



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT



Kompetenzmodelle

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades

Doctor rerum naturalium (Dr. rer. nat.)

am Fachbereich Humanwissenschaften

der Technischen Universität Darmstadt (D17)

Institut für Psychologie

Lernberatung in der Schule.

Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns.

vorgelegt von. Dipl.-Psych. Simone Bruder,

geboren in Offenbach am Main

Darmstadt, 2011

Eingereicht am: 20.10.2010

Disputation: 10.02.1011

Referenten:

Prof. Dr. Bernhard Schmitz (Technische Universität Darmstadt)

Prof. Dr. Silke Hertel (DIPF, Frankfurt)

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die durch ihre wertvolle Hilfe mit zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen haben.

Zunächst möchte ich meinen ganz herzlichen Dank an Herrn Prof. Schmitz aussprechen, der mir die Gelegenheit zu dieser Promotion gegeben hat, durch den ich sehr viel gelernt habe und der mich immer mit hilfreichen Tipps und vielen Anregungen unterstützt hat.

Frau Prof. Silke Hertel, welche diese Arbeit als Co-Referentin begutachtet, gilt ebenfalls mein ganz herzlicher Dank für die lange und sehr gute Zusammenarbeit, ihren immer kritischen Blick und für die vielen wertvollen Hilfestellungen, die ich erhalten habe.

Ein ganz besonderer Dank gebührt auch meiner Kollegin Julia Klug für die enge und schöne Zusammenarbeit, die sich in den letzten Jahren entwickelt hat. Sie hatte immer ein offenes Ohr für die Schwierigkeiten, die aufgetaucht sind und fand immer unterstützende Worte.

Auch Augustin Kelava gilt ein sehr großer Dank dafür, dass er für mich immer als Ansprechpartner zur Verfügung stand, mich oft moralisch unterstützt hat und von dem ich sehr viel gelernt habe.

Danke sagen möchte ich auch allen ehemaligen und aktuellen Kolleginnen und Kollegen, so Kirsten van de Loo, Sylvana Keller, Michaela Schmidt, Bastian Benz, Monika Trittel und auch Florian Kattner, die die Arbeit hier am Institut zu mehr als nur zu Arbeit gemacht haben, nämlich zur Arbeit unter Freunden.

Ein Riesendank gilt auch meinen aktuellen und ehemaligen wissenschaftlichen Hilfskräften Anke Pfeffermann, Mara Gerich und Alexandra Zolg, ohne deren immerwährenden Einsatz und Unterstützung die vielen Ratings und Auswertungen nicht möglich gewesen wären.

Des Weiteren möchte ich mich auch bei der Lehrerkompetenzgruppe des DFG-Schwerpunktprogramms „Kompetenzmodelle“ für die vielen schönen und wertvollen Treffen, Unterstützungen und Tipps bedanken, die ich in den letzten drei Jahren erhalten habe.

Ein besonderer Dank gilt natürlich auch allen Lehrkräften, Lehrkräften im Vorbereitungsdienst und Studierenden, die an den verschiedenen Studien dieser Arbeit teilgenommen und damit erst möglich gemacht haben.

Bedanken möchte ich mich auch bei allen meinen Freunden, insbesondere bei Tanja Gerlach, Irmela Böhler, Tobias Schwaibold, Katharina Krause, Irini Papadopoulos und Sebastian Fehl, die in dieser Zeit immer für mich da waren und für entsprechende und schöne Ausgleichs zu meiner Arbeit gesorgt haben!

Zuletzt möchte ich mich noch bei meiner Familie bedanken und hier ganz besonders bei meinen Eltern, die mich ermutigt haben, diese Promotion zu machen und die immer an mich und meine Stärken geglaubt haben.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	1
Summary.....	4
Teil 1: Synopse	7
Einleitung und Fragestellung	8
Überblick über die Kapitel.....	12
Kapitel 2.1: Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften.....	12
Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers’ Professional Competences	14
Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers’ Counseling Competency.....	15
Kapitel 2.4: Wie hängen die diagnostische Kompetenz und die Beratungskompetenz zusammen? Eine korrelative Untersuchung	17
Zusammenfassende Diskussion	20
Limitationen und Schwierigkeiten.....	26
Erkenntnisgewinn	26
Ausblick.....	27
Literatur	30
Teil 2: Originalarbeiten	35
Kapitel 2.1: Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften.....	36
Fragestellung und theoretischer Ansatz.....	37
Methodisches Vorgehen	40
Instrumente	42
Stichprobe.....	43
Ergebnisse.....	44
Ergebnisse Fragestellung 1	44

Ergebnisse Fragestellung 2.....	48
Diskussion und Erkenntnisgewinn	50
Literatur	54
Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers’ Professional Competencies	56
Abstract.....	57
Which Aspects are Important for Counselling at School? - A Model of Counselling Competency for Teachers	60
How to Achieve Counselling Competence? – Reflected Experience as a Key Competency	64
Method.....	66
Instruments	66
Sample	67
Procedure	68
Results	69
Results of the Group Differences	70
Regressing Counselling Competence on Three Scales using a Structural Equation Model.....	71
Discussion.....	73
References.....	78
Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers’ Counseling Competency.....	86
Abstract.....	87
Theoretical Background and Hypothesis Development	89
Method.....	94
SJT Development	94

Sample	98
Measures	100
Results	100
Discussion	105
Implications, Limitations, and Future Research Directions	109
References	112
Kapitel 2.4: Wie hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz zusammen? Eine korrelative Untersuchung	
Zusammenfassung	119
Abstract	120
Einleitung	121
Theorie	122
Beratungskompetenz	123
Diagnostische Kompetenz	124
Hypothesen	126
Methode	127
Stichprobe	127
Instrumente	128
Ergebnisse	131
Diskussion	133
Erklärung	142

Zusammenfassung

Die Beratung von Lehrkräften, und hier insbesondere die Lernberatung, werden in der Literatur und in den Standards der Lehrerbildung als ein wichtiger Bestandteil des Lehrerberufs beschrieben. Dennoch ist der Erkenntnisstand zu diesem Thema insgesamt als gering einzustufen. Insbesondere fehlen domänenspezifische, empirisch überprüfte Modelle, welche sich sowohl zur Messung als auch zur Förderung der Beratungskompetenz von Lehrkräften eignen. Ziel der in dieser Arbeit beschriebenen Studien war es daher, ein auf theoretischen und empirischen Arbeiten basierendes Modell der Lernberatung von Lehrkräften empirisch zu überprüfen, geeignete Instrumente zur Messung der Beratungskompetenz zu entwickeln und zu validieren, und die Instrumente an drei Stichproben (Lehramtsstudierende, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) und Lehrkräfte) einzusetzen. Weiterhin wurden in allen Studien Variablen aus der Expertiseforschung und der Forschung zum professionellen Handeln von Lehrkräften als Validierungskriterien in die Untersuchungen aufgenommen. Als letztes Ziel dieser Arbeit soll der Zusammenhang der Beratungskompetenz mit der Diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften untersucht werden. Diese gehört neben dem Unterrichten, Erziehen und Beraten auch zu deren Kernkompetenzen. Nach der einführenden Synopse in Teil eins dieser Dissertation unterteilt sich der zweite Teil in vier Kapitel, in denen die vier Studien vorgestellt werden. Kapitel 2.1 beschäftigt sich zunächst mit der Frage der Modellierung von Beratungskompetenz. Nach einer eingehenden Beschreibung der Entwicklung und Überprüfung eines fünfdimensionalen Modells der Lernberatung wird die Modellierung anhand eines Fallszenarios und einer Selbsteinschätzung an einer Stichprobe von Gymnasiallehrkräften vorgenommen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich das postulierte fünfdimensionale Modell für beide Instrumente zur Beschreibung der

Beratungskompetenz eignet. Sowohl für das Fallszenario als auch für die Selbsteinschätzungen ergeben sich gute Modellfit-Werte in den konfirmatorischen Faktorenanalysen. Dennoch weisen die Ergebnisse der Strukturmodellierung darauf hin, dass Modifikationen bezüglich der Skalen Lösungsorientierung und aktives Zuhören notwendig sind. Eine Überprüfung in Bezug auf die Expertisevariablen ergibt Einflüsse des Wissens (Wissenstest), der Berufserfahrung, der Teilnahme an Fortbildungen und der Selbstwirksamkeit auf die Beratungskompetenz. Wissen und Berufserfahrung sind dabei die stärksten Prädiktoren für die Beratungskompetenz gemessen mit dem Fallszenario. Allerdings zeigt sich bei der Berufserfahrung, dass Lehrkräfte mit weniger Berufserfahrung deutlich bessere Werte erreichten als Lehrkräfte mit viel Berufserfahrung.

In der in Kapitel 2.2. dargestellten zweiten Studie wurden über das Wissen und die Berufserfahrung hinaus auch die reflektierte Erfahrung und die Unterstützung durch andere als Expertisevariablen mit erhoben, da Expertise nicht alleine durch Berufserfahrung erworben wird. Da sich zudem das fünfdimensionale Modell in der ersten Studie nicht als optimale Lösung erwies, wurde das Modell überarbeitet. Die Beratungskompetenz wurde nicht nur bei Lehrkräften, sondern auch bei Studierenden und LiV erfasst. Als Instrumente kamen erneut das Fallszenario und der Wissenstest in überarbeiteter Form zum Einsatz. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass sich die drei Gruppen hinsichtlich ihres Levels an Beratungskompetenz signifikant unterscheiden. Es lassen sich allerdings nur Unterschiede zwischen der Gruppe der Studierenden und den beiden anderen Gruppen feststellen, zwischen den Lehrkräften und den LiV ergeben sich keine signifikanten Unterschiede. Die Ergebnisse zu den Expertisevariablen zeigen, dass sowohl das Wissen als auch die reflektierte Erfahrung in Beratung signifikanten Einfluss auf die Beratungskompetenz haben, die Unterstützung durch andere hingegen nicht.

In Kapitel 2.3 wird die Entwicklung und Validierung eines Situational Judgment Tests (SJT) zur Messung der Beratungskompetenz beschrieben. Im Gegensatz zu dem bisher eingesetzten Fallszenario (mit offenem Antwortformat) zeichnet sich der SJT durch mehrere kurze Szenarien in einem Multiple-Choice Antwortformat aus. Wie in der in Kapitel 2.2 vorgestellten Studie wurden die eingesetzten Variablen der Expertiseforschung mit erhoben. Die Ergebnisse zeigen, dass sich auch hier die reflektierte Praxis als bester Prädiktor für die Beratungskompetenz eignet und dass sie sowohl den Gesamtwert als auch drei der vier Werte auf den Dimensionen vorhersagt. Dagegen sagen die demographischen Variablen wie Berufserfahrung und Anzahl an Beratungsfortbildungen nur jeweils eine der vier Dimensionen vorher.

In Kapitel 2.4 dieser Arbeit wird der Bogen zur Diagnostischen Kompetenz geschlagen, welche eine weitere zentrale Lehrerkompetenz darstellt. Dabei wird der Zusammenhang zwischen Diagnostischer und Beratungskompetenz anhand von Korrelations- und latenten Regressionsanalysen betrachtet. Die Stichprobe ist identisch mit der Stichprobe aus Kapitel 2.2. Die Beratung wird mittels der in Kapitel 2.2 und 2.3 beschriebenen Instrumente gemessen. Die Diagnostische Kompetenz wird ebenfalls über ein Fallszenario mit offenem Antwortformat erhoben. Die Ergebnisse zeigen, dass kleine, aber hoch signifikante Zusammenhänge zwischen den beiden Kompetenzen bestehen und dass sich Beratungskompetenz durch Diagnostische Kompetenz vorhersagen lässt. Die Analyse getrennter Regressionen für die drei Teilnehmergruppen zeigt allerdings, dass dieser Zusammenhang nur für die Lehrkräfte gilt und dass keine Vorhersage in den Gruppen der LiV und der Studierenden möglich ist.

Die Ergebnisse dieser Dissertation zeigen insgesamt, dass sich die Beratungskompetenz von Lehrkräften mithilfe von Strukturgleichungen modellieren lässt und dass sich die entwickelten

Instrumente zur Messung der Beratungskompetenz eignen. Zur Förderung der Beratungskompetenz von Lehrkräften ist zudem die reflektierte Erfahrung ein wichtiger Bestandteil und sollte deshalb auch in Maßnahmen zur Förderung dieser enthalten sein.

Summary

In literature as well as in the standard guidelines for teacher education, counseling and especially counseling in terms of learning strategies are considered among the main responsibilities of school teachers. However, little research has been performed on teachers' counseling competence so far. In particular, no domain specific models have been developed for measuring and fostering counseling competency of teachers. Therefore, the central aim of this thesis was to develop and empirically test a model for counseling competency of teachers concerning learning strategies, to develop and validate appropriate instruments for measuring counseling competency, and to apply these instruments on a sample of student teachers in the first phase, student teachers in the second phase and practicing teachers. Furthermore, variables from expertise research as well as research on teachers' professional development were included in the studies as validation criteria. Last but not least, the relation between counseling competency and diagnostic competency, which is another main responsibility of a teacher besides teaching, educating and counseling, was to be analyzed.

After the introducing synopsis in part one of this dissertation, the second part is divided into four chapters presenting the four conducted studies. Chapter 2.1 deals with the first research question, the modeling of teachers' counseling competency, and the development and analysis of a five dimensional model for counseling skills concerning learning strategies are described. The analyses were based on a case scenario and a self-report on a sample of grammar school teachers. Results for both instruments show that the hypothesized five dimensional structure

of the model is useful for describing counseling competency. The model fit indices of confirmatory factor analyses show that the model fits to the data. Nevertheless, structural equation modeling for the case scenario reveals modifications with respect to scales solution orientation and active listening. Results concerning expertise variables show that knowledge (knowledge test), job experience, participation in further educational events and self-efficacy influence counseling competency. Knowledge and job experience turn out to be the strongest predictors for counseling competency measured with the case scenario. Surprisingly, teachers with less job experience show much better results than teachers with more job experience.

In the second study presented in chapter 2.2, variables like reflected experience and support by others have been added, as expertise in counseling is not only achieved by job experience. Furthermore, our model was adapted because it did not yield optimum solutions in the first study. Also, counseling competency was not only evaluated for practicing teachers but also for a sample of student teachers in the first and second phase of their education. Again, the (adapted) case scenario and the knowledge test are used as instruments. The study reveals that student teachers in the first phase differ significantly in their level of counseling competence compared to the others groups. No significant differences can be found between the student teachers in the second phase and the practicing teachers. In terms of the expertise variables, it is shown that reflected experience and knowledge are significant predictors for counseling competence, whereas support by others has no impact.

Chapter 2.3 additionally introduces a Situational Judgment Test (SJT) for measuring teachers' counseling competency. In contrast to the case scenario used in the earlier studies (with an open-answer format), the SJT features various short scenarios with a multiple choice answer format. Similar to study two, variables from expertise research are included. Again, the study reveals that the variable reflected practice is the best predictor for counseling competency and

that it predicts the overall score of the SJT as well as three of the four dimensions of the model. In contrast to this result, the demographic variables job experience and participation in further educational events only predict one dimension each.

In chapter 2.4 of this dissertation, a study outlines the relation between counseling competency and diagnostic competency of teachers, which is also a key competency of teachers. The relation is described through correlation and regression analyses. The sample is identical to the sample in chapter two. Counseling competency is measured with the instruments described in the chapters 2.2 and 2.3, and diagnostic competency is measured using a case scenario with an open-answer format. The correlation analyses show that there is a small yet highly significant relation between the two competencies. Latent regression analysis reveals that counseling competency can be predicted from diagnostic competency. However, a separated regression analysis for the three groups indicates that this connection only holds for practicing teachers, while no prediction is possible for the two other groups.

Summing up, this dissertation demonstrates that teachers' counseling competency can be modeled with the use of structural equations and that the developed instruments for measuring counseling competency are adequate. Reflected practice seems to be a crucial element of teachers' counseling skills and should therefore be integrated in all fostering activities.

Teil 1: Synopse

Einleitung und Fragestellung

Die Beratung von Eltern und Schülern ist ein fester Bestandteil des Schulalltags und zählt neben dem Unterrichten, Erziehen und Beurteilen zu den Kernaufgaben von Lehrkräften (z.B. Freyaldenhoven, 2005; KMK, 2004). Weiterhin ist sie auch in der Allgemeinen Dienst- und Schulordnung für Lehrkräfte festgehalten. Darüber hinaus ist die Beratungskompetenz in aktuellen Modellen zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften enthalten, etwa bei Baumert und Kunter (2006). Sie führen Beratungswissen explizit als Kompetenzbereich auf neben dem Fachwissen, fachdidaktischen Wissen, pädagogischen Wissen sowie Organisations- und Interaktionswissen. Die Beratungskompetenz kann daher als wichtiger Aspekt der aktuellen Forschung zu professionellen Handlungskompetenzen von Lehrkräften angesehen werden. An Schulen wird zudem ein wachsender Beratungsbedarf konstatiert (Palmowski, 1995; Schnebel, 2007). Hier gewinnt insbesondere die Lernberatung immer mehr an Bedeutung (Schnebel, 2007). So zeigen Studien, dass Eltern sogar in der Mittelstufe noch aktiv in die Hausaufgaben und das Lernen ihrer Kinder einbezogen sind (Eccles & Harold, 1996; Lorenz & Wild, 2007). Auch von Elternseite wird die Bedeutung der Beratungstätigkeit von Lehrkräften betont. So gaben Eltern in einer Studie von Wild (2003) an, dass sie sich unsicher fühlen, wie sie ihr Kind beim Lernen unterstützen können und dass ein ausgeprägter Wunsch nach Beratung durch die Lehrkräfte besteht (Hertel, 2009; Hoover-Dempsey, Walker, Jones & Reed, 2002; Krumm, 1996). Cox (2005) zeigte in einer Meta-Analyse, dass Interventionen zur Eltern-Schule-Kooperation wirkungsvoll sind um nicht nur die Leistung, sondern auch das Verhalten der Kinder in der Schule zu unterstützen. Einladungen zu Beratungsgesprächen können daher als ein wichtiger Aspekt der Einbindung der Eltern in den Lernprozess angesehen werden.

Trotz dieser Studienergebnisse und der festen Verankerung der Beratung im Schulsystem ist die Forschung hierzu sehr gering. Insgesamt kann die Forschung zu Lehrerkompetenzen als ein relativ neuer Forschungszweig angesehen werden. Eines der wichtigsten Ziele ist es dabei, die Lehreraus- und weiterbildung zu verbessern (Kunter & Klusmann, 2010). Lehrerkompetenzen werden weiterhin meist subjektiv anhand von Selbstberichtsdaten und selten objektiv anhand von Tests oder Assessments erfasst (Frey, 2006).

Auch zur Beratung liegen bislang nur sehr wenige Studien an Schulen, z.B. zur Beratungssituation, Beratungsarbeit im Schulalltag oder Förderung der Beratungskompetenz von (angehenden) Lehrkräften vor (Hertel, 2009; Wild, 2003). Trainings zur Förderung der Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz von Lehrkräften wurden von Hertel (2009) und von Aich (2006) entwickelt und erfolgreich durchgeführt. So zeigte sich, dass sich die Trainingsteilnehmer/innen beider Studien in ihrer Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz verbessern konnten. Trotz dieser zunehmenden Tendenz der Beschäftigung mit Beratung an Schulen fehlt es in der Forschung insbesondere noch an empirisch überprüften Modellen der Beratungskompetenz von Lehrkräften, auf deren Grundlage eine Messung und darauf aufbauend eine gezielte Förderung der Beratungskompetenz von Lehrkräften möglich ist.

Ziel der in dieser Arbeit vorgestellten Studien war es daher, 1. ein theoretisch entwickeltes Modell der Beratungskompetenz von Lehrkräften empirisch zu überprüfen, 2. geeignete Instrumente zur Messung der Beratungskompetenz zu entwickeln und zu validieren, 3. zu überprüfen, wie sich Lehramtsstudierende, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) und Lehrkräfte im Schuldienst hinsichtlich ihrer Beratungskompetenz unterscheiden und 4. den Zusammenhang zwischen der Beratungskompetenz von Lehrkräften und deren Diagnostischer

Kompetenz zu überprüfen. Basierend auf den Ergebnissen dieser Arbeit sollen im Anschluss geeignete, und an die Ausbildungssituation angepasste Fördermaßnahmen weiterentwickelt werden.

Um diese Ziele zu erreichen, musste zunächst ein klar umrissenes Konstrukt der Beratungskompetenz von Lehrkräften definiert werden. Dazu wurde eine Literaturrecherche zu diesem Bereich vorgenommen. Es wurden verschiedene, zum Teil bereits empirisch überprüfte Ansätze in das Modell integriert. Insbesondere die von West und Cannon (1988), McLaughlin (1999), Strasser und Gruber (2003), Schwarzer und Buchwald (2006) und Hertel (2009) genannten Modelle zur Beratungskompetenz wurden in das Modell integriert. West und Cannon (1988) haben in einer umfassenden Studie Beratungsexperten/-expertinnen gefragt, welche Bereiche der Beratung sie als zentral für den Erfolg ansehen. Hier wurden die zwischenmenschliche Kommunikation, die Berücksichtigung der Gleichstellung und Wertevorstellungen, persönliche Merkmale des Beraters/ der Beraterin, gemeinschaftliches Problemlösen und die Evaluation der Effektivität der Beratung genannt. McLaughlin (1999) beschreibt, dass Beratung in der Schule 1. das Ziel hat, einer Person oder einer Personengruppe zu helfen. Deshalb werden Probleme untersucht und Entwicklungsprozesse in die Wege geleitet. 2. Beratung sollte auf den folgenden Kompetenzen basieren: Zuhören, Empathie, Aufforderung und Unterstützung (McLaughlin, 1999). 3. Die Selbsterfahrung ist ein wichtiger Bestandteil und die Entwicklung dieser stellt einen Teil des Beratungsprozesses dar. 4. Beratung ist ein Prozess des Lernens, der Gedanken, Gefühle und Handlungen einschließt. Strasser und Gruber (2003) beschreiben 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 von Strasser und Gruber eingeführten Fachwissen und den personalen Ressourcen zusätzlich noch vier weitere Dimensionen der Beratungskompetenz: die Prozesskompetenz, die Berater-Skills, die Bewältigungskompetenz und die Weiterentwicklung und Qualitätssicherung der Beratungskompetenz. Unter die Prozesskompetenz fallen bei Schwarzer und Buchwald Themen der Strukturierung des Beratungsprozesses und eine zielorientierte Gesamtgestaltung. Unter die Berater-Skills fallen unter anderem das aktive Zuhören, der Einsatz von Gesprächsstrategien, die Strukturierung des Beratungsablaufs, aber auch das lösungsorientierte Arbeiten sowie die Klärung von Zielen in der Beratung. Mit der Kompetenzdimension Bewältigung erfassen Schwarzer und Buchwald den Umgang mit Konfliktsituationen. Unter der Dimension Weiterentwicklung und Qualitätssicherung werden der Bereich Supervision und Qualitätsmanagement gefasst. Hertel (2009) integriert in ihr Modell die Ansätze 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.

Basierend auf diesen Modellen wurde in dieser Arbeit zunächst ein fünf- und nach weiteren Prüfungen ein vierdimensionales Modell der Beratungskompetenz mit folgenden Dimensionen hypothetisiert und empirisch bestätigt: Berater-Skills, Diagnostizieren/ Pädagogisches Wissen, Kooperation/ Perspektivübernahme sowie Bewältigung. Zur genauen Herleitung der Kompetenzdimensionen siehe Kapitel 2.1 und 2.2.

Überblick über die Kapitel

Die Ziele dieser Dissertation werden in Teil zwei in vier Kapiteln dargestellt. Jedes Kapitel beinhaltet einen Artikel, der in einem auf dem Social Science Citation Index (SSCI) gelisteten Journal eingereicht bzw. angenommen wurde. Kapitel 2.1 beschäftigt sich dabei mit der Entwicklung und Überprüfung eines Modells der Beratungskompetenz von Gymnasiallehrkräften zum Thema Lernberatung anhand eines Fallszenarios. Kapitel 2.2 beschreibt den Einsatz des weiterentwickelten Fallszenarios aus Kapitel 2.1 an einer Stichprobe von Lehramtsstudierenden, Lehrkräften im Vorbereitungsdienst und Lehrkräften im Schuldienst, mit dem Ziel, Unterschiede hinsichtlich der Beratungskompetenz zwischen diesen drei Stichproben zu ermitteln. Kapitel 2.3 stellt die Entwicklung eines weiteren Instruments zur Messung der Beratungskompetenz von Lehrkräften dar, einen Situational Judgment Test (SJT). Kapitel 2.4 beschreibt den Zusammenhang der Beratungskompetenz mit der Diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften anhand des Fallszenarios und anhand einer Kurzversion des SJT mit ähnlichen Instrumenten zur Messung der Diagnostischen Kompetenz an derselben Stichprobe aus Kapitel 2.2. Im Folgenden werden die vier Kapitel kurz beschrieben und die zentralen Ergebnisse zusammengefasst.

Kapitel 2.1: Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Modellierung der Beratungskompetenz. Es werden dabei sowohl die theoretische Herleitung des Beratungsmodells als auch kurz die zur empirischen Überprüfung eingesetzten Instrumente (Fallszenario, Wissenstest und Selbsteinschätzung) beschrieben. Ziel der Studie war es, das postulierte fünfdimensionale Modell mit den Dimensionen *Berater-Skills*, *Lösungs-/Ressourcenorientierung*, *Diagnostizieren/Pädagogisches Wissen*, *Kooperation* und *Bewältigung* mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen empirisch zu überprüfen. Diese Bestätigung sollte

sowohl anhand des Fallszenarios als auch mittels der Selbsteinschätzung vorgenommen werden. Weiterhin sollte der Zusammenhang zwischen diesen beiden Erhebungsinstrumenten überprüft werden. Darüber hinaus sollte der Einfluss des Wissens über Beratung und Lernstrategien (Wissenstest), der Berufserfahrung, der Teilnahme an Fortbildungen und der beratungsbezogenen Selbstwirksamkeit auf den Gesamtwert im Fallszenario und die Werte der einzelnen Dimensionen ermittelt werden. Die Studie wurde an einer Stichprobe von 125 Gymnasiallehrkräften durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich das hypothetisierte fünfdimensionale Modell für beide Instrumente zur Beschreibung des Konstrukts der Lernberatung eignet. Sowohl für das Fallszenario als auch für die Selbsteinschätzungen ergeben sich gute Modellfit-Werte. Dennoch zeigte sich bei der Modellierung auf Seiten des Fallszenarios Modifikationsbedarf bezüglich der Dimensionen Berater-Skills und Lösungs-/Ressourcenorientierung, weswegen das fünfdimensionale Modell nicht als optimale Lösung angesehen werden kann. Bezüglich der Einflüsse des Wissens, der Berufserfahrung, der Teilnahme an Fortbildungen und der Selbstwirksamkeit zeigte sich, dass Wissen und Berufserfahrung die stärksten Prädiktoren für die Beratungskompetenz sind. Bei der Berufserfahrung dagegen erreichten Lehrkräfte mit weniger Berufserfahrung deutlich bessere Werte im Fallszenario als Lehrkräfte mit viel Berufserfahrung. Dies weist darauf hin, dass nicht nur Erfahrung notwendig ist, sondern dass noch andere Aspekte für die Entwicklung von Beratungskompetenz zu beachten sind. 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. Dies zeigte sich auch in den Ergebnissen zum Wissenstest. Wissen über Beratung und domänenbezogen über Lernen scheint eine

notwendige Voraussetzung für die Entwicklung von Beratungskompetenz zu sein. Wissen kann daher als notwendige Grundlage für den Erwerb von Handlungskompetenzen angesehen werden.

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers' Professional Competences

Diese Studie baut auf der in Kapitel 2.1 vorgestellten Studie auf und hatte das Ziel, die Beratungskompetenz hinsichtlich der Expertisestufe, die Lehramtsstudierende, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und Lehrkräfte erreichen, zu untersuchen. Außerdem sollte überprüft werden, ob das Wissen, darüber hinausgehend aber auch die reflektierte Erfahrung und die Unterstützung durch andere, einen Einfluss auf die Beratungskompetenz haben. Es wurde zum einen angenommen, dass sich die drei Gruppen signifikant in ihrem Niveau der Beratungskompetenz unterscheiden (Lehramtsstudierende < LiV < Lehrkräfte), sowohl im Gesamtwert des Fallszenarios, als auch auf den vier Beratungsdimensionen. Weiterhin wurde die Hypothese aufgestellt, dass Teilnehmer, die über mehr Wissen verfügen, die Beratungsgespräche vermehrt reflektieren und zudem Unterstützung durch Kollegen erhalten oder an Fortbildungen teilnehmen eine höhere Beratungskompetenz aufweisen. Als Untersuchungsinstrument wurde wieder das Fallszenario eingesetzt, nachdem dieses nach den Ergebnissen aus Studie 2.1 optimiert wurde. Das Wissen wurde mit einer gekürzten Version des bestehenden Wissenstests erfasst. Die Stichprobe bestand aus 95 Lehramtsstudierenden, 107 LiV und 96 Lehrkräften der gymnasialen Mittelstufe. Zur Berechnung der Unterschiede in den Expertisestufen wurden MANOVAs durchgeführt. Zur Überprüfung des Einflusses der Prädiktoren wurde ein lineares Strukturgleichungsmodell berechnet, in welchem die vier Beratungsdimensionen auf einem latenten Faktor laden und dieser durch die drei Prädiktoren vorhergesagt wird. Die Ergebnisse der Berechnung zu den Expertisestufen zeigen, dass sich

die drei Gruppen hinsichtlich ihres Niveaus an Beratungskompetenz signifikant unterscheiden. Es lassen sich allerdings nur Unterschiede zwischen Studierenden und den anderen beiden Gruppen finden. Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lehrkräften und den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. Die Ergebnisse der Strukturmodellierung zeigen, dass sowohl Wissen als auch reflektierte Erfahrung einen signifikanten Einfluss auf die Beratungskompetenz haben, während der Faktor Unterstützung durch andere keinen Einfluss darauf hat. Die Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass die nachfolgende Lehrergeneration, vertreten durch die LiV, in ihrer Beratungskompetenz bereits besser ausgebildet sind als Lehrkräfte, die bereits länger im Schuldienst sind. Da die reflektierte Erfahrung einen Einfluss auf die Entwicklung von Beratungskompetenz zu haben scheint, sollte diese insbesondere bei der Entwicklung bzw. Weiterentwicklung von Fortbildungen für Lehrkräfte und angehende Lehrkräfte eine besondere Berücksichtigung finden und in diese integriert werden.

Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling

Competency

Die dritte Studie beschäftigt sich mit der Entwicklung und Validierung eines Situational Judgment Tests (SJTs) zur Messung der Beratungskompetenz. Im Gegensatz zu dem Fallszenario mit dem offenen Antwortformat, welches in den Studien eins und zwei eingesetzt wurde, werden den Probanden bei einem SJT verschiedene kurze Szenarien mit vier Antwortalternativen in einem Multiple-Choice-Format dargeboten. SJTs werden in der Literatur als valide Prädiktoren für Verhalten in verschiedenen Situationen beschrieben (McDaniel, Morgeson, Finnegan, Campion & Braverman, 2001). Basierend auf dem Modell der Beratungskompetenz mit den vier Dimensionen Berater-Skills, Diagnostizieren/Pädagogisches Wissen, Kooperation/Perspektivübernahme und Bewältigung

wurden 13 Szenarien entwickelt. Bei der Testentwicklung wurde die für SJTs klassische drei Schritte-Prozedur zur Entwicklung der Fallszenarien angewendet (McDaniel & Nguyen, 2001; Weekley, Ployhart & Holtz, 2006): Entwicklung der Szenarien, Entwicklung der Antwortoptionen und Durchführung eines Effektivitätsratings. Das Instrument wurde dann an einer Stichprobe von 78 Gymnasiallehrkräften der Mittelstufe validiert. Als Prädiktoren wurden die Selbsteinschätzungsskalen reflektierte Erfahrung und Austausch mit Kollegen verwendet, da sich diese auch in vorherigen Studien als valide Prädiktoren erwiesen hatten. Als objektive Prädiktoren gingen die Berufserfahrung, die bisherige Teilnahme an Beratungsfortbildungen und die Anzahl geführter Beratungsgespräche pro Halbjahr in die Auswertung mit ein. Es wurde angenommen, dass Lehrkräfte mit höheren Werten bezüglich der Prädiktoren auch bessere Werte im SJT erzielen.

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen zeigen hypothesenkonform, dass die reflektierte Erfahrung den Gesamtscore im SJT signifikant vorhersagt, ebenso die Beratungsdimensionen Diagnostizieren/Pädagogisches Wissen, Kooperation/Perspektivübernahme und Bewältigung. Die Dimension der Berater-Skills dagegen wurde am besten vorhergesagt durch die Berufserfahrung und den Austausch mit Kollegen. Die beiden Prädiktoren hatten ein negatives β -Gewicht. Die Dimension Kooperation/Perspektivübernahme wurde neben der reflektierten Erfahrung auch durch die Anzahl geführter Beratungsgespräche vorhergesagt. Die Teilnahme an Fortbildungen leistete keine Vorhersagekraft für die Ergebnisse im SJT. Wie auch in der zweiten Studie scheint sich die reflektierte Erfahrung als guter Prädiktor für die Beratungskompetenz zu eignen. Dass die Bewältigung durch die reflektierte Erfahrung negativ vorhergesagt wird, kann dahingehend interpretiert werden, dass zu intensive Beschäftigung mit kritischen Ereignissen eher zu Nachdenklichkeit als zu einer positiven Auseinandersetzung mit der Situation führt. Dies

müsste in weiterführenden Studien überprüft werden. Dass der Austausch mit Kollegen die Dimension Berater-Skills negativ vorhersagt, kann weiterhin daran liegen, dass Lehrkräfte mit Kompetenzen in diesem Bereich auch weniger Hilfe und Unterstützung durch Kollegen benötigen. Der positive Einfluss der Anzahl geführter Beratungsgespräche auf die Dimension Kooperation/Perspektivübernahme zeigt, dass Lehrkräfte mit mehr kooperativem Verhalten mehr Beratungsgespräche führen.

Insgesamt kann die reflektierte Erfahrung als bester Prädiktor angesehen werden. Es ist allerdings kritisch anzumerken, dass dies eine Selbsteinschätzung ist und es in zukünftigen Studien besser wäre, z.B. reale Beratungsgespräche zur weiteren Validierung einzusetzen.

Kapitel 2.4: Wie hängen die diagnostische Kompetenz und die Beratungskompetenz zusammen? Eine korrelative Untersuchung

Diese vierte Studie stellt den Zusammenhang der Beratungskompetenz mit der Diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften her. Diagnostizieren wird als zentrale Aufgabe des Lehrerberufes angesehen, da effektive Unterrichtsplanung eine Abstimmung auf die Fähigkeiten der Schüler/innen erfordert (Vogt & Rogalla, 2009). Neben der Beratung wird auch die Diagnostik als eine der Kernkompetenzen von Lehrkräften angesehen. Da Diagnostik von Lernprozessen von Schülern auch ein zentraler Aspekt in der Beratung von Lernschwierigkeiten ist und als Voraussetzung für diese angesehen werden kann, erscheint es sinnvoll, diese beiden Lehrerkompetenzen in Bezug zueinander zu setzen. Auch in dem Modell der Beratungskompetenz ist das Diagnostizieren/Pädagogische Wissen neben den Berater-Skills, der Kooperation/Perspektivübernahme und der Bewältigung, eine der vier Kompetenzdimensionen. Genauso wie das Diagnostizieren im Modell der Beratungskompetenz eine entscheidende Rolle spielt, spielt auch das Beraten im

Prozessmodell der Diagnostischen Kompetenz von Klug, Bruder und Schmitz (in Vorbereitung) eine zentrale Rolle, nachdem eine Diagnose getroffen wurde. Es erscheint plausibel, Diagnostizieren als Grundlage guter Beratung anzusehen. Allerdings wurde die Beziehung zwischen beiden Kompetenzen bisher noch nicht empirisch untersucht. Es sollte daher in dieser Studie überprüft werden, ob Zusammenhänge zwischen den beiden Kompetenzen bestehen und ob sich die Beratungskompetenz durch die Diagnostische Kompetenz vorhersagen lässt.

Als Modell der Diagnostischen Kompetenz wird das Prozessmodell von Klug, Bruder und Schmitz (2010) in Bezug zur Beratungskompetenz gesetzt. Dieses Prozessmodell beinhaltet die folgenden Dimensionen zur fächerübergreifenden Diagnostik von Lernverhalten: 1. Zielsetzung der Diagnose und grundlegende Diagnostik-Skills (präaktional), 2. Diagnostizieren des Lernverhaltens (aktional) und 3. Pädagogisches Anschlusshandeln (postaktional). Insbesondere wird die Phase nach dem Diagnostizieren, also dem Pädagogischen Anschlusshandeln, als Verknüpfungsstelle zwischen der Beratung und der Diagnostik angesehen und nimmt hier einen besonderen Stellenwert ein. In dieser Phase ist es wichtig, Diagnoseergebnisse zurückzumelden und Lösungen für bestehende Probleme zu finden. Dies kann z.B. durch ein Beratungsgespräch mit Eltern oder Schülern umgesetzt werden.

Zur Messung der Beratungskompetenz wurden die in Kapitel 2.2 und 2.3 beschriebenen Instrumente eingesetzt: das Fallszenario, der SJT (Kurzform), der Wissenstest und die Skalen zur Expertise in Beratung. Für die Diagnostische Kompetenz sind ebenfalls ein Fallszenario, ein Wissenstest und die Skalen zur Expertise in Diagnostik eingesetzt worden. Die Hypothesen sind, 1. dass bei Messung mit der gleichen Methode (Fallszenarien) ein mittlerer korrelativer Zusammenhang zwischen Diagnostischer Kompetenz und

Beratungskompetenz besteht, 2. ein kleiner korrelativer Zusammenhang bei Messung mit unterschiedlichen Methoden (Fallszenario Diagnostik mit SJT Beratung), 3. dass die Prädiktoren und Einzeldimensionen der beiden Kompetenzen miteinander eine mittlere Korrelation ausweisen und 4. dass es durch eine latente Regressionsanalysen möglich ist, die Beratungskompetenz durch die Diagnostische Kompetenz vorherzusagen.

Die Stichprobe dieser Studie, welche auch in Kapitel 2.2 beschrieben wird, besteht aus $N = 293$ Versuchspersonen ($N=93$ Lehramtsstudierende, $N=107$ Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, $N=93$ Lehrkräfte der gymnasialen Mittelstufe).

Die Ergebnisse zeigen, dass ein korrelativer Zusammenhang zwischen Diagnostischer Kompetenz und Beratungskompetenz besteht, sowohl auf Ebene des Gesamtscores der Fallszenarien als auch für die Prädiktoren. Das Wissen über Diagnostik korreliert mit dem Wissen über Beratung zu $r=.23$ ($p<.001$). Ebenso korrelieren die Prädiktoren der beiden Kompetenzbereiche (Professionelle Identität, Reflektierte Praxis). Werden die beiden Kompetenzen mit unterschiedlichen Methoden erfasst, korreliert die Diagnostische Kompetenz, gemessen mit dem offenen Fallszenario, mit der Beratungskompetenz, gemessen mit dem Situational Judgment Test, jedoch geringer als wenn beide Kompetenzen mit der gleichen Methode erfasst werden. Die latente Regression zur Vorhersage der Beratungskompetenz und ihren Dimensionen aus der Diagnostischen Kompetenz und ihren Dimensionen zeigt, dass eine Vorhersage möglich ist. Die Fitwerte des latenten Regressionsmodells erweisen sich als sehr gut. Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass die beiden zentralen Lehrerkompetenzen zusammenhängen und dass Diagnostische Kompetenz für Beratungsgespräche als wichtige Voraussetzung angesehen werden kann.

Zusammenfassende Diskussion

Da Beratung von Eltern und Schülern zwar ein fester Bestandteil des Lehrerberufes ist, es aber insgesamt noch sehr wenig Forschung zu diesem Bereich des professionellen Handelns von Lehrkräften gibt, war es das Ziel dieser Arbeit, einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke zu leisten. Es sollte dabei zunächst die Beratungskompetenz von Lehrkräften modelliert werden, geeignete Instrumente zur Messung der Beratungskompetenz entwickelt und validiert werden, sowie überprüft werden, wie sich Lehramtsstudierende, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) und Lehrkräfte im Schuldienst hinsichtlich ihrer Beratungskompetenz unterscheiden. Darüber hinaus war es ein zusätzliches Ziel der Arbeit, den Zusammenhang der Beratungskompetenz mit der Diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften zu untersuchen, da diese beiden Lehrerkompetenzen eng miteinander verbunden sind. Es sollten im Anschluss Aussagen darüber gemacht werden können, wie geeignete und an die Ausbildungssituation angepasste Fördermaßnahmen entwickelt bzw. weiterentwickelt werden können.

Bezugnehmend auf die erste Fragestellung der Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften bestand der erste Schritt dieser Arbeit darin, ein klar umrissenes und überprüfbares Modell der Beratungstätigkeit von Lehrkräften zu entwickeln. Dieses Modell soll als Basis dienen, Lehrkräfte adäquat in ihrer Beratungstätigkeit zu unterstützen. Für die Modellierung wurde ein domänenspezifischer Modellierungsansatz gewählt, das Modell bezieht sich ausschließlich auf die Domäne der Lernberatung. Diese Beratungsdomäne wurde ausgewählt, da die Lernberatung ein sehr zentrales Beratungsfeld für Lehrkräfte ist und sich Eltern zudem insbesondere in diesem Bereich Unterstützung von Lehrkräften wünschen (Hertel, 2009). Das Modell gilt zudem bisher nur für Lehrkräfte der gymnasialen Mittelstufe, da nur von dieser Stichprobe Daten erhoben wurden.

Für die Modellierung wurde das aus der Theorie und Empirie abgeleitete Modell der Beratungskompetenz empirisch überprüft. Für die Berechnung des mehrdimensionalen Beratungsmodells wurde dabei der Ansatz der konfirmatorischen Faktorenanalyse ausgewählt. Die Ergebnisse der ersten Studie zeigen dabei, dass sich das aus der Theorie und Empirie abgeleitete fünfdimensionale Modell der Beratungskompetenz bezogen auf Lernberatung mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen bestätigen ließ. Da es sich um ein Modell mit heterogenen Dimensionen und Skalen handelt, war diese Modellierung auch mit einigen Einschränkungen verbunden. Zudem wurden zwei Dimensionen nur mit jeweils einer Skala erfasst, was für diesen methodischen Ansatz schwierig ist. Auf Seiten der Selbsteinschätzung luden nicht alle Skalen auf den einzelnen Dimensionen. Dies kann damit zusammenhängen, dass bei zwei Skalen nur Einzelitems aufgrund zu geringer innerer Konsistenzen in die Analysen eingehen konnten. Auf Seiten des Fallszenarios zeigten sich Schwierigkeiten darin, dass sich die Skala Lösungsorientierung nicht der gewünschten Dimension Lösungs-/Ressourcenorientierung zuordnen ließ, sondern der Dimension Diagnostizieren/Pädagogisches Wissen. Dies kann auch darauf zurückgeführt werden, dass bei der Beurteilung der offenen Antworten des Fallszenarios keine klare Abgrenzung zwischen den Skalen Lösungs-/Ressourcen- und Zielorientierung vorgenommen werden konnte. Dieser Schwierigkeit in der ersten Studie wurde durch eine Optimierung und auch differenziertere Operationalisierung in der zweiten Studie begegnet. Darüber hinaus wurde die Skala Aktives Zuhören in der ersten Studie nicht differenziert genug erfasst, was sich darin zeigte, dass diese Skala auf keiner Dimension lud. Auf dieses Problem wurde durch eine Umformulierung der Frage im Fallszenario reagiert. Weiterhin wurde basierend auf den Ergebnissen der ersten Studie das Modell der Beratungskompetenz erweitert und umformuliert. Es wurde um die Skalen Perspektivübernahme (Dimension Kooperation) und

Bewältigung einer schwierigen Situation (Dimension Bewältigung) erweitert. Ferner wurde die Skala Lösungs-/Ressourcenorientierung der Dimension Kooperation zugeordnet und die Zielorientierung dem Diagnostizieren/Pädagogisches Wissen. Die Instrumente wurden an die Modellveränderung angepasst. In der zweiten vorgestellten Studie konnte mit diesem adaptierten und vereinfachten Modell eine gute Modellpassung erreicht werden. Der Ansatz, dass das Beratungsmodell heterogene Skalen und Dimensionen enthält, wurde beibehalten, um für das übergeordnete Ziel, Lehrkräfte in ihrer Beratungskompetenz zu fördern, einen adäquaten und differenzierten Ansatz zu haben, auch wenn dies bei der Modellierung methodische Schwierigkeiten zur Folge hatte.

Hinsichtlich der zweiten Fragestellung der Instrumentenentwicklung und -validierung wurden Paper-Pencil-Verfahren ausgewählt, wie sie auch im Bereich der Personalauswahl und -entwicklung eingesetzt werden (McDaniel, Hartmann & Whetzel, 2007; Weekley & Ployhart, 2006). Im Zentrum der Instrumentenentwicklung standen ein Fallszenario mit offenem Antwortformat und ein Situational Judgment Test (SJT), der aus mehreren kurzen Fallszenarien mit einem geschlossenem Antwortformat besteht. Diese beiden Verfahren liefern den Vorteil, dass sie auch an großen Stichproben leicht eingesetzt werden können, welche zur Kompetenzmodellierung mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen notwendig waren (Tabachnick & Fidell, 2007). Weiterhin messen sie die Kompetenz verhaltensnah (Rivard, Missiuna, Hanna & Wishart, 2007; Hedlund, Witt, Nebel, Ashford & Sternberg, 2006; McDaniel & Nguyen, 2001; Weekley & Ployhart, 2006). Das Fallszenario wurde in den Studien eins und zwei eingesetzt. Die Entwicklung des SJTs und dessen Einsatz werden in Kapitel 2.3 vorgestellt, in Kapitel 2.4 werden die Zusammenhänge zwischen diesem und der Diagnostischen Kompetenz vorgestellt.

Für die Validierung der Instrumente an externen Merkmalen wurden Ansätze der Forschung zum professionellen Lehrerhandeln und der Expertiseforschung integriert. So beschreibt Terhart (2007) in seinem Modell der Handlungskompetenz von Lehrkräften drei grundlegende Kompetenzdimensionen, in denen Lehrkräfte über Kompetenzen verfügen sollten: Wissen, Motivation und Können. Handlungen werden dann als kompetent eingestuft, wenn ein bestimmter Grad an Bewusstheit und Reflektiertheit vorhanden ist. In allen drei Bereichen ist eine regelmäßige Reflexion erforderlich, denn erst dann hat berufliche Handlungskompetenz die notwendige Flexibilität und Entwicklungsoffenheit. Konkret bezogen auf Beratung beschreiben Strasser und Gruber (2003), dass es wichtig ist, Wissen als Grundlage zur Kompetenzentwicklung zu besitzen. Dies muss dann auf der Grundlage personaler Ressourcen auch reflektiert werden, um es effektiv anwenden zu können. In Studie eins wurde daher zunächst eine Validierung des Fallszenarios anhand des Selbsteinschätzungsfragebogens vorgenommen. Diese Berechnung fand auf latenter Ebene statt und integrierte bei beiden Instrumenten die jeweiligen Dimensionen. Es zeigte sich, dass die beiden Instrumente einen mittleren Zusammenhang von $r = .23$ aufweisen. Dies entspricht dem klassischen Zusammenhang zwischen subjektiv und objektiv erhobenen Daten zu dem gleichen Konstrukt (Mabe & West, 1982). Weiterhin wurden in Studie eins das Wissen der Lehrkräfte zu Beratung und Lernschwierigkeiten (Wissenstest), die Berufserfahrung, die beratungsbezogene Selbstwirksamkeit und auch die Teilnahme an Fortbildungen erfasst. Durch Regressionsanalysen konnte gezeigt werden, dass hypothesenkonform insbesondere das Wissen die Beratungskompetenz vorhersagt. Auch die Berufserfahrung ist ein guter Prädiktor für die Beratungskompetenz. Allerdings zeigen hier Lehrkräfte mit weniger Berufserfahrung entgegen den Erwartungen deutlich bessere Werte im Fallszenario. Ähnliche Ergebnisse erzielten auch Schroeder et al. (2009) bezüglich der Diagnostischen Kompetenz

von Lehrkräften. Diese Ergebnisse können zum einen darauf hinweisen, dass Lehrkräfte mit weniger Berufserfahrung auf dem Gebiet der Beratung schon besser ausgebildet wurden. Durch die Veränderung der zweiten Phase der Lehrerausbildung und die Einführung der Modularisierung (KMK, 2004) könnte die Beratungskompetenz der jüngeren Lehrkräfte bereits gesteigert worden sein. Die Ergebnisse weisen zum anderen allerdings auch in die Richtung, dass Erfahrung alleine nicht zu einer Kompetenzsteigerung führt, sondern diese Erfahrung auch reflektiert werden muss (Rønnestad & Skovholt, 2001; Neufeldt, Karno & Nelson, 1996). In den Studien zwei und drei wurde daher nicht mehr nur die Berufserfahrung erfasst, sondern darüber hinaus auch die reflektierte Erfahrung mit Beratungsgesprächen, sowie die Unterstützung von Kollegenseite. Weiterhin wurde nicht nur die Stichprobe der Lehrkräfte untersucht, sondern es wurden auch Daten von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst und Lehramtsstudierenden erhoben. Die Ergebnisse aus der zweiten Studie zeigen hinsichtlich der Prädiktoren, dass sich sowohl das Wissen als auch die reflektierte Erfahrung als gute Prädiktoren für die Beratungskompetenz von Lehrkräften erweisen. Auch die Ergebnisse der dritten Studie bezüglich des SJTs und dessen Validierung zeigen, dass sich insbesondere die reflektierte Erfahrung zur Vorhersage der Beratungskompetenz eignet, während die Berufserfahrung keinen Beitrag zur Vorhersage leistet.

Bezogen auf die dritte Fragestellung, die Untersuchung der Beratungskompetenz bei der Stichprobe der Studierenden, der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) und der Lehrkräfte, zeigen die Ergebnisse der Varianzanalysen, dass sich die Studierenden hinsichtlich des Gesamtwertes im Fallszenario und auch der Dimensionen Berater-Skills und dem Diagnostizieren/Pädagogisches Wissen signifikant von den anderen beiden Gruppen unterscheiden. Keine Unterschiede bestehen zwischen den LiV und den Lehrkräften. Weiterhin zeigt der Vergleich des Items „Der Bereich der Beratung wurde in meinem

Referendariat intensiv behandelt“ Unterschiede zwischen den Lehrkräften und den LiV. Die LiV berichten signifikant höhere Werte ($M=3.69$, Skala von 1 bis 6) als die Lehrkräfte ($M=2.10$, $p = .00$). Die Hypothese, dass sich die zweite Phase der Lehrerausbildung hinsichtlich einer vermehrten Beschäftigung mit dem Thema Beratung bereits verbessert hat, konnte damit untermauert werden. Nichtsdestotrotz erreichen die Lehrkräfte sowohl in Studie eins als auch in Studie zwei im Mittel nur etwa die Hälfte der möglichen Punktzahl im Fallszenario ($M_{Studie\ 1}=15.08$; $M_{Studie\ 2}=14.57$; mit einer Höchstpunktzahl von 29 Punkten in Studie 1 und 31 Punkten in Studie 2). Es gibt daher insgesamt noch viel Verbesserungspotential für Lehrkräfte in diesem Bereich.

Bezogen auf die vierte Fragestellung war es das Ziel, zu überprüfen, ob ein Zusammenhang besteht zwischen der Beratungskompetenz und der Diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. Es wurde dabei Bezug genommen auf das Modell der Diagnostischen Kompetenz von Klug, Bruder und Schmitz (2010), welches die Diagnostik von Lernschwierigkeiten fokussiert. Die Ergebnisse aus Studie vier zeigen zum einen, dass hypothesenkonform sowohl das Diagnostizieren/Pädagogisches Wissen aus dem Beratungsmodell mit dem aktionalen Diagnostizieren im Diagnoseprozess zusammenhängen als auch, dass die Berater-Skills mit Diagnostik-Skills, die Kooperation der Beratungskompetenz mit Pädagogischem Anschlusshandeln nach dem Diagnostizieren und auch die Gesamtwerte der beiden Kompetenzen im Fallszenario miteinander korrelieren. Lehrkräfte, die besser in der Diagnostischen Kompetenz sind, weisen auch bessere Werte in der Beratung auf. Ziel zukünftiger Studien könnte daher sein, diese beiden Kompetenzen nicht getrennt zu betrachten, sondern auch kombinierte Schulungskonzepte zu entwickeln.

Limitationen und Schwierigkeiten

Allen vorgestellten Studien gemein ist das querschnittliche Design. Dieses lässt keine Aussagen über die Entwicklung der Beratungskompetenz über die Berufslaufbahn zu. Kohorteneffekte können somit nur angenommen und nicht nachgewiesen werden. Zu Studie zwei ist einschränkend zu sagen, dass es das eigentliche Ziel war, die Gruppenvergleiche durch Multigruppenanalysen durchzuführen, was aufgrund der Stichprobengröße allerdings nicht möglich war. Für die Fragestellung der Modellierung war das querschnittliche Design dennoch angemessen, sollte aber in zukünftigen Studien durch längsschnittliche Analysen ergänzt werden. Weiterhin hat es sich in allen Studien als sehr schwierig erwiesen, eine ausreichend große Stichprobe von Lehrkräften zu gewinnen. Die Stichprobenrekrutierung erwies sich insgesamt als sehr schwierig und mühsam und dauerte z.B. in Studie zwei neun Monate. In zukünftigen Studien sollte daher überlegt werden, welche Anreize für Lehrkräfte geschaffen werden können, an solchen Studien teilzunehmen. Die verwendeten Anreize, Amazon-Gutscheine im Wert von zehn Euro, Fortbildungspunkte für die Lehrkräfte und das Angebot, Schulungen zu dem Thema Beratung zu bekommen haben für die meisten Schulen nicht ausgereicht, um eine größere Zahl an Lehrkräften zur Teilnahme zu motivieren, obwohl es sich um Querschnittstudien zu nur einem Messzeitpunkt handelte. Hier sind eventuell individuelle, auf die Schule zugeschnittene Maßnahmen notwendig.

Erkenntnisgewinn

Die Ergebnisse der vorgestellten Studien liefern dennoch insgesamt neue und wichtige Erkenntnisse für den Forschungsbereich der Beratungskompetenz von Lehrkräften. Das im Rahmen der vorliegenden Studien entwickelte Modell ist hilfreich, das Konstrukt der Beratungskompetenz von Lehrkräften klarer zu definieren und ist insbesondere im Hinblick auf die Förderung von Lehrkräften funktional. Die Studien zeigen, dass sich die

Beratungskompetenz von Lehrkräften modellieren lässt, auch wenn sich dies sowohl durch das heterogene Konzept als auch durch die verhaltensnahen Instrumente nicht immer als leicht erwiesen hat. Darüber hinaus erschien die Wahl der Instrumente (Fallscenario, Situational Judgment Test) als geeignet, da sie – obwohl Paper-Pencil-Verfahren – die Beratungskompetenz nah am Verhalten messen und sich leicht einsetzen lassen. Auch dadurch lassen sie sich nicht nur zur Messung, sondern auch zur gezielten Förderung von Lehrkräften einsetzen. Die Ergebnisse zu den eingesetzten Prädiktoren aus der Expertiseforschung verdeutlichen darüber hinaus, dass sowohl das Wissen als auch die reflektierte Erfahrung die Beratungskompetenz signifikant vorhersagen. Aus diesen Erkenntnissen lassen sich direkte Maßnahmen zur Förderung der Beratungskompetenz von Lehrkräften ableiten. Auch diese Erkenntnisse sind insbesondere für die Förderung von Beratungskompetenz relevant und sollten in Trainings umgesetzt werden.

Ausblick

Basierend auf den Erkenntnissen der vorgestellten Studien wäre es insbesondere bezüglich der Modellierung der Beratungskompetenz interessant, diese auch an einer Stichprobe von Grund-, Real- und Hauptschullehrkräften vorzunehmen. So könnte überprüft werden, ob das Modell auch für diese Zielgruppe geeignet ist, oder ob hier eine andere Kompetenzstruktur vorliegt.

Hinsichtlich der Instrumente wäre es in einem nächsten Schritt wichtig, die eingesetzten Paper-Pencil-Methoden an realen Beratungsgesprächen von Lehrkräften zu validieren. Diese könnten mit Tonbändern aufgenommen und mit einem bereits bestehenden Beobachtungsinstrument für Beratungsgespräche geratet werden. Dadurch wäre es möglich, weitere Hinweise auf die Qualität der Paper-Pencil-Instrumente zu erhalten. Es könnten daraufhin auch Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt und umgesetzt werden. Sollten sich die

Instrumente bei einer solchen Validierungsstudie weiter bewähren, wäre dies eine wichtige Information für deren weiterführenden Einsatz. Darauf aufbauend sollten die bestehenden Instrumente in einem nächsten Schritt erweitert werden. Gerade für den SJT könnten für jede Skala mehrere Items entwickelt werden, sodass auch Reliabilitätsanalysen möglich sind. Auch für die Diagnostische Kompetenz könnten SJTs nach der beschriebenen Prozedur entwickelt werden. Bei dem Fallszenario mit offenem Antwortformat könnten weitere Fallbeschreibungen von Schülern abgebildet werden, so dass auch hier ein größerer Pool an Items vorhanden wäre. So könnten auch Parallelversionen für die Prä-Posttestung für Trainings entwickelt werden. In einer qualitativen Erweiterung könnten verschieden schwere Fallszenarios entwickelt werden, um die verschiedenen Expertiselevels in der Beratung noch differenzierter zu erfassen.

Für die Förderung von Lehrkräften auf allen Expertiselevels könnten die Instrumente dann zur gezielten und adaptiven Abstimmung von Fortbildungsinhalten eingesetzt werden. Dadurch könnten Trainingsteilnehmer mit einem ähnlichen Kompetenzprofil zu Gruppen zusammengestellt werden. Somit hätten die Lehrkräfte ähnliche Voraussetzungen und eine adaptive Vermittlung von Fortbildungsinhalten wäre möglich. Ziel weiterführender Studien könnte es sein, solche adaptiven Fortbildungskonzepte zu entwickeln und zu evaluieren.

Ebenfalls für Fortbildungen und Fördermaßnahmen interessant sind die Ergebnisse aus den Studien zwei und drei zum Einfluss des Wissens und der reflektierten Erfahrung auf die Beratungskompetenz. Dass das Wissen eine hohe Vorhersagekraft für die Beratungskompetenz hat, impliziert, dass dieses in Fortbildungen geschaffen werden muss. Es ist wichtig, den Lehrkräften eine solide Wissensbasis über Beratung zu vermitteln. Bezüglich der reflektierten Erfahrung hat sich gezeigt, dass diese den Kompetenzerwerb in Beratung unterstützt. Wichtig wäre es daher, Lehrkräfte in ihrer Reflexion über Beratungsgespräche zu

unterstützen. Eine Möglichkeit hierfür wäre die Integration von Reflexionseinheiten in Fortbildungen. Hertel (2009) hat in ihren Fortbildungsmaßnahmen bereits versucht dies umzusetzen, indem eine der Trainingsgruppen Feedback zu ihren Rollenspielen erhielt. Dieses Feedback erhielten die Teilnehmer schriftlich, es bestand aus der grafischen Rückmeldung der Einschätzung der eigenen Beratungskompetenz in Rollenspielsituationen. Es konnten hierfür keine Effekte gegenüber den Trainingsgruppen ohne Feedback nachgewiesen werden. Bei der Wahl der Unterstützung muss daher genau überlegt werden, wie diese umgesetzt werden kann. Eine Möglichkeit wäre der Einsatz von Reflexionsbögen, welche die Lehrer nach realen Beratungsgesprächen ausfüllen. Eine weitere Möglichkeit, bestünde in der Einführung kollegialer Supervisionen. Der Kerngedanke dieses Ansatzes ist, dass ein großes Potential für die nachhaltige Verbesserung der beruflichen Kompetenz der Lehrkräfte sowie der Unterrichtsqualität freigesetzt wird, wenn zwischen den Lehrpersonen ein besserer Erfahrungs- und Wissensaustausch durch Kooperation gelingt (Macha, Lödermann & Bauhofer, 2010). Die Besprechung aktueller Fälle in kollegialen Supervisionsgruppen unterstützt die Lehrkräfte sowohl bezüglich des Vorgehens in konkreten Beratungsfällen als auch in der Weiterentwicklung ihrer persönlichen Beratungskompetenzen insgesamt. Die Einführung und Evaluation eines solchen Programms an Schulen wäre eine interessante Möglichkeit, die im Rahmen der vorliegenden Studien gewonnenen Ergebnisse umzusetzen.

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. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4), 469–520.
- Bruder, S., Klug, J., Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.). *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes*. (S. 273-284) 56. *Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*, Weinheim: Beltz.
- Cox, D. D. (2005). Evidence based interventions using home school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473-497.
- Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J.F. Dunn (Eds.), *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* (S. 3 – 34). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Frey, A. (2006). Strukturierung und Methoden zur Erfassung von Kompetenzen. *Bildung und Erziehung*, 59(2), 125-145.
- Freyaldenhoven, I. (2005). *Schule in der Krise? Psychologische Beratung als Antwort!* Stuttgart: ibidem Verlag.

- Hedlund, J., Witt, J.M., Nebel, K.L., Ashford, S.J. & Sternberg, R. (2006). Assessing practical intelligence in business school admissions: A supplement to the graduate management admission test. *Learning and Individual Differences*, 16(2), 101-127.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung und Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P. & Reed, R. P. (2002). Teacher involving parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18, 843-867.
- Klug, J., Bruder, S. & Schmitz, B. (2010). *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften – Ein Prozessmodell zum Diagnostizieren des Lernverhaltens*. Vortrag gehalten auf der AEPF Tagung, Jena.
- Krumm, V. (1996). Über die Vernachlässigung der Eltern durch die Erziehungswissenschaft. Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 119-137. Weinheim: Beltz.
- 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; Abrufdatum: 01.09.2009)
- Kunter, M. & Klusmann, U. (2010). Kompetenzmessung bei Lehrkräften – Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 68-86.

- Lorenz, F. & Wild, E. (2007). Parent involvement in schooling. Results concerning its structure and impact on students motivation. In M. Prenzel (Ed.), *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Programme* (S. 32-52). Münster: Waxmann.
- Mabe, P.A. & West, S.G. (1982). Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 67(3), 280-296.
- Macha, H., Lödermann, A.M. & Bauhofer, W. (2010). *Kollegiale Beratung in der Schule. Theoretische, empirische und didaktische Impulse für die Lehrerfortbildung*. Weinheim: Juventa.
- McDaniel, M. S., Morgeson, F. P., Finnegan, E. B., Campion, M. A. & Braverman, E. P. (2001). Use of situational judgment tests to predict job performance: A clarification of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 80, 730-740.
- McDaniel, M. A. & Nguyen, N. T. (2001). Situational judgment tests: A review of practice and constructs assessed. *International Journal of Selection and Assessment*, 9, 103-113.
- Mc Daniel, M. A., Hartman, N. S., Whetzel, D. L. & Grubb, W. L. (2007). Situational judgment tests, response instructions, and validity: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 60, 63-97.
- McLaughlin, C. (1999). Counselling in school. Looking back and looking forward. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27(1), 13-23.
- McLeod, J. (2003). *An introduction to counselling*. Buckingham: Open University Press.

- Neufeldt, S. A., Karno, M. P. & Nelson, M. L. (1996). A qualitative study of experts' conceptualization of supervisee reflectivity. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 3-9.
- Palmowski, W. (1995). *Der Anstoß des Steins - systemische Beratung im schulischen Kontext - Ein Einführungs- und Lehrbuch*. Dortmund: borgmann.
- Rivard, L. M., Missiuna, C., Hanna, S. & Wishart, L. (2007). Understanding teachers' perceptions of the motor difficulties of children with developmental coordination disorders (DCD). *British Journal of Educational Psychology, 77*, 633-648.
- Rønnestad, M. H. & Skovholt, T. M. (2001). Learning areas for professional development: Retrospective accounts of senior psychotherapists. *Professional Psychology: Research and Practice, 32*, 181-187.
- Schnebel, S. (2007). *Professionell Beraten: Beratungskompetenz in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Schroeder, S., McElvany, N., Richter, T., Hachfeld, A., Baumert, J., Schnotz, W., Horz, H. & Ullrich, M. (2009). *What about the picture? Teachers' beliefs about text-picture-integration and their instructional behaviour*. Paper presented at the EARLI in Amsterdam, The Netherlands.
- Schwarzer, C. & Buchwald, P. (2006). Beratung in Familie, Schule und Beruf. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie - Ein Lehrbuch* (575-612). Weinheim: Beltz.

- Strasser, J. & Gruber, H. (2003). Kompetenzerwerb in der Beratung: Eine kritische Analyse des Forschungsstands. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 381–399.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (Eds.). (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Vogt, F. & Rogalla, M. (2009). Developing adaptive teaching competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1051–1060.
- Weekley, J. A. & Ployhart, R. E. (2006). An introduction to situational judgment testing. In J. A. Weekley & R. E. Ployhart (Eds.), *Situational judgment tests – theory, measurement, and application* (S. 1-10). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- West, J. F. & Cannon, G. S. (1988). Essential collaborative consultation competencies for regular and special educators. *Journal of Learning Disabilities* 21(1), 56–63.
- Wild, E. (2003). Lernen lernen. Wege einer Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit zum selbstreguliertem Lernen. *Unterrichtswissenschaft*, 31, 2-5.

Teil 2: Originalarbeiten

Kapitel 2.1: Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften

Simone Bruder, Julia Klug, Silke Hertel & Bernhard Schmitz

Simone Bruder, Julia Klug, & Bernhard Schmitz, Technische Universität Darmstadt, Institut für Psychologie, Alexanderstraße 10, 64283 Darmstadt

Silke Hertel, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt

Angelehnt an die Veröffentlichung in: E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.) (2010): Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. *56. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*, S. 273-284. Weinheim u.a.: Beltz.

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 Schülern/Schülerinnen 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 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 Lernprozessen 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 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 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 Lehrpersonen 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 Lehrkräfte 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.

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/-expertinnen gefragt, welche Bereiche der Beratung sie als zentral für den Erfolg ansehen. Hier wurden die zwischenmenschliche Kommunikation, die Berücksichtigung der Gleichstellung und Wertevorstellungen, persönliche Merkmale des Beraters/ der Beraterin, 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*, *Diagnostizieren und Pädagogisches Wissen*, *Kooperation* sowie *Bewältigung* postuliert. Die *Berater-Skills* umfassen die Bereiche des adäquaten Gesprächsaufbaus und den Einsatz von Gesprächsstrategien (aktives Zuhören, Paraphrasieren). Die *Ressourcen- und Lösungsorientierung* beinhalten die Ziel-, Lösungs- und Ressourcenorientierung in einer Beratung, das *Diagnostizieren und Pädagogische Wissen*, das Diagnostische 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 Gesprächsführung 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 des Beraters/ der Beraterin 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.

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.

Stichprobe

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

Von den 141 Lehrern und Lehrerinnen mussten 16 Personen wegen zu vieler fehlender Angaben aus den Analysen ausgeschlossen werden, sodass die Gesamtstichprobe aus 125 Lehrern/Lehrerinnen bestand. Die deskriptiven Daten der Lehrer/Innenstichprobe können Tabelle 1 entnommen werden.

Tabelle 1

Kennwerte der Lehrerstichprobe

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

Ergebnisse

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 ($\text{Chi}^2 = 29.46$, $\text{df} = 21$ ($p = .1$); $\text{CFI} = .99$; $\text{RMSEA} = .06$; $\text{SRMR} = .04$) als auch für das Fallszenario ($\text{Chi}^2 = 25.32$, $\text{df} = 34$ ($p = .86$); $\text{CFI} = 1.00$; $\text{RMSEA} = .00$; $\text{SRMR} = .05$) 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 *Diagnostizieren und Pädagogisches Wissen*; 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.

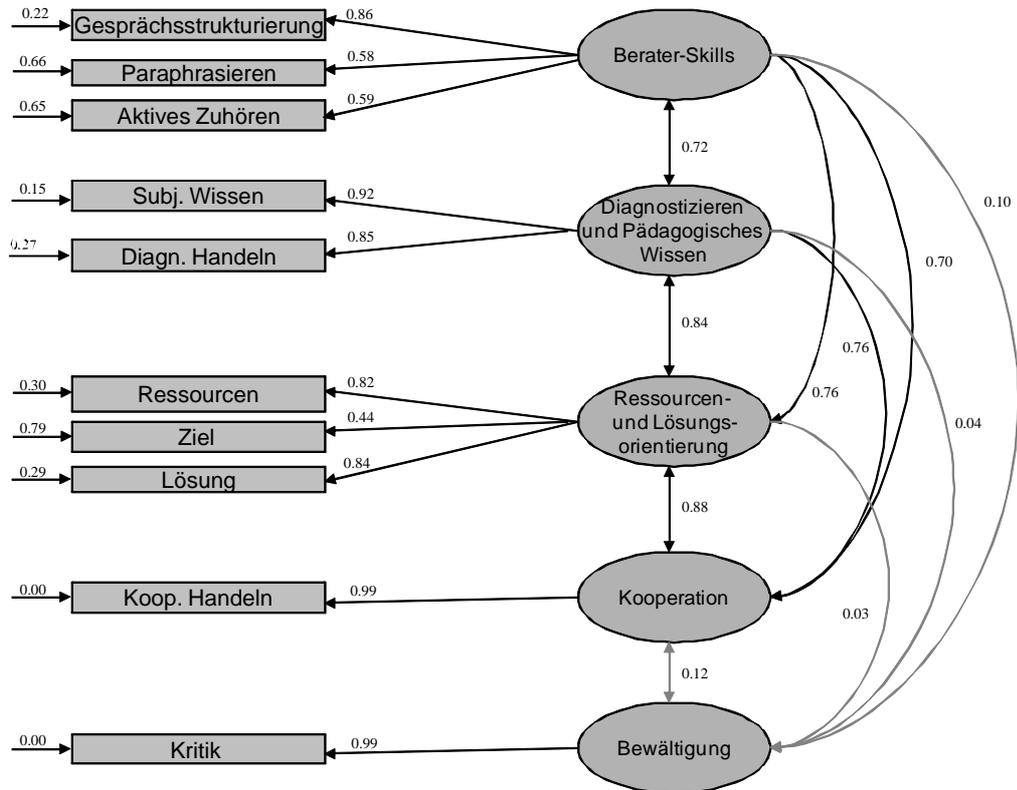


Abbildung 1. Konfirmatorische Faktorenanalyse des fünfdimensionalen Modells der Beratungskompetenz auf Basis der Selbsteinschätzung.

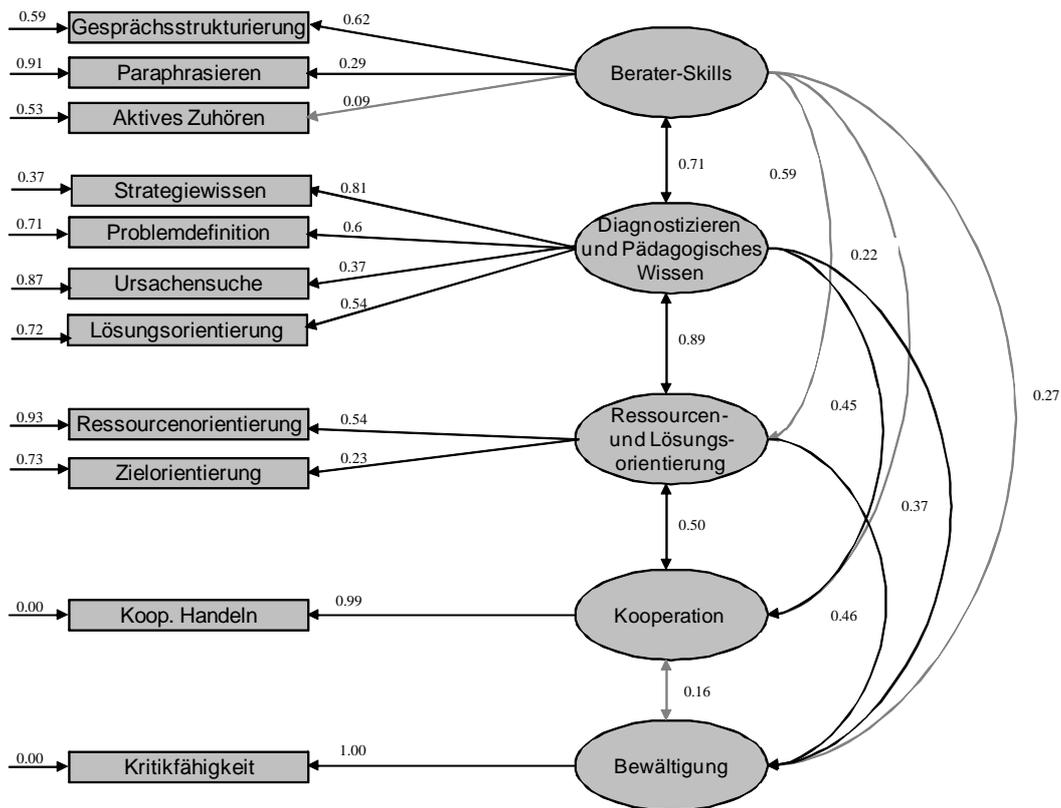


Abbildung 2. Konfirmatorische Faktorenanalyse des fünfdimensionalen Modells der Beratungskompetenz auf Basis des Fallszenarios.

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.

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.

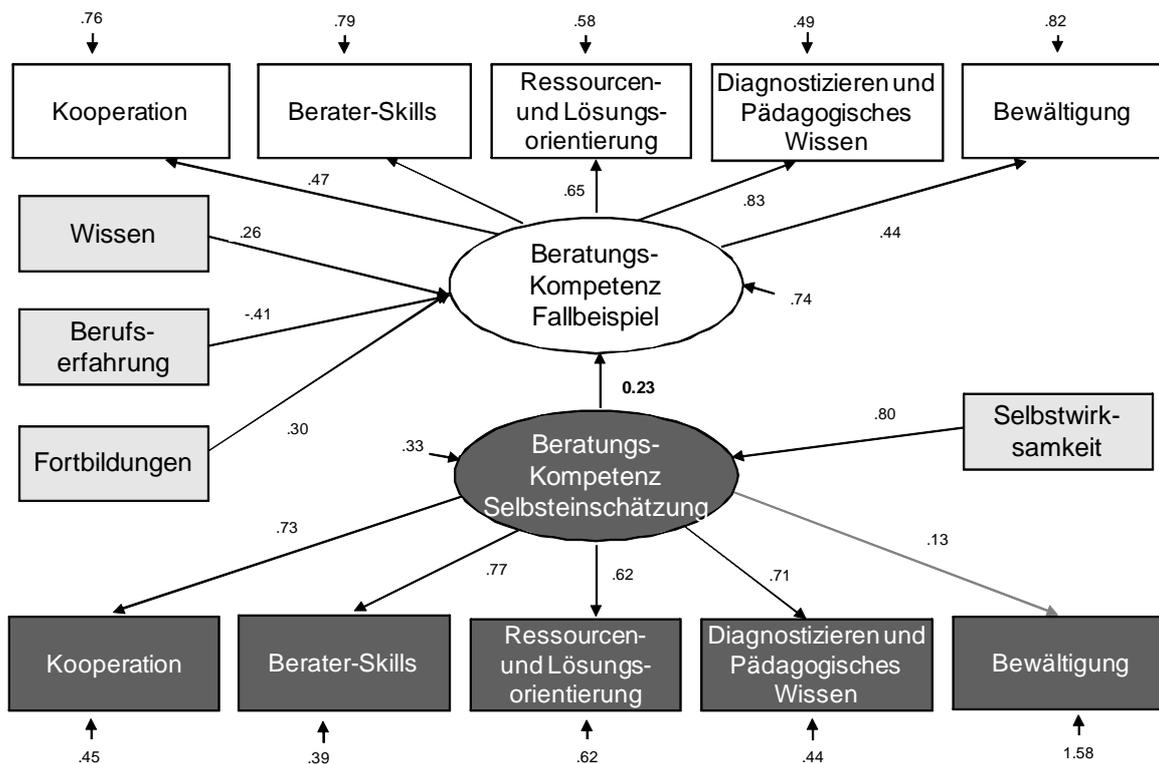


Abbildung 3. Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der Beratungskompetenz gemessen mit dem Fallszenario durch die selbst eingeschätzte Beratungskompetenz

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

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 *Diagnostizieren und Pädagogische Wissen* vorher. Lehrer/innen mit weniger Berufserfahrung weisen bezüglich dieser Kompetenzdimensionen signifikant bessere Werte im Fallszenario auf als Lehrer/innen mit mehr Berufserfahrung.

Kapitel 2.1: Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften

Tabelle 2

Regressionsanalysen

Kriteriums- variablen	Fall- szenario Gesamt	Berater- Skills	Kooperation	Ressourcen- & Lösungs- orientierung	Bewältigung	Diagnosti- zieren & Päd. Wissen
R ²	0.15*	0.17**	0.08	0.10*	.09#	0.18**
Prädiktoren	β					
Berufs- erfahrung	-.32***	-.32***	-.14	-.20*	-.31***	-.34***
Wissen	.15#	.19*	.23**	.10	.04	.21**
Selbstwirk- samkeit	.22*	.06	.10	.23**	.08	.21**
Teilnahme Fort- bildungen	.03	.15#	-.06	.11	.04	-.11

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

Das Wissen über Beratung und selbstreguliertes Lernen beeinflusst die Beratungskompetenz bezüglich des Gesamtwertes im Fallszenario, der *Berater-Skills*, der *Kooperation* und dem *Diagnostizieren und Pädagogischen Wissen und Diagnostizieren*. Lehrer/innen, 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 *Diagnostizieren und Pädagogisches Wissen*. 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*. Lehrer/innen, die an einer Fortbildung zu Beratung teilgenommen haben, weisen hier höhere Werte auf der Dimension *Berater-Skills* auf.

Diskussion und Erkenntnisgewinn

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sich bei der untersuchten Stichprobe von 125 Lehrern/Lehrerinnen 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 *Diagnostizieren und Pädagogisches Wissen* 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 *Diagnostizieren und Pädagogisches Wissen*) angeschlossen war, sodass es für die Lehrer 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 Lehrer/innen. 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 Judgment-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 Lehrer/innen mit weniger Berufserfahrung in fast allen Bereichen den Lehrern/Lehrerinnen 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*, *Diagnostizieren und Pädagogisches Wissen* und *Kooperation* niederschlägt. Interessant ist das Ergebnis, dass Lehrer/innen, 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. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Grewe, N. (2005). Der Beratungsalltag des Lehrers. Anlässe – Erfahrungen – Hilfen. *Pädagogik*, 6, 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 (S. 117–129)*. Weinheim: Beltz.
- 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; Abrufdatum: 01.09.2009)
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (1998). *Fachgutachten: Beratung in der Schule und im Schulsystem. Ergebnisse einer Überprüfung und Anregungen zur weiteren Entwicklung (3. Auflage)*. 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: A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.).

Pädagogische Psychologie (S. 565-600). Weinheim: Beltz.

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. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 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. *Journal of Learning Disabilities*, 21, (1), 56–63.

Wild, E. & Hofer, M. (2002). Familie mit Schulkindern. In: M. Hofer, E. Wild & P. Noack

(Hrsg.): *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (S. 216-240). Göttingen: Hogrefe.

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers’ Professional Competencies

Simone Bruder¹, Julia Klug¹, Silke Hertel², Augustin Kelava¹ and Bernhard Schmitz¹

¹ Technische Universität Darmstadt, Darmstadt, Germany

² German Institute for International Educational Research (DIPF) Frankfurt, Germany

Artikel eingereicht im British Journal of Educational Psychology

Abstract

Background. Counselling parents/pupils is an everyday task of teachers and can therefore be considered a key aspect of teachers’ professional competencies. It is also included in concepts of teachers’ professional competencies. There is still little research on the counselling of teachers.

Aims. The purpose of our study was to analyse how (a) student teachers in the first phase of their apprenticeship, (b) student teachers in the second phase of their apprenticeship, and (c) practicing teachers differ in counselling competence depending on *knowledge*, *reflected experience* of counselling talks, and *support by others*. Based on expertise research, we hypothesised that participants with more basic knowledge of counselling and more reflection on it would have higher competence.

Sample. The sample consisted of 95 student teachers (first phase), 107 student teachers (second phase), and 96 middle school teachers throughout Germany.

Method. In a cross-sectional design, a case scenario was applied to measure counselling competence. A MANOVA was used to compute group differences in counselling competence. A structural equation model was applied to measure the impact of the predictors knowledge, reflected experience, and support by others on counselling competence.

Results. Results showed that the group of the student teachers (first phase) differed significantly in their level of counselling competence compared to the others groups. As hypothesised, reflected experience and knowledge were significant predictors of counselling competence, whereas support by others had no impact.

Conclusions. Findings suggest that the younger teacher generation is better educated in counselling than teachers with more job experience. Furthermore, reflected experience should be taken into consideration when supporting teachers in counselling.

Modelling an Important Aspect of Teachers’ Professional Competencies

In addition to teaching, education, and grading, counselling parents and pupils is an everyday task of teachers at school (KMK, 2004). The goals of teacher counselling are, for example, to support parents and pupils in their learning strategies, their educations, and their school careers. Furthermore, the counselling competence of teachers has been implemented into newer concepts of teachers’ professional competencies. It is included in these concepts in addition to content knowledge, pedagogical-content knowledge, pedagogical knowledge, and organisational knowledge (Center of Educational Research, 2006). In particular, counselling with respect to learning difficulties and learning strategies has achieved more importance in recent years in Germany. Along with school reforms, new forms of learning have led to a need for support and counselling for parents and children (Bruder, Hertel, Klug, & Schmitz, 2009). Even in middle school, parents are still actively involved in their children’s homework (Eccles & Harold, 1996; Lorenz & Wild, 2007). For this reason, counselling focusing on learning strategies and difficulties could be seen as an important aspect of supporting parents and pupils in learning. Parents appreciate and wish for support from teachers in helping their children learn (Hoover-Dempsey, Walker, Jones, & Reed, 2002; Lorenz & Wild, 2007). Specific invitations from teachers for parents to become involved have been identified as motivators of parental involvement (Corno, 2000; Hoover-Dempsey, Bassler, & Burow, 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Kohl, Lengua, & McMahon, 2000). According to these findings, parental involvement in learning and homework has been shown to increase students’ positive outcomes throughout children’s schooling, including their high school years (Eccles & Harold, 1996; Epstein, 1991; Epstein & van Voorhis, 2001; Fan & Chen, 2001; Grolnick & Ryan, 1989). Cox (2005) showed in a meta-analysis that interventions in home-

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers' Professional Competencies

school collaboration are effective in supporting children in their academic outcomes and school-related behaviour. Therefore, invitations to attend counselling talks can be considered an important aspect of getting parents involved in their children's learning and school. Parents can also support the self-regulated learning and school outcomes of their children. Teachers, in turn, only support parents when they feel competent in counselling (Hertel, Bruder, & Schmitz 2009). For that reason, Hertel, Bruder, and Schmitz (2009) included self-regulated learning skills for students in their counselling training for teachers. They showed that combining these aspects makes teachers more confident and competent in counselling.

Despite this need for teachers' counselling competence, theory and research on counselling in schools has still been rare. A clear definition of the concept has not yet been given. To our knowledge, only two studies have been conducted in which teachers have been trained in counselling and communication skills (Hertel, Bruder, & Schmitz, 2009; Müllhäuser-Link, Aich, Wetzel, Kormann, & Behr 2008). Also in the field of counselling school psychologists, there have not been many evidence-based studies published in psychological peer-reviewed journals concerning the outcomes of counselling (Guli, 2005). However, the results of Guli's review showed that counselling parents is an effective method for positively influencing a variety of school-related behaviours, including social skills and homework completion, for example. Smith and Lyon (1986) also nominated behavioural problems and academic problems as major counselling topics of school psychologists. Hence, the first goal of this study was to better understand how counselling competence concerning learning strategies is integrated into teacher education. The second goal was to figure out how experienced and inexperienced counsellors differ in their levels of counselling competence and in practice when engaging in counselling talks.

Which Aspects are Important for Counselling at School? - A Model of Counselling

Competency for Teachers

Teachers are usually not professional counsellors with a great background of psychological knowledge. Rather, the teacher education process usually does not involve an education in counselling (Hertel, Bruder, & Schmitz, 2009). However, because teachers work in a helping profession, they encounter the need to counsel pupils and parents (McLeod, 2003), especially with respect to children's learning problems. Egan (2002) defined professional counselling competence as possessing the information, knowledge, and skills to help clients. McLaughlin (1999) provided a detailed definition of counselling and named four central elements of counselling in schools (see Table 1). Counselling is a process of learning that incorporates thinking, feeling, and acting. The aim of counselling is to help a person or a group of persons. For that reason, problems are explored and developmental processes are activated. Counselling should be based on the following skills: listening, empathising, challenging, and facilitating action (McLaughlin, 1999). Self-awareness is important and its development is part of the counselling process.

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers’ Professional Competencies

Table 1

Definition of Counselling Competence by McLaughlin (1999)

1. Aim of Counselling	2. Counsellor skills	3. Counsellor beliefs	4. Learning process to become counsellor
Helping relationship to explore: a) a Problem b) a Process c) an Event	Listening Empathising Challenging Facilitating action	Self-awareness	Thinking Actions Feelings

As counselling is an important aspect of teachers at school, and as there were no clear concepts for the counselling competencies of teachers, Bruder, Klug, Hertel and Schmitz (2010) developed a model of counselling competence. The model was created by searching through the literature about counselling in general, counselling in schools, and short-term therapy, and trying to find the key aspects of counselling (Hertel, Bruder, & Schmitz, 2009; McLaughlin, 1999; McLeod, 2003; Reid, 1990; West & Cannon, 1988). Different models have been tested by applying latent variable confirmatory analyses, and a four-dimensional solution seemed to be plausible (Bruder, Klug, Hertel, & Schmitz, 2010). These four dimensions can thus be regarded as the main components for counselling talks with parents (see Table 2). The first dimension *counselling skills* comprised the scales structuring, active listening, and paraphrasing. Active listening and paraphrasing were known as skills that give the parents the feeling that they are understood and accepted. In addition, active listening and paraphrasing also give the parents feedback regarding whether they are understood correctly.

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers' Professional Competencies

The third scale, structuring the talk, refers to the fact that structuring the counselling talk in the literature has been pointed out as an important aspect of successful counselling (McLeod, 2003; Reid, 1990). To structure the talk is especially relevant at school where time is limited and it is important not to drift too far from the main and relevant theme of the talk. The second dimension *diagnostic/pedagogical knowledge* contained the scales searching for reasons, defining the problem, strategy knowledge (concerning learning), and goal orientation. Every counselling talk begins with assumptions about the reasons the problem occurred, and it is important to hear the causes that are named by all parties. After that, the problem has to be clearly defined and limited, and then it can be adequately solved. To present and support adequate solutions or advice, teacher should have strategy knowledge in supporting children in their learning processes. Goal orientation has always been pointed out as an important aspect of counselling (McLeod, 2003; Reid, 1990; Steenbarger, 1992). It provides motivation to implement change when well-defined goals are expressed. The third dimension *collaboration/perspective taking* included the scales cooperative actions, perspective taking, and resources/solution orientation. These competencies suggest that counselling should be a cooperative act, and that both parties (i.e., parents and teachers) should work together to support the learning process of the child. It is the function of the teacher to support collaboration, and therefore it is important to understand others' perspectives of the problem to be solved. Beyond that, resources/solution orientation fosters not only how the problem is seen, but also what competencies of the pupil/parent can be used to support the problem-solving process. The last dimension *coping* included the scales coping with criticism and dealing with difficult situations. Counselling talks with parents are not always easy as parents may criticise the teacher, fail to see the problem, or have a very

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers’ Professional Competencies

different perspective on the problem. For that reason, dealing with criticism and knowing how to handle difficulties is a basic counselling competence.

Table 2

Four-Dimensional Model of Counselling Competency

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

The counselling competence of teachers was predictable by job experience, self-efficacy, and knowledge (Bruder, Klug, Hertel, & Schmitz, 2010). The results with respect to job experience showed that teachers with more job experience scored lower on counselling competence measured by the case scenario than teachers with less job experience. One reason for this finding could be that teachers with less job experience are better educated in counselling. Counselling has recently been more integrated into teacher education than it was in the previous 10 or 20 years (KMK, 2004). Another reason could be that experience is not the only aspect of teaching that is needed to develop counselling competence. Expertise research has indicated that not only experience, but also reflection about this experience, is necessary to improve competence. This is an important aspect of counselling education, especially with the goal of supporting teachers in achieving counselling competence.

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers' Professional Competencies

How to Achieve Counselling Competence? – Reflected Experience as a Key Competency

Investigating how counselling competence could be developed, the field of expertise research has provided interesting hints. Here, the research focus was on how people achieve enduring excellence in their work (Frensch & Sternberg, 1989). Frensch and Sternberg defined expertise as “the ability, acquired by practice and experience, to perform qualitatively well in a particular task domain” (p. 158). The main aspect of becoming an expert is knowledge acquisition (Schmidt, Norman, & Boshuizen, 1992). Results of studies on educational counselling have shown that during the development of expertise, knowledge is characterised by an increasing overlap of concepts. This can be traced back to an increase in reflection of one’s experiences (Berliner, 2001; Strasser & Gruber, 2005, 2006). Thus, different kinds of knowledge are necessary for becoming a good and effective counsellor. The professional knowledge for counselling as well as other helping professions consists of a variety of different concepts, principles, skills, rules, and procedures (Berliner, 2001; Strasser & Gruber, 2006). To deal adequately with specific problems and difficulties of clients, counsellors need to be able to refer to validated knowledge.

Furthermore, contemporary models of professional development have focused on the role of experience as subjective relevant learning. But experience alone is not enough. Experience has to be adopted to get better in a specific manner (Skovholt & Jennings, 2004). The key component of these current concepts of experience is the practice of reflection on experience (Gruber & Strasser, 2006; Neufeldt, Karno, & Nelson, 1996; Rønnestad & Skovholt, 2001). Therefore, not only is the *number* of counselling talks important for improving counselling competence, but also that these talks are reflected. Feedback by others, (e.g., by supervisors or colleagues) is important for becoming a better counsellor. It provides

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers’ Professional Competencies

structure for experience and is a factor for facilitating professional growth because it is a supporting factor (Skovholt & Jennings, 2004).

Referring to the expertise research, Strasser and Gruber (2003) gave the following process definition of how to become a good counsellor: “(a) professional knowledge about facts and effectiveness of methods permits, (b) on the basis of personal resources, (c) reflected experience, which (d) enables (the counsellor) to use the knowledge situation appropriately and effectively, which (e) leads to successful counselling, thus reaching the goals set during the counselling process” (p. 388).

Following this definition, the first step in achieving counselling competence was having knowledge about counselling, and in our case, also about learning strategies as this is the content of the counselling talks. With this background on knowledge, personal resources (Skovholt & Jennings, 2004), and reflected experience, counselling competence was achieved. German teacher education is divided into two parts, university (first phase) and teacher training colleges (second phase), before teachers are regularly employed in their profession.¹ Therefore, it was the goal of this study to examine how counselling competence concerning learning strategies has been integrated into teacher education. The aim was to identify how counselling competence varies regarding different expertise levels and how reflection and support by others influences counselling competence. Counselling competence was measured by a case scenario with open-ended questions as well as a knowledge test. Following this aim, the research goals of the study were: first, to see if the three groups differ in their counselling competence on the four dimensions *counselling skills*, *diagnostic/pedagogical knowledge*, *collaboration/perspective taking*, and *coping*, and on the overall score from the case scenario. We hypothesised that in the group of teachers there should be more participants with better counselling competence than in the other two groups;

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers' Professional Competencies

second, to investigate whether the three groups, depending on their levels of knowledge, reflected experience, and support by others, differ in their levels of counselling competence. Following the definition of Strasser and Gruber (2003), we expected that the groups of student teachers in the first phase, student teachers in the second phase, and practicing middle school teachers of grammar schools would have different levels of counselling competence based on different levels of knowledge, reflected experience, and support by others.

Method

Instruments

To measure counselling competence, a case scenario with an open-answer format and a knowledge test were applied. Case scenarios are an appropriate and effective measurement method for measuring competencies closely related to behaviour, and have in the past often been used to measure competencies, even of teachers (Hedlund, Witt, Nebel, Ashford, & Sternberg, 2006; Rivard, Missiuna, Hanna, & Wishart, 2007). Questionnaires concerning expertise in counselling have also been used.

Case scenario. The case scenario consisted of 12 open-ended questions corresponding to a case of a fifth-grade female pupil with learning difficulties whose mother is searching for help. The instructions for the teachers and the open-ended questions can be found in the Appendix. The case was developed based on the actual case of a pupil. The case was pretested twice; first, in a sample of 26 student teachers in the second phase, and then in a sample of 125 middle school teachers from grammar schools (Bruder, Klug, Hertel, & Schmitz, 2010). A detailed rating system to convert the answers into scores representing the four dimensions and the overall score was used. The intraclass correlations for measuring the interrater

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers’ Professional Competencies

reliability for the rating system were calculated for the second pretest and showed ICCs between .68 and .87.

Knowledge test. The knowledge test was constructed to measure basic counselling and self-regulated learning knowledge. The test consists of nine questions in a multiple-choice format. It includes four questions for assessing counselling knowledge and five questions for measuring learning strategy knowledge. The participants were asked to choose the right answer or to choose the right answers if multiple answers were possible (this was noted on the test). In the present study, all items showed item difficulties between .20 and .85.

Questionnaire. For measuring expertise in counselling, a questionnaire with two self-constructed scales was developed because no existing questionnaires were found. It contains the scales *reflected experience* (10 items; Cronbach’s alpha = .76) and *support by others* (6 items; Cronbach’s alpha = .78). The scale reflected experience, for example, contains items that captured information about how counselling talks are reflected, whether the counsellor knows the aspects in which counselling competence can be improved, or if failings are known. The scale support by others includes items such as whether participants ask colleagues for help, whether they have experienced colleagues to ask advice from, or whether they took part in counselling trainings and supervision.

Sample

Participants were 95 student teachers in the first phase, 107 student teachers in the second phase, and 96 middle school teachers of grammar schools throughout Germany who took part in the study. One hundred sixteen (38.9%) were male, one hundred eighty (60.4%) were female, and two participants didn’t reveal their gender. One hundred seventy-seven (59.4%) participants were between the ages of 20 – 29, 68 (22.8%) were 30 – 39, 23 (7.7%)

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers’ Professional Competencies

were 40 – 49, 25 (8.5%) were 50 – 59, and 3 (1%) were older than 60. Again, two participants gave no answer. The descriptive statistics separated for the three groups are presented in Table 3.

Table 3

Descriptive Statistics of the Study Participants

		Practicing teachers	Student teachers (Phase 2)	Student teachers (Phase 1)
N		96	107	95
Gender	Male	37 (38.5%)	49 (45.8%)	30 (31.6%)
	Female	59 (61.5%)	58 (54.2%)	63 (66.3%)
Age in years	20-29	7 (7.3%)	79 (73.8%)	91 (95.8%)
	30-39	41 (42.7%)	25 (23.4%)	2 (2.1%)
	40-49	20 (20.8%)	3 (2.8%)	0
	50-59	25 (26.0%)	0	0
	> 59	3 (3.1%)	0	0
Counselling talks per term	< 3	20 (20.8%)	65 (60.7%)	/
	3-6	24 (25.0%)	20 (18.7%)	/
	7-10	28 (29.2%)	4 (3.7%)	/
	> 10	23 (24.0%)	2 (1.9%)	/

Procedure

Across a period of 9 months, at least 100 grammar schools, teacher training colleges, and universities throughout Germany were asked if they would like to take part in this study. In the schools, the principals were asked if they would support this study and hand the instruments out to their teachers. The same procedure was used in the teacher training colleges. At university, lecturers were asked to inform their students about the study or to use the instrument during their lesson. Each person who took part in the study received an Amazon gift coupon of 10 Euro. Participants were assured of the anonymity and

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers' Professional Competencies

confidentiality of their responses via a cover letter. To reach as many participants as possible, the study was conducted both as a paper-pencil test and as an online test. For both the paper-pencil and the online test, three versions of the instruments were developed (teachers, student teachers in the first, and student teachers in the second phase). The three versions differed only in the descriptive data for each group. There was no time limit for working on the instruments. The mean length of time was about one hour. The completed questionnaires in the paper-pencil version were collected by the schools and then sent back to the authors.

Results

To test the first hypothesis that the three groups would differ in their levels of counselling competence, a MANOVA was computed. The second hypothesis that knowledge, reflected experience, and support by others would predict counselling competence was tested by applying a structural equation model. In the model, the items for the latent variable of *counselling competence* had loadings on four subscales of counselling competence: counselling skills, diagnostic/pedagogical knowledge, collaboration/perspective taking, and coping. Counselling competence was regressed on the three scales: knowledge, reflected experience, and support by others. Due to small subgroup sample sizes, the authors did not compute group differences using a latent multigroup analysis, but instead, they conducted a manifest analysis.

Table 4 presents the means, standard deviations, and correlations for the four case scenario dimensions, the overall score from the case scenario, and the predictor variables knowledge, reflected experience, and support by others. The four dimensions showed medium correlations with each other and with the knowledge test. Whereas reflected experience only correlated with counselling skills, support by others showed no significant correlations with the other scales.

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers’ Professional Competencies

Table 4

Descriptive Statistics for the Case Scenario (the Four Dimensions of Counselling Competence and the Overall Score) and the Variables Knowledge, Reflected Experience, and Support by Others

	Min	Max	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Counselling skills	0	8	.83	.34	-	.34**	.23**	.16**	.28**	.59**	.12*	ns
2. Diagnostic/ pedagogical knowledge	0	13	.24	.11	-		.43**	.31**	.23**	.83**	ns	ns
3. Collaboration/ perspective taking	0	6	4.20	1.38	-			.20**	.30**	.66**	ns	ns
4. Coping	0	4	1.43	1.26	-				.13*	.57**	ns	ns
5. Knowledge test	0	9	5.57	1.88	-					.33**	ns	ns
6. Overall score case scenario	0	1	4.57	4.33	-						ns	ns
7. Reflected experience	1	6	3.28	.75	-							.71**
8. Support by others	1	6	2.75	1.01	-							

Note. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Results of the Group Differences

To examine whether the student teachers in the first phase actually scored the lowest in the case scenario (all dimensions and the overall score), followed by the student teachers in the second phase and the practicing teachers, a MANOVA was computed.

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers’ Professional Competencies

Results indicated that there were significant main effects between the three groups on the dimensions counselling skills, $F(2, 7.68), p = .001 \eta^2 = .05$, diagnostic/pedagogical knowledge, $F(2, 6.81), p = .001 \eta^2 = .05$, and on the overall score from the case scenario, $F(2, 6.28), p = .01 \eta^2 = .04$. Contrast analysis showed that student teachers in the first phase scored significantly lower on these dimensions than student teachers in the second phase and practicing teachers (see Figure 1). In addition to these findings, the analyses also showed that student teachers in the second phase and practicing teachers showed no significant differences. No effects were found for the dimensions collaboration/perspective taking and coping.

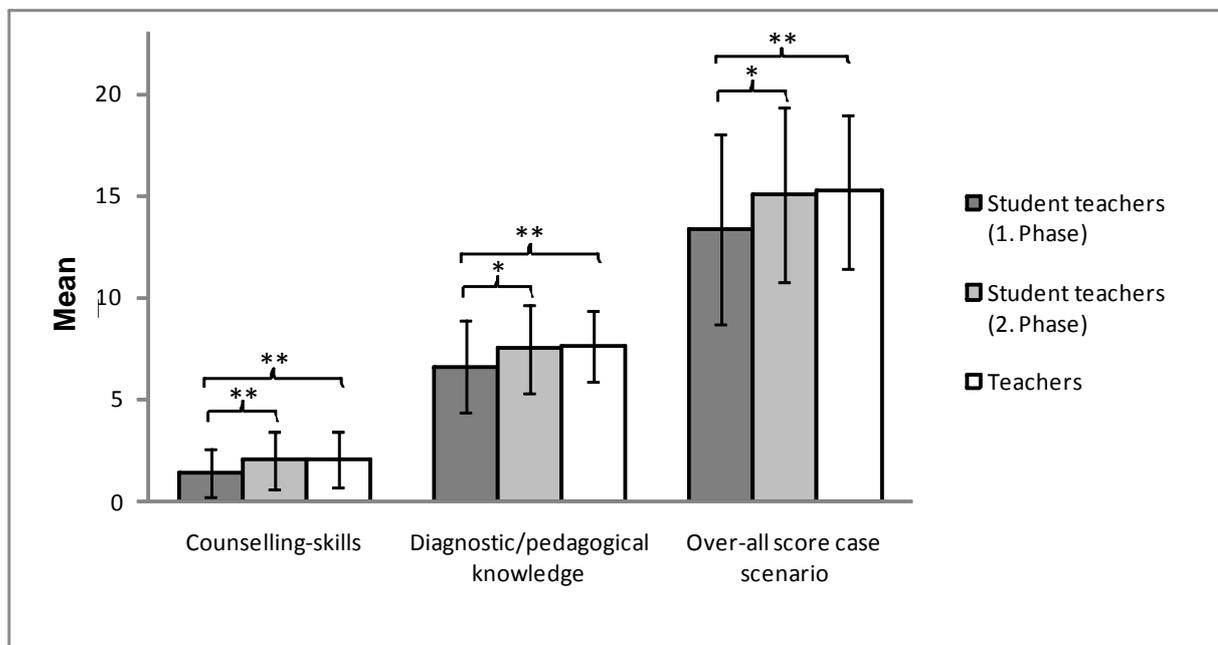


Figure 1. Group differences in counselling skills, diagnostic/pedagogical knowledge, and the overall score from the case scenario.

Regressing Counselling Competence on Three Scales using a Structural Equation Model

A structural equation model explaining counselling competence for the entire sample was conducted with Mplus (Muthèn & Muthèn, 1998-2010) using the robust maximum

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers’ Professional Competencies

likelihood estimator (MLR). The four counselling scales were used as the continuous factor indicators for the latent variable counselling competence. Three scales were included in the model predicting counselling competence. The independent variables were: knowledge, reflected experience, and support by others. To determine model fit, we considered different indices of fit, which all showed good model fit, $\chi^2(9) = 23.45$, $p = .01$, CFI = .92, RMSEA = .07, SRMR = .04. Dividing the chi-square value by its degrees of freedom (χ^2/df) resulted in a good/acceptable model fit because this ratio was lower than 3 (Kline, 1998). The described model is shown in Figure 2.

As hypothesised, the two predictors knowledge ($\beta = .51$, $p > .001$) and reflected experience ($\beta = .36$, $p > .001$) were positively related to the latent variable counselling competence. However the variable support by others had no significant influence on counselling competence. The latent variable counselling competence had moderate loadings on the heterogeneous subscales counselling skills, diagnostic/pedagogical knowledge, collaboration/perspective taking, and coping.

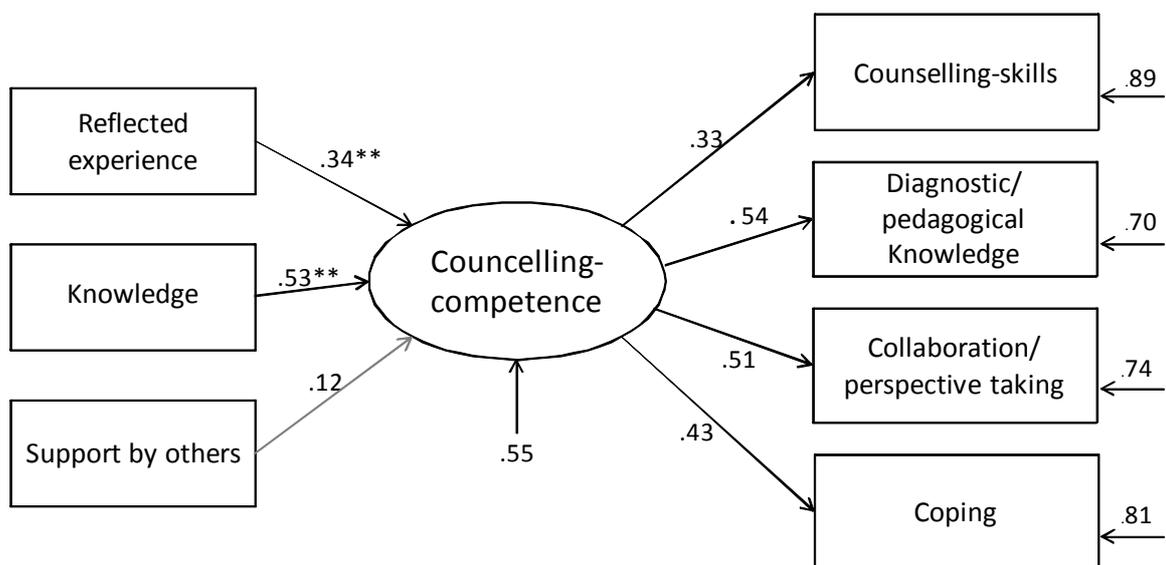


Figure 2. Structural equation model of the counselling competence of teachers.

Discussion

The present study had two main research goals. First, we were interested in whether the different levels of expertise (student teachers in the first phase, student teachers in the second phase, and practicing teachers) would differ in their counselling competence measured by a case scenario. Second, we were interested in whether knowledge of counselling and learning strategies, reflected experience, and support by others would have an impact on the level of counselling competence.

Concerning the first research goal, results showed that the three groups differed significantly in their levels of counselling competence on the dimensions counselling skills, diagnostic/pedagogical knowledge, and on the overall score from case scenario. Contrast analysis showed that only student teachers in the first phase differed significantly from the other two groups. No differences were found between the practicing teachers and student teachers in the second phase. Thus, the hypothesised effect that the student teachers in the first phase would be the group with the lowest level of counselling competence was confirmed. This was plausible and was expected because they had no practical experience in counselling. The result that teachers and student teachers in the second phase did not differ in their levels of counselling competence was not expected. But this was not surprising as this finding is consistent with an earlier study (Bruder, Klug, Hertel, & Schmitz, 2010). In the previous study, teachers with less job experience (in years) showed better results than teachers with more job experience. This paradoxical phenomenon led to the conclusion that the newer teacher generation is better educated in counselling than teachers who had been working for a longer time. We asked teachers in this study “how intensive counselling has been addressed in the second phase of your teacher educations?” The results showed that students in the second phase reported significantly higher scores ($M = 3.69$, scale from 1 to 6) than practicing

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers' Professional Competencies

teachers ($M = 2.10$). As teacher education in Germany has been changed since 2004 in so far that the second phase now consists of modules that are the same for all states and includes obligatory content (KMK, 2004), it seems obvious that this higher score is indicative of the positive changes. Similar results have been found by Schroeder et al. (2009) such that teachers with more job experience showed lower scores in diagnostic competence than teachers with less experience.

For the dimensions collaboration/perspective taking and coping, no group differences were found. These two dimensions capture aspects of counselling competence that are more anchored in the persons themselves and perhaps can't be learned as easily as the other two aspects of counselling. Referring to the definition of counselling competence by Strasser and Gruber (2003), the two dimensions more likely measured the *personal resources* of the counsellor, which are part of counselling competence. This assumption was supported by the fact that cooperation was also named as one of the hallmarks of the personality trait agreeableness (Costa & McCrae, 1992). Furthermore, many sources have described the close correlation between personality and coping strategies in varying situations (Amirkhan, Risinger, & Swickert, 1995; Brebner, 2001; Connor-Smith & Flachsbar, 2005). In contrast to these correlations, it was improbable that the questions from the case scenario could be answered as easily as there is large variability in the answers.

Concerning the second research goal, the results from the structural equation model showed that counselling competence concerning learning strategies could be modelled by the four scales. As hypothesised, knowledge and reflected experience predicted counselling competence significantly. Thereby, knowledge was the highest predictor of counselling competence. This result was in line with the results from an earlier study (Bruder, Klug, Hertel, & Schmitz, 2010) and was now replicated. Furthermore, the results for the predictor

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers' Professional Competencies

reflected experience were expected too, as they confirmed our hypothesis that reflection is important for increasing counselling competence. Earlier results (Bruder, Klug, Hertel, & Schmitz, 2010; Gruber & Strasser, 2006) had shown that experience by itself does not improve counselling competence, and it seemed that the reflection in addition to the experience was necessary. This finding indicated that teachers need support in reflecting on past counselling experiences, especially when they have found it difficult to improve their counselling competence. Reflection makes learning more sustainable. Concerning the predictor support by others, a positive effect on counselling competence was not found. One reason could be that the scale did not in detail ask participants how they get support (e.g., how intensively). Perhaps they only told colleagues what happened in a talk with parents and didn't discuss what they could have done better or differently. It would be very interesting to see in a further study if there are more effects due to this predictor if it is measured differently. If there were positive effects, then reflected experience and support by others could be combined in supervisions in which teachers support each other in a structured and organized way but without supervisor. Such concepts could be integrated into teacher education and into schools to support teachers in different cases and scenarios.

Although the present study showed interesting results concerning counselling competence with respect to learning strategies, there were some limitations. One methodological limitation was that the subgroup sample size still was too small to conduct a multigroup analysis, which would have been very interesting to do. Furthermore, the sample was not representative of all of Germany, all universities, all teacher training colleges, or all schools because there were many varying conditions. It was not easy to recruit students and teachers to take part in the study even though compensation was given. In Germany, grammar schools in particular were interested in conducting research, and for that reason, schools were

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers' Professional Competencies

flooded with enquiries for study participation. As the participation in this study was voluntary, perhaps only motivated teachers took part. Also, only a few teacher training colleges were integrated into the study. In part there were very different modules in the different federal states and even in different cities. But as the results of these two studies showed that younger teachers and student teachers in the second phase were better in counselling competence, it seems that the changes in the system might be responsible for these changes. It would be interesting to take a closer look at the changes in the system of teacher education, but this goes beyond the scope of this article. However, even if teacher education has improved in recent years, there is still much potential for advancement. As results showed, the measured mean score for the overall case scenario was 14.57 (empirical max. = 25) and the highest possible score was 31. Thus, there is still much potential for advancement. Counselling for learning strategies should be emphasised beginning at university, then at teacher training colleges, and especially in teacher education on the job. The results of Hertel, Bruder, and Schmitz (2009) showed that even student teachers in the first phase of their teacher education benefit from a counselling course even though they don't engage in real counselling talks at that point in their training. For future research it would of course also be of interest to validate the counselling competence measured with the case scenario on real counselling talks. Such a study is being planned. To combine these methods could bring up even more information about counselling for learning strategies.

Nevertheless, this study provided promising hints for further research and for teacher education. Counselling is one of the main responsibilities of teachers at school and for that it should be more integrated into teacher education in any phase. McLaughlin (1999) argued that support, training, and clarity in schools with regard to counselling would increase

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers’ Professional Competencies

teachers’ confidence in working in this domain. Although there have been changes in recent years, there are still many possibilities for improvement.

Results showed that, in particular, teachers who have been teaching for many years need support in implementing counselling talks. This in turn supports children to learn better. Supervisions in which teachers help each other to improve counselling competence in a structured way could support reflection and experience. This in turn could result in more counselling talks and therefore be an effective way to achieve this aim.

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers’ Professional Competencies

References

- Berliner, D.C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.
- Brebner, J. (2001). Personality and stress coping. *Personality of Individual Differences*, 31, 317-327.
- Bruder, S., Hertel, S., Klug, J. & Schmitz, B. (2009). *Modeling and predicting teachers’ counselling competence*. Paper presented at the EARLI in Amsterdam, The Netherlands.
- Bruder, S., Klug, J., Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften [Modelling Teachers’ Counselling Competence]. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.). *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes*. (S. 273-284), 56. *Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik [Journal of Pedagogy]*. Weinheim: Beltz.
- Center of Educational Research. (2006). Annual Report 2005 - 2006. *Research Area IV Cognitive Activation in the Classroom*. Retrieved from http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/forschung/eub/pdfs/EUB_annual_report_2006.pdf
- Connor-Smith, J. K. & Flachsbart, C. (2005). Relations between personality and coping: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(6), 1080–1107.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100, 529–548.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4, 5–13.
- Cox, D. D. (2005). Evidence based interventions using home school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473-497.

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers' Professional Competencies

- Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* (p. 3 – 34). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Egan, G. (2002). *The skilled helper*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Epstein, J. L. & van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193.
- Epstein, J. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In S. B. Silvern & B. A. Hutson (Eds.), *Advances in Reading - Language Research (Vol. 5, p. 261-276)*. Greenwich, Connecticut: Jai Press Inc.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Frensch, R. A. & Sternberg, R. J. (1989). Expertise and intelligent thinking: When worse to know better? In R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence (Vol 5, p. 157-188)*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in School. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154.
- Gruber, H. & Strasser, J. (2006). *Traces of many cases: The changing role of episodic experiences during acquisition of counselling expertise*. (Research Bulletin No. 19). University of Regensburg: Research Bulletins from the Chair of Educational Science III.
- Guli, L. A. (2005). Evidence-based parent consultation with school-related Outcomes. *School Psychology Quarterly*, 20, 455-472.

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers' Professional Competencies

- Hedlund, J., Witt, J.M., Nebel, K.L., Ashford, S.J. & Sternberg, R. (2006). Assessing practical intelligence in business school admissions: A supplement to the graduate management admission test. *Learning and Individual Differences, 16*(2), 101-127.
- Hertel, S., Bruder, S. & Schmitz, B. (2009). *Which teachers do benefit most from participating in a professional training to enhance counselling-skills?* Paper presented at the EARLI in Amsterdam, The Netherlands.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P. & Reed, R. P. (2002). Teacher involving parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education, 18*, 843-867.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67*, 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. & Burow, R. (1995). Parents' report involvement in students' homework: Parameters of reported strategy and practice. *Elementary school Journal, 95*, 435-450.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*, New York: Guilford.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J. & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology, 38*(6), 501-523.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Retrieved from http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf
- Lorenz, F. Wild, E. (2007). Parent involvement in schooling. Results concerning its structure and impact on students motivation. In M. Prenzel (Ed.), *Studies on the educational*

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers' Professional Competencies

quality of schools. The final report on the DFG Priority Programme (p. 32-52).

Münster: Waxmann.

McLaughlin, C. (1999). Counselling in school. Looking back and looking forward. *British Journal of Guidance and Counselling* 27(1), 13-23.

McLeod, J. (2003). *An introduction to counselling*. Buckingham: Open University Press.

Mühlhäuser-Link, S., Aich, G., Wetzels, S., Kormann, G., Behr, M. (2008). The dialogue between teachers and parents: Concepts and outcomes of communication training. In M. Behr, J. Cornelisius-White (Eds.), *Facilitating Young People's Development: International perspectives on person-centred theory and practices (p. 176-197)*. PCCS Books, Ross-on-Wye.

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2010). *Mplus User's Guide. Sixth Edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Neufeldt, S. A., Karno, M. P. & Nelson, M. L. (1996). A qualitative study of experts' conceptualization of supervisee reflectivity. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 3-9.

Reid, W. J. (1990). An integrative model for short-term treatment. In R. A. Wells & V. J. Giannetti (Eds.), *Handbook of the Brief Psychotherapies (p. 55 – 77)*. Plenum Press: New York.

Rivard, L. M., Missiuna, C., Hanna, S. & Wishart, L. (2007). Understanding teachers' perceptions of the motor difficulties of children with developmental coordination disorders (DCD). *British Journal of Educational Psychology*, 77, 633-648.

Rønnestad, M. H. & Skovholt, T. M. (2001). Learning arenas for professional development: Retrospective accounts of senior psychotherapists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 32, 181-187.

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers' Professional Competencies

- Schmidt, H.G., Norman, G.R. & Boshuizen, H.P. (1992). A cognitive perspective on medical expertise: Theory and implications. *Academic Medicine*, 65(10), 611-621.
- Schroeder, S., McElvany, N., Richter, T., Hachfeld, A., Baumert, J., Schnotz, W., Horz, H. & Ullrich, M. (2009). *What about the picture? Teachers' beliefs about text-picture-integration and their instructional behaviour*. Paper presented at the EARLI in Amsterdam, The Netherlands.
- Skovholt T. M. & Jennings, L. (2004). *Master Therapists. Exploring Expertise in Therapy and Counseling*. Boston: Pearson.
- Smith, D. K. & Lyon, M. A. (1986). School psychologists' attributions for success and failure on consultations with parents and teachers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 17(3), 205-209.
- Steenbarger, B.N. (1992). Toward science-practice integration in brief counseling and therapy. *The Counseling Psychologist*, 20, 403- 450.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2003). Kompetenzerwerb in der Beratung. Eine kritische Analyse des Forschungsstandes [Competence acquisition in counseling. A critical review of research literature]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 381-399. [Psychology in Education and Instruction].
- Strasser, J. & Gruber, H. (2005). Reflection and the development of psychological counsellors' professional knowledge. In H. Gruber, C. Harteis, R. Mulder & M. Rehl (Eds.), *Bridging individual, organisational, and cultural perspectives on professional learning* (p. 221-226). Regensburg: Roderer.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2006). *Learning processes in the professional development of counselors: The role of illness script formation. (Research Bulletin No. 21)*. University of Regensburg: Research Bulletins from the Chair of Educational Science III.

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers’ Professional Competencies

West, J. F. & Cannon, G. S. (1988). Essential collaborative consultation competencies for regular and special educators. *Journal of Learning Disabilities*, 21(1), 56–63.

Author Note

Acknowledgement: The preparation of this paper was supported by grant SCHM 1538/5-2 from the German Research Foundation (DFG) in the Priority Programme “Models of Competencies for Assessment of Individual Learning Outcomes and the Evaluation of Educational Processes” (SPP 1293).

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers' Professional Competencies

Footnotes

¹The first phase consists of the study of education at university, which ends with the first state examination. This part of teacher education is more theoretical with only short internships. The second phase takes place at teacher training colleges, takes four semesters, and combines theoretical and practical issues. Prospective teachers are given theoretical modules for learning relevant theoretical issues, but they also exercise the more practical aspects of their education by giving lessons at school and teaching. The second phase ends with the second state examination.

Kapitel 2.2: Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers’ Professional Competencies

Appendix

Questions from the Case Scenario

Instructions: Please answer the following questions with reference to the case scenario. Using the given information...

...what do you think the mother feels right now?

...what could be Kristina’s problem?

...what information would you like to get before and during the counselling talk with the mother to help you elaborate on solutions?

...how would you structure the talk?

...how do you show the mother that you are interested in a common solution?

...after finding reasons for Kristina’s problems, which aspects would you bring up to find a good solution for Kristina?

...which talking strategies do you use? Please write down examples.

...which learning strategies do you know that you could offer to the mother?

...imagine that you pointed out the solution “structuring the homework situation” with the mother. Please write down the concrete steps for how this solution could be implemented.

...what do you do at the end of the talk? How do you end the talk?

...imagine the mother says the following sentence: “I seems like you are only defending your colleagues. What they said wasn’t really helpful.” How would you react in this situation?

...imagine the mother starts talking about problems she has with her husband during the talk? What would you do?

**Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers'
Counseling Competency**

Simone Bruder, Sylvana Keller, Augustin Kelava, and Bernhard Schmitz

Technische Universität Darmstadt, Darmstadt, Germany

Author Note

The preparation of this paper was supported by grant SCHM 1538/5-2 from the German Research Foundation (DFG) in the Priority Programme “Models of Competencies for Assessment of Individual Learning Outcomes and the Evaluation of Educational Processes” (SPP 1293).

Artikel eingereicht in Human Performance

Abstract

Situational judgment tests (SJTs) are valid predictors of performance, but are still rarely used to measure pedagogical constructs. The results of this study will help fill the gap in research on the application of SJTs by using them to measure the counseling competency of teachers. Efficient and behavior-related methods are demanded in this field as they offer essential contributions to further research and the development of educational programs. First, a SJT was developed based on the four-dimensional counseling competency model of Bruder, Hertel, Klug and Schmitz (2010). Second, the test was validated on a sample of 78 grammar school teachers using a self-report concerning the qualitative criteria *reflected counseling practice* and *exchanges with colleagues* as well as objective measures regarding *job tenure*, *further education* and the *number of counseling talks*. Results show that *reflected counseling practice* was able to predict the total SJT score and three of the four counseling dimensions. Hence high scores in the developed SJT are connected with criteria, which are assumed to be essential for competent counselors by current counseling concepts. In conclusion, the employment of SJTs can and should be widened to measure pedagogical constructs such as counseling competencies.

A Situational Judgment Test

for Measuring Teachers' Counseling Competency

Situational Judgment Tests (SJTs) have gained increasing attention during recent years and have often been applied to measure situational judgments in job-related settings, especially in the field of personnel selection (McDaniel, Hartmann, & Whetzel, 2007; Weekley & Ployhart, 2006). They have been shown to have substantial criterion-related validities for the criterion of job performance (McDaniel, Morgeson, Finnegan, Campion, & Braverman, 2001). The special feature of SJTs is that they confront the participant with a realistic and relevant situation in which a particular behavior is requested. Furthermore, the test taker is offered multiple-choice formatted answer options presenting a range of possible activities (Gessner & Klimoski, 2006). The use of SJTs is based on the assumption that one can draw conclusions based on a person's performance in a simulated situation about performance on the job (McDaniel & Nguyen, 2001). Compared to other instruments used in competency assessments, the SJT offers a variety of advantages. First, the SJT shares the special attributes of situational interviews, case studies, and assessment centers for situational measurement (Weekley & Ployhart, 2006). Therefore, these measures are more behavior related than a self-report and have higher validity. In contrast to interviews or assessment centers, SJTs are much more economical as they do not require much time or trained test supervisors for scoring or assessment. Moreover, SJTs are well known for producing more positive participant reactions than self-reports or complex measurement methods (Clevenger, Pereira, Wiechmann, Schmitt, & Schmidt-Harvey, 2001; Landy, 2007). Our study applies the SJT approach for measuring the counseling competency of teachers at school. In counseling research, as in personnel psychology, there has been a long history of using self-reports and Likert-type scales (Scofield & Yoxheimer, 1983). However, instead of capturing a person's

Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling Competency

real behavior, self-reports are more likely to record a person's self-concept (McClelland, 1987; Spencer & Spencer, 1993) or the importance they assign to a specific behavior (Constantine & Ladany, 2000; Frese, Fay, Hilburger, & Leng, 1997). Bledow and Frese (2009), for example, showed in a qualitative pilot study on item response strategies used in self-reports and SJTs, that SJT items have the advantage of being clearly linked to the situation presented. They don't have the problem of being based on examples of past behavior or on generalized thoughts about oneself like Likert-type scales do. In recent years, the Likert scale approach has been supplemented, and diverse methods (questionnaires, video and audiotapes, role play, examinations, learning diaries, and computer simulations) have been used to measure counseling competency (Lambert, Ogles, & Masters, 1992; McLeod, 1992). The SJT approach until now has not been used in educational psychology to assess teacher competencies in general, and therefore, it has also not been used to measure the counseling competencies of teachers. As competencies vary in their dependence on the actual context (Bledow & Frese, 2009; Hatrup & Jackson, 1996) and therefore should be measured in a context-specific fashion (Fischer, Bullock, Rotenberg, & Raya, 1993; Van der Vleuten & Schuhwirth, 2005), the SJT approach seems to be a promising method for measuring teachers' counseling competencies. Relating this to the counseling context, a competent counselor needs to apply knowledge in concrete situations (Strasser & Gruber, 2003). Thus, the aims of our study were first to improve the measurement of teachers' counseling competencies by having a test that puts the specific counseling situation in perspective, and second, to validate the test on objective criteria.

Theoretical Background and Hypothesis Development

In a discussion of the background of the present research, the first question that should be addressed is: Why is the counseling competency of teachers so important? In the German

Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling Competency

school system, in addition to teaching, educating, and judging, the counseling of parents and pupils is an everyday task and constitutes one of the main responsibilities of teachers at school (KMK, 2004). Furthermore, the counseling competency of teachers has also been implemented in newer presentations of concepts of teachers' professional competencies (Center of Educational Research, 2006) in addition to content knowledge, pedagogical-content knowledge, pedagogical knowledge, and organizational knowledge. The content of counseling talks ranges from support for learning strategies to educational counseling and school/career planning. Different sources name counseling in learning strategies, in particular, as important counseling content for teachers. This is an effective method of supporting pupils and parents with respect to learning strategies and homework completion (Gulis, 2005; Hertel, 2009). According to these findings, parental involvement practices in learning and homework have been shown to increase students' positive outcomes throughout children's schooling including their high school years (Eccles & Harold, 1996; Epstein, 1991; Epstein & van Voorhis, 2001; Fan & Chen, 2001; Grolnick & Ryan, 1989). Cox (2005) showed in a meta-analysis that interventions in home-school collaboration are effective in supporting the children in their academic outcomes and school-related behavior. Therefore, invitations to attend counseling talks can be considered to be important aspects of getting parents involved in their children's learning and school. Parents can also support the self-regulated learning and school outcomes of their children.

Although counseling competence seems to be an important aspect of teachers' competencies, there has been very little research in this field of educational psychology. Until now, it has not been well implemented in teacher education. Also, in the field of counseling school psychologists, there have not been many evidence-based studies published in psychological peer-reviewed journals concerning the outcomes of counseling (Guli, 2005).

Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling Competency

Bruder, Klug, Hertel, and Schmitz (2010) defined counseling competency of teachers at school as there had not yet been a clear definition of which aspects are important for counseling at school. Referring to the counseling literature in general, counseling in schools, and short-term therapy (Hertel, Bruder, & Schmitz, 2009; McLaughlin, 1999; McLeod, 2003; Reid, 1990; West & Cannon, 1988), a model of counseling competency with four dimensions was created (see Table 1). The dimension *counseling skills* contained the aspects *active listening*, *paraphrasing*, and *structuring the talk*. Active listening and paraphrasing have been known to be skills that give the parents the feeling that they are understood and accepted. In addition, active listening and paraphrasing also give the parents feedback regarding whether they are understood in the right way. The third competency, *structuring the talk*, has been found to be an important and basic aspect of every counseling talk (McLeod, 2003; Reid, 1990). To structure the talk is especially important at school where time is limited and it is important not to drift too far from the important and relevant theme of the talk. The second dimension *diagnostic/pedagogical knowledge* contained the scales *searching for reasons*, *defining the problem*, having *strategy knowledge* (concerning learning), and *goal orientation*. Every counseling talk begins with assumptions about the reasons the problem occurred, and it is important to hear the causes that are named by all parties. After that, the problem has to be clearly defined and limited, and then it can be adequately solved. To present and support adequate solutions or advice, teachers should have strategy knowledge about how to support children in their learning processes. Goal orientation has always been pointed out as an important aspect of counseling (McLeod, 2003; Reid, 1990; Steenbarger, 1992). It provides the motivation to implement change when well-defined goals are expressed. The third dimension, *collaboration/perspective taking*, included the scales *cooperative actions*, *perspective taking*, and *resource/solution orientation*. These competencies suggest that

Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling Competency

counseling should be a cooperative act, and that both parties (i.e., parents and teachers) should work together to support the learning process of the child. It is the function of the teacher to support collaboration, and therefore it is important to understand others' perspectives with regard to the problem to be solved. Beyond that, resource/solution orientation fosters not only how the problem is seen but also which competencies of the pupil/parent can be used to support the problem-solving process. The last dimension, *coping*, included the scales *coping with criticism* and *dealing with difficult situations*. Counseling talks with parents are not always easy as parents may criticize the teacher, fail to see the problem, or have a very different perspective on the problem. For that reason, dealing with criticism and knowing how to handle difficulties is a basic counseling competence.

Table 1

Four-Dimensional Model of Counseling Competence

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

To find validation criteria for developing the SJT, the expertise literature provided some valuable hints. Expertise research focuses on how people achieve enduring excellence in their work (Frensch & Sternberg, 1989). They define expertise as “the ability, acquired by

Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling Competency

practice and experience, to perform qualitatively well in a particular task domain” (Frensch & Sternberg, 1989, p. 158). Furthermore, contemporary models of professional development focus on the role of experience as subjective relevant learning, but experience alone is not enough. The experience has to be applied for a person to perform better (Skovholt & Jennings, 2004). The key component of these current concepts of experience is the use of reflection on experience (Gruber & Strasser, 2006; Neufeldt, Karno, & Nelson, 1996; Rønnestad & Skovholt, 2001). Therefore, not only is the number of counseling talks important for improving counseling competence, but also that these talks are reflected. Feedback by others (e.g., supervisors or colleagues), is important for becoming a better counselor. It provides structure for experience and is a factor for facilitating professional growth because it is a supporting factor (Skovholt & Jennings, 2004). Thus, not only quantitative measures of teachers’ job experience should be linked to their counseling competency, but also measures of their processes of reflection on counseling talks. Results of Bruder, Klug, Hertel, and Schmitz (2010) showed that reflected experience seems to be a significant predictor of the counseling competency of teachers when competency was measured with a case scenario using an open-ended answer format.

The goal of the present study was first, to develop an SJT for measuring the counseling competencies of teachers, and second, to validate the SJT on various objective criteria. Concerning the second research goal, based on expertise research and our own previous research, we expected the extent of reflection to be strongly related to counseling competencies. As reflection of experience probably often takes place in exchanges with colleagues, we included a measure of exchanges with colleagues as one measure of reflection. Thus, we used measures of reflection compared to other measures of teachers’ job experience

such as the number of conducted counseling talks, further education, number of further educational events, and job tenure as validation criteria for the developed SJT.

Hypothesis 1: The SJT overall score and the four dimensions of counseling competency will be significantly positively related to values of *reflected practice* and *exchanges with colleagues*.

Hypothesis 2: The SJT overall score and the four dimensions of counseling competency will be moderately related to the quantitative measures of job experience: the number of conducted counseling talks, further education, number of further educational events, and job tenure.

Method

SJT Development

Concerning the first research question, the development of the SJT of counseling competency proceeded by using the typical three-step procedure of item-stem development, item-response development, and an effectiveness rating (McDaniel & Nguyen, 2001; Weekley, Ployhart, & Holtz, 2006). To implement the three steps, a combined theoretical and empirical approach corresponding to the one used by Bledow and Frese (2009) was applied.

In the first step, the case scenarios were composed, guided by the model of counseling competence by Bruder, Hertel, Klug, and Schmitz (2009). Because this model clearly defines which competencies make up the overall counseling competence of a teacher, a theory-based approach for developing item stems was chosen (Weekley & Ployhart, 2006). Taking Bruder, Klug, Hertel, and Schmitz's (2010) analysis of teachers counseling competencies into account in order to determine the content of the case scenarios should have an impact on the representativeness and job-relatedness of the resulting SJT (Weekley, Ployhart, & Holtz,

Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling Competency

2006). As critical-incident methods have some additional advantages (Flanagan, 1954; McDaniel & Nguyen, 2001), field reports of teachers regarding concrete counseling situations were integrated into the scenarios during the construction process. Scenarios capturing the 13 scales of the model were developed. Each scale is represented by one scenario, except the scale *resource/solution orientation* for which there are two scenarios measuring *resource orientation* and *solution orientation* separately. After item content was determined, the constructed item stems were checked for realism by a sample of nine grammar school teachers (see Table 2, Sample 1). This procedure has been the same in other studies to guarantee realistic item content (e.g., Lievens, Sackett, & Buyse, 2009). Case scenarios were adapted according to the appraisals of the teachers.

Subsequent to item-stem development, item responses were collected with the help of experts and employees to create a pool of possible answers with a wide range of answer effectiveness (Bledow & Frese, 2009; McDaniel & Nguyen, 2001; Motowidlo, Hanson, & Crafts, 1997). Participants were given the case scenarios with the open-ended question: “What would you do if you were in that situation?” Altogether, 20 teachers and school counselors (see Table 2, Sample 2) took part in generating alternative answers. The answer pool was then viewed and summarized. Four multiple-choice responses were derived out of the pool for each scenario. Only answers that were in line with our underlying theory were chosen. During that process, assumptions about which answer may be the best one or the worst one were established.

After item development was completed, the scoring key was designed. To objectify our assumptions about the ranking of the answers, answers were rated on their effectiveness by counseling experts (therapists and school counselors). First, answers were rated by four psychologists and pedagogues who were in an apprenticeship with child and youth psychotherapists (see

Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling Competency

Table 2, Sample 3). For each of the four answers for every scenario, raters were asked to indicate how effective the answers were in comparison to the others. Therefore, raters ranked the answers. Because we had combined empirical and theoretical approaches (Weekley, Ployhart, & Holtz, 2006), ratings were then checked for their coherence with the previously made assumptions about the rankings of the answers. Discrepancies were solved in discussion. Sometimes answers had to be paraphrased, adapted in other ways, or replaced by new ones. Afterwards, the scenarios and the modified answers were submitted to a second expert group in counseling: school counselors (see Table 2, Sample 4). The ratings proceeded in the same manner as the first round: eight school counselors rated the answers on their effectiveness. Ratings again were checked for coherence with previously made assumptions and the results of the first rating. Again, answers were modified as needed.

Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling Competency

Table 2

Variables of Samples Included in Test Development

Variable		Sample 1 (Teacher)	Sample 2 (Teacher & school counselors)	Sample 3* (Therapists in apprentice- ship)	Sample 4 (School counselors)
Number of cases		9	20	4	8
Gender	Female	5 (55.6%)	16 (80.0%)	3 (75.0%)	6 (75.0%)
	Male	2 (22.2%)	2 (10.0%)	0	2 (25.0%)
	Missing values	2 (22.2%)	2 (10.0%)	1 (25.0%)	0
Age	20-29	1 (11.1%)	0	1 (25.0%)	0
	30-39	0	4 (20.0%)	2 (50.0%)	5 (62.5%)
	40-49	2 (22.2%)	9 (45.0%)	0	3 (37.5%)
	50-59	3 (33.3%)	5 (25.0%)	0	0
	> 59	1 (11.1%)	0	0	0
	Missing values	2 (22.2%)	2 (10.0%)	1 (25.0%)	0
Job tenure	0-5	1 (11.1%)	0		0
	6-10	0	0		4 (50.0%)
	11-15	0	5 (25.0%)		3 (37.5%)
	16-20	1 (11.1%)	4 (20.0%)		0
	21-25	4 (44.4%)	4 (20.0%)		1 (12.5%)
	26-30	1 (11.1%)	4 (20.0%)		0
	> 30	2 (22.2%)	1 (5.0%)		0
	Missing values	0	2 (10.0%)		0
Conducted counseling talks	< 3	1 (11.1%)	5 (25.0%)		2 (25.0%)
	3-6	3 (33.3%)	5 (25.0%)		0
	7-10	3 (33.3%)	2 (10.0%)		0
	> 10	2 (22.2%)	6 (30.0%)		6 (75.0%)
	Missing values	0	2 (10.0%)		0

*As these participants were not teachers (2 psychologists, 2 pedagogues), no statements for job tenure or conducted counseling talks were requested.

Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling Competency

For the developed SJT, double-poled behavioral tendency instructions were chosen to maintain the behavioral aspects and to accentuate the noncognitive aspects of the test (McDaniel, Hartman, Whetzel, & Grubb, 2007; McDaniel & Nguyen, 2001). As Ployhart and Ehrhart (2003) showed, SJTs with behavioral tendency instructions have higher criterion-related validities than knowledge instructions. The scoring procedure was based on the procedure proposed by Motowidlo, Dunnette, and Carter (1990), in which judgments of both answer poles (most likely/least likely) were collected separately. As Weekley, Ployhart, and Holtz (2006) suggested, this method enhances variance within the items and supports validity. Thus, ratings of effectiveness and previously made assumptions induced the scoring rule that scores depend on how close the respondent's answer is to the "so-called" best or worst answer. Table 3 illustrates the main principle.

Table 3

Scoring of Answers

Question	Chosen answer	Score
	Answer rank 1	2
Which behavior would you most likely show?	Answers ranks 2 & 3	1
	Answer rank 4	0
Which behavior would you least likely show?	Answer rank 1	0

Sample

Concerning Research Question 2, 78 grammar school teachers from different schools and federal states participated in the validation study after the test had been developed. A total of 56.40% of the teachers were female; 51.30% of the teachers were between 30 and 49 years old, whereas 14.10% were younger and 34.60% were older; 24.40% of the teachers stated that

Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling Competency

they had more than 10 counseling talks in one semester in addition to the official scheduled school-wide parent-teacher meetings; 48.80% had between 3 and 10 counseling talks, and 23.10% had fewer than 3 counseling talks. For more information about the sample, see Table 4.

Table 4

Sample of Validation Study (N = 78)

Variable	Teacher	
Gender	Female	44 (56.4%)
	Male	34 (43.6%)
	Missing values	0
Age	20-29	11 (14.1%)
	30-39	23 (29.5%)
	40-49	17 (21.8%)
	50-59	23 (29.5%)
	> 59	4 (5.1%)
	Missing values	0
Job tenure	0-5	20 (25.6%)
	6-10	12 (15.4%)
	11-15	6 (7.7%)
	16-20	11 (14.1%)
	21-25	9 (11.5%)
	26-30	7 (9.0%)
	> 30	10 (12.8%)
	Missing values	3 (3.8%)
Conducted counseling talks	< 3	18 (22.0%)
	3-6	25 (30.5%)
	7-10	13 (15.9%)
	> 10	19 (23.2%)
	Missing values	7 (8.5%)
Participation in further education concerning counseling	Yes	18 (23.1%)
	No	60 (76.9%)
	Missing values	0
Number of further educational events concerning counseling	M	.93
	SD	2.95
	Min	0
	Max	15

Measures

The teachers participating in the validation study completed the SJT of counseling competence and a self-report on expertise criteria. The SJT confronted participants with the 13 items, each consisting of a short case scenario and four multiple-choice formatted answers. Participants were asked to name the option they would most likely perform as well as the alternative they would least likely perform (Motowidlo, Dunnette, & Carter, 1990). A respondent's score on each the four dimensions was derived from the sum of the items belonging to this dimension. The overall score on the SJT was calculated from the sum of the 13 item scores. The internal consistencies were similar to those found for other SJTs (e.g., Bledow & Frese, 2009; Chan & Schmitt, 2002; Lievens & Sackett, 2006) and were probably due to the multidimensionality of the presented situations and response options. We considered the self-report data for the development of counseling expertise: *reflected practice* (Cronbach's alpha = .73) and *exchanges with colleagues* (Cronbach's alpha = .86). The items on these scales were measured with 6-point Likert scales.

In addition to self-report items measured on Likert scales, single items regarding the *number of conducted counseling talks* per term (measured ordinally from <3, 3-6, 7-10, >10), the *number of attended counseling trainings* (yes/no; If yes, how many?), and *job tenure* as teacher (measured ordinally from 0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, 26-30, >30) were included on the questionnaire.

Results

Item difficulties were calculated to check whether the constructed SJT was able to distinguish between persons with different counseling abilities. Table 5 shows that all item difficulties were between .20 and .80, except those of *structuring*, *problem definition*, and *searching for reasons*. The middle item difficulty for the SJT was .70 and therefore exceeded

Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling Competency

the optimal item difficulty of .50 slightly, but was in the range of acceptable item difficulty (Kelava & Moosbrugger, 2008). The mean of the SJT overall score was 37.31 ($SD = 4.34$) from a maximum possible score of 52 (see Table 5).

Table 5

Item Difficulties of SJT Items

Item	pi
Structuring	.84
Active listening	.53
Paraphrasing	.69
Searching for reasons	.84
Defining the problem	.81
Strategy knowledge	.70
Goal orientation	.70
Cooperative actions	.63
Perspective taking	.71
Resources orientation	.70
Solution orientation	.60
Coping with criticism	.60
Dealing with difficult situations	.75

The bivariate correlations, presented in Table 6, between the four dimensions of counseling competence, the SJT overall score, and the six predictor variables showed that the SJT overall score was significantly correlated with the four dimensions of counseling competence (correlations ranged from $r = .45$ to $.74$). Concerning the dimensions, only *diagnostic/pedagogical knowledge* and *collaboration/perspective taking* ($r = .28, p < .05$) were significantly correlated with each other. The other dimensions were not correlated with each other, indicating that they capture different aspects of counseling as hypothesized. Regarding correlations among the predictor variables, correlations ranged from $r = .18$ to $r =$

Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling Competency

.75. A significant positive correlation was found between *reflected practice* and *exchanges with colleagues* ($r = .29, p < .05$), and a significant negative correlation was found between *exchanges with colleagues* and *number of counseling talks* ($r = -.26, p < .05$). Furthermore, education was correlated with *number of further educational events* ($r = .68, p < .001$) and *job tenure* ($r = .30, p < .01$).

Multiple regression analyses were calculated with Mplus (Muthèn & Muthèn, 1998-2010) on the level of the four dimensions and the SJT overall score after eliminating two outliers based on Mahalanobis distance (Tabachnick & Fidell, 2007). All in all, 75 cases were included in further analyses. Five separate multiple regression analyses were conducted regressing the four dimensions of counseling competency and the SJT overall score on *reflected practice*, *exchanges with colleagues*, *further education*, *number of further educational events*, *job tenure*, and *number of counseling talks*. All results are shown in Table 7.

Results show a differentiated picture of counseling competence. The SJT overall score was significantly predicted by the variable *reflected practice* with an explained variance of 40%. The performance on the dimension *counseling skills* was significantly negatively predicted by *job tenure* (25% explained variance). The dimension *diagnostic/pedagogical knowledge* (19% explained variance) was predicted by *reflected practice*, and the dimension *collaboration/perspective taking* (18% explained variance) by *reflected practice* and *number of counseling talks*. The last dimension *coping* was negatively predicted by only *reflected practice* with an explained variance of 30%.

Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling Competency

Table 6

Pearson Correlation between the Counseling Dimension, the SJT Overall Score, and the Predictor

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Counseling skills	8.26	1.52	-	.12	.18	.05	.45***	-.01	-.05	.07	-.01	-.12	-.12
2 Diagnostic/pedagogical knowledge	12.13	1.84		-	.28*	.13	.61***	.13	.08	-.06	-.12	.11	-.06
3 Collaboration/ perspective taking	11.15	2.44			-	.07	.74***	.13	.05	-.01	-.20	-.05	.19
4 Coping	5.42	1.58				-	.53**	.14	.16	.12	.13	.06	-.10
5 Overall score SJT	37.31	4.34					-	.23	.17	.08	-.09	-.04	-.00
6 Reflected practice	3.99	.72						-	.29*	.13	.36**	.14	.03
7 Exchanges with colleagues	3.60	1.25							-	.01	.03	-.16	-.26*
8 Further education	-	-								-	.68***	.30**	-.04
9 Number of further educational events	0.93	2.95									-	.16	-.01
10 Job tenure	3.51	2.15										-	-.13
11 Number of counseling talks	3.57	9.88											-

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

Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling Competency

Table 7

Multiple Regression Analysis for the Four Counseling Dimensions and the SJT Overall Score

	B	SE/B	β	t	Sig (p)
SJT overall score					
Reflected practice	3.78	.10	.43	4.22	.00
Exchanges with colleagues	-.01	.10	.00	.00	.99
Further education	-.71	.49	.02	-.36	.72
Further educational events	-.26	.49	-.23	-.47	.64
Job tenure	-.02	.10	-.01	-.07	.94
Number of counseling talks	.63	.10	.10	1.03	.30
Counseling skills					
Reflected practice	-.09	.12	-.04	-.35	.72
Exchanges with colleagues	-.31	.11	-.23	-2.04	.04
Further education	-.47	.52	-.50	-.10	.34
Further educational events	.24	.51	.89	1.74	.08
Job tenure	-.17	.11	-.23	-2.10	.04
Number of counseling talks	-.31	.11	-.21	-1.90	.06
Diagnostic/pedagogical Knowledge					
Reflected practice	.68	.12	.26	2.21	.03
Exchanges with colleagues	.12	.12	.07	.60	.55
Further education	.35	.56	.30	.54	.59
Further educational events	-.19	.56	-.58	-1.03	.30
Job tenure	.08	.12	.08	.69	.49
Number of counseling talks	.3	.11	.16	1.47	.14
Collaboration/perspective taking					
Reflected practice	.94	.12	.31	2.60	.01
Exchanges with colleagues	.02	.12	.01	.09	.93
Further education	-.48	.56	-.35	-.63	.53
Further educational events	.10	.55	.25	.46	.65
Job tenure	-.04	.11	-.04	-.34	.74
Number of counseling talks	.52	.11	.24	2.25	.03
Coping					
Reflected practice	-.76	.11	-.25	-2.26	.02
Exchanges with colleagues	.21	.11	.11	.99	.33
Further education	.78	.51	.57	1.12	.26
Further educational events	-.05	.51	-.13	-.25	.80
Job tenure	.01	.11	.01	.12	.90
Number of counseling talks	-.03	.01	-.01	-.13	.90

Note. R^2 SJT Overall Score = .40***, R^2 Counseling-Skills = .25*, R^2 Diagnostic/Pedagogical

Knowledge = .19*, R^2 Cooperation/Perspective Taking = .18*, R^2 Coping = .30***.

Discussion

The purpose of the present study was first to develop an SJT for measuring the counseling competencies of teachers, and second to validate the SJT on external criteria. As expertise research concentrates on how to achieve competency, different aspects of this research field were chosen as validation criteria: *reflected practice*, *exchanges with colleagues*, *further education*, *number of further educational events*, *number of conducted counseling talks*, and *job tenure*.

Regarding the first research goal, we developed the SJT based on the model of counseling competency by Bruder, Klug, Hertel, and Schmitz (2010) following the typical three-step procedure for constructing SJTs (McDaniel & Nguyen, 2001; Weekley, Ployhart, & Holtz, 2006). Results of correlation analyses showed that, as expected, the overall score of the SJT was associated with all four counseling dimensions. Concerning the correlations between the four dimensions, only the dimension *diagnostic/pedagogical knowledge* was correlated with the dimension *collaboration/perspective taking*. As only two dimensions of the SJT were associated, the conclusion can be drawn that the four dimensions measure independent aspects of counseling competence, which was the desired outcome.

Concerning the second research goal, the validation of the SJT, we expected the SJT scores to be strongly connected with *reflected practice* concerning counseling and *exchanges with colleagues* (Hypothesis 1), and moderately connected with other objective criteria (Hypothesis 2). The main results are shown in Table 8.

Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling Competency

Table 8

Summarized Study Results

Predictors		Significant results
		SJT overall, diagnostic/pedagogical
Hypothesis 1	Reflected practice	knowledge, collaboration/perspective taking, coping (-)
	Exchanges with colleagues	Counseling skills (-)
Hypothesis 2	Further education	-
	Number of further educational events	-
	Job tenure	Counseling skills
	Number of counseling talks	Collaboration/perspective taking

Results showed that, concerning Hypothesis 1, the SJT overall score was significantly and highly predicted by the self-reported *reflected practice*. Similar results were found for *collaboration/perspective taking* and *diagnostic/pedagogical knowledge* such that a higher level of reflection predicted better scores on these dimensions. The connection was moderate, but not high. As expertise research has shown, reflection is an important aspect for achieving competency (Rønnestad & Skovholt, 2001; Strasser & Gruber, 2003). This variable seemed to be a valid predictor for counseling competencies in the conducted study. In other studies (Bruder, Klug, Hertel, & Schmitz, 2010; Gruber & Strasser, 2006; Neufeldt, Karno, &

Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling Competency

Nelson, 1996), results have also shown that the combination of reflection and experience is necessary. Our study indicates again that teachers need support in reflecting on past talks to improve their competency. Interestingly, *reflected practice* was a negative predictor of the dimension coping. This is surprising because it indicates that participants who have higher values on reflection achieve less positive results on this dimension than participants with lower values on reflection. As the dimension coping did not correlate with the predictor, this result cannot be traced back to suppressor effects. The dimension *coping* contains the scales *coping with criticism* and *dealing with a difficult situation*. One explanation for this result is that dealing with these stress-inducing scenarios may activate personal competencies (e.g., dealing with a personal attack or emotional regulation) rather than activating the person's counseling competencies. Many sources have described the close correlation between personality and coping strategies in various situations (Amirkhan, Risinger, & Swickert, 1995; Brebner, 2001; Connor-Smith & Flachsbart, 2005). Perhaps participants with low reflection followed their first impulse in answering the scenarios. Participants who reflect more possibly think longer about what to do, internalize the attacking situation, and then do not opt for the best answer. As no time limit was given, we can only speculate about this. In conclusion, this could mean that reflection without the personal competency of handling difficult and aggravating situations leads rather to rumination than to a positive modification of the indicated behavior. Therefore, teachers would first need training to develop skills to handle these difficult situations.

Reflected practice seems to be an adequate validation criterion for the SJT overall score and the dimensions *diagnostic/pedagogical knowledge*, *collaboration/perspective taking*, and *coping* (negative). By contrast, the dimension *counseling skills* could not be predicted by this variable. For the second variable, *exchanges with colleagues*, in Hypothesis

1, we also expected a high connection to counseling competency. But results show that there is only a moderate and negative relation between *exchanges with colleagues* and the dimension *counseling skills*. One explanation for this nonhypothesized result could be that teachers who are confident in their counseling skills do not ask colleagues for help. Because no results for this variable have been found on the other dimensions or the overall score of the SJT, perhaps teachers need not only unguided exchanges with colleagues, but also more structured ways to use this resource adequately. In future research, it would be interesting to determine whether guided exchanges (e.g., in supervision groups) show better and positive effects.

Concerning Hypothesis 2, the dimension *counseling skills* was significantly and moderately but negatively predicted by the variable *job tenure*. Teachers with less experience in conducting counseling talks achieved better results on *counseling skills*. No results were found for the SJT overall score and the other dimensions. This is in line with Weekley and Ployhart (2005), who found that job tenure showed no significant effect on SJT measurements. That job tenure had a negative effect on counseling skills in our study is in this respect not surprising because an earlier study by Bruder, Klug, Hertel, and Schmitz (2010) showed that teachers with less job experience (in years) showed better results in counseling than teachers with more job experience. Similar results have been found by Schroeder et al. (2009) such that teachers with more job experience showed worse results on diagnostic competence than teachers with less experience. This phenomenon supports the conclusion that the newer teacher generation is much better educated in counseling and other competencies than teachers who have been working for a longer time. As teacher education in Germany was altered in 2004 insofar that student teachers are given modules that are equal for all states and include obligatory content such as counseling and diagnosing (KMK, 2004), it seems obvious

that this policy change is responsible for the positive changes in teachers. Seeing this result should encourage support for teachers in achieving counseling skills and support for training them in these general skills. McLaughlin (1999) argues that support, training, and clarity in school with regard to counseling would increase teachers' confidence in working in this domain. Although there have been changes in recent years, there are still many more possibilities for improvement. Results show that teachers who have not been in school for many years, in particular, need support in the practice of counseling talks. Supervisions in which teachers help each other in a structured way could support reflection and positive goal-orientated experience.

For the dimension *collaboration/perspective taking*, the *number of counseling talks* was a positive predictor variable in addition to *reflected practice*. Thus, experience that can be gained by having counseling talks and by subsequent reflection on these talks makes teachers better in cooperation, which is in line with expertise research and the counseling literature (McLaughlin, 1999; Skovholt & Jennings, 2004). As the SJT overall score and the other dimensions could not be predicted by the objective criteria, this leads to the conclusion that expertise in counseling is difficult to measure in only these objective ways, and that becoming a good counselor needs more than experience, further education, and job tenure, but requires reflection, for example.

Implications, Limitations, and Future Research Directions

What do these results imply for our goal of measuring teachers' counseling competencies with SJTs? First of all, *reflected practice* seems to be a useful validation criterion for tests conducted in this field of teachers' competencies. In addition, the results affirm current concepts of what makes a teacher a competent counselor (McLaughlin, 1999; Strasser & Gruber, 2003). These concepts state that the accumulation of knowledge, here,

Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling Competency

measured by means of attended counseling trainings, is a precondition for gaining counseling competencies but does not create a competent counselor by itself (Strasser & Gruber, 2003). Thus far, our results support these assumptions as further education had no influence on SJT scores. As the variable *job tenure* had an influence on *counseling skills*, but in the direction that teachers with less job experience showed better results than teachers with more job experience, this captures the aspect that experience on its own does not make a competent counselor. The results of three studies have shown that younger teachers (Bruder, Klug, Hertel, & Schmitz, 2010; Schroeder et al., 2009) and student teachers in the second phase¹ (Bruder et al., submitted) are better at counseling than older teachers with more years on the job; thus, it seems consequential that the changes in the system may also be responsible for these changes. It would be interesting to take a closer look at these changes in the system of teacher education, but this goes beyond the scope of this article.

Although the present study shows interesting results concerning counseling competency, there are some limitations. First, as SJTs are intended to measure a quality of behavior that self-reports using Likert scales can't capture, validating them with self-reports is difficult. Validation criteria should be measured with similar behaviorally related measures. This may enhance the amount of explained variance. We are already planning a further validation study with real counseling talks. Furthermore, the sample size in the current study was too small to draw general conclusions. Results should be replicated with a larger sample. Furthermore, we have to consider that every scale of the model was measured with only one item. Items were relatively easy to answer and discriminated better among people who already had high competencies. Integrating more items per scale with different grades of difficulty may guarantee a higher variance and a better discrimination among people with

Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling Competency

different grades of competency (Bledow & Frese, 2009). Moreover, measuring each scale with more than one item would make analysis at the scale level possible.

Nevertheless, given the results of our study, we are confident that SJTs are suitable instruments for measuring teachers' counseling competencies. As one can assume that they produce better participant reactions and are face valid, these tests fit the special requirements of educational domains. Accounting for the mentioned limitations of our test and attempting to account for them makes the SJT of counseling competence a usable instrument, which may be able to serve as a support for reflection processes on counseling talks by itself. In future research, *reflected practice* could additionally be measured with diaries or in interviews to get more detailed information about the ways in which reflection is used to develop competency. Furthermore, the SJT and reflection could be used to measure intervention effects of counseling trainings for teachers.

References

- Amirkhan, J.H., Risinger R.T., & Swickert, R.J. (1995). Extraversion: A "hidden" personality factor in coping. *Journal of Personality*, 63(2), 189-212.
- Bledow, R. & Frese, M. (2009). A situational judgment test of personal initiative and its relationship to performance. *Personnel Psychology*, 62, 229-258.
- Brebner, J. (2001). Personality and stress coping. *Personality of Individual Differences*, 31, 317-327.
- Bruder, S., Hertel, S., Klug, J. & Schmitz, B. (2009). *Modeling and predicting teachers' counselling competence*. Paper presented at the EARLI in Amsterdam, The Netherlands.
- Bruder, S., Klug, J., Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften [Modelling Teachers' Counseling Competence]. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.). *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes*. (S. 273-284) 56. *Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik [Journal of Pedagogy]*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Bruder, S., Klug, J., Hertel, S., Kelava, A. & Schmitz, B. (submitted). Counselling parents in learning strategies – modelling an important aspect of teachers' professional competences. *British Journal of Educational Psychology*.
- Chan, D., & Schmitt, H. (2002). Situational judgment and job performance. *Human Performance*, 15(3), 233-254.
- Center of Educational Research. (2006). Annual Report 2005 - 2006. *Research Area IV Cognitive Activation in the Classroom*. Retrieved from http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/forschung/eub/pdfs/EUB_annual_report_2006.pdf

Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling Competency

- Clevenger, J., Pereira, G. M., Wiechmann, D., Schmitt, N. & Schmidt-Harvey, V. (2001). Incremental validity of situational judgment tests. *Journal of Applied Psychology*, 86, 410-417.
- Connor-Smith, J. K. & Flachsbart, C. (2005). Relations between personality and coping: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(6), 1080–1107.
- Cox, D. D. (2005). Evidence based interventions using home school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473-497.
- Constantine, M. G. & Ladany, N. (2000). Counseling competence scales: Their relation to social desirability attitudes and multicultural case conceptualization ability. *Journal of Counseling Psychology*, 47(2), 155-164.
- Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* (pp. 3 – 34). Mahwah: Lawrence Erlbaum Association.
- Epstein, J. L. & van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193.
- Epstein, J. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In S. B. Silvern & B. A. Hutson (Eds.), *Advances in Reading - Language Research* (Vol. 5, p. 261-276). Greenwich: Jai Press Inc.
- Fan, X. & Chen. M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Fischer, K.W., Bullock, D.H., Rotenberg, E. J. & Raya, P. (1993). The Dynamics of Competence: How Context Contributes Directly to Skill. In R.H. Wozniak & K.W. Fischer (Eds.), *Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environments* (p. 93-117). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling Competency

- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, *41*, 237-358.
- Frensch, R. A. & Sternberg, R. J. (1989). Expertise and intelligent thinking: When worse to know better? In R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (Vol 5, p. 157-188). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Frese, M., Fay, D., Hilburger T. & Leng, K. (1997). The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity of two German samples. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, *70*, 139-161.
- Gessner, T. L. & Klimoski, R. J. (2006). Making sense of situations. In J. A. Weekley & R. E. Ployhart (Eds.), *Situational Judgment Tests – Theory, Measurement, and Application*. (p. 13-38). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gruber, H. & Strasser, J. (2006). *Traces of many cases: The changing role of episodic experiences during acquisition of counselling expertise*. (Research Bulletin No. 19). University of Regensburg: Research Bulletins from the Chair of Educational Science III.
- Guli, L. A. (2005). Evidence-based parent consultation with school-related outcomes. *School Psychology Quarterly*, *20*, 455-472.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, *81*(2), 143-154.
- Hattrup, K. & Jackson, S. E. (1996). Learning about individual differences by taking situations seriously. In K. R. Murphy (Ed.), *Individual differences and behavior in organizations* (p. 507-547). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hertel, S., Bruder, S. & Schmitz, B. (2009). *Which teachers do benefit most from participating in a professional training to enhance counselling-skills?* Paper presented at the EARLI in Amsterdam, The Netherlands.

Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling Competency

- Kelava, A. & Moosbrugger, H. (2008). Deskriptivstatistische Evaluation von Items (Itemanalysen) und Testwertverteilungen. [Descriptive statistical evaluation of items (item analyses) and test distribution]. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Eds.), *Testtheorie und Testkonstruktion. [Test Theory and Test Construction]*. Heidelberg: Springer.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Retrieved from http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf
- Lambert, M. J., Ogles, B. M. & Masters, K. S. (1992). Choosing outcome assessment devices: An organizational and conceptual scheme. *Journal of Counseling & Development, 70*, 527-532.
- Landy, F. J. (2007). The validation of personnel decisions in the twenty-first century: Back to the future. In S. M. McPhail (Ed.), *Alternate validation strategies: Developing and leveraging existing validity evidence* (p. 409-426). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lievens, F., & Sackett, P. R. (2006). Video-based versus written situational judgment tests: A comparison in terms of predictive validity. *Journal of Applied Psychology, 91*(5), 1181-1188.
- Lievens, F., Sackett, P. R. & Buyse, T. (2009). The effects of response instructions on situational judgment test performance and validity in a high-stakes context. *Journal of Applied Psychology, 94*(4), 1095-1101.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling Competency

- McDaniel, M. S., Morgeson, F. P., Finnegan, E. B., Campion, M. A. & Braverman, E. P. (2001). Use of situational judgment tests to predict job performance: A clarification of the literature. *Journal of Applied Psychology, 80*, 730-740.
- McDaniel, M. A. & Nguyen, N. T. (2001). Situational judgment tests: A review of practice and constructs assessed. *International Journal of Selection and Assessment, 9*, 103-113.
- Mc Daniel, M. A., Hartman, N. S., Whetzel, D. L. & Grubb, W. L. (2007). Situational judgment tests, response instructions, and validity: A meta-analysis. *Personnel Psychology, 60*, 63-97.
- McLaughlin, C. (1999). Counselling in school. Looking back and looking forward. *British Journal of Guidance and Counselling 27, 1*, 13-23.
- McLeod, J. (1992). What do we know about how best to assess counsellor competence? *Counselling Psychology Quarterly, 5*, 359–372.
- McLeod, J. (2003). *An introduction to counselling*. Buckingham: Open University Press.
- Motowidlo, S. J., Dunnette, M. D. & Carter, G. W. (1990). An alternative selection procedure: The low-Fidelity simulation. *Journal of Applied Psychology, 75*, 640-647.
- Motowidlo, S. J., Hanson, M. A. & Crafts, J. L. (1997). Low-fidelity simulations. In D. L. Whetzel & G. R. Wheaton (Eds.), *Applied Measurement Methods in Industrial Psychology* (p. 241-260). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2010). Mplus User's Guide. Sixth Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Neufeldt, S. A., Karno, M. P. & Nelson, M. L. (1996). A qualitative study of experts' conceptualization of supervisee reflectivity. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 3-9.

Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling Competency

- Ployhart, R. E. & Ehrhart, M. G. (2003). Be careful what you ask for: Effects of response instructions on the construct validity and reliability of situational judgment tests. *International Journal of Selection and Assessment, 11*, 1-16.
- Reid, W. J. (1990). An integrative model for short-term treatment. In R. A. Wells & V. J. Giannetti (Eds.), *Handbook of the Brief Psychotherapies* (p. 55 – 77). Plenum Press: New York.
- Rønnestad, M. H. & Skovholt, T. M. (2001). Learning areas for professional development: Retrospective accounts of senior psychotherapists. *Professional Psychology: Research and Practice, 32*, 181-187.
- Schroeder, S., McElvany, N., Richter, T., Hachfeld, A., Baumert, J., Schnotz, W., Horz, H. & Ullrich, M. (2009). What about the picture? *Teachers' beliefs about text-picture-integration and their instructional behaviour*. Paper presented at the EARLI in Amsterdam, The Netherlands.
- Scofield, M. E. & Yoxheimer, L. L. (1983). Psychometric issues in the assessment of clinical competencies. *Journal of Counseling Psychology, 30*(3), 413-420.
- Skovolt T. M. & Jennings, L. (2004). *Master Therapists. Exploring Expertise in Therapy and Counseling*. Boston: Pearson.
- Spencer, L. M. J. & Spencer, S. M. (1993). *Competence and work: Models for superior performance*. New York: Wiley.
- Steenbarger, B. N. (1992). Toward science-practice integration in brief counseling and therapy. *The Counseling Psychologist, 20*, 403- 450.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2003). Kompetenzerwerb in der Beratung. Eine kritische Analyse des Forschungsstandes [Competence acquisition in counseling. A critical review of

Kapitel 2.3: A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling Competency

research literature]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 381-399. [Psychology in Education and Instruction].

- Strasser, J. & Gruber, H. (2006). Learning processes in the professional development of counselors: The role of illness script formation. (Research Bulletin No. 21). University of Regensburg: Research Bulletins from the Chair of Educational Science III.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (Eds.). (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Van der Vleuten, C.P.M. & Schuhwirth, L.W.T. (2005). Assessing professional competence: from methods to programmes. *Medical Education*, 39, 309-317
- Weekley, J. A., & Ployhart, R. E. (2005). Situational judgment: Antecedents and relationships with performance. *Human Performance*, 18, 81-104.
- Weekley, J. A. & Ployhart, R. E. (2006). An introduction to situational judgment testing. In J. A. Weekley & R. E. Ployhart (Eds.), *Situational Judgment Tests – Theory, Measurement, and Application* (p. 1-10). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weekley, J. A., Ployhart, R. E. & Holtz, B. C. (2006). On the development of situational judgment tests: Issues in item development, scaling, and scoring. In J. A. Weekley & R. E. Ployhart (Eds.), *Situational Judgment Tests – Theory, Measurement, and Application* (p. 157-182). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- West, J. F. & Cannon, G. S. (1988). Essential collaborative consultation competencies for regular and special educators. *Journal of Learning Disabilities*, 21(1), 56–63.

**Kapitel 2.4: Wie hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz
zusammen? Eine korrelative Untersuchung**

**Kapitel 2.4: Wie hängen Diagnostische Kompetenz und
Beratungskompetenz zusammen? Eine korrelative Untersuchung**

Julia Klug, Simone Bruder, Sylvana Keller & Bernhard Schmitz

Technische Universität Darmstadt, Darmstadt, Germany

Artikel eingereicht in der Psychologischen Rundschau

Zusammenfassung

Diagnostizieren des Lernverhaltens von Schülern und Beraten von Schülern und Eltern sind zentrale Aufgaben des Lehrerberufes. Im Modell der Beratungskompetenz, das in unserer Arbeitsgruppe entwickelt wurde, bildet Diagnostizieren eine Kompetenzdimension. Genauso spielt Beraten in unserem Prozessmodell der Diagnostischen Kompetenz eine zentrale Rolle nachdem eine Diagnose getroffen wurde. Die Diagnose kann in Form eines Beratungsgesprächs rückgemeldet werden. Es erscheint plausibel, Diagnostizieren als Grundlage guter Beratung anzusehen. Allerdings wurde die Beziehung zwischen beiden Kompetenzen bisher noch nicht empirisch untersucht. An einer Stichprobe von $N=293$ Versuchspersonen ($n=93$ Lehramtsstudierende, $n=107$ Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, $n=93$ Lehrkräfte der gymnasialen Mittelstufe), deren Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz mittels Fallszenarien erhoben wurde, war es nun möglich diesen Zusammenhang korrelativ zu prüfen. Es konnte ein statistisch signifikanter Zusammenhang der Kompetenzen sowohl auf Ebene der Gesamtscores ($r=.21, p<.01$) als auch für wichtige Prädiktoren (z.B. Wissen über Diagnostik mit Wissen über Beratung $r=.23, p<.01$) nachgewiesen werden. In einer latenten Regression ließ sich die Beratungskompetenz durch die Diagnostische Kompetenz signifikant vorhersagen ($\beta=.38, p<.01$). Getrennt für die drei untersuchten Teilgruppen zeigt sich, dass die Vorhersage nur für die Gruppe der Lehrkräfte gelingt. Wenngleich durch die korrelativen Analysen kein Kausalzusammenhang nachgewiesen werden kann, ist doch anzunehmen, dass eine gründliche Diagnostik einem guten Beratungsgespräch zeitlich vorausgeht, so dass der postulierte Zusammenhang zwischen Diagnostischer Kompetenz und Beratungskompetenz nun auch empirisch gezeigt werden konnte.

Schlüsselwörter: Diagnostik, Beratung, Kompetenz

Kapitel 2.4: Wie hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz zusammen? Eine korrelative Untersuchung

Abstract

Diagnosing students' learning behavior and counseling students and parents are central tasks of teachers. In the model of teachers' counseling competence which our working group has developed, diagnosing learning behavior is one important dimension. Counseling also plays an important role in our process model of teachers' diagnostic competence. Diagnosis is especially relevant to counseling as it permits a teacher to provide accurate feedback. It seems obvious that consider diagnosis of students learning behavior must be used as a basis for successful counseling. However, the relationship between diagnostic- and counseling competence has not yet been tested empirically. Within a sample of $N=293$ participants ($n=93$ grammar school teachers, $n=107$ student teachers in the second phase of their education and $n=93$ student teachers in the first phase of their education) we measured diagnostic- and counseling competence using both case scenarios. Consequently, we were able to test the correlative relationship between both competences. We found a statistically significant correlation between them on the level of total scores ($r=.21, p<.01$) as well as on the level of selected competence dimensions and predictors of the competences. In latent regression analysis, we predicted counseling competence significantly based on diagnostic competence ($\beta=.38, p<.01$). When we computed the regression separately for the three groups, we could only make a significant prediction for the group of teachers. Even though the correlative analyses do not allow for causal interpretations, we assume that a solid diagnosis precedes a good counseling session. Consequently, our data shows empirically that the postulated relationship between diagnostic- and counseling competence exists.

Key words: Diagnosing, Counseling, Competence

Kapitel 2.4: Wie hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz zusammen? Eine korrelative Untersuchung

Einleitung

Sowohl die Beratungs- als auch die Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften sind wichtige Aspekte der Lehrerkompetenz, die in den Standards der Lehrerbildung festgehalten sind (KMK, 2004). So richten sich Beratungsanfragen nicht nur an Lehrkräfte mit einer spezifischen Ausbildung zum Beratungslehrer, sondern an alle Lehrkräfte. An Schulen wird zudem ein wachsender Beratungsbedarf konstatiert (Palmowski, 1995; Schnebel, 2007). Schnebel (2007) weist darüber hinaus darauf hin, dass insbesondere Lernberatung an Bedeutung gewinnt. Auch das Diagnostizieren gehört zu den für das Unterrichten unerlässlichen Kompetenzen (Helmke, Hosenfeld & Schrader, 2004). Rogalla und Vogt (2009) und auch Helmke (2003) beschreiben darüber hinaus, dass gezieltes Diagnostizieren für einen adaptiven, auf die Bedürfnisse der Schüler angepassten Unterricht notwendig ist. Insbesondere das Diagnostizieren des Lernverhaltens der Schüler ist eine wichtige Grundlage um die Schüler effektiv und individuell zu fördern, passende Lernstrategien zu vermitteln und die Eltern adäquat zu beraten.

Im Modell der Beratungskompetenz von Bruder, Klug, Hertel, Kelava und Schmitz (submitted) bildet das Diagnostizieren eine Kompetenzdimension neben den Berater-Skills, der Kooperation/Perspektivübernahme und der Bewältigung schwieriger Beratungssituationen. Genauso spielt das Beraten im Prozessmodell der Diagnostischen Kompetenz von Klug, Bruder und Schmitz (in Vorbereitung) eine zentrale Rolle in der Phase, nachdem eine Diagnose getroffen wurde. Die getroffene Diagnose sollte dann in Form eines Beratungsgespräches an Eltern und Schüler/innen rückgemeldet werden. Es erscheint plausibel, Diagnostizieren als Grundlage einer guten Beratung anzusehen. Allerdings wurde die Beziehung zwischen Diagnostischer und Beratungskompetenz bisher noch nicht empirisch nachgewiesen. Dieser Artikel schließt diese Forschungslücke und stellt den Zusammenhang

Kapitel 2.4: Wie hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz zusammen? Eine korrelative Untersuchung

zwischen diesen beiden Lehrerkompetenzen dar, da beide Kompetenzen an einer Stichprobe erfasst werden konnten.

Theorie

Beratungskompetenz

Beratungswissen wird in aktuellen Modellen zum professionellen Lehrerhandeln explizit als Kompetenzbereich aufgeführt (z.B. Baumert & Kunter, 2006). Auch von Elternseite wird die Bedeutung der Beratungstätigkeit von Lehrkräften geäußert. So gaben Eltern in einer Studie von Wild (2003) an, dass sie sich unsicher fühlen, wie sie ihr Kind beim Lernen unterstützen können und dass ein ausgeprägter Wunsch nach Beratung durch die Lehrkräfte besteht (Hertel, 2009; Krumm, 1996). 94% der Lehrkräfte hingegen fühlen sich durch ihre Ausbildung nicht gut auf Beratungsaufgaben im Schulalltag vorbereitet (Hertel, 2009). Schüler- und Elternberatung wird hier kaum thematisiert. Dies wirkt sich auf die Beratungspraxis aus: Lehrkräfte fühlen sich in Beratungsgesprächen mit Eltern oft überfordert (Hitzinger, 1987); insbesondere diejenigen Lehrkräfte, die die Fortbildungssituation als unzureichend beurteilen, arbeiten seltener mit Eltern zusammen (Wild, 2003). Trotz dieser festen Verankerung von Beratung im Schulsystem zeigt sich in der Forschung zur Beratung eine geringe Anzahl empirischer Befunde und Studien zu dieser Thematik. Die aktuellen Studien von Hertel (2009) und Aich (2006) betonen die Wichtigkeit der Beratungsarbeit von Lehrkräften und zielen mit Hilfe von Trainingsmaßnahmen auf die Förderung der Beratungskompetenz bzw. der Gesprächsführungs- und Kommunikationskompetenz ab. Die Ergebnisse der Förderprogramme zeigen, dass sich die Beratung und Gesprächsführungskompetenz von Lehrkräften signifikant verbessern lässt (Aich, 2006; Hertel, 2009). Was bislang dennoch fehlte, war eine theoretisch und empirisch verankerte

Kapitel 2.4: Wie hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz zusammen? Eine korrelative Untersuchung

Definition des Konstrukts der Beratungskompetenz von Lehrkräften (vgl. Hertel 2009; Strasser & Gruber 2003). Basierend auf bereits empirisch überprüften Ansätzen und aktueller Literatur (West & Cannon, 1988; McLaughlin, 1999; Strasser & Gruber, 2003; Schwarzer & Buchwald, 2006; Hertel, 2009) wurde ein Modell der Beratungskompetenz entwickelt und empirisch überprüft (Bruder, Klug, Hertel, Kelava & Schmitz, submitted). Es bezieht sich auf die Domäne der Lernberatung und beinhaltet die vier Kompetenzdimensionen Berater-Skills, Diagnostizieren/Pädagogisches Wissen, Kooperation/Perspektivübernahme und Bewältigung. Die erste Dimension „Berater-Skills“ umfasst die Skalen „Strukturierung“, „Aktives Zuhören“ und „Paraphrasieren“. Die zweite Dimension „Pädagogisches Wissen/Diagnostizieren“ beinhaltet die Skalen „Lösungssuche“, „Problemdefinition“, „Strategiewissen“ (in Bezug auf das Lernen) und „Zielorientierung“. Die dritte Dimension „Kooperation/Perspektivenübernahme“ schließt die Skalen „Kooperatives Handeln“, „Perspektivenübernahme“ und „Ressourcen-/Lösungsorientierung“ ein. Die letzte Dimension „Bewältigung“ umfasst die Skalen „Kritikfähigkeit“ und „Umgang mit schwierigen Situationen“. Es wurde weiterhin überprüft, welche Faktoren einen Einfluss auf die Beratungskompetenz haben und es zeigt sich, dass das Wissen über Beratung und Lernen sowie die reflektierte Praxis im Bereich Beratung signifikante Prädiktoren der Beratungskompetenz von Lehrkräften darstellen.

Aus dem Modell der Beratungskompetenz geht hervor, dass das Diagnostizieren eine der vier Kompetenzdimensionen ist.

Diagnostische Kompetenz

Als Kernkompetenz von Lehrern neben Sachkompetenz, Fachkompetenz und Klassenführungskompetenz (Weinert, 2001) wird der Diagnostischen Kompetenz eine

Kapitel 2.4: Wie hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz zusammen? Eine korrelative Untersuchung

besondere Relevanz beigemessen. Zu den beunruhigenden Ergebnissen von PISA 2000 zählt allerdings, „dass Lehrer [...] den Anteil von Schülerinnen und Schülern, die bestimmte Aufgaben lösen können, weit unterschätzten. In der Konsequenz legt dies die Vermutung nahe, dass eine entsprechende Lernförderung gar nicht erfolgen kann, weil Defizite im Schulalltag nicht richtig erkannt werden“ (Baumert et al., 2001, S. 99 ff.). Im Widerspruch dazu steht die Vernachlässigung des gesamten Bereichs der Pädagogischen Diagnostik in der Lehreraus- und -weiterbildung (Helmke, Hosenfeld & Schrader, 2004). In einer Studie zur Auswertung entsprechender Fortbildungsangebote in den Landesinstituten wird aufgezeigt, dass im Bereich der regulären fachdidaktischen Diagnostik kaum auf etablierte Fortbildungsangebote zurückgegriffen werden kann (Laukart, 2004).

Meyer (2004) definiert Diagnostische Kompetenz als die Fähigkeit eines Lehrenden, nach festgelegten Kriterien angemessene Urteile über das Lern- und Leistungsverhalten seiner Schüler abzugeben und berücksichtigt dabei Lernverhalten explizit. In der empirischen Forschung wird die Diagnosefähigkeit von Lehrkräften häufig als Fähigkeit verstanden, Schüler zutreffend einzuschätzen (Schrader, 2001). Das bisher etablierte Vorgehen zur Messung der Diagnosegenauigkeit von Lehrkräften besteht darin, dass Lehrkräfte Schülerleistungen oder Aufgabenschwierigkeiten (s. Schrader, 2001) beurteilen, die mit tatsächlich erzielten Ergebnissen in Beziehung gesetzt werden (z.B. Helmke, Hosenfeld & Schrader, 2004; Spinath, 2005). Hier steht die akkurate Leistungsdiagnostik im Vordergrund. In theoretischen Beiträgen wird hingegen ein Paradigmenwechsel hin zur individuellen Diagnostik und Förderung laut (Kretschmann, 2009), damit sich Diagnostik nicht als Selbstzweck versteht (vgl. Fend, 2006; Horstkemper, 2004; KMK, 2004; Winter, 2006). Auch wenn Beurteilungsgenauigkeit ein wichtiger Bestandteil einer diagnostischen Tätigkeit ist, sollte sie nicht allein als einzige Repräsentation Diagnostischer Kompetenz bestehen bleiben.

Kapitel 2.4: Wie hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz zusammen? Eine korrelative Untersuchung

Das empirisch überprüfte Modell der Diagnostischen Kompetenz von Klug, Bruder und Schmitz (in Vorbereitung) fokussiert die Diagnostik des Lernverhaltens der Schüler und beinhaltet den Aspekt der Ausrichtung auf Förderdiagnostik. Das Modell ist zyklisch angelegt und besteht aus drei Dimensionen, die einen Diagnoseprozess beschreiben. Die dreidimensionale Struktur konnte mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse bestätigt werden (Klug, Bruder & Schmitz, in Vorbereitung). Die Dimensionen sind Zielsetzung unter Aktivierung grundlegender Diagnostik-Skills in der präaktionalen Phase, Vorgehen beim Diagnostizieren in der aktionalen Phase und pädagogisches Anschlusshandeln in der Postaktionalen Phase. Zentrale Prädiktoren sind auch hier das Wissen über Diagnostik und persönliche Voraussetzungen, die wir als professionelle Identität bezeichnen. Zu dieser gehören die Einstellung und Motivation bzgl. Diagnostik, die Selbstwirksamkeit in Bezug auf das Diagnostizieren und die allgemeine Gewissenhaftigkeit. Weiterhin wird als Prädiktor auch hier die reflektierte Praxis im Bereich der Diagnostik angenommen. Diese wurde im Modell der Diagnostischen Kompetenz allerdings kein signifikanter Prädiktor.

Auch im Modell der Diagnostischen Kompetenz bildet die Beratung einen wichtigen Aspekt, insbesondere in der postaktionalen Phase, nachdem das Lernverhalten diagnostiziert wurde. Hier sollte möglichst eine Rückmeldung an Schüler und Eltern gegeben werden in Form eines Beratungsgespräches.

Hypothesen

Aufgrund der Verknüpfungen der beiden Kompetenzbereiche in den beschriebenen Modellen und in der Literatur ist es das Ziel dieses Artikels, diese Zusammenhänge auch empirisch zu überprüfen. Es erscheint dabei plausibel, das Diagnostizieren als Grundlage,

Kapitel 2.4: Wie hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz zusammen? Eine korrelative Untersuchung

wenn nicht gar als notwendige (aber nicht hinreichende) Bedingung einer guten Beratung anzusehen. Folgende Hypothesen liegen der dargestellten Studie zugrunde:

- (1) Es besteht ein mittlerer korrelativer Zusammenhang zwischen Diagnostischer Kompetenz und Beratungskompetenz, wenn beide mit der gleichen Methode gemessen werden.
- (2) Es besteht ein kleiner korrelativer Zusammenhang zwischen Diagnostischer Kompetenz und Beratungskompetenz, wenn beide mit unterschiedlichen Methoden gemessen werden.
- (3) Ebenso bestehen mittlere korrelative Zusammenhänge zwischen den Prädiktoren und einzelnen Dimensionen der beiden Kompetenzen.
 - a. Wissen über Diagnostik und Wissen über Beratung
 - b. Professioneller Identität Diagnostik und professioneller Identität Beratung
 - c. Reflektierter Praxis in Beratung und reflektierter Praxis in Diagnostik
 - d. Pädagogisches Anschlusshandeln und Kooperation/Perspektivübernahme
 - e. Vorgehen beim Diagnostizieren und Diagnostizieren/Pädagogisches Wissen
- (4) Mittels latenter Regressionsanalysen ist es möglich die Beratungskompetenz durch die Diagnostische Kompetenz vorherzusagen.

Methode

Stichprobe

An der Untersuchung nahmen insgesamt $N=293$ Versuchspersonen aus verschiedenen deutschen Bundesländern teil ($n=93$ Lehrkräfte der gymnasialen Mittelstufe, $n=107$ Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, $n=93$ Lehramtsstudierende des Lehramts an Gymnasien).

Kapitel 2.4: Wie hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz zusammen? Eine korrelative Untersuchung

110 Teilnehmer waren männlich (38%) und 173 weiblich (59%), zehn gaben ihr Geschlecht nicht an.

175 (60%) Teilnehmer waren im Alter von 20 bis 29 Jahren, 66 (23%) im Alter von 30 bis 39 Jahren, 22 (8%) im Alter von 40 bis 49 Jahren, 25 (9%) im Alter von 50 bis 69 Jahren und drei (1%) waren 60 Jahre oder älter. Zwei Personen machten keine Angabe bzgl. ihres Alters.

Instrumente

Zur Messung der Diagnostische Kompetenz und der Beratungskompetenz wurden verhaltensnahe Szenariotests eingesetzt, die im Folgenden näher beschrieben werden. Zusätzlich kam für die Messung der Beratungskompetenz eine Kurzversion eines Situational Judgment Tests (SJT) zum Einsatz. Die Prädiktoren *professionelle Identität* und *reflektierte Praxis* beider Kompetenzen wurden mittels Fragebögen zur Selbsteinschätzung erfasst. Das Wissen über Diagnostik und Beratung wurde in einem Wissenstest im Multiple-Choice Format gemessen.

Szenariotest Beratung

Der Szenariotest zur Messung der Beratungskompetenz besteht aus der ausführlichen Beschreibung eines Falls mit 12 offenen Fragen, in denen konkretes Beratungshandeln erfragt wird. Die Fragen lassen sich den vier Dimensionen des Beratungskompetenzmodells zuordnen. Die Instruktion für die Lehrkräfte und die offenen Fragen können bei Bruder, Klug, Hertel, Kelava und Schmitz (submitted) nachgelesen werden.

Die Intra-class-Korrelationen zur Überprüfung der Interrater-Reliabilität bei der Beurteilung der offenen Antworten lagen in vorhergehenden Studien für alle Dimensionen

Kapitel 2.4: Wie hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz zusammen? Eine korrelative Untersuchung

zwischen .68 und .87. Von einer maximalen Gesamtpunktzahl von 29 wurden hier im Mittel $M=14.57$ ($SD=4.33$) Punkte erreicht.

Situational Judgment Test Beratung

Zur Messung der Beratungskompetenz wurde weiterhin eine Kurzversion eines Situational Judgment Test (SJT) eingesetzt. Dieser besteht aus kurzen Fallbeispielen verschiedener Beratungssituationen und jeweils vier Multiple Choice Antworten, die mögliche Verhaltensweisen des Lehrers in der beschriebenen Situation repräsentieren. Die aus 13 Items bestehende Originalversion des Tests wurde in einer vorherigen Studie getestet (Bruder, Keller, Kelava & Schmitz, submitted). Die Items orientieren sich ebenfalls an den Skalen und Dimensionen des Beratungskompetenzmodells von Bruder, Klug, Hertel, Kelava und Schmitz (submitted). Die für die Kurzfassung ausgewählten sechs Items korrelieren sehr signifikant mit dem Gesamtscore des Tests ($r=.76$, $p=.01$), was den Einsatz der Kurzform rechtfertigt. Von einer maximalen Gesamtpunktzahl von 24 wurden hier im Mittel $M=16.84$ ($SD=3.44$) Punkte erreicht.

Szenariotest Diagnostik

Der Szenariotest zur Messung der Diagnostischen Kompetenz wurde in gleicher Weise wie der Szenariotest zur Beratungskompetenz konstruiert. Zu diesem Szenario wurden offene Fragen entwickelt, die dem Modell der Diagnostischen Kompetenz von Klug, Bruder und Schmitz (in Vorbereitung) zugeordnet werden können. Die ICCs der Fragen im Szenariotest liegen zwischen $ICC=.67$ und $ICC=.95$. Von einer maximalen Gesamtpunktzahl von 36 wurden hier im Mittel $M=14.28$ Punkte ($SD=4.59$) erreicht.

Kapitel 2.4: Wie hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz zusammen? Eine korrelative Untersuchung

Wissenstest

Der Wissenstest umfasst grundlegendes Wissen über Beratung, selbstreguliertes Lernen und Diagnostizieren. Er besteht aus 20 Fragen im Multiple-Choice Format, wovon vier Fragen Beratungswissen, fünf Fragen Wissen über selbstreguliertes Lernen und elf Fragen Diagnostizieren erfassen. Wenn Mehrfachantworten möglich waren, war dies im Test angegeben. Die Itemschwierigkeiten für die Fragen zur Beratung und zum selbstregulierten Lernen liegen in dieser Studie zwischen .20 und .85. Die Fragen zum Diagnostizieren weisen Itemschwierigkeiten zwischen .33 und .82 auf.

Fragebogen

Mittels Selbsteinschätzung wurden die professionelle Identität und die reflektierte Praxis bzgl. Diagnostik und Beratung gemessen. Die Skalen wurden selbst konstruiert, da zu diesen Konstrukten bisher keine Instrumente bestanden. Die internen Konsistenzen der Skalen waren alle zufriedenstellend (reflektierte Praxis Beratung, 5 Items, $\alpha=.68$; reflektierte Praxis Diagnostik, vier Items, $\alpha=.75$; professionelle Identität in Beratung¹, 17 Items, $\alpha=.86$; professionelle Identität in Diagnostik², 12 Items, $\alpha=.77$).

Ablauf

Über einen Zeitraum von neun Monaten wurden Gymnasien und Kooperative Gesamtschulen mit gymnasialem Zweig sowie Studienseminare und Universitäten, die Lehramtsstudierende ausbilden, zur Rekrutierung von Teilnehmern kontaktiert. Jede Person, die teilnahm, bekam als Belohnung einen Buchgutschein im Wert von zehn Euro. Die

¹ Die Skala professionelle Identität in Beratung besteht aus den Bereichen Motivation, Einstellung zu Beratung, Selbstwirksamkeit in Beratung und Rollenverständnis von Beratung.

² Die Skala professionelle Identität in Diagnostik besteht aus den Bereichen Einstellung zu Diagnostik, Motivation und Selbstwirksamkeit in Bezug auf Diagnostik und der allgemeinen Gewissenhaftigkeit (NEO-FFI).

Kapitel 2.4: Wie hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz zusammen? Eine korrelative Untersuchung

Lehrkräfte hessischer Schulen hatten die Möglichkeit Fortbildungspunkte für die Teilnahme an der Erhebung zu bekommen. Den Teilnehmern wurde in den Instruktionen Anonymität und Vertraulichkeit zugesichert. Die Instrumente wurden sowohl in einer Online-Version als auch in einer Paper-Pencil-Version entwickelt und bearbeitet mit dem Ziel viele Teilnehmer zu erreichen. Für beide Formen lagen drei Versionen vor, eine für Lehrkräfte, eine für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und eine für Lehramtsstudierende, die sich nur in der Erfassung der demografischen Daten unterschieden.

Analysen

Um die Zusammenhänge zwischen den beiden Kompetenzen zu ermitteln wurden zunächst Korrelationsanalysen gerechnet. In einem nächsten Schritt wurde dann eine latente Regressionsanalyse berechnet um die Beratungskompetenz und ihre Dimensionen aus der Diagnostischen Kompetenz und deren Dimensionen vorherzusagen. Mittels Einführung einer Gruppenvariablen wurde zusätzlich überprüft, ob die Vorhersage sich für die drei Gruppen Lehrkräfte, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und Lehramtsstudierende unterscheidet.

Ergebnisse

Der angenommene korrelative Zusammenhang zwischen Diagnostischer Kompetenz und Beratungskompetenz zeigte sich sowohl auf Ebene des Gesamtscores der Szenariotests mit $r=.21$ ($p<.001$) als auch für die Prädiktoren. So korreliert das Wissen über Diagnostik mit dem Wissen über Beratung zu $r=.23$ ($p<.001$). Weiterhin korreliert die professionelle Identität bzgl. Diagnostik mit der professionellen Identität bzgl. Beratung zu $r=.31$ ($p<.001$) und die reflektierte Praxis in Diagnostik mit der reflektierten Praxis in Beratung zu $r=.25$ ($p<.001$).

Kapitel 2.4: Wie hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz zusammen? Eine korrelative Untersuchung

Werden die beiden Kompetenzen mit unterschiedlichen Methoden erfasst, korreliert die Diagnostische Kompetenz gemessen mit dem offenen Szenariotest mit der Beratungskompetenz gemessen mit dem SJT immer noch zu $r=.14$ ($p<.05$).

Die Einzeldimension Pädagogisches Anschlusshandeln der Diagnostischen Kompetenz korreliert hypothesenkonform mit der Einzeldimension Kooperation/Perspektivübernahme der Beratungskompetenz zu $r=.15$ ($p<.05$). Die angenommene Korrelation zwischen der Einzeldimension Vorgehen beim Diagnostizieren (aktional im Diagnostischen Kompetenzmodell) und der Einzeldimension Diagnostizieren/Pädagogisches Wissen im Beratungskompetenzmodell zeigt sich hingegen nicht signifikant.

Die Berechnung der latenten Regression zur Vorhersage der Beratungskompetenz und ihren Dimensionen aus der Diagnostischen Kompetenz und ihren Dimensionen zeigt, dass eine signifikante Vorhersage möglich ist. Die Fitwerte des latenten Regressionsmodells erweisen sich als sehr gut (CFI=1, RMSEA=.000, SRMR=.027). Der χ^2 -Test ist nicht signifikant ($\chi^2=8.848$; $df=12$, $p=.716$). 14% der Varianz der Beratungskompetenz werden durch die Diagnostische Kompetenz und deren Dimensionen vorhergesagt. Das latente Regressionsmodell ist in Abbildung 1 dargestellt.

Um zu überprüfen, ob sich die Vorhersage für die drei Gruppen Lehrkräfte, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und Lehramtsstudierende unterscheidet, wurde in einer weiterführenden Analyse eine manifeste Regressionsanalyse aufgeteilt nach Gruppen durchgeführt.

Dabei ergaben sich Unterschiede in der Vorhersage des Gesamtwertes der Beratungskompetenz durch den Gesamtwert der Diagnostischen Kompetenz. Für die Gruppe

Kapitel 2.4: Wie hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz zusammen? Eine korrelative Untersuchung

der Lehrkräfte konnte die Beratungskompetenz hochsignifikant ($p < .001$) vorhergesagt werden. Das Regressionsgewicht beträgt $\beta = .515$. Durch die Diagnostische Kompetenz kann in der Gruppe der Lehrkräfte 27% der Varianz der Beratungskompetenz aufgeklärt werden. Für die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und die Lehramtsstudierenden zeigt sich ein anderes Bild. In diesen beiden Gruppen kann die Beratungskompetenz nicht signifikant durch die Diagnostische Kompetenz vorhergesagt werden.

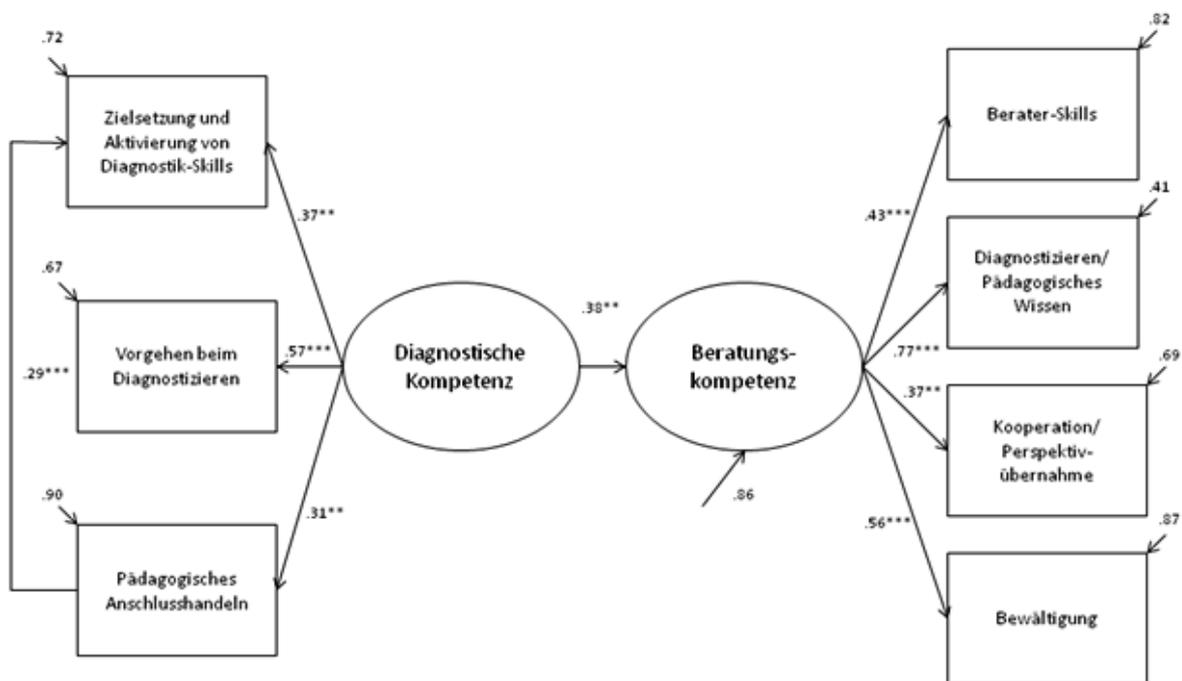


Abbildung 1. Latente Regression zur Vorhersage der Beratungskompetenz durch die Diagnostische Kompetenz.

Diskussion

Das Ziel der dargestellten Studie war es, den bisher nur theoretisch angenommenen Zusammenhang zwischen Diagnostischer Kompetenz und Beratungskompetenz nun auch empirisch nachzuweisen. Bezogen auf die erste Hypothese zeigte sich ein mit einer Korrelation von $r = .21$ sehr signifikanter, allerdings nicht wie angenommen mittlerer Zusammenhang zwischen Diagnostischer Kompetenz und Beratungskompetenz, wenn beide

Kapitel 2.4: Wie hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz zusammen? Eine korrelative Untersuchung

mit der gleichen Methode erfasst werden. Hypothesenkonform zur zweiten Hypothese zeigt sich der postulierte kleine Zusammenhang zwischen den beiden Kompetenzen bei unterschiedlicher Erhebungsmethode mit einer Korrelation von $r=.14$. Im Sinne eines Multitrait-Multimethod-Ansatzes war dies anzunehmen. Dass der erwartete Zusammenhang in Bezug auf die erste Fragestellung nur klein und nicht mittel ist, kann dahingehend interpretiert werden, dass es sich bei den beiden Kompetenzen um unterschiedliche Konstrukte mit einem gemeinsamen Anteil handelt.

Da sich der Zusammenhang trotz unterschiedlicher Erhebungsmethode noch immer signifikant zeigt, kann davon ausgegangen werden, dass der Zusammenhang nicht methodenbedingt zustande gekommen sein kann, sondern tatsächlich zwischen den beiden Konstrukten besteht.

Bezüglich der dritten Hypothese, der angenommenen mittleren Zusammenhänge zwischen den Prädiktoren und den Einzeldimensionen, zeigen die Ergebnisse auch hier kleine signifikante Zusammenhänge. So korrelieren das Wissen über beide Kompetenzen zu $r=.23$, die professionelle Identität bzgl. beider Kompetenzen zu $r=.31$ und die reflektierte Praxis in Diagnostik und Beratung zu $r=.25$ alle hoch signifikant. Auch hier kann wieder geschlossen werden, dass die Voraussetzungen zur Weiterentwicklung in beiden Kompetenzen einander gegenseitig bedingen und die Lehrkräfte, die viel Wissen, Erfahrung und eine positive Einstellung zu der einen Kompetenz aufweisen, diese auch in der jeweils anderen Kompetenz haben. Da die Prädiktoren jedoch jeweils mit gleicher Methodik gemessen wurden, ist ein Methodenfaktor nicht auszuschließen. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass sich die kleinen Zusammenhänge in ähnlicher Weise wie auf der Ebene der Kompetenzen auch mit unterschiedlichen Messmethoden noch nachweisen lassen. Auf der Ebene der Einzeldimensionen zeigte sich nur einer der angenommenen Zusammenhänge als geringe,

Kapitel 2.4: Wie hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz zusammen? Eine korrelative Untersuchung

aber signifikante Korrelation zwischen der Kooperation/Perspektivübernahme der Beratungskompetenz und dem Pädagogischen Anschlusshandeln der Diagnostischen Kompetenz ($r=.15, p<.05$). Die angenommene Korrelation zwischen dem Vorgehen beim Diagnostizieren (aktional im Diagnostischen Kompetenzmodell) und dem Diagnostizieren/Pädagogischen Wissen im Beratungskompetenzmodell zeigt sich hingegen nicht signifikant.

Bezogen auf die vierte Hypothese, der Vorhersage der Beratungskompetenz durch die Diagnostische Kompetenz mittels latenter Regressionsanalyse, zeigen die Ergebnisse hypothesenkonform, dass eine signifikante Vorhersage möglich ist ($\beta=.39, p<.01$). Bei einer genaueren und getrennten Analyse der Ergebnisse auf manifester Ebene in den drei Teilgruppen zeigt sich allerdings, dass diese Vorhersage nur für die Gruppe der Lehrkräfte gelingt. Das Regressionsgewicht ist hier größer als in der Gesamtgruppe ($\beta=.515, p<.001$) und mit einer Varianzaufklärung von 27% kann ein nicht unerheblicher Teil der Varianz der Beratungskompetenz der Lehrkräfte durch deren Diagnostische Kompetenz erklärt werden. Für die beiden Gruppen der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und der Lehramtsstudierenden hingegen gelingt keine signifikante Vorhersage der Beratungskompetenz durch deren Diagnostische Kompetenz. Die Aufteilung nach Gruppen zeigt zum Einen, dass der Zusammenhang nicht aufgrund der Altersstruktur der Stichprobe zustande gekommen sein kann. Es liegt also nicht nur daran, dass die jüngeren Lehrkräfte in beiden Kompetenzen schlechter seien und die erfahreneren besser oder umgekehrt. Vielmehr ist anzunehmen, dass sich erst bei ausreichender Erfahrung im Schuldienst ein Zusammenhang zeigt, da die Varianz der Ausprägung der Diagnostischen Kompetenz in früheren Stadien der Lehrerlaufbahn noch zu gering sein könnte um eine Vorhersage zu ermöglichen. Erst im Schuldienst zeigt sich

Kapitel 2.4: Wie hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz zusammen? Eine korrelative Untersuchung

dann, dass diejenigen, die gut beraten können auch diejenigen zu sein scheinen, die fundiert diagnostizieren.

Einschränkend ist anzumerken, dass es sich bei der untersuchten Stichprobe um eine selektive Stichprobe handelt, da die Teilnahme freiwillig war und durch Buchgutscheine belohnt wurde. Es ist zu vermuten, dass die Lehrkräfte teilnahmen, die generell eher motiviert sind sich weiterzubilden und sich daher durch eine relativ hohe Kompetenz in diesen Bereichen auszeichnen. Dagegen sprechen allerdings die erreichten Werte in den Szenariotests, die mit einem Mittelwert von $M=14,47$ ($SD=4.33$) bei 29 erreichbaren Punkten zur Beratung und einem Mittelwert von $M=14,28$ ($SD=4.59$) bei 36 erreichbaren Punkten beim Diagnostizieren doch eher moderat ausfallen. Eine verpflichtende Erhebung für alle Lehrkräfte zufällig ausgewählter Schulen wäre aussagekräftiger und wünschenswert für weitere Studien.

Weiterhin ist anzunehmen, dass Diagnostische Kompetenz eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für Beratungskompetenz darstellt. Diese These sollte in der Fragestellung dieser Studie und der hier angewandten Methodik noch nicht überprüft werden, bietet jedoch Potenzial für weiterführende, eingehendere Untersuchungen der Art des Zusammenhangs zwischen Diagnostik und Beratung.

Wenngleich durch die korrelativen Analysen und Regressionsanalysen kein Kausalzusammenhang nachgewiesen werden kann, ist doch anzunehmen, dass eine gründliche Diagnostik einem guten Beratungsgespräch zeitlich vorausgeht, sodass der zuvor oft implizit postulierte Zusammenhang zwischen Diagnostischer Kompetenz und Beratungskompetenz nun auch empirisch gezeigt werden konnte.

Kapitel 2.4: Wie hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz zusammen? Eine korrelative Untersuchung

Vor diesem Hintergrund wäre daher wünschenswert, den Zusammenhang zwischen Diagnostizieren von Lernverhalten und Beratung bereits in der Ausbildung stärker zu thematisieren und auch in Weiterbildungen für Lehrkräfte Diagnostizieren von Lernverhalten und Beraten von Eltern und Schüler/innen gezielt gemeinsam zu trainieren.

Kapitel 2.4: Wie hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz zusammen? Eine korrelative Untersuchung

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. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 469-520.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.J. & Weiß, M. (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bruder, S., Klug, J., Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). In E. Klieme, D. Leutner, & M. Kenk. Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften (S. 273-284), 56. *Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Bruder, S., Klug, J., Hertel, S., Kelava, A. & Schmitz, B. (submitted). Counselling Parents in Learning Strategies – Modelling an Important Aspect of Teachers' Professional Competences. *British Journal of Educational Psychology*.
- Bruder, S., Keller, S., Kelava, A. & Schmitz, B. (submitted). A Situational Judgment Test for Measuring Teachers' Counseling Competency. *Human Performance*.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Freyaldenhoven, I. (2005). *Schule in der Krise? Psychologische Beratung als Antwort! Theoretische und praktische Hinweise für eine gelingende Schulberatung - lösungsorientiert und individuell*. Stuttgart: ibidem.

Kapitel 2.4: Wie hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz zusammen? Eine korrelative Untersuchung

- Helmke, A. (2003). Unterrichtsevaluation: Verfahren und Instrumente. *Schulmanagement, 1*, 8-11.
- Helmke, A., Hosenfeld, I., & Schrader, F.-W. (2004). Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In R. Arnold & C. Griese (Hrsg.), *Schulmanagement und Schulentwicklung*. (S. 119-144). Hohengehren: Schneider.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung und Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Hitzinger, H. (1987). *Soziale Kompetenz des Lehrers in der Elternarbeit. Analyse und Bewertung eines problemorientierten gruppenspezifischen Lehrertrainings zur Vermittlung sozialer Kompetenz in der Lehrerfortbildung*. Frankfurt: Haag & Herchen.
- Horstkemper, M. (2004). Diagnosekompetenz als Teil pädagogischer Professionalität. *Neue Sammlung, 2*, 201-214.
- Klug, J., Bruder, S. & Schmitz, B. (in Vorbereitung). *Diagnostic Competences of Teachers – A Test of a Process Model that accounts for Diagnosing Learning Behavior*.
- Kretschmann, R. (2009). *Von der Diagnose zum Förderplan – Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern*. Vortrag anlässlich des Symposiums Beobachten-Erkennen-Verstehen-Begleiten, Graz: Pädagogische Hochschule.
<http://home.arcor.de/rudolf.kretschmann/Aufs/Aufs%20Uebersichten/Paedagogische%20Diagnostik.htm> (letzter Zugriff: 03.03.2009)
- Krumm, V. (1996). Über die Vernachlässigung der Eltern durch die Erziehungswissenschaft. Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen*. Beiträge zu

Kapitel 2.4: Wie hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz zusammen? Eine korrelative Untersuchung

einer Theorie der Schule (S. 119-137). *Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*, 34,

Weinheim: Beltz.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): *Standards für die Lehrerbildung:*

Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.

www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf, letzter Aufruf: 16.10.2005.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1998). *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.

Laukart, J. (2004). *Diagnostik als Basis für individuelle Förderung. Programmanalyse von*

Angeboten zentraler Lehrefortbildungseinrichtungen. <http://www.forum-bildung.de>

McLaughlin, C. (1999). Counselling in school. Looking back and looking forward. *British*

Journal of Guidance and Counselling 27(1), 13-23.

Schnebel, S. (2007). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. Weinheim:

Beltz.

Schrader, F.W. (2001). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D.H. Rost

(Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 68-71). Weinheim: Beltz.

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 Verlag.

Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und

das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische*

Psychologie, 19(1/2), 85-95.

Kapitel 2.4: Wie hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz zusammen? Eine korrelative Untersuchung

- Strasser, J., & Gruber, H. (2003). Kompetenzerwerb in der Beratung: Eine kritische Analyse des Forschungsstands. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 381-399.
- Vogt, F. & Rogalla, M. (2009). Developing Adaptive Teaching Competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1051–1060.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. Rychen & L. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (p. 45-65). Seattle: Hogrefe and Huber.
- West, J.F. & Cannon, G.S. (1988): Essential Collaborative Consultation Competencies for Regular and Special Educators. *Journal of Learning Disabilities* 21(1), S. 56–63.
- Wild, E. (2003). Lernen lernen. Wege einer Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit zum selbstreguliertem Lernen. *Unterrichtswissenschaften*, 31, 2-5.
- Winter, F. (2006). Diagnosen im Dienst des Lernens. In G. Becker, M. Horstkemper, E. Risse, L. Stäudel, R. Werning & F. Winter, *Friedrich Jahresheft XXIV*. Seelze: Friedrich Verlag.

Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen, als die angegebenen Hilfsmittel verwendet und die Stellen, die anderen Werken im Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, mit Quellenangaben kenntlich gemacht habe.

Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Darmstadt, den 20.10.2010

S. Bruder

Dipl.-Psych. Simone Bruder