

Schwanzer, Andrea D.; Frei, Sandra

Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts der Beratungskompetenz im Bildungsbereich

Lehrerbildung auf dem Prüfstand 7 (2014) 1, S. 64-92



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Schwanzer, Andrea D.; Frei, Sandra: Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts der Beratungskompetenz im Bildungsbereich - In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 7 (2014) 1, S. 64-92 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-147498

in Kooperation mit / in cooperation with:

VEP

www.vep-landau.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.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Lehrerbildung auf dem Prüfstand
Teacher Education under Review**

**7. Jahrgang 2014
1. Heft**

Verlag

Empirische Pädagogik e. V.
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32180, Telefax: +49 6341 280 32166
E-Mail: info@vep-landau.de
Homepage: <http://www.vep-landau.de>

Umschlaggestaltung

Harald Baron

Druck

DIFO Bamberg

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.

ISSN 1867-2779

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2014

Inhalt

Vorwort des Verlags.....	1
Niclas Schaper und Ludwig Haag Editorial	2
Originalarbeiten	
Christa Kappler, Christine Bieri Buschor, Simone Berweger und Andrea Keck Frei Berufswahlverläufe und Entscheidungsprozesse angehender Lehrer	6
Sandra Moroni, Roger Gut, Alois Niggli und Beat Bertschy Verbindung von Theorie und Praxis bei der Begleitung von Praxisphasen in der Lehrerbildung	24
Angelika Paseka und Jan-Hendrik Hinzke Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität.....	46
Andrea D. Schwanzer und Sandra Frei Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts der Beratungskompetenz im Bildungsbereich.....	64
Ewald Kiel und Sabine Weiß Call for Papers: Themenheft: Anforderungen, Belastungen und Ressourcen im Lehrerberuf	93
Ausrichtung der Zeitschrift	96
Impressum	99

Contents

Articles

Christa Kappler, Christine Bieri Buschor, Simone Berweger and Andrea Keck Frei Processes of career choice and decision making of prospective teachers.....	6
Sandra Moroni, Roger Gut, Alois Niggli and Beat Bertschy Linkage between theory and practice through mentoring in teacher education.....	24
Angelika Paseka and Jan-Hendrik Hinzke Case vignettes, dilemma interviews and documentary method: Chances and limits to assess teacher professionalism	46
Andrea D. Schwanzer and Sandra Frei Development of a questionnaire to measure the self concept of educa- tional counseling ability	64

Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts der Beratungskompetenz im Bildungsbereich

Andrea D. Schwanzer und Sandra Frei

Auf Grundlage eines performanzorientierten Kompetenzmodells von Beratung wurde ein Instrument zur Erfassung des Selbstkonzepts von Beratungskompetenz entwickelt, das vier Facetten erfasst. In einer ersten Erprobung wurden Belege für die Güte des Instruments gefunden. So liegen die internen Konsistenzen der Skalen zwischen $\alpha = .65$ und $\alpha = .88$ ($M = .80$). Die Überprüfung der Faktorenstruktur deutet auf einen übergeordneten Faktor hin. Zusammenhänge mit Außenkriterien wie Beratungsleistung, Freizeitaktivitäten, stressbezogenen Kognitionen und Selbstwirksamkeitserwartung weisen auf eine zufriedenstellende Validität der Skalen hin.

Schlagwörter: Beratungskompetenz – Bildungsberatung – Lehrer – Selbstkonzept

1 Beratungsaufgaben von Lehrkräften

Die Beratung von Schülerinnen und Schülern sowie von Eltern nimmt im Berufsalltag von Lehrkräften eine zentrale Rolle ein (Hertel, 2009; Schnebel, 2012). Lehrkräfte sollen dabei als Experten im Bereich der Lernberatung für ihre Schülerinnen und Schüler tätig sein. Hierzu gehört, die Lernenden hinsichtlich der Aufnahme und Aufrechterhaltung selbstregulierter Lerntätigkeiten zu beraten und zu unterstützen. Darüber hinaus haben Lehrkräfte die Aufgabe, Eltern durch gezielte Beratung zu unterstützen, im häuslichen Umfeld Rahmenbedingungen zu schaffen, die das Lernen von Schülerinnen und Schülern begünstigen. Neben der Bereitstellung notwendiger materieller Ressourcen ist es hier besonders wichtig, lernfördernde Prozesse anzustoßen und elterliche Unterstützung im Bereich der Motivation zu leisten. Für Lehrkräfte bedeutet dies, Eltern hinsichtlich geeigneter Förderstrategien für ihr Kind zu beraten (Wild, 2003). Die Beratung in Hinblick auf den weiteren Ausbildungs- bzw. Berufsweg ist ein weiterer wesentlicher Aspekt der Tätigkeit von Lehrkräften. Dies gilt sowohl für die Unterstützung bei der Wahl einer weiterführenden Schule am Ende der Grundschulzeit, als auch bei der Entscheidung für ein Studium oder einen Ausbildungsberuf (z. B. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur, 2009). Hierfür erforderliche Beratungskompetenzen sowie allgemeine Gesprächsführungskompetenzen bieten die Grundlage dafür, dieser Kernaufgabe pädagogischer Tätigkeit gerecht werden zu können.

In der gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Lehrverbände wird die „hilfreiche Beratung der Schülerin-

nen und Schüler und ihrer Eltern“ als Kernaufgabe betont (Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, 2000, S. 3). Bei der Formulierung von Standards in der Lehrerbildung werden Beratungskompetenzen in der Phase der theoretischen Ausbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen explizit im Kompetenzbereich „Beurteilen“ beschrieben. Die Kenntnis von „Prinzipien und Ansätze[n] der Beratung von Schülerinnen/Schülern und Eltern“ (S. 11) soll Teil der theoretischen Ausbildung sein und wird als Querschnittskompetenz mit anderen Kompetenzbereichen verknüpft. „Kenntnisse zu Kommunikation und Interaktion“ (S. 10) sowie die Kenntnis von „Regeln der Gesprächsführung sowie die Grundsätze des Umgangs miteinander, die in Unterricht, Schule und Elternarbeit bedeutsam sind“ (S. 10) werden im Kompetenzbereich „Erziehen“ beschrieben (Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, 2004, S. 10). Auch in aktuellen Modellen der Handlungskompetenz wie dem COAKTIV-Modell wird Beratungswissen ausdrücklich als Kompetenzbereich angeführt (Baumert & Kunter, 2006).

Während die Anforderungen hinsichtlich der Beratungskompetenz von Lehrkräften klar formuliert sind, nimmt die Vermittlung von Beratungskompetenz in der Ausbildung von Lehrkräften eine weniger prominente Rolle ein. Hertel (2009) weist darauf hin, dass die Vorbereitung von angehenden Lehrkräften auf Elterngespräche im Rahmen ihres Studiums nicht ausreichend stattfindet und Lehrkräfte „Beratungssituationen im Schulalltag unvorbereitet gegenüberstehen“ (S. 27). Auch Aich (2011) stellt fest, dass eine ausreichende Vorbereitung von Lehrkräften auf Elterngespräche nicht erfolgt. Nach Freyaldenhoven (2005) fühlen sich Lehrkräfte für die Beratungsarbeit selbst dann nicht ausreichend qualifiziert, wenn sie über Berufserfahrung verfügen. Angesichts der Tatsache, dass Beratungskompetenz nicht als eine Fähigkeit angesehen werden kann, die durch Übung entsteht, sondern eine solide Grundlage erfordert, verwundert dieser Befund nicht. Eine stärkere Integration der Vermittlung von Beratungskompetenzen in die Ausbildung von Lehrkräften ist dafür erforderlich.

2 Beratungsaufgaben in der Erwachsenenbildung

Auch in anderen Bereichen der Bildungswissenschaft erfährt Beratung als professionelle pädagogische Handlungskompetenz zunehmend an Bedeutung. In den Anforderungen an das Lernen und an die Bildung Erwachsener, wie sie sich in den gegenwärtigen erwachsenenpädagogischen Diskursen über das Konzept des „lebenslangen Lernens“ und des „selbstgesteuerten Lernens“, über den „Wandel der Lernkulturen“ und über die Rezeption des Konstruktivismus in der Erwachsenenbildung widerspiegeln, begründet sich die Notwendigkeit von Bildungs- und Lernberatung in der Erwachsenenbildung (Pätzold, 2004). Im Zuge der Bemü-

hungen zur Förderung des lebenslangen und selbstgesteuerten Lernens zeichnet sich im gesamten Bildungsbereich eine Akzentverschiebung von der Lehre zur (Lern-)Beratung ab (Siebert, 2006, S. 19). In seinen „Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf“ rückt das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008) Bildungsberatung in den Mittelpunkt: Der Ausbau der Bildungsberatung wird dabei als wesentlicher Pfeiler dafür gesehen, dass alle Zielgruppen ihrem Bedürfnis nach lebenslangem Lernen nachkommen können. Ein wesentlicher Bestandteil wird hier in der Professionalisierung des Personals sowie der Implementierung von Qualitätsstandards in der Beratung gesehen. Neben der Nutzung von Qualitätsmanagementsystemen sei die „Einführung eines träger- und bereichsübergreifenden Qualifikations- und Kompetenzrahmens für das in der Weiterbildung beschäftigte Personal zu prüfen“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008, S. 19). In einem Europäischen Projekt zur Untersuchung von Schlüsselkompetenzen von Erwachsenenbildnern wird Beratung und Anleitung („counseling and guidance“, S. 37) als eine der Kernkompetenzen identifiziert. Die durch diese Kompetenz abgedeckten Arbeitsbereiche enthalten Aspekte der Laufbahn- und Lernberatung, die Beratung im Anschluss an diagnostische Verfahren zum Karriereverlauf sowie persönliche Unterstützung (Buiskool, Broek, van Lakerveld & Zarifis, 2010). Angestrebt wird daher eine stärkere Einbettung von Beratungskompetenzen in die pädagogische Professionalitätsentwicklung im Bereich der Erwachsenenbildung.

3 Selbstkonzepte und Selbstwirksamkeitserwartung

Selbstkonzepte geben die Einschätzungen einer Person dahingehend wieder, wie gut sie glaubt über bestimmte Fähigkeit zu verfügen (Moschner & Dickhäuser, 2010). Verschiedene Selbstkonzept-Modelle betonen dabei mehr oder weniger stark Aspekte wie die Hierarchie von Selbstkonzepten oder ihre Spezifität (im Überblick s. Schwanzer, 2002). Es besteht heute weitestgehend Konsens darüber, dass nicht ein globales Selbstkonzept, sondern verschiedene Teilkonzepte bezogen auf verschiedene Dimensionen unterscheidbar sind (Moschner & Dickhäuser, 2010). In engem Zusammenhang mit dem Selbstkonzept steht das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung. Sie bezeichnet nach Schwarzer und Warner (2011) „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (S. 496). Beiden Konstrukten ist als zentrales Element die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten gemeinsam (Bong & Skaalvik, 2003). Während das Selbstkonzept dabei bisherige Erfahrungen in bestimmten Domänen bündelt und als Summe selbstbezogener Kognitionen bezeichnet wird (Moschner & Dickhäuser, 2010), werden in der Selbstwirksamkeit

Annahmen darüber zum Ausdruck gebracht, wie sehr man glaubt, in dieser Domäne konkrete Anforderungen bewältigen zu können. Das Selbstkonzept stellt dabei eine relativ stabile Repräsentation bisheriger Erfahrungen dar, wohingegen die Selbstwirksamkeitserwartung eher zukunftsorientiert ist und eine stärkere Kontext- und Aufgabenspezifität aufweist. Tabassam und Grainger (2003) halten fest, dass die Wahrnehmung des Selbstkonzepts stark von der Selbstwirksamkeitserwartung beeinflusst ist. Fasst man Gegenüberstellungen beider Konstrukte zusammen, ist eine Abgrenzung von Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartung möglich, wenngleich es starke Überlappungen gibt und in der Operationalisierung der Konstrukte nicht immer eine klare Unterscheidung vorgenommen wird (Brüll, 2010).

Die handlungsregulierende Funktion von Selbstkonzepten ist im akademischen Bereich gut belegt. Der Zusammenhang zwischen (Fähigkeits-)Selbstkonzepten und Leistung wird nach einer Metaanalyse von Hansford und Hattie (1982) mit einer durchschnittlichen Korrelation von $r = .42$ angegeben. Hinsichtlich der Wirkrichtung geht man von reziproken Prozessen aus: Während einerseits das Selbstkonzept über die verstärkte Beschäftigung mit einem Lerngegenstand zu einer verbesserten Leistung führt (skill-development), wirkt andererseits die Rückmeldung über bessere Leistungen wieder auf die positive Einschätzung eigener Fähigkeiten und somit auf das Selbstkonzept zurück (self-enhancement).

Ausgehend von der Selbstwirksamkeitstheorie (Bandura, 1997) konnte gezeigt werden, dass Schüler mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen schwierigere Aufgaben wählen, eine höhere Anstrengungsbereitschaft bei der Bewältigung von Aufgaben sowie eine längere Persistenz bei schwierigen Aufgaben zeigten (s. im Überblick Moschner & Dickhäuser, 2010).

Im Bereich der Forschung zum Lehrerberuf wurde die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften und deren Auswirkungen auf das Berufs(er)leben erforscht. Mit einem von Schwarzer und Schmitz (1999) entwickelten Instrument lässt sich eine globale Lehrer-Selbstwirksamkeit erfassen, die verschiedene Aspekte der Tätigkeiten von Lehrkräften umfasst. Es handelt sich dabei um ein eher allgemeines Konstrukt, das beispielsweise Einschätzungen hinsichtlich des erfolgreichen Umgangs auch mit problematischen Schülern, die Fähigkeit, Schüler für neue Projekte zu begeistern und die Fähigkeit, guten Kontakt zu Eltern zu halten umfasst. In verschiedenen Studien zeigten sich hohe negative Zusammenhänge mit beruflicher Belastung und Burnout (z. B. Schmitz, 1999; Schwarzer, Schmitz & Tang, 2000). Dauber und Döring-Seipel (2010) fanden in ihrer Untersuchung hinsichtlich der Beurteilung beruflicher Anforderungen, dass sich neben Kohärenzsinn und emotionaler Stabilität die Selbstwirksamkeit als positive Ressource herausstellte. Darüber hinaus fanden Schwarzer und Jerusalem (2002), dass Lehrkräfte mit geringerer Selbst-

wirksamkeitserwartung eher einfache, weniger komplexe Unterrichtsaktivitäten bevorzugen. Im Gegenzug dazu wählen Lehrkräfte mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung eher anspruchsvollere, herausfordernde Wege bei der Unterrichtsgestaltung.

Es kann zusammengefasst werden, dass sich die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften in mehrerer Hinsicht auf ihre berufliche Tätigkeit auswirkt: Zum einen zeigen sich Zusammenhänge zum Belastungserleben und somit zur Gesundheit von Lehrkräften. Zum anderen wirkt sich Selbstwirksamkeit auf die Wahl von Unterrichtsmethoden aus (s. zusammenfassend auch Schwarzer & Warner, 2011).

Die Befunde zu Effekten der Selbstwirksamkeitserwartung im Lehrerberuf lassen erwarten, dass Pädagogen, die sich im Bereich Beratung als einem Kerngebiet pädagogischen Handelns kompetent fühlen, einen Beitrag zu ihrer Gesundheitsfürsorge leisten, da das Risiko des beruflichen Belastungserlebens sinkt. Durch die positive Einschätzung der eigenen Kompetenzen wird weniger Angst und Stress erlebt, was insbesondere beim Übergang vom Studium in den Beruf entlastend wirken kann (Abele & Candova, 2007). Die Befunde zum Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und der Komplexität herangezogener Methoden im Unterricht lassen es möglich erscheinen, dass auch im Beratungsbereich ähnliche Effekte auftreten. Beratungssituationen als solche zeichnen sich durch einen hohen Grad an Komplexität aus und beinhalten in der Regel per se ein gewisses Maß an Unsicherheit. Dies ist darin begründet, dass in der Interaktion mit anderen Personen Emotionen, persönliche Zielsetzungen und möglicherweise auch Missverständnisse eine Rolle spielen können. Inwiefern ein geringes Selbstkonzept der Beratungskompetenzen möglicherweise dazu führt, dass jemand in der Beratungssituation nur eingeschränkt der Komplexität der Situation gewachsen ist (und in Folge dessen diese Situation möglicherweise zu vermeiden sucht), bleibt zu prüfen.

Es wird im vorliegenden Beitrag davon ausgegangen, dass während der Ausbildung oder der Berufspraxis gemachte Erfahrungen zu einer Einschätzung dahingehend führen, wie gut Personen glauben, wesentliche Methoden und Techniken der Beratungstätigkeit zu beherrschen. Somit wird sensu Bong und Skaalvik (2003) ein Selbstkonzept der Beratungskompetenz beschrieben. Es wird nicht im Sinne einer Selbstwirksamkeitserwartung erhoben, inwiefern Personen annehmen, in einer konkreten Beratungssituation mit spezifischen Anforderungen umgehen zu können. Dennoch wird davon ausgegangen, dass das Selbstkonzept die Grundlage dafür bietet, eine positive Selbstwirksamkeitserwartung entwickeln zu können.

Um zu überprüfen, inwiefern die Beratungsausbildung insgesamt und auch welche Module oder Teile der Ausbildung zu einem positiven Selbstkonzept im Beratungsbereich führen, ist eine saubere Erfassung dieses Konstrukts notwendig. Das

Selbstkonzept der Beratungskompetenz wird verstanden als die Einschätzung einer Person, über für Beratung erforderliche Fähigkeiten zu verfügen. Als Fähigkeiten stehen hier explizit Handlungskompetenzen im Vordergrund, nicht theoretisches Beratungswissen.

4 Kompetenzmodell der Beratung

Beschäftigt man sich mit der Fachliteratur über Beratung und den darin enthaltenen unterschiedlichen Definitionen von Beratung wird deutlich, dass ein Berater vielfältige Kompetenzen benötigt, um Beratungsgespräche professionell führen zu können. Dies drückt sich auch in der Vielzahl an bestehenden Kompetenzmodellen im Bereich Beratung aus, welche unabhängig vom Beratungsanlass und der Beratungssituation verschiedene Kompetenzbereiche eines Beraters benennen (siehe bspw. Elbing, 2000; Hackney & Cormier, 1998; Honal & Schlegel, 2002; Schwarzer & Buchwald, 2006; Strasser & Gruber, 2003; Voigt, 2003). Gemeinsam ist den unterschiedlichen Modellkonzeptionen, dass sie dabei meist inhaltliches Wissen und Handlungskompetenz integrieren (Hertel, 2009). Nach Strasser und Gruber (2003) kann Beratungskompetenz als fachliches Wissen um Sachverhalte sowie um die Wirksamkeit von Maßnahmen beschrieben werden. Diese erlaubt „auf der Grundlage personaler Ressourcen reflektierte Erfahrung, die befähigt, Wissen situationsangemessen und effektiv anzuwenden, was zu beraterischem Erfolg, also dem Erreichen der im Beratungsprozess gesetzten Ziele führt“ (Schwarzer & Buchwald, 2006, S. 600). Schwarzer und Buchwald greifen diese Definition auf und führen ergänzend als Kompetenzen eines Beraters das Fachwissen, die personalen Ressourcen, die soziale Kompetenz, die Bewältigungskompetenz und die Prozesskompetenz an. Weitere Autoren benennen ähnliche und/oder weitere Kompetenzen.

Meistens sind die in der wissenschaftlichen Literatur genannten Kompetenzen jedoch sehr allgemein formuliert und für eine Kompetenzmessung nicht hinreichend differenziert. Hierzu müssten die Beratungskompetenzen konkretisiert und Indikatoren benannt werden. Diesem Anspruch möchte das aktuell in Erprobung befindliche Kompetenzprofil für Beratende, welches im Rahmen des offenen Koordinierungsprozesses „Qualitätsentwicklung“ des nationalen Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb) entwickelt wird, nachkommen und benennt daher neben differenzierten Kompetenzfacetten eines Beraters auch konkrete zugehörige Indikatoren (Schiersmann, Weber & Petersen, 2013). Es stellte sich daher bei der Auswahl eines Kompetenzmodells zur Entwicklung eines Selbstkonzept-Instruments als maßgeblich dar und wird im Folgenden weiter ausgeführt.

Des Weiteren bestand bei der Auswahl eines Kompetenzmodells ein wesentliches Kriterium in seiner Universalität, damit das Selbstkonzept-Instrument sowohl in der Ausbildung von Lehrkräften, als auch in anderen pädagogischen Disziplinen genutzt werden kann. Es sollte daher allgemeine Beratungskompetenzen abbilden, die weitestgehend unabhängig vom Beratungsgegenstand und der Klientel sein sollten. Darüber hinaus war es wichtig, Handlungskompetenzen bei der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in den Vordergrund zu stellen.

Das Kompetenzprofil für Beratende wurde im Rahmen der ersten Phase eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten und gemeinsam vom nfb und der Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg durchgeführten Projektes zusammen mit Expertinnen und Experten aus dem Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung erarbeitet. In einer zweiten Phase des Projekts wurde das Kompetenzprofil von der Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaften der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg auf Basis der Analyse von realen Beratungssituationen der Bildungs- und Berufsberatung, theoretischen Beratungskonzepten sowie durch den Abgleich mit nationalen und internationalen Kompetenzprofilen weiterentwickelt (Schiersmann, Weber & Petersen, in Druck).

Dem gesamten Kompetenzmodell liegt ein performanzorientiertes Kompetenzverständnis zu Grunde, welches den Zusammenhang von Kompetenz und Handeln fokussiert und somit die beobachtbare Performanz zur Einschätzung der Beratungskompetenz betrachtet. Die erarbeiteten Kompetenzindikatoren dieses Modells basieren nicht nur auf theoretischen Beratungskonzepten, sondern insbesondere auf konkreten Handlungs- und Beratungssituationen, was sich mit den Anforderungen an die Erfassung eines performanzorientierten Selbstkonzepts deckt. Das Modell stellt einen systematisch begründeten Katalog von Kompetenzen dar, welche von den beteiligten Expertinnen und Experten als erforderlich im Feld der Bildungs- und Berufsberatung angesehen werden. Das Kompetenzprofil für Beratende umfasst drei Kompetenzgruppen (s. Abbildung 1), die prozessbezogenen, organisationsbezogenen und gesellschaftsbezogenen Kompetenzen (Schiersmann et al., in Druck). Ergänzt werden die drei Kompetenzgruppen durch systemumfassende Kompetenzen, welche für alle vorangegangenen Kompetenzen relevant und ihnen übergeordnet sind.

Für das hier zu entwickelnde Selbstkonzept-Instrument am bedeutsamsten ist die Gruppe der prozessbezogenen Kompetenzen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreiben, die für die Gestaltung von Beratungsprozessen benötigt werden und

somit die maßgeblichen beraterischen Handlungskompetenzen darstellen.¹ Die hierunter benannten sechs Kompetenzen wurden als Grundlage für die Skalenentwicklung herangezogen: (1) Das Schaffen stabiler Rahmenbedingungen und struktureller Sicherheit, (2) das Schaffen einer tragfähigen Beziehung und emotionaler Sicherheit, (3) das Klären der Anliegen und Vereinbaren eines Kontraktes, (4) das Klären der Situation und der Ziele, (5) das Identifizieren und Stärken der inneren und äußeren Ressourcen und (6) das Erarbeiten von Lösungs- und Handlungsperspektiven. Für die jeweiligen im Modell benannten Kompetenzen sind von der Projektgruppe des nfb konkrete Kompetenzindikatoren formuliert worden (s. Abbildung 1), welche eine differenzierte Darstellung der Anforderungen und ein Beobachten dieser ermöglichen. Diese Kompetenzindikatoren bildeten maßgeblich die Ausgangsbasis für die Formulierungen der Items der jeweiligen Skalen des Selbstkonzept-Instruments.

¹ Die organisationsbezogenen Kompetenzen beziehen sich auf Anforderungen im jeweiligen organisationalen Rahmen (bspw. die Weiterentwicklung der Organisationsprozesse, Gestaltung des Leitbilds etc.). Die gesellschaftsbezogenen Kompetenzen beziehen sich auf die Berücksichtigung relevanter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und die Förderung allgemein akzeptierter gesellschaftlicher Ziele.

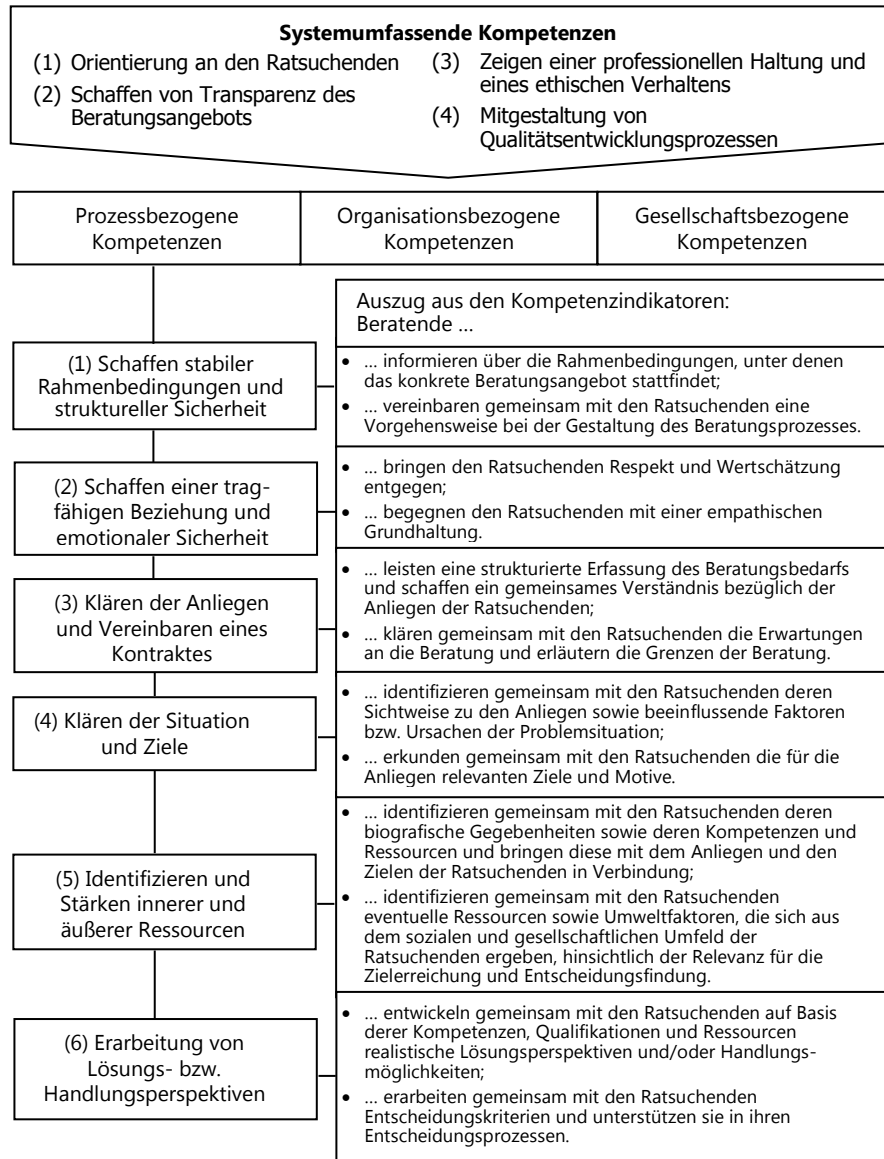


Abbildung 1: Das Kompetenzprofil für Beratende (nfb). Eigene Darstellung in Anlehnung an Schiersmann u. a. (in Druck)

5 Ziel der vorliegenden Arbeit

Gegenstand dieser Arbeit ist die Beschreibung der Entwicklung und ersten Erprobung eines Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts der Beratungskompetenz.² Folgende Aspekte standen dabei im Vordergrund: Erstens sollten auf Grundlage eines Kompetenzmodells Items entwickelt werden, welche die Einschätzung eigener Kompetenz in verschiedenen Facetten der Beratungstätigkeit erfassen. Zweitens sollte überprüft werden, inwiefern sich die faktorielle Struktur abbilden lässt und somit Skalen mit zufriedenstellenden inneren Konsistenzen entstehen. Das dritte Ziel der vorliegenden Studie bestand darin, erste Validitätshinweise für das Instrument zu gewinnen. Bei dieser Überprüfung wurden Außenkriterien herangezogen, die im Zusammenhang mit dem Selbstkonzept besonders prädiktiv sein sollen. Es wurden die subjektiv eingeschätzte Beratungsleistung, der Attributionsstil, die Freizeitaktivitäten in Bezug auf die Beschäftigung mit dem Thema Beratung, stressbezogene Kognitionen im Bereich Beratung, die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, die Lebenszufriedenheit und die Persönlichkeitseigenschaften (Big Five) als Indikatoren herangezogen.

6 Methode

6.1 Skalenkonstruktion

Zur Skalen- und Itemkonstruktion wurde das weiter oben beschriebene Kompetenzprofil für Beratende des nfb herangezogen. Die sechs Kompetenzen der prozessbezogenen Kompetenzgruppe (s. auch Abbildung 1) wurden als vorläufige Skalen benannt. Hinzugefügt wurden folgende Kompetenzen aus der Gruppe der systemumfassenden Kompetenzen: 7) die Orientierung an den Ratsuchenden und 8) das Zeigen einer professionellen Beratungshaltung und eines ethischen Verhaltens. Diese Kompetenzen bilden unseres Erachtens die Basis eines professionellen Beratungshandelns und sollten daher ebenso Berücksichtigung finden. Aus den jeweiligen Kompetenzindikatoren des nfb-Modells wurden entsprechende Items abgeleitet. In einem nächsten Schritt wurden die vorläufig formulierten acht Skalen und dazugehörigen Items im Rahmen von zwei Experteninterviews³ dialogisch validiert und inhaltlich überarbeitet. Festgestellt wurde, dass eine Einteilung der Items entsprechend der vom nfb benannten acht Kompetenzen nicht

² Das Instrument wurde im Rahmen des Forschungsprojekts „Vom Wissenserwerb zur Handlungskompetenz. Eine Untersuchung zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ entwickelt. Dieses wird durch Fördermittel der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg unterstützt.

³ Als Experten wurden zwei in der Ausbildung von Studierenden tätige Psychologen mit Ausbildungen zum Psychotherapeuten bzw. zur Supervisorin gewonnen.

trennscharf erfolgen kann und die Skalen so nicht ohne Weiteres adaptiert werden können. So wurde in einem weiteren Schritt der Versuch unternommen, auf Grundlage der ersten Skalen- und Itemkonstruktion passendere und trennschärfere Skalen zu benennen und die Items entsprechend zu formulieren und zuzuordnen. Insgesamt wurden sieben Skalen benannt: Skala 1 „Beziehungsgestaltung“ (13 Items) beschreibt die Fähigkeit einen angemessenen Beziehungsaufbau zu leisten und stabile Rahmenbedingungen zu schaffen. Skala 2 „Klärung des Anliegens und des Kontraktes“ (4 Items), Skala 3 „Situationsanalyse und Ressourcenklärung“ (4 Items) und Skala 4 „Erarbeitung von Lösungsperspektiven“ (5 Items) beschreiben die Fähigkeit der Gestaltung eines Beratungsprozesses und der Anwendung von spezifischen Beratungstechniken. Skala 5 „(Selbst-)Reflexion“ (6 Items) beschreibt die Fähigkeit der Fokussierung auf den Beratenden selbst und der eigenen Weiterentwicklung. Skala 6 „Professionalität“ (7 Items) bezeichnet die Fähigkeit der Kenntnis und Anwendung fachspezifischer Erkenntnisse (Theorien und Modelle). Skala 7 „Orientierung am Klienten“ (3 Items) umfasst Items, welche die Fähigkeit der Fokussierung auf den Klienten und damit die Fähigkeit, sich in angemessener Form dem Gegenüber zuzuwenden beschreiben. Der finale Itempool umfasste insgesamt 42 Items. Das Antwortformat war ein vierstufiges (1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu). Der Itempool wurde zur Überprüfung der Faktorenstruktur, der internen Konsistenz sowie der Konstruktvalidität in einer ersten Stichprobe eingesetzt. Da dem zugrundeliegendem Kompetenzprofil und den davon abgeleiteten sieben entwickelten Skalen keine faktorenanalytische Überprüfung unterliegt und daher nicht ohne Weiteres angenommen werden kann, dass sich das Konstrukt Beratungskompetenz durch sieben Faktoren messen lässt, wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt.

6.2 Stichprobe

Zur Erprobung des Instruments sollte eine erste Erhebung an Experten sowie Nicht-Experten erfolgen. Hierzu sollten professionelle Berater/-innen und Lehrkräfte einbezogen werden, Studierende, die erste Erfahrungen im Beratungsbereich gesammelt haben und auch beraterische „Laien“. Um möglichst eine breite Stichprobe an Berater/-innen, Coaches und Therapeut/-innen zu erreichen, wurde das Instrument im Rahmen einer Onlineumfrage getestet. Die Probanden erhielten eine Email mit entsprechendem Link zur Umfrage. Zur Rekrutierung der Stichproben wurden verschiedene Strategien ausgeführt. Zum einen wurden bestehende Kontakte zu praktizierenden Berater/-innen, Coaches und Therapeut/-innen sowie Lehrkräften genutzt und diese per Email angeschrieben. Gleiches gilt für Beratungseinrichtungen im Großraum Stuttgart. Zum anderen wurden im sozialen Netzwerk XING Gruppierungen von Berater/-innen, Coaches und Therapeut/-innen

recherchiert und in den jeweiligen Foren auf die Umfrage aufmerksam gemacht. Zur Gewinnung einer studentischen Stichprobe wurden an die Studierenden der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg sowie Studierenden des Faches Chemie der Universität Stuttgart Emails mit dem Link zur Umfrage verschickt.

Die Stichproben setzten sich demnach folgendermaßen zusammen: Substichprobe 1 ($n = 39$) umfasste Beraterinnen und Berater aus unterschiedlichen Beratungseinrichtungen im Großraum Stuttgart mit unterschiedlicher Dauer der Beratungstätigkeit ($M = 38.61$ Jahre alt, $SD = 10.58$, 68.4 % weiblich). Substichprobe 2 ($n = 21$) bestand aus Lehrkräften unterschiedlicher Schularten ($M = 42.95$ Jahre alt, $SD = 8.40$, 38.1 % weiblich). Substichprobe 3 ($n = 78$) setzte sich aus Studierenden der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg zusammen ($M = 25.82$ Jahre alt, $SD = 6.23$, 83.3 % weiblich). Substichprobe 4 ($n = 9$) bestand aus Studierenden aus dem naturwissenschaftlichen Bereich der Universität Stuttgart ($M = 34.63$ Jahre alt, $SD = 12.66$, 88.9 % weiblich). Alle Teilnehmer/-innen bearbeiteten denselben Fragebogen. Die gewonnenen Daten aller vier Stichproben bildeten die Grundlage zur abschließenden Erprobung der Skalen. Die Untersuchung wurde zwischen Juli 2013 und März 2014 durchgeführt. Insgesamt bearbeiteten $N = 147$ Personen den eingesetzten Fragebogen, der u. a. die Selbstkonzeptitems enthielt. Das mittlere Alter lag bei $M = 32.12$ ($SD = 10.83$).

6.3 Validierungskonstrukte und Annahmen über Zusammenhänge

Im Folgenden werden die von uns genutzten Instrumente vorgestellt, die zur Validierung der Selbstkonzeptskala herangezogen wurden. Es schließen sich an die Beschreibung des jeweiligen Verfahrens Annahmen über die Zusammenhänge zum Selbstkonzept an.

Beratungsleistung. Die Beratungsleistung wurde mittels sieben selbst entwickelten Items erfragt. Es liegen die Daten für die Stichprobe der Experten vor. Mit Hilfe eines 4-stufigen Antwortformats (1 = nie, 2 = selten, 3 = oft, 4 = sehr oft) schätzen die Probanden ihren Erfolg als Beraterin oder Berater anhand von Kriterien subjektiv ein (Itembeispiele: „Wie häufig kam es vor, dass Klienten zu Ihnen gekommen sind, weil Sie von anderen empfohlen wurden?“ und „Wie häufig kam es vor, dass Ihre Klienten die Beratung abrupt abgebrochen haben?“). Die Skalenbildung erfolgte über die Mittelwertbildung der sieben Items. Die interne Konsistenz der Leistungsskala lag bei $\alpha = .66$. Aufgrund des in der Literatur vielfach gefundenen Zusammenhangs zwischen Leistung und Selbstkonzept wurde auch hier erwartet, dass es positive Zusammenhänge zwischen der anhand von vorgegebenen Kriterien gemessenen Beratungsleistung und dem Selbstkonzept der Beratungskompetenz gibt.

Attributionsstil. Welchen Ursachen Erfolge und Misserfolge zugeschrieben werden, hat Einfluss auf die Entwicklung von Selbstkonzepten. Zur Erfassung des Attributionsstils in Bezug auf Beratung wurden zwei Skalen mit jeweils drei Items entwickelt.⁴ Aus den Angaben wurden Dummy-Variablen gebildet, welche die Informationen enthielten, ob ein Erfolg bzw. Misserfolg internalen oder externalen Ursachen zugeschrieben wurde. Es liegen die Daten für alle Substichproben vor. Personen, die selbst aktuell nicht in der Beratung tätig sind, wurden gebeten, sich in die Situation hineinzusetzen. Es wurde davon ausgegangen, dass Personen mit einem höheren Selbstkonzept Erfolge in der Beratung eher internalen und Misserfolge eher externalen Ursachen zuschreiben.

Freizeitaktivitäten. Wie häufig sich die Probanden in ihrer Freizeit mit dem Thema Beratung beschäftigen, wurde mit vier selbst entwickelten Items erfragt. Mit Hilfe eines 4-stufigen Antwortformats (1 = nie, 2 = selten, 3 = oft, 4 = sehr oft) konnten die Probanden angeben, wie oft sie in ihrer Freizeit Fachliteratur zum Thema Beratung lesen, an Weiterbildungen im Bereich Beratung teilnehmen, sie selbst Weiterbildungen zum Thema Beratung anbieten und in welchem Maße sie sich außerhalb ihrer Tätigkeit sozial engagieren. Es liegen die Daten für alle Substichproben vor. In vorherigen Untersuchungen haben sich enge Zusammenhänge zwischen Selbstkonzeptfacetten und Interessen, gemessen über Freizeitaktivitäten, gezeigt (z. B. Schwanzer, 2002). Auch bezüglich des Selbstkonzepts der Beratungskompetenzen wird ein positiver Zusammenhang mit den interessenbezogenen Freizeitaktivitäten erwartet.

Stressbezogene Kognitionen. Zur Messung der stressbezogenen Kognitionen wurden in Anlehnung an die Skalen von Jerusalem (1990) drei Skalen mit jeweils vier bzw. drei Items für stressbezogene Kognitionen im Beratungsbereich entwickelt (Skala Herausforderung = 4 Items, Skala Bedrohung = 3 Items, Skala Verlust = 4 Items). Mit einem 4-stufigen Antwortformat (1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu) wird gemessen, ob Stresssituationen in der Beratung als Herausforderung (Itembeispiel: „Ich bin schon gespannt, wie ich mit kommenden Anforderungen in Beratungen zurecht komme“), Verlust (Itembeispiel: „Es lohnt sich gar nicht, dass ich mich in Beratungen weiter an-

⁴ Ein Beispiel für ein Erfolgsszenario lautet: „Wenn die Zusammenarbeit in der Beratung gut gelingt (...)“, für ein Misserfolgsszenario „Wenn ein Klient im Laufe der Beratung keine Fortschritte macht (...)“. Ergänzt werden diese Szenarien durch die Probanden dann beispielsweise im Misserfallsfall durch „(...) denke ich, dass ich kein guter Berater/keine gute Beraterin bin“ als Beispiel für eine internal stabile Attribution, „(...) denke ich, dass dieser Klient sich nicht viel Mühe gibt“ als Beispiel für eine external variable Attribution. Die Szenarien und die Zuordnung der Attributionsstile wurde im Pretest an einer Stichprobe von N = 76 Lehramtsstudierenden eingesetzt, die das Thema Kausalattribution zuvor in der Vorlesung behandelt hatten.

strenge“) oder Bedrohung (Itembeispiel: „Kommende Beratungsanforderungen werden möglicherweise zu schwierig für mich sein“) empfunden werden. Es liegen die Daten für die Stichprobe der Experten vor. Die Skalenbildung erfolgte über die Mittelwertbildung der jeweiligen Items. Die interne Konsistenz der Skala Herausforderung lag bei $\alpha = .51$, der Skala Bedrohung bei $\alpha = .65$ und der Skala Verlust bei $\alpha = .82$.

Ausgehend von den oben dargestellten Befunden zur Schutzfunktion positiver beruflicher Fähigkeitseinschätzungen in Hinblick auf ein geringeres Burnout-Risiko und geringeres berufliches Belastungserleben wird davon ausgegangen, dass auch im Beratungsbereich ein positives Selbstkonzept mit geringerer stressbezogener Kognition zusammenhängt. Es werden negative Korrelationen mit den Skalen Bedrohung und Verlust erwartet.

Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung wurde mit der Skala von Schwarzer und Jerusalem (1999) erfasst. Zehn Items mit einem 4-stufigen Antwortformat (1 = stimmt nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau) messen die Ausprägung der allgemeinen Selbstwirksamkeit der Probanden. Es liegen die Daten aller Substichproben vor. Die Skalenbildung erfolgte über die Mittelwertbildung der zehn Items. Die interne Konsistenz der Skala lag bei $\alpha = .80$.

Es wird davon ausgegangen, dass das Selbstkonzept der Beratungskompetenz einen Zusammenhang zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung aufweist. Dieser Zusammenhang sollte bei Experten aufgrund der größeren Zentralität dieses Selbstkonzepts enger sein.

Lebenszufriedenheit. Die Lebenszufriedenheit wurde mit der deutschen Übersetzung der Skala für die Lebenszufriedenheit der Gegenwart (Trautwein, 2004) gemessen. Die Beantwortung der vier Items erfolgt mittels eines 4-stufigen Antwortformats (1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu). Es liegen die Daten aller Substichproben vor. Die Skalenbildung erfolgte über die Mittelwertbildung aller vier Items. Die interne Konsistenz der Skala lag bei $\alpha = .84$. Ähnlich wie bei der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung wird hier ein Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Lebenszufriedenheit erwartet. Auch hier sollte der Zusammenhang bei der Expertengruppe größer als bei der Gruppe der Laien ausfallen.

Persönlichkeitseigenschaften. Die Persönlichkeitseigenschaften (Big Five) wurden mit dem Persönlichkeitstest NEO-FFI, der Kurzsкала des NEO-PIR (Borkenau & Ostendorf, 2008), erhoben. Fünf Skalen mit jeweils 12 Items und einem 5-stufigen Antwortformat (1 = starke Ablehnung, 2 = Ablehnung, 3 = neutral, 4 = Zustimmung, 5 = starke Zustimmung) messen die Ausprägung der fünf Persönlichkeits-

eigenschaften Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Es liegen die Daten aller Substichproben vor. Die Skalenbildung erfolgte über die Mittelwertbildung der 12 Items pro Skala. Es zeigten sich hohe interne Konsistenzen der Skalen (zwischen $\alpha = .72$ und $\alpha = .85$). Nicht zuletzt aufgrund der oben dargestellten Schutzfunktion eines positiven Selbstkonzepts wird erwartet, dass ein hohes Selbstkonzept der Beratungskompetenz mit einer geringen Ausprägung auf der Skala Neurotizismus einhergeht. Wer glaubt, ein guter Berater zu sein, sollte darüber hinaus auch eine stärkere Ausprägung in den Bereichen Offenheit und Verträglichkeit aufweisen.

7 Ergebnisse

Im Folgenden werden auf Datengrundlage aller vier Substichproben die Item- und Skalenanalysen dargestellt. Anschließend werden die Ergebnisse der Faktorenanalyse präsentiert. Schließlich werden die Ergebnisse der Validierung der Skalen anhand von Außenkriterien dargestellt. Für die Analysen wurden alle Items so rekodiert, dass ein hoher Wert stets eine hohe Ausprägung des jeweiligen Selbstkonzepts bedeutet. Um Gruppendifferenzierungen vornehmen zu können, wurden anhand der Daten zwei Gruppen gebildet und die Fälle nach ausgewählten Kriterien einem Status (entweder Experte oder Laie) zugeordnet. Als Experten ($n = 120$) galten Probanden, welche derzeit als Berater/-innen tätig sind oder waren und eine Beratungsausbildung absolviert haben oder sich derzeit in einer Ausbildung befinden, ebenso Probanden, welche ein Studium mit dem Fach Beratung abgeschlossen haben bzw. derzeit studieren. Die Gruppe der Lehrkräfte wurde durch die Angabe, im Studium im Bereich Beratung ausgebildet worden zu sein ebenfalls den Experten zugeordnet. Die restlichen Probanden wurden der Gruppe Laien zugeordnet ($n = 27$). Die Gruppe der Laien ist somit in der vorliegenden Stichprobe klein und auch im Vergleich zu den Experten unterrepräsentiert. Dennoch zeigen sich zwischen beiden Gruppen erwartungskonform signifikante Mittelwertunterschiede hinsichtlich des Selbstkonzepts der Beratungskompetenz (s. Tabelle 1). Lediglich die Skala „Einschätzung der Fähigkeit der Klienten“ zeigt keinen Unterschied. Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede im Bereich der Persönlichkeit, der allgemeinen Selbstwirksamkeit und der allgemeinen Lebenszufriedenheit der beiden Gruppen. Bezüglich der Freizeitaktivitäten beschäftigen sich die Experten häufiger mit dem Thema Beratung. Lediglich in Bezug auf das soziale Engagement unterscheiden sich beide Gruppen nicht. Ein Vergleich der Größenordnung der Korrelationen des Selbstkonzepts mit der Allgemeinen Selbstwirksamkeit, der Lebenszufriedenheit, der Freizeitaktivitäten und Persönlichkeitseigenschaften zeigt trotz der geringen Teilnehmeranzahl der Laiengruppe erwartungsgemäß differenzielle Gruppenunterschiede (s. Tabelle 4).

Tabelle 1: Mittelwertvergleiche der Experten- und Laiengruppe (gebildet aus der Gesamtstichprobe)

Skala		Experten n = 120	Laien n = 27	Signifikanz	Effektgröße Cohens d
Berater-Skills (SKBK_S)	M	2.94	2.62	.00***	.66
	SD	.49	.50		
Orientierung (SKBK_O)	M	3.30	2.97	.00***	.54
	SD	.40	.54		
Beziehungsgestaltung (SKBK_B)	M	3.17	2.87	.00**	.69
	SD	.42	.52		
Einschätzung des Klienten (SKBK_E)	M	2.79	2.77	n. s.	.03
	SD	.61	.58		
Gesamtskala Selbstkonzept (SKBK-gesamt)	M	3.09	2.80	.00***	.77
	SD	.37	.42		
Freizeit 1: Lesen von Fachliteratur	M	2.20	1.63	.00***	.76
	SD	.78	.62		
Freizeit 2: Teilnahme an Weiterbildungen	M	2.00	1.19	.00***	1.02
	SD	.86	.39		
Freizeit 3: Anbieten von Weiterbildungen	M	1.34	1.07	.00***	.48
	SD	.61	.26		
Freizeit 4: Soziales Engagement	M	2.46	2.56	n. s.	.11
	SD	.94	1.01		

Skala		Experten n = 120	Laien n = 27	Signifikanz	Effektgröße Cohens d
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung	M	3.07	2.98	n. s.	.26
	SD	.34	.40		
Lebenszufriedenheit	M	3.22	3.20	n. s.	.04
	SD	.55	.67		
Neurotizismus	M	2.41	2.57	n. s.	.24
	SD	.62	.85		
Extraversion	M	3.53	3.33	n. s.	.36
	SD	.58	.49		
Offenheit	M	3.54	3.52	n. s.	.03
	SD	.59	.64		
Verträglichkeit	M	3.85	3.85	n. s.	.00
	SD	.61	.58		
Gewissenhaftigkeit	M	3.86	3.61	n. s.	.40
	SD	.65	.55		

Anmerkungen: Signifikanzniveau * < .05; ** < .01; *** < .005

7.1 Itemkennwerte

Itemmittelwerte, -standardabweichungen und -trennschärfen für die Selbstkonzeptskala sind in Tabelle 2 aufgeführt. Alle Items weisen zumindest zufriedenstellende Kennwerte auf. Im Mittel liegen die Trennschärfen bei .58. Die internen Konsistenzen (Cronbachs α) der Skalen fallen durchgängig über .60, in den meisten Fällen über .80 aus. Im Mittel liegen sie bei .80.

Tabelle 2: Itemformulierung mit Skalenzuordnung (in Klammern Cronbachs α)

Skala	Item	a	r_{it}	M	SD
Berater-Skills (SKBK_S; $\alpha = .88$)	Ich bin gut darin, gemeinsam mit dem Klienten ein Modell oder Hypothesen zu entwickeln, in dem die Zusammenhänge seiner Situation abgebildet sind.	.91	.71	2.84	.76
	Ich bin gut darin, die im Beratungsprozess auf dem Weg zur Zielerreichung ergriffenen Maßnahmen und Strategien auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen.	.75	.65	2.61	.71
	Eine meiner Stärken ist es, gemeinsam mit dem Klienten eine Auftrags- und Zielklärung zu erarbeiten.	.61	.61	2.92	.73
	Ich bin gut darin, für die Planung meines beraterischen Vorgehens die Herausarbeitung des Unterschieds zwischen momentanem Ist- und angestrebtem Soll-Zustand heranzuziehen.	.60	.59	2.92	.76
	Ich kann sensibel auf solche Bedürfnisse von Klienten reagieren, die über den Kontrakt hinausgehen, und die Grenzen meines Beratungsangebots erläutern.	.59	.66	3.02	.78
	Ich kann Klienten gut dabei unterstützen, mögliche Lösungsperspektiven klar zu formulieren und zu benennen.	.57	.66	3.07	.68
	Gründe für Unsicherheiten und Fehleinschätzungen in meiner Beratung kann ich analysieren und ggf. ansprechen.	.57	.56	2.96	.71
	Mich mit dem Lesen aktueller Fachliteratur im Bereich Beratung auf dem Laufenden zu halten fällt mir leicht.	.50	.55	2.51	.88
	Ich kann im Beratungsgespräch nonverbale Signale angemessen aufgreifen.	.44	.55	3.08	.65
	Ich kann mein Wissen darüber, was vor dem Hintergrund der Entwicklung und der Persönlichkeit des Klienten erreichbar ist, gut für die Klärung der Zielsetzungen der Klienten einsetzen.	.43	.59	2.94	.56

Skala	Item	a	r _{it}	M	SD
Orientierung (SKBK_O; $\alpha = .87$)	Ich erkenne meinen eigenen Entwicklungsbedarf.	.74	.48	3.38	.62
	Ich kann die Rückmeldungen von Klienten annehmen und reflektieren.	.74	.66	3.40	.62
	Es gelingt mir gut, mich im Gespräch auf den Klienten zu beziehen und einen Dialog zu führen.	.69	.67	3.30	.62
	In meiner Beratung fühlen sich die Klienten wohl.	.62	.65	3.21	.57
	Es fällt mir leicht, am Ende des Beratungsprozesses zu reflektieren, inwiefern mein Beratungshandeln zur Zielerreichung des Klienten beitragen konnte.	.60	.68	3.03	.67
	Ich richte mein Vorgehen in der Beratung an den Voraussetzungen, Fähigkeiten, Kompetenzen, Ressourcen und Eigenschaften des Klienten aus.	.56	.68	3.23	.62
	Ich kann mich von meinen eigenen Problemen abgrenzen.	.54	.48	3.36	.69
	Es gelingt mir, den Klienten zu motivieren, so dass dieser an seinem Problem arbeiten kann.	.51	.60	3.12	.58
	Ich kann mich von den Problemen des Klienten distanzieren.	.43	.51	3.19	.77
Beziehungsgestaltung (SKBK_B; $\alpha = .81$)	Ich bin in der Lage zu erkennen, ob eine fruchtbare Beziehungsarbeit leistbar ist oder nicht.	.55	.58	2.92	.69
	Es fällt mir leicht, das Beratungssetting nach den vorab kommunizierten Rahmenbedingungen zu gestalten.	.54	.57	3.03	.64
	Ich bin fähig, das jeweilige soziale Umfeld des Klienten in meinem Beratungshandeln zu berücksichtigen.	.53	.54	3.16	.68
	Den meisten Klienten fällt es leicht, sich mir gegenüber in der Beratung zu öffnen.	.52	.55	3.19	.64
	Ich habe ein gutes Gespür dafür, Klienten den Raum zu geben, den sie benötigen.	.47	.57	3.19	.60
	Es gelingt mir, in Beratungen eine transparente Beziehung aufzubauen.	.45	.56	3.21	.63

Skala	Item	a	r_{it}	M	SD
Einschätzung des Klienten (SKBK_E; $\alpha = .65$)	Es fällt mir schwer einzuschätzen, inwiefern der Klient seine Ressourcen nutzen kann.	.87	.52	2.15	.69
	Es fällt mir schwer einzuschätzen, inwiefern der Klient die erarbeitete Lösungsperspektive umsetzen kann.	.65	.48	2.39	.79
	Es fällt mir schwer, mir meine eigenen Vorannahmen über den Klienten bewusst zu machen und mich im Gespräch von ihnen zu lösen.	.44	.37	2.92	.79

Anmerkungen: Ladung a auf dem Faktor, Trennschärfe (r_{it}), Mittelwert (M), Standardabweichung (SD). Alle Items sind so gepolt, dass hohe Werte ein hohes Selbstkonzept bedeuten. Die Ladungen basieren auf einer explorativen Faktorenanalyse mit allen 42 Items der Originalversion (N = 147).

7.2 Validität

Zur Prüfung der Faktorenstruktur des Selbstkonzepts der Beratungskompetenz wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Als Verfahren wurde die Maximum-Likelihood-Methode gewählt. Da eine Interkorrelation zwischen den Dimensionen angenommen werden muss, wurde ein obliques Rotationsverfahren angewandt, welches eine Korrelation der Faktoren zulässt. Die Faktorenanalyse zeigte, dass die vorläufige Skalenbildung nicht beibehalten werden konnte. Das Modell spiegelt eine andere Struktur als die des zugrunde gelegten Kompetenzprofils wider. Es wurden neun Komponenten mit Eigenwerten > 1 extrahiert. Da das Eigenwert-Kriterium allerdings häufig zur Extraktion zu vieler Faktoren führt (Fabrigar, Wegner, MacCallum & Strahan, 1999), wurde zusätzlich ein Scree Test durchgeführt. Der Scree Plot wies auf eine 4-faktorielle Lösung hin. Nach Ausschluss der Items mit niedriger Ladung und/oder hohen Nebenladungen, wurde eine 4-faktorielle Lösung festgelegt. Dieses Modell mit vier korrelierten Faktoren ergibt eine Erklärung der Gesamtvarianz in Höhe von 41.71 %.

Inhaltlich wurden die vier Faktoren entsprechenden Beratungskompetenzfacetten zugeordnet und wie folgt benannt: Skala 1: Berater-Skills (10 Items), Skala 2: Orientierung (9 Items), Skala 3: Beziehungsgestaltung (6 Items) und Skala 4: Einschätzung des Klienten (3 Items). Skala 1 (Berater-Skills) umfasst Items, welche sich auf Beratungstechniken beziehen, wie bspw. Situationsanalyse, Zielklärung, Gesprächstechniken, Erarbeitung von Lösungsperspektiven sowie die Kenntnis und Anwendung aktueller fachspezifischer Erkenntnisse. Hier wird also die Kompetenz zur Gestaltung eines Beratungsprozesses eingeschätzt. Skala 2 (Orientierung) umfasst solche Items, die sich mit der Fokussierung auf den Beratenden selbst (Selbst-

reflexion) bzw. den Klienten befassen. Eingeschätzt wird somit die Fähigkeit, sich in angemessener Form sich bzw. dem Gegenüber zuzuwenden. Die Items der Skala 3 (Beziehungsgestaltung) beschreiben die Fähigkeit, einen angemessenen Beziehungsaufbau zu leisten und stabile Rahmenbedingungen zu schaffen. Skala 4 enthält Items, welche sich mit der Fähigkeit zur Einschätzung der Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen sowie der Ressourcen und der Lösungsstrategien des Klienten befassen.

Die Ladungen der Items auf ihrem jeweiligen Faktor sind in Tabelle 2 aufgeführt, Tabelle 3 zeigt die Korrelationen zwischen den vier Faktoren. Deutlich wird, dass die vier Faktoren nicht klar analytisch voneinander zu trennen sind. Eine Faktorenanalyse der vier Faktoren zeigte, dass alle Faktoren auf einem Faktor höherer Ebene laden. D. h., dass die unterschiedlichen Kompetenzfacetten bzw. Skalen in einem Gesamtzusammenhang stehen, was bei einer Trennung der einzelnen Subskalen zur Messung des Selbstkonzepts der Beratungskompetenz berücksichtigt werden muss. Es wurde daher eine Gesamtskala des Selbstkonzepts berechnet, welche bei der folgenden Darstellung der Ergebnisse zur Konstruktvalidität hauptsächlich zur Interpretation der Daten herangezogen wurde. Zur Reliabilitätsanalyse wurden die internen Konsistenzen der vier Skalen mittels des Konsistenzkoeffizienten Cronbachs α berechnet. Die internen Konsistenzen der gebildeten Skalen lagen zwischen .65 (Einschätzung des Klienten) und .88 (Berater-Skills) bei einem mittleren Cronbachs α von .80. Das Cronbachs α für die Gesamtskala lag bei .93.

Tabelle 3: Korrelationen zwischen den vier Selbstkonzept-Faktoren; Befunde aus der explorativen Faktorenanalyse der Haupterhebung (N = 147)

	SKBK_S	SKBK_O	SKBK_B
SKBK_S			
SKBK_O	.65**		
SKBK_B	.66**	.56**	
SKBK_E	.32**	.29**	.31**

Anmerkungen: Signifikanzniveau *.05 **.01. SKBK_S = Berater-Skills; SKBK_O = Orientierung; SKBK_B = Beziehungsgestaltung; SKBK_E = Einschätzung des Klienten

Um Hinweise auf die Konstruktvalidität der Selbstkonzeptskalen zu erhalten, wurden Korrelationen zu den oben genannten Skalen und Außenkriterien berechnet. In Tabelle 4 sind alle Korrelationen der Außenkriterien zu den Subskalen und der Gesamtskala des Selbstkonzepts der Beratungskompetenz dargestellt.

Tabelle 4: Korrelationen der Selbstkonzeptskalen mit Außenkriterien (Gesamt: N = 147; Experten: n = 120; Laien: n = 27)

	SKBK_S	SKBK_O	SKBK_B	SKBK_E	SKBK_gesamt
L					
Gesamt	.52**	.55**	.33*	.32	.53**
F1					
Experten	.36**	.19*	.31**	.18	.34**
Laien	.30	.30	.25	.24	.36
Gesamt	.29**	.27**	.34**	.18*	.39**
F2					
Experten	.18*	.03	.27**	.23*	.20*
Laien	.05	.12	.27	.01	.15
Gesamt	.23**	.14	.32**	.19*	.27**
F3					
Experten	.06	-.04	.11	.13	.06
Laien	.27	.07	.30	.10	.24
Gesamt	.12	.02	.16*	.12	.12
F4					
Experten	-.13	-.00	-.14	.09	-.08
Laien	.04	.19	.08	.04	.12
Gesamt	-.10	.02	-.09	.08	-.05
SK_H					
Gesamt	.08	.09	.08	-.06	.07
SK_V					
Gesamt	-.30*	-.32**	-.54**	-.28	-.41**
SK_B					
Gesamt	-.52**	-.52**	-.59**	-.46**	-.61**
SWE					
Experten	.32**	.37**	.36**	.24**	.32**
Laien	-.01	-.00	-.05	.45*	.04
Gesamt	.26**	.29**	.27**	.28**	.34**

	SKBK_S	SKBK_O	SKBK_B	SKBK_E	SKBK_gesamt
LZ					
Experten	.24**	.23**	.34**	.24**	.32**
Laien	-.00	.12	-.02	.27	.08
Gesamt	.19*	.19*	.24**	.25**	.26**
N					
Experten	-.26**	-.40**	-.30**	-.31**	-.38**
Laien	.20	.23	.21	-.39	.18
Gesamt	-.16	-.20*	-.17*	-.32**	-.24**
E					
Experten	.11	.19*	.12	.01	.14
Laien	-.00	.38	-.06	.34	.18
Gesamt	.12	.25**	.11	.06	.18*
O					
Experten	.28**	.32**	.23*	.12	.31**
Laien	-.06	-.14	-.14	.39	-.06
Gesamt	.20*	.18*	.14	.17*	.22**
V					
Experten	.02	.20*	.18	.16	.14
Laien	-.26	-.09	-.24	-.20	-.24
Gesamt	-.03	.11	.08	.09	.06
G					
Experten	.23*	.22*	.20*	.03	.24*
Laien	.24	.22	.27	.07	.28
Gesamt	.25**	.25**	.24**	.04	.27**

Anmerkungen: Signifikanzniveau * .05, ** .01; SKBK_S = Berater-Skills; SKBK_O = Orientierung; SKBK_B = Beziehungsgestaltung; SKBK_E = Einschätzung des Klienten; L = Beratungsleistung (Daten nur aus der Expertengruppe, n = 45); F1 = Lesen von Fachliteratur/Sachbüchern; F2 = Teilnahme an Weiterbildungen im Bereich Beratung; F3 = Anbieten von Weiterbildungen im Bereich Beratung; F4 = Soziales Engagement; SK_H = Stressbezogene Kognitionen (Herausforderung) (Daten nur aus der Expertengruppe, n = 45); SK_V = Stressbezogene Kognitionen (Verlust), (Daten nur aus der Expertengruppe, n = 45); SK_B = Stressbezogene Kognitionen (Bedrohung) (Daten nur aus der Expertengruppe, n = 45); SWE = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung; LZ = Lebenszufriedenheit; N = Neurotizismus; E = Extraversion; O = Offenheit; V = Verträglichkeit; G = Gewissenhaftigkeit.

Beratungsleistung

Die Zusammenhänge der Selbstkonzeptskalen mit der subjektiv eingeschätzten Beratungsleistung ergeben ein insgesamt plausibles Bild. Das Selbstkonzept der Beratungskompetenz korreliert signifikant positiv mit der subjektiv eingeschätzten Beratungsleistung ($r = .53$). Auf Ebene der Subskalen korrelieren bis auf die Skala „Einschätzung des Klienten“ alle Skalen signifikant mittelstark mit der subjektiv eingeschätzten Beratungsleistung (Berater-Skills $r = .52$; Orientierung $r = .55$; Beziehungsgestaltung $r = .33$; Einschätzung des Klienten $r = .32$, n. s.).

Attributionsstil

Hinsichtlich des Attributionsstils zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen der Experten- und der Laiengruppe. Die Messung des Attributionsstils konnte daher keine Hinweise für die Konstruktvalidität liefern.

Freizeitaktivitäten

Die Items zu den Freizeitaktivitäten weisen ein teilweises erwartungskonformes Zusammenhangsmuster mit dem Selbstkonzept auf. Die Häufigkeit des Lesens von Fachliteratur und Sachbüchern zum Thema Beratung steht in einem signifikant positiven Zusammenhang zu dem Selbstkonzept ($r = .39$). Auch die Häufigkeit an Weiterbildungsteilnahmen im Bereich Beratung korreliert signifikant positiv mit dem Selbstkonzept ($r = .27$). Das Anbieten von Weiterbildungen zum Thema Beratung ($r = .12$, n. s.) sowie die Häufigkeit des sozialen Engagements ($r = -.05$, n. s.) weisen hingegen keine signifikanten Zusammenhänge mit dem Selbstkonzept auf. Allerdings gab die Mehrheit der befragten Personen an, nie bzw. selten Weiterbildungen zum Thema Beratung anzubieten und/oder sich sozial zu engagieren (bspw. im Rahmen von ehrenamtlichen Tätigkeiten). Ein Vergleich der Größenordnung der Korrelationen zeigt trotz der geringen Teilnehmeranzahl der Laiengruppe erwartungsgemäß differenzielle Unterschiede. Die Zusammenhänge mit der Gesamtskala des Selbstkonzepts sind teilweise, wie Tabelle 4 zeigt, bei den Experten größer.

Stressbezogene Kognitionen

Der Zusammenhang zwischen den stressbezogenen Kognitionen und dem Selbstkonzept ergibt ein plausibles Ergebnis. Das Selbstkonzept korreliert signifikant negativ mit der Skala Bedrohung ($r = -.61$) und auch mit der Skala Verlust ($r = -.41$). D. h., je höher das Selbstkonzept ist, desto weniger werden Stresssituationen in der Beratung als Bedrohung oder Verlust empfunden. Für die Skala Herausforderung ergab sich kein signifikanter Zusammenhang mit dem Selbstkonzept ($r = .07$, n. s.).

Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Die ermittelte allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung weist erwartungsgemäß einen signifikant positiven Zusammenhang mit dem Selbstkonzept der Beratungskompetenz auf ($r = .34$). Auf Ebene der Subskalen korrelieren alle Skalen signifikant positiv mit der Selbstwirksamkeitserwartung (Berater-Skills $r = .26$; Orientierung $r = .29$; Beziehungsgestaltung $r = .27$; Einschätzung des Klienten $r = .28$). Ein Vergleich der Größenordnung der Korrelationen zeigt auch hier trotz der geringen Teilnehmeranzahl der Laiengruppe erwartungsgemäß differentielle Unterschiede. Die Enge des Zusammenhangs mit der Gesamtskala des Selbstkonzepts ist, wie Tabelle 4 zeigt, bei den Experten größer.

Lebenszufriedenheit

Auch der Zusammenhang der gegenwärtigen Lebenszufriedenheit zum Selbstkonzept weist ein erwartungskonformes Ergebnis auf. So korreliert die Gesamtskala des Selbstkonzepts signifikant positiv mit der Lebenszufriedenheit ($r = .26$). Auf Ebene der Subskalen korrelieren alle Skalen signifikant positiv mit der Selbstwirksamkeitserwartung (Berater-Skills $r = .19$; Orientierung $r = .19$; Beziehungsgestaltung $r = .24$; Einschätzung des Klienten $r = .25$). Auch hier zeigt ein Vergleich der Größenordnung der Korrelationen trotz der geringen Teilnehmeranzahl der Laiengruppe erwartungsgemäß differentielle Unterschiede. Die Enge des Zusammenhangs mit der Gesamtskala des Selbstkonzepts ist, wie Tabelle 4 zeigt, bei den Experten größer.

Persönlichkeitseigenschaften

Die mit dem NEO-FFI ermittelten Persönlichkeitseigenschaften weisen ein erwartungskonformes Zusammenhangsmuster mit dem Selbstkonzept auf. Neurotizismus korreliert signifikant negativ mit dem Selbstkonzept ($r = -.24$). In einem signifikant positiven Zusammenhang mit dem Selbstkonzept stehen jedoch die Persönlichkeitseigenschaften Extraversion ($r = .18$); Offenheit ($r = .22$) und Gewissenhaftigkeit ($r = .27$). Für die Eigenschaft Verträglichkeit ergab sich kein signifikanter Zusammenhang mit dem Selbstkonzept (Verträglichkeit $r = .06$). Ein Vergleich der Größenordnung der Korrelationen zeigt auch hier trotz der geringen Teilnehmeranzahl der Laiengruppe erwartungsgemäß differentielle Unterschiede. Die Zusammenhänge mit der Gesamtskala des Selbstkonzepts sind bei Experten teilweise größer (s. Tabelle 4).

Insgesamt konnte durch die gefundenen Zusammenhänge mit Außenkriterien eine Reihe von Hinweisen auf die Konstruktvalidität des Instruments gegeben werden.

8 Diskussion und Limitation der Studie

Die Anforderungen, die hinsichtlich Beratungskompetenz im Lehrerberuf, aber auch in anderen pädagogischen Arbeitsfeldern an die Akteure gestellt werden, sind hoch. Um überprüfen zu können, inwiefern die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Beratungsbereich Auswirkungen auf die Qualität der Performanz in, aber auch im Wesentlichen auf das Erleben von Beratungssituationen hat, wurde das vorliegende Instrument des Selbstkonzepts der Beratungskompetenz entwickelt. Darüber hinaus soll das Instrument im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Pädagogen als Tool zur Selbstreflexion der eigenen Kompetenz eingesetzt werden. Durch das der Entwicklung zu Grunde liegende Modell kann auch bei erfahrenen oder in Ausbildung befindlichen Beratern ein Abgleich des eigenen Beraterhandelns mit Qualitätsmerkmalen von Beratung erfolgen. Dies kann Weiterbildungsbedarf aufzeigen, aber auch die eigene Sicherheit in der Beratung erhöhen. Zudem ist ein Einsatz des Instruments im Rahmen von längsschnittlich angelegten Evaluationen von Aus- und Weiterbildungen im Bereich Beratung möglich, um deren Wirksamkeit hinsichtlich einer Kompetenzentwicklung nicht nur aus der Außenperspektive objektiv zu messen, sondern auch die Innensicht und die Veränderung subjektiver Fähigkeitseinschätzungen zu erfassen.

Aufgrund der geringen Stichprobengröße und auch der Unausgewogenheit des Verhältnisses zwischen Experten und Laien konnten lediglich sehr einfache Analysen durchgeführt werden, deren Ergebnisse nur eingeschränkt interpretiert werden können. Somit können die hier aufgezeigten Befunde vorsichtig als erste Hinweise auf die Güte des entwickelten Verfahrens gedeutet werden. Um belastungsfähigere Aussagen treffen zu können, ist der Einsatz an einer umfassenderen Stichprobe erforderlich.

Die Mittelwertvergleiche der Subskalen des Selbstkonzepts weisen differentielle Variabilitäten zwischen den Experten und den Laien auf. Die Variabilität zwischen den einzelnen Kompetenzfacetten ist bei den Laien geringer als bei den Experten. Dies könnte darauf hinweisen, dass die jeweiligen Kompetenzfacetten nur von den Experten wirklich verstanden werden und die Kompetenzen im jeweiligen Handlungskonstrukt differenzierter eingeschätzt werden können. Dies müsste an einer umfassenderen Stichprobe geprüft werden.

Eine besondere Schwierigkeit bei der Itementwicklung stellte dabei die Anforderung dar, Aspekte abzubilden, die für verschiedene Beratungsansätze bedeutsam sind. Dadurch, dass sich beispielsweise Rolle und Aufgaben des Beraters und des Klienten, Arten der Gesprächsführung und Annahmen über Ziele von Beratung in Abhängigkeit des Beratungsansatzes teilweise wesentlich unterscheiden, sollten in das Instrument nur Items eingehen, die übergreifende Aspekte abdecken. Um zu

überprüfen, ob dies gelingen ist, muss das Instrument einer größeren Stichprobe von Experten unterschiedlicher Ansätze vorgelegt werden.

Literatur

- Abele, A. & Candova, A. (2007). Prädikatoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 107-118.
- Aich, G. (2011). Professionalisierung von Lehrenden im Eltern-Lehrer-Gespräch. Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms (Schul- und Unterrichtsforschung, Bd. 14). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Bong, M. & Skaalvik E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15 (1), 1-40.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (2008). NEO-FFI – NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae. Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- Brüll, M. (2010). Akademisches Selbstkonzept und Bezugsgruppenwechsel. Einfluss spezieller Förderklassen bei hochbegabten Schülern. Göttingen: Hogrefe.
- Buiskool, B. J., Broek, S. D., van Lakerveld, J. A. & Zarifis, G. K. (2010). Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008). Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Berlin/Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Dauber, H. & Döring-Seipel, E. (2010). Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Lehrer und Lehrerinnen. *Schulpädagogik heute*, 1 (2), 1-16.
- Elbing, E. (2000). Hochbegabte Kinder – Strategien für die Elternberatung. München: Reinhardt.
- Fabrigar, I. R., Wegner, D. T., MacCallum, R. C. & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4, 272-299.
- Freyaldenhoven, I. (2005). Schule in der Krise? – Psychologische Beratung als Antwort! Theoretische und praktische Hinweise für eine gelingende Schulberatung – lösungsorientiert und individuell. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Hackney, H. & Cormier, L. S. (1998). *Beratungsstrategien, Beratungsziele*. München: Reinhardt.
- Hansford, B. C. & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52 (1), 123-142.
- Hertel, S. (2009). Beratungskompetenz von Lehrern. *Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 74)*. Münster: Waxmann.
- 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)*. Landsberg: mvg-Verlag.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen: Hogrefe.

- Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2000). Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss vom 5.10.2000. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf [27.01.2014].
- Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004). Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [27.01.2014].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (2009). Schulordnung für die öffentlichen Realschulen plus, Integrierten Gesamtschulen, Gymnasien, Kollegs und Abendgymnasien. (Übergreifende Schulordnung) (1. Aufl.). Mainz: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz.
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2010). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (4., überarb. und erw. Aufl., S. 760-767). Weinheim: Beltz.
- Pätzold, H. (2004). *Lernberatung und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehren.
- Schiersmann, C., Weber, P. & Petersen, C.-M. (in Druck). Kompetenz als Kern von Professionalität. In C. Schiersmann & P. Weber (Hrsg.), *Qualität und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung II*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schiersmann, C., Weber, P. & Petersen, C.-M. (2013). Kompetenzprofil und Kompetenzerfassung für Beratende – am Beispiel des Feldes Bildung, Beruf und Beschäftigung (Positionen Ausg. 2013, 2). Kassel: Kassel Univ. Press.
- Schmitz, G. S. (1999). Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein proktiver Faktor gegen Belastung und Burnout? Unveröffentlichte Dissertation. Freie Universität Berlin.
- Schnebel, S. (2012). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule (BildungsWissen Lehramt, Bd. 20, 2., überarbeitete und erweiterte Aufl.)*. Weinheim: Beltz.
- Schwanzer, A. (2002). Entwicklung und Validierung eines deutschsprachigen Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener. Materialien aus der Bildungsforschung, Bd. 74. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Schwarzer, C. & Buchwald, P. (2006). Beratung in Familie, Schule und Beruf. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 575-612). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin und Humboldt-Universität zu Berlin.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 44* (S. 28-53). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 60-61). Berlin: Freie Universität Berlin und Humboldt-Universität zu Berlin.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S. & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the MBI. *Anxiety, Stress, and Coping*, 13, 309-326.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 496-510). Münster: Waxmann.

- Siebert, H. (2006). Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven (2., überarb. Aufl). Augsburg: ZIEL.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2003). Kompetenzerwerb in der Beratung. Eine kritische Analyse des Forschungsstands. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 381-399.
- Tabassam, W. & Grainger, J. (2003). Self-concept enhancement for students with learning difficulties with and without attention deficit hyperactivity disorder. In H. Marsh, R. Craven & D. McInerney (Hrsg.), *International advances in self research* (S. 231-260). USA: Information Age Publishing.
- Trautwein, U. (2004). Die temporalen Facetten der Lebenszufriedenheit. *Diagnostica*, 50 (4), 182-192.
- Voigt, E. (2003). Beratung in der Schule. Perspektive der Schulpsychologie. In H.-U. Thiel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung* (S. 153-171). Paderborn: Schöningh.
- Wild, E. (2003). Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 513-533.

Development of a questionnaire to measure the self concept of educational counseling ability

Based upon a performance-orientated model of counseling ability we developed an instrument to measure four facets of self concept in counseling. In a first test the scales showed satisfactory reliabilities, with Cronbach's Alpha ranging from $\alpha = .65$ to $\alpha = .88$ ($M = .80$). Significant correlations between the scales and external criteria, such as counseling results, leisure activities, stress related cognition and self efficacy, provided evidence for the validity of the instrument.

Key words: counseling ability – educational counseling – self concept – teachers

Autoren

Jun. Prof. Dr. Andrea D. Schwanzer, Dipl. Päd. Sandra Frei, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.

Korrespondenz an: schwanzer@ph-ludwigsburg.de