis zu reflektieren (vgl. Strasser 2006). Dies zeigt sich auch in den Ergebnissen zum Wissenstest. Wissen über Beratung und domänenbezogen über selbstreguliertes Lernen, scheint eine notwendige Voraussetzung für die Beratungskompetenz zu sein.

Wissen ist als notwendige Grundlage für den Erwerb von Handlungskompetenzen zu sehen, die sich im weiteren Verlauf durch Übung und Reflexion herausbilden und festigen (vgl. Strasser/Gruber 2003; Vonken 2005; Strasser 2006).

In einer nächsten Studie soll aufbauend auf den Erkenntnissen dieser Studie die Struktur von Beratungskompetenz sowie die Zusammenhänge mit der Beratungsleistung für unterschiedliche Expertisestufen in der Berufslaufbahn von Lehrpersonen untersucht werden. Die bisherigen Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine Modellierung der Beratungskompetenz über die Berufslaufbahn von Lehrkräften einen vielversprechenden Ansatz darstellt.

Literatur

- Aich, G. (2006): Kompetente Lehrer: Ein Konzept zur Verbesserung der Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit. Hohengehren: Schneider.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 469–520.
- Grewe, N. (2005): Der Beratungsalltag des Lehrers. Anlässe – Erfahrungen – Hilfen. In: Pädagogik 6, S. 10–13.
- Hertel, S. (2009): Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung und Kompetenzmodellierung. Münster: Waxmann.
- Hertel, S./Bruder, S./Schmitz, B. (2009): Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz von Lehrkräften. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim u.a.: Beltz, S. 117–129.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [01.09.2009].
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (³1998): Fachgutachten: Beratung in der Schule und im Schulsystem. Ergebnisse einer Überprüfung und Anregungen zur weiteren Entwicklung. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, Druck Verlag Kettler.
- Schnebel, S. (2007): Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, C./Buchwald, P. (2001): Beratung. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim u.a.: Beltz, S. 565–600.
- Strasser, J. (2006): Erfahrung und Wissen in der Beratung. Theoretische und empirische Analysen zum Entstehen professionellen Wissens in der Erziehungsberatung. Göttingen: Cuvillier.
- Strasser, J./Gruber, H. (2003): Kompetenzerwerb in der Beratung: Eine kritische Analyse des Forschungsstands. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 50, S. 381–399.
- Vonken, W. (2005): Handlung und Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- West, J.F./Cannon, G.S. (1988): Essential Collaborative Consultation Competencies for Regular and Special Educators. In: Journal of Learning Disabilities 21, H. 1, S. 56–63.
- Wild, E./Hofer, M. (2002): Familie mit Schulkindern. In: Hofer, M./Wild, E./Noack, P. (Hrsg.): Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. Göttingen: Hogrefe, S. 216–240.

Anschrift der Autor/innen

Dipl.-Psych. Simone Bruder, Technische Universität Darmstadt, Institut für Psychologie,
Alexanderstraße 10, D-64283 Darmstadt
E-Mail: bruder@psychologie.tu-darmstadt.de

Dipl.-Psych. Julia Klug, Technische Universität Darmstadt, Alexanderstraße 10, Institut für
Psychologie, D-64283 Darmstadt
E-Mail: klug@psychologie.tu-darmstadt.de

Dr. Dipl.-Psych. Silke Hertel, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schlossstraße 29, D-60486 Frankfurt
E-Mail: hertel@dipf.de

Prof. Dr. Bernhard Schmitz, Technische Universität Darmstadt, Institut für Psychologie,
Alexanderstraße 10, D-64283 Darmstadt
E-Mail: schmitz@psychologie.tu-darmstadt.de