
**Inauguraldissertation
zur Erlangung des akademischen Doktorgrades (Dr. phil.)
im Fach Erziehungswissenschaft
an der Fakultät für Verhaltens- und
Empirische Kulturwissenschaften
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg**

Titel der Dissertation
*Beratung im schulischen Kontext:
Potenziale von Blended-Learning-Szenarien für die
Förderung von Beratungskompetenz bei angehenden Lehrpersonen*

vorgelegt von
Anna Hartenstein

Jahr der Einreichung
2023

Dekan: Prof. Dr. Guido Sprenger
Beraterin: Prof. Dr. Silke Hertel

“Courage in the path is what makes the path manifest itself.”

Paulo Coelho

Abstract

Parental involvement in the school careers of children and adolescents is associated with a variety of positive effects on the part of the students. These include, for example, the improvement of academic performance as well as aspects such as the reduction of behavioral problems. A central component of such cooperation between parents and teachers are counseling sessions, which require specific skills on the part of the teachers. Various studies have shown that the counseling competence of teachers can already be promoted in the university stage of teacher training. Up to now, training programs in the form of conventional face-to-face courses have been used. However, the question whether such a training in the form of a blended learning format is also effective has not been answered sufficiently. In this study, such a training was designed, implemented and evaluated with regard to its effectiveness and acceptance by the participants. For this purpose, $N = 118$ prospective teachers were randomly assigned to the blended learning format or a content-equivalent training in face-to-face form and surveyed before, directly after, and 12 weeks after the training using self-assessment scales provided online. Not only was there a general satisfaction and acceptance of the blended learning format by the participating prospective teachers, but the training format also proved to be effective with regard to the acquired counseling competence and the declarative knowledge of counseling in the school context and did not differ in its effectiveness from the training in face-to-face form. The training also had positive effects on the attitudes of the prospective teachers with regard to counseling in the school context. Analyses of the significance of individual participant differences showed that neither the self-regulation ability nor the computer-related self-efficacy expectations of the prospective teachers had a (positive) effect on the learning success of the participants in the blended learning training, but that all prospective teachers benefited equally from the training.

Kurzzusammenfassung

Die elterliche Beteiligung an der schulischen Laufbahn von Kindern und Jugendlichen geht mit einer Vielzahl an positiven Effekten auf Seiten der Schüler:innen einher. Dazu zählen beispielsweise neben der Steigerung von schulischen Leistungen auch Aspekte wie die Reduzierung von unerwünschten Verhaltensweisen. Ein zentraler Bestandteil einer solchen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen sind Beratungsgespräche, die aufseiten der Lehrpersonen spezifischer Kompetenzen bedürfen. In diversen Studien konnte aufgezeigt werden, dass die Beratungskompetenz von Lehrpersonen bereits in der universitären Phase der Lehrer:innenbildung gefördert werden kann. Dabei wurden bislang vor allem Trainingsprogramme in Form von konventionellen Präsenzkursen eingesetzt. Unzureichend beantwortet ist jedoch die Frage, ob eine solche Förderung auch in Form eines Trainings im Blended-Learning-Format effektiv ist. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde ein solches Training konzipiert, umgesetzt und in Bezug auf seine Effektivität sowie Akzeptanz bei den Teilnehmenden evaluiert. Dafür wurden $N = 118$ angehende Lehrpersonen randomisiert dem Blended-Learning-Format oder einem inhaltsäquivalenten Training in Präsenzform zugeteilt und vor, direkt im Anschluss sowie 12 Wochen nach dem Training mittels online bereitgestellter Selbsteinschätzungsskalen befragt. Dabei wurde nicht nur eine generelle Zufriedenheit bzw. Akzeptanz des Blended-Learning-Formats durch die teilnehmenden angehenden Lehrpersonen deutlich, auch bzgl. der erworbenen Beratungskompetenz sowie des deklarativen Wissens zur Beratung im schulischen Kontext erwies sich das Trainingsformat als effektiv und unterschied sich in seiner Wirksamkeit nicht vom Training in Präsenzform. Auch für die Einstellung der angehenden Lehrpersonen bzgl. Beratung im schulischen Kontext konnten durch das Training positive Effekte beobachtet werden. Analysen zur Bedeutung individueller Teilnehmendenmerkmale zeigten, dass sich weder die Selbstregulationsfähigkeit noch die computerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung der angehenden Lehrpersonen (positiv) auf den Lernerfolg der Teilnehmenden im Blended-Learning-Training auswirkte, sondern alle angehenden Lehrpersonen gleichermaßen vom Training profitierten.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich meiner Arbeit einige Worte des Danks an diejenigen Personen, die mein Wissenschaftsleben besonders geprägt haben, vorausschicken.

Meiner Betreuerin Prof. Dr. Silke Hertel möchte ich vor allem dafür danken, dass sie mich in die Welt der Wissenschaft eingeführt und mein Forschungsinteresse an der Zusammenarbeit von Schule und Familie unterstützt hat. Darüber hinaus möchte ich an dieser Stelle auch „Danke“ sagen für die wertvollen Einblicke in das Leben von Wissenschaftler:innen abseits der eigentlichen Forschungstätigkeit; nur durch den unermüdlichen Einsatz aller Beteiligten, kann Universität letztlich ein Raum für Studierende, Lehrende und Forschende sein, in dem eigenständiges und innovatives Denken möglich ist.

Mein Dank gilt darüber hinaus auch Dr. Katharina Reschke, die die Rolle meiner Zweitgutachterin übernommen hat. Es ist schön, dass es jemanden wie dich gibt, der nicht nur Zahlen und Statistiken liebt, sondern es auch versteht, hinter die vermeintlich absoluten Kennwerte zu blicken. Es macht immer wieder Spaß, mit dir zu diskutieren!

Von Herzen danken möchte ich auch meinen ehemaligen Kolleg:innen an der Universität Heidelberg: Hannah, Ines, Maria, Hans-Peter, Stef und Thomas – so unterschiedlich wir alle sind, so spannend, hitzig und lehrreich waren unsere Diskussionen beim Mittagessen, beim Kaffeetrinken und darüber hinaus. Durch diese Gespräche habe ich mehr gelernt, als ich ausdrücken kann, und es ist schön zu wissen, dass wir diese noch immer führen.

Danke auch an meine Kolleg:innen an der RPTU, allen voran dir, liebe Mandy, dafür, dass du mir nicht nur das Vertrauen, sondern auch die notwendige Flexibilität gegeben hast, um meine Promotion zum Abschluss bringen zu können.

Liebe Rike, es gäbe viel zu sagen, doch belassen wir es hierbei: Danke. Für alles.

Ein großes Dankeschön möchte ich auch all den Schulleiter:innen und angehenden Lehrer:innen aussprechen, die im Rahmen von Interviews und Trainings Teil dieser

Untersuchung waren. Ohne sie wäre es nicht möglich gewesen, diese Arbeit vorzulegen – und was viel wichtiger ist: Ich danke euch/Ihnen von ganzem Herzen dafür, diesen beruflichen Weg gewählt zu haben. Kinder und Jugendliche auf ihrem individuellen Bildungsweg zu unterstützen ist eine der wichtigsten und zugleich herausforderndsten Aufgaben unserer Gesellschaft. Danke für den unermüdlichen und herausragenden Einsatz!

Schließlich möchte ich mich an dieser Stelle bei meiner Familie bedanken. Ihr seid eine außerordentliche Kombination an Menschen, die Familie zu dem machen, was sie für mich bedeutet. Danke an meine Eltern dafür, dass ihr mich immer darin unterstützt habt, meinen eigenen Weg zu gehen, auf die Weise, die mir die richtige scheint. Wenn die Wurzeln tief sind, fliegt es sich leichter.

Lieber Noah, ich werde niemals vergessen, wie es ist, statistische Analysen zu rechnen, während man in einer Höhle aus Kissen und Decken hockt, oder Textabschnitte zu schreiben inmitten von Bauklötzen und wichtigen Diskussionen über die besten Einparkmöglichkeiten unterschiedlicher Spielautos. Es ist leicht, sich zu verlieren in Details, die lebenswichtig erscheinen. Du hast mir immer wieder gezeigt, was wirklich zählt. Danke.

Lieber Uli, ich bin jeden Tag dankbar dafür, dass du schon mein halbes Leben lang felsenfest an meiner Seite stehst und einen so unerschütterlichen Glauben an mich hast, dass es fast schon beängstigend ist. Daher schlicht: Danke.

Siehst du, Opa: Wir haben es beide geschafft.

Inhaltsübersicht

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	17
TABELLENVERZEICHNIS	19
1 EINLEITUNG	21
2 THEORETISCHER UND EMPIRISCHER HINTERGRUND	25
3 ZWISCHENFAZIT UND SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DIE VORLIEGENDE ARBEIT	75
4 ÜBERBLICK ÜBER DIE VORLIEGENDE STUDIE	79
5 ERGEBNISSE	119
6 DISKUSSION	175
LITERATUR	201
ANHANG A: KATEGORIENSYSTEM INKL. CODIERLEITFADEN	237
ANHANG B: ITEMSCHWIERIGKEITEN (P_i) UND TRENNSCHÄRFE (D_i) WISSENSTEST	243
ANHANG C: FALLDARSTELLUNGEN SIMULIERTE BERATUNGSGESPRÄCHE	245
ANHANG D: VORAUSSETZUNGSPRÜFUNG HYPOTHESE 2	251
ANHANG E: VORAUSSETZUNGSPRÜFUNG HYPOTHESE 3A	255
ANHANG F: VORAUSSETZUNGSPRÜFUNG HYPOTHESE 3B	259
ANHANG G: VORAUSSETZUNGSPRÜFUNG HYPOTHESE 3C	263
ANHANG H: VORAUSSETZUNGSPRÜFUNG HYPOTHESE 4	267
ERKLÄRUNG GEMÄß § 8 ABS. (1) C) UND D) DER PROMOTIONSORDNUNG DER FAKULTÄT	271

4.3.1.1	Qualitativer Forschungsansatz: Das Expert:inneninterview	87
4.3.2	Forschungsfragen 2, 3 und 4	105
4.3.2.1	Untersuchungsmaterialien und -instrumente	105
4.3.2.2	Datenanalyse	111
4.3.2.3	Stichprobe	113
5	ERGEBNISSE	119
5.1	Forschungsfrage 1	119
5.1.1	Zentrale Ergebnisse der Expert:inneninterviews	120
5.1.1.1	Beratungsanlässe	120
5.1.1.2	Beratung als schulische Aufgabe	122
5.1.1.3	Fortbildungsangebote	124
5.1.1.4	Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse aus den Expert:inneninterviews	126
5.1.2	Schlussfolgerungen zu Inhalten, Konzeption und Umsetzung des Trainings im Blended-Learning-Format	129
5.1.3	Das Training im Blended-Learning-Format im Rahmen der vorliegenden Arbeit	134
5.2	Forschungsfrage 2	155
5.2.1	Hypothese 2	155
5.2.1.1	Voraussetzungsprüfung	157
5.2.1.2	Hypothesentestung	158
5.2.2	Weiterführende Analysen	158
5.2.2.1	Globale Zufriedenheit der angehenden Lehrpersonen mit dem besuchten Training	158
5.2.2.2	Einstellung zu Blended-Learning-Formaten	159
5.2.2.3	Zusammenhang von besuchtem Kursformat und Präferenz bzgl. zukünftiger Kursformate	160
5.3	Forschungsfrage 3	162
5.3.1	Hypothese 3a	162
5.3.1.1	Voraussetzungsprüfung	162
5.3.1.2	Hypothesentestung	163
5.3.2	Hypothese 3b	165
5.3.2.1	Voraussetzungsprüfung	165
5.3.2.2	Hypothesentestung	166
5.3.3	Hypothese 3c	168
5.3.3.1	Voraussetzungsprüfung	168
5.3.3.2	Hypothesentestung	169
5.4	Forschungsfrage 4	170
5.4.1	Zentrale Ergebnisse im Zusammenhang mit den untersuchten Hypothesen	170
5.4.1.1	Voraussetzungsprüfung	171
5.4.1.2	Hypothesentestung	171
6	DISKUSSION	175
6.1	Zusammenfassende Ergebnisdiskussion	175

6.1.1	Konzeption und methodisch-didaktische Ausgestaltung des Trainings im Blended-Learning-Format	175
6.1.2	Evaluation des Trainings im Blended-Learning-Format.....	180
6.1.3	Wirksamkeit und Effektivität des Trainings im Blended-Learning-Format und Bedeutung individueller Teilnehmendenmerkmale.....	185
6.2	Stärken und Limitationen der vorliegenden Arbeit.....	189
6.3	Implikationen für (zukünftige) Forschung und Praxis.....	195
6.4	Fazit	198
LITERATUR		201
ANHANG A: KATEGORIENSYSTEM INKL. CODIERLEITFADEN		237
ANHANG B: ITEMSCHWIERIGKEITEN (P_i) UND TRENNSCHÄRFE (D_i) WISSENSTEST		243
ANHANG C: FALLDARSTELLUNGEN SIMULIERTE BERATUNGSGESPRÄCHE		245
ANHANG D: VORAUSSETZUNGSPRÜFUNG HYPOTHESE 2		251
ANHANG E: VORAUSSETZUNGSPRÜFUNG HYPOTHESE 3A		255
ANHANG F: VORAUSSETZUNGSPRÜFUNG HYPOTHESE 3B		259
ANHANG G: VORAUSSETZUNGSPRÜFUNG HYPOTHESE 3C		263
ANHANG H: VORAUSSETZUNGSPRÜFUNG HYPOTHESE 4		267
ERKLÄRUNG GEMÄß § 8 ABS. (1) C) UND D) DER PROMOTIONSORDNUNG DER FAKULTÄT		271

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1 <i>Idealtypischer Ablauf schulischer Beratungsprozesse</i>	41
Abbildung 2.2 <i>Das Angebots-Nutzungs-Modell der Elternberatung</i>	47
Abbildung 4.1 <i>Untersuchungsdesign der vorliegenden Arbeit</i>	86
Abbildung 4.2 <i>Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse</i>	98
Abbildung 4.3 <i>Erstellungsprozess des Kategoriensystems im Rahmen der Untersuchung</i>	104
Abbildung 4.4 <i>Übersicht zum Ein-/Ausschluss von Datensätzen</i>	114

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1	<i>Formen der Zusammenarbeit von Schule und Familie nach Epstein et al. (2019)</i>	29
Tabelle 4.1	<i>Hauptkategorie "Beratungsanlässe" mit Anzahl der codierten Textsegmente</i>	101
Tabelle 4.2	<i>Hauptkategorie "Beratung als schulische Aufgabe" mit Anzahl der codierten Textsegmente</i>	102
Tabelle 4.3	<i>Hauptkategorie "Fortbildungsangebote" mit Anzahl der codierten Textsegmente</i>	103
Tabelle 4.4	<i>Übersicht über eingesetzte Erhebungsinstrumente und Messzeitpunkte (MZP).....</i>	106
Tabelle 4.5	<i>Skalenmittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und interne Konsistenzen der Selbstberichtsmaße für die Gesamtgruppe der Teilnehmenden</i>	111
Tabelle 4.6	<i>Demographische Angaben der angehenden Lehrpersonen</i>	115
Tabelle 4.7	<i>Zusammenhang demographischer Angaben mit Gruppenzugehörigkeit.....</i>	117
Tabelle 5.1	<i>Struktur und Inhalte des Trainings im Blended-Learning-Format.....</i>	135
Tabelle 5.2	<i>Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) IEBL.....</i>	156
Tabelle 5.3	<i>Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Mediane (Mdn) Globale Zufriedenheit</i>	159
Tabelle 5.4	<i>Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Mediane (Mdn) der Einstellung zu Blended-Learning-Formaten</i>	160
Tabelle 5.5	<i>Chi-Quadrat-Test inkl. anschließendem z-Spaltenvergleichstest mit Anpassungen des Signifikanzniveaus nach Bonferroni für Veranstaltungsformat: Formatwahl für Teilnehmende des Präsenzkurses (n = 42) und des Blended-Learning-Kurses (n = 59)</i>	161
Tabelle 5.6	<i>Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der abhängigen Variablen (AVs) zu allen Messzeitpunkten</i>	164
Tabelle 5.7	<i>Subjektiv wahrgenommener Wissens-/Kompetenzerwerb der angehenden Lehrpersonen in Bezug auf die Trainingsinhalte</i>	167
Tabelle 5.8	<i>Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der abhängigen Variablen (AVs) zu allen Messzeitpunkten</i>	169
Tabelle 5.9	<i>Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Interkorrelationen der Variablen (N = 55)</i>	172
Tabelle 5.10	<i>Hierarchische Regressionsanalyse zur Vorhersage der Beratungskompetenz zu t₂ in der Blended-Learning-Gruppe (N = 55).....</i>	173

1 Einleitung

„Beratung ist ja Aufgabe der Schule. Und je besser das gelingt,
... umso besser ist auch Schule.“

SL6, 167-168

Beratung stellt eine zentrale Aufgabe von Schule dar und findet im Schulalltag in einer Vielzahl unterschiedlicher Konstellationen statt: So gibt es beispielsweise Beratungsgespräche zwischen Schulleitenden und Lehrpersonen oder – im Sinne einer kollegialen Beratung – zwischen Lehrpersonen innerhalb des Kollegiums, vor allem aber zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen oder deren Eltern. Die Beratung von und mit Eltern stellt bereits seit den 1970er-Jahren einen zentralen Pfeiler der Zusammenarbeit von Schule und Familie dar und ist fester Bestandteil des Aufgabenkanons von Lehrpersonen an Schulen in Deutschland. Die Gründe hierfür liegen aus bildungsprogrammatischer Sicht auf der Hand: Wie empirische Untersuchungen in den vergangenen Jahren belegen konnten, geht die elterliche Beteiligung an der akademischen Laufbahn von Kindern und Jugendlichen mit einer Vielzahl an positiven Effekten auf Schüler:innenseite einher. Diese reichen von einer Reduzierung von Verhaltensauffälligkeiten über bessere Schulleistungen bis hin zu höheren Bildungsaspirationen aufseiten der Lernenden (Catsambis, 1998; Corno, 2000; Cox, 2005; Hill et al., 2004; Hoover-Dempsey et al., 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Jeynes, 2007, 2008; Kohl et al., 2000). Obwohl eine solche Zusammenarbeit von Schule und Familie auf vielfältige Art und Weise ausgestaltet werden kann, stellen Beratungsgespräche im deutschen Schulsystem eine zentrale Form der Kooperation dar, die besonders häufig zum Einsatz kommt. Inhalte solcher Beratungsgespräche reichen von einer Information zum aktuellen Leistungsniveau und Möglichkeiten zur weiteren Förderung über Aspekte der Schul- oder Fächerwahl und schulpolitischen Aktivitäten bis hin zum Aufzeigen möglicher Unterstützungsangebote bei Krankheit oder persönlichen Krisen und Themen der Erziehungsberatung. Schule ohne Beratungsgespräche ist dementsprechend – wie auch im oben angeführten Zitat deutlich wird – kaum denkbar.

Trotz dieser fest in den schulischen Alltag verankerten Beratungstätigkeit, die als grundlegender Bestandteil professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen verstanden wird (Baumert & Kunter, 2011; KMK, 2014), wurde die Mehrheit der beratend tätigen Lehrpersonen im Rahmen ihrer (Aus-)Bildung nicht oder nicht ausreichend auf diese Aufgabe vorbereitet und scheint der Initiierung einer solchen Zusammenarbeit mit Eltern zurückhaltend gegenüber zu stehen (Bennewitz, 2016; Bruder et al., 2014; Hertel, 2009; Krumm, 1996; Sauer, 2019; Wild, 2003). Seit einiger Zeit finden sich daher vermehrt empirische Arbeiten, die sich mit der Konzeption, Umsetzung und Wirksamkeitsprüfung von Ansätzen zur Vermittlung von Beratungskompetenz in der Lehrer:innenbildung auseinandersetzen. Ein wichtiger Grundstein für den Erwerb von Beratungskompetenz kann dabei bereits in der ersten Phase der (Aus-)Bildung, die an Hochschulen stattfindet, gelegt werden, wie diverse Untersuchungen belegen konnten (Bruder, 2011; Gerich, 2016; Hertel, 2009).

Vor dem Hintergrund der voranschreitenden Digitalisierung haben digitale Transformationsprozesse mittlerweile auch Einzug gehalten in das Lehrangebot von Universitäten und damit auch in die erste Phase der Lehrer:innenbildung (Getto & Kerres, 2018; Reinmann, 2005; Schiefner-Rohs, 2011). Dies geht einerseits einher mit einer Veränderung der Lehrinhalte selbst sowie andererseits mit einem grundlegenden Wandel von Lehr-Lernmitteln (Jörissen, 2016), was im hochschuldidaktischen Kontext auch durch den Einzug von digital gestützten Lehr-Lern-Szenarien deutlich wird: So werfen beispielsweise Ansätze wie E-Learning und Blended-Learning (Getto & Kerres, 2018; Reinmann, 2005) Fragen zur Konzeption sowie zur Umsetzung und Effektivität solcher Formate geradezu neu auf und werden damit selbst Forschungsgegenstand der empirischen Lehr-Lern-Forschung sowie deren Theoriebildung (Schiefner-Rohs, 2011). Vor allem Blended-Learning-Formate scheinen auf Basis der aktuellen empirischen Forschungslage besonders vielversprechend zu sein, stellen diese doch Formate dar, die traditionellen Präsenzkursen bzgl. des Lernerfolgs der Teilnehmenden gleichzukommen oder diese gar zu übertreffen scheinen (Bernard et al., 2014; Schneider & Preckel, 2017; van der Beek, 2021) und zugleich aufgrund ihrer zeitlichen und räumlichen Flexibilität sowie der Mög-

lichkeit, Lerninhalte adaptiv resp. adaptierbar aufzubereiten, besonders aussichtsreich erscheinen (Busse, 2017; Ferber et al., 2014; Krein, 2017; Paechter et al., 2013).

Inwiefern solche Lehr-Lern-Szenarien im Blended-Learning-Format auch für den Erwerb von Beratungskompetenz bei angehenden Lehrpersonen geeignet sind, ist bislang unzureichend geklärt. Diese Frage forschungsseitig zu bearbeiten, stellt jedoch nicht nur einen wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt dar, sondern ist darüber hinaus auch von besonderer praktischer Bedeutung für die Lehrer:innenbildung: Sollte sich zeigen, dass der Erwerb von Beratungskompetenz angehender Lehrpersonen durch die methodisch-didaktische Verknüpfung von E-Learning- und Präsenzlehre in Form von Blended-Learning gefördert kann, so ermöglichte dies hochschuldidaktische Anknüpfungspunkte, die in Bezug auf eine solche interaktionsbezogene Kompetenz bisher noch wenig beleuchtet wurden.

An dieser Stelle setzt die vorliegende Arbeit an und nimmt dezidiert die Chancen und Potenziale von Blended-Learning-Szenarien für die Förderung von Beratungskompetenz angehender Lehrpersonen in den Blick. Ziel hierbei ist es, zum einen die konzeptionellen sowie methodisch-didaktischen Besonderheiten resp. Anforderungen bzgl. der Konzeption und Ausgestaltung eines Trainings zur Förderung von Beratungskompetenz bei angehenden Lehrpersonen im Blended-Learning-Format zu erschließen. Darüber hinaus soll zum anderen ein auf diesen Erkenntnissen basierendes Blended-Learning-Szenario konzipiert, praktisch umgesetzt und evaluiert werden. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie wirksam dieses Training im Blended-Learning-Format in Bezug auf den Erwerb von Beratungskompetenz ist, wie es von angehenden Lehrpersonen angenommen und bewertet wird und ob es angehende Lehrpersonen gibt, die aufgrund spezifischer Merkmale besonders von einem solchem Lehr-Lern-Format profitieren können.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich dementsprechend wie folgt:

Im Sinne einer theoretischen und empirischen Verortung werden in **Kapitel 2** zunächst die dieser Arbeit zu Grunde liegenden Themenbereiche abgesteckt und die zugehörigen Konstrukte definiert sowie im Kontext ihres aktuellen empirischen Forschungsstands erläutert. Hierbei wird in Kapitel 2.1 zunächst die Erziehungs-

und Bildungspartnerschaft von Schule und Familie thematisiert, bevor im daran anschließenden Kapitel 2.2 die (Eltern-)Beratung im schulischen Kontext als spezifische Form einer solchen Zusammenarbeit dezidiert in den Blick genommen wird. Die Digitalisierung (in) der Lehrer:innenbildung und deren Auswirkungen und Folgen aus hochschuldidaktischer Perspektive sind Gegenstand von Kapitel 2.3.

Kapitel 3 fasst hieran anschließend die für die vorliegende Arbeit zentralen Erkenntnisse und Forschungsdesiderate im Sinne eines Zwischenfazits zusammen und leitet damit über auf die in **Kapitel 4** dargestellten Ausführungen zum Erkenntnisinteresse und den damit einhergehenden Forschungsfragen und -hypothesen, die im Kontext dieser Arbeit untersucht werden (Kapitel 4.1). Das Kapitel schließt mit der dezidierten Beschreibung des Untersuchungsdesigns (Kapitel 4.2) und der Erläuterung der methodischen Vorgehensweise bzgl. der forschungsleitenden Fragestellungen sowie der jeweils eingesetzten Untersuchungsmaterialien (Kapitel 4.3).

Im nachfolgenden **Kapitel 5** werden die zentralen Erkenntnisse im Rahmen der vorliegenden Untersuchung beschrieben, wobei die Darstellung sich an den forschungsleitenden Fragestellungen und den hier zugehörigen Hypothesen orientiert.

Kapitel 6 fasst abschließend die zentralen Ziele und zugehörigen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit zusammen, ordnet die Befunde in den bisherigen Forschungsstand ein (Kapitel 6.1) und diskutiert außerdem die Stärken und Limitationen der vorliegenden Untersuchung (Kapitel 6.2). Darüber hinaus werden weiterhin bestehende Forschungsdesiderate aufgezeigt und damit einhergehend Implikationen für (zukünftige) Forschung und Praxis erläutert (Kapitel 6.3), bevor ein abschließendes Fazit bzgl. des Erkenntnisfortschritts für Theorie und Praxis auf Grundlage der vorliegenden Arbeit gezogen wird (Kapitel 6.4).

2 Theoretischer und empirischer Hintergrund

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Potenzialen von Blended-Learning-Szenarien für die Förderung von Beratungskompetenz bei angehenden Lehrpersonen. Im vorliegenden Kapitel wird ein Überblick über den theoretischen und empirischen Hintergrund der dieser Arbeit zugrundeliegenden Themenbereiche und Konstrukte geboten. Dabei wird zunächst auf die Zusammenarbeit von Schule und Familie eingegangen und diese mit ihren Grundlagen, Rahmenbedingungen und Effekten vorgestellt (Kapitel 2.1), bevor anschließend die (Eltern-)Beratung als Spezialform einer solchen Kooperation detailliert betrachtet wird (Kapitel 2.2). Die voranschreitende Digitalisierung sowie deren Auswirkungen auf Hochschullehre bzw. die Lehrer:innenbildung sind Gegenstand von Kapitel 2.3.

2.1 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Schule und Familie

Das vorliegende Kapitel thematisiert die Zusammenarbeit von Schule und Familie und berücksichtigt dabei sowohl deren Grundlagen als auch wesentliche Modelle einer solchen Kooperation sowie deren mögliche Ausgestaltung in der Praxis (Kapitel 2.1.1). Darauf aufbauend werden in Kapitel 2.1.2 zentrale Erkenntnisse zu Auswirkungen und Effekten einer gelingenden Zusammenarbeit im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Schule und Familie dargestellt. Kapitel 2.1.3 bietet abschließend einen Überblick über den Status Quo der Zusammenarbeit von Schule und Familie in Deutschland.

2.1.1 Grundlagen, Formen und Modelle der Zusammenarbeit

In Deutschland kommt sowohl Familie als auch Schule eine zentrale Verantwortung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu. Diese Aufgabe wird dabei bereits im Grundgesetz explizit thematisiert: So sind die „Pflege und Erziehung der Kinder ... das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ (Art. 6 Abs. 2 GG). Gleichzeitig wird in Art. 7 Abs. 1 GG geregelt, dass das Schulwesen unter staatlicher Aufsicht angelegt ist – dem Staat bzw. der

Schule kommt demzufolge ebenso ein Erziehungsauftrag zu. Im Jahr 1972 bestätigte das Bundesverfassungsgericht, dass der Auftrag des Staates (hier: der Schule) für die Erziehung der Kinder dabei nicht dem Erziehungsauftrag der Eltern untergeordnet ist, sondern beide Institutionen gleichermaßen verantwortlich sind für die persönliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (BVerfGE 34, 165). Eine Zusammenarbeit beider Institutionen ist demzufolge naheliegend, wenn nicht gar zwingend erforderlich, wie auch Schwanenberg (2015) und Wild und Lorenz (2010) hervorheben. Über das Grundgesetz hinaus regeln – gemäß den Grundgedanken des Föderalismus – die einzelnen Bundesländer die weiteren Spezifika der Zusammenarbeit von Schule und Familie. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sind dabei die Regelungen des Landes Baden-Württemberg von besonderem Interesse¹. Die Beteiligung von Eltern wird hier im Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) geregelt. So wird in § 55 Abs. 1 SchG BW explizit die gemeinsame Verantwortung von Familie und Schule für die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen hervorgehoben. Dabei wird besonders die hierfür zwingend notwendige, vertrauensvolle Zusammenarbeit beider Parteien akzentuiert und ihre Kooperation im Sinne einer Erziehungsgemeinschaft festgehalten (§ 55 Abs. 1 SchG BW). Weitere Ansatzpunkte der Zusammenarbeit – beispielsweise in Form von Elternabenden oder im Rahmen von Elternvertretungen auf Einzelschul- sowie auf Landesebene – werden in den nachfolgenden Paragraphen ausgeführt (§§ 56-61 SchG BW). Die rechtlich verankerten (kollektiven) Mitbestimmungsrechte von Eltern an Schulen sind hierbei nicht nur in Baden-Württemberg, sondern in Deutschland im Allgemeinen als besonders weitreichend und international vergleichend nahezu einzigartig zu bewerten (EURYDICE, 1997; Sacher, 2012).

Trotz der Einigkeit über die zentrale Rolle, die der Zusammenarbeit mit Familien im Schulsystem zukommt, ist zugleich nicht eindeutig klar, worum es sich hierbei eigentlich genau handelt. So hat die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema in den vergangenen Jahren zwar stetig zugenommen, ein einheitliches Begriffsverständnis liegt jedoch nicht vor (Fehrmann et al., 1987; Jeynes, 2003; Kar-

¹ Dies liegt darin begründet, dass die vorliegende Arbeit an einer baden-württembergischen Hochschule verortet ist und die empirische Untersuchung mit angehenden Lehrpersonen in Baden-Württemberg durchgeführt wurde. Für eine ausführliche Übersicht über die rechtliche Verankerung in anderen Bundesländern sei an dieser Stelle beispielhaft auf Schwanenberg (2015) verwiesen.

bach et al., 2013; Moroni et al., 2015). Während im angloamerikanischen Sprachraum zunächst von „parental involvement“ bzw. „parental engagement“ die Rede war, hat sich dort mittlerweile der Begriff der „school family(, and community) partnership“ durchgesetzt (Epstein et al., 2019; Schwanenberg, 2015). Auch in der deutschsprachigen Forschung existieren eine Vielzahl an Begrifflichkeiten, die meist synonym verwendet werden. So finden sich in den Publikationen zum Thema häufig die Bezeichnungen „Elterneinbindung“, „Elternkooperation“, „Elternbeteiligung“, „Elternmitwirkung“ oder „Elternpartizipation“ (Paseka & Killus, 2020; Sacher, 2014; Schwanenberg, 2015). Interessant ist hierbei, dass all diese Begrifflichkeiten ausnahmslos aus Schulsicht formuliert sind; Familie wird im Gegensatz dazu – ausgehend von der Konnotation der Begrifflichkeiten – meist als defizitäre und passive Institution betrachtet, die von den professionellen Lehrpersonen bzw. der Schule Hilfe benötigt (Sacher, 2014). In Anlehnung an die bereits weiter vorgeschrittene Forschung im angloamerikanischen Raum sowie aufgrund der Erkenntnis, dass eine partnerschaftliche Ausgestaltung zentral ist für den Erfolg der Zusammenarbeit (Australian Government, 2006; Bull et al., 2008; Smrekar et al., 2001; Wang et al., 1995; Wherry, 2003), wird im Rahmen dieser Arbeit – Sacher (2014) und Paseka und Killus (2020) folgend – dementsprechend Abstand genommen von den im deutschsprachigen Raum verbreiteten Begrifflichkeiten und stattdessen von „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Schule und Familie“ bzw. von „Zusammenarbeit von Schule und Familie“ gesprochen. Dabei meint „Familie“ (bzw. „Eltern“) nicht allein die (biologischen) Eltern und Erziehungsberechtigten, sondern "darüber hinaus auch Großeltern, Onkel und Tanten, Pflegeeltern, Heime Eltern, erwachsene Geschwister, Freunde, Bekannte und Nachbarn, die bereit sind, Verantwortung für Kinder und Jugendliche zu übernehmen" (Sacher, 2014, S. 25).²

In den vergangenen Jahrzehnten haben sich verschiedene Forschungsgruppen – vorwiegend im angloamerikanischen Raum – mit der Modellierung der Zusammenarbeit von Schule und Familie auseinandergesetzt. Eines der ersten Modelle entwickelten dabei Grolnick und Slowiaczek (1994). Die Autor:innen wählen hierbei einen multidimensionalen Ansatz und unterscheiden zwischen behavioralem, persönlichem und intellektuellem bzw. kognitivem Engagement der Eltern in Bezug auf

² Zur ausführlichen Betrachtung sei an dieser Stelle verwiesen auf Paseka und Killus (2020).

die (schulische) Entwicklung ihrer Kinder (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Ersteres wird von den Autor:innen verstanden als ein Verhalten, das durch Offenheit und einen interessierten Kontakt zur Schule sowie durch die Teilnahme an schulischen Aktivitäten – beispielsweise an einem Tag der offenen Tür – geprägt ist (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Unter persönlichem Engagement verstehen Grolnick und Slowiaczek (1994) die Wahrnehmung aufseiten des Kindes, dass sich seine Eltern für schulische Belange interessieren und den gemeinsamen Austausch hierzu als positiv empfinden. Die Autor:innen argumentieren, dass sich eine solche Wahrnehmung auch auf das Kind selbst übertragen kann (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Als dritter Aspekt wird darüber hinaus das intellektuelle bzw. kognitive Engagement hervorgehoben, das sich beispielsweise dadurch äußert, dass dem Kind im Elternhaus kognitiv stimulierende Aktivitäten und Materialien geboten werden (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Die Modellierung bei Grolnick und Slowiaczek (1994) fokussiert dabei vor allem auf die Rolle der Familie und deren Engagement, während die schulische Seite für die erfolgreiche Zusammenarbeit nicht näher beleuchtet wird.

Einen anderen Ausgangspunkt wählen Hoover-Dempsey und Sandler (1995) bzw. Hoover-Dempsey et al. (2005) sowie in der Weiterentwicklung auch Green et al. (2007), in deren Modell(en) die allgemeinen Rahmenbedingungen für das elterliche Engagement eine zentrale Rolle spielen. Ursprung der Modellierung ist hier die Überlegung, dass Familien sich stärker beteiligen, wenn die Zusammenarbeit vonseiten der Schule als erwünscht wahrgenommen wird (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Hoover-Dempsey et al., 2005). Besondere Bedeutung wird dabei den motivationalen Überzeugungen, den wahrgenommenen Beteiligungsoptionen bzw. Einladungen zur Beteiligung durch die Schule sowie dem allgemeinen Lebenskontext der Familie zugeschrieben (Green et al., 2007).

Die beiden oben aufgeführten Modellierungen fokussieren vor allem darauf, welche Gründe bzw. Anreize für Eltern dahingehend eine zentrale Rolle einnehmen, eine kooperative Beziehung mit Schule einzugehen. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ist jedoch insbesondere die Art bzw. Form der Zusammenarbeit von Schule und Familie von Belang. Eine Arbeit, die im Rahmen der Modellierung genau dieser Frage nachgeht, also darauf fokussiert, wie sich die Zusammenarbeit von Schule und Familie ausgestaltet, legte Epstein (1986) vor. Hier werden Familie,

Schule und Gemeinde als sich überschneidende Sphären betrachtet, die zu gleichen Maßen eine Rolle bei der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen spielen (Epstein, 1986). Auf Basis dieser theoretischen Überlegungen entwickelten Epstein et al. (1997) dann ein Rahmenmodell, das sechs Formen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Schule und Familie unterscheidet (s. Tabelle 2.1): 1) Elterliche Fürsorge und Erziehung, 2) Kommunikation mit der Schule, 3) Beteiligung an freiwilligen/ehrenamtlichen Aktivitäten, 4) Gestaltung von Lernumgebungen im Elternhaus, 5) Mitgestaltung der Schulpolitik im Rahmen von Elterngremien und 6) Zusammenarbeit mit der Gemeinde bzw. mit öffentlichen Einrichtungen (Epstein et al., 1997; Epstein, 2001, 2011; Epstein et al., 2019).

Tabelle 2.1

Formen der Zusammenarbeit von Schule und Familie nach Epstein et al. (2019)

Elterliche Fürsorge und Erziehung	Familien dabei helfen, häusliche Lernumgebungen zu gestalten, die Kinder und Jugendliche als Lernende unterstützen.
Kommunikation mit der Schule	Wirksame Kommunikationswege gestalten, um gegenseitigen Austausch über Schulprogramme und die kindliche Entwicklung zu ermöglichen.
Beteiligung an ehrenamtlichen Aktivitäten	Hilfe und Unterstützung von Eltern für schulische Aktivitäten generieren und organisieren.
Gestaltung von Lernumgebungen im Elternhaus	Familien Informationen zur Verfügung stellen, wie sie zu Hause bei Hausaufgaben und anderen lehrplanbezogenen Aktivitäten bzw. Entscheidungen helfen können.
Mitgestaltung der Schulpolitik	Einbeziehen der Eltern in Entscheidungen der Schule; Entwicklung einer organisierten Elternvertretung.
Zusammenarbeit mit der Gemeinde	Ressourcen aus der Gemeinde identifizieren und integrieren, um das Lernen und die Entwicklung der Schüler:innen zu stärken.

Anmerkung. Die Darstellung der Formen ist hier aus schulischer Perspektive formuliert; zur besseren Verständlichkeit hier in der Übersetzung von Hertel et al. (2019, S. 359).

Wie bei Grolnick und Slowiaczek (1994) wird auch hier von einem multidimensionalen Konstrukt ausgegangen, wobei zusätzlich die Unterscheidung von schul- und heimbasiertem Engagement vorgenommen wird, die auch in den meisten anderen Modellierungsversuchen aufgegriffen wird (Deslandes & Bertrand, 2005; Green et al., 2007; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997, 2005; Moroni et al., 2015; Pomerantz et al., 2007). Heimbasiertes Engagement bezieht sich hierbei auf die „häusliche Unterstützung des Lernens durch unmittelbare Hilfen der Eltern, durch eine allgemeine schulunterstützende Einstellung und durch Bereitstellen einer lernförderlichen Umgebung in den Familien“ (Sacher, 2012, S. 233). Schulbasiertes

Engagement ist im Gegensatz dazu in der Schule selbst verortet und äußert sich beispielsweise durch die Unterstützung bei schulischen Veranstaltungen oder den Besuch von Elternabenden sowie Elternsprechtagen sowie im Rahmen von darüber hinaus vereinbarten Beratungsgesprächen zwischen Eltern und Lehrpersonen, wie sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit im Fokus stehen (Sacher, 2012; Yotyodying & Wild, 2019).

Neben der modellhaften Unterscheidung dieser verschiedenen Formen der Zusammenarbeit stellt sich darüber hinaus die Frage, welche (positiven) Effekte eine gelingende Kooperation von Schule und Familie mit sich bringen kann. Dies wird im nachfolgenden Kapitel ausführlich dargestellt.

2.1.2 Auswirkungen und Effekte

Vor dem Hintergrund der im Rahmen der vorliegenden Arbeit fokussierten Beratungsgespräche zwischen Eltern und Lehrpersonen sowie dem Erwerb der hierfür notwendigen Kompetenzen aufseiten von angehenden Lehrpersonen scheint es unabdingbar, zunächst einen Blick darauf zu werfen, warum eine solche Zusammenarbeit überhaupt erstrebenswert scheint. Aus diesem Grund thematisiert das vorliegende Kapitel zentrale Forschungserkenntnisse dazu, welche Effekte eine gelingende Kooperation im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft für Lehrpersonen, Eltern und Schüler:innen mit sich bringt.

Obwohl in den vergangenen beiden Jahrzehnten einige Meta-Analysen zu den Auswirkungen von Kooperation zwischen Familie und Schule auf unterschiedlichen Ebenen erschienen sind (Fan & Chen, 2001; Hill et al., 2004; Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2003, 2005, 2007, 2012; Ma et al., 2016), scheint die Forschungslage zunächst einmal uneindeutig: So deuten einige Studien darauf hin, dass eine gelungene Zusammenarbeit von Schule und Familie förderlich für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu sein scheint, während andere Untersuchungen dahin gehend keine Auswirkungen finden oder eine enge Kooperation vielmehr mit schlechter Leistung bzw. unerwünschten Verhaltensweisen einherzugehen scheint (Moroni et al., 2015; Sacher, 2012). Dieser letztgenannte Aspekt wird bei näherer Betrachtung jedoch als „*Remedialeffekt*“ (Hertel et al., 2019, S. 358, Hervorhebung im Original) erkennbar – die Zusammenarbeit von Schule und Familie tritt erst dann

in Erscheinung, wenn akute Probleme im Schulalltag bzw. im Privatleben der Schüler:innen auftreten (Ehmke et al., 2006; Hertel et al., 2019; Jude et al., 2016; Sacher, 2012). Weiterhin ist die uneindeutige Studienlage vor allem auch in den unterschiedlichen Begriffsverständnissen (Moroni et al., 2015) bzw. den unterschiedlich definierten Erfolgskriterien der Untersuchungen (Sacher, 2012) begründet³. Darüber hinaus werden seit vielen Jahren vermehrt Stimmen laut, die das weitverbreitete Vorgehen, lediglich die Häufigkeit der Zusammenarbeit zu berücksichtigen, kritisieren und vielmehr für eine Berücksichtigung der Qualität der Kooperation plädieren (Balli et al., 1997; Grolnick, 2003; Hyde et al., 2006; Moroni et al., 2015; Pomerantz et al., 2007). Ebenso wird von mehreren Autor:innen eine Abkehr von globalen Maßen der Zusammenarbeit von Schule und Familie propagiert und stattdessen auf differenzierte, multidimensionale Operationalisierungen gesetzt (Fan & Chen, 2001; Hertel et al., 2017; Jeynes, 2003; Moroni et al., 2015; Wild & Lorenz, 2010)⁴.

Trotz dieser zunächst unklar erscheinenden Befundlage sowie der kritischen Stimmen bzgl. des methodischen Vorgehens einzelner Untersuchungen liegen mittlerweile mehrere zentrale Erkenntnisse zu den Auswirkungen und Effekten einer gelungenen Zusammenarbeit von Schule und Familie vor. So zeigt sich, dass Schüler:innen – unabhängig von deren sozioökonomischem Hintergrund oder Alter – bessere schulische Leistungen erbringen sowie eine Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten aufseiten der Kinder und Jugendlichen erreicht werden kann, wenn die Eltern bzw. Familien aktiv mit der Schule bzw. den Lehrpersonen zusammenarbeiten (Catsambis, 1998; Cox, 2005; Hill et al., 2004; Jeynes, 2007; Yotyodying & Wild, 2019). Henderson und Berla (1994) konnten in einer der wenigen längsschnittlich angelegten Untersuchungen zu Erziehungs- und Bildungspartnerschaften von Schule und Familie außerdem zeigen, dass das aktive Verhalten von Eltern bzgl. der (schulischen) Bildung ihrer Kinder Effekte weit über die Schullaufbahn hinaus zeigt: So erreichten Kinder aus engagierten Elternhäusern nicht nur weitaus

³ Diese Kritik an der uneinheitlichen Konzeptualisierung ist nicht neu, sondern wird in verschiedenen Publikationen thematisiert. Beispielhaft genannt seien an dieser Stelle Fan und Chen (2001), Gerber und Wild (2009), Harris und Goodall (2008), Hill und Tyson (2009), Jeynes (2003) sowie Wild und Lorenz (2010).

⁴ Erste entsprechende Umsetzungen finden sich beispielsweise bei Moroni et al. (2015), Karbach et al. (2013) und You und Nguyen (2011).

häufiger einen (High-School-)Abschluss, sondern waren auch seltener arbeitslos bzw. auf Sozialhilfe angewiesen und seltener straffällig geworden (Henderson & Berla, 1994). Eine Untersuchung von Jeynes (2008) konnte außerdem aufzeigen, dass Kinder aus solch engagierten Familien im weiteren Lebensverlauf weniger häufig drogenabhängig und seltener Opfer von Mobbing bzw. psychischer Gewalt zu werden scheinen.

Doch nicht nur aufseiten der Schüler:innen scheint die Zusammenarbeit von Schule und Familie Effekte zu haben – auch die Familien bzw. Eltern der Kinder und Jugendlichen profitieren von einer gelungenen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit der Schule. So berichten Henderson und Berla (1994) aufseiten der Eltern von einem gestärkten Vertrauen in die Schule, einem Anstieg der Wahrnehmung der eigenen Erziehungskompetenz sowie einem allgemein verbesserten (erzieherischen) Selbstkonzept (Henderson & Berla, 1994). Gleichwohl finden sich jedoch Hinweise darauf, dass der sozioökonomische Hintergrund sowohl die Effekte der Zusammenarbeit als auch die Motivation bzw. das Engagement der Eltern beeinflussen (Hill et al., 2004). Verschiedene Studien konnten jedoch belegen, dass Schulen bzw. Lehrpersonen eine Zusammenarbeit mit den Familien bzw. das Engagement der Eltern zu einer solchen Kooperation durch spezifische Einladungen und Impulse anregen können (Corno, 2000; Hilkenmeyer, 2017; Hoover-Dempsey et al., 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Kohl et al., 2000; Paseka & Killus, 2020).

Den Lehrpersonen kommt folglich eine zentrale Rolle im Kontext einer gelingenden Zusammenarbeit zu, was durch Untersuchungsergebnisse zu Effekten aufseiten der Schule sowie der Lehrer:innen selbst noch bedeutsamer wird: So konnten Neuenschwander et al. (2004) zeigen, dass die Zusammenarbeit mit Familien von Lehrpersonen zu Beginn zwar als belastend empfunden wird, dies jedoch ins Gegenteil umschlägt, sobald eine gelungene Kooperation etabliert wurde – eine erfolgreiche Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wird dann als Entlastung wahrgenommen (Neuenschwander et al., 2004). Wyrick und Rudasill (2009) berichten von einem besseren und weniger durch Konflikte geprägten Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen durch eine gelungene Zusammenarbeit von Schule und Familie und Henderson und Berla (1994) weisen darauf hin, dass sich auch die

Einstellungen von Lehrpersonen verändern: Die Stimmung im Kollegium verbessert sich, die Lehrpersonen nehmen eine positivere Haltung gegenüber den Eltern und Familien ihrer Schüler:innen ein, Schule und Lehrpersonen werden stärker durch die Familien unterstützt und die allgemeine Stellung bzw. das Image der Schule in der Region verbessert sich (Henderson & Berla, 1994).

In der Literatur wird in diesem Zusammenhang immer wieder darauf hingewiesen, dass sich besonders positiv dabei „individuelle Gesprächskontakte zwischen Eltern und Lehrkräften in Sprechstunden und bei informellen Kontakten aus[wirken] – sofern dabei Regeln einer positiven Gesprächskultur beachtet werden und die Gespräche nicht ausschließlich problemveranlasst sind“ (Sacher, 2012, S. 237). Welche Rolle diese – in der vorliegenden Arbeit im Fokus stehende – sowie andere Formen der Zusammenarbeit von Schule und Familie an Schulen in Deutschland einnehmen, wird im nachfolgenden Kapitel 2.1.3 dargestellt.

2.1.3 Status Quo in Deutschland

Wie genau die Zusammenarbeit von Schule und Familie in Deutschland ausgestaltet ist, soll im vorliegenden Kapitel dargestellt werden. Leitend ist hierbei die Fragestellung, welche Arten der Kooperation an deutschen Schulen etabliert sind und wie häufig eine solche Zusammenarbeit von Schule und Familie stattfindet⁵.

Hertel et al. (2017) untersuchten auf Basis von PISA-Daten aus dem Jahr 2012, wie sich die Zusammenarbeit aus Sicht der Eltern kennzeichnet. Hierbei wurde eine systematische Unterteilung von kind- und schulbasierter Zusammenarbeit vorgenommen, die zu einem eindeutigen Ergebnis führte: Eltern äußerten vor allem kindbezogenes Engagement (und hierbei insbesondere Gespräche mit Lehrpersonen, beispielsweise über den Leistungsstand des Kindes), während Beteiligungen in bzw. an der Schule, beispielsweise in Form von aktiver Gremienarbeit oder Mitwirken in der schuleigenen Bibliothek, nur sehr selten vorzukommen scheinen

⁵ An dieser Stelle ist anzumerken, dass die vorliegende Arbeit vor Ausbruch der globalen COVID-19-Pandemie einzuordnen ist. Durch die mit der pandemischen Lage einhergegangenen Schulschließungen in den Jahren 2020 und 2021 hat sich auch die Zusammenarbeit von Schule und Familie in Deutschland verändert, wobei aktuell noch nicht abzusehen ist, wie genau sich diese ad hoc notwendig gewordenen Anpassungen nach Abklingen der globalen COVID-19-Pandemie zukünftig ausgestalten werden. Für einen ersten Überblick sei an dieser Stelle verwiesen auf Walper (2021) sowie auf die Beiträge in Fickermann und Edelstein (2020).

(Hertel et al., 2017)⁶. Weitere Analysen deuten darüber hinaus darauf hin, dass die meisten Jugendlichen in Deutschland vonseiten ihrer Eltern eine allgemeine emotionale Unterstützung erfahren, fachbezogene Unterstützungsangebote (hier: spezifische mathematische Förderung) jedoch eher gering ausgeprägt zu sein scheinen (Hertel et al., 2017).

Killus und Paseka (2014) greifen bei ihren Analysen auf die Unterscheidung von heim- und schulbasierter Zusammenarbeit zurück und kommen zu folgenden Befunden: Die meisten Eltern in Deutschland scheinen heimbasierte Unterstützungsformate zu praktizieren, wobei hier vor allem die Unterstützung bei Hausaufgaben oder bei der Vorbereitung auf Klassenarbeiten oder Tests im Fokus zu stehen scheinen (Killus & Paseka, 2014). Weitere Analysen der Autor:innen auf Basis von Daten aus Telefoninterviews mit mehr als 3000 Eltern fokussierten die schulbasierten Beteiligungsformen. Hierbei gab etwa ein Drittel der Befragten an, zu einmaligen schulischen Aktivitäten – beispielsweise Exkursionen – mit den Lehrpersonen bzw. der Schule zusammenzuarbeiten (Paseka & Killus, 2020). Klassenraumbezogene Kooperationen finden den Autor:innen zufolge deutlich seltener statt und konzeptionelle bzw. schulentwicklungsbezogene Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulen scheint in Deutschland kaum Teil der schulischen Alltagspraxis zu sein bzw. nur von einem sehr kleinen Teil der Eltern wahrgenommen zu werden (Paseka & Killus, 2020).

Die Frage danach, welche Eltern sich (nicht) beteiligen, ist ebenfalls Teil diverser Untersuchungen zur Zusammenarbeit von Schule und Familie. Trotz der nicht ganz eindeutigen Forschungslage deutet vieles darauf hin, dass der sozioökonomische Status sowie der Migrationshintergrund von Familien das Ausmaß an Kooperation mit der Schule zu beeinflussen scheinen (Hertel et al., 2013; Hertel et al., 2019; Hill et al., 2004; Paseka & Killus, 2020; Schwanenberg, 2015; Wiesbeck, 2015; Wippermann et al., 2013). Walper (2015) weist in diesem Zusammenhang außerdem darauf hin, dass – bezogen auf bestehende Möglichkeiten zur Kooperation – unter allen Eltern große Unsicherheiten bzgl. Kontaktaufnahme und -ausgestaltung

⁶ Die geringere Ausprägung kann hierbei jedoch auch in den vorhandenen Rahmenbedingungen der jeweiligen Schulen begründet sein – nicht alle Schulen bieten die Möglichkeit für elterliches Engagement, wie Hertel et al. (2017) anmerken.

beständen, wobei dies bei weniger privilegierten Familien besonders stark ausgeprägt zu sein scheint (Walper, 2015).

Einen möglichen Ansatzpunkt zum Abbau dieser Unsicherheiten sowie zur Etablierung weiterer Kooperationsmöglichkeiten zwischen Familie und Schulen und damit einhergehend zur Steigerung der Bildungsgerechtigkeit stellen Gespräche zwischen Eltern und Lehrpersonen dar (Bruder et al., 2014; Freyaldenhoven, 2005; Hertel et al., 2019; Jeynes, 2007), die im deutschen Schulsystem besonders häufig zum Einsatz kommen. Die Charakteristika sowie Ausgestaltung dieser spezifischen Form der Zusammenarbeit von Schule und Familie sind zentraler Inhalt des nachfolgenden Kapitels 2.2.

2.2 (Eltern-)Beratung im schulischen Kontext

Eine Spezialform der Zusammenarbeit von Schule und Familie stellt die Elternberatung dar, die nachfolgend dezidiert in den Blick genommen werden wird. Das vorliegende Kapitel betrachtet hierbei zunächst die Grundlagen der schulischen Beratung und legt dabei – nach der Klärung der Begrifflichkeiten – einen besonderen Fokus auf die Grundprinzipien sowie die bildungsprogrammatische Verortung von Beratung im schulischen Kontext (Kapitel 2.2.1). In Kapitel 2.2.2 wird im Anschluss daran die Beratungspraxis in Schulen genauer in den Blick genommen. Dabei werden sowohl Beratungsfelder und mögliche Beratungskonstellationen dargestellt als auch allgemeine Rahmenbedingungen für Beratung in Schulen in Deutschland beleuchtet. Ein besonderer Fokus liegt im Rahmen dieses Kapitels stets auf Gesprächen zwischen Lehrpersonen und Eltern, die im Zentrum der vorliegenden Arbeit stehen. Abschließend beschäftigt sich Kapitel 2.2.3 mit der professionellen Beratungskompetenz von Lehrpersonen. Neben der Frage, welche Kompetenzen aufseiten von Lehrer:innen für die Beratung von Eltern erforderlich sind, wird außerdem die Rolle von Beratung als Element der Lehrer:innenbildung thematisiert.

2.2.1 Grundlagen der Beratung

Dieses Kapitel stellt die Grundlagen schulischer Beratung in den Mittelpunkt und fokussiert hierbei zunächst auf eine begriffliche Annäherung an das Konstrukt sowie die zentralen Merkmale und Grundprinzipien schulischer Beratung (Kapitel 2.2.1.1) bevor unter einem bildungsprogrammatischen Blickwinkel zentrale Ziele

und Funktionen von Beratung im schulischen Kontext dargestellt und verortet werden (Kapitel 2.2.1.2).

2.2.1.1 Begriffsklärung, Merkmale und Grundprinzipien schulischer Beratung

Beratung bzw. Beratung im schulischen Kontext stellt – anders als im angloamerikanischen Raum – in Deutschland kein eigenes Forschungsgebiet dar, sondern ist vielmehr in unterschiedlichen Disziplinen verortet (Sauer, 2015; Sickendiek et al., 2008). So finden sich Beratungsaspekte beispielsweise in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft ebenso wie in der Psychologie oder der Soziologie (Krause, 2003) bzw. entstammen dem klinischen sowie therapeutischen Kontext (Gerich, 2016; Strasser & Gruber, 2003). Darüber hinaus ist Beratung – im Sinne des Ratgebens – auch Teil der alltäglichen zwischenmenschlichen Kommunikation (Hertel, 2009; Krause, 2003). Es ist daher wenig verwunderlich, dass Engel et al. (2004) Beratung vor diesem Hintergrund zunächst einmal schlicht als „problematische[n] Begriff“ (Engel et al., 2004, S. 33) titulieren. Viele Autor:innen fordern in diesem Sinne erstens eine klare Abgrenzung professioneller Beratung von alltäglicher (Laien-)Beratung (Boettcher, 2004; Busch & Dorn, 2000; Grewe, 2005; Mutzeck, 2008; Strasser & Gruber, 2003; Wildt, 2004) sowie zweitens die Entwicklung einer eindeutigen und evidenzbasierten Definition von Beratung im schulischen Kontext bzw. davon, was genau diese kennzeichnet (Gerich, 2016; Hofer et al., 1996; Scofield & Yoxheimer, 1983; Strasser & Gruber, 2003). In den vergangenen Jahren sind verschiedene allgemeingehaltene Beratungsdefinitionen sowie spezifische begriffliche Annäherungen unter Berücksichtigung schulischer Besonderheiten entstanden, die nachfolgend dargestellt werden sollen⁷.

Während Thiel (2003) den Kern von Beratung schlicht als „Hilfe zum Lösen eines subjektiv bedeutsamen Problems“ (Thiel, 2003, S. 73) beschreibt, schlagen Sickendiek et al. (2008) eine ausführliche, allgemeingehaltene Definition des Beratungsbegriffs vor:

Beratung ist zunächst eine Interaktion zwischen zumindest zwei Beteiligten, bei der die beratende(n) Person(en) die Ratsuchende(n) - mit Einsatz von kommunikativen Mitteln - dabei unterstützen, in Bezug auf eine Frage oder auf ein Problem mehr

⁷ Weitere Begriffsdefinitionen über die hier diskutierten hinaus finden sich beispielsweise bei Strasser und Gruber (2003), McLeod (2003), Hackney und Cormier (1998), Crouch (1992), Egan (2002) sowie West und Cannon (1988).

Wissen, Orientierung oder Lösungskompetenz zu gewinnen. Die Interaktion richtet sich auf kognitive, emotionale und praktische Problemlösung und -bewältigung von Klientinnen oder Klientensystemen (Einzelpersonen, Familien, Gruppen, Organisationen) sowohl in lebenspraktischen Fragen wie auch in psychosozialen Konflikten und Krisen. (Sickendiek et al., 2008, S. 13)

Unter Bezugnahme auf den schulischen Kontext verstehen Schwarzer und Posse (2008) Beratung als

eine freiwillige, kurzfristige, soziale Interaktion zwischen mindestens zwei Personen. Das Ziel der Beratung besteht darin, in einem gemeinsam verantworteten Beratungsprozess die Entscheidungs- und damit Handlungssicherheit zur Bewältigung eines aktuellen Problems zu erhöhen. Dies geschieht in der Regel durch die Vermittlung von neuen Informationen und/oder durch die Analyse, Neustrukturierung und Neubewertung vorhandener Informationen. (Schwarzer & Posse, 2008, S. 139)⁸

Schwarzer und Posse (2008) differenzieren weiterhin zwischen Orientierungsberatung und psychosozialer Beratung im schulischen Kontext, wobei sich Erstere vorwiegend auf Fragen zur schulischen Leistung bzw. auf Aspekte der Schullaufbahnberatung bezieht, während Zweitere Themen wie (schulische bzw. leistungsbezogene) Ängste sowie zwischenmenschliche Schwierigkeiten adressiert (Schwarzer & Posse, 2008)⁹.

Sauer (2019) basiert ihre Definition von Beratung im schulischen Kontext auf der Grundlage von allgemeinen sowie schulspezifischen Begriffsannäherungen und berücksichtigt darüber hinaus die Erkenntnisse diverser Studien zur Beratungssituation von Lehrpersonen und Eltern. Im Rahmen ihrer Recherchen sowie weiterführender Überlegungen entwickelt sie die nachfolgende Begriffsdefinition:

Beratung in Schule und Unterricht versteht sich als eine Gesprächssituation zwischen mindestens einer ratsuchenden Person (Schülerin/Schüler, Elternteil, Kollegin/Kollege) und einer/einem schulischen Beraterin/Berater. Das Ziel dieses von beiden Seiten aktiv gestalteten Beratungsprozesses ist es, Handlungsmöglichkeiten für den Umgang mit einem aktuellen schulischen Problem zu erschließen. Dies geschieht durch die Verbindung von Prozess- und Expertenberatung. Schulische Beratung beruht auf einer feldunspezifischen Kompetenzbasis und einer handlungsfeldspezifischen Wissensbasis der beratenden Person und wird deshalb der professionellen Beratung zugeordnet. (Sauer, 2019, S. 644)

⁸ Eine ähnliche Definition findet sich auch bei Schwarzer und Buchwald (2006), wobei dort die gemeinsame Verantwortung von ratsuchender und beratender Person noch nicht so stark hervorgehoben wird.

⁹ Eine ausführliche Betrachtung der Beratungsanlässe und -themen schulischer Beratung findet sich in Kapitel 2.2.2.1.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Begriffsdefinitionen wird deutlich, dass trotz aller Unterschiedlichkeit in der Schwerpunktsetzung bzw. dem Blickwinkel, unter dem Beratung betrachtet wird, einige Kernaspekte in (beinahe) allen Definitionen auftauchen. So scheint in der Literatur Einigkeit darüber zu bestehen, dass sich Beratung in der zwischenmenschlichen Kommunikation manifestiert (Kraft, 2011) und eine spezifische Problemlage bzw. -situation zur Grundlage hat (Bennewitz, 2016), für die regelgeleitet (Nussbeck, 2006) verschiedene Handlungs- bzw. Entscheidungsoptionen sowie Schritte für deren Umsetzung aufgezeigt bzw. entwickelt und geplant werden (Schnebel, 2017; Sickendiek et al., 2008). Das Vorgehen ist dabei prozesshaft ausgestaltet (Schnebel, 2017) und die ratsuchende Person stets aktiver Teil der Lösungsentwicklung und -umsetzung (Bruder et al., 2014; Nussbeck, 2006; Schnebel, 2017). Ziel der Beratung ist es, dem Gedanken der Hilfe zur Selbsthilfe folgend, die Ressourcen und Kompetenzen aufseiten der ratsuchenden Person zu stärken und diese somit für zukünftige selbstständige Entscheidungen zu befähigen (Hertel, 2009; Kolb, 1989; Krause, 2003; Schnebel, 2017; Strasser & Gruber, 2003). Die Beratung im Sinne eines Problemlöseprozesses (Kolb, 1989; Schwarzer & Buchwald, 2006; Thiel, 2003) kann dabei einmalig oder wiederkehrend stattfinden (Bennewitz, 2016). Im Gegensatz zur Therapie bezieht sie sich dabei nicht auf die Behandlung von Erkrankungen, sondern dient vielmehr der Bewältigung von Herausforderungen persönlicher oder (psycho-)sozialer Natur in einem nicht klinischen Kontext (Sauer, 2015; Strasser & Gruber, 2003). Das bedeutet jedoch keinesfalls, dass Erkrankungen nicht Anlass bzw. Inhalt von (schulischer) Beratung sein können; vielmehr fungieren die beratenden (Lehr-)Personen hierbei häufig als erste Ansprechpartner:innen, die dann an entsprechende Stellen weitervermitteln bzw. mit diesen kooperieren.

Vor dem Hintergrund der obigen Ausführung wird deutlich, dass sich professionelle Beratung unverkennbar von einem alltäglichen Beratungsverständnis unterscheidet (Bruder et al., 2014). Engel et al. (2004) unterscheiden vor diesem Hintergrund drei unterschiedliche Formalisierungsgrade von Beratung: Neben der alltäglichen (informellen) Beratung im Gespräch mit Freund:innen und Familie existieren demnach die stark formalisierte Beratung, wie sie in spezifischen Beratungsstellen stattfindet, sowie die halb formalisierte Beratung. Bei der halb formalisierten Beratung handelt es sich um eine – nicht jedoch die hauptsächliche – Aufgabe von Personen

im Rahmen ihrer professionellen Tätigkeit (Engel et al., 2004). Auf Basis dieser Argumentation kann Beratung durch Lehrpersonen folglich der halb formalisierten Beratung zugeordnet werden¹⁰.

Als professionelle, halb formalisierte Form der Beratung unterliegt die Beratung im schulischen Kontext spezifischen Gütekriterien (Sauer, 2015). Honal und Schlegel (2002) definieren für die Beratung im schulischen Kontext dabei die vier folgenden Axiome: Freiwilligkeit, Unabhängigkeit, Vertrauensverhältnis bzw. Vertraulichkeit und Professionalität (Honal & Schlegel, 2002). So können ratsuchende Personen erstens selbst entscheiden, ob und mit welcher beratenden Person sie ins Gespräch gehen möchten, während die Berater:innen – dem Prinzip der Unabhängigkeit folgend – zum einen eine offene Haltung bzgl. der möglichen Entscheidungen und Lösungsoptionen einnehmen und zum anderen unabhängig von anderen Instanzen bzw. Umwelteinflüssen agieren (Bennewitz, 2016; Dewe & Schwarz, 2011). Eine solche Beratung soll dann unter der Voraussetzung der Vertraulichkeit bzw. im Vertrauen stattfinden, wobei die beratende Person professionell (sprich: beratungskompetent) handelt (Hertel, 2009; Honal & Schlegel, 2002).

Auch Schwarzer und Posse (2005), Dewe und Schwarz (2011), Mutzeck (2008) und Sickendiek et al. (2008) heben den Aspekt der Freiwilligkeit im Rahmen des Beratungsprozess hervor, wobei Schwarzer und Posse (2008) darüber hinaus die gemeinsame Verantwortung der Beteiligten als zentrales Gütekriterium akzentuieren, was bei Bennewitz (2016) mit der Gleichrangigkeit der am Beratungsprozess Beteiligten einhergeht. Dies löst die bestehenden komplementären Rollen von ratsuchender und beratender Person nicht auf, teilt jedoch die Verantwortung für das Gelingen des Beratungsprozesses zwischen beiden (Bennewitz, 2016). Für Kraft (2011) stellt das Vertrauensverhältnis eine notwendige Grundlage hierfür dar: nur wenn ein Gefühl der Sicherheit bestehe, könne demzufolge ein offenes und damit zielführendes Beratungsgespräch stattfinden.

Obwohl diese Gütekriterien elementar für professionelle Beratung sind, so ist doch anzumerken, dass deren Einhaltung im schulischen Kontext mit besonderen Herausforderungen verbunden ist: So haben Lehrpersonen neben der Beratung auch

¹⁰ Nicht ganz eindeutig ist hierbei die Rolle von spezifisch ausgebildeten Beratungslehrer:innen; nach Sauer (2019) könnten diese aufgrund ihrer Ausbildung und genuinen Aufgabe auch der stark formalisierten Beratung zugeordnet werden.

eine beurteilende resp. bewertende Funktion, was beispielsweise die Unabhängigkeit des Beratungsprozesses beeinflussen könnte (Schnebel, 2017). Darüber hinaus stellen Aspekte der Vertraulichkeit sowie Freiwilligkeit in der schulischen Beratung ebenso potenziell nur schwer bzw. nicht einzuhaltende Gütekriterien dar, wie auch Schnebel (2017) hervorhebt.

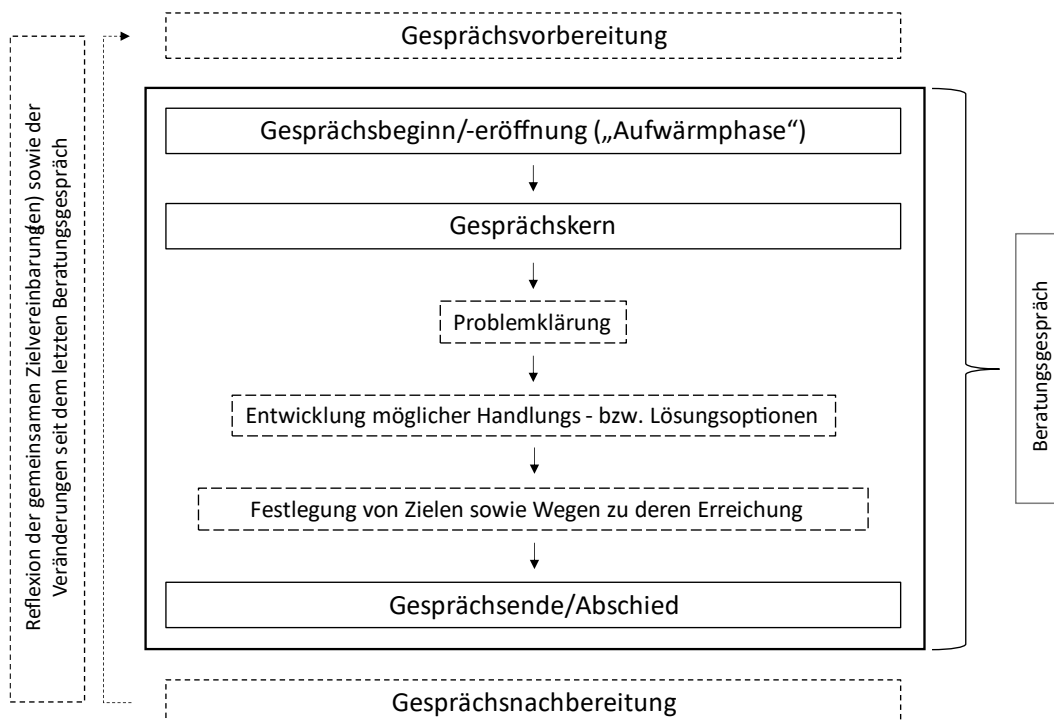
Während (Eltern-)Beratung im schulischen Kontext im Rahmenmodell der Zusammenarbeit von Schule und Familie nach Epstein et al. (1997) dem Aspekt der Kommunikation zuzuordnen ist, liegt für die schulische Beratung selbst keine eigene (Beratungs-)Theorie vor (Sauer, 2019). Statt einem spezifischen Beratungsansatz zu folgen¹¹, orientiert sich schulische Beratung vielmehr an Theorien und Methoden verschiedener Denkschulen (Bruder et al., 2014; Hertel, 2009; Krause, 2003; Sauer, 2013, 2015, 2019; Schnebel, 2017) und ist demzufolge „meist interdisziplinär verortet und eklektisch konzeptualisiert“ (Sauer, 2019, S. 643). Sickendiek et al. (2008) bezeichnen vor dem Hintergrund dieses Vorgehens schulische Beratung als „eklektisch-integratives Beratungshandeln“ (Sickendiek et al., 2008, S. 136). Dabei handelt es sich jedoch „nicht um ein wahlloses Zusammenstellen und Zusammenwürfeln einzelner methodischer Elemente“ (Sickendiek et al., 2008, S. 136), sondern vielmehr um eine zielgerichtete „Kombination und Integration verschiedener Verfahren“ (Sickendiek et al., 2008, S. 136), die entsprechend der gegebenen Situation und Problemlage bewusst ausgewählt und eingesetzt werden.

Trotz dieser integrativen Herangehensweise folgen Beratungsprozesse im schulischen Kontext einem genuinen Ablaufmuster mit spezifischen Phasen. In der Literatur finden sich hier zum einen allgemein gehaltene Beratungsschemata (Hertel & Schmitz, 2010; Schwarzer & Buchwald, 2006; Schwarzer & Posse, 2005), zum anderen jedoch auch sehr detaillierte Ablaufmodelle von Beratungsprozessen (Hennig & Ehinger, 2006; Mutzeck, 2014)¹².

Die Beratung wird dabei zumeist unterteilt in mehrere Schritte, deren idealtypischer Ablauf in Abbildung 2.1 dargestellt ist.

¹¹ Für eine übersichtliche Darstellung der unterschiedlichen Beratungsansätze sei an dieser Stelle verwiesen auf Slunecko (2009) sowie Schnebel (2017).

¹² Zum ausführlichen Vergleich unterschiedlicher Ablaufmodelle sei hier verwiesen auf Schnebel (2017).

Abbildung 2.1*Idealtypischer Ablauf schulischer Beratungsprozesse*

Anmerkung. Eigene Darstellung.

Am Beginn eines Beratungsprozesses steht die Vorbereitung, die noch vor dem eigentlichen Beratungsgespräch stattfindet. Dieses beginnt dann mit der sogenannten Aufwärmphase bzw. Gesprächseröffnung/-beginn, in dem ein gegenseitiges Begrüßen und Kennenlernen im Fokus steht. Der eigentliche Gesprächskern widmet sich dann der Problembearbeitung – und damit einhergehend sowohl der Problemklärung als auch der Entwicklung möglicher Handlungs- bzw. Lösungsoptionen. Darüber hinaus steht in dieser Phase auch die gemeinsame Entscheidung bzgl. der Ziele sowie damit verknüpft die Wahl eines Wegs zur Zielerreichung im Fokus. Das Beratungsgespräch endet mit dem Verabschieden der beteiligten Personen sowie mit der anschließenden Nachbereitung des Gesprächs. Findet eine Beratung nicht nur einmalig statt, so wird gemäß diesen Modellen in Vorbereitung auf das nächste Gespräch die Umsetzung der Zielvereinbarung reflektiert und die Veränderung bewertet (Bennewitz, 2016; Hertel & Schmitz, 2010; Kraft, 2011; Schnebel, 2017; Schwarzer & Buchwald, 2006; Sickendiek et al., 2008; Sickinger, 1999).

Um ein genaueres Bild davon zu erhalten, welche Bedeutung solchen schulischen Beratungsprozessen zugeschrieben wird, ist ein Blick auf deren bildungsprogrammatische Verortung zielführend. Dies wird im nachfolgenden Kapitel ausführlich betrachtet.

2.2.1.2 Bildungsprogrammatische Verortung

Obwohl Beratung ihren Ursprung „als pädagogisches und psychologisches Handlungskonzept“ (Bennewitz, 2016, S. 206) bereits vor über 100 Jahren hat, liegt der Ausgangspunkt der schulischen Beratung in der Bildungsexpansion der 1970er-Jahre: Im Zuge des Ausbaus und der Weiterentwicklung von Bildungseinrichtungen und den damit einhergehenden Zielen der gesteigerten Bildungsgerechtigkeit sowie einem allgemeinen Anheben des Bildungsniveaus wurde der (Bildungs-)Beratung eine Schlüsselfunktion zugeschrieben (Bennewitz, 2016). Die Beratung im schulischen Kontext durch Lehrpersonen stellte hierbei einen Teilaspekt einer großangelegten Bildungsberatungskonzeption dar. Dies spiegelt sich ausdrücklich wider im Strukturplan für das Bildungswesen (Deutscher Bildungsrat, 1972), in dem Beratung explizit als Aufgabe von Schule bzw. Lehrpersonen bildungsprogrammatisch verankert wurde. Demnach lassen sich „die Aufgaben des Lehrers ... darstellen unter den Gesichtspunkten des Lehrens, Erziehens, Beurteilens, Beratens und Innovierens“ (Deutscher Bildungsrat, 1972, S. 217). Die schulische Beratung wird hierbei verstanden als eine allgemeine Orientierungshilfe für Lernende, die sich nicht ausschließlich auf unterrichtliche Aspekte beschränkt, sondern auch „im Zusammenhang mit Bildungs- und Erziehungs-, Schullaufbahn- und Berufsberatung“ (Deutscher Bildungsrat, 1972, S. 219) erfolgt. Dieses Leitbild zeigt sich auch heute noch in den bildungsprogrammatischen Veröffentlichungen zu Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Lehrpersonen (KMK, 2004, 2014)¹³. So wird beispielsweise in den Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2014) unter dem Kompetenzbereich „Beurteilen“ festgehalten: „Lehrerinnen und Lehrer beraten sach- und adressatenorientiert und üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus“ (KMK, 2014, S. 11). Hierbei sollen im Rahmen des Studiums vor allem „Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen/Schülern und Eltern“ (KMK, 2014, S. 11) kennengelernt werden, während von Lehrpersonen im Beruf erwartet

¹³ Siehe vertiefend hierzu auch Bennewitz (2016) sowie Sauer (2015).

wird, verschiedene Ansätze bzw. Formen der Beratung entsprechend der gegebenen Situation einzusetzen sowie mit Kolleg:innen und (außer-)schulischen Einrichtungen im Rahmen der Beratung von Schüler:innen und Eltern zu kooperieren (KMK, 2014). Obwohl es sich bei diesen Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz primär um Empfehlungen handelt, finden sich entsprechende (rechtliche) Verankerungen mittlerweile in den schulbezogenen Gesetzen aller Bundesländer (bspw. § 19 Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) oder § 44 Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (SchulG)).

Während zu Beginn der Etablierung schulischer Beratung eine bessere Nutzung der vorhandenen Bildungsoptionen und damit einhergehend der Abbau von Bildungsgerechtigkeitsproblemen zentrales Ziel war (Deutscher Bildungsrat, 1972), sind im 21. Jahrhundert „gesellschaftliche Wandlungsprozesse, ein verändertes Lern-, Erziehungs- und Bildungsverständnis sowie neuere Strömungen im Bereich der Schulentwicklung“ (Sauer, 2019, S. 642) stärker in den Fokus gerückt (Sauer & Knebel, 2016; Schnebel, 2017). Von zentraler Bedeutung schulischer Beratung sind dabei nach Schwarzer und Posse (2005) die drei Teilprozesse Information, Begleitung und Steuerung, deren Ausbalancierung der Entstehung von Fehlformen der Beratung (beispielsweise Belehrung oder Abhängigkeit) entgegenwirken können (Schwarzer & Posse, 2005). Im Rahmen dieser Prozesse sind Lehrpersonen dabei vor allem als erste Ansprechpartner:innen zu verstehen, die zwar selbst Unterstützung und Lösungsoptionen anbieten, „sich aber auch klar abgrenzen und Hilfe hinzuholen ..., wenn sie in der Beratungssituation überfordert sind“ (Bruder et al., 2014, S. 907)¹⁴.

Wie im vorangegangenen Kapitel 2.2.1.1 bereits erläutert wurde, stellt die Stärkung der ratsuchenden Personen die Kernaufgabe von Beratung dar. Zentrales Ziel schulischer Beratung ist daher nicht nur, zur Lösung des aktuellen Problems beizutragen, sondern vielmehr die Förderung der Problemlösekompetenz der ratsuchenden Person(en) im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe (Arnold et al., 2011; Bennewitz, 2016; Schnebel, 2017; Schwarzer & Posse, 2005; Sickendiek et al., 2008), was in besonderem Maße auf die Beratung von Eltern zutrifft (Sauer, 2015). Durch professionell geführte Beratungsgespräche kann dabei sowohl die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie im Allgemeinen gefördert als auch eine Erleichterung des

¹⁴ Ausführliche Betrachtungen zu notwendigen Kompetenzen für erfolgreiche Beratung aufseiten von Lehrpersonen werden in Kapitel 2.2.3 thematisiert.

Schulalltags für alle Beteiligten erreicht werden (Hennig & Keller, 2000; Hertel, 2009)¹⁵.

Vor dem Hintergrund des hohen Stellenwerts, den schulische Beratung demzufolge innehat, überrascht es nicht, dass in den letzten Jahren eine große Zahl an Fach- bzw. Ratgeberliteratur für Lehrpersonen erschienen ist (Hertel, 2016) und auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik zunimmt: War bis ins Ende der 1990er-Jahre lediglich ein marginal vorhandener wissenschaftlicher Diskurs zur Beratung im schulischen Kontext zu finden (Sauer, 2019), so ist die Beratungsaufgabe von Schule resp. Lehrpersonen mittlerweile deutlich präsenter geworden. Vor allem die Beratung von bzw. mit Eltern wird in der grundlegenden Standardliteratur zur Lehrer:innenbildung ausdrücklich als Aufgabenfeld von Schule bzw. Lehrpersonen benannt (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke et al., 2004; Haag et al., 2013; Krapp & Weidenmann, 2006; Wildt, 2004; Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2009)¹⁶. Das Beratungswissen bzw. das Wissen um professionelles Beratungshandeln wird – neben Kompetenzbereichen wie Fach- oder fachdidaktischem Wissen – in der einschlägigen Literatur mittlerweile explizit als Teilaspekt professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen verstanden (Baumert & Kunter, 2011).

Wie genau sich die Beratungsaufgabe von Lehrpersonen in der schulischen Praxis ausgestaltet, wird im nachfolgenden Kapitel 2.2.2 ausführlich erläutert.

2.2.2 Beratungspraxis an Schulen

Der vorliegende Kapitel beschäftigt sich mit der Beratungspraxis in Schulen und fokussiert dabei zunächst Beratungsfelder und Beratungskonstellationen im Rahmen schulischer Beratungsgespräche (Kapitel 2.2.2.1), bevor daran anschließend die Rahmenbedingungen für Beratung an Schulen in Deutschland im Sinne einer Bestandsaufnahme spezifisch in den Blick genommen werden (Kapitel 2.2.2.2).

2.2.2.1 Beratungsfelder und -konstellationen

Beratung im schulischen Kontext ist ein äußerst komplexes Handlungsfeld mit einer Vielzahl an Akteur:innen, die sowohl als beratende als auch als ratsuchende

¹⁵ Siehe hierzu auch Kapitel 2.1.2.

¹⁶ Zur ausführlicheren Betrachtung sei an dieser Stelle außerdem verwiesen auf Sauer (2015).

Personen in Erscheinung treten können (Bennewitz, 2016; Bruder et al., 2014). So sind neben Schüler:innen sowie deren Eltern bzw. Familien auch Lehrpersonen und Schulleitende mögliche Adressat:innen von Beratung (Sauer, 2019), wengleich sich die unterschiedlichen Personengruppen bzgl. der Beratungsinhalte und -anlässe voneinander unterscheiden. Da im Rahmen der vorliegenden Arbeit das Ziel verfolgt wird, ein Training im Blended-Learning-Format zu entwickeln, das angehende Lehrpersonen auf Beratungsgespräche von bzw. mit Eltern vorbereitet und die hierfür notwendigen Kompetenzen aufseiten der Lehrer:innen fördert, steht nachfolgend die Beratung von Eltern durch Lehrpersonen als spezifische Form der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie im Fokus.

Elternberatungsgespräche werden im schulischen Kontext vorwiegend durch die Lehrpersonen des Kindes bzw. Jugendlichen durchgeführt, je nach Beratungsanlass können jedoch auch weitere Akteur:innen hinzugezogen werden: Auf innerschulischer Ebene sind hierbei spezifisch ausgebildete Beratungslehrer:innen, Schulpsycholog:innen, spezifische Fachberater:innen sowie die Schulleitenden zu nennen (Sauer, 2019; Schnebel, 2017; Schwarzer & Buchwald, 2006; Strasser, 2013). Als außerschulische Kooperationspartner:innen treten neben (schulpsychologischen) Beratungsstellen beispielsweise auch Akteur:innen der Jugendhilfe¹⁷ sowie weitere soziale Dienste, therapeutische und medizinische Praxen oder seelsorgerische Anbieter:innen in Erscheinung (Hertel et al., 2019; Sauer, 2019; Schnebel, 2017). Alle beteiligten Parteien arbeiten dabei idealerweise im Sinne eines professionellen Netzwerks miteinander zusammen (Hertel, 2016). Die Beratung kann dabei sowohl als Einzelberatung als auch als Gruppen- bzw. Institutionsberatung konstituiert sein (Bennewitz, 2016), was neben der Zusammensetzung der beteiligten Akteur:innen auch durch den Beratungsanlass bzw. den Inhalt des Beratungsgesprächs definiert wird.

Entsprechend der Vielzahl an Akteur:innen schulischer Beratung gestalten sich auch die Beratungsinhalte vielfältig; gleichwohl scheinen die zentralen Beratungsanlässe außerordentlich beständig zu sein. So werden in der Literatur seit beinahe

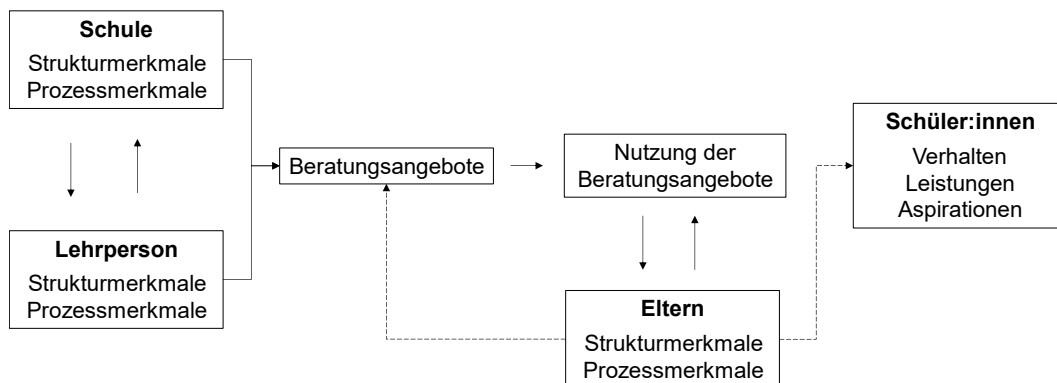
¹⁷ Eine besondere Rolle kommt hierbei der Schulsozialarbeit zu; diese ist zwar an den Schulen angesiedelt, stellt jedoch ein Angebot der Jugendhilfe dar und nimmt somit eine Art Zwischenposition ein, wie Speck und Jensen (2014) mit Blick auf den internationalen Vergleich sowie Schnebel (2017) in Bezug auf schulische Beratungsangebote erläutern.

vierzig Jahren meist die gleichen Kategorien berichtet (Bennewitz, 2016)¹⁸. Während Schwarzer und Posse (2008) die Beratungsanlässe von Eltern bzw. Schüler:innen unter die zwei Aspekte Orientierungsberatung und Psychosoziale Beratung zusammenfassen, finden sich bei anderen Autor:innen differenzierte Betrachtungsweisen, die fünf Kategorien aufmachen: erstens die Schullaufbahnberatung, in der Aspekte der Schul(form)wahl sowie der Leistungsstand von Kindern und Jugendlichen thematisiert wird, zweitens die Lernberatung, in der die individuelle Förderung und Unterstützung bezogen auf Lernprozesse im Fokus steht, drittens die Beratung bei persönlichen Krisen – wie beispielsweise bei Problemen im Privatleben der Schüler:innen oder bei Todesfällen in der Familie, viertens die Beratung bei Sucht und Verhaltensauffälligkeiten und fünftens die Erziehungsberatung, die dann einsetzt, wenn Erziehungsaspekte Einfluss auf die schulische Leistung haben bzw. das Verhalten der Schüler:innen im schulischen Alltag betreffen (Gerich et al., 2014; Hertel, 2016; Hertel et al., 2019; Hertel & Schmitz, 2010). Hertel et al. (2013) konnten im Rahmen ihrer Untersuchungen zeigen, dass Eltern in all diesen Themenbereichen Lehrpersonen als wichtige Ansprechpartner:innen wahrnehmen, der Hauptfokus jedoch auf Themen wie der individuellen Leistung des Kindes sowie weiteren Aspekten der Schullaufbahnberatung und dem Umgang mit Lernschwierigkeiten zu liegen scheint¹⁹. Gerade bei Beratungen im Bereich von persönlichen Krisen, Verhaltensauffälligkeiten bzw. Sucht sowie Erziehungsaspekten besteht darüber hinaus die Schwierigkeit, klare Zuständigkeiten sowie Grenzen der schulischen und familiären Verantwortung zu definieren (Schnebel, 2017).

Zur theoretischen Rahmung solcher Beratungsgespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern haben Hertel et al. (2013) – in Anlehnung an entsprechende Modelle mit Bezug zu Unterricht – das Angebots-Nutzungs-Modell der Elternberatung entwickelt und in den nachfolgenden Jahren weiterentwickelt (Hertel, 2016). Dieses ist in Abbildung 2.2 dargestellt.

¹⁸ Dies trifft in besonderem Maße auf die Beratungsinhalte/-anlässe bei Gesprächen mit Schüler:innen und Eltern zu: Hier werden für beide Adressat:innengruppen deckungsgleiche Themen berichtet. Dies ist insofern nachvollziehbar, da vor allem bei jüngeren Kindern die Eltern als Ansprechpartner:innen agieren.

¹⁹ Inwiefern Eltern zu den unterschiedlichen Themen tatsächlich Beratungsgespräche mit Lehrpersonen wahrnehmen, konnte im Rahmen der Untersuchung nicht berichtet werden; siehe hierzu auch Bennewitz (2016).

Abbildung 2.2*Das Angebots-Nutzungs-Modell der Elternberatung*

Anmerkung. Eigene Darstellung in Anlehnung an Hertel et al. (2013, S. 43) bzw. Hertel (2016, S. 119).

Das Modell ist im Sinne eines theoretischen Rahmenmodells zu verstehen, das die Beratung von Eltern als Angebot vonseiten der Schule bzw. Lehrpersonen begreift, die zum einen an formalisierten Elternsprechtagen, zum anderen an individuellen Gesprächsterminen stattfinden kann (Hertel et al., 2019). Sowohl aufseiten der Schule als auch bezogen auf die individuellen Akteur:innen (Lehrpersonen bzw. Eltern) werden hierbei Struktur- und Prozessmerkmale unterschieden. So sind im schulischen Kontext zum einen die Zusammensetzung der Schülerschaft sowie die für Elternberatung zur Verfügung stehenden Ressourcen bzw. Ausstattung von zentraler Bedeutung (Strukturmerkmale), zum anderen spielen prozesshafte Aspekte – etwa der Stellenwert, der Beratungstätigkeiten vonseiten der schulischen Akteur:innen zugeschrieben wird – eine bedeutende Rolle dahingehend, ob bzw. welche Beratungsangebote den Eltern unterbreitet werden (Hertel et al., 2019). Bezogen auf die Lehrpersonen unterscheiden die Autor:innen individuelle Strukturmerkmale von Prozessmerkmalen wie der Beratungskompetenz oder dem Rollenverständnis bzgl. der Elternberatung; bei Eltern werden hier grundlegende Kennzeichen wie beispielsweise der sozioökonomische Hintergrund der Familie von prozesshaften Variablen – etwa Art und Umfang von individuellen Fördermaßnahmen des Kindes – angeführt (Hertel et al., 2019). Zentraler Gedanke des Rahmenmodells ist, dass „Beratungsanliegen, -bedarfe und -wünsche der Eltern ... – der Idee der Passung von Angebot und Nachfrage folgend – auch den Umfang und die Gestaltung der Beratungsangebote an der Schule beeinflussen [sollten]“ (Hertel et

al., 2019, S. 363). Auf diese Weise können sich dann, moderiert über die Stärkung und Unterstützung der Eltern, wünschenswerte Effekte aufseiten der Schüler:innen entwickeln (Hertel et al., 2019). Wie sich diese Zusammenarbeit ausgestaltet und welche Rahmenbedingungen an Schulen in Deutschland für Beratungsgespräche bestehen, wird im nachfolgenden Kapitel 2.2.2.2 ausführlich beleuchtet.

2.2.2.2 Rahmenbedingungen schulischer Beratung

Das vorliegende Kapitel hat das Ziel, die Forschungsergebnisse zum Status Quo der (Eltern-)Beratung an Schulen in Deutschland in den Blick zu nehmen und dabei einen besonderen Fokus darauf zu legen, welche Rolle schulische bzw. schulartspezifische Merkmale für das Angebot sowie die Nutzung einer solchen Form der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie spielen.

Eine groß angelegte Studie zur Erfassung des Status Quo schulischer Beratungspraxis im Sekundarschulbereich legen Hertel et al. (2013) vor²⁰. Die Autor:innen gehen dabei den Fragen nach, „welche Rahmenbedingungen für Elternberatung an Schulen vorliegen, wie häufig Angebote unterbreitet werden, welche Einstellungen Lehrpersonen zur Elternberatung haben, wie stark die elterliche Nachfrage ist und zu welchen Themen Eltern Beratung wünschen“ (Bennewitz, 2016, S. 217–218). Hertel et al. (2013) kommen in ihren Analysen zu dem Ergebnis, dass die Rahmenbedingungen bzw. strukturellen Ressourcen für Beratungsgespräche an Schulen in Deutschland generell als günstig einzustufen sind: So verfügen beinahe 90% der Schulen über ein Beratungszimmer, knapp ein Drittel der untersuchten Schulen gaben an, ein Netzwerk an Expert:innen aufzuweisen, auf das im Bedarfsfall zurückgegriffen werden kann, mehr als drei Viertel der Schulleitenden schätzten die Kooperation innerhalb des Kollegiums bzgl. der Beratung von Eltern und Schüler:innen als hoch ein und etwa die Hälfte der Schulen verfügt über ein spezielles Beratungskonzept für die Arbeit mit Eltern (Hertel et al., 2013). Auch der Stellenwert von Beratung im Schulalltag scheint sehr hoch zu sein (die Zustimmung unter den befragten Schulleitungen liegt hier bei beinahe 90%) und der Großteil der Schulen bietet vielfältige Beratungsangebote für Eltern an, die häufig auch über den Elternsprechtag hinausgehen (Hertel et al., 2013). Die günstigsten Rahmenbedingungen

²⁰ Die Untersuchung war eingebunden in Erhebungen im Rahmen der PISA-Studie aus dem Jahr 2009 und bezog Auskünfte von ca. 200 Schulleitenden, mehr als 2000 Lehrpersonen sowie ca. 7000 Eltern ein (Hertel et al., 2013).

scheinen im Allgemeinen an Sonder- bzw. Förderschulen sowie (integrierten) Gesamtschulen zu bestehen (Hertel et al., 2013). Auch die Anzahl der Elternberatungsgespräche über den Elternsprechtag hinaus scheint in Zusammenhang mit der Schulform zu stehen: So bieten die Lehrpersonen an diesen Schulformen häufiger weitere individuelle Gespräche an, während an Realschulen und Gymnasien der formale Elternsprechtag gewichtiger zu sein scheint. Weiterhin zeigt sich, dass der Stellenwert, der Beratung an der Einzelschule zugeschrieben wird, mit besseren Rahmenbedingungen für ebendiese einhergeht (Hertel et al., 2013).

Auch über die schulbezogenen Merkmale hinaus zeigen sich Zusammenhänge mit den durch Lehrpersonen vorgenommenen Beratungsangeboten: So bieten Lehrer:innen häufiger Beratungen mit Eltern an, wenn sie dies erstens stärker als Teil ihrer Rolle als Lehrperson verstehen und zweitens der Beratung von bzw. mit Eltern einen höheren Nutzen oder Effekt zuschreiben (Hertel et al., 2013). Genutzt werden diese Beratungsangebote vor allem von Eltern,

die sich bereits während der Grundschulzeit mit der Förderung ihres Kindes befasst haben und hier auch nach dem Wechsel an eine weiterführende Schule involviert sind. Eltern aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Hintergrund und Eltern mit Zuwanderungshintergrund nehmen Beratungs- und Informationsangebote der Schule seltener wahr. (Hertel et al., 2019, S. 364)²¹

Eine Anpassung der Beratungsangebote von Schulen an die Zusammensetzung der Schülerschaft bzw. die Wünsche und Bedarfe der Eltern scheint nur gering ausgeprägt zu sein (Hertel et al., 2013). Darüber hinaus konnten die Autor:innen im Rahmen ihrer Untersuchungen zeigen, dass Eltern an Gymnasien mit der schulischen Beratung am unzufriedensten zu sein scheinen (Hertel et al., 2013).

Trotz der hier dargestellten empirischen Erkenntnisse zur schulischen Beratungssituation in Deutschland ist der Bedarf an weiterer Forschung, insbesondere in Bezug auf „die tägliche schulische Beratungspraxis“ (Bennewitz, 2016, S. 205) als hoch einzuschätzen, wie bereits Terhart (2007) konstatierte. Etwas weiter vorangeschritten scheint der wissenschaftliche Diskurs um die professionelle Beratungskompetenz von Lehrpersonen zu sein, der im nachfolgenden Kapitel 2.2.3 dezidiert in den Blick genommen wird.

²¹ Vergleichbare Ergebnisse finden sich auch im Grundschulbereich; siehe hierzu beispielsweise Hertel et al. (2019).

2.2.3 Professionelle Beratungskompetenz von Lehrpersonen

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln sowohl die historische Entwicklung und theoretische Einbettung als auch die Ziele sowie Rahmenbedingungen schulischer Beratung dargestellt wurden, soll im vorliegenden Kapitel der Fokus auf den beratenden Lehrpersonen liegen. Im Rahmen der Auseinandersetzung steht dabei zum einen die Frage im Zentrum, welche Kompetenzen aufseiten von Lehrer:innen für die Beratung von Eltern erforderlich sind (Kapitel 2.2.3.1) und wie diese gemessen werden können (Kapitel 2.2.3.2), zum anderen wird darüber hinaus die Rolle von Beratung als Element der Lehrer:innenbildung genauer beleuchtet (Kapitel 2.2.3.3).

2.2.3.1 Modellierung von Beratungskompetenz bei Lehrpersonen

Die Beratung von Eltern stellt eine Aufgabe aller Lehrpersonen dar (Bennewitz, 2016; Bruder et al., 2014; Hertel, 2016), die spezifischer „Beratungs- und Kommunikationskompetenzen und ein[es] spezifischen ... Rollenverständnis[ses] [bedürfen]. Gleichzeitig ist die Schule keine ‚klassische Beratungseinrichtung‘ und unterscheidet sich deutlich von anderen professionellen Beratungskontexten wie z. B. der Jugendhilfe oder therapeutischen Settings“ (Sauer, 2019, S. 643). Es ist wenig verwunderlich, dass Lehrpersonen sich nicht ausreichend auf diese Tätigkeit vorbereitet fühlen (Bennewitz, 2016; Bruder et al., 2014; Freyaldenhoven, 2005; Hertel, 2009; Wildt, 2004), sich eine tiefergehende Ausbildung bzgl. ihrer Beratungsaufgaben wünschen (Bruder et al., 2014; Hertel, 2009; Hitziger, 1987) und die Ratgeberliteratur zu diesem Thema stark nachgefragt wird (Bennewitz, 2016). Im wissenschaftlichen Diskurs findet die Auseinandersetzung mit Beratungsaufgaben von Lehrpersonen meist unter einer kompetenztheoretischen Perspektive statt. Vor diesem Hintergrund stellt sich an dieser Stelle die Frage, wodurch genau Beratungskompetenz von Lehrpersonen gekennzeichnet ist, welche Aspekte deren Entwicklung beeinflussen und wie Beratungskompetenz gemessen werden kann. Das vorliegende Kapitel bietet eine Übersicht über die zentralen Definitions- sowie Modellierungsansätze und folgt dabei – aufgrund der zum Teil aufeinander aufbauenden Arbeiten – einem chronologischen Ansatz.

In Anlehnung an Weinert (2001) sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27). Terhart (2007) weist außerdem darauf hin, dass ein gewisses Maß an Bewusstheit sowie Reflektiertheit vorhanden sein muss, um von kompetentem Handeln sprechen zu können. Er untergliedert Kompetenz weiterhin in die drei Aspekte Wissensdimension, Motivationsdimension sowie Könnensdimension (Terhart, 2007). Kompetenzen sind dabei stets domänenspezifisch zu verstehen und bedürfen zu ihrer Entwicklung dementsprechenden Wissens (Bakkenes et al., 2010; Tillema & Veenman, 1987; Verloop et al., 2001). Ausgehend von diesem Verständnis definieren Strasser und Gruber (2003) Beratungskompetenz daher zunächst als „fachliches Wissen um Sachverhalte und um die Wirksamkeit von Maßnahmen, [welches] ... auf der Grundlage personaler Ressourcen reflektierte Erfahrung [erlaubt], die befähigt, Wissen situationsangemessen und effektiv anzuwenden, was zu Beraterischem Erfolg, also dem Erreichen der im Beratungsprozess gesetzten Ziele, führt“ (Strasser & Gruber, 2003, S. 388).

Mit Blick auf Beratung im schulischen Kontext wurden in den vergangenen Jahren mehrere Modelle in den Diskurs eingebracht, die die Domänenspezifität des Handlungsraums Schule dezidiert in den Blick nehmen. Nachfolgend werden ausgewählte Modelle, die für die vorliegende Arbeit zentral sind, dargestellt und in ihrer Bedeutung erläutert²².

Eines der ersten Modelle zur Beratungskompetenz im schulischen Kontext geht zurück auf Untersuchungen von West und Cannon (1988), die in einer groß angelegten US-amerikanischen Studie Pädagog:innen zu den aus deren Sicht zentralen Elementen befragten, die für einen erfolgreichen Beratungsprozess unabdingbar seien. Die Autor:innen gelangen auf diese Weise zu einem fünfdimensionalen Modell, das

²² Von der Darstellung des von Gartmeier et al. (2011) entwickelten Modells zur Gesprächsführungskompetenz sowie des Gmünder Gesprächsmodells von Aich (2011) wird hierbei abgesehen; zwar weisen diese Modellierung eine inhaltliche Nähe zu den in diesem Kapitel dargestellten Modellen auf, aufgrund des Forschungsinteresses der vorliegenden Arbeit werden jedoch lediglich Modelle in den Blick genommen, die dezidiert die „Beratungs“-kompetenz von Lehrpersonen fokussieren – und nicht die Gesprächsführung im Allgemeinen.

sich aus den folgenden Dimensionen zusammensetzt: zwischenmenschliche Kommunikation, Berücksichtigung der Gleichstellung und Wertevorstellungen, persönliche Merkmale der beratenden Person, gemeinschaftliches Problemlösen und Evaluation der Effektivität der Beratung (West & Cannon, 1988, S. 62)²³. Obwohl diesen Dimensionen eine empirische Erhebung zugrunde liegt, nehmen die Autor:innen jedoch keine empirische Überprüfung des Modells vor (West & Cannon, 1988).

Ein Jahrzehnt später legt McLaughlin (1999) einen weiteren Modellierungsversuch von Beratungskompetenz vor, der sich explizit auf Lehrpersonen bezieht. Ihren Arbeiten liegen die nachfolgenden Prinzipien zugrunde: So beziehe sich schulische Beratung erstens „to a relationship in which one person aims to help another, either individually or in a group setting, to explore a problem, a developmental process, or an event such as making a transition“ (McLaughlin, 1999, S. 13); zweitens basiere eine solche Beratung auf den persönlichen Fähigkeiten der beratenden Person, den Beratungsprozess zu fördern (hierzu zählen Aspekte wie Zuhören und Empathie); drittens nehme die Selbsterfahrung eine zentrale Rolle bzgl. der Erfolgs von Beratung ein und viertens stelle eine solche immer einen (Lern-)Prozess dar, der auch die Gefühle, Gedanken sowie Handlungen umfasse (McLaughlin, 1999). Zur empirischen Überprüfung dieser Überlegungen wurden Befragungen mit Lehrpersonen und Schüler:innen durchgeführt, die diese Annahmen und Verständnisse von schulischer Beratung bzw. Beratungskompetenz von Lehrer:innen stützen (McLaughlin, 1999).

Im deutschsprachigen Raum wurde die schulische Beratung lange Zeit nicht wissenschaftlich aufgegriffen. Einen der ersten Modellierungsansätze nehmen hier Schwarzer und Buchwald (2006) vor, die zu einem Kompetenzmodell gelangen, das sich aus sechs Dimensionen zusammensetzt: (1) Fachwissen, (2) Personale Ressourcen, (3) Soziale Kompetenz, (4) Berater-Skills, (5) Bewältigungskompetenz sowie (6) Prozesskompetenz (Schwarzer & Buchwald, 2006). Während das Fachwissen sich hier den Autor:innen zufolge zusammensetzt aus „Theorien, Modellen und empirisch gesicherten Erkenntnissen“ (Schwarzer & Buchwald, 2006, S. 600),

²³ Die Dimensionen im Original lauten: “interactive communication”, “equity issues/values and beliefs”, “personal characteristics”, “collaborative problem solving” und “evaluation of consultation effectiveness” (West & Cannon, 1988, S. 62); die Übersetzung in der vorliegenden Arbeit orientiert sich an Bruder (2011).

beziehen sich die Personalen Ressourcen vielmehr auf die Persönlichkeit der beratenden Person (Schwarzer & Buchwald, 2006). Soziale Kompetenzen umfassen nach Ansicht der Autor:innen die Empathie und Echtheit der beratenden Lehrperson sowie deren Fähigkeit dazu, ein Vertrauensverhältnis zum Gegenüber aufzubauen (Schwarzer & Buchwald, 2006). Während Berater-Skills Aspekte wie aktives Zuhören oder den gezielten Einsatz von Gesprächsführungsstrategien umfassen, bezieht sich die Bewältigungskompetenz darauf, wie gut es Berater:innen gelingt, Konfliktsituationen zu ertragen; die sechste Dimension – Prozesskompetenz – beinhaltet die Fähigkeit bzw. Fertigkeit der beratenden Person, die Beratung zu strukturieren und zielführend zu gestalten (Schwarzer & Buchwald, 2006). Eine empirische Überprüfung des Modells nehmen die Autor:innen nicht vor.

Aufbauend auf den oben beschriebenen Ansätzen, entwickelte Hertel (2009) ein fünfdimensionales Modell der Elternberatungskompetenz, das die nachfolgenden Dimensionen umfasst: (1) Personale Ressourcen (umfasst Selbstreflexion, die Beachtung der eigenen Gefühle sowie das Task-Monitoring), (2) Soziale Kooperationskompetenz (hierzu zählen eine allgemeine kooperative Einstellung sowie kooperatives Handeln; außerdem ist hier die Beachtung der Gefühle der Gesprächspartner:innen beinhaltet), (3) Berater-Skills und Pädagogisches Wissen (neben diagnostischer Kompetenz fallen hierunter auch Gesprächs(führungs)kompetenzen), (4) Prozesskompetenz (bezieht sich auf die Ziel- und Ressourcenorientierung sowie die Anpassung der Beratungsstrategien je nach Situation und Fall) und (5) Bewältigungskompetenz (hierunter fallen Aspekte wie der Umgang mit Kritik sowie mit schwierigen Gesprächssituationen) (Hertel, 2009). Die Modellierung wurde empirisch überprüft und die Dimensionen konnten in mehreren Studien bestätigt werden (Hertel, 2009). Bis heute wird in der deutschsprachigen Literatur zur Beratung im schulischen Kontext nicht zuletzt aus diesem Grund das Modell von Hertel (2009) in einem Großteil der (theoretischen wie empirischen) Arbeiten als Referenz herangezogen.

So knüpft etwa Bruder (2011) mit ihren Arbeiten hier an und entwickelt das Modell im Rahmen ergänzender Untersuchungen zu einem vierdimensionalen Modell weiter (Bruder, 2011); die vier Dimensionen lauten (1) Berater-Skills, (2) Diagnostizieren/Pädagogisches Wissen, (3) Kooperation/Perspektivübernahme und (4) Bewältigung (Bruder, 2011). Gerich (2016) führte die Modellierungsarbeiten hieran

anschließend fort und konnte mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen ebenso ein vierdimensionales Modell bestätigen²⁴. Dabei wurde außerdem untersucht, welche Prädiktoren die Beratungskompetenz von Lehrpersonen beeinflussen. Hierbei konnte gezeigt werden, dass neben dem (Vor-)Wissen auch die bisherige Beratungserfahrung sowie das professionelle Selbstkonzept der beratenden Lehrer:innen zentrale Einflussfaktoren für die Beratungskompetenz darzustellen scheinen (Gerich, 2016).

Im Rahmen ergänzender Untersuchungen, die an die Vorarbeiten der Forschungsgruppe um Hertel (2009), Bruder (2011) sowie Gerich (2016) anschlossen, gelangten Hertel et al. (2014) durch weitergehende Analysen zu einem durch konfirmatorische Faktorenanalysen empirisch abgesicherten Kompetenzmodell, das die Beratungskompetenz von Lehrpersonen in nunmehr drei Dimensionen unterteilt: erstens Personale Ressourcen und Beziehungsgestaltung, zweitens Prozessstrukturierung und drittens Problemlösung und Bewältigung (Hertel et al., 2014). Die inhaltliche Ausgestaltung der Dimensionen orientiert sich dabei weitgehend an den oben erläuterten Darstellungen. Hervorzuheben ist im Rahmen dieses Modells jedoch, dass in den Analysen zur Modellierung auch angehende Lehrpersonen sowie Lehrpersonen aus dem Grundschulbereich mit eingeschlossen wurden, was eine noch größere Generalisierbarkeit der Ergebnisse vermuten lässt (Hertel et al., 2014).

Wie in den Ausführungen zur Kompetenzmodellierung deutlich wurde, gibt es – trotz der oben dargestellten Arbeiten – (noch immer) nicht viele Versuche, die Beratungskompetenz von Lehrpersonen zu modellieren; noch geringer ist dabei die Anzahl der Untersuchungen, in denen die Modelle auch einer empirischen Überprüfung unterzogen werden – obwohl dies bereits von McLeod (2003) als zwingende Notwendigkeit für die Kompetenzmodellierung gefordert wurde. Aufgrund der mehrfach empirisch geprüften Modellierungsansätze um Hertel und Kolleg:innen wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf die hierbei entwickelten Kompetenzmodelle zurückgegriffen; genauer auf das dreidimensionale Beratungskompetenzmodell von Hertel et al. (2014). Gleichwohl bleibt jedoch zugleich festzuhalten,

²⁴ Die Benennung der vier Dimensionen lautet hier: „Kommunikations-Skills“, „Diagnostik-Skills“, „Problemlöse-Skills“ sowie „Bewältigungs-Skills“ (hier in der deutschen Übersetzung von Bruder et al. (2014, S. 911).

dass die vorliegenden Modellierungsversuche, trotz unterschiedlicher Herangehensweisen bzw. Fokusse und in Teilen anders ausgestalteten Begrifflichkeiten, prinzipiell große inhaltliche Überschneidungen aufweisen. Wie Bruder et al. (2014) festhalten: „es scheint eine gewisse Einigkeit darüber zu bestehen, welches zentrale Aspekte von Beratungskompetenz sind. Dies ist ein wichtiger Schritt – auch hinsichtlich der Vermittlung der Beratungskompetenz in der Lehreraus- und Weiterbildung“ (Bruder et al., 2014, S. 911).

2.2.3.2 Diagnostik und Messung von Beratungskompetenz bei Lehrpersonen

Auch für die Frage danach, wie Beratungskompetenz erfasst bzw. gemessen resp. diagnostiziert werden kann, spielt die Modellierung der Kompetenz eine zentrale Rolle. Kompetenzen von Lehrpersonen werden häufig auf Basis von Selbstberichtsdaten erfasst und die subjektiven Einschätzungen der Lehrer:innen als Grundlage der Kompetenzmessung herangezogen (Bruder, 2011; Bruder et al., 2014; Frey, 2006). Die hiermit verbundenen Probleme liegen auf der Hand: So ist die Herangehensweise zwar forschungsökonomisch zielführend und gut umsetzbar, gleichwohl können zum einen Selbst- und Fremdwahrnehmung stark voneinander abweichen, zum anderen gibt die individuelle Einschätzung zunächst einmal nur bedingt Einblick in die tatsächlichen Ausprägungen einzelner Kompetenzdimensionen. Gerich (2016) weist vor diesem Hintergrund auf die Wichtigkeit dessen hin, dass Instrumente zur Messung bzw. Erfassung von Kompetenzen „should be based on theoretically and empirically founded competence models that allow for the specific measurement results to be interpreted with reference to those underlying competence models“ (Gerich, 2016, S. 30–31)²⁵. Als besonders wertvoll wird in der Methodenliteratur hierbei der Einsatz multimethodaler Messinstrumente verhandelt, die ihren Ursprung in der klassischen Testtheorie haben (Eid & Diener, 2006; Erpenbeck & Rosenstiel, 2007; Schmitt, 2006; Steel Shernoff & Kratochwill, 2004). Hierbei werden verschiedene Instrumente miteinander kombiniert, um den Einfluss des einzelnen Messinstruments auf die damit erzielten Messergebnisse zu minimieren bzw. auszugleichen (Eid & Diener, 2006). Je nach Kompetenz bieten

²⁵ Siehe hierzu auch Bögeholz und Eggert (2013) sowie Koeppen et al. (2008).

sich hierbei unterschiedliche direkte sowie indirekte Verfahren an: So können neben Fragebogen im Sinne der Selbstberichtsdatenerhebung auch verschiedene Interviewformen zum Einsatz kommen; darüber hinaus sind (Wissens-)Tests oder diverse Formen der Beobachtung ebenso möglich wie die Erhebung und Analyse von Arbeitsproben (Darling-Hammond, 2006; Kane, 1992; Steel Shernoff & Kratochwill, 2004; van der Vleuten, 1996)²⁶.

Hertel (2009) stellt in ihren Arbeiten erstmals einen solch multimethodalen Ansatz zur Erfassung der Beratungskompetenz von Lehrpersonen vor. Basierend auf den vorangegangenen Untersuchungen zur Kompetenzmodellierung und dem hieraus resultierenden Modell der Beratungskompetenz, entwickelt Hertel (2009) sechs unterschiedliche diagnostische Instrumente: Im Rahmen eines Wissenstests wird das (theoretische) Wissen der Lehrpersonen über Beratung im Multiple-Choice-Format erfasst; zwei Fragebogen zur Selbsteinschätzung erfassen anhand von sechsstufigen Skalen einerseits die selbsteingeschätzte Beratungskompetenz im allgemeinen (Merkmalsebene), andererseits wird die Zustandsebene der Beratungskompetenz erfasst. Darüber hinaus kommen schriftliche Arbeitsproben zum Einsatz, in denen die Lehrpersonen anhand von Fallstudien Empfehlungen ableiten; diese werden dann anhand eines Ratingschemas analysiert (Hertel, 2009). Ergänzend werden außerdem teilnehmende sowie nicht-teilnehmende Beobachtungen in Beratungs-Rollenspielen eingesetzt: So werden im Rahmen der teilnehmenden Variante die Beobachtungen mittels eines Fragebogens dokumentiert, für die nicht-teilnehmende Beobachtung werden die Rollenspiele aufgenommen (Audiospur) und anschließend anhand eines Ratingschemas analysiert (Hertel, 2009).

Bruder (2011) entwickelte diesen multimethodalen Ansatz weiter und setzt neben einem Fragebogen zur Selbsteinschätzung sowie einem Wissenstest außerdem einen Szenariotest ein, bei dem den Lehrpersonen eine Fallstudie vorgelegt wird, zu der diese dann zwölf offene Fragen bzgl. des möglichen weiteren Handelns aufseiten der im Fallszenario beschriebenen Lehrer:innen beantworten²⁷. Diese qualitati-

²⁶ Zur ausführlichen Betrachtung sei an dieser Stelle auch verwiesen auf Gerich (2016) sowie Wiesbeck (2015).

²⁷ Zum Einsatz solcher Verfahren in der Lehrer:innenbildung sei außerdem verwiesen auf Hedlund et al. (2006), Rivard et al. (2007) sowie Klug et al. (2013).

ven Aussagen werden dann anhand eines Ratingschemas ausgewertet. Darüber hinaus entwickelt Bruder (2011) einen Situational-Judgement-Test (SJT)²⁸, der auf 13 Kurzdarstellungen von Beratungssituationen beruht, für die die teilnehmenden Lehrpersonen jeweils die aus ihrer Sicht beste (bzw. schlechteste) Handlungsoption auswählen (Multiple-Choice-Format). Im Rahmen weiterer Arbeiten wurde dieser SJT zu einer Kurvariante weiterentwickelt, die aus sechs der ursprünglichen Items besteht (Bruder et al., 2011). Der Vorteil dieser methodischen Herangehensweise liegt dabei zum einen in der verhaltensnahen Messung der Kompetenz (Hedlund et al., 2006; McDaniel et al., 2001; Rivard et al., 2007; Weekley & Ployhart, 2006), zum anderen bringt insbesondere die Kurzform des SJT klare forschungsökonomische Vorteile mit sich: Durch die Kürze sowie die verhältnismäßig simple Auswertungsschematik bieten sich SJTs auch zur verhaltensnahen Erfassung der Beratungskompetenz in größeren Untersuchungen an (Bruder, 2011).

Gerich (2016) ergänzt die beschriebenen Verfahren um einen weiteren Ansatz und integriert Video-Assessment-Verfahren in die Diagnostik. Dabei werden professionelle Schauspieler:innen eingesetzt, um anhand von standardisierten Fallvignetten in die Elternrolle zu schlüpfen und simulierte Elternberatungsgespräche mit Lehrer:innen zu führen; die Auswertung dieser Gespräche erfolgt anhand eines Ratingschemas (Bruder et al., 2014; Gerich, 2016). Ein ähnliches videobasiertes Vorgehen findet sich auch in den Arbeiten von Gartmeier et al. (2015) sowie bei Wiesbeck (2015).

Ein Großteil der aktuell vorliegenden Instrumente und Verfahren zur Erfassung von Beratungskompetenz von Lehrpersonen entstand hierbei im Zusammenhang mit der Konzeption und Umsetzung von Trainings zur Förderung von Beratungskompetenz im Rahmen der ersten und dritten Phase der Lehrer:innenbildung bzw. findet in deren Kontext im Sinne der Kompetenzdiagnostik Einsatz. Die Frage, wie solche Trainings zur Förderung der Beratungskompetenz in der Lehrer:innenbildung ausgestaltet sind, ist Inhalt des nachfolgenden Kapitels.

²⁸ Einen SJT zur Gesprächskompetenz verschiedener professionell pädagogischer Personengruppen im schulischen Kontext findet sich darüber hinaus bei Kemna (2003).

2.2.3.3 Beratung in der Lehrer:innenbildung

Trotz der in den vergangenen Jahren anwachsenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Beratung im schulischen Kontext bzw. der Beratungskompetenz von Lehrpersonen wurde deren (systematische) Integration in die Lehrer:innenbildung lange Zeit vernachlässigt (Bruder et al., 2014; Gerich, 2016; Hertel et al., 2013; Hiatt-Michael, 2001; Sauer, 2019; Walker & Dotger, 2012). Es verwundert dementsprechend nicht, dass ein Großteil der Lehrer:innen sich nicht ausreichend auf die schulischen Beratungsaufgaben vorbereitet fühlt (Behr, 2005; Flanigan, 2005; Freyaldenhoven, 2005; Hertel, 2009; Jäger-Flor & Jäger, 2009; Markow & Pieters, 2010; Sauer, 2019; Shartrand et al., 1997) und auf individuelle Beratungserfahrungen sowie ergänzende Weiterbildungen im privaten Kontext zurückgreift (Schnebel, 2017). Sauer (2015) gelangt im Rahmen ihrer Untersuchungen zur Erkenntnis, dass Lehrpersonen vor diesem Hintergrund häufig auf die Annahme zurückgreifen, dass sich die benötigten Kompetenzen zur erfolgreichen Führung von Beratungsgesprächen quasi en passant entwickelten. Viele Lehrpersonen scheinen sich in ihrem Beratungsverständnis folglich „eher an einem Alltagsverständnis von Beratung und weniger an fundiertem Wissen, Kompetenzen und Grundhaltungen professioneller Beratung [zu] orientieren“ (Sauer, 2019, S. 646). Auch Strasser und Gruber (2003) stützen diese Einschätzung und heben darüber hinaus hervor, dass die (langjährige) Erfahrung beim Führen von Beratungsgesprächen für den Erwerb von (Beratungs-)Kompetenz zwar erforderlich, jedoch keineswegs hinreichend sei (Strasser & Gruber, 2003).

Es überrascht daher kaum, dass über die Notwendigkeit der Integration von strukturierten Professionalisierungsmaßnahmen (angehender) Lehrpersonen im Bereich der Beratung im schulischen Kontext im wissenschaftlichen Diskurs allgemeine Einigkeit zu herrschen scheint (Aich, 2011; Behr, 2005; Bruder et al., 2014; Freyaldenhoven, 2005; Hertel et al., 2013; Moroni et al., 2015; Wiesbeck, 2015). Der Wunsch nach stärkerer Integration von Beratung in die Lehrer:innenbildung wird darüber hinaus auch von Eltern sowie Lehrpersonen selbst getragen, wie Jäger-Flor und Jäger (2009) in ihrer Untersuchung eindrücklich zeigen konnten.

In den vergangenen Jahren haben sich dementsprechend erste Forschungsgruppen – meist in Form von Interventionsstudien – mit der Konzeption, Umsetzung sowie Wirksamkeitsprüfung von Ansätzen zur Vermittlung von Beratungskompetenz in

der Lehrer:innenbildung auseinandergesetzt (Bruder et al., 2014): So entwickelten und evaluierten Aich (2006) bzw. Aich et al. (2007) ein Training für Lehrer:innen und legten hierbei einen besonderen Fokus auf die Empathie bzw. Authentizität der beratenden Lehrpersonen und fokussierten die Effekte dieser Aspekte auf das Beratungsgespräch, während Stadler (2009) sich in seiner Trainingskonzeption vorwiegend auf das Konfliktmanagement in Elternberatungsgesprächen konzentriert. Hertel (2009) entwickelte ein Trainingsprogramm mit Fokus auf Lernberatung. Im Rahmen der Wirksamkeitsuntersuchungen konnte hierbei gezeigt werden, dass das entwickelte Training sowohl für Lehramtsstudierende als auch für Lehrer:innen im Beruf positive Effekte im Sinne eines Kompetenzzuwachses bewirkte (Hertel, 2009). Auch Gerich et al. (2012) entwickelten und evaluierten ein Trainingskonzept und gelangten (neben der Bestätigung von dessen Wirksamkeit) zur Erkenntnis, dass individuelles Feedback den Kompetenzerwerb noch zusätzlich zu befördern scheint (Gerich et al., 2012; Gerich, 2016)²⁹. Gartmeier et al. (2015) fokussierten sich in ihrem eintägigen Trainingsprogramm darauf, den Nutzen der Einbindung von E-Learning (hier in Form von Videos von Elternberatungsgesprächen, die kontrastiv analysiert wurden) und Rollenspielen in die Konzeption zu überprüfen; die Autor:innen konnten dabei zeigen, dass die Kombination beider Elemente die effektivste der untersuchten Trainingsformen darstellte (Gartmeier et al., 2015).

Es liegen folglich erste Konzeptionen sowie in ihrer Wirkung empirisch überprüfte Trainingskonzepte zur Förderung der Beratungskompetenz von Lehrpersonen vor, die an ausgewählten Standorten bereits in die Lehrer:innenbildung integriert wurden: So wurde beispielsweise im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ am Universitätsstandort Bamberg ein querschnittlich angelegtes Modul zur Beratung in die Lehramtsstudiengänge integriert (Sauer, 2019) und ein Trainingsformat von Aich und Behr (2015) für Lehrpersonen an Grundschulen in Baden-Württemberg in den Kanon der amtlichen Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrer:innen aufgenommen.

Nichtsdestotrotz bleibt die Vermittlung von Beratungskompetenz in der Lehrer:innenbildung weiterhin noch unzureichend beleuchtet (Hertel et al., 2019; Sauer,

²⁹ Einen Fokus auf Reflexion im Rahmen des Trainingsprozesses legen auch Dotger et al. (2010) bzw. Dotger et al. (2008); hier werden simulierte Beratungsgespräche mit geschulten Schauspieler:innen in der Elternrolle zur Reflexion der Teilnehmer:innen eingesetzt.

2019). Auf die zentralen Implikationen, die sich aus diesen theoretischen sowie empirischen Erkenntnissen für die vorliegende Arbeit ergeben, wird in Kapitel 3 ausführlich eingegangen werden. Zuvor soll jedoch in Kapitel 2.3 die Bedeutung der Digitalisierung für die Lehrer:innenbildung in den Blick genommen sowie deren Auswirkungen resp. Relevanz für die Förderung von Beratungskompetenz angehender Lehrpersonen herausgearbeitet werden.

2.3 Digitalisierung (in) der Lehrer:innenbildung

Die voranschreitende Digitalisierung und deren Auswirkungen und Effekte auf die Lehrer:innenbildung sind Gegenstand des nachfolgenden Kapitels, wobei der Hauptfokus hier – entsprechend dem Fokus der vorliegenden Arbeit – auf deren erster Phase, also der universitären Lehrer:innenbildung liegen soll. Hierfür wird in Kapitel 2.3.1 im Sinne einer Kontextualisierung zunächst Digitalisierung sowie die (Post-)Digitalität als gesellschaftlicher Transformationsprozess in den Blick genommen. In Kapitel 2.3.2 werden daran anschließend die Auswirkungen und Folgen der voranschreitenden Digitalisierung für die Lehrer:innenbildung eruiert sowie in ihren hochschuldidaktischen Implikationen für die erste Phase der Lehrer:innenbildung erörtert³⁰.

2.3.1 Digitalisierung und (Post-)Digitalität: zur Kontextualisierung gesellschaftlicher Transformationsprozesse

Auch wenn in Politik und Medien stellenweise der Anschein erweckt wird, der (wissenschaftliche) Diskurs um Digitalisierung sei gerade erst aufgenommen worden, stellt diese vielmehr Kern vielzähliger Diskurse dar: Nicht nur im alltäglichen Leben, sondern auch aus bildungsprogrammatrischer (KMK, 2016, 2019) sowie wissenschaftlicher bzw. forschungsseitiger Perspektive handelt es sich um einen intensiv verhandelten Begriff. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass der Digitalisierungsbegriff vielfältig verwendet wird (Harwardt, 2019) und das zugrundeliegende Verständnis je nach Perspektive oder Fachdisziplin stark variiert (Petko

³⁰ Vor allem im Kontext der COVID-19-Pandemie haben sich hier einige rasante Entwicklungen ergeben (verwiesen sei hier auf das sogenannte „emergency remote teaching“ nach Hodges et al. (2020)); da die vorliegende Arbeit in ihrer Konzeption und Umsetzung der Pandemie jedoch zeitlich vorgelagert ist, wird dies im Rahmen dieses Kapitels nicht thematisiert, sondern in der Diskussion aufgegriffen.

et al., 2018). Was genau unter Digitalisierung resp. Digitalisierungsprozessen verstanden wird, ist folglich nicht (immer) eindeutig bzw. unterscheidet sich in Abhängigkeit von der wissenschaftlichen Disziplin.

Nähert man sich dem Digitalisierungsbegriff über dessen ursprüngliche Bedeutung, so steht die Konvertierung analoger in digitale Signale (Hartong, 2019; Macgilchrist, 2019; Petko et al., 2018) mit der Intention, auf diese Weise Daten zu speichern, zu verarbeiten und übermitteln zu können, im Kern der (ursprünglichen) Auseinandersetzung (Herzig & Martin, 2018; Petko et al., 2018). Auf eine solche Mathematisierung von Daten (Rat für Kulturelle Bildung, 2019) sowie deren Speicherung und Verarbeitung deutet dabei auch der Begriff „digital“ selbst hin: Etymologisch betrachtet verweist der Begriff auf das lateinische „digitus“ (= Finger) sowie auf dessen Verwendung für das (Ab-)Zählen bzw. Rechnen – und damit einhergehend auch auf die (einstelligen) Ziffern, die im angloamerikanischen Sprachraum bis heute als „digit“ bezeichnet werden (Rat für Kulturelle Bildung, 2019).

Das Verständnis von Digitalisierung als (rein technischer) Prozess stellt jedoch eine eingeschränkte Sichtweise auf ein sehr viel komplexeres Phänomen dar: Digitalisierung geht weit über eine Debatte um Technik hinaus (Kerres, 2018; Rat für Kulturelle Bildung, 2019) und kann vielmehr im Sinne eines gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozesses verstanden werden, „der die Wahrnehmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten von Menschen in allen Lebensbereichen – Arbeit, Politik, Öffentlichkeit, Bildung, Kunst und Kultur, Wissenschaft, Religion und Alltag – fundamental betrifft und radikal verändert“ (Rat für Kulturelle Bildung, 2019, S. 4). Als solcher transformierender Prozess reicht er nach Stalder (2019) in seinen gesellschaftlichen Ursprüngen bis ins 19. Jahrhundert zurück, wobei die Transformationsprozesse, die dort ihren Ausgang nahmen, erst allmählich sichtbar werden (Schiefner-Rohs, 2020) – denn „mit dem Ausbau des Internets . . . um die Jahrtausendwende begannen sich . . . bisher voneinander unabhängige kulturelle Entwicklungen über die spezifischen Kontexte ihrer Entstehung hinaus auszubreiten, sich gegenseitig zu beeinflussen, zu verstärken und miteinander zu verschränken“ (Stalder, 2019, S. 95). Diese Veränderungen sind dabei „teils unsichtbar, teils schleichend und teils sprunghaft“ (Petko et al., 2018, S. 158) und transformieren unsere gesamte Lebenswelt (Jörissen et al., 2019; Jörissen, 2020). Stalder (2019) bezeichnet diesen Zustand dementsprechend als „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2019,

S. 10), in der sich die kulturellen bzw. (gesamt-)gesellschaftlichen Möglichkeiten vervielfältigen und bisherige Strukturen des Zusammenlebens über- bzw. neu gedacht werden (müssen) (Stalder, 2019).

Im wissenschaftlichen Diskurs findet sich darüber hinaus unterdessen auch verstärkt der Begriff der Post-Digitalität (Grünberger, 2021; Jörissen, 2018; Knox, 2019), unter der ein gesellschaftlicher Zustand verstanden wird, in dem die Unterscheidung von analog und digital als nicht (mehr) zutreffend betrachtet wird (Grünberger, 2021; Jörissen & Unterberg, 2019). In diesem Verständnis sind Digitalisierung resp. Digitalität nicht länger eine Besonderheit, sondern haben sich vielmehr „in die Kultur in ihrer ganzen Breite und Tiefe längst eingeschrieben“ (Jörissen, 2018, S. 69). Die „Digitalität wird zum Hintergrund des Alltags“ (Macgilchrist, 2019, S. 23) – oder, wie Schmidt (2020) es pointiert zusammenfasst: „Der Zustand einer Gesellschaft, in dem der Unterschied zwischen digital und analog sich auflöst oder redundant wird, weil das einstmals neue Digitale bereits zu ihrer inhärenten Voraussetzung geworden ist, kann post-digital genannt werden“ (Schmidt, 2020, S. 57–58). Es handelt sich bei Post-Digitalität folglich um einen „Begriff für einen Zustand, in dem die Digitalisierung so weit fortgeschritten ist, dass das Digitale eine omnipräsente, ubiquitäre Infrastruktur darstellt“ (Jörissen, 2018, S. 69). Wie Jörissen (2018) hervorhebt, ist die Post-Digitalität dabei weder als Gegenentwurf zur Digitalität zu verstehen, noch soll der Begriff „in dem Sinne verstanden werden, dass die Phase der Digitalisierung sich nunmehr ihrem Ende zuneigt“ (Jörissen, 2018, S. 51). Der Diskurs um Post-Digitalität deutet folglich „nicht auf das das Ende des Digitalen, sondern auf das Ende der Auffassung des Digitalen als spezifisches kulturelles (gesellschaftliches, anthropologisches, künstlerisches, soziales, technologisches, politisches, pädagogisches usw.) Differenzkriterium gegenüber einer nicht-digitalen Weise des Seins“ (Schmidt, 2020, S. 58) hin.

Anknüpfend an diesen wissenschaftlichen Diskurs, stellt eine technikdeterministische Betrachtung von Digitalisierung folglich eine verengte Perspektive der Auseinandersetzung mit einem tiefgreifenden, gesamtgesellschaftlichen Phänomen dar, das forschungsseitig unter dem Begriff der (Post-)Digitalität verhandelt wird. Als solches verändert es auch die Arbeitswelt (Krein & Schiefner-Rohs, 2021) und erfordert damit einhergehend gleichermaßen veränderte Kompetenzen im Bereich des Berufslebens (Petko et al., 2018). Dies trifft in besonderem Maße auf Lehrpersonen

zu und macht „eine Aktualisierung der bisherigen Auseinandersetzung in der Lehrer:innenbildung“ (Schiefner-Rohs, 2020, S. 126) unabdingbar, wie im nachfolgenden Kapitel 2.3.2 ausführlich erläutert werden wird.

2.3.2 Auswirkungen und Folgen für die Lehrer:innenbildung

Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich mit der Bedeutung der voranschreitenden Digitalisierung resp. (Post-)Digitalität für die Lehrer:innenbildung sowie hierauf basierenden hochschuldidaktischen Implikationen für deren erste Phase an Hochschulen. Um die Auswirkungen der digitalen Transformation (in) der Lehrer:innenbildung (Schiefner-Rohs, 2020) dezidiert betrachten zu können, soll im vorliegenden Kapitel 2.3.2 zunächst ein Blick auf die Lehrer:innenbildung im Kontext eines digitalisierten (Schul-)Alltags geworfen werden (Kapitel 2.3.2.1), um hier Besonderheiten und mögliche Ansatzpunkte herauszustellen. Anschließend werden dann – fokussierend auf die erste Phase der Lehrer:innenbildung – hochschuldidaktische Perspektiven in den Blick genommen (Kapitel 2.3.2.2).

2.3.2.1 Lehrer:innenbildung im Kontext eines digitalisierten (Schul-)Alltags

Vor dem Hintergrund des in Kapitel 2.3.1 dargestellten gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozesses im Zusammenhang mit Digitalisierungsprozessen bzw. im Rahmen der (Post-)Digitalität stellt sich die Frage, welche Auswirkungen diese auf die Lehrer:innenbildung im Kontext eines digitalisierten (Schul-)Alltags bzw. mit Blick auf Schule in einer (post-)digitalen Welt haben. Zur Annäherung an diese Frage ist es unabdingbar, zunächst einen Blick darauf zu werfen, welche Bedeutung dem gesellschaftlichen Wandel im Zuge der Digitalisierung resp. der (Post-)Digitalität der Bildungsinstitution Schule zukommt.

In der Literatur werden diesbezüglich Aspekte auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert (Jörissen, 2016; van Ackeren et al., 2019). Jörissen (2016) unterscheidet hierbei drei zentrale Fokusse auf Digitalisierung aus schulischer Perspektive: erstens im Sinne einer didaktischen Ressource, zweitens als pädagogischer Gegenstand und drittens als kultureller bzw. (gesamt-)gesellschaftlicher Prozess (Jörissen, 2016). Während im Rahmen der ersten Ebene beispielsweise die Verwendung von online-basierten Lernplattformen oder anderer digitaler Tools im Fokus steht, fokussiert die Betrachtung auf zweiter Ebene Digitalisierung selbst als pädagogischen

Gegenstand (Jörissen, 2016; Krein & Schiefner-Rohs, 2021) – so wird beispielsweise der Erwerb digitaler Kompetenz(en)³¹ aufseiten von Schüler:innen von verschiedenen (bildungsprogrammatischen) Akteur:innen als besonders bedeutsam eingestuft und infolgedessen auch in Strategiepapieren und Leitlinien verankert (Forum Bildung Digitalisierung e. V., 2017; KMK, 2016; Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, 2009; Ministerium für Bildung, Jugend, Kultur und Sport Baden-Württemberg, 2017). Auf einer dritten Ebene verweist Jörissen (2016) darauf, dass mit der voranschreitenden Digitalisierung bzw. dem digitalen Wandel auch die Veränderung von Werten sowie daran anknüpfend von Lebenswelten einhergehen (Krein & Schiefner-Rohs, 2021) und somit auch die schulische Bildung tiefgreifend beeinflusst wird.

In diesem Zusammenhang heben van Ackeren et al. (2019) hervor, dass Schule als Bildungsinstitution hierbei die Aufgabe zukomme, „systematisch unterschiedliche *Modi des Verstehens und Handelns* [Hervorhebung im Original] in einer durch Digitalisierung geprägten Welt zu fördern, um Orientierung zu geben und möglichen Bildungsdisparitäten entgegenzuwirken“ (van Ackeren et al., 2019, S. 105). Dies gewinnt vor allem vor dem Hintergrund an Bedeutung, dass die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (auch) im Bereich des Erwerbs digitaler Kompetenz(en) ungleich verteilt sind (Eickelmann et al., 2019) und stark „von der sozialen Herkunft, vom Geschlecht sowie vom Migrationshintergrund der Schüler*innen abhängen“ (van Ackeren et al., 2019, S. 105). Diese Erkenntnis wird noch verstärkt durch das unterschiedliche Nutzungsverhalten digitaler Medien von Personen mit unterschiedlichen sozialen Herkunftsn (Feierabend et al., 2021; Krein & Schiefner-Rohs, 2021). Befürworter:innen des digitalen Wandels im schulischen Kontext heben in diesem Zusammenhang vor allem die Chance zur Überwindung sozialer Ungleichheit als zentralen Ansatzpunkt hervor: Schulische Bildung könne hier „der *digitalen Spaltung* [Hervorhebung im Original] aktiv und durch systematische Verankerung des schulischen Lehrens und Lernens über digitale, mit digitalen und trotz digitaler Medien“ (van Ackeren et al., 2019, S. 105–106) entgegenwirken. Digitalisierung böte auf diese Weise folglich vor allem eine Option zu mehr

³¹ Worum es sich hierbei genau handelt bzw. welche Kompetenzfacetten diese ausmachen, wird dabei je nach Akteur:in „jedoch höchst unterschiedlich ausformuliert“ (Rat für Kulturelle Bildung, 2019, S. 37).

Fairness (Schiefner-Rohs, 2020) sowie eine „*Chance für adaptives, individualisiertes und inklusives Lernen* [Hervorhebung im Original] in Schulen“ (van Ackeren et al., 2019, S. 109).

Digitalisierungsprozesse entfalten ihr Potenzial dabei jedoch nicht allein durch technische Ausstattung und den Einsatz digitaler Tools, sondern durch den Umgang mit digitalen Medien in einem pädagogischen Sinne (Rat für Kulturelle Bildung, 2019). Wie van Ackeren et al. (2019) hervorheben, stellt „Digitalisierung von Schule und Unterricht ... dabei kein[en] Selbstzweck [dar], sondern [ist] so anzulegen, dass insbesondere pädagogische Ziele verfolgt werden, um Schüler*innen angemessen auf das Leben in der derzeitigen und künftigen Gesellschaft vorzubereiten“ (van Ackeren et al., 2019, S. 106); wie Schiefner-Rohs (2020) jedoch betont: durch die reine „Anwesenheit von Technologie verändert sich Lehren (und Lernen) [jedoch] kaum und vor allem nicht automatisch“ (Schiefner-Rohs, 2020, S. 129). Hierauf deuten auch die Erkenntnisse der Untersuchungen von Eickelmann et al. (2019) sowie bereits von Cuban (2001) hin: „Alte“ analoge Unterrichtselemente werden von Lehrpersonen häufig schlicht durch „neue“ digitale Versionen ersetzt (so wird beispielsweise statt eines Schulbuchs nun ein Tablet bzw. ein E-Book-Reader zur Darbietung eines Textes eingesetzt). Um es in den Worten von Cuban auszudrücken: „Teachers at all levels of schooling have used the new technology basically to continue what they have always done“ (Cuban, 2001, S. 178). Obwohl ein simples Verständnis von Digitalisierung als Wechsel von analog zu digital auch – bzw. vor allem – im schulischen Kontext zu kurz gedacht ist (Kerres, 2018; Krein & Schiefner-Rohs, 2021; Selwyn et al., 2020), scheint es im schulischen Alltag resp. von Lehrpersonen jedoch selten anders verstanden zu werden.

Wo also liegen vor diesem Hintergrund die Handlungsbedarfe für die Lehrer:innenbildung? Zur Beantwortung dieser Frage ist zunächst ein Blick in den Aufbau und die Struktur der Lehrer:innenbildung in Deutschland notwendig. Diese kann – in Anlehnung an Terhart (2011) – verstanden werden als berufsbiographisches Entwicklungsprojekt, in dessen Kontext drei Phasen unterschieden werden: erstens das Studium an einer Hochschule, zweitens das Referendariat bzw. der Vorbereitungsdienst an einer Schule und drittens die Fort- und Weiterbildung für Lehrpersonen im Beruf. Die Lehrer:innenbildung ist folglich als eine Querschnittsaufgabe zu verstehen, die zwischen unterschiedlichen Institutionen (Hochschule, Studienseminar,

Einzel- und Doppelschule) sowie im Rahmen ihrer ersten Phase auch zwischen unterschiedlichen Fachbereichen an den Hochschulen ausgestaltet werden muss (Schiefner-Rohs, 2020). Trotz der initialen Verortung der Lehrer:innenbildung an Hochschulen bezieht sie sich dabei stets auf das Handlungsfeld Schule (Schiefner-Rohs, 2020) und hat zum Ziel, zum einen die Aneignung des inhaltlichen Lernstoffs aufseiten der (angehenden) Lehrpersonen zu fördern und zum anderen zugleich deren Einsozialisation in den Lehrer:innenberuf – und damit einhergehend auch die (Selbst-)Reflexion – anzubahnen (Rhein, 2015; Terhart, 2011).

Mit Blick auf einen digitalisierten (Schul-)Alltag bzw. auf Schule in einer (post-)digitalen Welt wird im wissenschaftlichen Diskurs den (angehenden) Lehrpersonen bzw. der Lehrer:innenbildung eine zentrale Rolle zugeschrieben (Petko et al., 2018; Rat für Kulturelle Bildung, 2019; Seufert et al., 2018; van Ackeren et al., 2019). So weisen verschiedene Studien auf die Wichtigkeit der Überarbeitung bzw. Weiterentwicklung aller Phasen der Lehrer:innenbildung hin (Eickelmann et al., 2016; van Ackeren et al., 2019). Petko et al. (2018) sehen die Lehrer:innenbildung – und vor allem deren erste Phase an Hochschulen – „hier in besonderer Verantwortung, da Studierende eine Lehr- und Lernkultur erleben sollten, die sie in stufenspezifischer Abwandlung auch als Lehrpersonen selbst umsetzen sollen“ (Petko et al., 2018, S. 167). Den Autor:innen zufolge sind hierbei „insbesondere problemlösende, selbstgesteuerte, situierte und kollaborative“ (Petko et al., 2018, S. 167) Lehr-Lern-Settings geeignet, um die angehenden Lehrpersonen auf Schule in einer digitalisierten resp. (post-)digitalen Welt vorzubereiten. Auch van Ackeren et al. (2019) betonen in diesem Zusammenhang vor allem die Wichtigkeit geeigneter Lehr-Lern-Settings, in denen bereits angehende Lehrpersonen entsprechende Kompetenzen erwerben und im Laufe ihrer weiteren Professionalisierung ausbauen bzw. festigen können, um diese dann reflektiert „in der eigenen Schul- und Unterrichtsgestaltung“ (van Ackeren et al., 2019, S. 107) anwenden zu können. Wie die Autor:innen zusammenfassend festhalten:

Ziel einer zukunftsweisenden Lehrerbildung muss es sein, alle in Schule Tätigen so zu qualifizieren und darüber hinaus bereits in der Lehrerausbildung entsprechend vorzubereiten, dass sie sich mit stetig wandelnden Anforderungen auseinandersetzen und *Potenziale für neue Lernwege erschließen, sie reflektieren und Kompetenzen erwerben, diese stetig weiterzuentwickeln* [Hervorhebung im Original]. (van Ackeren et al., 2019, S. 107)

In Anlehnung an den oben ausgeführten Diskurs soll nachfolgend dezidiert die erste Phase der Lehrer:innenbildung, die an Hochschulen stattfindet, in den Blick genommen werden. Da Lehr-Lern-Settings an Hochschulen genuines Betätigungsfeld der Hochschuldidaktik darstellen, werden hierbei im nachfolgenden Kapitel 2.3.2.2 hochschuldidaktische Aspekte im Kontext der ersten Phase der Lehrer:innenbildung fokussiert.

2.3.2.2 Hochschuldidaktische Perspektiven

Betrachtet man die erste Phase der Lehrer:innenbildung, so ist bereits seit geraumer Zeit eine Entwicklung zu verzeichnen: Digitale Transformationsprozesse „scheinen in der Lehr- und Lernpraxis der Hochschulen angekommen zu sein“ (Schiefner-Rohs, 2011, S. 261). Dabei kam zunächst vor allem „E-Learning, verstanden als Lehren und Lernen mit digitalen Medien“ (Schiefner-Rohs, 2011, S. 263) zum Einsatz, wobei insbesondere auf sogenannte MOOCs (massive open online courses) zurückgegriffen wurde, die vollständig online realisiert wurden (Toth, 2020; van der Beek, 2021). Zwischenzeitlich werden „vor allem Blended-Learning-Szenarien, d. h. eine Verbindung von Präsenz- und Online-Anteilen im Studium ... favorisiert“ (Schiefner-Rohs, 2011, S. 261). Dies ist auf unterschiedliche Gründe zurückzuführen: Zwar wurde die Effektivität von E-Learning in Bezug auf den Lernzuwachs der Teilnehmenden von Kulik und Kulik im Rahmen einer Metaanalyse bereits 1991 belegt; dennoch ist die anfängliche Euphorie im Rahmen von E-Learning im Hochschulkontext – und hiermit verbunden vor allem die Erwartung, gerade im Zusammenhang mit MOOCs eine große Anzahl Studierender gleichzeitig erreichen zu können (Toth, 2020; van der Beek, 2021) – der Erkenntnis gewichen, dass zwar viele Lernende mit solchen Lehr-Lern-Szenarien beginnen, die Dropout-Rate jedoch enorm hoch ist, wie van der Beek (2021) hervorhebt. Als mögliche Gründe werden hierfür beispielsweise „a lack of instructional quality, anonymity or the lack of a community spirit, a lack of competences for web-based courses (media literacy) to be able to engage in meaningful interaction or a lack in motivation, in confidence or a lack of organization and structuring“ (van der Beek, 2021, S. 18) diskutiert. Neben diesem eher defizitorientierten Blickwinkel zeichnen sich mit steigender wissenschaftlicher Auseinandersetzung jedoch gleichzeitig auch Faktoren ab, die den Einsatz von Blended-Learning-Szenarien besonders günstig erscheinen lassen: Versteht man solche Lehr-Lern-Settings als „ubiquitäres

Lernen” (Getto & Kerres, 2018, S. 20) und nicht nur als Wechsel zwischen Sozialformen und (Präsentations-)Medien resp. als Wechsel zwischen online und offline (Reinmann, 2005), so ergeben sich daraus diverse Vorteile:

Katoua et al. (2016), Steffens und Reiß (2009) und auch Mayer (2017) weisen zunächst einmal auf die zeitliche und räumliche Flexibilität der Lernenden hin, die vor allem im Kontext einer heterogenen Studierendenschaft und im Hinblick auf deren anderweitigen Verpflichtungen neben dem Studium (beispielsweise die parallele Erwerbstätigkeit zur Sicherung des Lebensunterhalts oder die Betreuung und Pflege von Kindern oder anderen Angehörigen) besonders bedeutsam werden. Darüber hinaus bieten, wie Wild et al. (2002) oder auch Kerres (2018) betonen, Blended-Learning-Szenarien die Möglichkeit, „den eigenen Lernprozess individuell und adaptiv zu gestalten“ (Krein & Hartenstein, im Druck) und hier beispielsweise die Lerngeschwindigkeit oder die Vertiefung ausgewählter Inhalte individuell anzupassen. Busse (2017) weist in diesem Zusammenhang außerdem auf die Möglichkeit der Integration bibliothekarischer Funktionen hin, die eine nachhaltige Nutzungsmöglichkeit der aufbereiteten, meist multimedial gestützten, Inhalte ermöglichen. Im Sinne des Überwindens einer „Monokultur reinen Online-Lernens“ (Petko et al., 2009, S. 189) steht dahinter folglich „die Einsicht, dass reines Online-Lernen nicht für jedes Lernziel und jede Lernaktivität gleichermassen [*sic*] geeignet ist und sich mit Blended Learning im Idealfall das ‚Beste aller Welten‘ kombinieren lässt“ (Petko et al., 2009, S. 189).

Die oben ausgeführten Vorteile von Blended-Learning-Szenarien stellen eine besondere Chance für Lehr-Lern-Settings an Hochschulen bzw. für die erste Phase der Lehrer:innenbildung dar, in der die Überschneidungsfreiheit der zu besuchenden Lehrveranstaltungen aufgrund der Fächervielfalt der Studierenden zuweilen einer logistischen Meisterleistung nahekommt (Basedow et al., 2018). Gleichwohl stellt sich, basierend auf diesen theoretischen Überlegungen, die Frage nach empirischer Evidenz bzgl. der Effektivität solcher hochschuldidaktischen Formate. In der Literatur finden sich hierzu vor allem Erkenntnisse, die sich zwei Ebenen zuordnen lassen: einerseits Erkenntnisse bzgl. der Bewertung von Blended-Learning-Formaten durch die Teilnehmenden bzw. deren Einstellung zu diesen Lehr-Lern-Szenarien und andererseits Erkenntnisse zum Kompetenzerwerb bzw. zum Lernzuwachs im Rahmen von Blended-Learning-Szenarien.

Fokussierend auf die erste Ebene, hebt Busse (2017) im Kontext der Bewertung von Blended-Learning-Szenarien ausdrücklich deren Nützlichkeit hervor, wobei hier die Flexibilität der Teilnehmenden von zentraler Bedeutung zu sein scheint. Ferber et al. (2014) konnten in ihren Untersuchungen zeigen, dass darüber hinaus durch die Teilnahme an entsprechenden Lehr-Lern-Szenarien auch die generelle Zufriedenheit mit der Lehre als solcher sowie das Interesse am Fachbereich gesteigert werden kann³². Von besonderer Bedeutung für die Akzeptanz der Lehr-Lern-Szenarien scheint außerdem die methodisch-didaktische Aufbereitung und Zugänglichkeit bzw. Handhabbarkeit der Lehr-Lern-Materialien zu sein, wie Paechter et al. (2013) in ihrer Untersuchung mit Studierenden aufzeigten.

Mit Blick auf die Effektivität von Blended-Learning-Szenarien fokussieren aktuelle Arbeiten vor allem auf den Vergleich mit Lehr-Lern-Szenarien im Präsenzformat. Wie van der Beek (2021) am Beispiel der Förderung von Selbstregulationskompetenz angehender Lehrpersonen zeigen konnte, können Lehr-Lern-Szenarien im Blended-Learning-Format dabei bzgl. des Lernerfolgs genauso erfolgreich sein wie konventionelle Kurse im Präsenzformat. Diese Erkenntnis stützt auch das systematische Literaturreview von Schneider und Preckel (2017), in dem die Erkenntnisse aus 38 Meta-Analysen zu hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Angeboten mit insgesamt fast zwei Millionen Studierenden analysiert wurden: Die Autor:innen konnten hierbei zeigen, dass Lehr-Lern-Szenarien, die vollständig online oder vollständig im Präsenzformat umgesetzt werden bzgl. des Studienerfolgs der Teilnehmer:innen in etwa gleichwertig einzuschätzen sind, während Blended-Learning-Formate demgegenüber leichte Vorteile zu haben scheinen (Schneider & Preckel, 2017). Auch die Ergebnisse von Bernard et al. (2014), die mit ihrer Meta-Analyse darauf abzielten, ein besseres Verständnis für die Effektivität von Blended-Learning-Szenarien in der Hochschullehre zu erlangen, zeigen, dass die Lehr-Lern-Szenarien im Blended-Learning-Format die konventionellen Präsenzformate bzgl. der Leistungsergebnisse der Teilnehmenden übertreffen. Einen größeren Lernzuwachs bei den Teilnehmenden in Blended-Learning-Angeboten im Vergleich zu Teilnehmenden in Lehr-Lern-Szenarien in Präsenzform konnten Demirer und Sahin (2013) in ihrer Untersuchung mit angehenden Lehrpersonen nicht zeigen, jedoch

³² Siehe hierzu auch Jüngert (2020).

wirkte sich das Blended-Learning-Setting in ihren Untersuchungen positiv auf den Lerntransfer – hier verstanden als das Übertragen des Gelernten in laufende Projekte bzw. den Arbeitskontext – aus. López-Pérez et al. (2011) gelangen im Rahmen ihrer Untersuchungen des Weiteren zur Erkenntnis, dass der Einsatz von Blended-Learning-Szenarien Dropoutraten reduzieren kann, die – wie oben erläutert – in der Hochschulbildung vor allem im Kontext von E-Learning im Allgemeinen und MOOCs im Speziellen als problematisch einzuschätzen sind. Wie Ganz und Reinmann (2007) im Rahmen ihrer Untersuchung zu Fortbildungen im Blended-Learning-Format mit Lehrpersonen im Beruf mit Fokus auf mediendidaktischen Kompetenzen aufzeigen konnten, waren diese nicht nur effektiv im Sinne eines Lernzuwachses aufseiten der Teilnehmenden; vielmehr zeigten sich bzgl. der Effektivität dahingehend differenzielle Effekte, dass besonders diejenigen von der Fortbildung profitierten resp. eine höhere Fortbildungsbereitschaft aufwiesen, die bereits vor Beginn der Fortbildung eine höhere Medienaffinität bzw. Erfahrungen mit digital gestützten Lehr-Lern-Formaten aufwiesen (Ganz & Reinmann, 2007).

Neben der Analyse der Effektivität von Blended-Learning-Szenarien im Vergleich zu Lehr-Lern-Settings in Präsenzform finden sich seit einiger Zeit darüber hinaus vermehrt Studien, die Kurse und Trainings im Blended-Learning-Format mit Blick auf differenzielle Effekte analysieren³³. So weisen Schober et al. (2015) darauf hin, dass die Wirksamkeit von Trainings generell von einer Vielzahl an Rahmenbedingungen abhängen bzw. von diesen beeinflusst werden können. Eckert et al. (2015) stellen dabei vor allem die Rolle der persönlichen Dispositionen der Teilnehmenden in den Fokus und Krammer et al. (2020) heben die Bedeutung solcher differenzieller Aspekte für die passgenaue Entwicklung und Optimierung zukünftiger Trainingsangebote hervor. Diese Annahme stützen auch Bruder et al. (2014), die in diesem Zusammenhang eine Chance für die Weiterentwicklung bestehender Trainings zur Förderung der Beratungskompetenz (angehender) Lehrpersonen sehen. Im Rahmen von Trainings im Blended-Learning-Format scheint dabei vor allem die Fähigkeit der Teilnehmenden relevant, selbstreguliert und eigenverantwortlich sowohl die eigene (Lern-)Motivation aufrechtzuerhalten als auch die zu

³³ Zur tiefergehenden Auseinandersetzung mit differenziellen Trainingseffekten sei an dieser Stelle verwiesen auf van der Beek (2021).

bearbeitenden Trainingsinhalte und zugehörigen Aufgaben ohne externe Regulation zu bearbeiten (van der Beek, 2021). In Anlehnung an Bandura (1977), Cassidy und Eachus (2002), Spannagel und Bescherer (2009) sowie Torkezadeh und Koufteros (1994) scheint in einem Blended-Learning-Format außerdem auch die Ausprägung der computerbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmenden eine Rolle beim Nutzungsverhalten und damit einhergehend auch bei der Effektivität des Trainings zu spielen.

Trotz der oben ausgeführten Erkenntnisse zur Effektivität von Blended-Learning-Formaten ist es in diesem Zusammenhang wichtig, hervorzuheben, dass die alleinige Unterscheidung nach Präsentations- bzw. Umsetzungsform der Lehr-Lern-Szenarien zu kurz greift: Wie Mayer (2017) und auch Arnold et al. (2004) betonen, ist der (Lern-)Erfolg solcher Kurse immer auch von deren Inhalten, der pädagogisch-didaktischen Konzeption sowie der Gestaltung bzw. Realisierung und Umsetzung abhängig. Krammer et al. (2020) weisen dabei darauf hin, dass allgemeingültige Gütekriterien der Hochschullehre auch im online- bzw. im Blended-Kontext zuzutreffen scheinen, untersuchen darüber hinaus jedoch auch weitere, spezifische Erfolgsbedingungen sowie hinderliche Aspekte bei der Konzeption und Umsetzung von Blended-Learning-Szenarien im Lehramtsstudium. Im Rahmen ihrer Untersuchungen gelangen die Autor:innen zur Erkenntnis, dass Blended-Learning-Szenarien auf unterschiedliche Weise sinnvoll umgesetzt werden können, sich jedoch einige grundlegende förderliche Elemente ausmachen lassen: So sollten erstens wenige, zielführend und mit Bedacht ausgewählte Tools zur Unterstützung im online-Raum eingesetzt werden, zweitens stellen klar formulierte und eindeutige Aufgabenstellungen einen zentralen Gelingensfaktor dar, drittens ist die Erreichbarkeit der Lehrperson, die über umfangreiche IT-Kenntnisse verfügen und regelmäßig Feedback zu den Aufgaben und Bearbeitungen durch die Lernenden geben sollte, auch im virtuellen Raum von besonderer Bedeutung (Krammer et al., 2020). Der Einsatz von Gruppenarbeiten im virtuellen Raum stellte sich im Rahmen der Untersuchungen als ambivalentes Element dar und könne demgemäß sowohl förderlich als auch hinderlich sein – ein sinnhafter und bewusster Einsatz scheint hierbei zentral (Krammer et al., 2020). Im Gegenzug stellten sich im Rahmen der Untersuchung (kurzfristige) Verschiebungen bzw. Abweichungen vom ursprünglichen Plan der Lehrveranstaltungen sowie mangelnde soziale Interaktion (auch)

zwischen den Lernenden als hinderlich für den Lernerfolg heraus (Krammer et al., 2020).

Auch Petko et al. (2009) heben hervor, dass Angebote im Blended-Learning-Format auf unterschiedliche Weise ausgestaltet sein können; die Autor:innen weisen in diesem Zusammenhang vor allem auf die (Methoden-)Kompetenz(en) der Lehrenden hin und darauf, „dass E-Learning und Blended Learning keine didaktischen Selbstläufer sind“ (Petko et al., 2009, S. 190), sondern „eine sorgfältige Bereitstellung von Lernmaterialien, offen strukturierte Aufträge, ... das Bereitstellen von geeigneten Software-Werkzeugen, die Klärung der Zusammenarbeit ... und schliesslich [*sic*] die klare Kommunikation von Leistungsnachweisen, Ansprüchen und Feedback“ (Petko et al., 2009, S. 190) verlangen.

Auf den Aspekt der Kommunikation weisen auch Paechter et al. (2013) hin und heben auf Basis ihrer Untersuchungen vor allem die Relevanz und Umsetzung der Betreuung durch die Lehrperson hervor. Dabei wurde von den Teilnehmenden „Online-Kommunikation für die Verteilung von Information oder für schnelles Feedback“ (Paechter et al., 2013, S. 441) bevorzugt, während „wenn es um die Beratung und Unterstützung im Lernprozess, um Lernhilfen, um die Förderung der Motivation oder um persönlichen Kontakt zur Dozentin/zum Dozenten geht“ (Paechter et al., 2013, S. 441) ein persönlicher Kontakt erwünscht war. Auch Gabriel (2014) sowie Ojstersek (2007) nennen die gelingende Betreuungsleistung der Dozierenden als zentralen Schlüsselfaktor für erfolgreiche Lehr-Lern-Szenarien im Blended-Learning-Format.

Die Rolle der von Petko et al. (2009) angeführten Aufbereitung sowie Bereitstellung der Lehr-Lern-Materialien stellt im Kontext von Blended-Learning-Formaten eine besondere Herausforderung dar. Wie Mayer (2017) hervorhebt, stellt hierbei die Verbindung von schriftlicher mit visueller und auditiver Inhaltspräsentation eine sinnvolle und – wie Krein (2017) im Rahmen ihrer qualitativen Studie bestätigen konnte – vielversprechende Chance für digital gestützte Lehr-Lern-Szenarien dar. Ein besonderer Fokus auf die Lernendenzentrierung und hierbei vor allem auf den Einsatz von möglichst hoch adaptiven bzw. adaptierbaren Lehr-Lern-Materialien sowie eine klar strukturierte und in sich konsistente Ausgestaltung von Kursen resp. Trainings im Blended-Learning-Format werden in der Literatur als weitere

Gelingensbedingungen diskutiert (Baumgartner, 2009; Gabriel, 2014; Issing & Klimsa, 2002; Krein, 2017; Leutner, 2002; Schulz-Zander & Tulodziecki, 2011).

Auch mit Blick auf die Förderung von Beratungskompetenz lassen sich auf Basis der bisherigen Erkenntnisse, die in Kapitel 2.2.3 ausführlich behandelt wurden, weitere Hinweise für die methodisch-didaktische Ausgestaltung im Rahmen eines Blended-Learning-Szenarios festhalten, die die vorherigen Ausführungen stützen: Wie Bruder anmerkt, stellt „eine adaptive Vermittlung von Fortbildungsinhalten“ (2011, S. 28) einen Ansatz dar, der gerade auch für den Erwerb von Beratungskompetenz bei (angehenden) Lehrpersonen vielversprechend erscheint. Gerich (2016) sieht vor diesem Hintergrund die Konzeption und Evaluation von online-gestützten Lehr-Lern-Formaten als sinnvollen nächsten Schritt. Weiterhin weist Gerich (2016) darauf hin, simulierte Gespräche zu didaktischen Zwecken (beispielsweise als Ansatzpunkt für Reflexionsprozesse) zu nutzen – ein Hinweis, den auch Gartmeier et al. (2015) hervorheben.

Die in den obigen Kapiteln dargestellten theoretischen und empirischen Erkenntnisse bergen diverse Implikationen für die Untersuchungen im Rahmen der vorliegenden Arbeit. Welche Schlussfolgerungen sich dementsprechend ergeben, wird im nachfolgenden Kapitel 3 in einem Zwischenfazit zusammenfassend dargestellt.

3 Zwischenfazit und Schlussfolgerungen für die vorliegende Arbeit

In den vorangegangenen Kapiteln wurde ausführlich auf die Zusammenarbeit von Schule und Familie und die Elternberatung als besondere Form ebendieser Kooperation eingegangen und weiterhin erläutert, inwiefern Digitalisierung sowie die damit verbundenen gesellschaftlichen Transformationsprozesse Auswirkungen auf die (Aus-)Bildung angehender Lehrpersonen bzw. für die Lehrer:innenbildung als solche mit sich bringt. Aus diesen Ausführungen lassen sich verschiedene Schlussfolgerungen für die vorliegende Arbeit ableiten. Die zentralen Aspekte sollen demgemäß nachfolgend zusammenfassend dargestellt werden.

Erstens: Die Zusammenarbeit von Schule und Familie ist zentraler Bestandteil des Systems Schule in Deutschland (Hertel et al., 2013). Wie wichtig die Beteiligung von Eltern an der schulischen Laufbahn ihrer Kinder ist, konnte in diversen Studien belegt werden (Catsambis, 1998; Corno, 2000; Cox, 2005; Hoover-Dempsey et al., 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Kohl et al., 2000). Ein zentrales Ergebnis dieser Untersuchungen ist, dass die elterliche Beteiligung an der akademischen Laufbahn mit vielfältigen positiven Effekten auf Ebene der Schüler:innen einhergeht. Hierzu zählen neben der Reduzierung von Verhaltensauffälligkeiten auch bessere Schulleistungen sowie höhere Bildungsaspirationen der Kinder und Jugendlichen (Hill et al., 2004; Jeynes, 2007).

Zweitens: Die Zusammenarbeit von Schule und Familie kann auf unterschiedliche Weise umgesetzt werden. Obwohl in Deutschland vor allem heimbasierte Kooperationsformen etabliert sind (Hertel et al., 2017), nimmt die (Eltern-)Beratung im schulischen Kontext eine zentrale Bedeutung ein. Beratungsgespräche fallen als Aspekt elterlicher Beteiligung nach Epstein et al. (2019) in den Bereich der Kommunikation zwischen Familie und Schule. Inhalte solcher Beratungsgespräche reichen von einer Information zum Leistungsniveau des Kindes und Möglichkeiten zur weiteren Förderung über Aspekte der Schul- oder Fächerwahl bis hin zu schulpolitischen Aktivitäten und Themen der Erziehungsberatung (Hertel et al., 2019; Hertel & Schmitz, 2010; Schnebel, 2017).

Drittens: Als Teil professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen sowie von der KMK in den Aufgabenkanon von Lehrer:innen aufgenommene Aufgabe stellt die Beratung von Eltern (und anderen Erziehungsberechtigten) eine zentrale Aufgabe aller Lehrer:innen dar (Baumert & Kunter, 2011; KMK, 2014). Trotz dieser fest in den Schulalltag verankerten Beratungstätigkeit fühlt sich die Mehrheit der Lehrpersonen nicht ausreichend auf diese Aufgabe vorbereitet und steht der Initiierung einer solchen Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Erziehungsberechtigten eher zurückhaltend gegenüber (Hertel, 2009; Krumm, 1996; Wild, 2003).

Viertens: In verschiedenen Untersuchungen konnte analysiert werden, welches Wissen resp. welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die Beratungskompetenz im schulischen Kontext bzw. die Beratungskompetenz von Lehrpersonen konstituieren (Bruder, 2011; Gerich, 2016; Hertel, 2009). Weiterhin konnte gezeigt werden, dass Beratungskompetenz bei angehenden Lehrpersonen bereits im Studium gefördert werden kann (Bruder, 2011; Gerich, 2016; Hertel, 2009).

Fünftens: Ein wichtiger Grundstein für die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz von Lehrer:innen wird bereits in der ersten Phase der (Aus-)Bildung gelegt, die an den Hochschulen stattfindet. Hierbei ist ein rasanter Wandel zu erkennen: Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse (Stalder, 2019) im Kontext der Digitalisierung resp. der (Post-)Digitalität (Grünberger, 2021; Jörissen, 2018; Knox, 2019), haben Digitalisierungsaspekte auch Einzug gehalten in das Lehrangebot von Hochschulen. Zentrale Aufgabe der Hochschullehre ist dabei auch die stetige Weiterentwicklung der Curricula sowie die methodisch-didaktische Aufbereitung der Studieninhalte (KMK, 2019). Vor allem den Hochschulen, die angehende Lehrpersonen ausbilden, kommt hierbei aus bildungspolitischer Sicht eine Schlüsselrolle zu (Genner, 2019; Seufert et al., 2018). Dies bedeutet auch einen grundlegenden Wandel von Lehr-Lernmitteln sowie eine Veränderung der Lehrinhalte (Jörissen, 2016).

Sechstens: Die genannten neuen Heraus- bzw. Anforderungen wurden von den (lehrpersonenbildenden) Hochschulen bereits vor einigen Jahren aufgegriffen und vor allem im Sinne eines Neu-Denkens von Lehr-Lern-Formaten verstanden (Schiefner-Rohs, 2011). Der Einzug von E-Learning und Blended-Learning in die Hochschul-Curricula wirft dabei spezifische Fragen zu Konzeption, Umsetzung und Effektivität solcher Formate auf und wurde seinerseits Forschungsgegenstand

der Lehr-Lern-Forschung und deren Theoriebildung (Schiefner-Rohs, 2011) sowie der empirischen Forschung. Wie Schneider und Preckel (2017), Bernard et al. (2014) und auch van der Beek (2021) zeigen konnten, stellen Blended-Learning-Formate besonders effektive Lehr-Lern-Szenarien dar, die konventionellen Kursen in Präsenzformaten bzgl. des Lernerfolgs gleichkommen oder diese gar übertreffen. Auch die Zufriedenheit der Teilnehmenden ist – vor allem vor dem Hintergrund der zeitlichen und räumlichen Flexibilität sowie der Möglichkeit von Adaption resp. Adaptierbarkeit der Lerninhalte – prinzipiell als positiv zu bewerten (Busse, 2017; Ferber et al., 2014; Paechter et al., 2013).

Ausgehend von diesen Erkenntnissen erscheint es unabdingbar, die Potenziale der Digitalisierung – und insbesondere von Blended-Learning-Formaten – auch für die (Aus-)Bildung von angehenden Lehrer:innen zu analysieren und in Bildungsangebote umzusetzen (KMK, 2019; Petko et al., 2018; Schiefner-Rohs, 2020; van Ackeren et al., 2019). Bisher unzureichend geklärt ist hierbei die Frage, ob solche digital angereicherten Lehrangebote auch für die Vermittlung von Beratungskompetenz geeignet sind.

Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Arbeit die Frage, ob die Vermittlung von Beratungskompetenz für angehende Lehrpersonen durch die methodisch-didaktische Verknüpfung von E-Learning- und Präsenzlehre in Form von Blended-Learning profitieren kann. Das nachfolgende Kapitel 4 stellt, diesem Gedanken folgend, das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit sowie die hieraus abgeleiteten Fragestellungen und methodischen Implikationen ausführlich vor.

4 Überblick über die vorliegende Studie

Dieses Kapitel dient der Übersicht über die Ziele und methodischen Herangehensweisen im Rahmen der vorliegenden Arbeit. Dabei werden in Kapitel 4.1 zunächst die Fragestellungen der Untersuchung erläutert, bevor in Kapitel 4.2 das Untersuchungsdesign dargestellt werden wird. Das methodische Vorgehen zur Bearbeitung der einzelnen Forschungsfragen, die Beschreibung der Stichprobe(n) sowie die eingesetzten Untersuchungsmaterialien und Instrumente sind Gegenstand von Kapitel 4.3.

4.1 Forschungsleitende Fragestellungen

Die vorliegende Arbeit untersucht – den Gedanken aus den vorangegangenen Kapiteln folgend – die Potenziale von Blended-Learning-Szenarien für die Förderung von Beratungskompetenz angehender Lehrpersonen. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung liegt dabei zum einen darin, die Besonderheiten der konzeptionellen Ausgestaltung eines Blended-Learning-Formats zur Förderung von Beratungskompetenz bei angehenden Lehrpersonen zu eruieren und darauf aufbauend einen Blended-Learning-Kurs zur Förderung von Beratungskompetenz angehender Lehrpersonen zu konzipieren und zu implementieren. Darüber hinaus soll untersucht werden, inwiefern dieser Kurs im Blended-Learning-Format geeignet ist, die Beratungskompetenz angehender Lehrpersonen zu fördern. Aus diesem Grund wird zusätzlich noch ein zweiter Kurs in einem konventionellen Präsenzformat implementiert, der sich lediglich in der Darbietungsform (Präsenz statt Blended-Learning), nicht jedoch in den Kursinhalten, vom Blended-Learning-Kurs unterscheidet. Als Grundlage für die Entwicklung beider Kursformate wird der von Hertel (2009) entwickelte Präsenzkurs herangezogen. Da die Wirksamkeit dieses Präsenzkursformats bereits erfolgreich gegen eine Kontrollgruppe getestet und das Kursformat positiv evaluiert wurde (Hertel, 2009)³⁴, werden in der vorliegenden Arbeit lediglich die beiden unterschiedlichen Trainingsbedingungen (Präsenz vs. Blended-Learning) untersucht und auf eine weitere Kontrollgruppe verzichtet.

³⁴ Siehe hierzu auch Bruder (2011) sowie Gerich (2016).

Die folgenden Forschungsfragen und Hypothesen stehen dabei im Fokus:

Forschungsfrage 1: Wie kann ein Training zur Steigerung der Beratungskompetenz von angehenden Lehrpersonen in Form eines Blended-Learning-Formats konzipiert und umgesetzt werden?

Im Rahmen von Forschungsfrage 1 steht die Frage im Fokus, welche Erkenntnisse zur methodisch-didaktischen bzw. konzeptionellen Ausgestaltung eines Kurses zur Förderung von Beratungskompetenz im Blended-Learning-Format bei angehenden Lehrpersonen vorliegen und welche Besonderheiten hierbei im Vergleich zu konventionellen Lehr-Lern-Angeboten in Präsenzform notwendig sind. Daher lautet die erste Teilforschungsfrage wie folgt:

Forschungsfrage 1a: Welche methodisch-didaktischen Modifikationen sind bei der Konzeption und Ausgestaltung eines Blended-Learning-Kurses zur Förderung der Beratungskompetenz angehender Lehrpersonen im Vergleich zu konventionellen Lehr-Lern-Angeboten in Präsenzform notwendig?

Lehrpersonen sind im schulischen Alltag mit einer Vielzahl unterschiedlicher Beratungsanlässe konfrontiert (Hertel et al., 2019; Sauer, 2015; Schnebel, 2017), wobei Trainings zur Steigerung der Beratungskompetenz für angehende Lehrer:innen diese Fülle an Beratungsinhalten zwar im Sinne eines Überblicks thematisieren, für das Kurs-Setting jedoch auf spezifische Beratungsanlässe bzw. -inhalte fokussieren. Zur evidenzbasierten Auswahl von zu behandelnden Beratungsinhalten für das Training im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll daher außerdem die aktuelle Relevanz unterschiedlicher Beratungsanlässe im Schulalltag eruiert werden. Die zugehörige Teilfragestellung lautet daher:

Forschungsfrage 1b: Welche Beratungsanlässe bzw. -inhalte sind im schulischen Alltag aktuell von besonderer Relevanz?

Im Rahmen der ersten Forschungsfrage wird das Ziel verfolgt, die hierbei gewonnenen Erkenntnisse zu synthetisieren, die ermittelten Besonderheiten in die Konzeption und Ausgestaltung eines Kurses zur Steigerung der Beratungskompetenz von angehenden Lehrpersonen im Blended-Learning-Format zu überführen und darauf aufbauend einen entsprechenden Kurs zu implementieren.

Die Forschungsfragen 1a und 1b werden auf Basis der theoretischen Herleitung in Kapitel 2.3.2.1 sowie basierend auf explorativ angelegten qualitativen Expert:inneninterviews mit Schulleitenden³⁵ bearbeitet.

Forschungsfrage 2: Wie bewerten die angehenden Lehrpersonen die beiden Kursformate?

Der Besuch eines Trainings im Blended-Learning-Format geht für die Teilnehmenden mit einigen Vorteilen – beispielsweise der zeitlichen und räumlichen Unabhängigkeit oder der Möglichkeit, einer individuellen Gestaltung des eigenen Lernprozesses (Katoua et al., 2016; Mayer, 2017; Wild et al., 2002) – einher. Gleichzeitig stellen Kurs- und Seminarangebote in Präsenzform in der universitären Lehrer:innenbildung (noch immer) die Regel und damit ein vertrautes Lehr-Lern-Setting dar, das im Vergleich zu Blended-Learning-Szenarien andere Vorzüge und vor allem etablierte Routinen und Prozessstrukturen mit sich bringt (Erdfelder et al., 2021; Seufert, 2004). Dementsprechend ist davon auszugehen, dass beide Kursformate mit ihren jeweiligen Vorzügen von den Teilnehmenden positiv evaluiert werden; darüber hinaus werden keine Unterschiede in der Bewertung erwartet. Untersucht wird dementsprechend die folgende Hypothese:

Hypothese 2: Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede bei der Bewertung der beiden Kursformate durch die angehenden Lehrpersonen.

Im Rahmen weiterführender Analysen sollen darüber hinaus weitere Fragestellungen explorativ untersucht werden. So soll zum einen die globale Zufriedenheit der angehenden Lehrpersonen mit den jeweils besuchten Kursformaten untersucht werden; zum anderen soll vor allem die Einstellung zu Blended-Learning-Formaten bei denjenigen Teilnehmenden, die das Training im Blended-Learning-Format absolviert haben, dezidiert in den Blick genommen werden. In diesem Zusammenhang soll auch untersucht werden, ob Zusammenhänge zwischen dem besuchten Kursformat und Präferenzen bzgl. des Darbietungsformats (Präsenz vs. Blended-Learning vs. keine Präferenz) für zukünftige Trainings bestehen. Die untersuchten Fragestellungen lauten dementsprechend:

³⁵ Siehe hierzu ausführlich Kapitel 4.3.1.

Forschungsfrage 2a: Gibt es einen Gruppenunterschied (Präsenz vs. Blended-Learning) bzgl. der allgemeinen Zufriedenheit mit dem Training?

Forschungsfrage 2b: Unterscheidet sich die Einstellung zu Blended-Learning-Formaten bei angehenden Lehrpersonen des Blended-Learning-Trainings vor Beginn der Intervention von deren Einstellung nach der Teilnahme am Blended-Learning-Training?

Forschungsfrage 2c: Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem besuchten Trainingsformat und der Wahl eines zukünftigen Trainingsformats?

Forschungsfrage 3: Ist das Training im Blended-Learning-Format genauso effektiv wie das Training im Präsenz-Format?

Da sich die beiden Trainings lediglich in ihrem Darbietungsformat, nicht jedoch in ihren Inhalten unterscheiden und sowohl Präsenz- als auch digital-gestützte bzw. Blended-Learning-Formate bei der Vermittlung von deklarativem und insbesondere prozeduralem Wissen effektiv sein können (Bernard et al., 2014; Schneider & Preckel, 2017; Sitzmann et al., 2006; van der Beek, 2021), werden keine Unterschiede in der Effektivität der beiden Trainingsformate erwartet. Die im Rahmen dieser Forschungsfragen untersuchten Hypothesen lauten demnach wie folgt:

Hypothese 3a: Die angehenden Lehrpersonen beider Trainingsformate zeigen im Laufe des Semesters eine Steigerung ihrer Beratungskompetenz und ihres deklarativen Beratungswissens. In den der Intervention nachgelagerten Tests (Posttest & Follow-Up) unterscheiden sie sich nicht in ihrer Beratungskompetenz und ihrem deklarativen Beratungswissen.

Hypothese 3b: Die angehenden Lehrpersonen beider Trainingsformate berichten im Anschluss an die Intervention (Follow-Up) von einem subjektiv wahrgenommenen Zuwachs ihres Beratungswissens sowie ihrer Beratungskompetenz und unterscheiden sich dabei nicht in ihrer Bewertung.

Hypothese 3c: Die angehenden Lehrpersonen beider Trainingsformate zeigen im Laufe des Semesters einen Anstieg in ihrer (professionellen) Haltung und Einstellung zu Elternberatung im schulischen Kontext. In den der Intervention nachgelagerten Tests (Posttest & Follow-Up) unterscheiden sie sich in diesen Eigenschaften nicht.

Forschungsfrage 4: Welche Bedeutung haben individuelle Eigenschaften der angehenden Lehrpersonen für differenzielle Trainingseffekte des Blended-Learning-Formats?

In verschiedenen Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass diverse Rahmenbedingungen die Wirksamkeit einer Intervention (resp. eines Trainings) beeinflussen können (Schober et al., 2015), wobei persönlichen Dispositionen der Teilnehmenden hier eine besondere Bedeutung zukommt (Eckert et al., 2015; Eilam et al., 2009). Wie Krammer et al. (2020) generell und Bruder et al. (2014) spezifisch für die Beratungskompetenz (angehender) Lehrpersonen hervorheben, ermöglicht ein vertieftes Verständnis solcher differenzieller Aspekte die weitere Optimierung zukünftiger Trainingsangebote. Vor allem die Selbstregulation der Trainingsteilnehmenden scheint mit Blick auf Blended-Learning-Szenarien vor diesem Hintergrund besonders relevant, wird bei der selbstständigen Erarbeitung von Lerninhalten im Blended-Learning-Kontext von den Teilnehmenden doch ein enorm hohes Maß an Selbst- sowie Aufgabenmanagement und das eigenständige Aufrechterhalten der (Lern-)Motivation verlangt (van der Beek, 2021). Darüber hinaus ist anzunehmen, dass in einer digital-gestützten Lernumgebung auch die computerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmenden eine Rolle bei der Effektivität eines solchen Kursformats spielen könnte (Bandura, 1977; Cassidy & Eachus, 2002; Spanagel & Bescherer, 2009), da diese eine zentrale Bedeutung für die (Selbst-)Motivation darstellt (Torkzadeh & Koufteros, 1994).

Es wird dementsprechend erwartet, dass sowohl die Selbstregulationsfähigkeit als auch die computerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung der angehenden Lehrpersonen sich positiv auf den Lernerfolg der Teilnehmenden des Blended-Learning-Kursformats auswirken. Die zugehörigen Hypothesen lauten daher folgendermaßen:

Hypothese 4a: Die Selbstregulationsfähigkeit der angehenden Lehrpersonen im Training im Blended-Learning-Format stellt einen zentralen Prädiktor für den Zuwachs an Beratungskompetenz dar.

Hypothese 4b: Die computerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung der angehenden Lehrpersonen im Training im Blended-Learning-Format stellt einen zentralen Prädiktor für den Zuwachs an Beratungskompetenz dar.

Die Fragestellungen werden im Rahmen einer Untersuchung im Mixed-Method-Design untersucht. Das Untersuchungsdesign sowie das methodische Vorgehen zur Bearbeitung dieser Fragestellungen werden in den nachfolgenden Kapiteln 4.2 und 4.3 ausführlich dargestellt.

4.2 Untersuchungsdesign und -ablauf

Die vorliegende Arbeit folgt einem Mixed-Method-Ansatz (Kelle, 2022) und kombiniert qualitative und quantitative Erhebungs- und Analysemethoden. Dabei ist die Untersuchung untergliedert in zwei Teilprojekte.

Im Rahmen der ersten Teilstudie, die sich auf die Bearbeitung von Forschungsfrage 1 bezieht, wurde ein qualitatives Forschungsparadigma verfolgt. Dabei wurden zunächst im Zusammenhang mit *Forschungsfrage 1a* die in der Literatur verhandelten Erkenntnisse und Bedarfe zur methodisch-didaktischen bzw. konzeptionellen Ausgestaltung eines Kurses zur Förderung von Beratungskompetenz bei angehenden Lehrpersonen im Blended-Learning-Format identifiziert. Diese Erkenntnisse wurden dann ergänzt durch explorative Expert:inneninterviews, in denen darüber hinaus eruiert wurde, welche Beratungsanlässe bzw. -inhalte im schulischen Alltag aktuell von besonderer Relevanz sind (*Forschungsfrage 1b*). Basierend auf den hierbei erzielten Ergebnissen, erfolgte anschließend die Konzeption, Ausgestaltung und Implementation eines Trainings zur Förderung der Beratungskompetenz bei angehenden Lehrpersonen im Blended-Learning-Format sowie eines inhaltlich deckungsgleichen Trainings in Präsenzform. Die Wahl eines qualitativen Forschungsparadigmas liegt dabei in unterschiedlichen Aspekten begründet: Erstens handelt es sich bei der Bearbeitung von Forschungsfrage 1 um eine explorative Herangehensweise an das Feld, zweitens bietet die Methodik der Expert:inneninterviews die Möglichkeit einer ganzheitlichen Erarbeitung der untersuchten Themen, was dazu beitragen kann, blinde Flecken bei der Erhebung zu vermeiden³⁶.

Die zweite Teilstudie folgte einem quantitativen Forschungsparadigma und fokussiert die *Forschungsfragen 2, 3 und 4*. Die Wahl eines quantitativen Herangehens ist hierbei einerseits in der Anlage der Untersuchung als Interventionsstudie begrün-

³⁶ Zur vertiefenden Betrachtung der Expert:inneninterviews siehe Kapitel 4.3.1.1.

det, andererseits orientiert sich die vorliegende Arbeit damit an den bisherigen Forschungszugängen im Diskurs und kann somit auch auf bereits etablierte Erhebungsinstrumente zurückgreifen. Zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen wurde hierbei im Sommersemester 2019 bzw. im Wintersemester 2019/20 eine Interventionsstudie mit einem multimethodalen Ansatz mit Prä-, Post- und Follow-Up-Erhebungen durchgeführt. Die Interventionsstudie umfasste eine Experimentalgruppe (Training im Blended-Learning-Format) sowie eine Kontrollgruppe (inhaltsäquivalentes Training im Präsenz-Format), zu denen die Teilnehmenden randomisiert zugeteilt wurden. Da die Veranstaltungen als optionales (Lehr-)Angebot im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Begleitstudiums an der Universität Heidelberg stattfanden, war eine exakte Parallelisierung der Gruppengröße aus formalen und organisatorischen Gründen nicht möglich. Beide Kursformate bestanden jeweils aus dreizehn 90-minütigen Seminareinheiten, die im wöchentlichen Abstand stattfanden³⁷. Bei den Teilnehmer:innen handelte es sich um angehende Lehrpersonen, die sich in der ersten Phase ihrer (Aus-)Bildung an der Universität Heidelberg befanden.

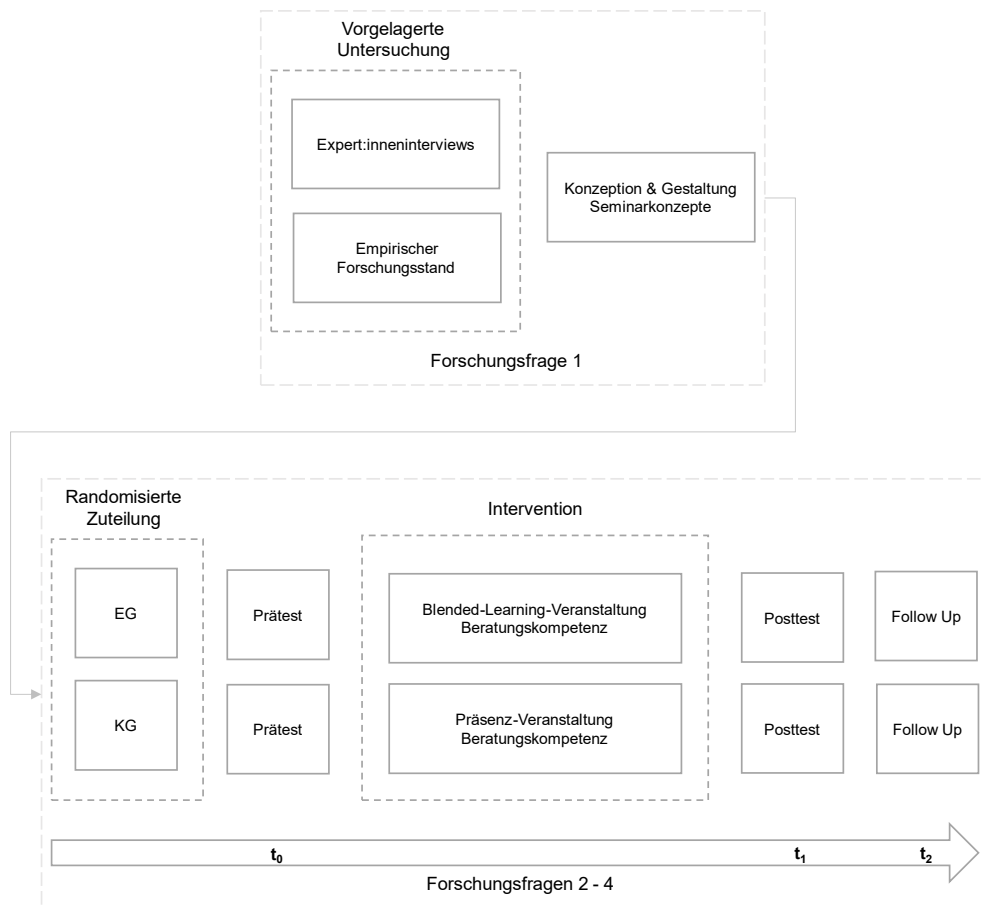
Alle Teilnehmer:innen wurden vor Beginn der Trainings per E-Mail darum gebeten, an einem Prätest (t_0) in Form einer online-gestützten Fragebogenstudie teilzunehmen, in der neben demographischen Angaben und weiteren personenbezogenen Hintergrundvariablen auch ein Wissenstest zur Beratung im schulischen Kontext, die Beratungskompetenz sowie Einstellungen zur Beratung im schulischen Kontext erfasst wurden; darüber hinaus wurde eine Arbeitsprobe in Form eines Situational Judgement Tests (SJT) erhoben. Im Anschluss an die beiden dreizehnwöchigen Kursformate erfolgte ein erster Posttest (t_1), der ebenfalls in Form einer online-gestützten Fragebogenerhebung realisiert wurde. Dabei bearbeiteten die Teilnehmenden die oben genannten Skalen (mit Ausnahme der demographischen sowie personenbezogenen Angaben) erneut. Ein zweiter Posttest in Form einer online-gestützten Fragebogenstudie wurde im Sinne eines Follow-Ups zwölf Wochen nach Beendigung der Kurse durchgeführt (t_2). Hierbei wurden zusätzlich zu den bereits erwähnten Skalen auch Evaluationsfragen zum Training eingesetzt. Die Erhebungen wurden zu allen drei Messzeitpunkten über die Online-Plattform „SoSci Survey“

³⁷ Zur ausführlichen Beschreibung der Kurse sei an dieser Stelle auf Kapitel 5.1.2 und Kapitel 5.1.3 verwiesen.

umgesetzt. Eine ausführliche Beschreibung der eingesetzten Instrumente sowie des methodischen Vorgehens erfolgt in Kapitel 4.3; Abbildung 4.1 bietet einen Überblick über das zugrundeliegende Untersuchungsdesign.

Abbildung 4.1

Untersuchungsdesign der vorliegenden Arbeit



4.3 Methodisches Vorgehen, Stichprobe(n) und Untersuchungsmaterialien

Das nachfolgende Kapitel beschreibt das methodische Vorgehen im Rahmen der vorliegenden Arbeit. Aus Gründen der Übersichtlichkeit folgt die Darstellung dabei der Logik der forschungsleitenden Fragestellungen. Basierend auf den unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen sowie den sich unterscheidenden, voneinander unabhängigen Stichproben, wird Forschungsfrage 1 dabei in Kapitel 4.3.1 gesondert von den übrigen Forschungsfragen, die in Kapitel 4.3.2 erläutert werden, abgehandelt.

4.3.1 Forschungsfrage 1

Im Rahmen der ersten Fragestellung wird das Ziel verfolgt, die Besonderheiten der methodisch-didaktischen bzw. konzeptionellen Ausgestaltung eines Trainingsangebots zur Förderung der Beratungskompetenz von angehenden Lehrpersonen im Blended-Learning-Format genauer zu analysieren (*Forschungsfrage 1a*) und zur evidenzbasierten Auswahl von Beratungsinhalten für das Trainingskonzept im Rahmen der vorliegenden Arbeit außerdem die aktuelle Relevanz von Beratungsthemen im schulischen Alltag in den Blick zu nehmen (*Forschungsfrage 1b*). Die hierbei gewonnenen Erkenntnisse sollen dann miteinander verknüpft werden und darauf aufbauend ein entsprechendes Training im Blended-Learning-Format konzipiert und ausgestaltet werden.

Zur Bearbeitung dieser Forschungsfragen wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt, der im nachfolgenden Kapitel 4.3.1.1 ausführlich dargestellt und in seiner Auswahl begründet wird.

4.3.1.1 Qualitativer Forschungsansatz: Das Expert:inneninterview

Das nachfolgende Kapitel stellt das Interview als Erhebungsmethode vor, bevor daran anschließend das Expert:inneninterview als spezifische Methode im Rahmen dieser Untersuchung ausführlich behandelt wird.

Das Interview als Erhebungsmethode

Interviews können in Anlehnung an Döring und Bortz (2016) verstanden werden als „die zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Generierung und Erfassung von verbalen Äußerungen einer Befragungsperson (Einzelbefragung) oder mehrerer Befragungspersonen (Paar-, Gruppenbefragung) zu ausgewählten Aspekten ihres Wissens, Erlebens und Verhaltens in mündlicher Form“ (Döring & Bortz, 2016, S. 356). Die möglichen Befragungsformate sind hierbei vielfältig und lassen sich nicht in einem einzigen Kategorienraster einordnen (Döring & Bortz, 2016). Die Autor:innen unterscheiden dennoch sechs zentrale Kriterien, die zur Kategorisierung von Interviews herangezogen werden können (Döring & Bortz, 2016): (1) den *Grad der Strukturierung* der Interviewsituation. Dabei wird unterschieden zwischen (*voll*)*strukturierten Interviews*, denen ein standardisiertes Instrument zugrunde liegt, das vorgibt, welche Fragen an welcher Stelle und mit welchen Wort-

laut gestellt werden und welche Antwortoptionen es gibt. *Halb- bzw. teilstrukturierten Interviews* liegt für gewöhnlich ein Leitfaden zugrunde, der offene Fragen beinhaltet und deren Reihenfolge prinzipiell vorgibt, jedoch individuelle Anpassungen an die interviewte Person sowie die Interviewsituation zulässt (z. B. Vorziehen oder Auslassen von Fragen). *Nicht- bzw. unstrukturierte Interviews*, die nicht auf ein spezifisches Instrument zurückgreifen und zumeist lediglich durch einen Intervieweinstieg bzw. einen Erzählstoß eingeleitet werden, stellen eine dritte Interview-Variante dar (Döring & Bortz, 2016). Die Strukturierung des nicht- bzw. unstrukturierten Interviews ergibt sich dementsprechend aus der Schwerpunktsetzung der interviewten Person, wodurch es sich sehr individuell (und damit einhergehend wenig vergleichbar) ausgestaltet (Döring & Bortz, 2016).

Während sich der Grad der Strukturiertheit auf die Interviewsituation bezieht, besteht darüber hinaus die Möglichkeit, Interviews auf Basis ihres Standardisierungsgrads (bezogen auf das eingesetzte Instrument) sowie ihrer Offen- bzw. Geschlossenheit (bezogen auf die einzelnen Fragen) zu klassifizieren. Diese drei Ebenen werden in der Literatur jedoch nicht selten unsauber verwendet bzw. miteinander vermischt (z. B. *offenes Interview* statt *unstrukturiertes Interview*) (Döring & Bortz, 2016). Darüber hinaus wird in der Literatur häufig eine Klassifizierung von Interviews vorgenommen, die (2) die *Anzahl der gleichzeitig interviewten Befragungspersonen*, (3) den *Interviewmodus* (persönlich, telefonisch oder online) sowie (4) die *Anzahl der Interviewenden*, (5) die *Art der Befragungspersonen* (dieses Kriterium bezieht sich zumeist auf die Unterscheidung zwischen Expert:inneninterviews einerseits und Laien- bzw. Betroffeneninterviews andererseits) sowie (6) die *Art der Interviewtechnik*³⁸ berücksichtigt (Döring & Bortz, 2016).

Die Vorteile von Interviews als Erhebungsmethode sind vielfältig. So weisen Döring und Bortz (2016) erstens auf die individuell und adaptiv gestaltbare persönliche Atmosphäre der Interviewsituation hin, die zweitens dazu führt, dass komplexe Inhalte besonders gut erfasst werden können. Darüber hinaus führen die Autor:innen drittens an, dass durch den direkten (persönlichen) Kontakt zur interviewten Person die personen- und situationsbezogenen Hintergrundinformationen be-

³⁸ Für einen ausführlichen Überblick sei an dieser Stelle verwiesen auf Mey und Mruck (2020).

sonders gut eingeordnet und damit einhergehend viertens auch die allgemeine Datenqualität besser eingeschätzt werden kann. Da es sich um eine niedrighschwellige Methode handelt, können fünftens auch Personen erreicht werden, die z. B. bei schriftlichen Befragungen nicht oder nur eingeschränkt teilnehmen würden (beispielsweise Personen mit Lese-Rechtschreib-Schwäche) (Döring & Bortz, 2016). Gegenüber Beobachtungen haben Interviews darüber hinaus den entscheidenden Vorteil, dass die subjektive Wahrnehmung erfasst werden kann – also auch Dinge, die in der Vergangenheit liegen, für die untersuchte Thematik jedoch relevant sind, berücksichtigt und in die Untersuchung miteinbezogen werden können (Döring & Bortz, 2016).

Aufgrund dieser Vorzüge ist es nicht verwunderlich, dass viele unterschiedliche Fachdisziplinen auf die Erhebungsmethode des Interviews zurückgreifen (Döring & Bortz, 2016). Gleichwohl ist es im Sinne der Wissenschaftlichkeit von zentraler Bedeutung, dass die Gesprächspartner:innen hierbei nicht zufällig ausgewählt werden, sondern die Auswahl der befragten Personen nach einer ausdrücklichen Logik sowie regelorientiert stattfindet und die anschließende Auswertung wissenschaftlichen Gütekriterien gerecht werden muss³⁹ (Döring & Bortz, 2016).

Im Rahmen der vorliegenden Studie kamen teilstrukturierte Einzelinterviews mit Expert:innen zum Einsatz, die persönlich umgesetzt und im nachfolgenden Kapitel näher erläutert werden.

Das Expert:inneninterview

Wie im voranstehenden Kapitel bereits deutlich wurde, weisen Interviewverfahren eine Vielzahl an Stärken auf (Döring & Bortz, 2016), die sie sowohl als alleinstehende Erhebungsmethode als auch in Kombination mit anderen Verfahren aus wissenschaftlicher Sicht besonders interessant machen. In besonderem Maße trifft dies auf das sogenannte Expert:inneninterview zu (Bogner et al., 2014; Meuser & Nagel, 1991, 2009), das nachfolgend ausführlich betrachtet werden soll. Das vorliegende Kapitel geht hierbei zunächst auf allgemeine Merkmale und Kennzeichen von Expert:inneninterviews ein und nimmt eine entsprechende Begriffsannäherung

³⁹ Zur Diskussion der Gütekriterien im Rahmen der vorliegenden Untersuchung s. Kapitel 6.2.

vor, bevor das Wissen von Expert:innen spezifischer thematisiert wird und der Ablauf eines Forschungsprozesses mittels Expert:inneninterviews kurz skizziert wird. Eine ausführliche Betrachtung der praktischen Umsetzung im Rahmen der vorliegenden Untersuchung erfolgt im Anschluss.

Das Expert:inneninterview fand seinen Einzug in die Methodenliteratur zu Beginn der 1990er-Jahre mit einer Arbeit von Meuser und Nagel (1991), in der die Autor:innen eine erste methodologische Annäherung und Reflexion dieser Interviewform vornehmen. Seitdem sind mehrere Arbeiten entstanden, die sich mit den Spezifika des Expert:inneninterviews beschäftigen und hierbei meist die besondere Rolle der Expert:innen sowie deren spezifisches Wissen thematisieren (Blöbaum et al., 2016; Meuser & Nagel, 2009). Hierbei findet eine Annäherung an die Methodik zumeist über einen spezifischen disziplinären Zugang statt⁴⁰; eine eher allgemein gehaltene praxisorientierte Einführung aus Sicht der qualitativen Sozialforschung findet sich bei Bogner et al. (2014).

Trotz dieser intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik und des häufigen Einsatzes von Expert:inneninterviews in der Forschungspraxis (Bogner et al., 2014; Meuser & Nagel, 1991, 2009) gibt es bis heute kein einheitliches Verständnis bzw. keine systematische methodologische Aufbereitung – weder im deutschsprachigen Raum noch aus internationaler Perspektive (Blöbaum et al., 2016; Bogner et al., 2014; Meuser & Nagel, 1991, 2009). Einigkeit zwischen den Autor:innen scheint offenbar lediglich darin zu bestehen, „das Experteninterview als eine Methode der *qualitativen Sozialforschung* [Hervorhebung im Original]“ (Bogner et al., 2014, S. 1) einzuordnen – oder noch vager gefasst: „Als eine weitgehende Übereinstimmung lässt sich festhalten, dass die Mehrzahl der Autorinnen und Autoren das Experteninterview im Kontext der Methodologie der qualitativen Sozialforschung verortet“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 466). Gleichwohl verweisen die Autor:innen darauf, dass das Expert:inneninterview in der Methodendiskussion in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat (Bogner et al., 2014) und das Verfahren wissenschaftsmethodologisch weitergehend exploriert zu werden scheint (Meuser & Nagel, 2009).

⁴⁰ Verwiesen sei an dieser Stelle beispielsweise auf Blöbaum et al. (2016), die das Expert:inneninterview aus der Kommunikationswissenschaft heraus beleuchten, auf Kaiser (2014), der einen politikwissenschaftlichen Fokus legt, oder auf Gläser und Laudel (2010), bei denen Expert:inneninterviews als Instrument rekonstruierender Untersuchungen verstanden werden.

Das Expert:inneninterview kann im Rahmen von Forschungsarbeiten sowohl als eigenständige Methode eingesetzt als auch im Sinne der Methodentriangulation mit anderen Verfahren kombiniert werden, wobei dem Expert:inneninterview dann meist eine explorative, felderschließende bzw. unterstützende Rolle zukommt (Bogner et al., 2014, 2014; Meuser & Nagel, 1991, 2009). Gleich welche Rolle das Verfahren im Prozess einnimmt, handelt es sich bei Expert:inneninterviews um teilstrukturierte Interviews (Bogner et al., 2014), die leitfadengestützt realisiert werden (Blöbaum et al., 2016). Dabei bestimmt sich das Verfahren (im Gegensatz zu anderen qualitativen Interviewformen) nicht hauptsächlich über die spezifische Vorgehensweise, sondern „definiert sich vielmehr – jedenfalls der unmittelbaren Wortbedeutung nach – über den Gegenstand seines Interesses: den Experten“ (Bogner et al., 2014, S. 9).

Darüber, wer Expert:in ist, wodurch Expert:innen sich auszeichnen und welche Merkmale diese verkörpern, finden sich in der Methodenliteratur unterschiedliche Auslegungen. Kaiser (2014) argumentiert, dass Expert:innenwissen an eine spezifische Berufsrolle bzw. Funktion geknüpft ist; im Zentrum steht demzufolge die „interviewte Person als Funktionsträger, nicht als Privatperson“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 469), die – im Gegensatz zu anderen qualitativen Interviewformen – nicht als Laie bzw. Betroffene:r, sondern vielmehr als Fachperson adressiert wird (Döring & Bortz, 2016). Ziel des Vorgehens ist es, „im Vergleich mit den anderen ExpertInnentexten das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten, Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster zu treffen“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 452). Die Expert:innen sind dabei nicht selbst Gegenstand der Untersuchung, sondern fungieren vielmehr als eine Art Medium, „durch das der Sozialwissenschaftler Wissen über einen ihn interessierenden Sachverhalt erlangen will“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 12). Dabei sind die Expert:innen meist kontextuell im Rahmen des Forschungsgegenstands verankert (Gläser & Laudel, 2010; Meuser & Nagel, 1991, 2009) und haben somit einen privilegierten Zugriff auf relevante Informationen sowie spezifisches Wissen und Erfahrungen (Gläser & Laudel, 2010; Kaiser, 2014; Meuser & Nagel, 1991, 2009). Welches Wissen bedeutsam ist, hängt dabei stets vom spezifischen Untersuchungsgegenstand ab. Die Expert:innenrolle ist folglich relativ und immer bedingt durch die gesellschaftliche

bzw. funktionale Stellung und Position einerseits sowie die Sichtweise und Zuschreibung der Forscher:innen andererseits (Bogner et al., 2014; Kaiser, 2014; Meuser & Nagel, 1991). Basierend auf diesen Überlegungen werden Expert:innen im Rahmen dieser Arbeit verstanden als Personen, „*die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problembereich bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren*“ (Bogner et al., 2014, S. 13, Hervorhebung im Original). Das Expert:inneninterview als qualitative Methode der Datenerhebung kann dementsprechend wie folgt definiert werden:

Das Experten-Interview („expert interview“) ist eine Variante des Leitfaden-Interviews, bei der die Befragungspersonen als fachliche Expertinnen und Experten zu einem Thema befragt werden und ihr Spezialwissen (strukturelles Fachwissen und/oder Praxis-/Handlungswissen) erschlossen werden soll. Die Definition und Rekrutierung der Experten stellt hier eine besondere Herausforderung dar. Zudem muss von den Interviewenden eine geeignete Rolle gewählt und eingenommen werden (z. B. als Co-Experte oder Laie). (Döring & Bortz, 2016, S. 376)

Entsprechend der vorliegenden Definition können in Expert:inneninterviews unterschiedliche Arten von Wissen thematisiert werden. Döring und Bortz (2016) unterscheiden hierbei zwischen Fachwissen, das sich auf strukturelle Aspekte bezieht und leicht zugänglich ist, und Praxis- bzw. Handlungswissen. Meuser und Nagel (2009) differenzieren entsprechend zwischen Kontextwissen und Betriebswissen. Hierbei „beinhaltet das Kontextwissen vornehmlich explizites Wissen, das sich relativ leicht kommunizieren lässt. Das Betriebswissen zeichnet sich hingegen durch eine Mischung von explizitem und implizitem Wissen aus“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 472), wobei bei ersterem „nicht das Handeln der Experten selbst der Untersuchungsgegenstand [ist], sondern die Lebensbedingungen, Handlungsweisen, Entwicklungen bestimmter Populationen, auf die das Expertenhandeln gerichtet ist und über die jene durch ihre Tätigkeit ein spezialisiertes Sonderwissen erworben haben“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 471). Kaiser (2014) unterscheidet dahingegen drei Arten von Expert:innenwissen: das Betriebswissen, das sich auf Routinen und Prozesse bezieht, das Kontextwissen, bei dem Rahmenbedingungen und Interessenstrukturen im Fokus stehen, und das Deutungswissen, das subjektive Sichtweisen und Interpretationen beinhaltet (Kaiser, 2014). Eine ähnliche Ausdifferenzierung findet sich auch bei Bogner et al. (2014). Hier wird unterschieden zwischen 1) dem

technischen Wissen, das Daten und faktische Informationen umfasst, zu denen die Befragten aufgrund ihrer Position besonders gut im Bilde sind. Diese Informationen sind prinzipiell auch anderweitig zugänglich, so dass das Interview hier häufig eine Art Abkürzungsstrategie darstellt (Bogner et al., 2014). Die zweite Wissensform ist 2) das sogenannte Prozesswissen. Dieses beinhaltet Wissen über Abläufe und Konstellationen, in die die Expert:innen selbst involviert sind und das dementsprechend nicht personenunabhängig erfassbar ist (Bogner et al., 2014). Zuletzt wird noch 3) das Deutungswissen angeführt, das über sachliches Wissen hinausgeht und auch die subjektive Bewertung und Sicht der Expert:innen beinhaltet (Bogner et al., 2014). Gerade in Letzterem sehen die Autor:innen dabei die ausgewiesene Stärke von Expert:inneninterviews (Bogner et al., 2014). Unabhängig davon, worauf der Fokus der Interviews liegt, spielen in Expert:inneninterviews letztlich immer alle der genannten Wissensarten eine Rolle (Bogner et al., 2014), wobei die Unterscheidung hier weniger in den Inhalten selbst verortet ist, sondern vielmehr in der Zuschreibung und Fokussierung der forschenden Personen liegt (Bogner et al., 2014). Dementsprechend sind auch im Rahmen dieser Untersuchung alle der genannten Wissensformen relevant, wobei der Fokus vor allem auf dem Praxis-, Handlungs- und Deutungswissen liegt.

Umsetzung der Expert:inneninterviews im Rahmen der vorliegenden Untersuchung

Wie in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt, handelt es sich bei Expert:inneninterviews um eine spezifische Variante des qualitativen Interviews, das leitfadengestützt realisiert wird. Für das praktische Vorgehen beim Forschungsprozess mittels Expert:inneninterviews von besonderer Bedeutung sind dabei 1) die Entwicklung des Leitfadens, 2) die praktische Umsetzung der Expert:inneninterviews sowie 3) deren Dokumentation und Transkription.

In Anlehnung an Döring und Bortz (2016) wurden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zunächst – ausgehend von den forschungsleitenden Fragestellungen (siehe Kapitel 4.1) – die zentralen Inhalte der geplanten Expert:inneninterviews festgelegt und Überlegungen zur Auswahl der zu befragenden Personen angestellt. Ziel hierbei war, „gemäß der Frage(n) Personen zu finden, die als Informanten über den gewählten Forschungsgegenstand Auskünfte erteilen können bzw. deren themenrelevante Deutungen wir erheben wollen“ (Bogner et al., 2014, S. 34–35). Für

die im Rahmen dieser Untersuchung relevanten Themen- und Wissensaspekte wurden Schulleiter:innen an Gymnasien als besonders geeignete Personen identifiziert, da diese sowohl selbst Teil des Systems Schule sind als auch einen privilegierten Zugang zu Lehrpersonen sowie Beratungssituationen im Schulalltag haben. Obwohl Schulleitende nicht selbst Teil der Zielgruppe der im Rahmen der Hauptstudie angedachten Trainings sind, nehmen sie aufgrund ihres umfassenden Kontext- und Deutungswissens damit eine Schlüsselrolle ein. In Anlehnung an die obigen Ausführungen sind Schulleiter:innen dementsprechend als Expert:innen einzustufen (Gläser & Laudel, 2010, 2010; Kaiser, 2014; Meuser & Nagel, 2009).

Parallel zur Definition geeigneter Interviewpartner:innen fand die Entwicklung eines Interviewleitfadens statt, dem an dieser Stelle eine Doppelfunktion zukommt, da er einerseits zur Unterstützung im Rahmen der Gesprächsführung gedacht ist und andererseits der Strukturierung des Themenfelds der Forschenden selbst dient (Bogner et al., 2014; Meuser & Nagel, 2009). Die Entwicklung des Leitfadens erfolgte in Anlehnung an das SPSS-Prinzip nach Helfferich (2011). Dementsprechend wurden zunächst alle Fragen, die bzgl. des Forschungsgegenstands interessant erschienen, gesammelt (S - Sammeln), bevor sie anschließend eingehend geprüft und ggf. umformuliert bzw. gestrichen wurden (P - Prüfen). In einem dritten Schritt wurden die übriggebliebenen Fragen bzw. Themen dann strukturiert und inhaltlich gebündelt (S - Sortieren), bevor sie schließlich, nach Themenkomplexen geclustert, hierarchisch angeordnet wurden (S - Subsumieren) (Helfferich, 2011). Während der Gesprächsführung diente der Gesprächsleitfaden dann „in erster Linie als Gedächtnisstütze, nicht als ‚Redeskript‘, von dem der Interviewer eine Frage nach der anderen abliest“ (Bogner et al., 2014, S. 28). Der entwickelte Gesprächsleitfaden wurde im Sinne eines Pretests mit zwei inhaltlich und methodisch fachkundigen Personen praktisch erprobt, woraufhin finale Anpassungen einzelner Formulierungen vorgenommen wurden.

Aus forschungsökonomischen Gründen wurden die Expert:inneninterviews eingebettet in eine ebenfalls von der Autorin der vorliegenden Arbeit durchgeführten Studie, die sich mit dem Beratungsalltag von Schulleitenden befasste (Hartenstein & Hertel, 2017). Der Interviewleitfaden für die Expert:inneninterviews umfasste dementsprechend auch Themenbereiche, die über das Forschungsinteresse der vor-

liegenden Arbeit hinaus gehen. Im Sinne der voneinander verschiedenen forschungsleitenden Fragestellungen der gemeinsam durchgeführten Erhebungen erfolgten die Kategorienbildung sowie die Analyse und Interpretation der Interviewtranskripte losgelöst voneinander. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden daher ausschließlich die Erkenntnisse im Kontext der die vorliegende Untersuchung leitenden Forschungsfragen berichtet.

Ein erster Kontakt mit möglichen Interviewpartner:innen erfolgte über postalisch versendete Anschreiben an alle Gymnasien im Großraum Heidelberg, in denen das Forschungsprojekt kurz skizziert und ein persönlicher Anruf angekündigt wurde. Die Einschränkung auf Gymnasien ist hierbei der Zielgruppe der Trainings geschuldet, die sich auf angehende Gymnasial-Lehrpersonen beziehen. Aus diesem Grund wurden Schulleitende anderer Schularten nicht in das Sample aufgenommen. Im Rahmen der Telefonate mit den Schulleitenden wurden dann im Sinne des theoretischen Samplings (Dimbath et al., 2018) insgesamt acht individuelle Interviewtermine mit Schulleiter:innen vereinbart (davon $n = 2$ weiblich), deren Berufserfahrung als Schulleitung zwischen einem und 23 Jahren lag. Sieben der Schulleiter:innen waren an staatlichen Schulen tätig, ein:e Schulleitende leitete ein Privatschulwesen. Alle acht Expert:innen hatten bereits mindestens eine Fort- oder Weiterbildungsveranstaltung zur Beratung im schulischen Kontext besucht.

Die Interviews selbst fanden in Form von Einzelinterviews in den Büroräumen der jeweiligen Schulleitenden direkt in den Schulen statt. Die Dauer der Gespräche variierte zwischen 25 und 50 Minuten, wobei die durchschnittliche Gesprächsdauer bei ca. 35 Minuten lag. Im Rahmen der Interviews wurden in Anlehnung an Bogner et al. (2014) erzählungsgenerierende Fragen sowie Fragen nach Daten, Sondierungen, Stellungnahmen und Bewertungen eingesetzt. Im direkten Anschluss an die Interviews wurden Gesprächsnotizen im Sinne eines Postskriptums angefertigt, in denen Rahmenbedingungen und etwaige Besonderheiten im Rahmen der Interviewdurchführung festgehalten wurden.

Die Expert:inneninterviews wurden in Anlehnung an Bogner et al. (2014) jeweils im mp3-Format aufgezeichnet und anschließend mittels MAXQDA (Version 20.2.2) transkribiert, was eine synchrone Verknüpfung von Audio- und verschrifteter Datei ermöglichte. Aufgrund der inhaltlichen Schwerpunktsetzung der Untersuchung, für die nonverbale und sprachliche Aspekte nur bedingt eine Rolle spielen

(Meuser & Nagel, 1991), orientierte sich das Vorgehen im Rahmen der Verschriftung an den nachfolgenden Transkriptionsregeln von Kuckartz (2018):

- Das Gesagte wurde wörtlich transkribiert, wobei dialektische Färbungen hochsprachlich geglättet wurden.
- Längere Pausen werden durch Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert, wobei je nach Dauer zwei oder mehr Punkte gesetzt wurden.
- Begriffe, die besonders stark betont wurden, wurden unterstrichen; auffallend laute Äußerungen wurden in Großbuchstaben niedergeschrieben; Unverständliches wurde durch (unv.) markiert.
- Bestätigende Äußerungen der interviewenden Person (z. B. „mhm“) wurden nicht transkribiert, solange die interviewte Person dadurch nicht im Redefluss unterbrochen wurde; Einwürfe sowie Lautäußerungen der jeweils anderen Person wurden in Klammern gesetzt.
- Textabschnitte der interviewenden Person wurden durch ein „I“ gekennzeichnet, Sprechphasen der interviewten Person durch ein eindeutiges Kürzel (z. B. „SL2“); die Sprechbeiträge wurden jeweils als eigene Absätze markiert.
- Angaben, die Rückschlüsse auf die befragte Person ermöglichen, wurden anonymisiert. (Kuckartz, 2018)

Zur Analyse der erhobenen Daten kam ein inhaltsanalytisches Verfahren zum Einsatz, das im nachfolgenden Kapitel ausführlich dargestellt wird.

Inhaltsanalytische Auswertung der Expert:inneninterviews

In der Methodenliteratur finden sich vielzählige Ansätze zur Auswertung und Interpretation qualitativer Interviews, wobei sich im Rahmen von Expert:inneninterviews eine inhaltsanalytische Herangehensweise immer weiter durchzusetzen scheint (Bogner et al., 2014; Gläser & Laudel, 2010; Mayring, 2020). Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass bei Expert:inneninterviews die Analyse und Interpretation thematischer Einheiten, die über das gesamte Interview verteilt vorliegen, im Zentrum steht (Meuser & Nagel, 1991) und Aspekte wie der Gesprächsverlauf meist von untergeordnetem Interesse sind (Bogner et al., 2014).

Inhaltsanalytische Verfahren sind in den Sozialwissenschaften weit verbreitet (Mayring, 2020). Sie haben ihren Ursprung als wissenschaftliche Methodik in der

kommunikationswissenschaftlichen Tradition mit Max Webers Überlegungen im Rahmen von Zeitungsanalysen vor über 100 Jahren (Kuckartz, 2018), wobei das Vorgehen hier zunächst als quantitative Analysemethode eingesetzt wurde, das sich auf manifeste (Text-)Inhalte bezog (Mayring, 2020). Die Weiterentwicklung zur qualitativen Inhaltsanalyse geht auf Philipp Mayring zurück, der das Verfahren in den 1980er-Jahren unter Berücksichtigung verschiedener disziplinärer Ansätze zur Textanalyse konzipierte (Kuckartz, 2018; Mayring, 2020). Hierbei rekurriert Mayring unter anderem auf die Kritik an der quantitativen Orientierung der klassischen Inhaltsanalyse und der damit einhergehenden Forderung nach einer stärker qualitativ orientierten Fokussierung zur Erfassung latenter Inhalte (Kuckartz, 2018). Dabei hat die qualitative Inhaltsanalyse nicht das Ziel, quantitative Analysen vollständig auszuschließen, sondern vielmehr, diese mitzudenken, was der qualitativen Inhaltsanalyse eine Sonderstellung zwischen quantitativen und qualitativen Verfahren einbringt (Mayring, 2020). Die Methode hat dementsprechend den Anspruch, „gerade hier an[zusetzen]: das technische Knowhow im Umgang mit großen Textmengen [zu] verwenden, um auch stärker die interpretative Textanalyse intersubjektiv überprüfbar durchzuführen“ (Mayring, 2020, S. 497). Es handelt sich folglich bei der qualitativen Inhaltsanalyse um „eine Form der Auswertung, in welcher Textverstehen und Textinterpretation eine wesentlich größere Rolle spielen als in der klassischen, sich auf den manifesten Inhalt beschränkenden, Inhaltsanalyse“ (Kuckartz, 2018, S. 26–27).

Kuckartz (2018) hebt hierbei fünf zentrale Merkmale der qualitativen Inhaltsanalyse hervor, durch die sich das Verfahren von anderen Formen (qualitativer) Datenanalyse abhebt:

1. Die kategorienbasierte Vorgehensweise und die Zentralität der Kategorien für die Analyse.
2. Das systematische Vorgehen mit klar festgelegten Regeln für die einzelnen Schritte.
3. Die Klassifizierung und Kategorisierung der gesamten Daten und nicht nur eines Teils derselben.
4. Die von der Hermeneutik inspirierte Reflexion über die Daten und die interaktive Form ihrer Entstehung.
5. Die Anerkennung von Gütekriterien, das Anstreben der Übereinstimmung von Codierenden. (Kuckartz, 2018, S. 26)

Vermutlich nicht zuletzt aufgrund dieser Eigenschaften hat sich die qualitative Inhaltsanalyse zur Standardmethode für die auf Inhalte fokussierte Auswertung von

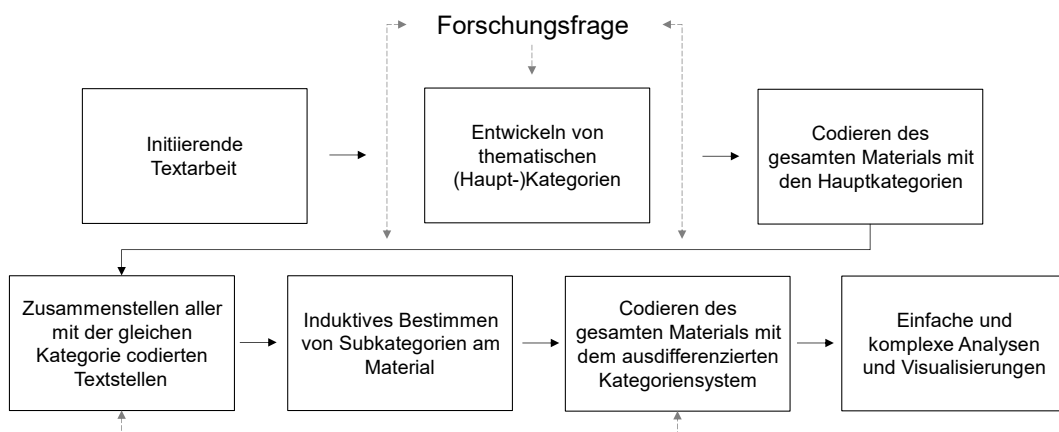
Texten in den Sozialwissenschaften entwickelt (Mayring, 2020). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde zur Auswertung der Expert:inneninterviews auf eine spezifische Form dieser Analyseverfahren zurückgegriffen: die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Hierbei handelt es sich um eine Variante der Inhaltsanalyse, bei der das Hauptziel verfolgt wird, das vorhandene Datenmaterial mit Blick auf spezifische Themen hin systematisch zu untersuchen. Die Themen, die im Rahmen des Forschungsprozesses von Interesse sind, werden dabei bereits ausgehend von den Forschungsfragen vorab definiert und ergeben als solche das Grundgerüst des Kategoriensystems, das dann – anhand des Materials – weiter ausdifferenziert wird (Kuckartz, 2018; Stamann et al., 2016). Die Analyseverfahren sowie deren Einsatz im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden im nachfolgenden Kapitel ausführlich dargestellt.

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) im Rahmen der vorliegenden Untersuchung

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) orientiert sich am allgemeinen Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1985), legt jedoch in Teilen andere Schwerpunkte. Das prinzipielle Vorgehen dieses Verfahrens ist in Abbildung 4.2 dargestellt.

Abbildung 4.2

Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse



Anmerkung. Eigene Darstellung in Anlehnung an Kuckartz (2018, S. 100).

Diese Schematik setzt dabei nach der Transkription und Aufbereitung der verschrifteten Daten an. Die Erläuterung der Methodik erfolgt nachfolgend anhand des Vorgehens im Rahmen dieser Untersuchung.

Im Rahmen der Bearbeitung der ersten Forschungsfrage wurde zunächst eine erste initiierende Textarbeit im Sinne einer hermeneutisch-interpretativ geprägten Herangehensweise (Kuckartz, 2018) durchgeführt, bei der alle Interviews gelesen und relevante sowie auffällige Aspekte markiert bzw. in Form von Memos festgehalten wurden (Kuckartz, 2018). Hieran anschließend erfolgte die Erstellung erster allgemeiner Fallzusammenfassungen in Bezug zu den Forschungsfragen, bei denen es sich um „faktenorientierte, eng am Text arbeitende Komprimierung[en]“ (Kuckartz, 2018, S. 58) handelt. Anschließend wurden, ausgehend von der forschungsleitenden Fragestellung sowie den theoretischen Vorüberlegungen (Kuckartz, 2018), erste thematische Haupt- und Subkategorien entwickelt, anhand derer die Interviewtranskripte codiert wurden.

Das auf diese Weise entstandene (vorläufige) Kategoriensystem wurde dann in Anlehnung an Klopsch (2016) durch weitere Codierer:innen überprüft, die im Vorfeld eine methodische Schulung absolviert sowie sich über mehrere Monate hinweg aus theoretischer und praktischer Perspektive heraus mit dem inhaltlichen Themenkomplex „Beratung im schulischen Kontext“ auseinandergesetzt hatten⁴¹. Dabei begutachtete zunächst jede Person einzeln das existierende Kategoriensystem in Bezug auf die Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Codierregeln sowie auf deren inhaltliche Stimmigkeit sowie Trennschärfe. Anschließend wurden die Ergebnisse dieser ersten Analysephase in Zweiergruppen besprochen und die Änderungshinweise in einem nächsten Schritt in das gesamte Codierer:innenteam zurückgespiegelt. Die hierdurch angestoßenen Anpassungen wurden – insofern diese Konsens fanden – in das (weiterhin vorläufige) Kategoriensystem überführt.

Nach dieser Art der argumentativen Validierung erprobten die Codierer:innen dann das angepasste Kategoriensystem in Zweiergruppen, wobei sowohl eindeutig zuzuordnende Textstellen definiert als auch Passagen gekennzeichnet wurden, bei denen eine eindeutige (Nicht-)Zuordnung nicht möglich war. Hier wurden im Konsensverfahren die entsprechend betroffenen Kategorien weiter präzisiert oder aber neue, gegenstandsadäquatere Kategorien gebildet, um eine zweifelsfreie Trenn-

⁴¹ Bei den zusätzlichen Codierer:innen handelt es sich um 29 Lehramtsstudierende der Universität Heidelberg, die sich im Rahmen eines forschungsorientierten Vertiefungsseminars mit Beratung im schulischen Kontext sowie inhaltsanalytischen Auswertungsverfahren beschäftigten.

schärfe zwischen den Kategorien zu schaffen. Diese Überlegungen wurden wiederum im Gesamtteam aller Codierer:innen diskutiert und – wo erforderlich – in das (weiterhin vorläufige) Kategoriensystem integriert. Auf diese Weise wurde – dem Gebot der Offenheit qualitativer Forschung folgend – das Kategoriensystem durch zusätzliche Hauptkategorien ergänzt bzw. in Form von Unterkategorien erweitert, die sich aus dem Material heraus ergaben (Bogner et al., 2014; Gläser & Laudel, 2010; Kaiser, 2014). Es handelt sich folglich um eine deduktiv-induktive Form der Kategorienbildung (Kuckartz, 2018).

Auf Basis dieser weiter ausdifferenzierten Kategorien wurde – in Anlehnung an die Regeln zur Gestaltung von Kategoriensystemen nach Kuckartz (2018) – ein umfassendes Kategoriensystem entwickelt, das die Oberkategorien (1) Beratungsanlässe, (2) Beratung als schulische Aufgabe und (3) Fortbildungsangebote umfasst, die sich jeweils in weitere Unterkategorien aufgliedern, die nachfolgend beschrieben werden.

Der Hauptkategorie *Beratungsanlässe* wurden alle Textsegmente zugeordnet, in denen Gegenstände und Anlässe von Beratungsgesprächen im schulischen Kontext thematisiert werden. Hierbei wurde in den Subkategorien weiterhin unterschieden zwischen den jeweiligen Gesprächspartner:innen bzw. Ratsuchenden. So wurde im Rahmen der Subkategorie *1.1 Beratung von/mit Eltern* Äußerungen codiert, in denen die Schulleitenden über Themen und Anlässe zu Beratungsgesprächen mit Eltern sprechen, während Subkategorie *1.2 Beratung von/mit Schüler:innen* sich auf Beratungsanlässe in Gesprächen mit Schüler:innen bezieht. Beide Subkategorien wurden in Anlehnung an Hertel et al. (2019) bzw. Hertel und Schmitz (2010) auf einer zweiten Ebene noch dahingehend unterteilt, um welche Art von Beratungsanlass es sich handelt. So umfasst die *Schullaufbahnberatung* Themen wie Leistungsstand, Klassenstufen- oder Schulartwechsel, während unter der *Lernberatung* Aspekte der individuellen Förderung des Kindes in Schule und Familie (beispielsweise Lernstrategien oder die Unterstützung des Kindes beim Lernen) codiert wurden. Persönliche Krisen sowie Aspekte, die die körperliche und psychische Gesundheit von Schüler:innen betreffen, wurden unter *Beratung bei persönlichen Krisen* gefasst. Unter *Verhaltensauffälligkeiten und Sucht* wurden Äußerungen codiert, die sich auf Auffälligkeiten bzgl. des schulischen Verhaltens von Schüler:innen sowie

Suchtproblematiken als Beratungsinhalte beziehen. Die *Erziehungsberatung* umfasst Äußerungen zu Beratungsgesprächen, in denen allgemeine Erziehungsaspekte thematisiert werden, sofern diese in Zusammenhang mit den schulischen Leistungen oder dem Verhalten der Schüler:innen im schulischen Kontext stehen. Die Subkategorie *1.3 Beratung von /mit weiteren Akteur:innen* bezieht sich auf Themen und Anlässe zu Beratungsgesprächen mit weiteren inner- sowie außerschulischen Personen bzw. Institutionen wie beispielsweise der Schulaufsicht. Diese Subkategorie diente dabei vorwiegend dem vertieften Verständnis des Beratungsalltags in Schulen und wurde für die Analysen lediglich dann miteinbezogen, wenn dies der besseren Einordnung in den Gesamtzusammenhang dienlich war, so dass hier auch keine weitere Ausdifferenzierung in Subkategorien erfolgte. Eine Übersicht über die Hauptkategorie *Beratungsanlässe* sowie deren Subkategorien ist in Tabelle 4.1 dargestellt.

Tabelle 4.1

Hauptkategorie "Beratungsanlässe" mit Anzahl der codierten Textsegmente

Kategorie: Beratungsanlässe	Anzahl	
Beratung von/mit Eltern		
Schullaufbahnberatung	9	(5)
Lernberatung	1	(1)
Beratung bei persönlichen Krisen	9	(3)
Verhaltensauffälligkeiten und Sucht	4	(4)
Erziehungsberatung	4	(2)
Beratung von/mit Schüler:innen		
Schullaufbahnberatung	3	(2)
Lernberatung	1	(1)
Beratung bei persönlichen Krisen	7	(6)
Verhaltensauffälligkeiten und Sucht	6	(6)
Erziehungsberatung	1	(1)
Beratung von/mit weiteren Akteur:innen	9	(3)

Anmerkung. In Klammern die Anzahl der Interviews, aus denen die Textsegmente stammen. Die Angaben zur Anzahl der codierten Textsegmente dient der transparenten Analyse- und Ergebnispräsentation, wird im Sinne des qualitativen Forschungsparadigmas im Rahmen der Analysen jedoch nicht weiter berücksichtigt.

Die zweite Hauptkategorie *Beratung als schulische Aufgabe* umfasst alle Aussagen, in der Beratung resp. Beratungsgespräche als Aufgabe von Schule(n) thematisiert werden. Dabei wurden unter der Subkategorie *2.1 Stellenwert schulischer Beratung*

alle Textsegmente codiert, die sich auf die Bedeutung beziehen, den Schulleitende der Beratung im schulischen Kontext zuschreiben. Subkategorie 2.2 *Entwicklungsbedarfe auf Systemebene* umfasst Äußerungen zu Aspekten, in denen sich das System Schule bzw. die Lehrer:innenbildung bzgl. der Beratung im schulischen Kontext aus Sicht der Schulleitenden weiterentwickeln sollten. Diese beiden Subkategorien dienten dabei vor allem der kontextuellen Einordnung der Textsegmente, die sich auf notwendige Kompetenzen für (erfolgreiche) schulische Beratung beziehen und in Subkategorie 2.3 *Notwendige Kompetenzen für schulische Beratung* codiert wurden. Dabei wurde, angelehnt an die Modellierung von Hertel et al. (2014), auf einer zweiten Ebene weitergehend unterschieden nach Äußerungen, die sich auf *Personale Ressourcen und Beziehungsgestaltung* beziehen, Textsegmenten, in denen Aspekte der *Prozessstrukturierung* benannt werden, und solchen, die Aspekte der *Problemlösung und Bewältigung* thematisierten. Tabelle 4.2 stellt die Hauptkategorie *Beratung als schulische Aufgabe* sowie die zugehörigen Subkategorien übersichtlich dar.

Tabelle 4.2

Hauptkategorie "Beratung als schulische Aufgabe" mit Anzahl der codierten Textsegmente

Kategorie: Beratung als schulische Aufgabe	Anzahl	
Stellenwert schulischer Beratung	16	(7)
Entwicklungsbedarfe auf Systemebene	13	(5)
Notwendige Kompetenzen für schulische Beratung		
Personale Ressourcen und Beziehungsgestaltung	19	(6)
Prozessstrukturierung	20	(7)
Problemlösung und Bewältigung	34	(8)

Anmerkung. In Klammern die Anzahl der Interviews, aus denen die Textsegmente stammen. Die Angaben zur Anzahl der codierten Textsegmente dient der transparenten Analyse- und Ergebnispräsentation, wird im Sinne des qualitativen Forschungsparadigmas im Rahmen der Analysen jedoch nicht weiter berücksichtigt.

Die dritte Hauptkategorie *Fortbildungsangebote* beinhaltet alle Textsegmente, in denen Aspekte zur Ausgestaltung von Fortbildungsangeboten zur Beratung im schulischen Kontext thematisiert wurden. Dabei wurden vier Subkategorien ausdifferenziert: In Subkategorie 3.1 *Rahmenbedingungen* wurden Wünsche und Vorschläge der Schulleitenden zu allgemeinen Rahmenbedingungen von Fortbildungsangeboten und Trainings zur Beratung im schulischen Kontext codiert. Wünsche bzgl. der inhaltlichen Schwerpunktsetzung wurden in Subkategorie 3.2 *Inhaltliche*

Aspekte zusammengeführt, während Aspekte zur methodisch-didaktischen Ausgestaltung in Subkategorie 3.3 *Methodische Aspekte* codiert wurden. Subkategorie 3.4 *Fähigkeiten, Fertigkeiten und Eigenschaften der Trainer:innen* umfasst alle Äußerungen, die Vorschläge für bzw. Anforderungen an Trainer:innen beinhalten. Die Hauptkategorie Fortbildungsangebote sowie die zugehörigen Subkategorien sind in Tabelle 4.3 übersichtlich zusammengestellt.

Tabelle 4.3

Hauptkategorie "Fortbildungsangebote" mit Anzahl der codierten Textsegmente

Kategorie: Fortbildungsangebote	Anzahl	
Rahmenbedingungen	5	(2)
Inhaltliche Aspekte	19	(8)
Methodische Aspekte	14	(5)
Fähigkeiten, Fertigkeiten und Eigenschaften der Trainer:innen	6	(3)

Anmerkung. In Klammern die Anzahl der Interviews, aus denen die Textsegmente stammen. Die Angaben zur Anzahl der codierten Textsegmente dient der transparenten Analyse- und Ergebnispräsentation, wird im Sinne des qualitativen Forschungsparadigmas im Rahmen der Analysen jedoch nicht weiter berücksichtigt.

Auf Basis der beschriebenen Haupt- sowie Subkategorien wurde ein Codierleitfaden erstellt, der neben den jeweiligen Kategorienbeschreibungen auch Ankerbeispiele beinhaltet und Hinweise zur praktischer Anwendung in Form von Codierregeln umfasst (Kuckartz, 2018)⁴². Anhand dieses Codierleitfadens wurden im Anschluss (gemäß Schritt sechs des in Abbildung 4.2 dargestellten Vorgehens) in einem erneuten Materialdurchlauf die Interviewtranskripte von allen Codierer:innen codiert, um die auf diese Weise komprimierten Inhalte anschließend für weitere Analysen abstrahierbar zu machen. Hierbei wurde wieder auf das Verfahren des konsensuellen Codierens zurückgegriffen, was eine Möglichkeit zur Sicherstellung der Übereinstimmung von Codierenden darstellt und somit einen qualitativen Weg zur Sicherung der internen Studiengüte ermöglicht (Kuckartz, 2018).

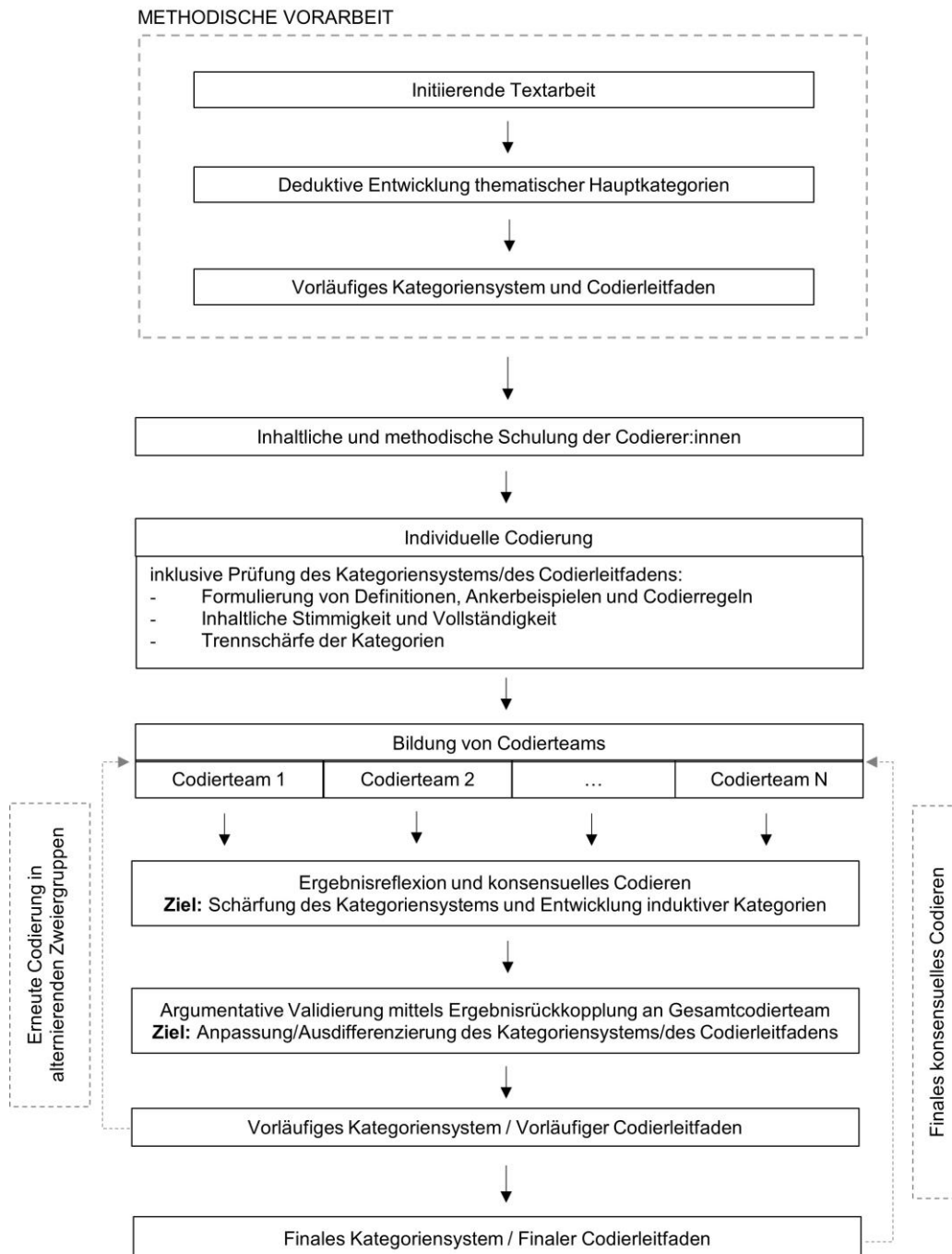
Der gesamte Prozess lief dabei computerunterstützt ab, wobei die Analysesoftware MAXQDA (Version 20.2.2) eingesetzt wurde. Dieses Vorgehen bietet sich nicht zuletzt auch deshalb an, weil „schriftliche Dokumente in der Sozialforschung (z. B. Interviewtranskripte) heute in aller Regel in digitaler Form vorliegen“ (Mayring,

⁴² Das vollständige Kategoriensystem (inkl. Codierleitfaden) ist Anhang A zu entnehmen.

2020, S. 502). Eine übersichtliche Darstellung des inhaltsanalytischen Vorgehens im Rahmen der vorliegenden Untersuchung bietet Abbildung 4.3.

Abbildung 4.3

Erstellungsprozess des Kategoriensystems im Rahmen der Untersuchung



4.3.2 Forschungsfragen 2, 3 und 4

Die Methodik und Auswertungsstrategie im Rahmen der Forschungsfragen 2, 3 und 4 folgt einem quantitativen Forschungsparadigma und basiert auf einer anderen Stichprobe als Forschungsfrage 1. Bevor diese in Kapitel 4.3.2.3 beschrieben wird, sollen zunächst die eingesetzten Untersuchungsmaterialien und -instrumente (Kapitel 4.3.2.1) sowie die eingesetzten Verfahren zur Datenanalyse (Kapitel 4.3.2.2) dargestellt werden.

4.3.2.1 Untersuchungsmaterialien und -instrumente

Im Rahmen der Untersuchung wurde ein multimethodaler Ansatz verfolgt, bei dem neben Fragen zu personenbezogenen Angaben auch Skalen und Items zur Effektivitätsmessung sowie zur Evaluation zum Einsatz kamen (s. Tabelle 4.4).

Tabelle 4.4*Übersicht über eingesetzte Erhebungsinstrumente und Messzeitpunkte (MZP)*

Variablen und Skalen		Messzeitpunkt		
		t ₀	t ₁	t ₂
	Persönliche ID	X	X	X
	Besuchtes Veranstaltungsformat	X	-	-
Personenbezogene Angaben	Geschlecht	X	-	-
	Alter	X	-	-
	Abiturnote	X	-	-
	Anzahl Hochschulsemeister	X	-	-
	Zukünftige Unterrichtsfächer	X	-	-
	Schulpraxissemester	X	-	-
	(Vor-)Erfahrung Beratungsgespräche	X	-	-
	Selbstregulationsfähigkeit	X	-	-
	Computerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung	X	-	-
		Beratungskompetenz-Kurzskala	X	X
	SJT	X	X	X
	Wissenstest	X	X	X
Effektivität	Selbstwirksamkeit Elternberatung	X	X	X
	Bedeutsamkeit guter Beratung	X	X	X
	Professionelles Rollenverständnis	X	X	X
	Änderungsmotivation bzgl. Beratung	X	X	X
	Subjektiver Wissenszuwachs	-	-	X
	Subjektiver Kompetenzerwerb	-	-	X
	Globalfrage subjektiver Lernzuwachs	-	-	X
		Inventar zur Evaluation von Blended Learning	-	-
	Globalfrage zur Zufriedenheit	-	-	X
	Zukünftige Formatwahl	-	-	X
	Einstellung zu Blended-Learning-Formaten ^a	-	-	X

Anmerkungen. Die Variablen „Persönliche ID“ sowie „Besuchtes Veranstaltungsformat“ fungierten als Kontrollvariablen im Sinne einer zweifelsfreien Zuordnung der vorliegenden Fragebogen zu den drei Messzeitpunkten; ^a nur BL-Gruppe.

Die in Tabelle 4.4 übersichtlich dargestellten Untersuchungsmaterialien werden nachfolgend thematisch gruppiert ausführlich beschrieben.

Personenbezogene Angaben

Im Zusammenhang mit personenbezogenen Angaben wurde neben Fragen zur Demographie der Teilnehmenden (Geschlecht, Alter, Anzahl Hochschulsemeister)

auch erfasst, ob die angehenden Lehrpersonen das Schulpraxissemester bereits absolviert sowie ob sie in diesem Zusammenhang bereits Erfahrung mit Beratungsgesprächen im schulischen Kontext gemacht hatten (dichotomes Item: „*Haben Sie im Rahmen des Schulpraxissemesters bereits Erfahrungen mit Elternberatung sammeln können?*“).

Die Erfassung der Selbstregulationsfähigkeit der Teilnehmenden (z. B. „*Ich kann mich lange Zeit auf eine Sache konzentrieren, wenn es nötig ist.*“) erfolgte mittels der von Schwarzer (1999) entwickelten Skala REG (Self Regulation Scale). Die Einschätzung erfolgte mit 10 Items auf einer vierstufigen Skala (*stimmt nicht – stimmt genau*). Die Reliabilität der Skala ist mit Cronbachs $\alpha = .79$ im Rahmen der vorliegenden Untersuchung als (sehr) gut einzuschätzen (s. Tabelle 4.5 auf S.111).

Zur Erfassung der computerbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung wurde die Computer User Self-Efficacy Scale (CUSE-Scale) von Cassidy und Eachus (2002) in ihrer deutschen Übersetzung (CUSE-D) von Spannagel und Bescherer (2009) eingesetzt. Der Fragebogen beinhaltet sowohl Items zur allgemeinen Computernutzung als auch Fragen zu dessen Nutzen für Lernprozesse (30 Items; z. B. „*Das Verwenden von Computern macht Lernen interessanter*“). Die Einschätzung erfolgte auf einer sechsstufigen Skala (*trifft überhaupt nicht zu – trifft voll und ganz zu*). Die Skalenbildung erfolgt mittels Summenscore; die Reliabilität der Skala beträgt einen Cronbachs Alpha-Wert von .96 und ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit als sehr gut einzuschätzen (s. Tabelle 4.5 auf S.111).

Effektivitätsskalen und -items

Zur Prüfung der Effektivität der Intervention im Sinne einer Förderung der Beratungskompetenz kamen zu allen drei Messzeitpunkten multimethodale Messinstrumente zum Einsatz. Die Beratungskompetenz der Teilnehmenden wurde mithilfe der Beratungskompetenz-Kurzskala von Hertel et al. (2014) erfasst. Diese enthält die drei Subskalen „Personale Ressourcen und Beziehungsgestaltung“ (6 Items; z. B. „*Ich achte in Elterngesprächen auf meine Gefühle.*“), „Prozessstrukturierung“ (4 Items; z. B. „*Ich halte am Ende von Elternberatungsgesprächen die Ergebnisse fest.*“) sowie „Problemlösung und Bewältigung“ (5 Items; z. B. „*Auch bei schwierigen Gesprächen kann ich sachlich bleiben.*“). Die Beantwortung erfolgt auf einer sechsstufigen Likert-Skala (*trifft überhaupt nicht zu – trifft voll und ganz zu*). Die

drei Subskalen zeigen mit Alpha-Werten nach Cronbach von .66 bis .85 im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zufriedenstellende bis (sehr) gute Reliabilitäten (s. Tabelle 4.5 auf S.111).

Darüber hinaus kam zur Erfassung der Beratungskompetenz die Kurzversion des Situational Judgement Tests (SJT) von Bruder (2011) zum Einsatz. Dieser umfasst sechs Fallbeispiele zu unterschiedlichen Beratungsaspekten (*Strategiewissen, Gesprächsstrukturierung, Problemdefinition, Kritikfähigkeit, Zielorientierung und Kooperationsfähigkeit*), die verschiedene Beratungssituationen im schulischen Kontext beschreiben. Die Teilnehmenden konnten jeweils zwischen vier unterschiedlichen Handlungsalternativen auswählen, welche der Antwortoptionen am ehesten ihrem eigenen Verhalten in der dargestellten Situation entspricht. Die gewählte Antwort wird mit 0, 1 oder 2 Punkten gewertet⁴³, so dass insgesamt zwischen 0 und 12 Punkten erreicht werden können.

Das deklarative Wissen der Teilnehmenden wurde mithilfe eines Wissenstests erfasst. Dieser basiert auf einem von Hertel (2009) entwickelten Multiple-Choice-Test mit jeweils vier Antwortoptionen, von denen je eine richtig ist, und umfasst acht Fragen zu Beratung bzw. Beratungsgesprächen. Darüber hinaus wurden zusätzlich vier neue Fragen zu den Beratungsinhalten/-anlässen im Rahmen des neu entwickelten Kurskonzepts entwickelt⁴⁴. Für jede korrekt beantwortete Frage wird dabei ein Punkt erzielt, so dass eine Wertung zwischen 0 und 12 Punkten möglich ist. Sowohl die Itemschwierigkeit ($P_{iPrä} = 0.29-0.95$, $P_{iPost} = 0.46-0.96$, $P_{iFollow-Up} = 0.47-0.98$) als auch die Trennschärfe der Items ($D_{iPrä} = .07-.57$, $D_{iPost} = .03-.68$, $D_{iFollow-Up} = .07-.79$) ist im Rahmen der vorliegenden Studie als zufriedenstellend einzustufen (Bühner, 2011; Kelley, 1939)⁴⁵.

Der subjektive Wissenszuwachs bzgl. der Seminarinhalte (6 Items; z. B. „*Ich habe durch das Seminar in den folgenden Bereichen mein Wissen ausbauen können: Struktur von Beratungsgesprächen.*“) sowie der subjektive Kompetenzerwerb im

⁴³ Die Bewertung erfolgt basierend auf einer im Rahmen der Instrumentenentwicklung durch Expert:innen vorgenommen Rangfolgenerstellung der Antwortoptionen im Sinne einer Reihung von bestmöglicher zu schlechtmöglicher Handlungsalternative.

⁴⁴ Die neu entwickelten Fragen beziehen sich auf ADHS, Depression, Soziale Angst sowie Störungen des Sozialverhaltens als Beratungsanlässe schulischer (Eltern-)Beratung; siehe hierzu ausführlich Kapitel 5.1.

⁴⁵ Eine entsprechende tabellarische Übersicht ist Anhang B zu entnehmen.

Rahmen der Veranstaltung (4 Items; z. B. „*Ich habe in den folgenden Bereichen durch das Seminar Kompetenzen erworben: Einsatz von angemessenen Gesprächsführungsstrategien in Elternberatungsgesprächen.*“) wurde mittels selbst entwickelter Items erfasst und gemeinsam mit den Evaluationsinstrumenten zu t_2 erhoben. Die Zustimmung erfolgte auf einer vierstufigen Likert-Skala (*trifft überhaupt nicht zu – trifft völlig zu*). Darüber hinaus wurde zu t_2 außerdem die globale Einschätzung des subjektiven Lernzuwachses erfasst („*Insgesamt empfinde ich meinen durch den Kurs vermittelten Lernzuwachs als ...*“) und auf einer fünfstufigen Likert-Skala bewertet (*sehr niedrig – sehr hoch*).

Zur Erfassung der (professionellen) Haltung und Einstellung zu Elternberatung im schulischen Kontext wurden zu allen drei Messzeitpunkten Instrumente von Hertel (2009) eingesetzt:

Die Bedeutsamkeit guter Beratung (z. B. „*Ich finde es sehr wichtig, dass ich Eltern gut beraten kann.*“), die Selbstwirksamkeit bzgl. Beratungsgesprächen (z. B. „*Ich bin mir sicher, auch mit schwierigen Eltern in guten Kontakt zu kommen, wenn ich mich darum bemühe.*“), das professionelle Rollenverständnis bzgl. Beratung (z. B. „*Elternberatung ist ein wichtiger Bestandteil des Lehrerberufs.*“) sowie die Änderungsmotivation bzgl. der eigenen Beratungskompetenz (z. B. „*Ich halte es für wichtig, mein Beraterverhalten zu verbessern.*“) wurden mit jeweils 3 Items erhoben; zur Beantwortung stand jeweils eine sechsstufige Likert-Skala (*trifft überhaupt nicht zu – trifft voll und ganz zu*) zur Verfügung. Die Reliabilitäten der vier Skalen sind mit Alpha-Werten nach Cronbach von .74 bis .94 im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zu allen drei Messzeitpunkten als (sehr) gut einzuschätzen (s. Tabelle 4.5 auf S.111).

Evaluationsskalen und -items

Im Rahmen von t_2 wurde das Inventar zur Evaluation von Blended Learning (IEBL) von Peter et al. (2015) eingesetzt, das speziell zur Evaluation von Lehrveranstaltungen entwickelt wurde, die Online- und Präsenzlehre miteinander kombinieren. Das IEBL umfasst 46 Items und besteht aus acht Subskalen. Drei der Subskalen beziehen sich auf eine allgemeine Evaluation der Veranstaltung: 1) Allgemeiner Nutzen (6 Items; z. B. „*Ich lerne etwas Sinnvolles und Wichtiges.*“), 2) Didaktische Qualität (7 Items, z. B. „*Das Seminar ist gut organisiert.*“), 3) Angemessenheit der

Beanspruchung (5 Items, z. B. „*Wie schätzen Sie die folgenden Aspekte bzgl. des Seminars ein? Mein Vorwissen*“). Drei weitere Subskalen fokussieren auf die onlinebasierten Anteile. Hierzu zählen die Subskalen 4) Akzeptanz der Onlinelehre (5 Items, z. B. „*Die Lerninhalte werden in den Online-Modulen verständlich vermittelt*“), 5) Fehlender sozialer Austausch (3 Items, z. B. „*Ich hätte mir bei der Bearbeitung der Online-Module mehr direkte Hilfe seitens eines Dozierenden gewünscht*“) sowie 6) Nutzerfreundlichkeit (7 Items, z. B. „*Die Online-Lernumgebung ist übersichtlich.*“). Die beiden Subskalen 7) Akzeptanz der Präsenzlehre (5 Items, z. B. „*Durch die Präsenzlehre erreiche ich ein tiefergehendes Verständnis der Lehrinhalte.*“) und 8) Dozent:in (8 Items, z. B. „*Die Dozentin/Der Dozent kann Kompliziertes verständlich machen.*“) nehmen spezifisch die Präsenzanteile des Trainings in den Blick. Die Beantwortung erfolgt auf einer siebenstufigen Likert-Skala (*trifft nicht zu – trifft völlig zu*). Die Subskalen zeigen (mit Ausnahme der Subskala „Angemessenheit der Beanspruchung“⁴⁶) im Rahmen der vorliegenden Untersuchung sehr gute Reliabilitäten mit Cronbachs $\alpha > .80$ (s. Tabelle 4.5 auf S.111)⁴⁷.

Ergänzt wurde die Evaluation durch eine Frage, die die globale Einschätzung der Zufriedenheit der angehenden Lehrpersonen mit dem Training fokussiert („*Wie zufrieden sind Sie allgemein mit dem Seminar?*“) und auf einer vierstufigen Likert-Skala erfasst (*überhaupt nicht zufrieden – sehr zufrieden*). Darüber hinaus wurden die Teilnehmenden dazu befragt, welche Präferenzen sie bzgl. des Darbietungsformats für zukünftige Lehr-Lern-Veranstaltungen haben; hierbei standen drei Optionen zur Verfügung (*Präsenz vs. Blended-Learning vs. keine Präferenz*). Die Teilnehmenden des Blended-Learning-Kurses nahmen abschließend noch eine Einschätzung bzgl. ihrer Einstellung zu Blended-Learning-Formaten vor, wobei hier einmal retrospektiv nach der Einstellung *vor* Besuch der Veranstaltung im Rahmen der Intervention gefragt wurde und einmal zur Einstellung *nach* deren Besuch. Die Einschätzung erfolgte hierbei auf einer vierstufigen Likert-Skala (*trifft überhaupt nicht zu – trifft voll und ganz zu*).

⁴⁶ Dies entspricht den Ergebnissen von Peter et al. (2015), die ebenfalls eine solche Auffälligkeit beobachten und eine weitere empirische Erprobung der IEBL fordern.

⁴⁷ Zur Skalenbildung wurden gemäß den Angaben von Peter et al. (2015) jeweils nur die Datensätze herangezogen, bei denen mindestens 75% der Items der jeweiligen Skala gültig beantwortet wurden.

Tabelle 4.5

Skalenmittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und interne Konsistenzen der Selbstberichtsmaße für die Gesamtgruppe der Teilnehmenden

Skala (Itemanzahl)	M			SD			Cronbachs α		
	t ₀	t ₁	t ₂	t ₀	t ₁	t ₂	t ₀	t ₁	t ₂
Selbstregulation (10) ^{ac}	3.06	-	-	0.44	-	-	.79	-	-
CUSE-D (30) ^{af}	143.91	-	-	22.70	-	-	.96	-	-
Pers. Ressourcen/Beziehungsgest. (6) ^{ad}	4.48	4.80	4.85	0.58	0.64	0.61	.80	.80	.85
Prozessstrukturierung (4) ^{ad}	4.75	5.03	5.16	0.75	0.75	0.70	.84	.85	.85
Problemlösung und Bewältigung (5) ^{ad}	4.47	4.64	4.64	0.59	0.60	0.62	.66	.67	.68
Bedeutsamkeit guter Beratung (3) ^a	5.06	5.27	5.37	0.74	0.79	0.73	.86	.91	.94
Selbstwirksamkeit Ber.-gespräche (3) ^a	4.40	4.67	4.71	0.68	0.71	0.72	.74	.77	.79
Professionelles Rollenverständnis (3) ^a	5.15	5.35	5.37	0.76	0.75	0.78	.83	.89	.91
Änderungsmotivation (3) ^a	5.22	5.24	5.27	0.75	0.79	0.78	.93	.94	.94
IEBL_Nutzen (6) ^{ac}	-	-	5.69	-	-	1.23	-	-	.91
IEBL_Didaktik (7) ^{ac}	-	-	6.00	-	-	1.16	-	-	.94
IEBL_Angemessen (5) ^{ac}	-	-	4.02	-	-	0.37	-	-	.50
IEBL_Dozentin (8) ^{ac}	-	-	6.31	-	-	0.94	-	-	.91
IEBL_Online (5) ^{bc}	-	-	5.65	-	-	1.57	-	-	.89
IEBL_Sozial (3) ^{bc}	-	-	3.78	-	-	1.57	-	-	.81
IEBL_Usability (7) ^{bc}	-	-	5.70	-	-	1.10	-	-	.81
IEBL_Präsenz (.92) ^{bc}	-	-	5.00	-	-	1.70	-	-	.92

Anmerkungen. ^a in Blended-Learning-Gruppe und Präsenz-Gruppe erhoben, ^b nur in BL-Gruppe erhoben, ^c Min = 1, Max = 7; ^d Min = 1, Max = 6; ^e Min = 1, Max = 4, ^f Min = 30, Max = 180.

4.3.2.2 Datenanalyse

Das vorliegende Kapitel bietet einen Überblick darüber, welche statistischen Verfahren zur Anwendung kamen, um die in Kapitel 4.1 erläuterten forschungsleitenden Fragestellungen 2, 3 und 4 zu bearbeiten.

Zur Untersuchung von Forschungsfrage 2, die sich auf die Evaluation der beiden Trainingsformate durch die angehenden Lehrpersonen bezieht, wurden die sechs Subskalen der IEBL herangezogen und ergänzt um eine zusätzliche globale Einschätzung der Zufriedenheit mit dem besuchten Training sowie der Frage nach Präferenzen bzgl. der Darbietungsform zukünftiger Trainings. Darüber hinaus wurden die Teilnehmenden des Blended-Learning-Kurses zu ihrer Einstellung zu Blended-Learning-Formaten *vor* Besuch des Trainings sowie daran *anschließend* befragt. Die zur Bearbeitung der Fragestellung durchgeführten Analysen erfolgten mittels

MANOVA, einem Mann-Whitney-U-Test, einem Wilcoxon-Test für verbundene Stichproben sowie einem Chi-Quadrat-Test mit anschließendem z-Spaltenvergleichstest mit Anpassungen des Signifikanzniveaus nach Bonferroni.

Forschungsfrage 3 zielt auf die Effektivität des Trainings im Blended-Learning-Format ab und untersucht diese im Vergleich zu äquivalenten Präsenz-Veranstaltung. Hierfür wurde in Zusammenhang mit *Hypothese 3a* neben der Beratungskompetenz-Kurzskala die Kurzversion des Situational Judgement Tests (SJT) sowie der Wissenstest eingesetzt. Zur Analyse, ob sich die Beratungskompetenz der beiden Gruppen über den Trainingsverlauf hinweg verändert hat bzw. ob sich diese in den beiden Gruppen unterschiedlich entwickelt hat, wurde eine MANOVA mit Messwiederholung berechnet. *Hypothese 3b* prüft die Annahme, dass die angehenden Lehrpersonen beider Trainingsformate nach Trainingsende (Follow-Up) von einer wahrgenommenen Zunahme ihres Beratungswissens sowie ihrer Beratungskompetenz berichten und sich dabei nicht in ihrer Beurteilung bzw. Einschätzung unterscheiden. Zur Analyse wurde eine MANOVA mit Messwiederholung berechnet, für die als abhängige Variablen der subjektiv wahrgenommene Wissens- und Kompetenzerwerb sowie die globale Einschätzung des subjektiven Lernzuwachses eingesetzt wurden. *Hypothese 3c* geht der Frage nach, ob bei den angehenden Lehrpersonen ein Zuwachs bzgl. ihrer (professionellen) Haltung und Einstellung zu Elternberatung im schulischen Kontext zu verzeichnen ist und ob Unterschiede diesbezüglich zwischen den beiden Trainingsgruppen (Blended-Learning vs. Präsenzveranstaltung) existieren. Hierfür wurden die in Kapitel 4.3.2.1 erläuterten Skalen zur Erfassung der (professionellen) Haltung und Einstellung zu Elternberatung im schulischen Kontext eingesetzt und eine MANOVA mit Messwiederholung durchgeführt.

Zur Prüfung von *Hypothese 4a* und *Hypothese 4b* wurde eine hierarchische Regressionsanalyse berechnet, bei der die Beratungskompetenz zu t_2 als abhängige Variable eingesetzt wurde und die Selbstregulationsfähigkeit sowie die computerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung der angehenden Lehrpersonen nacheinander als Prädiktoren in das Regressionsmodell aufgenommen wurden. Anfänglich wurde zunächst ein Baseline-Modell berechnet, das neben der Beratungskompetenz zu t_0 auch die Abiturnote, die Anzahl der Hochschulseester sowie die Beratungserfahrung der angehenden Lehrpersonen als Kontrollvariablen beinhaltet (Modell 1). In

einem nächsten Schritt wurde dann die Selbstregulationsfähigkeit eingeführt (Modell 2) und in einem dritten Schritt die computerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung der angehenden Lehrpersonen (Modell 3).

Allen Analysen ging eine Prüfung der Datensätze im Sinne eines Datenchecks auf Eingabefehler sowie eine Voraussetzungsprüfung der jeweils eingesetzten methodischen Verfahren voraus.

4.3.2.3 Stichprobe

Im vorliegenden Kapitel wird zunächst auf das Procedere zum Ein-/Ausschluss von Datensätzen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung eingegangen, bevor daran anschließend die Beschreibung der finalen Studienstichprobe erfolgt.

Ein-/Ausschluss von Datensätzen

Im Rahmen der ersten Erhebung zum Zeitpunkt t_0 liegen 250 Fragebogen vor; nach Ausschluss komplett leerer Fragebogen, Fragebogen mit unrealistisch kurzer Bearbeitungsdauer⁴⁸, abgebrochener Bearbeitungen⁴⁹ sowie der Entfernung von Dubletten⁵⁰ beläuft sich die Anzahl der in die Untersuchung eingegangenen Fragebogen vor der Intervention (t_0) auf $N = 187$. Zu t_1 lagen zunächst 186 Fragebogen vor, von denen (entsprechend den oben beschriebenen Ausschlusskriterien) $N = 151$ in die weiteren Analysen einbezogen wurden; zu t_2 beläuft sich die Anzahl an einbezogenen Fragebogen auf $N = 115$ (vor Ausschluss nach obigen Kriterien: $N = 129$).

Die Fragebogen der drei Messzeitpunkte wurden anschließend anhand einer Schlüssel-ID verbunden, so dass zunächst insgesamt 225 Fälle vorlagen. Nach Ausschluss der Fälle, bei denen lediglich ein Datensatz vorlag (also nur zu einem Messzeitpunkt an der Erhebung teilgenommen wurde), verringerte sich die Fallanzahl auf $N = 133$. In einer letzten Prüfung auf inhaltliche Konsistenz mussten abschließend

⁴⁸ Als Cut-Off-Wert wurde hier eine Bearbeitungsdauer unter 500s angelegt (entspricht einer Bearbeitungsdauer von weniger als 2s pro Item).

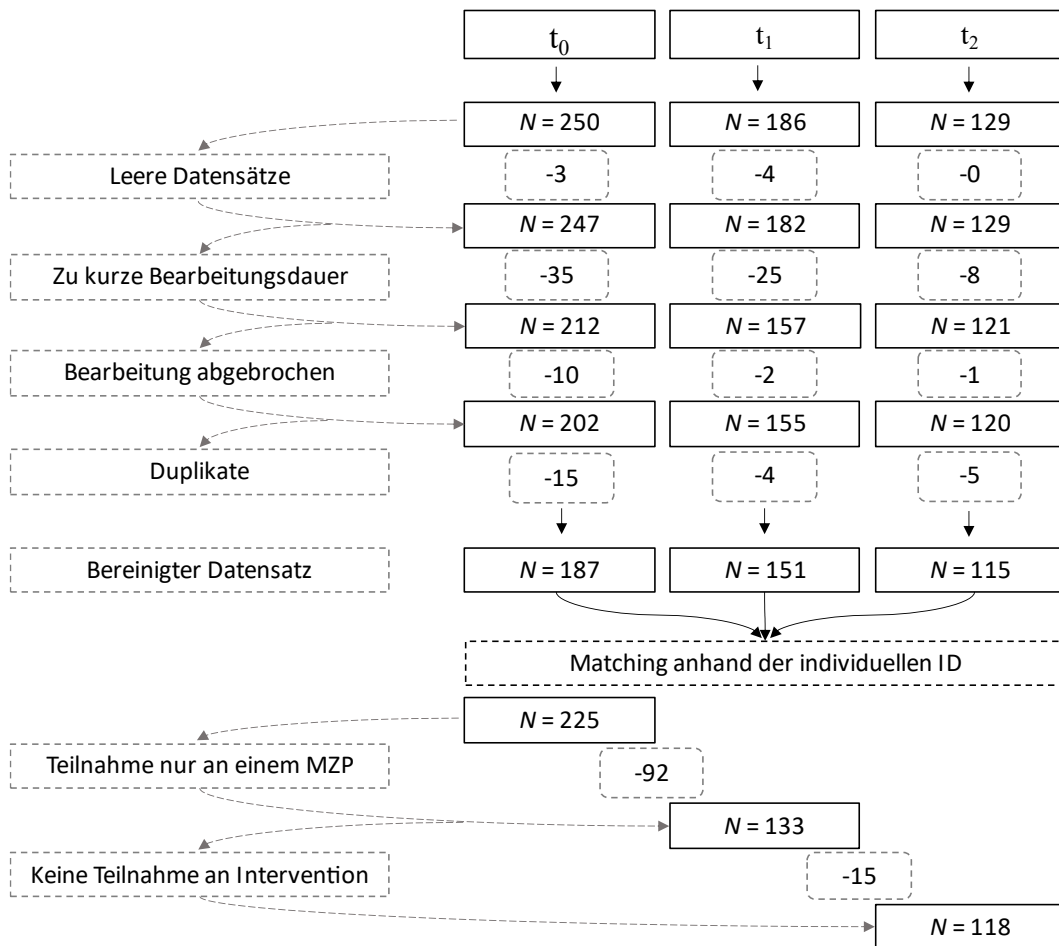
⁴⁹ Ausgeschlossen wurden hierbei Fragebogen, bei denen die Bearbeitung zwar begonnen, jedoch nach wenigen Items abgebrochen wurde (Cut-Off: weniger als 1/3 der Seiten des Gesamtfragebogens wurden überhaupt geöffnet; dies entspricht einer Bearbeitung von ≤ 10 Seiten).

⁵⁰ Bei mehrfach vorliegenden identischen Datensätzen (Dubletten) wurde ein Datensatz beibehalten; bei Mehrfachteilnahmen (das heißt, wenn Personen den Fragebogen pro MZP mehr als einmal ausgefüllt haben) wurde die jeweils erste Teilnahme an der Befragung in den Datensatz eingeschlossen, um mögliche Übungseffekte auszuschließen.

15 weitere Fälle ausgeschlossen werden⁵¹, so dass der finale Datensatz folglich $N = 118$ Teilnehmende umfasst. Das Vorgehen zum Ein-/Ausschluss ist in Abbildung 4.4 noch einmal übersichtlich dargestellt.

Abbildung 4.4

Übersicht zum Ein-/Ausschluss von Datensätzen



Stichprobenbeschreibung

Die finale Stichprobe setzte sich aus $N = 118$ angehenden Lehrpersonen zusammen (davon $n = 44$ männlich⁵²), von denen randomisiert $n = 70$ Personen in die Blended-

⁵¹ Die 15 ausgeschlossenen Befragungsteilnehmenden nahmen nicht an einer der Interventionen (Training im Blended-Learning- oder Präsenz-Format) im Rahmen der vorliegenden Untersuchung teil.

⁵² Da alle angehende Lehrpersonen sich in der Erhebung als männlich oder weiblich definierten, wird nachfolgend auf die Kategorie „divers“ verzichtet; „männlich“ und „weiblich“ addieren sich folglich auf zu 100%.

Learning-Gruppe (BL) (davon $n = 28$ männlich) sowie $n = 48$ Personen in die Präsenz-Gruppe (P) eingeteilt wurden (davon $n = 16$ männlich)⁵³.

Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden lag bei $M = 25.69$ Jahren ($SD = 3.60$) und zum Zeitpunkt t_0 hatten die angehenden Lehrpersonen durchschnittlich $M = 9.59$ Hochschulsemester absolviert ($SD = 3.17$). Die Abiturnote der Teilnehmenden lag im Durchschnitt bei $M = 2.07$ ($SD = 0.55$). Eine Analyse dieser Variablen zum Zeitpunkt t_0 zeigte keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (Präsenz vs. Blended-Learning) bzgl. Alter, Abiturnote und Anzahl der Hochschulsemester der Teilnehmenden (s. Tabelle 4.6).

Tabelle 4.6

Demographische Angaben der angehenden Lehrpersonen

Kennwerte	Deskriptivstatistik und Gruppenvergleich						
	Präsenz ($n = 48$)		Blended-Learning ($n = 70$)		$t(116)$	p	Cohens d
	M	SD	M	SD			
Alter	25.79	3.56	26.53	3.65	.24	.810	-0.04
Abiturnote	2.08	0.59	2.06	0.52	.20	.842	-0.04
Hochschulsemester	9.33	3.30	9.77	3.10	-.74	.463	0.14

Bezogen auf die angestrebten Unterrichtsfächer gaben 30.5% der Teilnehmenden an, Deutsch zu studieren (BL-Gruppe: $n = 20$; P-Gruppe: $n = 16$), 53.4% der angehenden Lehrpersonen studierten Fremdsprachen (BL-Gruppe: $n = 35$; P-Gruppe: $n = 28$). Mathematik als zukünftiges Unterrichtsfach berichteten 11.8% der angehenden Lehrpersonen (BL-Gruppe: $n = 6$; P-Gruppe: $n = 8$); 29.7% studierten naturwissenschaftliche Fächer (BL-Gruppe: $n = 24$; P-Gruppe: $n = 11$). Gesellschaftswissenschaften gaben 40.7% als zukünftiges Unterrichtsfach an (BL-Gruppe: $n = 26$; P-Gruppe: $n = 22$); 2.5% studierten künstlerische Fächer (BL-Gruppe: $n = 2$; P-Gruppe: $n = 1$), 19.5% studierten Religion/Ethik (BL-Gruppe: $n = 14$; P-Gruppe:

⁵³ Die Intervention fand als optionales (Lehr-)Angebot im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Begleitstudiums an der Universität Heidelberg statt, so dass eine exakte Parallelisierung der Gruppengröße aus formalen und organisatorischen Gründen nicht möglich war (s. hierzu auch Kapitel 4.2).

$n = 9$) und 15.3% studierten Sport ((BL-Gruppe: $n = 13$; P-Gruppe: $n = 5$)⁵⁴. Insgesamt gaben 73.7% der Teilnehmenden an, das Schulpraxissemester bereits absolviert zu haben (BL-Gruppe: $n = 52$; P-Gruppe: $n = 35$); dabei hatten hiervon $n = 23$ der angehenden Lehrpersonen bereits die Möglichkeit, selbst Erfahrungen mit (Eltern-)Beratungsgesprächen zu sammeln (BL-Gruppe: $n = 13$; P-Gruppe: $n = 10$).

Um zu prüfen, ob hierbei ein signifikanter Zusammenhang mit der Gruppenzugehörigkeit (Präsenz vs. Blended-Learning) besteht, wurde jeweils der Exakte Test nach Fisher eingesetzt. Dabei zeigten sich zwischen den beiden Gruppen weder Unterschiede bzgl. des Geschlechts (Anteil männlich: 33% vs. 40%, $p < .562$), noch in Bezug auf den Anteil derer, die das Schulpraxissemester bereits absolviert hatten (73% vs. 74%, $p < .100$) oder bzgl. der hierbei bereits gesammelten Beratungserfahrung (21% vs. 19%, $p < .815$). Gleiches gilt in Bezug auf die angestrebten Unterrichtsfächer (s. Tabelle 4.7). Die Gruppen unterscheiden sich folglich auch in Bezug auf diese Variablen nicht signifikant in ihrer Zusammensetzung.

⁵⁴ Die Angaben beziehen sich auf die zukünftigen Unterrichtsfächer der angehenden Lehrpersonen; Mehrfachnennungen waren hierbei möglich.

Tabelle 4.7*Zusammenhang demographischer Angaben mit Gruppenzugehörigkeit*

Kennwerte	Deskriptivstatistik und Gruppenvergleich				
	Gesamt		Präsenz (<i>n</i> = 48)	Blended- Learning (<i>n</i> = 70)	Exakter Test nach Fisher (2-seitig)
	<i>N</i>	%	%	%	<i>p</i>
Deutsch	36	30.5	33.3	28.6	.685
Fremdsprachen	63	53.4	58.3	50.0	.453
Mathematik	14	11.8	16.7	8.6	.247
Naturwissenschaften	35	29.7	23.0	34.3	.221
Gesellschaftswiss.	48	40.7	46.	37.1	.446
Musik/Kunst	3	2.5	2.1	2.9	< .999
Religion/Ethik	23	19.5	18.8	20.0	< .999
Sport	18	15.3	10.4	18.6	.300
Schulpraxissemester ja	87	73.7	72.9	74.3	< .999
Beratungserfahrung ja	23	19.5	20.8	18.6	.815
Geschlecht männlich	44	37.3	33.3	40.0	.562

Die zentralen Ergebnisse im Zusammenhang mit den untersuchten Forschungsfragen, werden im nachfolgenden Kapitel 5 ausführlich berichtet.

5 Ergebnisse

Das vorliegende Kapitel stellt die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit vor. Dabei folgt die Darstellung der Logik der Forschungsfragen: In Kapitel 5.1 werden die Erkenntnisse aus den Expert:inneninterviews berichtet und daran anschließend mit bereits bestehenden Erkenntnissen des aktuellen Forschungsstands verknüpft, bevor die darauf basierenden Inhalte sowie die Konzeption und Umsetzung des im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Trainings im Blended-Learning-Format beschrieben werden. Kapitel 5.2 gibt einen Überblick über die Ergebnisse zu Forschungsfrage 2, die gewonnenen Erkenntnisse zu Forschungsfrage 3 sind Gegenstand von Kapitel 5.3. Die Ergebnisse zu Forschungsfrage 4 werden anschließend in Kapitel 5.4 berichtet.

5.1 Forschungsfrage 1

Forschungsfrage 1 verfolgte das Ziel, methodisch-didaktische Hinweise für die Konzeption und (Aus-)Gestaltung des Trainings im Blended-Learning-Format evidenzbasiert zu eruieren sowie zu explorieren, welche Beratungsanlässe bzw. -inhalte im schulischen Alltag aktuell von besonderer Relevanz sind. Dabei wurde sowohl auf den aktuellen Stand der Forschung als auch auf Erkenntnisse aus den Expert:inneninterviews zurückgegriffen. Die Ergebnisse dieser Analysen werden im vorliegenden Kapitel vorgestellt, wobei in Kapitel 5.1.1 zunächst die Erkenntnisse aus den Expert:inneninterviews ausführlich erläutert werden. Im anschließenden Kapitel 5.1.2 werden diese dann im Sinne einer Synthese mit den Erkenntnissen auf Basis des in Kapitel 2.3 dargestellten empirischen Forschungsstands zur Digitalisierung (in) der Lehrer:innenbildung zusammengeführt und hieraus Schlussfolgerungen für die vorliegende Arbeit abgeleitet. Das im Rahmen der vorliegenden Arbeit konzipierte Training zur Förderung der Beratungskompetenz von angehenden Lehrpersonen im Blended-Learning-Format wird in seiner inhaltlichen sowie methodisch-didaktischen Umsetzung in Kapitel 5.1.3 ausführlich beschrieben.

5.1.1 Zentrale Ergebnisse der Expert:inneninterviews

Die Darstellung der zentralen Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung der Expert:inneninterviews orientiert sich an den Hauptkategorien des finalen Kategoriensystems, das sich in die drei Hauptkategorien *Beratungsanlässe* (Kapitel 5.1.1.1), *Beratung als schulische Aufgabe* (Kapitel 5.1.1.2) sowie *Fortbildungsangebote* (Kapitel 5.1.1.3) untergliedert. Kapitel 5.1.1.4 fasst abschließend die zentralen Erkenntnisse pointiert zusammen und erläutert daraus folgende Konsequenzen für die weitere Arbeit.

5.1.1.1 Beratungsanlässe

Die Hauptkategorie *Beratungsanlässe* beinhaltet alle Aussagen, in denen Beratungsinhalte- bzw. -anlässe thematisiert wurden. Auffallend ist dabei im Rahmen der Analysen, dass die Beratungsanlässe mit Eltern und Schüler:innen fließend ineinander überzugehen scheinen. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass sich die Beratung auf Verhaltensweisen oder Eigenschaften der Kinder und Jugendlichen beziehen, die jedoch – vor allem bei Minderjährigen – nicht nur mit den Betroffenen selbst, sondern auch mit deren Eltern gleichermaßen in Beratungsgesprächen thematisiert werden. Demzufolge lassen sich die Beratungsanlässe und -themen sowohl bei Eltern als auch bei Schüler:innen – gemäß der Literatur – in die fünf großen Bereiche einteilen: Schullaufbahnberatung, Lernberatung, Beratung bei persönlichen Krisen, Verhaltensauffälligkeiten und Sucht sowie Erziehungsberatung (Gerich et al., 2014; Hertel, 2016; Hertel et al., 2019; Hertel & Schmitz, 2010).

Der Aspekt der Schullaufbahnberatung wird von den Schulleiter:innen dabei als typischer Beratungsanlass im Schulalltag wahrgenommen, der entsprechende Fach- und Sachkenntnis – vor allem in Bezug auf das Schulsystem sowie die regionalen Gegebenheiten – voraussetzt.

„Schullaufbahnberatung gehört dazu. Mein Kind wird nicht versetzt, was würden Sie raten: Realschule oder hier wiederholen?“ (SL1, 53-54).

Ähnlich wird auch der Aspekt der Lernberatung eingeschätzt, wobei dieser aus Sicht der Schulleiter:innen verstärkt bereits im Unterricht selbst verortet ist und nur in seltenen Fällen expliziter Beratungsanlass zu sein scheint.

Besonders auffällig im Rahmen der Analysen ist die Vielzahl der Äußerungen zu Verhaltensauffälligkeiten sowie (persönlichen) Krisen von Schüler:innen. Interessant ist hierbei vor allem, dass beide Beratungsanlässe in den Äußerungen der Schulleiter:innen häufig gemeinsam auftauchen bzw. miteinander verknüpft werden. Über diese inhaltlichen Aspekte hinaus ist an dieser Stelle aus analytischer Sicht außerdem besonders hervorzuheben, *wie* die Schulleitenden über Beratungsgespräche zu diesen Themen sprechen: Zum einen fallen hierbei (im Vergleich zu den anderen Beratungsanlässen) besonders die deutlich längeren Sprechereinheiten bzw. Textsegmente ins Auge, zum anderen wurde in den Analysen deutlich, dass im Zusammenhang mit Beratungen zu persönlichen Krisen (und hier vor allem bei gesundheitlichen Aspekten) besonders häufig Belastungen aufseiten der beratenden Personen beschrieben werden.

„Dann geht es aber auch darum, dass Schüler Probleme haben, sei es jetzt psychischer Art, durch Essstörungen oder so irgendwas, dass man da einfach mal aufzeigt, wo kann man Hilfe holen.“ (SL1, 49-51).

„Das, äh, das sind die Gespräche, in denen ich merke, da spielt irgendwo ein gesundheitlicher Aspekt mit rein. Schulängste, äh, ich nenne mal einen ganzen Komplex: Psychische, psychiatrische Hintergründe. Ja, die sind ein Stück weit auch tabuisiert.“ (SL8, 157-159)

Bezüglich dieser Beratungsanlässe wird darüber hinaus deutlich, dass aus Sicht der Schulleiter:innen vor allem die Beratung bei persönlichen Krisen bzw. zu gesundheitlichen Aspekten in der schulischen Beratung stark zuzunehmen scheint.

„Dieser enorme Bereich an, an ähm, persönlichen Beratungsgesprächen. Psychische, äh, Anlässe nehmen deutlich zu.“ (SL8, 59-60)

Zuletzt gehen drei der Schulleiter:innen noch auf den Aspekt der Erziehungsberatung ein, wobei diese häufig erst über Umwege als Beratungsanlass erkennbar zu werden scheint – etwa, weil Verhaltensauffälligkeiten des Kindes zu einem Beratungsgespräch führen, in dem dann die familiäre Situation als eigentliches Problem thematisiert wird.

„Ja, das nicht tatsächlich gesprochen wurde, dass man nicht tatsächlich an das Problem kam, oder, was immer wieder auch bei uns auftaucht. Begleitumstände. Das Problem liegt gar nicht in erster Linie bei dem Kind, sondern in der Familiensituation. Da sind eben Dinge, die sind im Moment schwierig, ja.“ (SL5, 431-434)

5.1.1.2 Beratung als schulische Aufgabe

Die Hauptkategorie *Beratung als schulische Aufgabe* beinhaltet Aussagen zur Beratung resp. Beratungsgesprächen als Aufgabe von Schule(n). Mit einer Ausnahme finden sich in allen Interviewtranskripten Textsegmente, in denen in diesem Zusammenhang der Stellenwert von Beratung thematisiert wird. Hierbei wird übereinstimmend berichtet, dass die Beratung in Schulen eine zentrale Rolle einnimmt, deren Bedeutung weiter zuzunehmen scheint. Dies wird vorwiegend damit begründet, dass eine gute Beratungskultur ausschlaggebend und zwingend notwendig für ein gutes Schulklima sowie die allgemeine Schulqualität sei, da gerade eine offene und wertschätzende Haltung gegenüber Eltern und Schüler:innen dazu beitrage, dass diese sich an der Schule wohlfühlten. Ein Teil der Schulleiter:innen betont darüber hinaus außerdem, dass Schule ohne Beratung nicht funktionieren könne.

„Beratung ist ja Aufgabe der Schule. Und je besser das gelingt, je besser vor allen Dingen die kommunikativen Strukturen sind, umso besser ist auch Schule.“ (SL6, 167-168)

„Nur dadurch, dass solche guten Gespräche sind, kann es funktionieren.“ (SL4, 241-242)

Gleichwohl weisen der Schulleiter:innen explizit darauf hin, dass der Beratungsauftrag von Schule begrenzt sei und sich Schulen dementsprechend auch ihrer eigenen Rolle im Beratungsprozess bewusst sein müssten.

„Und ich glaube auch, dass wir da auch insgesamt gute Arbeit leisten. Im Rahmen der Aufgaben, die Schule leisten muss. Noch einmal, wir sind keine, wir sind keine therapeutische Einrichtung. Wir sind Schule.“ (SL8, 199-201)

Darüber hinaus finden sich in den Interviews explizite Hinweise auf die mangelhafte bzw. nicht vorhandene Ausbildung bzgl. der Beratungsaufgaben von schulischen Akteur:innen.

„Also weil das, wir sind permanent in irgendwelchen Beratungssituationen. Und sicherlich braucht man keine zweijährige Ausbildung, aber dass das viel mehr ein Baustein sein müsste, sowohl im Referendariat, als auch in der jungen Lehrerbildung oder dann eben in der Anfangsphase der Schulleiter, des Schulleiterdaseins, fände ich unglaublich wichtig.“ (SL2, 106-110)

„Ach Gott, man würde sich wünschen, ich habe es ja vorhin schon angesprochen, man würde sich wünschen, dass darauf gezielter ausgebildet werden würde. Und zwar nicht so als fakultatives Angebot von irgendwelchen Fortbildungen, sondern wenn das zur Ausbildung dazu gehören würde.“ (SL6, 216-219)

Darüber hinaus finden sich in den Interviewtranskripten vielfältige Textsegmente, in denen auf notwendige Kompetenzen für schulische Beratung eingegangen wird. Bezogen auf die Subkategorie *Personale Ressourcen und Beziehungsgestaltung*, steht hierbei für die Schulleitenden die wertschätzende Haltung sowie der respektvolle Umgang mit der ratsuchenden Person klar im Fokus. Diese Beziehungsarbeit und das Achten auf das eigene Empfinden sowie das des Gegenübers wird dabei als beinahe genauso wichtig betrachtet wie das Vorankommen auf inhaltlicher Ebene. Dies wird unter anderem dadurch begründet, dass eine gute Beziehungsebene als Auffangnetz fungieren könne, sollte es einmal besonders schwierige Themen zu besprechen geben.

„Er darf nicht voreingenommen sein gegenüber, gegenüber Menschen. Er muss aufmerksam zuhören können, er muss länger zuhören können auch. Äh, muss die Menschen, das ist für mich eine Fundamentalregel, er muss die Menschen ernst nehmen können mit denen er spricht.“ (SL5, 208-211)

„Und das sind diese Gespräche. Diese Gespräche führen, diese Beziehungsebene und dann ist es auch nicht schlimm, wenn was schiefgeht, weil man das auf der Beziehungsebene immer wieder auffangen kann. Weil man sagen kann, okay, lief jetzt einfach, lief nicht gut, ja. Aber wenn das eine stabile Basis ist, dann kann man auf anderer Ebene auch arbeiten, gut arbeiten.“ (SL7, 361-365)

In Bezug auf die Subkategorie *Prozessstrukturierung* stehen für die Schulleitenden die umfassende Gesprächsvorbereitung im Vorfeld sowie das (aktive) Zuhören während des Beratungsgesprächs an erster Stelle. Dies wird vor allem damit begründet, dass bei einer ausführlichen Vorbereitung im Beratungsgespräch selbst das Ziel sowie mögliche Handlungsoptionen klar im Fokus stehen könnten und ein evtl. erforderliches Umlenken im Gesprächsverlauf – beispielsweise durch den Einsatz spezifischer Gesprächsführungsstrategien – leichter umsetzbar sei. Diese Überlegungen sind dabei stets eingebettet in den Aspekt des wertschätzenden und respektvollen Umgangs, der im Rahmen von Kompetenzfacette *Personale Ressourcen und Beziehungsgestaltung* bereits erläutert wurde.

„Die müssen zuhören lernen. Und die müssen wirklich lernen, den Anderen als Person zu achten.“ (SL1, 327-328)

„Ich glaube, hilfreich ist immer, wenn man Zeit hat, das ordentlich vorzubereiten. Also wenn es keine Zwischen-Tür-und-Angel-Gespräche sind, auf der einen Seite, wenn es klar im Kalender schon drin steht, Frau X, Herr Y kommt und hat das und das Anliegen.“ (SL2, 136-138)

Die meisten Textsegmente lassen sich der Subkategorie *Problemlösung und Bewältigung* zuordnen. Besonders auffallend ist hierbei, dass dies die einzige Subkategorie ist, zu dem sich alle Schulleiter:innen äußern. Auch hier wird der Aspekt der ausführlichen Gesprächsvorbereitung erneut aufgegriffen; dabei geht es an dieser Stelle vor allem darum, bei besonders herausfordernden Gesprächen bereits im Vorfeld geeignete Handlungsstrategien zu entwickeln.

„Ja, man weiß ja, wer da auf einen zukommt und dann einfach zu gucken, ok, was kann da passieren, was können die härtesten Angriffe sein.“ (SL2, 287-289)

Im Sinne einer Bewältigungsstrategie bei besonders belastenden Gesprächen wird darüber hinaus auch die besondere Bedeutung der Reflexion bzw. die Gesprächsnachbereitung angesprochen.

„Wie gesagt, wir führen häufiger Gespräche zusammen und wir haben so, es hat sich so ein bisschen eingebürgert, dass wir uns danach einfach nochmal kurz zusammensetzen und darüber sprechen und dann nochmal auch, ja, gucken wie es weitergehen kann, oder Ideen sammeln oder manchmal aber auch einfach, also gestern war es so, wo wir gesagt, jetzt müssen wir beide erstmal Abstand dazu kriegen und dann, ähm, setzen wir uns aber nochmal zusammen und gucken, was uns jetzt nochmal so gekommen ist und da im Kopf rumgeht.“ (SL3, 149-155)

5.1.1.3 Fortbildungsangebote

Aussagen, die die Ausgestaltung von Fortbildungsangeboten zur Beratung im schulischen Kontext betreffen, wurden in der Hauptkategorie *Fortbildungsangebote* codiert. Bezogen auf inhaltliche Wünsche, lassen sich aus den Interviews die folgenden drei zentralen Themenkomplexe abstrahieren:

An erster Stelle sind dabei die theoretische Auseinandersetzung mit Grundlagen der Kommunikation und der Erwerb von Sach- bzw. Fachkenntnis (auch in Bezug auf die Beratungsinhalte) zu nennen. Hierbei wird von den Schulleitenden darauf hingewiesen, dass dies die Grundlage für jede (erfolgreiche) Beratung darstelle.

„Fachliche Dinge, klar! Schulrecht, grundsätzliche pädagogische Dinge, keine Frage!“ (SL8, 225-226)

An zweiter Stelle sind die Aspekte Selbstklärung bzw. Reflexion der eigenen Haltung und des individuellen Beratungshandelns anzuführen. Hier wird von mehreren

Schulleitenden verstärkt hervorgehoben, welche zentrale Bedeutung eine solche intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Person bzw. der Rolle als Berater:in einnimmt.

„Also ja, würde ich wirklich, ja, nichts anderes, also irgendwie Ausbildung und Selbstreflexion. Ja, das sind die beiden, die beiden Dinge. Ja. Auf alle Fälle angehen. Je früher, desto besser (lacht). Ja.“ (SL2, 308-310)

Als dritter Hauptfokus in Bezug auf die inhaltliche Schwerpunktsetzung ist aus Sicht der Schulleiter:innen die Analyse schwieriger Gesprächssituationen sowie damit einhergehender Handlungsoptionen anzuführen. In diesem Zusammenhang finden sich in den Expert:inneninterviews verstärkt Verknüpfungen zu Wünschen nach dem methodischen Vorgehen im Rahmen einer Fortbildung zur Beratung im schulischen Kontext. Fünf der acht Schulleitenden weisen hierbei explizit auf den Einsatz von Rollenspielen und simulierten Beratungsgesprächen hin. Diese werden dabei zumeist als Instrument betrachtet, um anhand konkreter Fälle bzw. Beratungsanlässe verschiedene Handlungsalternativen in einem geschützten Rahmen praktisch auszuprobieren und deren Wirkung und Effekte zu reflektieren.

„Also ich würde mir wünschen, dass man da ein bisschen mehr macht. Vor allen Dingen auch ein bisschen effizient und ein bisschen konkret auf Fälle zugeschnitten. Dass man die Leute trainiert praktisch für so etwas.“ (SL6, 222-225)

„Also auf der einen Seite, ich glaube, da muss Praxis mit rein, also im Sinne von, wir üben; feedbacken uns und gucken was wie wirkt. Ich glaube, ohne das geht es nicht.“ (SL2, 248-250)

Ein:e Schulleiter:in schlägt darüber hinaus noch die Methodik des Lernens am Modell vor; hierbei wird die Idee angeführt, ein gelungenes, professionell geführtes Beratungsgespräch im Sinne eines best-practice-Beispiels im Rahmen einer solchen Fortbildung detailliert zu analysieren, um davon ausgehend Ideen und Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung des eigenen Beratungshandeln zu erschließen.

„Ich lerne am besten, wenn ich sehe, wie jemand, der das wirklich kann, der das professionell führt. Und da würde ich mir einfach noch ein bisschen mehr wünschen in der Richtung. Also vielleicht gerade in schwierige Gespräche führen.“ (SL7, 322-324)

Bezogen auf die allgemeinen Rahmenbedingungen finden sich in zwei der Interviews direkte Äußerungen. Dabei wird einerseits der Wunsch einer zielgruppenspezifischen Ausrichtung der Inhalte und Methoden deutlich, andererseits wird die

Wichtigkeit der zeitlichen und räumlichen Verortung eines solchen Angebots hervorgehoben. Dies wird damit begründet, dass eine Fortbildung – bei ungeeigneten Voraussetzungen – selbst zur Belastung werden könne, statt den gewünschten Effekt zu erzielen.

„Da bräuchte es einfach auch größere Zeitressourcen. Es ist schwierig, wenn ich die Lehrer in ihrer Freizeit, wann immer auch die anzuführen ist (...) Ich kann nicht freitags mittags um 16 Uhr regelmäßig ein Coaching machen für irgendwelche schwierige Situationen oder belastenden Situationen. Da wird das Coaching zu Belastung.“ (SL5, 225-228)

Abschließend wurden im Rahmen der kategorienbasierten Auswertung noch die Textsegmente analysiert, in denen die Schulleitenden auf Eigenschaften der Trainer:innen im Rahmen der Fortbildungen eingehen. Hierbei zeigt sich vor allem, dass neben dem individuellen Eingehen auf die Vorerfahrungen und Bedarfe der Teilnehmenden vor allem die Profession eine zentrale Rolle zu spielen scheint. Dabei wünschen sich die Schulleitenden, dass die Fortbildung nicht von Lehrpersonen geleitet wird, sondern von einer Person, die zwar thematisch mit der Beratung in Schulen vertraut ist, selbst jedoch einen anderen professionellen Hintergrund hat.

„Aber in Konfliktsituationen würde ich mir einfach noch mehr professionelle Fortbildner wünschen. Keine Lehrer, die sich das selber irgendwo angelesen haben, sondern Andere.“ (SL7, 325-327)

„Dass da jemand kommt, der zwar weiß, was Schule ist, aber nicht darin groß geworden ist von seinem Beruf her. Dass wir also Erfahrungen bekommen von außen mal. Denn die meisten Fortbildungen werden ja von Lehrerinnen und Lehrern getragen. Und das ist so wie Inzucht, man kommt irgendwie nicht weiter.“ (SL4, 336-339).

Die in den obigen Kapiteln ausführlich berichteten zentralen Ergebnisse der Expert:inneninterviews werden im anschließenden Kapitel 5.1.1.4 übersichtlich zusammengefasst.

5.1.1.4 Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse aus den Expert:inneninterviews

Die Expert:inneninterviews zielten darauf ab, aktuell besonders relevante Beratungsanlässe sowie -inhalte an Gymnasien zu identifizieren sowie Hinweise zur Ausgestaltung von Trainings zur Förderung der Beratungskompetenz im schulischen Kontext aus Sicht von Schulleitenden zu eruieren. Im Rahmen von Expert:in-

neninterviews wurden hierfür acht Schulleiter:innen befragt und die Gespräche anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet. Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse dieser Analysen zusammengefasst, wobei – wie auch bei der ausführlichen Ergebnisdarstellung in Kapitel 5.1.1 – die Hauptkategorien des Auswertungsschemas zur Strukturierung herangezogen werden.

Die erste Hauptkategorie fokussierte darauf herauszufinden, zu welchen Anlässen bzw. zu welchen Themen aktuell gehäuft Elternberatungsgespräche im schulischen Kontext stattfinden. Die Analysen ergaben, dass die Einschätzung durch die Schulleiter:innen sich mit der in der Literatur beschriebenen Unterteilung in fünf zentrale Beratungsanlässe decken: So finden auch aus Sicht der Schulleitenden Beratungsgespräche statt zu Schullaufbahnberatung, Lernberatung, Beratung bei persönlichen Krisen, Verhaltensauffälligkeiten und Sucht sowie Erziehungsberatung. Im Rahmen der Analysen konnte darüber hinaus aufgezeigt werden, dass aus Sicht der Schulleitenden die Themen (psychosoziale) Auffälligkeiten sowie persönliche Krisen deutlich an Bedeutung zugenommen zu haben scheinen. Vor allem Beratungen, die die (psychosoziale) Gesundheit von Schüler:innen thematisieren, werden dabei für die beratenden Personen als besonders herausfordernd und potenziell belastend wahrgenommen.

Die zweite Hauptkategorie hatte zum Ziel, Beratung als schulische Aufgabe näher zu beleuchten. Die Schulleitenden berichten in diesem Zusammenhang von der enormen Bedeutung, die schulischer Beratung zukommt, weisen dabei jedoch zugleich auch auf den begrenzten Beratungsauftrag von Schule(n) hin. Interessant ist hierbei, dass sich in diesem Kontext in mehreren Interviews explizite Äußerungen finden, die die mangelnde Beratungsausbildung im Rahmen der Lehrer:innenbildung thematisieren. Dabei wird von einigen der Schulleitenden der Wunsch geäußert, Beratung im schulischen Kontext einerseits verpflichtend und andererseits bereits sehr früh curricular in der Lehrer:innenbildung zu verankern. Bezüglich der notwendigen Kompetenzen für (erfolgreiche) Beratung im schulischen Kontext lassen sich die Aussagen der Schulleitenden in die Trias der Beratungskompetenzfacetten nach Hertel et al. (2014) einordnen. Im Kontext der Beziehungsgestaltung scheint für die Schulleitenden hierbei der wertschätzende und respektvolle Umgang mit den ratsuchenden Personen von besonderer Bedeutung zu sein. Bezüglich der

Prozessstrukturierung wird vor allem die Bedeutung einer umfassenden Gesprächsvorbereitung sowie des aktiven Zuhörens hervorgehoben, wobei die Äußerungen hierbei häufig eingebettet werden in den zuvor erwähnten wertschätzenden und respektvollen Umgang miteinander. Im Sinne der Problemlösung und Bewältigung, vor allem von besonders herausfordernden Beratungsgesprächen, wird darüber hinaus auf die Relevanz von nachbereitender Reflexion hingewiesen.

Die dritte Hauptkategorie zielte darauf ab, auf Basis der umfassenden Erfahrungen sowie dem Kontextwissen der Schulleiter:innen, deren Einschätzung bzgl. Wünschen und Bedarfen für die Gestaltung von Trainings zur Beratung im schulischen Kontext herauszuarbeiten. Hierbei deuten die Analysen auf Ergebnisse auf vier unterschiedlichen Ebenen hin: allgemeine Rahmenbedingungen, inhaltliche Schwerpunkte der Fortbildungsangebote, deren methodisch-didaktische Ausgestaltung sowie Fähigkeiten, Fertigkeiten und Eigenschaften der Trainer:innen, die diese Angebote durchführen. Auf inhaltlicher Ebene sind die theoretische Auseinandersetzung mit Grundlagen der Kommunikation, der Erwerb von Sachkenntnis in Bezug auf die Beratungsanlässe, die Selbstklärung bzw. Reflexion der eigenen Haltung und des individuellen Beratungshandelns sowie die Analyse schwieriger Gesprächssituationen und – darin verankert – Handlungsoptionen der beratenden Personen anzuführen. Aus methodischer Sicht wird vor allem die Bedeutung von praktischen Übungsphasen hervorgehoben, wobei hier vorwiegend Rollenspiele bzw. simulierte Beratungsgespräche angeführt werden. Bezüglich der allgemeinen Rahmenbedingungen deuten die Analysen darauf hin, dass die zeitliche und räumliche Terminierung von zentraler Bedeutung zu sein scheint. Dabei gilt es aus Sicht der Schulleitenden vor allem, durch eine sinnvolle Rahmung die Trainings selbst nicht zur Mehrbelastung werden zu lassen. Bezogen auf die Trainer:innen wird ein klarer Wunsch nach Personen außerhalb des schulischen Kontexts (bzw. Personen, die selbst keine Lehrer:innen sind) deutlich.

Aus den obigen Ergebnissen lassen sich die Schlussfolgerungen für das weitere Vorgehen im Rahmen der vorliegenden Arbeit ableiten, die im nachfolgenden Kapitel 5.1.2 erläutert werden.

5.1.2 Schlussfolgerungen zu Inhalten, Konzeption und Umsetzung des Trainings im Blended-Learning-Format

Basierend auf den im Rahmen des theoretischen und empirischen Hintergrunds zur Digitalisierung in der Lehrer:innenbildung, spezifisch in Bezug auf online-gestützte Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer:innenbildung, dargestellten Erkenntnissen (s. Kapitel 2.3.2) sowie anknüpfend an die Erkenntnisse zur Förderung von Beratungskompetenz von (angehenden) Lehrpersonen (s. Kapitel 2.2.3) und vor dem Hintergrund der Ergebnisse im Rahmen der Expert:inneninterviews im Kontext der vorliegenden Arbeit (s. Kapitel 5.1.1), ergeben sich folgende evidenzbasierte Implikationen zu allgemeinen Rahmenbedingungen, inhaltlichen Aspekten sowie methodisch-didaktischen Leitlinien und Spezifika für die (Aus-)Gestaltung des Trainings im Blended-Learning-Format im Rahmen der vorliegenden Arbeit:

Im Rahmen des Trainings sollen sowohl Grundlagen der Kommunikation als auch das Beratungshandeln im schulischen Kontext behandelt werden; dabei sollen auch spezifische Herausforderungen in Beratungsgesprächen sowie mögliche Handlungsoptionen thematisiert werden. Im Rahmen des Beratungsprozesses soll außerdem die Vor- und Nachbereitung ausführlich in den Blick genommen werden. In Bezug auf das methodische Vorgehen soll das praktische Einüben und Ausprobieren verschiedener Handlungsoptionen im Zentrum stehen. Dies soll vor allem durch simulierte Beratungsgespräche geschehen. Darüber hinaus soll die Reflexion dieser Übungen sowie des Handelns als beratende Lehrperson eine zentrale Rolle im Rahmen des Trainings einnehmen. Das Training soll dabei von Trainer:innen gestaltet und durchgeführt werden, die selbst keine Lehrpersonen sind, jedoch mit dem System Schule sowie den dortigen Beratungsabläufen und -themen vertraut sind. Letztlich gilt es, darüber hinaus Rahmenbedingungen zu schaffen, die das Training selbst nicht zu einer zusätzlichen Belastung machen, sondern sich an den zeitlichen und räumlichen Bedarfen der angehenden Lehrpersonen orientieren.

Basierend auf den Erkenntnissen aus den Expert:inneninterviews sollen psychosoziale Auffälligkeiten als Beratungsanlässe fokussiert werden. Dabei soll vor allem Sachkenntnis erworben sowie die Rolle von beratenden Lehrpersonen in diesem Zusammenhang fokussiert werden. Aufgrund der Hinweise der Schulleiter:innen sowie der Häufigkeit bzw. besonderen Bedeutung, die diese spezifischen Auffälligkeiten im schulischen Kontext einnehmen (Bilz, 2008; Cooley, 2007; Essau et al.,

2000; Falkai et al., 2018; Häßler & Fegert, 2012; Petermann, 2008; Suhr-Dachs & Döpfner, 2015; Wittchen et al., 1999), werden von den Autorin der vorliegenden Arbeit unangepasstes Sozialverhalten, AD(H)S, Leistungsangst bzw. Soziale Ängste sowie Depressionen zur vertiefenden Auseinandersetzung ausgewählt. Bei der Aufbereitung dieser Inhalte für das vorliegende Training wurde auf die Expertise von mehreren Entwicklungspsycholog:innen sowie Psychotherapeut:innen für Kinder und Jugendliche zurückgegriffen. Hierbei wurden zum einen zentrale Inhalte der jeweiligen geplanten Seminareinheiten vorab besprochen; zum anderen wurde nach der konzeptionellen Erstellung und Umsetzung der einzelnen Einheiten (erneut) Feedback eingeholt und die Hinweise und Rückmeldungen entsprechend vor Beginn des Trainings eingearbeitet.

Die bisher vorgestellten Implikationen und Schlussfolgerungen stützen den Einsatz des mehrfach positiv evaluierten Trainings zur Förderung der Beratungskompetenz von (angehenden) Lehrpersonen in Präsenzform von Hertel (2009) als Grundlage für den inhaltlichen Aufbau des Trainings im Rahmen der vorliegenden Arbeit. Ausnahme stellen lediglich die behandelten Beratungsanlässe dar, die hin zu ausgewählten psychosozialen Auffälligkeiten angepasst werden sollen⁵⁵.

Aufgrund organisationaler Rahmenbedingungen wie der Semesterlänge, der Raumgröße des für die in Präsenzform stattfindenden Trainingseinheiten, die durch die Prüfungsordnung bzw. das Modulhandbuch vorgegebene zeitliche Rahmung sowie die von der Universität verbindlich vorgeschriebene Lernplattform ergeben sich im Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchung darüber hinaus folgende Leitlinien und Spezifika der methodisch-didaktischen Ausgestaltung, die spezifisch für das Training im Blended-Learning-Format gelten:

Erstens: Da das Trainings im Blended-Learning-Format als Lehr-Lern-Veranstaltung im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Begleitstudiums für angehende Lehrpersonen an der Universität Heidelberg angeboten werden soll, werden die online-gestützten Einheiten mittels der Lernplattform moodle realisiert. Diese wird universitätsweit in allen Fächern bzw. Disziplinen eingesetzt, so dass zum einen eine entsprechende Lizenz an der Hochschule bereits vorhanden ist, zum anderen kann angenommen werden, dass die angehenden Lehrpersonen mit der Oberfläche

⁵⁵ Für eine detaillierte Beschreibung des Trainings sei an dieser Stelle auf Kapitel 5.1.3 verwiesen.

sowie den generellen Nutzungsmodalitäten schon im Vorfeld des Trainings vertraut sind, was ein Kennenlernen resp. Einarbeiten in die Lernplattform aufseiten der angehenden Lehrpersonen erleichtert⁵⁶.

Zweitens: In der Lernplattform moodle sollen die einzelnen Trainingseinheiten (s. Tabelle 5.1 auf S.135) als sogenannte „Lektionen“⁵⁷ eingebunden werden, die jeweils wöchentlich für die angehenden Lehrpersonen freigeschaltet werden. Die einzelnen Einheiten (in moodle: Lektionen) sollen dabei optisch klar voneinander abgegrenzt und im Sinne der inneren Konsistenz stets gleich aufgebaut werden: 1) Titel der Einheit und kurzes „Abstract“ zu den behandelten Themen, 2) die eigentliche Lektion⁵⁸, 3) zusätzliche/weiterführende Materialien zur aktuellen Einheit und 4) Forum für Fragen, Anmerkungen und zur Diskussion im Kontext der vorliegenden Einheit. Die Bearbeitungsdauer der einzelnen Einheiten soll sich an den regulären Seminarzeiten im Hochschulkontext orientieren und damit ca. 90 Minuten pro Woche in Anspruch nehmen. Dabei kann der Bearbeitungszeitpunkt im Rahmen der jeweiligen Woche individuell ausgewählt werden. Für all diejenigen angehenden Lehrpersonen, die bei der Bearbeitung der Einheiten in Gruppen- oder Partner:innenarbeit vorgehen möchten, wird jedoch zusätzlich ein spezifischer Trainings-Zeitpunkt („Seminarzeit“) festgelegt, so dass sich ein (virtuelles) Zusammenfinden leichter organisieren lässt und Schwierigkeiten in der Absprache zur Zusammenarbeit minimieren lassen.

Drittens: Die Einheiten sollen jeweils einem übergeordneten Schema folgend angelegt sein: Zunächst erfolgt ein Rückblick auf die zentralen Inhalte und Lernziele der letzten Einheit, in dessen Kontext auch auf das zugehörige Forum hingewiesen wird. Anschließend wird die aktuelle Einheit in den Gesamtkontext des Trainings eingeordnet und in ihrer Auswahl sowie ihrer Bedeutung erläutert. Es folgt ein Überblick über die zentralen Lernziele der aktuellen Einheit, bevor mit einem inhaltlichen Input thematisch in die Einheit eingestiegen wird. Hierbei sollen vorwiegend audiovisuelle (PowerPoint-)Präsentationen eingesetzt werden, die von der

⁵⁶ Die aus der Nutzung dieser Lernplattform folgenden Implikationen sowie Limitationen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden in Kapitel 6 diskutiert.

⁵⁷ „Lektion“ ist die moodle-eigene Bezeichnung dieses Kursbausteins.

⁵⁸ Nähere Ausführungen zum Aufbau der jeweiligen Einheiten (resp. Lektionen) folgen in Kapitel 5.1.3.

Trainer:in angelegt, in Form von Sprech-Skripten ausformuliert und eingesprochen und in Videoform in moodle eingebettet werden. Diese Inputphasen werden an den Stellen, die dessen bedürfen, durch Übungen und Vertiefungsaufgaben (beispielsweise True-False-Quizzes oder Fallarbeiten) angereichert, die über die vertonten Präsentationen eingeführt und angeleitet werden. Jede Einheit schließt dann mit einem Rückblick auf die zu Beginn erläuterten Lernziele der aktuellen Einheit sowie einem Ausblick auf die Inhalte und Themen der nächsten Einheit. Darüber hinaus steht den angehenden Lehrpersonen nach der Einheit eine freiwillige, teilstandardisierte Kurzevaluation zur Verfügung, in der direktes Feedback zur (Aus-)Gestaltung der Einheit direkt an die Trainer:in zurückgespiegelt werden kann.

Viertens: Im Rahmen der Einheiten, in denen ausgewählte psychosoziale Auffälligkeiten als Beratungsanlässe thematisiert werden, wird die inhaltliche Auseinandersetzung darüber hinaus jeweils einem vierschrittigen Vorgehen folgen: Zunächst werden 1) Zahlen, Daten und Fakten zur jeweils thematisierten psychosozialen Auffälligkeit erläutert. Daran anschließend werden 2) mögliche Indikatoren im Schulalltag, die auf diese psychosoziale Auffälligkeiten hindeuten könnten, thematisiert, bevor 3) mögliche Maßnahmen und Strategien im Schulkontext erarbeitet werden. In einem letzten Schritt wird dann 4) die Beratung mit betroffenen Familien durch die (angehenden) Lehrpersonen in den Fokus gerückt. Zentral ist im Kontext der Auseinandersetzung mit psychosozialen Auffälligkeiten im Rahmen des vorliegenden Trainings außerdem die klare Kommunikation bzgl. der Rolle von Lehrpersonen: Das Training hat nicht den Anspruch bzw. das Ziel, entsprechende Diagnose- oder Therapiekompetenzen zu vermitteln, da dies nicht Aufgabe von Lehrpersonen resp. Schule ist, sondern zielt vielmehr darauf ab, die psychosozialen Auffälligkeiten besser kennenzulernen und mögliche erste Indikatoren, die im schulischen Alltag in Erscheinung treten können, zu identifizieren, um dann die Familien entsprechend beraten und ggf. an die zuständigen Stellen und Kooperationspartner:innen verweisen zu können.

Fünftens: Den thematischen Einheiten soll auf übergeordneter Ebene ein Abschnitt zu administrativen sowie organisatorischen Aspekten im Kontext des Trainings vorangestellt werden. In diesem wird neben einer Übersicht über die thematischen Einheiten sowie deren terminliche Einordnung auch eine ständig erweiterte FAQ-

Liste angelegt werden, in der sämtliche Fragen zu technischen und organisatorischen Aspekten im Rahmen des Trainings beantwortet und für alle angehenden Lehrpersonen sichtbar gemacht werden.

Sechstens: Im Sinne der Adaptivität und Adaptierbarkeit des Trainingsverlaufs wird in moodle ein freiwilliger Selbsttest zum Stand des Vorwissens bzgl. der Beratung resp. der Beratungstätigkeit im schulischen Kontext als Hilfe zur Einschätzung der eigenen Lernbedarfe für die angehenden Lehrpersonen angelegt und bereits vor Beginn des eigentlichen Trainings bereitgestellt. Dieser dient ausschließlich der individuellen Reflexion und Identifikation von möglichen „blind spots“, die im Kontext des Trainings dezidiert bzw. vertiefend in den Blick genommen werden können.

Siebtens: Dem Gedanken der Adaptivität und Adaptierbarkeit folgend, werden innerhalb der thematischen Einheiten an all den Stellen, an denen dies a) möglich und b) sinnvoll für das Erreichen der Lernziele ist, den angehenden Lehrpersonen Wahlmöglichkeiten angeboten, ihren Lernprozess individuell zu gestalten. Dies kann beispielsweise dadurch geschehen, dass zwischen ausführlichen und verkürzten Übungsphasen ausgewählt werden kann, oder auch dadurch, dass über den Arbeitsmodus selbst an geeigneten Stellen individuell entschieden werden kann (beispielsweise: Auswahl zwischen Einzelarbeit oder Arbeit in Kleingruppen bzw. Partner:innenarbeit).

Achtens: Die über moodle realisierten Einheiten werden ergänzt durch eine Kick-Off-Veranstaltung zu Beginn sowie eine Abschlussveranstaltung am Ende des Trainings, die in Präsenz stattfinden. Im Rahmen dieser Präsenzeinheiten sollen von den angehenden Lehrpersonen simulierte Beratungsgespräche durchgeführt werden, die zum einen als Reflexionsgrundlage zu individuellen Lernbedarfen sowie möglichen Herausforderungen in Beratungsgesprächen mit Eltern herangezogen werden sollen sowie zum anderen abschließend als praktische Umsetzung der im Training erworbenen Kompetenzen fungieren.

Neuntens: Darüber hinaus soll nach der Erarbeitung der grundlegenden Inhalte der Beratung im schulischen Kontext eine Einheit als Reflexionsphase im Selbststudium ausgestaltet werden. Hier werden keine neuen Inhalte erarbeitet, sondern die

individuelle Beratungsleistung im Rahmen der in der Kick-Off-Veranstaltung simulierten Beratungsgespräche auf Basis der im Training erworbenen Kenntnisse reflektiert.

Wie genau diese methodisch-didaktischen Leitlinien und Spezifika im Rahmen des Trainings zur Förderung der Beratungskompetenz angehender Lehrpersonen im Blended-Learning-Format in den einzelnen thematischen Einheiten praktisch umgesetzt wurden, wird im nachfolgenden Kapitel 5.1.3 dargestellt.

5.1.3 Das Training im Blended-Learning-Format im Rahmen der vorliegenden Arbeit

Das Blended-Learning-Training zur Förderung der Beratungskompetenz angehender Lehrpersonen besteht aus 13 Einheiten, die teilweise in Präsenzform und teilweise onlinebasiert umgesetzt wurden. Alle digital zur Verfügung gestellten Einheiten wurden vollständig auf der Lernplattform moodle realisiert. Tabelle 5.1 zeigt die Struktur bzw. Umsetzung des Kurses im Blended-Learning-Format in einer Übersichtstabelle; im Rahmen des Präsenzkurses fanden alle Einheiten – mit Ausnahme der Reflexionsaufgabe, die auch hier im Selbststudium umgesetzt wurde – in Präsenzform in Seminarräumen statt. Die beiden Trainingsformate (Präsenz vs. Blended-Learning) sind inhaltlich deckungsgleich aufgebaut, so dass – im Sinne des Forschungsinteresses der vorliegenden Arbeit – nachfolgend lediglich das Training im Blended-Learning-Format dezidiert vorgestellt werden wird.

Tabelle 5.1*Struktur und Inhalte des Trainings im Blended-Learning-Format*

Thematische Einordnung	Einheit	Inhalt	Darbietungsform
Gemeinsame Einführung	1	Einführung und Organisation; simuliertes Beratungsgespräch	Präsenz ^a
	2	Was ist Beratung?	Online
Grundlagen und Rahmenbedingungen schulischer Beratung	3	Beratung im schulischen Kontext I: Rahmenbedingungen und Ressourcen	Online
	4	Beratung im schulischen Kontext II: Perspektiven von Lehrpersonen und Eltern	Online
Führen von Beratungsgesprächen	5	Grundlagen der Kommunikation	Online
	6	Gesprächsführungsstrategien und Struktur von Beratungsprozessen	Online
Reflexion	7	Vertiefungsaufgabe zur Selbstreflexion	Selbststudium
Ausgewählte Beratungsanlässe	8	Beratungsanlass Psychosoziale Auffälligkeiten I: Unangepasstes Sozialverhalten	Online
	9	Beratungsanlass Psychosoziale Auffälligkeiten II: AD(H)S	Online
	10	Beratungsanlass Psychosoziale Auffälligkeiten III: Leistungsangst/Soziale Ängste	Online
	11	Beratungsanlass Psychosoziale Auffälligkeiten IV: Depression	Online
Besondere Herausforderungen	12	Schwierige Gesprächssituationen und besondere Herausforderungen in schulischen Beratungsgesprächen	Online
Gemeinsamer Abschluss	13	Abschluss; simuliertes Beratungsgespräch	Präsenz ^a

Anmerkungen. ^a Die einrahmenden Einführungs- und Abschlussveranstaltungen fanden im Plenum im Hörsaal statt; die simulierten Beratungsgespräche führten die (angehenden) Lehrpersonen in Kleingruppen (à 3 Personen) in separaten Seminarräumen.

Wie in Tabelle 5.1 dargestellt, untergliedert sich das Training in sieben thematische Kategorien: die gemeinsame Einführung, Grundlagen und Rahmenbedingungen schulischer Beratung, Grundlagen der Kommunikation, Führen von Beratungsgesprächen, eine Reflexionseinheit, ausgewählte Beratungsanlässe, besondere Herausforderungen in Beratungsgesprächen sowie einen gemeinsamen Abschluss. Nachfolgend werden die Inhalte sowie die Ausgestaltung der diesen Themenbereichen untergeordneten einzelnen Einheiten dargestellt.

Einheit 1: Einführung und Organisation | simuliertes Beratungsgespräch

Ziel der ersten Einheit im Rahmen des Trainings war es, die angehenden Lehrpersonen mit den organisatorischen Rahmenbedingungen und dem allgemeinen Ablauf des Trainings im Blended-Learning-Format vertraut zu machen, ein gegenseitiges Kennenlernen zu ermöglichen sowie im Rahmen eines simulierten Beratungsgesprächs erste praktische Erfahrungen zu sammeln. Wie in Tabelle 5.1 dargestellt, fand diese erste Sitzung in Präsenzform statt. Dabei wurden zunächst alle Teilnehmenden begrüßt und noch einmal darauf hingewiesen, dass das Training in eine wissenschaftliche Untersuchung eingebettet und der Rücktritt von der Teilnahme jederzeit möglich sei⁵⁹. Anschließend wurden die angehenden Lehrpersonen in Kleingruppen zu jeweils drei Personen eingeteilt, in denen diese simulierte Beratungsgespräche durchführten. Als Grundlage dienten hierbei für diesen Zweck entwickelte Fallbeispiele⁶⁰, die sich inhaltlich an den Beratungsanlässen orientierten, die im Rahmen des Trainings thematisiert werden (unangepasstes Sozialverhalten, AD(H)S, Leistungsangst/Soziale Ängste, Depression). Die Entwicklung der Fallbeispiele orientierte sich dabei an den Merkmalen der psychosozialen Auffälligkeiten nach (Falkai et al., 2018); darüber hinaus wurden die Falldarstellungen im Vorfeld mit Psycholog:innen sowie (Kinder- und Jugendlichen-)Psychotherapeut:innen besprochen und auf deren Rückmeldungen basierend angepasst. Die Fallbeispiele beinhalteten sowohl eine Beschreibung der Situation aus Perspektive der Eltern als auch aus Perspektive der Lehrpersonen. Die angehenden Lehrpersonen erhielten, in Anlehnung an das Vorgehen bei Hertel (2009), zusätzlich Instruktionen bzgl. der Vor- und Nachbereitung der simulierten Beratungsgespräche sowie zu deren Durchführung (beispielsweise leitende Fragestellungen sowie Informationen zur zeitlichen Rahmung). Eine Person nahm dann die Rolle der Lehrperson ein, eine weitere die eines Elternteils; die dritte teilnehmende Person fungierte als Beobachter:in. Die Rollen wurden anschließend dahingehend durchgewechselt, dass jede angehende Lehrperson einmal als Berater:in fungierte. Die hierbei entstandenen simulierten Beratungsgespräche zeichnete die Gruppe auf (nur Audiospur); diese

⁵⁹ Diese Information wurde bereits in die Ankündigung des Trainings als Lehr-Lern-Veranstaltung im Rahmen des Vorlesungsverzeichnisses aufgenommen, so dass die angehenden Lehrpersonen informiert waren und sich bereits vorab mit Rückfragen an die verantwortliche Dozierende resp. Verfasserin dieser Arbeit wenden konnten.

⁶⁰ Die Falldarstellungen können Anhang C entnommen werden.

Aufnahmen dienten als Grundlage für die Reflexionsaufgabe im Rahmen der siebten Einheit (weitere Erläuterungen hierzu auf S. 146).

Zum Abschluss der ersten Einheit wurden offene Fragen der Teilnehmenden geklärt und ein Ausblick auf die Inhalte der nächsten Einheit gegeben.

Einheit 2: Was ist Beratung?

Einheit 2 war die erste Sitzung im thematischen Abschnitt „Grundlagen und Rahmenbedingungen schulischer Beratung“ (s. Tabelle 5.1 auf S.135) und stellte einen inhaltlichen Einstieg in das Thema Beratung dar. Sie thematisierte unterschiedliche Beratungsdefinitionen und Beratungsansätze sowie die Relevanz von Beratung im schulischen Kontext. Zu Beginn der Einheit wurden den angehenden Lehrpersonen in Form einer vertonten Videopräsentation die Lernziele der Einheit erläutert und deren Einordnung in den Gesamtzusammenhang des Trainings verdeutlicht. Die angehenden Lehrpersonen wurden dann dazu aufgefordert, zu überlegen, inwiefern Beratung im schulischen Kontext relevant sein könnte, und ihre Gedanken schriftlich in ein hierfür vorgesehenes Textfeld zu notieren. Im Anschluss an diese eigenständigen Überlegungen wurde den angehenden Lehrpersonen eine vertonte Videopräsentation eingespielt, die die Relevanz schulischer Beratung aus (schul-)rechtlicher sowie professionstheoretischer Sicht (Baumert & Kunter, 2011; Sauer, 2015; Wiesbeck, 2015; Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2009) begründete und darüber hinaus empirische Erkenntnisse zu Auswirkungen und Effekten von (Eltern-)Beratung im schulischen Kontext (Catsambis, 1998; Cox, 2005; Hill et al., 2004; Jeynes, 2007; Krumm, 1996; OECD, 2001; Sacher, 2012; Yotyodying & Wild, 2019) darlegte. Anschließend folgte eine erneute Selbstlernphase, in der die angehenden Lehrpersonen sich zunächst anhand von Leitfragen Gedanken dazu machen sollten, wodurch Beratung aus ihrer Sicht gekennzeichnet ist und welche Funktion und Ziele mit (professioneller) Beratung einhergehen. Hierbei stand wieder ein Textfeld zur Verfügung, in dem die Überlegungen eingetragen werden konnten. Darauffolgend wurde eine vertonte Videopräsentation eingespielt, in der ebendiese Leitfragen anhand von Beratungsdefinitionen (Dietrich, 1983; Haan, 1993; Schwarzer & Posse, 2005; Thomann, 2004) aus verschiedenen Disziplinen (beispielsweise aus psychologischer und pädagogischer Literatur) divers beleuchtet wurden. Die angehenden Lehrpersonen wurden anschließend dazu aufgefordert, Gemeinsamkeiten

und Überschneidungen zwischen den vorgestellten bereichsspezifischen Definitionen und der darin jeweils begründeten Schwerpunkte herauszuarbeiten. Diese zentralen Gemeinsamkeiten wurden im Sinne einer allgemeinen Ergebnissicherung anschließend in einer vertonten Videopräsentation zusammenfassend dargestellt; hierbei wurden darüber hinaus zentrale Grundprinzipien professioneller Beratung – beispielsweise Unabhängigkeit sowie Freiwilligkeit (Grewe, 2015a; Knoll, 2000) – abgeleitet und in ihrer Bedeutung erläutert. Die Videopräsentation schloss ab mit einer Übersicht über die unterschiedlichen Formalisierungsgrade professioneller Beratungsangebote nach Sickendiek et al. (2008). Zur weiteren Vertiefung der beratungstheoretischen Ansätze sowie zur tieferen Durchdringung der meist eklektizistisch angelegten schulischen Beratung (Sauer, 2019; Sickendiek et al., 2008) erhielten die angehenden Lehrpersonen eine Aufgabe im Selbststudium. Dabei wurden den angehenden Lehrpersonen theoretische Grundlagentexte (Schnebel, 2017) ausgewählter Beratungsansätze digital zur Verfügung gestellt, von denen sie sich einen auswählen und in Einzel- oder Gruppenarbeit bearbeiten sollten. Ziel dieser Selbststudiumsphase war es, die Grundannahmen der jeweiligen Beratungstheorie herauszuarbeiten sowie die Relevanz des Ansatzes für die schulische Beratung zu erörtern. Die Ergebnisse dieser Ausarbeitung wurden dann von den angehenden Lehrpersonen schriftlich fixiert und in einem gemeinsamen, für alle Teilnehmenden zugänglichen, digitalen Ordner auf der Lernplattform abgelegt. Zum Abschluss der zweiten Einheit waren die angehenden Lehrpersonen dazu angehalten, sich mit mindestens einer weiteren schriftlichen Ausarbeitung zu einem anderen theoretischen Beratungsansatz zu befassen und diese auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit dem selbst behandelten Theorieansatz zu prüfen. Die digital dargebotene Einheit 2 endete mit einer vertonten Videopräsentation, in der die zu Beginn erläuterten Lernziele noch einmal aufgegriffen wurden sowie ein Ausblick auf die zentralen Inhalte der nächsten Einheit erfolgte.

Einheit 3: Beratung im schulischen Kontext I: Rahmenbedingungen und Ressourcen

Einheit 3 beschäftigte sich inhaltlich mit Rahmenbedingungen und Ressourcen von Beratung an Schulen in Deutschland. Bevor ein inhaltlicher Einstieg erfolgte, begann die Einheit zunächst mit einer rückblickenden Zusammenfassung der zentralen Inhalte der vorherigen Einheit 2. Diese wurde den angehenden Lehrpersonen in

Form einer vertonten Videopräsentation zur Verfügung gestellt. Darin wurden die Teilnehmenden auch auf das Forum zur vergangenen Sitzung hingewiesen, in dem offene Fragen sowie inhaltliche Anmerkungen und weiterführende Gedanken mit der Lerngruppe sowie der Dozierenden besprochen werden konnten. Nach Abschluss dieses Rückblicks erfolgte der Einstieg in die aktuelle Einheit, in der eine Einordnung der Einheit in den Gesamtkontext des Trainings erfolgte und die Lernziele der Einheit vorgestellt und erläutert wurden. Anknüpfend an und ausgehend von den behandelten Inhalten der vorherigen Einheit zur Relevanz sowie zu Effekten schulischer Beratung, wurde den angehenden Lehrpersonen dann eine vertonte Videopräsentation zur Verfügung gestellt, in der Akteur:innen sowie Anlässe schulischer Beratung und der hier jeweils zuzuordnenden Themenbereiche in Anlehnung an Schnebel (2017) sowie Hertel (2009) und Hertel und Schmitz (2010) systematisiert dargestellt wurden. Darüber hinaus wurden in diesem Zusammenhang auch mögliche Beratungskonstellationen (beispielsweise Einzel- vs. Gruppenberatung) sowie hier beteiligte Beratungspartner:innen vorgestellt und die Verantwortlichkeiten der jeweiligen Parteien erläutert. Nach dieser inhaltlichen Einführung wurden den angehenden Lehrpersonen Zahlen, Fakten und Mythen zu den tatsächlichen Rahmenbedingungen schulischer Beratung an deutschen Schulen in Form eines Quiz dargeboten. Die angehenden Lehrpersonen hatten hierbei jeweils die Option, anzugeben, ob ein dargebotenes Faktum korrekt oder unwahr sei; nach jeder Antwort wurde dann eine Auflösung der behandelten Frage eingeblendet sowie diese weitergehend in Form eines Kurztexsts erläutert. Nachdem die angehenden Lehrpersonen auf diese Weise bereits einen ersten Einblick in die Beratungssituation an Schulen in Deutschland erwerben konnten, wurde auf einen wissenschaftlichen Fachartikel zu den Rahmenbedingungen (Hertel et al., 2013) zurückgegriffen, um einen tiefergehenden Blick in den aktuellen Status Quo zu erhalten. Die angehenden Lehrpersonen erhielten hierbei die Aufgabe, die zentralen Erkenntnisse der präsentierten Untersuchung festzuhalten sowie für sie überraschende Einsichten und offene Fragen zu notieren. Zur schriftlichen Fixierung stand ein Textfeld zur Verfügung. Die Einheit endete daran anschließend mit einer abschließenden vertonten Videopräsentation, in der die zu Beginn erläuterten Lernziele aufgegriffen wurden und darüber hinaus ein Ausblick auf die Inhalte der nächsten Einheit erfolgte.

Einheit 4: Beratung im schulischen Kontext II: Perspektiven von Lehrpersonen und Eltern

Einheit 4 schließt den thematischen Abschnitt „Grundlagen und Rahmenbedingungen schulischer Beratung“ (s. Tabelle 5.1 auf S.135) ab. Wie die vorherigen Einheiten, so begann auch Einheit 4 mit einem inhaltlichen Rückblick auf die Kerninhalte der vergangenen Einheit in Form einer vertonten Videopräsentation; diese wurde ergänzt um einen Hinweis auf das zur Verfügung stehende Forum für offene Fragen sowie weiterführende Gedanken oder Anmerkungen und einen Überblick über die Lernziele der aktuellen Einheit. Die inhaltliche Auseinandersetzung im Rahmen der vierten Einheit begann daran anschließend mit einer vertonten Videopräsentation, in der zunächst das „Angebots-Nutzungs-Modell für die Elternberatung im schulischen Kontext“ (Hertel et al., 2013, S. 43) vorgestellt wurde; dabei wurde einsteigend zurückgegriffen auf die im Modell verankerten Rahmenbedingungen im Kontext der Einzelschule(n), die in Einheit 3 behandelt wurden. Darauf aufbauend wurde der Fokus anschließend auf die ebenfalls im Modell aufgeführten Lehrpersonen, die Eltern sowie die diese beiden Statusgruppen verbindenden Beratungsangebote durch die Lehrer:innen sowie das Nutzungsverhalten dieser Gesprächsangebote durch die Eltern gelenkt (Hertel et al., 2013). Um hier eine tiefergehende Auseinandersetzung mit genau dieser Schnittstelle zu ermöglichen, wurden dann die folgenden vier forschungsleitende Fragestellungen an die Theorie bzw. Empirie formuliert, die sich 1) auf den Stellenwert verschiedener Beratungsinhalte, 2) der Häufigkeit von Beratungsgesprächen zu verschiedenen Beratungsinhalten, 3) der Passung von Beratungsangebot und -nachfrage sowie 4) Unterschiede zwischen Schulformen bezogen. Die angehenden Lehrpersonen wurden an dieser Stelle dazu aufgefordert, ihr hierzu möglicherweise bereits vorhandenes Hintergrundwissen zu aktivieren bzw. sich über ihre Einschätzung bzgl. der Fragestellungen Gedanken zu machen. Die Resultate dieser (je nach Wahl der angehenden Lehrpersonen) in Einzel- oder Partner:innenarbeit erarbeiteten Ergebnisse konnten dann in einem hierfür vorgesehenen Textfeld festgehalten werden. Anschließend wurden die Erkenntnisse zu den vier Forschungsfragen auf Basis der Erkenntnisse von Hertel et al. (2013) in Form einer vertonten Videopräsentation vorgestellt und erläutert. Hiernach wurden die angehenden Lehrpersonen dazu aufgefordert, ihre zuvor getätigten Überlegungen noch einmal heranzuziehen und mit den präsentierten Fakten abzugleichen. Aspekte, die die angehenden Lehrpersonen besonders überraschten

bzw. zu denen sie offene Fragen hatten, konnten dann über ein Textfeld ins Forum der Einheit eingebracht werden.

Der zweite inhaltliche Schwerpunkt der vierten Einheit beschäftigte sich mit der Beratungskompetenz von Lehrpersonen sowie deren Modellierung und Messung. Zum Einstieg waren die angehenden Lehrpersonen dazu angehalten, sich zunächst in Einzelarbeit darüber Gedanken zu machen, wodurch Beratungskompetenz aus ihrer Sicht gekennzeichnet sei sowie über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten eine Lehrperson verfügen müsse, um (Eltern-)Beratungsgespräche führen zu können. Für die schriftliche Fixierung stand den angehenden Lehrpersonen ein Textfeld zur Verfügung. Hierauf folgte dann ein inhaltlicher Kurzinput in Form einer vertonten Videopräsentation, in der neben dem Kompetenzbegriff in Anlehnung an Weinert (2001) sowie der professionstheoretischen Verortung von Beratung(skompetenz) bei Baumert und Kunter (2011) vor allem das fünfdimensionale Modell der Beratungskompetenz von Lehrpersonen nach Hertel (2009) sowie dessen dreidimensionale Weiterentwicklung durch Hertel et al. (2014) erläutert wurden. Anschließend hatten die angehenden Lehrpersonen erneut die Möglichkeit, ihre zuvor getätigten Überlegungen mit den Erkenntnissen aus Theorie und Empirie abzugleichen und besonders überraschende Aspekte sowie offene Fragen über ein Textfeld ins Forum der Einheit einzubringen. Eine abschließende vertonte Videopräsentation stellte dann Möglichkeiten der Vermittlung sowie Messung bzw. Diagnostik von Beratungskompetenz vor. Die Einheit schloss darauffolgend mit einem Rückblick auf die Lernziele der aktuellen Einheit sowie einem Ausblick auf die Inhalte der kommenden Einheit.

Einheit 5: Grundlagen der Kommunikation

Einheit 5 stellte die erste Sitzung im thematischen Abschnitt „Führen von Beratungsgesprächen“ dar (s. Tabelle 5.1 auf S.135) und begann zunächst mit einem Begrüßungstext und fasste dann in Form einer vertonten Videopräsentation die zentralen Inhalte der letzten Einheit zusammen. Hierbei wurde – wie in jeder der online-gestützten Einheiten – auch auf das Forum zur vorherigen Einheit hingewiesen, in dem Fragen und Anmerkungen zu den behandelten Inhalten besprochen werden konnten. Anschließend wurden die Einheit in den Gesamtzusammenhang des Kurses eingeordnet sowie die Lernziele der Einheit vorgestellt. Hierauf folgte der thematische Einstieg, wobei zunächst in einer vertonten Videopräsentation die

Grundlagen der Kommunikation in Form der kommunikationspsychologischen Axiome nach Watzlawick et al. (1996) vorgestellt und erläutert wurden. Anschließend wurden den angehenden Lehrpersonen drei Bilder von Menschen in unterschiedlichen Kommunikations-Szenarien eingeblendet. Die Teilnehmenden erhielten die Aufgabe, die Situationen auf Basis der zuvor erläuterten Axiome Watzlawicks bzgl. deren nonverbaler Kommunikation einzuschätzen. In einem zweiten Schritt erhielten die angehenden Lehrpersonen die Information, dass es sich bei allen Szenarien um Streit-/Konfliktgespräche handelte; die angehenden Lehrpersonen wurden nun darum gebeten, zu reflektieren, inwiefern sich ihr vorheriger Eindruck durch diese Information veränderte, und dies in einem Textfeld schriftlich festzuhalten. Der Fokus lag hierbei auf der Frage, welche Bedeutung der Passung von verbaler und nonverbaler Kommunikation in Gesprächen zukommt. Auf diese Reflexionsaufgabe in Einzelarbeit folgte dann ein zweiter inhaltlicher Input in Form einer vertonten Videopräsentation, in der das Vier-Seiten-Modell nach Schulz von Thun (2019) vorgestellt und erläutert wurde. Zur Vertiefung dieser Inhalte wurden den angehenden Lehrpersonen dann Anwendungsaufgaben vorgelegt. Hierbei stand es den Teilnehmenden frei, ob sie eine ausführliche oder eine verkürzte Version bearbeiteten⁶¹. Die ausführliche Version begann zunächst mit einem Beispielsatz, an dem die vier Seiten gemäß dem Modell aufgezeigt wurden. Daran schlossen dann mehrere Beispielsätze an, bei denen die angehenden Lehrpersonen jeweils Fragen im Multiple-Choice-Format beantworten mussten (beispielsweise dazu, was im Beispielsatz auf Appellseite inhaltlich ausgedrückt wurde). Nach Beendigung dieser Übungsaufgaben zur Festigung ihres Wissens wurden die angehenden Lehrpersonen dann zu einer ausführlicheren Bearbeitungsaufgabe weitergeleitet; in der verkürzten Version der Bearbeitung wurden die angehenden Lehrpersonen direkt zu dieser Bearbeitungsaufgabe weitergeleitet. Die Aufgabe bestand darin, einen Ausschnitt aus einem Zweiergespräch (bereitgestellt als Text-Transkript) auf Basis des Modells zu analysieren. Im Fokus stand hierbei die Frage, welche der vier Ebenen von den beiden Gesprächspartner:innen jeweils wahrgenommen und welche

⁶¹ Hierbei wurde auch auf die Ergebnisse des zur Verfügung gestellten freiwilligen Eingangs-Tests hingewiesen, die an dieser Stelle Aufschluss darüber geben konnten, ob eine ausführliche oder eine verkürzte Version der weiteren Bearbeitung im jeweils individuellen Fall sinnvoll wäre.

unbemerkt blieben, sowie darüber hinaus zu reflektieren, welche andere Wendungen das Gespräch hätte nehmen können, wäre die Wahrnehmung bei den beiden Individuen anders ausgeprägt gewesen.

An diese Aufgabe schloss sich dann der zweite inhaltliche Teil der Einheit an, in dem – ausgehend von den behandelten Grundlagen der Kommunikation – deren Bedeutung im Kontext von (schulischen) Beratungsgesprächen und hierbei besonders mit Fokus auf die hierbei beratend tätige Person abgeleitet wurde. Dabei wurde in Form einer vertonten Videopräsentation zunächst die Grundhaltung von Beratern am Beispiel des sogenannten Beratungsterns nach Hennig und Ehinger (2019) präsentiert sowie in ihrer Relevanz begründet. Hieran schloss eine Reflexionsaufgabe an, in der die angehenden Lehrpersonen die von ihnen in der ersten Einheit geführten simulierten Beratungsgespräche erinnerten⁶² und diese rückblickend mit Bezug auf die eben vorgestellte Grundhaltung reflektieren sollten. Die Teilnehmenden waren dazu angehalten, dabei sowohl zu prüfen, welche der Aspekte bereits deutlich erkennbar waren, als auch bzgl. welcher Grundhaltungsbereiche sie selbst Entwicklungsmöglichkeiten entdeckten. Zur schriftlichen Fixierung dieser Reflexion stand ein Textfeld zur Verfügung. Mit einer weiteren vertonten Kurzpräsentation in Videoform wurde daran anschließend der Fokus noch einmal auf die Ressourcenorientierung als eine der Grundhaltungen des Beratungsterns gelegt. Hierbei wurden zentrale Lebenskontexte von Schüler:innen auf Mesoebene (hier: Familie, Schule, Freunde) in Anlehnung an Hertel und Schmitz (2010) vorgestellt. In einer abschließenden Einzelarbeit erarbeiteten die angehenden Lehrpersonen darauffolgend deren Bedeutung im Kontext schulischer Beratungsgespräche. Die Einheit endete mit einem Rückblick auf die zu Beginn formulierten Lernziele sowie mit einem Ausblick auf die zentralen Inhalte der folgenden Einheit.

Einheit 6: Gesprächsführungsstrategien und Struktur von Beratungsprozessen

Die zweite Einheit im thematischen Bereich „Führen von Beratungsgesprächen“ fokussierte auf Gesprächsführungsstrategien sowie die Struktur von Beratungsprozessen. Auch hier wurden zunächst die Kerninhalte der vergangenen Einheit wieder

⁶² Den angehenden Lehrpersonen stand hierfür auch die von Ihnen selbst getätigte Audioaufnahme dieses simulierten Beratungsgesprächs zur Verfügung.

aufgenommen, indem diese in einer vertonten Videopräsentation zusammenfassend in die Erinnerung der Teilnehmenden gerufen wurden. Daran schloss die Einordnung der Einheit in den Gesamtzusammenhang des Trainings an; deren Lernziele und zentralen Inhalte wurden vorgestellt und erläutert. In Form einer vertonten Videopräsentation wurde den angehenden Lehrpersonen dann die idealtypische Struktur eines schulischen Beratungsprozesses nach Hertel und Schmitz (2010) dargelegt und darauffolgend in die erste Phase (die Gesprächsvorbereitung) eingeführt; Fokus lag hierbei auf der Gesprächsvorbereitung in fünf Schritten in Anlehnung an Benien (2019) sowie Hennig und Ehinger (2019) sowie der Verknüpfung dieser Ansätze mit den Grundlagen der Kommunikation von Schulz von Thun (2019) und Watzlawick et al. (1996) aus der vorherigen Einheit. Zur praktischen Anwendung folgte eine eigenständige Arbeitsphase, in der den angehenden Lehrpersonen drei kurze Fallbeispiele zur Auswahl gestellt wurden, in denen jeweils ein Beratungsanlass beschrieben wurde⁶³. Die Teilnehmenden hatten dann die Aufgabe, einen der Fälle auszuwählen, sich in die Rolle der verantwortlichen Lehrperson zu versetzen und anhand der zuvor kennengelernten Gesprächsvorbereitungs-Schematik ein solches erstes Elternberatungsgespräch vorzubereiten. Die angehenden Lehrpersonen hatten hierbei die Möglichkeit, diese Aufgabe wahlweise allein oder in Kleingruppen zu bearbeiten; zur schriftlichen Fixierung stand ein Eingabefeld zur Verfügung. Nach Abschluss dieser Transferaufgabe wurde den angehenden Lehrpersonen ergänzend ein von Hertel und Schmitz (2010) entwickeltes Raster zur Vorbereitung auf Beratungsgespräche als Zusatzmaterial zur Einheit zur Verfügung gestellt, das zum Ziel hat, auch dann eine systematische Vorbereitung zu ermöglichen, wenn schulische Beratungsgespräche einmal kurzfristig anberaumt werden und eine ausführliche Gesprächsvorbereitung zeitlich nicht möglich ist. Damit wurde die Vorbereitungsphase abgeschlossen und es folgte der Einstieg in das eigentliche Beratungsgespräch. In einer vertonten Videopräsentation wurden zunächst der Gesprächsbeginn und hierbei zu berücksichtigende Aspekte vorgestellt; anschließend wurde der Gesprächskern ausführlich behandelt. Hierbei lag der Fokus auf dem von Hertel und Schmitz (2010) in Anlehnung an Sickinger (1999) entwickelten PELZ-Modell, das das eigentliche Beratungsgespräch unterteilt in die vier Phasen 1) Problemwahrnehmung und -definition, 2) Erklärungsmodelle, 3) Lösungsversuche und

⁶³ Die Fallbeispiele wurden hierfür ausgewählt aus Hertel et al. (2010).

4) Ziele bzw. Zielvereinbarungen. Hieran schloss dann die Vorstellung ausgewählter Gesprächsführungsstrategien an, die innerhalb der dritten Gesprächsphase – dem Gesprächskern – hilfreich sein können. Zentrales Augenmerk wurde dabei im Rahmen des Trainings auf das aktive Zuhören sowie das Paraphrasieren gelegt. Zur praktischen Einübung wurde den angehenden Lehrpersonen eine Übung zur Verfügung gestellt, in der Ausschnitte aus Beratungsgesprächen in Form von fiktiven Eltern-Zitaten in Anlehnung an die zuvor bearbeiteten Fallbeispiele präsentiert wurden. Den Teilnehmenden wurden vier mögliche Antwortoptionen auf das vorgestellte Zitat zur Verfügung gestellt; die Aufgabe bestand darin, im Sinne des Aktiven Zuhörens bzw. des Paraphrasierens die ihrer Meinung nach bestmögliche Option auszuwählen bzw. eine entsprechende Antwort in ein hierfür vorgesehenes Textfeld einzutragen. Je nach Auswahl entwickelte sich das Gespräch dann entsprechend unterschiedlich weiter. Den angehenden Lehrpersonen stand hierbei erneut die Option offen, gemäß ihren jeweiligen Vorkenntnissen, eine ausführliche oder eine verkürzte Version dieser Übung auszuwählen⁶⁴. Nach Abschluss dieser Übung wurden den angehenden Lehrpersonen dann in einer vertonten Videopräsentation weitere hilfreiche Gesprächsführungsstrategien und Fragetechniken in Anlehnung an Hennig und Ehinger (2019) sowie Prior (2019) bzw. Prior und Kraus (2019) vorgestellt und jeweils mögliche Anwendungskontexte bzw. -anlässe erörtert. Inhaltlich abgeschlossen wurde die Einheit mit der Verhandlung von Abschluss und Nachbereitung von Beratungsgesprächen. Hier wurden zentrale Elemente in einer vertonten Videopräsentation vorgestellt. Der Fokus lag dabei vor allem auf der Bedeutung einer systematischen Nachbereitung von Beratungsgesprächen, zu deren Zweck den angehenden Lehrpersonen Leitfragen auf unterschiedlichen Ebenen (beispielsweise bzgl. der Dokumentation von Gesprächsverlauf sowie der getroffenen Zielvereinbarungen, aber auch im Sinne einer Reflexion der eigenen Beratungsleistung sowie möglicher Entwicklungspotenziale in diesem Bereich) aufgelistet wurden. Die Einheit endete anschließend mit dem Rückblick auf die zu Beginn formulierten Lernziele sowie einem Ausblick auf die nächste Einheit.

⁶⁴ Auch hier wurde wieder auf die Ergebnisse des zur Verfügung gestellten freiwilligen Eingangstests hingewiesen, die an dieser Stelle Aufschluss darüber geben konnten, ob eine ausführliche oder eine verkürzte Version der weiteren Bearbeitung im jeweils individuellen Fall Sinn ergäbe.

Einheit 7: Vertiefungsaufgabe zur Selbstreflexion

Einheit 7 diente der individuellen und selbstständigen Reflexion der in der ersten Einheit simulierten Beratungsgespräche vor dem Hintergrund und unter Bezugnahme auf die bis zu diesem Zeitpunkt im Rahmen des Trainings bearbeiteten Inhalte. Die Einheit wurde im Selbststudium absolviert. Die angehenden Lehrpersonen hatten hierbei die Aufgabe, ihre aufgezeichneten simulierten Beratungsgespräche heranzuziehen und ihr eigenes beraterisches Handeln zu analysieren. Hierfür wurden ihnen leitende Fragestellungen an die Hand gegeben. Diese zielten in einem ersten Schritt darauf ab, die Audioaufzeichnung anzuhören und dahingehend zu prüfen, ob bzw. inwiefern sich die in der Theorie behandelte Struktur eines Beratungsgesprächs in der Simulation wiederfinden lässt; darüber hinaus waren die angehenden Lehrpersonen dazu angehalten, in der Simulation eingesetzte Gesprächsführungsstrategien bzw. Fragetechniken zu identifizieren. In einem zweiten Schritt wurde im Rahmen der individuellen Vertiefungsaufgabe von den angehenden Lehrpersonen reflektiert, an welchen Stellen sie Stärken des eigenen Beratungshandelns erkennen konnten sowie welche herausfordernden Situationen sie sich im simulierten Beratungsgespräch gegenüber sahen. In einem dritten Schritt galt es dann – auf Basis der im Rahmen des bisherigen Trainings erworbenen Erkenntnisse – Verbesserungsmöglichkeiten bzw. mögliche Handlungsalternativen zu eruieren und in ihrer Passung sowie ihren Einsatzmöglichkeiten zu begründen. Mit dieser Vertiefungsaufgabe zur Selbstreflexion schloss der Teil des Trainings, der inhaltlich auf Rahmenbedingungen, kommunikative Grundlagen sowie Gesprächsführungsaspekten im Kontext schulischer Beratung fokussierte, ab.

Einheit 8: Beratungsanlass Psychosoziale Auffälligkeiten I: Unangepasstes Sozialverhalten

Einheit 8 markiert den Beginn der inhaltlichen Auseinandersetzung mit ausgewählten Beratungsanlässen schulischer (Eltern-)Beratung. Die Einheit begann mit einem Rückblick auf die bereits im Rahmen des Trainings behandelten Inhalte und thematischen Schwerpunkte sowie der Einordnung der aktuellen Einheit in den Gesamtkontext des Trainings sowie der Vorstellung der Lernziele der Einheit. Dies wurde in Form einer vertonten Videopräsentation umgesetzt. Zum Einstieg in die aktuelle Einheit wurden die angehenden Lehrpersonen darum gebeten, sich zunächst einmal

Gedanken darüber zu machen, was sie selbst unter dem Begriff „psychosoziale Auffälligkeiten“ verstanden, und in einem zweiten Schritt zu erörtern, inwiefern eine Auseinandersetzung mit ebendiesen für die Lehrer:innenbildung relevant sein könnte. Zur schriftlichen Fixierung dieser Überlegungen stand ein Textfeld zur Verfügung. Im Anschluss folgte, in Form einer vertonten Videopräsentation, eine allgemeine Einführung in psychosoziale Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter. Dabei wurden kategoriale (Dilling et al., 2010; Falkai et al., 2018) sowie dimensionale (Achenbach, 1991; Bilz, 2008) Klassifikationsmodelle vorgestellt und erläutert. Darüber hinaus wurden die vier im Rahmen des Trainings behandelten psychosozialen Auffälligkeiten vorgestellt, in die Modelle eingeordnet und in ihrer Auswahl für das Training begründet. Abschließend wurde die Form der Auseinandersetzung mit allen vier ausgewählten psychosozialen Auffälligkeiten im Rahmen des Trainings anhand der folgenden Leitlinien umrissen: 1) Zahlen, Daten und Fakten zur psychosozialen Auffälligkeit (dies beinhaltet neben Definitionen beispielsweise auch Informationen zu Prävalenzen), 2) Mögliche Indikatoren im Schulalltag, 3) Mögliche Strategien und Maßnahmen im Schulalltag sowie 4) Beratung mit betroffenen Familien. Hieran anschließend begann die inhaltliche Auseinandersetzung mit unangepasstem Sozialverhalten als Beratungsanlass. Zum Einstieg wurden den angehenden Lehrpersonen diverse Mythen sowie Fakten zum Thema präsentiert; die Teilnehmenden hatten hierbei die Aufgabe, für jede der Aussagen auszuwählen, ob es sich um eine korrekte oder eine inkorrekte Aussage handelte. Im Anschluss an jede ihrer Einschätzungen wurde diese aufgelöst und die korrekte Aussage kurz erläutert. Darauf folgte eine vertonte Videopräsentation, in der allgemeine Informationen (Definitionen, Prävalenzen etc.) zu unangepasstem Sozialverhalten (Falkai et al., 2018) sowie unterschiedlichen Formen (oppositionell-aggressives vs. aggressiv-dissoziales Verhalten) (Schmeck & Stadler, 2012) vorgestellt wurden und die Relevanz eines solchen unangepassten Sozialverhaltens – beispielsweise bzgl. dessen Auswirkungen bis ins Erwachsenenalter hinein (National Institute for Health and Care Excellence, 2013) – evidenzbasiert berichtet wurde. Hieran schloss eine Brainstorming-Session in (je nach Wahl der angehenden Lehrpersonen) Einzel- oder Kleingruppenarbeit an, in der diese Überlegungen zu möglichen Ursachen sowie (situativen) Auslösern eines solchen unangepassten Sozialverhaltens anstellten und schriftlich in einem Textfeld fixierten. Im Anschluss wurde in

Form einer vertonten Videopräsentation ein empirisch abgesichertes Modell zu Risikofaktoren bzw. Auslösern aggressiv-dissozialen Verhaltens nach Schmeck und Stadler (2012) vorgestellt. Daran anknüpfend folgte eine erneute Brainstorming-Session, in der die angehenden Lehrpersonen sammelten, welche möglichen Manifestationen eines solchen unangepassten Sozialverhaltens im schulischen Alltag in Erscheinung treten könnten. Diejenigen, die bereits das Schulpraxissemester absolviert hatten, wurden dabei auch auf mögliche reale Beobachtungen in dessen Rahmen hingewiesen. In einem zweiten Schritt bestand die Aufgabe dann darin, die gesammelten Indikatoren thematisch (bzw. systematisch) zu clustern und mögliche Maßnahmen von Schul- und/oder Lehrpersonenseite zu eruieren, um betroffenen Schüler:innen den Schulalltag zu erleichtern. Anschließend wurde den angehenden Lehrpersonen eine ergänzende Übersicht zu möglichen Indikatoren sowie Maßnahmen im schulischen Kontext in Anlehnung an Petermann et al. (2016), Cooley (2007) und Levy et al. (2003) zur Verfügung gestellt. Mit Blick auf Leitlinie 4) wurde schließlich die Beratung mit betroffenen Familien in den Blick genommen. Dabei wurden die angehenden Lehrpersonen in einer letzten Brainstorming-Einheit dazu angehalten, mögliche Herausforderungen bei der Beratung von Eltern eines Kindes mit unangepasstem Sozialverhalten zu antizipieren sowie hierfür hilfreiche Gesprächsführungsstrategien bzw. Fragetechniken, die sie in den Einheiten 5 und 6 kennengelernt hatten, festzuhalten. In einer anschließenden vertonten Videopräsentation wurden dann die Bedeutung der ausführlichen Vorbereitung eines solchen Beratungsgesprächs hervorgehoben und mögliche – die Elemente der Gesprächsvorbereitung in fünf Schritten in Anlehnung an Benien (2019) und Hennig und EHINGER (2019) ergänzende – spezifische Leitfragen für einen solchen Beratungsanlass basierend auf Hertel und Schmitz (2010) sowie Castello (2013b) und Siegemund (2013a) vorgestellt. Die Einheit schloss mit einem Rückgriff auf die zu Beginn formulierten Lernziele und einem Ausblick auf die im Rahmen der folgenden Woche zentralen Inhalte.

Einheit 9: Beratungsanlass Psychosoziale Auffälligkeiten II: AD(H)S

Einheit 9 setzte die Auseinandersetzung mit ausgewählten psychosozialen Auffälligkeiten fort und begann mit einer vertonten Videopräsentation, in der die zentralen Inhalte der vergangenen Einheit zusammengefasst wurden. Darüber hinaus wurde

auf das Forum zur Sitzung hingewiesen, in dem offene Fragen sowie weiterführende Gedanken diskutiert werden konnten. Abschließend wurden das Thema der Einheit in den Gesamtkontext des Trainings eingeordnet sowie die Lernziele der Einheit erläutert. Zum Einstieg in die inhaltliche Auseinandersetzung mit AD(H)S wurde den angehenden Lehrpersonen ein True-False-Quiz präsentiert, in dem Aussagen zu AD(H)S vorgestellt wurden, bei denen es zu entscheiden galt, ob diese korrekt oder inkorrekt waren⁶⁵. Nach jeder Beantwortung wurde den angehenden Lehrpersonen dann eingeblendet, ob ihre Einschätzung richtig oder falsch war, sowie eine kurze inhaltliche Erläuterung zur behandelten Aussage präsentiert. Nach Beendigung des Quiz wurden in Form einer vertonten Videopräsentation Zahlen, Daten und Fakten zu AD(H)S vorgestellt, Definition(en) nach Falkai et al. (2018) erläutert sowie Leitsymptome und Subtypen der psychosozialen Auffälligkeit (Wolff-Metternich & Döpfner, 2006) dargelegt. Abschließend erläuterte die vertonte Videopräsentation den aktuellen empirischen Erkenntnisstand zu Ursachen und Entstehung von AD(H)S (Häßler & Fegert, 2012; Wolff-Metternich & Döpfner, 2006) und endete mit einem kurzem Überblick über mögliche Diagnostik- sowie Behandlungsmöglichkeiten. In einem nächsten Schritt wurden mögliche Indikatoren von AD(H)S im Schulalltag thematisiert. Zum Einstieg wurde hierbei ein öffentlich zugängliches Kurz-Interview mit einer betroffenen jungen Frau (ADHS Erfahrungsberichte, 2017) eingespielt, in dem diese von ihren Erfahrungen und Herausforderungen im schulischen Kontext berichtete. Den angehenden Lehrpersonen wurden anschließend noch einmal die Leitsymptome von AD(H)S im Überblick eingeblendet; hierauf basierend wurden die angehenden Lehrpersonen dann gebeten, die im Kurzvideo kennengelernten Herausforderungen um mögliche weitere Herausforderungen für Kinder und Jugendliche mit AD(H)S im Schulkontext zu ergänzen. Zur schriftlichen Fixierung ihrer Überlegungen stand den angehenden Lehrpersonen ein Textfeld zur Verfügung. In einem nächsten Schritt galt es dann, für die gesammelten Aspekte mögliche Handlungsoptionen respektive Strategien und Maßnahmen aufseiten von Schule bzw. Lehrperson(en) zu sammeln, um diesen Schwierigkeiten entgegenzuwirken und betroffenen Schüler:innen den schulischen Alltag zu erleichtern. Auch hier stand ein Textfeld zur schriftlichen Fixierung der

⁶⁵ Die vorgestellten Annahmen wurden in Anlehnung an Schmiedeler (2013) erstellt, die im Rahmen ihrer Untersuchung Wissen und Annahmen von Lehrpersonen zu AD(H)S erfasste.

Überlegungen zur Verfügung. Darüber hinaus wurden die angehenden Lehrpersonen nach Abschluss der Bearbeitung auf eine standardisierte Ergänzung zu ihren Überlegungen sowie auf weitere hilfreiche Materialien im Materialordner der Einheit hingewiesen. In einem letzten Schritt wurde die Beratung mit betroffenen Familien thematisiert. Hierfür wurde den angehenden Lehrpersonen ein Fallbeispiel aus Cooley (2007) zur Verfügung gestellt, in der aus Sicht einer Lehrperson der Fall einer Schülerin berichtet wird. Die angehenden Lehrpersonen hatten die Aufgabe, sich in Einzel- oder Gruppenarbeit zunächst mit dem dargelegten Fall vertraut zu machen. Anschließend sollten sie, unter Bezugnahme auf die bereits behandelten Aspekte zur Gesprächsvorbereitung nach Benien (2019) sowie Hennig und Ehinger (2019), ein Beratungsgespräch mit den Eltern der Schülerin vorbereiten. Besondere Aufmerksamkeit sollte hierbei auf möglicherweise auftretende Herausforderungen im Beratungsgespräch sowie auf Überlegungen zu möglichen Handlungsoptionen aufseiten der beratenden Lehrperson liegen. Die Einheit schloss inhaltlich mit Ergänzungen zu den im Rahmen dieser Fallarbeit entwickelten Überlegungen, die in Form einer vertonten Videopräsentation zur Verfügung gestellt wurden. Abschließend wurden die Lernziele der Einheit noch einmal reflektiert sowie ein Ausblick auf die Inhalte der nächsten Einheit vorgenommen.

Einheit 10: Beratungsanlass Psychosoziale Auffälligkeiten III: Leistungsangst/Soziale Ängste

Einheit 10 markierte die dritte Einheit, in der ausgewählte psychosoziale Auffälligkeiten als mögliche Beratungsanlässe im schulischen Kontext behandelt wurden. Zum Einstieg erfolgte – in Form einer vertonten Videopräsentation – ein Rückblick auf die Kerninhalte der vergangenen Einheit sowie ein Verweis auf das zur Verfügung stehende Diskussionsforum. Anschließend wurden das Thema der Einheit vorgestellt, in den Gesamtkontext des Trainings eingeordnet und die zentralen Lernziele erläutert. Der inhaltliche Einstieg fand dann mittels eines Ausschnitts aus einer Dokumentation (WISO, 2018) statt, in dem der Fall von Sarah, einer Schülerin mit sozialen Ängsten bzw. Schulangst, dargestellt wurde. Die angehenden Lehrpersonen bekamen die Aufgabe, sich beim Ansehen des Videos darauf zu fokussieren, wie sich Sarahs Schulangst äußert bzw. welche Symptome genannt werden sowie welche diesbezüglichen Maßnahmen und Handlungsoptionen skizziert werden.

Anschließend folgte eine vertonte Videopräsentation, in der zunächst die im Fallbeispiel angeklungen Aspekte aufgegriffen und anschließend hierauf aufbauend Zahlen, Daten und Fakten zu Angststörungen sowie speziell zu sozialer Angst sowie Schulangst präsentiert wurden. Dies beinhaltete neben Definitionen und Merkmalen (Falkai et al., 2018; Suhr-Dachs & Döpfner, 2015; Wittchen et al., 1999) auch Prävalenzen (Essau et al., 2000; Godart et al., 2002) sowie Erkenntnisse zu möglichen Ursachen bzw. zur Entstehung (Döpfner & Suhr-Dachs, 2005) solcher Ängste. Im Anschluss an diesen Kurzinput wurden die angehenden Lehrpersonen dazu aufgefordert, sich darüber Gedanken zu machen, welche Indikatoren für diese psychosoziale Auffälligkeit es im Schulkontext geben bzw. wie sich diese im Schulalltag zeigen könnte. Für ihre Überlegungen stand den angehenden Lehrpersonen ein Textfeld zur Verfügung, in dem sie ihre Gedanken schriftlich fixieren konnten. Hieran schloss dann eine vertonte Videopräsentation an, in der diese Überlegungen ergänzt und mögliche Indikatoren im schulischen Alltag erläutert wurden. Dabei wurde in diesem Zusammenhang auch ein kurzer inhaltlicher Exkurs zum Thema Schulabsentismus vorgenommen (Mueller, 2014; Stamm et al., 2009), um diesen als möglichen Indikator für soziale Angst bzw. Schulängste näher zu beleuchten. Anschließend waren die angehenden Lehrpersonen dazu angehalten, auf Basis dieser Informationen mögliche Strategien und Maßnahmen für den schulischen Kontext abzuleiten, die betroffenen Schüler:innen den Schulalltag erleichtern könnten. Diese Überlegungen wurden ergänzt um mögliche Strategien und Maßnahmen in Anlehnung an Cooley (2007) und Castello (2013a), die in einer vertonten Videopräsentation erläutert wurden. In einem abschließenden Schritt sollten die angehenden Lehrpersonen dann mögliche Herausforderungen im Rahmen von Beratungsgesprächen mit betroffenen Familien antizipieren sowie Strategien zu deren Lösung entwickeln. Ihre Überlegungen konnten sie in einem Textfeld schriftlich fixieren. Die Einheit schloss inhaltlich mit Ergänzungen zu diesen Überlegungen in Form einer vertonten Videopräsentation, in der Hinweise zu Beratungsgesprächen mit betroffenen Familien basierend auf Castello (2013b) sowie Cooley (2007, 2012) präsentiert wurden. Abschließend folgte ein Rückblick auf die Lernziele der Einheit sowie ein Ausblick auf die Inhalte und Themen der folgenden Einheit.

Einheit 11: Beratungsanlass Psychosoziale Auffälligkeiten IV: Depression

Der letzte Beratungsanlass, der im Rahmen des Trainings thematisiert wurde, war die Depression, die in der elften Einheit behandelt wurde. Die Einheit begann mit einem Rückblick auf die vergangene Einheit bzw. auf deren zentralen Inhalte sowie einem Hinweis auf das zur Verfügung stehende Diskussionsforum. Darauf folgte die Einordnung von Einheit 11 in den Gesamtkontext des Trainings sowie eine Vorstellung der zentralen Lernziele im Rahmen dieser Einheit. Dies erfolgte, wie auch in den Einheiten zuvor, in Form einer vertonten Videopräsentation. Zum inhaltlichen Einstieg in das Thema Depression wurde den angehenden Lehrpersonen ein von der World Health Organisation (2012) produziertes Video mit dem Titel „I had a black dog“ zur Verfügung gestellt, in dem Depression anhand eines Fallbeispiels dargestellt wird. Die Teilnehmenden hatten die Aufgabe, sich beim Anschauen des Videos vor allem auf die darin beschriebenen Merkmale und Symptome der Depression zu fokussieren. Anschließend wurden in Form einer vertonten Videopräsentation grundlegende Zahlen, Daten und Fakten – beispielsweise bzgl. Kernmerkmalen sowie zur Verbreitung bei Kindern und Jugendlichen – zur Depression sowie zu deren Entstehung und Aufrechterhaltung überblicksartig präsentiert (Falkai et al., 2018; Groen & Petermann, 2008; Ihle et al., 2012). Die angehenden Lehrpersonen bekamen dann die Aufgabe, zu überlegen, wie eine solche Depression im schulischen Alltag in Erscheinung treten könnte; zur schriftlichen Fixierung stand ein Textfeld zur Verfügung. In einer vertonten Videopräsentation wurden diese individuellen Überlegungen dann evidenzbasiert ergänzt, wobei auch Spezifika im Zusammenhang mit dem Alter der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt wurden (Cooley, 2007; Ihle et al., 2012). Wie in den Einheiten zuvor auch, so folgte für die angehenden Lehrpersonen nun die Aufgabe, sich entsprechend der kennengelernten Indikatoren mögliche Strategien und Maßnahmen zu überlegen, wie betroffenen Schüler:innen der Schul- bzw. Unterrichtsalltag erleichtert werden könnte. Die hierbei entwickelten Strategien wurden dann in einer vertonten Videopräsentation ergänzt um Hinweise aus der Literatur (Cooley, 2007; Ihle et al., 2012). In einem abschließenden Schritt wurde daran anschließend die Beratung mit betroffenen Familien fokussiert. Nach einer individuellen Brainstorming-Session durch die angehenden Lehrpersonen erfolgte eine evidenzbasierte Ergänzung in Form einer ver-

tonten Videopräsentation, in der zentrale Herausforderungen sowie mögliche Lösungsansätze in Anlehnung an Siegemund (2013b) vorgestellt wurden. Die Einheit schloss mit einem Rückblick auf die Lernziele der Einheit sowie einem Ausblick auf die Themen und Inhalte der nachfolgenden Einheit.

Einheit 12: Schwierige Gesprächssituationen und besondere Herausforderungen in schulischen Beratungsgesprächen

Einheit 12 nahm schwierige Gesprächssituationen sowie besondere Herausforderungen in schulischen Beratungsgesprächen in den Blick. Sie griff damit die in den Einheiten zuvor bereits andiskutierten möglichen Schwierigkeiten der Elternberatung explizit auf und rückte diese dezidiert in den Fokus. Die Einheit begann wieder mit einer vertonten Videopräsentation, in der zunächst rückblicksartig die zentralen Aspekte der vergangenen Einheit resümiert, auf das Diskussionsforum hingewiesen sowie die Lernziele der aktuellen Einheit erläutert wurden. Der inhaltliche Einstieg erfolgte daran anschließend in Form eines ca. 1-minütigen Videos, in dem satirenhaft Sätze nachgespielt wurden, die Eltern in Beratungsgesprächen mit Lehrpersonen äußerten (BYou, 2015). Anschließend wurden die angehenden Lehrpersonen dazu aufgefordert, sich zu überlegen, welche herausfordernden Gesprächssituationen in Beratungsgesprächen mit Eltern auftauchen könnten, und diese schriftlich in einem Textfeld zu fixieren. Diejenigen, die bereits das Schulpraxissemester absolviert hatten und dadurch bereits über Erfahrungswerte bzgl. realen Beratungsgesprächen verfügten, wurden darüber hinaus dazu angehalten, sich bei der Aufgabebearbeitung ebendiese in Erinnerung zu rufen. Anschließend wurde den angehenden Lehrpersonen eine vertonte Videopräsentation eingespielt, in der zunächst auf die Ergebnisse von Balser (1985) zu den Gründen für das Scheitern von Beratungsgesprächen mit Eltern eingegangen wurde. Darauf folgend wurde das von Hennig und Ehinger (2019) entwickelte Modell zu Auslösern und Entstehung schwieriger Gesprächssituationen vorgestellt. Hierbei wurde ein besonderer Fokus auf die der Lehrperson bereits präventiv zur Verfügung stehenden Optionen im Rahmen der Gesprächsvorbereitung (Benien, 2019; Hennig & Ehinger, 2019) gelegt. Darüber hinaus wurde zurückgegriffen auf die in Einheit 5 ausführlich behandelten Aspekte bzgl. der Grundhaltungen von beratenden Personen und deren Bedeutung für besonders herausfordernde Situationen in Beratungsgesprächen. An-

schließlich wurden die angehenden Lehrpersonen dazu aufgefordert, ihre Unterlagen zu Gesprächsführungsstrategien sowie hilfreichen Fragetechniken aus Einheit 6 zu Rate zu ziehen, um zu prüfen, welche dieser Strategien bzw. Techniken im Kontext schwieriger Gesprächsführungsstrategien hilfreich sein könnten. In Form einer vertonten Videopräsentation wurden den Teilnehmenden dann überblicksartig besonders geeignete Gesprächsführungsstrategien erläutert und mit Praxisbeispielen zu deren Einsatz angereichert. Ergänzt wurden diese außerdem durch Strategien in Anlehnung an Hertel und Schmitz (2010). Anschließend wurden ausgewählte, besonders herausfordernde Gesprächssituationen dezidiert thematisiert. Den angehenden Lehrpersonen wurden in diesem Zusammenhang verschiedene Herausforderungen (beispielsweise Eltern, die im Beratungsgespräch schweigen) vorgestellt. Sie wurden dann dazu aufgefordert, eine der Situationen auszuwählen und mögliche Handlungsoptionen der Lehrperson zur (Re-)Aktion in einer solchen Situation zu entwickeln. Ihre Überlegungen wurden durch die angehenden Lehrpersonen anschließend schriftlich fixiert und in ein entsprechendes Feld hochgeladen. Im Sinne einer evidenzbasierten Unterfütterung dieser individuellen Überlegungen wurde dann eine vertonte Videopräsentation bereitgestellt, in der für die genannten herausfordernden Situationen mögliche Handlungsoptionen in Anlehnung an Hennig und Ehinger (2019) erläutert wurden. Abschließend wurde darüber hinaus auf die Bedeutung von Kooperation und Vernetzung mit inner- sowie außerschulischen Partner:innen hingewiesen sowie die Bedeutung einer schriftlichen Fixierung in Form eines schulischen Beratungskonzepts im Sinne einer transparenten Verantwortungsstruktur betont (Grewe, 2015b; Schnebel, 2017). Die Einheit schloss darauf folgend mit einem Rückblick auf die Lernziele im Rahmen der Einheit sowie einem Ausblick auf die Einheit in der kommenden Woche.

Einheit 13: Abschluss | simuliertes Beratungsgespräch

Einheit 13 stellte die letzte Einheit des Trainings dar und wurde in Präsenz umgesetzt. Zu Beginn der Einheit wurden den angehenden Lehrpersonen der Ablauf der Einheit erläutert sowie die in der ersten Einheit erläuterten Lernziele des Gesamttrainings erneut herangezogen, bevor eine inhaltliche Zusammenführung der im Rahmen des Trainings behandelten Themenbereiche in Form einer Präsentation erfolgte. Die Präsentation schloss ab mit einem Rückbezug auf die eingangs erläuterten

ten Lernziele des Trainings. Anschließend wurden im Plenum noch offene inhaltliche Fragen geklärt sowie darüber hinausgehende Gedanken und Anmerkungen diskutiert. Darauf folgte eine Praxisübung, in der die angehenden Lehrpersonen – äquivalent zur ersten Einheit und unter Berücksichtigung der im Training erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten – erneut in Kleingruppen simulierte Beratungsgespräche durchführten⁶⁶. Um eine Reflexion des eigenen Handelns zu ermöglichen, wurden die angehenden Lehrpersonen auch hier dazu angehalten, ihre simulierten Gespräche auditiv aufzuzeichnen. Die Einheit schloss mit dem Hinweis auf die zweite Datenerhebung (Posttest, t_1) sowie einem Ausblick auf die dritte Datenerhebung (Follow-Up, t_2) im Rahmen der wissenschaftlichen Untersuchung.

5.2 Forschungsfrage 2

Forschungsfrage 2 befasst sich mit der Bewertung bzw. Evaluation des Trainings und geht dabei der Frage nach, wie die angehenden Lehrpersonen die beiden Kursformate bewerten. Das vorliegende Kapitel stellt dabei zunächst die zentralen Ergebnisse im Zusammenhang mit der untersuchten Hypothese 2 vor (s. Kapitel 5.2.1), bevor daran anschließend in Kapitel 5.2.2 weiterführende Analysen im Zusammenhang mit der untersuchten Forschungsfrage präsentiert werden.

5.2.1 Hypothese 2

Im Zusammenhang mit Hypothese 2 wird untersucht, ob sich die beiden Trainingsgruppen bzgl. ihrer Bewertung der jeweiligen Kursformate voneinander unterscheiden; dabei wird erwartet, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen gibt. Zur Prüfung der Hypothese wurde eine MANOVA durchgeführt. Als abhängige Variablen wurden die Evaluationen der IEBL-Subskalen „Allgemeiner Nutzen“, „Didaktische Qualität“, „Angemessenheit der Beanspruchung“ sowie „Dozentin“ herangezogen. Zur Bearbeitung von Hypothese 2 wurden zunächst deskriptive Statistiken berechnet (s. Tabelle 5.2), bevor die Voraussetzungsprüfung durchgeführt und anschließend die MANOVA berechnet wurde.

⁶⁶ Für Details zu den simulierten Beratungsgesprächen sowie den hier behandelten Beratungsanlässen, siehe Einheit 1 auf S. 136.

Tabelle 5.2*Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) IEBL*

Kennwerte	Deskriptivstatistik und Gruppenvergleich					
	Gesamt		Präsenz (n = 39)		Blended-Learning (n = 54)	
	M	SD	M	SD	M	SD
IEBL_Nutzen ^{ac}	5.82	1.07	5.92	0.99	5.74	1.13
IEBL_Didaktik ^{ac}	6.10	0.97	6.32	0.73	5.94	1.09
IEBL_Angemessen ^{ac}	4.02	0.37	3.93	0.43	4.08	0.31
IEBL_Dozentin ^{ac}	6.33	0.94	6.71	0.47	6.05	1.10
IEBL_Online ^{bc}	-	-	-	-	5.65	1.23
IEBL_Sozial ^{bc}	-	-	-	-	3.78	1.57
IEBL_Usability ^{bc}	-	-	-	-	5.70	1.10
IEBL_Präsenz ^{bc}	-	-	-	-	4.95	1.70

Anmerkungen. ^a in BL-Gruppe und P-Gruppe erhoben, ^b nur in BL-Gruppe erhoben; ^c Min = 1, Max = 7.

In Bezug auf die deskriptiven Statistiken zeigte sich, dass in beiden Gruppe die Subskala „IEBL_Dozentin“ den höchsten Mittelwert aufweist ($M_P (SD) = 6.71 (0.47)$, $M_{BL} (SD) = 6.05 (1.10)$), gefolgt von der Bewertung der didaktischen Aufbereitung ($M_P (SD) = 6.32 (0.73)$, $M_{BL} (SD) = 5.94 (1.09)$) sowie der Einschätzung des allgemeinen Nutzens des Trainings ($M_P (SD) = 5.92 (0.99)$, $M_{BL} (SD) = 5.74 (1.13)$). Unter Berücksichtigung des Maximalwerts der Skala (Max = 7) scheinen die angehenden Lehrpersonen beider Trainings mit diesen Aspekten der Trainings außerordentlich zufrieden zu sein.

Den geringsten Wert im Rahmen des BL-Trainings weist die Subskala IEBL_Sozial auf ($M (SD) = 3.78 (1.57)$), die den fehlenden sozialen Austausch der Teilnehmenden im Rahmen des Trainings erfasst. Im Präsenzkurs weist die Einschätzung der Angemessenheit der Beanspruchung im Rahmen des Trainings mit $M (SD) = 3.93 (0.43)$ den geringsten Wert auf; vergleichbar niedrige Werte sind hier auch im BL-Kurs zu verzeichnen ($M (SD) = 4.08 (0.31)$). Wie bereits in Kapitel 4.3.2.1 erläutert, steht in dieser Subskala eine mittlere Wertung jedoch für eine angemessene Beanspruchung der Teilnehmenden. Diese Werte sprechen demgemäß für die Zufriedenheit der angehenden Lehrpersonen mit den Anforderungen (benötigtes Vorwissen,

Schwierigkeitsgrad und Umfang der Inhalte sowie Tempo des Trainings) im Rahmen beider Trainingsformate; hier wird aus Sicht der angehenden Lehrpersonen weder zu viel noch zu wenig gefordert. Folglich kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die angehenden Lehrpersonen beide Trainingsformate erwartungsgemäß positiv bewerten.

5.2.1.1 Voraussetzungsprüfung

Bevor die MANOVA berechnet wurde, wurden zunächst die zugehörigen Voraussetzungen geprüft. Neben der Prüfung auf uni- sowie multivariate Normalverteilung und Ausreißer wurde dabei außerdem die Linearität, Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrizen sowie die Multikollinearität untersucht. Die zentralen Ergebnisse der Voraussetzungsprüfung werden im vorliegenden Kapitel dargestellt.

Tests auf Normalverteilung der abhängigen Variablen deuten darauf hin, dass diese in beiden Gruppen verletzt zu sein scheint (s. Anhang D-1); basierend auf der Robustheit des Verfahrens wurde die Analyse jedoch wie geplant fortgesetzt (Finch, 2005). Die Prüfung auf Ausreißer ergab lediglich eine geringe Anzahl Ausreißer, so dass von einer Transformation bzw. einem Ausschluss der Daten abgesehen wurde. Auf Basis der moderaten Pearson-Korrelationen zwischen den abhängigen Variablen ($r < .90$; s. Anhang D-2) ist anzunehmen, dass die Analyse nicht durch Multikollinearität beeinträchtigt wurde (Tabachnick & Fidell, 2013; Verma, 2016). Die Analyse der Mahalanobis-Distanz deutet darauf hin, dass im Datensatz multivariate Ausreißer vorliegen; aufgrund der Robustheit des Verfahrens wurde jedoch auf Transformationen und den Ausschluss von Daten verzichtet (Finch, 2005). Die Analyse der Streudiagramme weist darauf hin, dass die Voraussetzung der Linearität in beiden Gruppen erfüllt zu sein scheint. Gemäß dem Levene-Test war die Homogenität der Fehlervarianzen zwischen den Gruppen mit Ausnahme von den Werten für „Dozentin“ ($p = .002$) für alle AVs erfüllt ($p > .05$). Die Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrizen war gemäß dem Box-Test verletzt, was darauf hindeutet, dass keine Gleichheit der Varianz-Kovarianz-Matrizen vorliegt ($p < .001$); in Anlehnung an Ateş et al. (2019) wurde jedoch ohne weitere Anpassungen mit der Analyse fortgefahren.

5.2.1.2 Hypothesentestung

Zur Analyse, ob sich die beiden Trainings-Gruppen bzgl. ihrer Bewertung der jeweiligen Trainingsformate voneinander unterscheiden, wurde eine MANOVA berechnet. Diese zeigte einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Trainingsformaten für die kombinierten abhängigen Variablen, $F(4, 885) = 6.465, p < .001, \eta_p^2 = .227, \text{Wilk's } \lambda = .773$. Post-hoc wurde für jede der abhängigen Variablen eine einfaktorielle ANOVA durchgeführt. Diese zeigte einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Trainingsformaten für die abhängige Variable „Dozentin“ ($F(1, 91) = 9.996, p < .001, \eta_p^2 = .122$), nicht jedoch für „Allgemeiner Nutzen“ ($F(1, 91) = .791, p > .999, \eta_p^2 = .008$), „Didaktische Qualität“ ($F(1, 91) = 3.398, p = .228, \eta_p^2 = .039$) und „Angemessenheit der Beanspruchung“ ($F(1, 91) = .516, p = .208, \eta_p^2 = .041$).

Entgegen der Annahme, dass es keine Unterschiede bzgl. der abhängigen Variablen zwischen den beiden Gruppen gibt, unterscheiden sich die angehenden Lehrpersonen der Trainingsformate in ihrer Einschätzung; die Hypothese konnte also nicht bestätigt werden. Die Gruppenunterschiede sind dabei vor allem darauf zurückzuführen, dass diejenige Gruppe, die das Training im Präsenzformat absolvierte, eine signifikant höhere Zufriedenheit mit der Dozentin des Kurses aufweist als die Gruppe, die das Training im Blended-Learning-Format durchlief.

5.2.2 Weiterführende Analysen

Über die vorab formulierte Hypothese hinaus wurden im Rahmen von Forschungsfrage 2 weitere Fragestellungen explorativ untersucht. Die Ergebnisse dieser Analysen sind entlang der jeweils untersuchten *Forschungsfragen* in den nachfolgenden Kapiteln 5.2.2.1, 5.2.2.2 und 5.2.2.3 dargestellt.

5.2.2.1 Globale Zufriedenheit der angehenden Lehrpersonen mit dem besuchten Training

Im Rahmen weiterführender Analysen wurde ergänzend die globale Zufriedenheit der beiden Gruppen mit dem besuchten Training analysiert und die nachfolgende Fragestellung untersucht:

Forschungsfrage 2a: Gibt es einen Gruppenunterschied (Präsenz vs. Blended-Learning) bzgl. der allgemeinen Zufriedenheit mit dem Training?

Die nachfolgende Tabelle 5.3 zeigt die deskriptiven Statistiken der beiden Trainingsgruppen.

Tabelle 5.3

Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Mediane (Mdn) Globale Zufriedenheit

Kennwerte	Deskriptivstatistik und Gruppenvergleich					
	Präsenz (n = 41)			Blended-Learning (n = 57)		
	M	SD	Mdn	M	SD	Mdn
Globale Zufriedenheit ^a	3.56	0.71	4.00	3.40	0.62	3.00

Anmerkungen. ^a Min = 1, Max = 4.

Die allgemeine Zufriedenheit mit dem Training war gemäß dem Shapiro-Wilk-Test weder für die Blended-Learning-Gruppe ($p < .001$) noch für die Präsenzgruppe normalverteilt ($p < .001$); zum Gruppenvergleich wurde dementsprechend mit dem Mann-Whitney-U-Test ein nichtparametrisches Verfahren eingesetzt. Die Analysen zeigten bzgl. der globalen Zufriedenheit keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Trainingsgruppen ($Z(N = 98) = -1.608$, $U = 971.500$, $p = .108$), was nach Cohen (1988) mit einer Effektstärke von $d = .29$ einem schwachen bis mittleren Effekt entspricht.

5.2.2.2 Einstellung zu Blended-Learning-Formaten

Die angehenden Lehrpersonen aus dem Kurs im Blended-Learning-Format wurden zusätzlich zu ihrer Einstellung zu dieser Formatform befragt. Dies erfolgte im Rahmen der Follow-Up-Erhebung sowohl für die aktuelle Einstellung als auch retrospektiv für die Einstellung vor der Teilnahme am Training. Untersucht wurde die folgende Forschungsfrage:

Forschungsfrage 2b: Unterscheidet sich die Einstellung zu Blended-Learning-Formaten bei angehenden Lehrpersonen des Blended-Learning-Kurses vor Beginn der Intervention von deren Einstellung nach der Teilnahme am Blended-Learning-Kurs?

Die deskriptiven Statistiken zur untersuchten Forschungsfrage sind in Tabelle 5.4 zusammengefasst.

Tabelle 5.4

Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Mediane (Mdn) der Einstellung zu Blended-Learning-Formaten

Kennwerte	Deskriptivstatistik Blended-Learning (n = 58)		
	M	SD	Mdn
Einstellung BL_retrospektiv ^a	2.95	0.78	3.00
Einstellungen BL_post ^a	3.16	0.77	3.00

Anmerkungen. ^a Min = 1, Max = 4.

Die Daten waren gemäß dem Shapiro-Wilk-Test für beide Variablen nicht normalverteilt (Einstellung BL_retro: $p < .001$; Einstellung BL_post $p < .001$), so dass zur Testung der Wilcoxon-Test für verbundene Stichproben als non-parametrisches Verfahren eingesetzt wurde. Die Analysen zeigen einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Variablen ($Z(N = 58) = 2.125, p = .034$); dies entspricht mit einer Effektstärke von $d = .28$ einem schwachen bis mittleren Effekt nach Cohen (1988). Die Teilnehmenden des Blended-Learning-Kurses zeigen im Anschluss an das Training eine signifikant positivere Einstellung gegenüber Blended-Learning-Formaten als retrospektiv betrachtet vor der Teilnahme am Training.

5.2.2.3 Zusammenhang von besuchtem Kursformat und Präferenz bzgl. zukünftiger Kursformate

Abschließend wurden die angehenden Lehrpersonen beider Kursformate im Rahmen der Evaluation der Trainings dazu befragt, welche Präferenzen sie bzgl. des Darbietungsformats (Präsenz vs. Blended-Learning vs. keine Präferenz) für zukünftige Trainings haben. Im Fokus stand hierbei die Frage, ob in Abhängigkeit vom besuchten Kursformat des Trainings zur Förderung der Beratungskompetenz im Rahmen der Interventionsstunde Unterschiede in den genannten Präferenzen bzgl. einer Formatwahl in der Zukunft erkenntlich werden. Die untersuchte Fragestellung lautet entsprechend:

Forschungsfrage 2c: Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem besuchten Trainingsformat und der Wahl eines zukünftigen Trainingsformats?

Ein Chi-Quadrat-Test wurde durchgeführt, um die Unterschiede in den Häufigkeiten von Veranstaltungsformat (Präsenz vs. Blended-Learning) und präferiertem

Trainingsformat für zukünftige Trainings (Präsenz vs. Blended-Learning vs. keine Präferenz) auf Signifikanz zu überprüfen. Alle erwarteten Zellohäufigkeiten waren größer als 5. Die Analysen ergaben einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen besuchtem Trainingsformat und präferiertem Trainingsformat für zukünftige Trainings, $\chi^2(2, N = 101) = 30.47, p < .001$, Cramer's $V = 0.55$. Es liegt folglich ein mittlerer bis großer Effekt vor (Cohen, 1988).

Um zu analysieren, welche der Angaben sich hierbei signifikant voneinander unterscheiden, wurde anschließend ein z-Spaltenvergleichstest mit Anpassungen des Signifikanzniveaus nach Bonferroni berechnet (s. Tabelle 5.5).

Tabelle 5.5

Chi-Quadrat-Test inkl. anschließendem z-Spaltenvergleichstest mit Anpassungen des Signifikanzniveaus nach Bonferroni für Veranstaltungsformat: Formatwahl für Teilnehmende des Präsenzkurses ($n = 42$) und des Blended-Learning-Kurses ($n = 59$)

		Zukünftige Formatwahl				
		BL-Kurs ^a	P-Kurs ^b	Keine Präferenz	Gesamt	
Besuchtes Veranstaltungsformat	Präsenz	Anzahl	5 _a	34 _b	3 _a	42
		% von Formatwahl ^c	14%	69%	20%	42%
	Blended-Learning	Anzahl	32 _a	15 _b	12 _a	59
		% von Formatwahl ^c	87%	31%	80%	58%
Gesamt	Anzahl	37	49	15	101	
	% von Formatwahl ^c	101%	100%	100%	100%	

Anmerkungen. ^a Kurs im Blended-Learning-Format; ^b Kurs im Präsenz-Format; ^c Angaben ganzzahlig gerundet; Gesamtwerte können aufgrund ganzzahliger Rundungen von 100% abweichen. Jeder tiefgestellte Buchstabe gibt eine Teilmenge von Formatwahl Kategorien an, deren Spaltenanteile sich auf dem .05-Niveau nicht signifikant voneinander unterscheiden.

Die Analysen ergaben hierbei folgende Ergebnisse: Innerhalb der Personen, die angaben, in der Zukunft einen Präsenzkurs wählen zu wollen, ist der Anteil derer, die die Präsenzveranstaltung besucht haben, mit 69 % signifikant erhöht im Vergleich zum Anteil an Personen, die die Präsenzveranstaltung besucht hatten innerhalb derer, die zukünftig einen Blended-Learning-Kurs wählen möchten (14 %). Darüber

hinaus zeigte sich, dass innerhalb der Personen, die für das Format eines zukünftigen Kurses keine Präferenz angeben, der Anteil derer, die den Kurs im Blended-Learning-Format besucht haben, mit 80 % signifikant erhöht ist im Vergleich zum Anteil an Personen, die die Blended-Learning-Veranstaltung besucht hatten innerhalb derer, die zukünftig einen Präsenzkurs wählen möchten (31 %).

Es gibt folglich einen Zusammenhang zwischen dem besuchten Kursformat und der Wahl eines zukünftigen Kursformats.

5.3 Forschungsfrage 3

Die zentralen Ergebnisse im Rahmen von Forschungsfrage 3, die untersucht, ob das Training im Blended-Learning-Format genauso effektiv ist wie das Training in Präsenzform, werden in den nachfolgenden Kapiteln anhand der drei untergeordneten Hypothesen dargestellt. Dabei werden der Ergebnispräsentation jeweils die Voraussetzungsprüfungen des eingesetzten statistischen Verfahrens vorangestellt.

5.3.1 Hypothese 3a

Es wurde eine MANOVA mit Messwiederholung durchgeführt, um zu testen, ob die angehenden Lehrpersonen Beratungswissen erworben haben und ob sich ihre Beratungskompetenz im Laufe des Semesters verbessert hat sowie ob Unterschiede diesbezüglich zwischen den beiden Interventionsgruppen (Blended-Learning vs. Präsenzveranstaltung) bestehen. Als abhängige Variablen wurden die drei Subskalen „Personale Ressourcen und Beziehungsgestaltung“, „Prozessstrukturierung“ und „Problemlösung und Bewältigung“ der Beratungskompetenz-Kurzskala, die Kurzversion des Situational Judgement Tests (SJT) sowie das deklarative Wissen zur Beratungskompetenz (Wissenstest) herangezogen. Bei signifikanten Ergebnissen in der MANOVA wurden einzelne ANOVAs als Folgeanalysen durchgeführt und deren p-Werte aufgrund von multiplen Testen nach Bonferroni korrigiert.

5.3.1.1 Voraussetzungsprüfung

Vorab wurden Prüfungen auf uni- sowie multivariate Normalverteilung und Ausreißer, Linearität, Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrizen und Multikollinearität durchgeführt, deren Resultate im nachfolgenden Kapitel zunächst kurz berichtet werden.

Boxplots zeigten, dass sich im Datensatz nur wenige Ausreißer befanden (s. Anhang E-1), so dass auf eine Transformation bzw. einen Ausschluss von Daten verzichtet wurde. Shapiro-Wilk-Tests deuteten darauf hin, dass bzgl. der abhängigen Variablen in beiden Gruppen lediglich geringfügige Verletzungen der Normalverteilung vorliegen, so dass in Anlehnung an Finch (2005) die Analyse ohne weitere Maßnahmen fortgesetzt wurde (s. Anhang E-2). Die Pearson-Korrelationen zwischen den abhängigen Variablen waren moderat ($r < .90$; s. Anhang E-3), was darauf hindeutet, dass Multikollinearität die Analyse nicht konfundiert (Tabachnick & Fidell, 2013; Verma, 2016). Es wurden keine multivariaten Ausreißer gefunden, gemessen durch die Mahalanobis-Distanz ($p > .001$), was die Annahme der multivariaten Normalverteilung bestätigt und darauf hindeutet, dass es keine multivariaten Ausreißer gab. Streudiagramme zeigten, dass die Voraussetzung der Linearität der abhängigen Variablen in beiden Gruppen teilweise eingeschränkt zuzutreffen scheint; aufgrund der Robustheit der Methode wurde jedoch auf weitere Maßnahmen verzichtet (Frey, 2022; Hahs-Vaughn, 2017). Homogenität der Fehlervarianzen zwischen den Gruppen war gemäß dem Levene-Test – mit Ausnahme der Werte für „Gesamtscore_Wissenstest_t2“ ($p = .004$) – für alle abhängigen Variablen erfüllt ($p > .05$). Der Box's M-Test deutet gemäß Verma (2016) darauf hin, dass die Annahme der Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrizen erfüllt ist ($p > .001$).

5.3.1.2 Hypothesentestung

Die deskriptiven Werte der eingesetzten Skalen sind in Tabelle 5.6 übersichtlich zusammengestellt.

Tabelle 5.6

Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) der abhängigen Variablen (*AVs*) zu allen Messzeitpunkten

Skalen	Deskriptivstatistik					
	Präsenz (<i>n</i> = 39)			Blended-Learning (<i>n</i> = 51)		
	<i>M</i> (<i>SD</i>) <i>t</i> ₀	<i>M</i> (<i>SD</i>) <i>t</i> ₁	<i>M</i> (<i>SD</i>) <i>t</i> ₂	<i>M</i> (<i>SD</i>) <i>t</i> ₀	<i>M</i> (<i>SD</i>) <i>t</i> ₁	<i>M</i> (<i>SD</i>) <i>t</i> ₂
BK_Problemlösung ^a	4.42 (0.52)	4.58 (0.68)	4.60 (0.64)	4.46 (0.61)	4.65 (0.55)	4.62 (0.68)
BK_Prozessstrukt. ^a	4.67 (0.67)	4.93 (0.88)	5.07 (0.76)	4.83 (0.73)	5.13 (0.76)	5.25 (0.68)
BK_PersonaleRes. ^a	4.46 (0.57)	4.65 (0.67)	4.74 (0.65)	4.48 (0.56)	4.87 (0.58)	4.89 (0.62)
Deklaratives Wissen ^b	8.03 (1.84)	9.26 (1.92)	9.46 (2.10)	8.08 (1.55)	9.76 (1.32)	9.78 (1.21)
SJT ^b	6.23 (1.22)	5.95 (1.28)	6.44 (1.47)	5.75 (1.34)	5.78 (1.34)	5.61 (1.51)

Anmerkungen. ^a Min = 1, Max = 6, ^b Min = 0, Max = 12.

Im Rahmen der MANOVA mit Messwiederholung zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt für die Zeit, der eine Veränderung über die gesamte Stichprobe für die kombinierten abhängigen Variablen anzeigt ($F(10, 79) = 10.17, p < .001, \eta_p^2 = .563, \text{Wilk's } \lambda = .437$). Das Gleiche gilt (auch nach Bonferroni-Korrektur) für die univariaten Effekte jeder einzelnen der abhängigen Variablen „Personale Ressourcen und Beziehungsgestaltung“ ($p < .005$), „Prozessstrukturierung“ ($p < .005$) und „Problemlösung und Bewältigung“ ($p < .005$) sowie für das deklarative Wissen ($p < .005$), nicht jedoch für den SJT. ($p > .999$). Die paarweisen Tests mit einer Bonferroni-Korrektur für den Haupteffekt Zeit ergaben einen signifikanten Effekt von t_0 - t_1 für „Personale Ressourcen und Beziehungsgestaltung“ ($p < .001$) und einen nicht signifikanten Effekt von t_1 - t_2 ($p > .999$). Auch für „Prozessstrukturierung“ zeigen die paarweisen Tests mit einer Bonferroni-Korrektur für den Haupteffekt Zeit einen signifikanten Effekt von t_0 - t_1 ($p = .002$), nicht jedoch für t_1 - t_2 ($p = .198$). Das Gleiche gilt für „Problemlösung und Bewältigung“ ($p = .002$ für t_0 - t_1 ; $p > .999$ für t_1 - t_2). Die paarweisen Tests mit einer Bonferroni-Korrektur für den Haupteffekt Zeit ergaben für das deklarative Wissen einen signifikanten Effekt von t_0 - t_1 ($p < .001$) und einen nicht signifikanten Effekt von t_1 - t_2 ($p > .999$).

Die MANOVA zeigte keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Trainingsformaten für die kombinierten abhängigen Variablen, $F(5, 84) = .894, p = .089, \eta_p^2 = .106$ Wilk's $\lambda = .894$. Auch bzgl. der Analyse des Interaktionseffekts Zeit x Trainingsformat war die MANOVA insgesamt nicht signifikant, was darauf hindeutet, dass die beiden Gruppen gleichermaßen vom Training profitierten ($F(10, 79) = .924, p = .516, \eta_p^2 = .105, \text{Wilk's } \lambda = .895$).

Hypothese 3a konnte folglich bestätigt werden: Die Beratungskompetenz der angehenden Lehrpersonen beider Gruppen verzeichnet einen Anstieg über den Trainingsverlauf hinweg und es zeigen sich hierbei keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen.

5.3.2 Hypothese 3b

Zur Prüfung, ob die angehenden Lehrpersonen beider Trainingsformate (Blended-Learning vs. Präsenzveranstaltung) nach dem Training von einer wahrgenommenen Zunahme ihres Beratungswissens sowie ihrer Beratungskompetenz berichten und sich dabei nicht in ihrer Einschätzung unterscheiden, wurde eine MANOVA durchgeführt. Als abhängige Variablen wurde der subjektive Wissenszuwachs bzgl. der Seminarinhalte, der subjektive Kompetenzerwerb im Rahmen der Veranstaltung sowie die globale Einschätzung des subjektiven Lernzuwachses herangezogen.

5.3.2.1 Voraussetzungsprüfung

Im Vorfeld der eigentlichen Hypothesentestung wurde zunächst geprüft, ob die entsprechenden Voraussetzungen der MANOVA erfüllt waren. Dabei wurde zunächst auf uni- sowie multivariate Normalverteilung und Ausreißer geprüft, anschließend wurden die Linearität, Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrizen sowie die Multikollinearität untersucht. Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse dieser Voraussetzungsprüfung dargestellt.

Die Analyse der Shapiro-Wilk-Tests deuteten darauf hin, dass in beiden Gruppen bzgl. der abhängigen Variablen Verletzungen der Normalverteilung vorliegen (s. Anhang F-1); aufgrund der Robustheit des Verfahrens wurde die Analyse jedoch ohne weitere Maßnahmen fortgesetzt (Finch, 2005). Da sich lediglich wenige Ausreißer im Datensatz befinden, wurde auf eine Transformation bzw. auf den Ausschluss von Daten verzichtet. Die Prüfung auf Multikollinearität zeigte moderate

Pearson-Korrelationen zwischen den abhängigen Variablen ($r < .90$; s. Anhang F-2); es ist folglich davon auszugehen, dass Multikollinearität die Analyse nicht konfundiert hat (Tabachnick & Fidell, 2013; Verma, 2016). Gemessen durch die Mahalanobis-Distanz wurden keine multivariaten Ausreißer gefunden, ($p > .001$), was die Annahme der multivariaten Normalverteilung bestätigt und darauf hindeutet, dass es keine multivariaten Ausreißer gab. Streudiagramme deuten darauf hin, dass die Voraussetzung der Linearität in beiden Gruppen größtenteils erfüllt zu sein scheint. Homogenität der Fehlervarianzen zwischen den Gruppen war gemäß dem Levene-Test für alle abhängigen Variablen erfüllt ($p > .05$) und auch die Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrizen war in Anlehnung an Verma (2016) gemäß dem Box-Test erfüllt ($p > .001$).

5.3.2.2 Hypothesentestung

Die deskriptiven Statistiken zeigen, dass die angehenden Lehrpersonen ihren allgemeinen Lern-/Kompetenzzuwachs als (sehr) hoch einschätzen: In beiden Gruppen (Blended-Learning/Präsenz) weisen alle der erhobenen Variablen Mittelwerte zwischen 3 und 4 auf (s. Tabelle 5.7). Die einzige Ausnahme hierbei stellt der Aspekt der inner-/außerschulischen Kooperationspartner:innen dar, der in der Präsenzgruppe lediglich einen Wert von $M = 2.95$ ($SD = 0.854$) aufweist und damit die geringste Zunahme darstellt. Dieser Aspekt wird auch von den angehenden Lehrpersonen der Blended-Learning-Gruppe als derjenige mit dem geringsten Wissens-/Kompetenzerwerb angegeben ($M = 3.04$; $SD = 0.693$). Den größten Zuwachs erfährt in beiden Gruppen der Aspekt „Struktur von Beratungsgesprächen“ ($(M_P (SD) = 3.79 (0.565), M_{BL} (SD) = 3.64 (0.557))$).

Tabelle 5.7

Subjektiv wahrgenommener Wissens-/Kompetenzerwerb der angehenden Lehrpersonen in Bezug auf die Trainingsinhalte

Trainingsinhalte	Deskriptivstatistik und Gruppenvergleich					
	Gesamt		Präsenz ($n = 42$)		BL ($n = 59$)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Rahmenbedingungen schulischer Beratung	3.40	0.672	3.52	0.671	3.31	0.663
Kenntnisse zu psychosozialen Auffälligkeiten	3.56	0.629	3.64	0.618	3.49	0.635
Inner-/außerschulische Kooperationspartner:innen	3.00	0.764	2.95	0.854	3.04	0.693
Struktur von Beratungsgesprächen	3.70	0.562	3.79	0.565	3.64	0.557
Grundlagen der Kommunikation	3.53	0.631	3.64	0.618	3.44	0.631
Beratungsansätze für den schulischen Kontext	3.59	0.608	3.67	0.650	3.53	0.573
Beratung bei psychosozialen Auffälligkeiten	3.32	0.700	3.40	0.798	3.25	0.615
Anzeichen psychosoz. Auffälligkeiten im Schulalltag	3.42	0.674	3.45	0.772	3.40	0.596
Strategien im schulischen Kontext	3.26	0.754	3.21	0.898	3.29	0.629
Einsatz von Gesprächsführungsstrategien	3.52	0.647	3.62	0.697	3.44	0.601
subjektiver Wissens-/Kompetenzerwerb (overall) ^a	3.96	0.815	4.00	0.963	3.93	0.690

Anmerkungen. Min = 1 (kein Wissens-/Kompetenzerwerb), Max = 4 (hoher Wissens-/Kompetenzerwerb); ^a Min = 1 (kein Wissens-/Kompetenzerwerb), Max = 5 (hoher Wissens-/Kompetenzerwerb).

Zur Analyse, ob sich die beiden Gruppen in ihren Einschätzungen unterscheiden, wurde eine MANOVA berechnet. Diese zeigte keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Trainingsformaten für die kombinierten abhängigen Variablen an ($F(11, 85) = 1.079, p = .388, \eta_p^2 = .123, \text{Wilk}'s \lambda = .877$).

Die angehenden Lehrpersonen beider Trainingsformate berichten folglich nach Trainingsende von einer wahrgenommenen Zunahme ihres Beratungswissens sowie ihrer Beratungskompetenz und unterscheiden sich dabei nicht in ihrer Einschätzung; die Hypothese konnte also bestätigt werden.

5.3.3 Hypothese 3c

Um zu prüfen, ob bei den angehenden Lehrpersonen ein Anstieg in ihrer (professionellen) Haltung und Einstellung zu Elternberatung im schulischen Kontext zu verzeichnen ist sowie ob Unterschiede diesbezüglich zwischen den beiden Interventionsgruppen (Blended-Learning vs. Präsenzveranstaltung) bestehen, wurde eine MANOVA mit Messwiederholung durchgeführt. Dabei wurden die Skalen „Selbstwirksamkeit Elternberatung“, „Bedeutsamkeit guter Beratung“, „Professionelles Rollenverständnis“ und „Änderungsmotivation bzgl. Beratung“ als abhängige Variablen zur Hypothesentestung herangezogen. Für signifikante Ergebnisse im Kontext der MANOVA wurden anschließend einzelne ANOVAs als Folgeanalysen durchgeführt und deren p -Werte aufgrund von multipltem Testen nach Bonferroni korrigiert.

5.3.3.1 Voraussetzungsprüfung

Vor der eigentlichen Hypothesentestung wurden zunächst die entsprechenden Voraussetzungen geprüft. Neben Tests zur Prüfung auf uni- sowie multivariate Normalverteilung und Ausreißer wurden hierbei auch Linearität, Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrizen und Multikollinearität untersucht. Die Ergebnisse dieser Voraussetzungsprüfung wird nachfolgend dargestellt.

Im Datensatz befanden sich, wie Boxplots (s. Anhang G-1) zeigten, keine nennenswerten Ausreißer, so dass auf eine Transformation bzw. einen Ausschluss von Daten verzichtet wurde. Die Analyse der Shapiro-Wilk-Tests deuteten darauf hin, dass in beiden Gruppen bzgl. der abhängigen Variablen nur geringfügige Verletzungen der Normalverteilung vorliegen (s. Anhang G-2). Die Analyse wurde dementsprechend ohne weitere Maßnahmen fortgesetzt (Finch, 2005). Die Prüfung auf Multikollinearität zeigte moderate Pearson-Korrelationen zwischen den abhängigen Variablen ($r < .90$; s. Anhang G-3). Alle Mahalanobis-Distanzwerte lagen unter 32.909, was darauf hinweist, dass keine multivariaten Ausreißer im Datensatz vorliegen, und die Annahme der multivariaten Normalverteilung stützt. Die Analyse der Streudiagramme deutet darauf hin, dass in beiden Gruppen Einschränkungen bzgl. der Linearität vorzuliegen scheinen; in Anlehnung an Frey (2022) und Hahs-Vaughn (2017) wurden jedoch keine Anpassungen der Daten vorgenommen. Mit

Ausnahme der Werte für „Änderungsmotivation_t1“ ($p = .002$) war die Homogenität der Fehlervarianzen zwischen den Gruppen gegeben; auch Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrizen war in Anlehnung an Verma (2016) gemäß dem Box-Test erfüllt ($p > .001$).

5.3.3.2 Hypothesentestung

In Tabelle 5.8 sind die im Zusammenhang mit der Hypothesentestung relevanten deskriptiven Statistiken zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 5.8

Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der abhängigen Variablen (AVs) zu allen Messzeitpunkten

Skalen	Deskriptivstatistik					
	Präsenz (n = 39)			Blended-Learning (n = 52)		
	M (SD) t ₀	M (SD) t ₁	M (SD) t ₂	M (SD) t ₀	M (SD) t ₁	M (SD) t ₂
Selbstwirksamkeit	4.31 (0.66)	4.59 (0.77)	4.64 (0.68)	4.42 (0.72)	4.75 (0.70)	4.71 (0.73)
Bedeutsamkeit	4.95 (0.80)	5.10 (0.92)	5.21 (0.83)	5.14 (0.68)	5.38 (0.67)	5.47 (0.64)
Rollenverständnis	5.15 (0.79)	5.38 (0.76)	5.23 (0.83)	5.19 (0.75)	5.37 (0.73)	5.40 (0.78)
Änderungsmotivation	5.32 (0.66)	5.20 (0.97)	5.06 (0.88)	5.19 (0.77)	5.35 (0.62)	5.39 (0.70)

Anmerkungen. Min = 1, Max = 6.

Für die kombinierten abhängigen Variablen zeigte die MANOVA mit Messwiederholung keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Trainingsformaten, ($F(4, 86) = 1.578$, $p = .187$, $\eta_p^2 = .068$, Wilk's $\lambda = .932$). Für den Haupteffekt Zeit zeigte sich im Rahmen der Analysen jedoch ein signifikantes Ergebnis, was eine Veränderung der kombinierten abhängigen Variablen über die Gesamtstichprobe anzeigt ($F(8, 82) = 4.103$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .286$, Wilk's $\lambda = .714$). Auch für die univariaten Effekte der einzelnen abhängigen Variablen „Selbstwirksamkeit“ ($p < .005$) und „Bedeutsamkeit“ ($p < .005$) gilt (auch nach Bonferroni-Korrektur) dasselbe, nicht jedoch für die abhängigen Variablen „Änderungsmotivation“ ($p > .999$) sowie „Rollenverständnis“ ($p = .44$).

Die paarweisen Tests mit einer Bonferroni-Korrektur für den Haupteffekt Zeit ergaben einen signifikanten Effekt von t_0-t_1 für „Selbstwirksamkeit“ ($p < .001$) und einen nicht signifikanten Effekt von t_1-t_2 ($p > .999$). Für „Bedeutsamkeit“ zeigen die paarweisen Tests mit einer Bonferroni-Korrektur für den Haupteffekt Zeit keinen signifikanten Effekt von t_0-t_1 ($p = .052$), und t_1-t_2 ($p = .416$), jedoch für t_1-t_3 ($p < .001$).

Die MANOVA mit Messwiederholung war für die Analyse des Interaktionseffekts Zeit x Trainingsformat insgesamt nicht signifikant; dies deutet darauf hin, dass sich die Haltung bzw. Einstellung zur Elternberatung in beiden Gruppen gleichermaßen verändert hat ($F(8, 82) = 1.522, p = .162, \eta_p^2 = .129, \text{Wilk's } \lambda = .871$).

Hypothese 3c konnte folglich bestätigt werden: Bzgl. der Haltung bzw. Einstellung der angehenden Lehrpersonen zu Beratung im schulischen Kontext ist in beiden Gruppen ein Anstieg der Scores über den Trainingsverlauf hinweg zu verzeichnen und es zeigen sich hierbei keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen.

5.4 Forschungsfrage 4

Forschungsfrage 4 beschäftigt sich damit, welche Bedeutung individuelle Eigenschaften bzw. Merkmale der angehenden Lehrpersonen für differenzielle Trainingseffekte des Blended-Learning-Kursformats haben. Dabei wird untersucht, ob die Selbstregulationsfähigkeit (*Hypothese 4a*) sowie die computerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (*Hypothese 4b*) der angehenden Lehrpersonen sich (positiv) auf den Lernerfolg der Teilnehmenden im Blended-Learning-Training auswirken.

5.4.1 Zentrale Ergebnisse im Zusammenhang mit den untersuchten Hypothesen

Nachfolgend sind die Ergebnisse im Rahmen von Forschungsfrage 4 dargestellt. Dabei wird zunächst auf die Resultate der Voraussetzungsprüfung für die hierarchische Regressionsanalyse eingegangen, bevor daran anschließend die Ergebnisse der eigentlichen Hypothesentestung berichtet werden.

5.4.1.1 Voraussetzungsprüfung

Im Vorfeld der eigentlichen Regressionsanalyse wurden zunächst Prüfungen auf Linearität, Ausreißer und Multikollinearität sowie Homoskedastizität, Unabhängigkeit und Normalverteilung der Residuen durchgeführt; die Resultate sind nachfolgend zusammengefasst.

Die Prüfung der Linearität erfolgte mittels eines Streudiagramms der standardisierten Residuen gegen die vorhergesagten Werte; das Diagramm deutet nicht auf einen Verstoß gegen diese Voraussetzung hin (Anhang H-1). Um sicherzustellen, dass keine Ausreißer das Modell verfälschen, wurden die Cook-Distanzwerte berechnet. Alle Werte lagen unter 1, was darauf hindeutet, dass diese Voraussetzung erfüllt ist. Die Pearson-Korrelationen zwischen den Variablen waren moderat, was schließen lässt, dass die Voraussetzung der Multikollinearität nicht verletzt wurde (s. Tabelle 5.9). Zur Prüfung der Homoskedastizität der Residuen wurde ein Streudiagramm erstellt; das Diagramm zeigte keinen Verstoß gegen diese Voraussetzung (Anhang H-1). Die Unabhängigkeit der Residuen wurde anhand der Durbin-Watson-Statistik analysiert; diese ergab einen Wert von 2.124, wonach davon auszugehen ist, dass keine Autokorrelation in den Residuen vorlag. Um die Annahme zu überprüfen, dass die Werte der Residuen normalverteilt sind, wurde ein Q-Q-Plot erstellt; der Plot zeigte keine Verletzung dieser Annahme (Anhang H-2).

5.4.1.2 Hypothesentestung

In Tabelle 5.9 sind die deskriptiven Kennwerte sowie Interkorrelationen der Variablen zusammengestellt. Hierbei korrelieren sowohl die Selbstregulationsfähigkeit (SRL) als auch die computerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (CUSE) mit BK_t2; SRL korreliert darüber hinaus auch mit BK_t0.

Tabelle 5.9

Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Interkorrelationen der Variablen ($N = 55$)

Variable	Deskriptive Statistiken		Interkorrelationen					
	M	SD	2	3	4	5	6	7
1 BK_t ₂	4.97	0.53	.58**	.14	.14	.03	.35*	.30*
2 BK_t ₀	4.62	0.55		.14	.14	-.08	.51**	.22
3 Ber.-Erfahrung ^a	-	-			.01	.07	.00	-.20
4 Abischnitt	2.01	0.50				.18	.08	-.00
5 HS-Semester	9.73	3.22					-.17	.08
6 SRL	3.09	0.46						.01
7 CUSE	146.00	21.69						-

Anmerkungen. BK_t₂ = Beratungskompetenz zu t₂, BK_t₀ = Beratungskompetenz zu t₀, Ber.-Erfahrung = Beratungserfahrung im Schulpraxissemester (^a 0 = ohne Erfahrung, 1 = mit Erfahrung), HS-Semester = Anzahl der Hochschulsemester zu Beginn des Trainings, SRL = Selbstregulationsfähigkeit, CUSE = computerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung; * $p < .05$, ** $p < .01$.

Im linearen Regressionsmodell mit den Faktoren Beratungskompetenz zu t₀, Abiturnote, Anzahl der Hochschulsemester sowie Beratungserfahrung (Modell 1), wurde eine Güte von .30 (korrigiertes R^2) erreicht. Dabei konnte ein signifikant positiver Effekt für die Beratungskompetenz zu t₀ nachgewiesen werden ($p < .001$), nicht jedoch für die anderen Kontrollvariablen (s. Tabelle 5.10). Weder die Hinzunahme der Selbstregulationsfähigkeit (Modell 2, $\Delta R^2 = .01$, $p = .50$) noch der computerbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung (Modell 3; $\Delta R^2 = .04$, $p = .08$) führte zu einer signifikanten Veränderung der Varianzaufklärung. In beiden Modellen blieb die Beratungskompetenz zu t₀ signifikanter Prädiktor für die Beratungskompetenz zu t₂ (Modell 1: $\beta = .52$, $p < .001$; Modell 2: $\beta = .49$, $p < .001$). Die umfassenden Ergebnisse der Analysen sind in Tabelle 5.10 übersichtlich dargestellt.

Tabelle 5.10

Hierarchische Regressionsanalyse zur Vorhersage der Beratungskompetenz zu t_2 in der Blended-Learning-Gruppe ($N = 55$)

Prädiktoren	<i>B</i>	β	<i>T</i>
Model 1			
Konstante	2.17	-	3.72**
BK_t0	0.56	.57	4.87**
Ber.-Erfahrung	0.07	.05	0.47
Abischnitt	0.05	.05	0.43
HS-Semester	0.01	.06	0.54
Model 2			
Konstante	2.03	-	3.29*
BK_t0	0.50	.52	3.83**
Ber.-Erfahrung	0.08	.06	0.52
Abischnitt	0.05	.05	0.41
HS-Semester	0.01	.08	0.63
SRL	0.10	.09	0.70
Model 3			
Konstante	1.48	-	2.18*
BK_t0	0.44	.45	3.22*
Ber.-Erfahrung	0.16	.11	0.97
Abischnitt	0.06	.06	0.51
HS-Semester	0.01	.05	0.45
SRL	0.15	.13	0.94
CUSE	0.01	.22	1.80

Anmerkungen. korrigiertes $R^2 = .30$ für Model 1, $p < .001$; $\Delta R^2 = .01$ für Model 2, $p = .501$; korrigiertes R^2 (Gesamt) = .29, $p < .001$; $\Delta R^2 = .04$ für Model 3, $p = .08$; korrigiertes R^2 (Gesamt) = .32, $p < .001$; * $p < .05$, ** $p < .01$.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wirken sich folglich weder die Selbstregulationsfähigkeit (*Hypothese 4a*) noch die computerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (*Hypothese 4b*) der angehenden Lehrpersonen (positiv) auf den Lernerfolg der Teilnehmenden im Blended-Learning-Training aus. Die Hypothesen konnten folglich nicht bestätigt werden.

6 Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, Chancen und Potenziale von Blended-Learning-Szenarien für die Förderung von Beratungskompetenz angehender Lehrpersonen herauszuarbeiten. Im Fokus stand dabei einerseits, die konzeptionellen sowie methodisch-didaktischen Besonderheiten bzgl. der Konzeption und Ausgestaltung eines solchen Trainings zu erschließen; andererseits sollte dessen Wirksamkeit untersucht sowie die Bewertung des Formats bei angehenden Lehrpersonen evaluiert werden. Im Rahmen des vorliegenden Kapitels sollen zunächst die zentralen Ergebnisse in Bezug auf die forschungsleitenden Fragestellungen zusammenfassend dargestellt und in den in Kapitel 2 erläuterten aktuellen Forschungsstand eingeordnet werden (Kapitel 6.1). Daran anschließend werden in Kapitel 6.2 Stärken und Limitationen der vorliegenden Arbeit diskutiert, bevor in Kapitel 6.3 theoretische, praktische und empirische Implikationen erörtert, (weiterhin) offene Forschungsfragen aufgezeigt sowie Ideen und Ansatzpunkte für mögliche zukünftige Untersuchungen skizziert werden. Das Kapitel schließt mit einem Gesamtfazit zur vorliegenden Arbeit (Kapitel 6.4).

6.1 Zusammenfassende Ergebnisdiskussion

Das vorliegende Kapitel fasst die zentralen Erkenntnisse der Arbeit zusammen und ist inhaltlich entlang der forschungsleitenden Fragestellungen untergliedert. Neben der Erläuterung und Interpretation der wichtigsten Ergebnisse werden diese außerdem in den bisherigen Forschungsstand eingeordnet und vor dem Hintergrund von bereits bestehenden Erkenntnissen und Theorien zur Beratung im schulischen Kontext sowie zur Digitalisierung (in) der Lehrer:innenbildung diskutiert.

6.1.1 Konzeption und methodisch-didaktische Ausgestaltung des Trainings im Blended-Learning-Format

Im Rahmen der ersten Forschungsfrage wurde das Ziel verfolgt, die methodisch-didaktischen Besonderheiten bzgl. der Konzeption und Ausgestaltung eines Trainings zur Förderung der Beratungskompetenz bei angehenden Lehrpersonen im Blended-Learning-Format zu erschließen und darüber hinaus eine evidenzbasierte

Auswahl von zu behandelnden Beratungsinhalten für ein solches Training vorzunehmen. Zu diesem Zweck wurden zum einen Expert:inneninterviews mit Schulleiter:innen durchgeführt, in der die aktuelle Relevanz unterschiedlicher Beratungsanlässe im Schulalltag eruiert und Hinweise zur konzeptionellen Ausgestaltung des Trainings identifiziert wurden (s. Kapitel 5.1.1). Darüber hinaus wurden die hierbei gewonnenen Erkenntnisse auf Basis des aktuellen Forschungsstands zu Besonderheiten bzgl. der Konzeption und Ausgestaltung von Trainings im Blended-Learning-Format ergänzt (s. Kapitel 5.1.2). Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeiten wurden dann synthetisiert und in ein entsprechendes Training überführt (s. Kapitel 5.1.3). Da die inhaltliche Diskussion der hierbei gewonnenen Erkenntnisse bereits im Sinne der Ausrichtung des weiteren Untersuchungsverlaufs in Kapitel 5.1.1.4 sowie Kapitel 5.1.2 erfolgte, wird im vorliegenden Kapitel darauf verzichtet, diese Aspekte noch einmal zu wiederholen. Stattdessen sollen an dieser Stelle vor allem Bezüge zum theoretischen und empirischen Hintergrund hergestellt sowie daran anschließend methodische Aspekte diskutiert werden.

Gerade mit Blick auf die voranschreitende Digitalisierung und deren Bedeutung für (Hoch-)Schule, stellt die Weiterentwicklung der Lehrer:innenbildung eine zentrale gesellschaftliche sowie bildungspolitische bzw. -programmatische Aufgabe dar, wie Eickelmann et al. (2016) und auch van Ackeren et al. (2019) betonen. Besonders hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang die Rolle spezifischer Lehr-Lern-Settings (besonders) im digitalen Raum, die bereits an den lehrpersonenbildenden Hochschulen zum Kompetenzerwerb sowie reflektierten Handeln angehender Lehrpersonen beitragen können (van Ackeren et al., 2019). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde mit der Konzeption und Umsetzung eines Trainings zur Förderung der Beratungskompetenz in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung dieser Forderung Rechnung getragen und somit ein weiterer Schritt hin zur Digitalisierung (in) der Lehrer:innenbildung getan. Mit dem Fokus des Trainings auf die Förderung der Beratungskompetenz angehender Lehrpersonen wird darüber hinaus zugleich eine zentrale schulische Aufgabe thematisiert, die in der Lehrer:innenbildung – trotz ihrer enormen praktischen Bedeutung – noch immer unzureichend behandelt wird (Bruder et al., 2014; Gerich, 2016; Hertel et al., 2013; Hiatt-Michael, 2001; Sauer, 2019; Walker & Dotger, 2012). Besonders herauszustellen ist in die-

sem Zusammenhang außerdem, dass – wie schon Gartmeier et al. (2015) kritisieren – in einem Großteil der bestehenden Studien, in denen entsprechende Trainingsprogramme umgesetzt und bzgl. ihrer Wirksamkeit untersucht werden, die zugrundeliegenden theoretischen sowie didaktischen Überlegungen nicht expliziert resp. offengelegt werden. Hier geht die vorliegende Untersuchung über die bereits bestehenden Arbeiten hinaus, indem die zugrundeliegenden methodisch-didaktischen Überlegungen nicht nur ausführlich beschrieben, sondern auch evidenzbasiert erschlossen wurden.

Gerade mit Blick auf die Förderung von Beratungskompetenz orientiert sich die vorliegende Arbeit an den Forschungsdesideraten bzw. den Erkenntnissen bereits vorhandener Untersuchungen im Feld. So wurde beispielsweise der von Bruder (2011) geforderten Etablierung von adaptiv vermittelten Trainingsinhalten Rechnung getragen und – dem Gedanken von Gerich (2016) folgend – die Integration digital gestützter Lehr-Lern-Elemente dezidiert in den Blick genommen. Auch die Einbeziehung von simulierten Beratungsgesprächen, wie dies beispielsweise von Gartmeier et al. (2015) gefordert wird, wurde in der Konzeption des vorliegenden Trainings im Blended-Learning-Format berücksichtigt; dabei wurde außerdem beachtet, dass solche simulierten Gespräche zwar zu didaktischen Zwecken äußerst gewinnbringend sein können, zu diagnostischen Zwecken jedoch nur eingeschränkt anwendbar sind, da die Gesprächsanalysen zum einen sehr zeitaufwendig, zum anderen nicht eindeutig als nützlich deklariert werden können, wie Gerich (2016) hervorhebt.

Im Laufe des Trainings stellte sich die konzeptionelle Entscheidung, zeitliche Ressourcen in die regelmäßige Pflege und Erweiterung der FAQs im moodle-Kurs zu investieren, als äußerst gewinnbringend heraus. So entwickelten sich die FAQs im Trainingsverlauf zu einem von den angehenden Lehrpersonen viel genutzten und geschätzten Element des Trainings im Blended-Learning-Format, das zugleich aufseiten der Trainerin auch den Betreuungsaufwand in Bezug auf die individuelle Beantwortung von Fragen durch Teilnehmende reduzierte, indem hierfür ein allen angehenden Lehrpersonen zugängliches Tool eingesetzt wurde. Dies gewinnt insbesondere vor dem Hintergrund an Bedeutung, dass durch die digital zur Verfügung gestellten Elemente und die damit verbundene Flexibilität bzgl. deren zeitlich-

räumlichen Bearbeitung die angehenden Lehrpersonen zuweilen auch an Wochenenden oder spät am Abend auf die Einheiten zugegriffen, wenn die Trainerin nicht erreichbar war. Mit der Etablierung feststehender Formate zur Diskussion von Fragen inhaltlicher sowie technischer Natur in Form der FAQs bzw. der inhaltsbezogenen Diskussionsforen wurde dieser Problematik bereits im Rahmen der Konzeption des vorliegenden Trainings entgegengewirkt.

Gleichwohl zeigten sich im Rahmen der Konzeption und Umsetzung des Trainings auch spezifische Herausforderungen:

So ist der enorme Ressourcenaufwand im Zusammenhang mit der Konzeption sowie der Realisierung eines solchen Trainings aufseiten der Trainer:innen besonders hervorzuheben. Dieser bezieht sich dabei nicht nur auf die Planung und Konzeption des Trainings im Blended-Learning-Format an sich, sondern vor allem auch auf die Produktion und Erstellung der eingesetzten Lehr-Lern-Materialien: nicht nur bedarf dies entsprechender methodischer sowie technischer Kompetenzen, auch die enormen zeitlichen Ressourcen, die beispielsweise für die Erstellung von Präsentationen sowie zugehörigen Sprech-Skripten und deren Audioaufnahmen notwendig sind, stellen ressourcentechnische Anforderungen dar. Hinzu kommt, dass in der praktischen Umsetzung zuweilen auch eine Nachbearbeitung von auf diese Weise erstellten audiovisuellen Präsentationen notwendig wurde, um beispielsweise Störgeräusche in den Lernmaterialien zu reduzieren, was zusätzliche zeitliche und technische Ressourcen erforderte. Dabei ist in diesem Kontext besonders darauf hinzuweisen, dass das vorliegende Training vor Beginn der globalen COVID-19-Pandemie konzipiert und umgesetzt wurde. Wie Deimann et al. (2020) sowie Hofmann et al. (2021) und auch Dittler und Kreidl (2021) hervorheben, ging das durch die Kontaktbeschränkungen bedingte digitale Sommersemester 2020 an Hochschulen und Universitäten mit einer rasanten Entwicklung bzgl. der technischen Ausstattung an Soft- sowie Hardware (und den zugehörigen Lizenzen) sowie der für Dozierende zur Verfügung stehenden (Selbst-)Lernmaterialien einher, die zur Zeit der Konzeption und Realisierung des Trainings im Rahmen der vorliegenden Arbeit noch nicht zur Verfügung standen. So könnte durch die nun vorhandene technische Ausstattung beispielsweise die recht umständliche Erstellung von vertonten (Power-Point)Präsentationen, wie sie für das vorliegende Training eingesetzt wurden, durch andere Software-Lösungen deutlich zeitsparender umgesetzt und somit auch einer

der zentralen Herausforderungen im Rahmen der Konzeption und methodisch-didaktischen Umsetzung des Trainings entgegengewirkt werden.

Im Sinne der Begünstigung der individuellen Flexibilität der Teilnehmenden bzgl. der Wahl der Lern- bzw. Arbeitsformen wurde im Rahmen des Trainings im Blended-Learning-Format lediglich bei der praktischen Simulation von Beratungsgesprächen in der ersten und letzten Einheit des Trainings die Zusammenarbeit mit anderen angehenden Lehrpersonen gefordert. Im Rahmen der digital realisierten Einheiten stand den Teilnehmer:innen – dort, wo es in der Trainingskonzeption aus pädagogisch-didaktischen Gründen sinnvoll erschien – die Möglichkeit einer gemeinsamen Bearbeitung mit anderen angehenden Lehrpersonen offen. In der praktischen Umsetzung wurde hiervon auch von einigen der Teilnehmenden Gebrauch gemacht – gleichwohl handelte es sich dabei jedoch zum einen lediglich um einen kleinen Teil der Trainingsteilnehmenden, zum anderen erfolgte eine gemeinsame Bearbeitung meist von denselben Personen-Dyaden, während Bearbeitungen von mehr als zwei Personen sowie von neu zusammengesetzten Gruppen äußerst selten vorkamen. Es stellt sich vor diesem Hintergrund weiterhin die (pädagogisch-didaktische) Frage, wie hiermit umgegangen werden kann: Zwar bietet die Bearbeitung in Lerngruppen eine besondere Chance der Auseinandersetzung mit spezifischen Lerninhalten (Getto & Kerres, 2018), gleichzeitig könnte eine verpflichtende Gruppenarbeit (etwa im Sinne feststehender Lerngemeinschaften innerhalb der Gesamtgruppe) die im Kontext von Blended-Learning-Szenarien als besonders wertvoll erachtete zeitliche und räumliche Flexibilität (Katoua et al., 2016; Mayer, 2017; Steffens & Reiß, 2009) der Lernenden einschränken⁶⁷.

Im Allgemeinen wurde bei der methodisch-didaktischen Überführung der Trainingsinhalte in ein Blended-Learning-Format außerdem deutlich, dass manche der Einheiten sehr viele Inhalte behandelten bzw. einen großen Anteil an theoretischem Input enthielten; dies führte zum einen dazu, dass trotz entsprechender Planung nicht alle der in moodle realisierten Trainingseinheiten gleich lang waren, zum anderen stellten sich die jeweils eingeplanten 90 Minuten zur Bearbeitung in einigen

⁶⁷ Da die Frage nach der Bedeutung von sozialem Austausch im Rahmen des Blended-Learning-Trainings vor allem auch im Kontext der Evaluation dieses Trainingsformats erkenntlich wurde, wird an dieser Stelle auf eine tiefergehende Diskussion zur Thematik verzichtet und auf die entsprechenden Ausführungen in Kapitel 6.1.2 sowie mit Blick auf Implikationen für zukünftige Forschung und Praxis auf Kapitel 6.3 verwiesen.

Trainingswochen als recht knapp bemessen heraus (zu nennen ist hier beispielsweise Einheit 6, in der Gesprächsführungsstrategien sowie die Struktur von Beratungsprozessen behandelt wurden).

Generell ging die Umsetzung des Trainings im Blended-Learning-Format über die Lernplattform moodle mit einigen (praktischen) Einschränkungen einher; diese werden im Rahmen der Ausführungen zu Limitationen der vorliegenden Arbeit in Kapitel 6.2 genauer in den Blick genommen. Darüber hinaus finden sich in der wissenschaftlichen Debatte um Hochschullehre immer auch Fragen danach, wie digital gestützte Lehr-Lern-Settings von den Teilnehmenden angenommen werden. Dies wird im Kontext der vorliegenden Untersuchung im nachfolgenden Kapitel 6.1.2 ausführlich diskutiert.

6.1.2 Evaluation des Trainings im Blended-Learning-Format

Im Rahmen der zweiten Forschungsfrage stand die Evaluation des Trainings im Blended-Learning-Format im Vergleich zum Training in Präsenzform im Fokus. Dabei wurde zunächst der Frage nachgegangen, wie die angehenden Lehrpersonen die beiden Kursformate bewerten. Hierbei zeigten die Analysen, dass die Teilnehmenden beider Trainingsgruppen die Trainingsformate äußerst positiv bewerten, wobei die Zufriedenheit mit der Dozentin am besten bewertet wird, gefolgt von der didaktischen Aufbereitung der Trainings und der Einschätzung bzgl. dessen allgemeinen Nutzens. Vergleichsweise niedrige Werte zeigen sich in beiden Gruppen bzgl. der Einschätzung der Anforderungen im Rahmen der Trainings, was neben dem notwendigen Vorwissen auch die Komplexität und den Umfang der Lerninhalte sowie das generelle Lerntempo beinhaltet. Aufgrund der Konstruktion der eingesetzten Subskala ist die hier beobachtete mittlere Wertung jedoch nicht als geringe Zufriedenheit zu verstehen; vielmehr steht diese für eine angemessene Beanspruchung aus Sicht der Teilnehmenden.

Zusammenfassend kann folglich festgehalten werden, dass die Teilnehmenden sehr zufrieden mit beiden Trainingsformaten zu sein scheinen und beide Trainingsformate überaus positiv bewerten. Dies ist vor dem Hintergrund, dass bisherige Forschungsergebnisse auf eine generell eher zurückhaltende Einstellung von (angehenden) Lehrpersonen bzgl. (digitaler) Medien hindeuten (Eickelmann et al., 2016;

Schiefner-Rohs, 2020; van Ackeren et al., 2019), vor allem in Bezug auf das Training im Blended-Learning-Format zunächst einmal bemerkenswert; gleichwohl entspricht dies der im Rahmen der forschungsleitenden Fragestellung formulierten Annahme, dass beide Formate über spezifische Vorteile verfügen, die eine hohe Akzeptanz bei den Teilnehmenden erwarten lässt.

Beachtenswert ist jedoch vor allem die positive Bewertung bzgl. der Beanspruchung auch im Training im Blended-Learning-Format, zeigen doch eine Vielzahl anderer Untersuchungen, dass gerade onlinebasierte bzw. digital gestützte Trainings von den Teilnehmenden als sehr ressourcenaufwändig bewertet werden (Klug & Meister, 2020; Preböck & Annen, 2021). In diesem Sinne widersprechen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung in Teilen einer Vielzahl der bisher publizierten Befunde. Vor dem Hintergrund der von Wild (2003) hervorgehobenen Bedeutung, die der Bewertung von Fortbildungsbedingungen und -realitäten für die Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern resp. den Familien von Schüler:innen durch Lehrpersonen zukommt, sind die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung äußerst positiven Evaluationsergebnisse folglich auch für die schulische Beratungspraxis äußerst vielversprechend: Bei einer gering ausgeprägten Zufriedenheit der angehenden Lehrpersonen mit dem Trainingsformat wäre auf Basis des aktuellen empirischen Forschungsstands ein eher zurückhaltendes Engagement bzgl. der Implementierung von Beratungsangeboten aufseiten der (angehenden) Lehrpersonen zu erwarten (Wild, 2003).

Die niedrigste Bewertung im Rahmen des Trainings im Blended-Learning-Format zeigte sich im Rahmen der Untersuchung auf Ebene des sozialen Austauschs – die angehenden Lehrpersonen bewerten ihre Zufriedenheit mit diesem Aspekt vor allem im Vergleich zu den sehr hohen Zufriedenheitswerten der anderen Subskalen als mittelmäßig ausgeprägt. Dies ist kein überraschendes Ergebnis: Die Schwierigkeit der erfolgreichen Etablierung von sozialem Austausch und gemeinsamem (virtuellen) Miteinander scheint ein generelles Phänomen im Fall von onlinebasierten Kursen bzw. Trainings im Blended-Learning-Format (nicht nur bei angehenden Lehrpersonen) zu sein (Klug & Seethaler, 2021; Kollmer, 2020). Gleichwohl gilt es, vor einer erneuten Umsetzung noch einmal zu prüfen, welche weiteren Möglichkeiten der Förderung des sozialen Austauschs über die bereits im Trainingskonzept verankerten Elemente hinaus möglich wären und wie bzw. an welchen Stellen

diese sinnvoll integriert werden könnten. Denkbar wäre hier beispielsweise, die bestehenden wöchentlichen Diskussionsforen in eine – dem Leitgedanken der Flexibilität der Teilnehmenden folgend – freiwillige Videokonferenz zu überführen, in der offene Fragen und darüber hinaus bestehende Ideen und Anmerkungen in der Gruppe diskutiert werden könnten.

Darüber hinaus wurde im Rahmen der zweiten Forschungsfrage ergänzend zur Analyse der deskriptiven Kennwerte außerdem untersucht, ob die beiden Trainingsgruppen (Präsenz vs. Blended-Learning) sich in ihrer Zufriedenheit mit dem besuchten Training signifikant voneinander unterscheiden. Entgegen der formulierten Hypothese zeigte sich im Rahmen der Analysen ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Trainingsformaten für die kombinierten abhängigen Variablen – es liegen also Unterschiede zwischen den beiden Gruppen vor. Bei nachgeordneten Post-Hoc-Analysen für jede der abhängigen Variablen zeigte sich hierbei ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Trainingsformaten für die abhängige Variable „Dozentin“, nicht jedoch für „Allgemeiner Nutzen“, „Didaktische Qualität“ und „Angemessenheit der Beanspruchung“. Die Gruppenunterschiede sind folglich vorwiegend auf die unterschiedliche Einschätzung bzgl. der Dozentin zurückzuführen: Trotz der allgemein hohen Zufriedenheit mit dem Training in beiden Gruppen berichten Teilnehmende im Präsenztraining eine signifikant höhere Zufriedenheit mit der Dozentin als Teilnehmende aus dem Training im Blended-Learning-Format.

Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Teilnehmenden aus dem Präsenztraining deutlich häufiger in (persönlichem) Kontakt mit der Dozentin standen: So trafen sie sich über ein Semester hinweg an allen 13 Trainingsterminen für 90 Minuten; neben dem offiziellen Austausch innerhalb der Trainingszeit konnten dadurch auch „Zwischen-Tür-und-Angel“-Gespräche oder von den Trainingsinhalten unabhängige (Small-Talk-)Unterhaltungen stattfinden. Dies ermöglichte den Teilnehmenden, die Dozentin zum einen besser, zum anderen auch von einer persönlicheren Seite kennenzulernen. Die angehenden Lehrpersonen im Blended-Learning-Trainingsformat hatten zwar auch die Möglichkeit, jederzeit per Mail, telefonisch oder im Rahmen der Sprechstunde den (persönlichen) Kontakt zu suchen – dies erfordert allerdings deutlich größere Eigeninitiative aufseiten der Teilneh-

menden als ein informelles Gespräch im Seminarraum, etwa während auf das Eintreffen der Teilnehmenden vor Beginn der aktuellen Trainingseinheit gewartet wird.

Dass sich die Gruppenunterschiede bzgl. der Zufriedenheit vor allem auf die Einschätzungen bzgl. der Dozentin zurückführen lassen, nicht jedoch für den generellen Nutzen, die didaktische Qualität oder die Angemessenheit der Beanspruchung zu gelten scheinen, ist ein überaus interessantes Ergebnis im Rahmen der vorliegenden Untersuchung. Dies deutet unter anderem darauf hin, dass die im Kontext der ersten Forschungsfrage erarbeiteten Erkenntnisse und Schlussfolgerungen im Sinne der methodisch-didaktischen Ausgestaltung des Trainings im Blended-Learning-Format zum einen inhaltlich korrekt und zum anderen sinnvoll und zielgerichtet umgesetzt geworden sind.

Die generelle Zufriedenheit der beiden Trainingsgruppen mit dem besuchten Trainingsformat wurde darüber hinaus noch mit einer globalen Frage erfasst. Auch hier zeigten sich in beiden Gruppen hohe Zufriedenheitswerte. Eine gruppenvergleichende Analyse zeigte dabei keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Trainingsgruppen. Dies widerspricht in Teilen den oben ausgeführten Ergebnissen und deutet stattdessen auf eine Bestätigung der untersuchten Hypothese hin. Eine abschließende Beantwortung der untersuchten Forschungsfrage ist damit im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht eindeutig möglich und bedarf weiterer Untersuchungen. Konkrete Überlegungen hierzu werden in Kapitel 6.3 ausführlich diskutiert.

Im Rahmen von weiterführenden Analysen wurden die angehenden Lehrpersonen, die das Training im Blended-Learning-Format besucht hatten, zu ihrer Einstellung zu Kursen und Trainings in einem solchen Format befragt. Die Analysen zeigten hierbei einen signifikanten Unterschied zwischen der aktuellen Einstellung (nach dem besuchten Training im Blended-Learning-Format) und der Einstellung vor dem Absolvieren dieses Trainings: Im Anschluss an das Training zeigten die angehenden Lehrpersonen eine signifikant positivere Einstellung gegenüber Blended-Learning-Formaten als (retrospektiv betrachtet) zuvor.

Dieses Ergebnis – vor allem vor dem Hintergrund der zuvor ausgeführten Einschätzungen zur Zufriedenheit der angehenden Lehrpersonen mit dem Training im Blended-Learning-Format – deutet darauf hin, dass die angehenden Lehrpersonen, die das Training absolviert haben, daran anschließend gegenüber Blended-Learning-Formaten positiv(er) eingestellt sind, als sie dies zuvor waren. Zwar lässt sich auf Basis der vorliegenden Untersuchung nicht prüfen, ob dies auf das absolvierte Training zurückzuführen ist (so wäre es auch durchaus denkbar, dass die positive Einschätzung etwa darauf zurückzuführen ist, dass die Teilnehmenden sehr viele Ressourcen in das Absolvieren des Trainings investiert haben und etwa aus diesem Grund nun eine positive Haltung diesbezüglich einnehmen), dennoch kann argumentiert werden, dass die von den angehenden Lehrpersonen selbst positiv und mit hoher Zufriedenheit assoziierte Veranstaltung in einem zu diesem Zeitpunkt noch eher unkonventionellen Lehr-Lern-Format im Hochschulkontext dazu beigetragen haben könnte, dass einem solchen Format nun weniger skeptisch begegnet wird. Gerade vor dem Hintergrund der eher medienskeptischen bzw. wenig medienaffinen Mehrheit von Lehrpersonen (Eickelmann et al., 2016; Schiefner-Rohs, 2020; van Ackeren et al., 2019) ist dies ein vielversprechendes Signal: Möglicherweise könnte durch den Besuch von methodisch-didaktisch und inhaltlich mit Bedacht aufbereiteten Trainings im Blended-Learning-Format hier ein Veränderungsprozess angestoßen werden. Hierfür sprechen auch die nachfolgenden Ergebnisse im Rahmen der vorliegenden Arbeit, für die im Zusammenhang mit der Formatwahl darüber hinaus untersucht wurde, welche Präferenzen bei den angehenden Lehrpersonen beider Trainingsformate bzgl. des Darbietungsformats für zukünftige Trainings vorherrschen. So absolvierten nahezu 90% der Personen, die angaben, zukünftig einen Kurs im Blended-Learning-Format zu bevorzugen, das Training zur Förderung der Beratungskompetenz im Blended-Learning-Format, während von den angehenden Lehrpersonen, die für zukünftige Trainings einen Kurs im Präsenzformat bevorzugen, mehr als zwei Drittel das Training zur Förderung der Beratungskompetenz in Präsenzform durchlaufen hatten. Darüber hinaus zeigten die Analysen, dass von den angehenden Lehrpersonen, die keine Präferenz bzgl. zukünftiger Kursformate angeben, mehr als zwei Drittel der Personen das Training im Blended-Learning-Format absolvierten. Die Analysen zeigten hierbei einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen dem besuchtem Kursformat im Rah-

men der vorliegenden Untersuchung und dem präferierten Kursformat für zukünftige Trainings auf. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung scheint also das Format des Trainings, das die angehenden Lehrpersonen absolvierten, einen Einfluss zu haben darauf, welche Trainingsformate in der Zukunft bevorzugt werden. Dies kann als ein erster wichtiger Schritt hin zu einer größeren Offenheit bzgl. digitalisierter Lehr-Lernformate im Hochschulkontext gewertet werden, was gerade im Kontext eines immer stärker digitalisierten (Schul-)Alltags von zentraler Bedeutung scheint (Petko et al., 2018; van Ackeren et al., 2019).

6.1.3 Wirksamkeit und Effektivität des Trainings im Blended-Learning-Format und Bedeutung individueller Teilnehmendenmerkmale

Im Rahmen der Forschungsfragen 3 und 4 wurde die Wirksamkeit und Effektivität des Trainings im Blended-Learning-Format untersucht und hierbei außerdem in den Blick genommen, welche Bedeutung ausgewählte individuelle Teilnehmendenmerkmale für den Kompetenzerwerb haben. Dabei zeigten die Analysen zunächst einen signifikanten Haupteffekt für die Zeit, der eine Veränderung in beiden Trainingsgruppen für die kombinierten abhängigen Variablen Beratungskompetenz, deklaratives Beratungswissen sowie SJT anzeigt. Bei Betrachtung der univariaten Effekte galt dasselbe für alle drei Subskalen der Beratungskompetenz-Kurzskala sowie auch für das deklarative Wissen, nicht jedoch für den SJT⁶⁸. Darüber hinaus konnte im Rahmen der Analysen kein statistisch signifikanter Unterschied bzgl. der kombinierten abhängigen Variablen zwischen den beiden Trainingsformaten (Präsenz vs. Blended-Learning) gefunden werden und auch die Analyse des Interaktionseffekts Zeit x Trainingsformat war nicht signifikant. Diese Ergebnisse deuten folglich darauf hin, dass die angehenden Lehrpersonen in beiden Trainingsgruppen vom Training profitierten: Nicht nur ist in beiden Gruppen ein Zuwachs an Beratungskompetenz sowie an deklarativem Beratungswissen zu verzeichnen, darüber hinaus zeigen sich außerdem diesbezüglich keine Unterschiede zwischen den Trainingsgruppen. Die in Hypothese 3a formulierte Annahme, dass die Trainingsgruppen gleichermaßen vom besuchten Trainingsformat profitieren, konnte folglich bestätigt werden.

⁶⁸ Zur Diskussion von Auffälligkeiten bzgl. des Einsatzes des SJTs im Rahmen der vorliegenden Untersuchung sei an dieser Stelle auf Kapitel 6.2 verwiesen.

Auch in Bezug auf den von den angehenden Lehrpersonen selbst wahrgenommenen Zuwachs an Beratungswissen sowie an Beratungskompetenz zeigen sich vergleichbare Ergebnisse: Die Analysen zeigen hier einen (sehr) hohen subjektiv wahrgenommenen Zuwachs in beiden Trainingsgruppen an, wobei der größte Lernzuwachs in beiden Gruppen bzgl. der Struktur von Beratungsgesprächen angeführt wird und die geringste Zunahme auf inner-/außerschulische Kooperationspartner:innen entfällt. Weiterführende Analysen konnten darüber hinaus zeigen, dass es keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Trainingsformaten für die kombinierten abhängigen Variablen zu geben scheint. Gemäß Hypothese 3b berichten die angehenden Lehrpersonen aus beiden Trainingsformaten nach Abschluss des Trainings von einer wahrgenommenen Zunahme ihres Beratungswissens sowie ihrer Beratungskompetenz und unterscheiden sich hierbei in ihrer Einschätzung nicht voneinander.

Damit schließen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung an die in der Literatur diskutierten Erkenntnisse an, die belegen, dass sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen auch im Rahmen von Blended-Learning-Formaten gefördert werden können (Bernard et al., 2014; Schneider & Preckel, 2017; Sitzmann et al., 2006; van der Beek, 2021). Dies stellt insbesondere für die Lehrer:innenbildung eine besonders wertvolle Erkenntnis dar: Da Lehrpersonen, die sich wenig beratungskompetent fühlen, seltener Beratungsangebote unterbreiten (Wild, 2003), bietet ein bzgl. seiner Effektivität empirisch belegtes Training im Blended-Learning-Format eine Chance, genau hier anzusetzen. Durch die hohe Flexibilität im Sinne der zeitlichen und räumlichen Bearbeitung der einzelnen Trainingseinheiten könnte hiermit eine vielversprechende Möglichkeit geschaffen werden, wie (angehende) Lehrpersonen ihre Beratungskompetenz individuell und zeit- und ortsunabhängig ausbauen könnten – was entsprechend der empirischen Forschungslage nicht nur dazu beitragen könnte, die eigenen Kompetenzen zu erweitern, sondern auch das Beratungsangebot an Schulen auszubauen und zu verbessern. Gerade vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse von Hertel et al. (2013), die auf eine tendenzielle Unzufriedenheit von Eltern mit der Beratungssituation an Gymnasien hindeuten, stellt dies auch aus bildungspolitischer- sowie programmatischer Perspektive eine zentrale Chance dar, was im Rahmen der Implikationen für (zukünftige) Forschung und Praxis in Kapitel 6.3 ausführlich in den Blick genommen werden wird.

Neben der Beratungskompetenz sowie dem Beratungswissen wurde darüber hinaus auch die Haltung bzw. Einstellung der angehenden Lehrpersonen zu Elternberatung im schulischen Kontext untersucht. Die Analysen ergaben hier einen signifikanten Haupteffekt für die Zeit – dies spricht für eine Veränderung der untersuchten kombinierten abhängigen Variablen für die Gesamtstichprobe. Bei Betrachtung der univariaten Effekte zeigte sich dasselbe für die Selbstwirksamkeit sowie die Bedeutsamkeit, nicht jedoch für die Änderungsmotivation sowie das Rollenverständnis. Die Analysen zeigten darüber hinaus weder einen statistisch signifikanten Effekt für die Trainingsformate noch für die Analyse des Interaktionseffekts Zeit x Trainingsformat. Die Ergebnisse deuten folglich darauf hin, dass die Einschätzung bzgl. Haltung und Einstellung zu Beratung im schulischen Kontext der angehenden Lehrpersonen in beiden Trainingsgruppen über den Verlauf des Trainings hinweg angestiegen ist, sich die Trainingsgruppen diesbezüglich jedoch nicht voneinander unterscheiden. Hypothese 3c kann dementsprechend als bestätigt angesehen werden.

Die Tatsache, dass sich hier bereits nach einem mehrwöchigen Training eine solche Veränderung zeigt, ist ein zentrales Ergebnis der vorliegenden Arbeit. Vor allem, dass sich diese Entwicklung auch bei den Teilnehmenden des Trainings im Blended-Learning-Format zeigt, ist vielversprechend – auch im Rahmen eines solchen Trainingsformats ist es offenbar möglich, hier eine Sensibilisierung bzgl. der Relevanz der Beratung im schulischen Kontext anzuregen. Gleichwohl muss im Rahmen der Untersuchungsergebnisse jedoch auch darauf hingewiesen werden, dass sich in Bezug auf die Änderungsmotivation sowie das Rollenverständnis auf univariater Ebene keine signifikanten Effekte zeigen. Hierbei muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Itemscores der angehenden Lehrpersonen hier bereits zu t_0 , also noch vor Trainingsbeginn, enorm hoch ausfallen, so dass ein weiterer Anstieg kaum möglich war. Dennoch zeigen die deskriptiven Daten hier einen Anstieg der Scores in Bezug auf das Rollenverständnis über die drei Messzeitpunkte hinweg, die jedoch nicht statistisch signifikant werden. In Bezug auf die deskriptiven Werte im Rahmen der Änderungsmotivation zur schulischen Beratung ist ein anders gearteter Effekt zu erkennen: Die (sehr hohen) Werte der angehenden Lehrpersonen, die das Training in Präsenzform absolvierten, sinken über die drei Messzeitpunkte hinweg ab, während sie in der Blended-Learning-Gruppe ansteigen. Das Absinken der Werte könnte möglicherweise darauf zurückzuführen sein, dass die

Teilnehmenden das Gefühl haben, durch das Absolvieren des Trainings aktuell bereits aktiv etwas zur Änderung ihrer Beratungskompetenz beitragen, so dass die Änderungsmotivation entsprechend rückläufig ist; gleichermaßen könnte die intensive Auseinandersetzung mit der Thematik im Rahmen des Trainings die Relevanz von Beratung im schulischen Kontext resp. die Bedeutung von Beratungskompetenz für Lehrpersonen jedoch auch zu einem Anstieg der Werte führen, wie dies in den vorliegenden Daten für die Teilnehmenden des Blended-Learning-Trainings zu beobachten ist. Die Frage, worin diese gegenläufige Entwicklung innerhalb der beiden Trainingsgruppen begründet sein könnte, ist auf Basis der vorliegenden Daten nicht beantwortbar. Ein möglicher Erklärungsansatz könnte im tendenziell geringer ausgeprägten sozialen Austausch im Rahmen des Blended-Learning-Trainings liegen: So wäre es durchaus denkbar, dass sich die angehenden Lehrpersonen nach der vorwiegend individuellen Erarbeitung und Auseinandersetzung mit den Trainingsinhalten nun eine noch intensivere Bearbeitung, ggf. im Austausch mit anderen angehenden Lehrpersonen, wünschen, während dies für die Teilnehmenden im Präsenz-Training keine Relevanz hat, da in deren Trainingseinheiten, die allesamt in Präsenzform stattfanden, bereits ausreichend Möglichkeiten zur Diskussion im Plenum beinhaltet waren. Wie oben angeführt, stellt dies jedoch lediglich einen möglichen Erklärungsversuch dar und die Frage nach der Ursache dieser gegenläufigen Entwicklung in den beiden Trainingsgruppen kann auf Basis der vorliegenden Arbeit nicht abschließend geklärt werden, so dass weitergehende Untersuchungen zur näheren Beleuchtung dieser Beobachtung notwendig sind.

Neben den bisher erläuterten Effekten im Rahmen des Trainings wurde darüber hinaus analysiert, ob ausgewählte individuelle Merkmale der angehenden Lehrpersonen einen Einfluss auf die Wirksamkeit des Trainings im Blended-Learning-Format haben. Da vor allem im Rahmen der in moodle realisierten Trainingseinheiten von den angehenden Lehrpersonen ein hohes Maß an Eigenverantwortung abverlangt wurde, stand dabei zum einen die Selbstregulationsfähigkeit der Teilnehmenden im Fokus; zum anderen wurde dezidiert die computerbezogene Selbstwirksamkeit der angehenden Lehrpersonen in die Analysen aufgenommen, da diese – in Anlehnung an die Argumentation von Spannagel und Bescherer (2009), Cassidy und Eachus (2002) sowie Bandura (1977) – gerade im Kontext eines Blended-Learning-Szenarios von zentraler Bedeutung erscheinen. Die Analysen zeigten, dass

sich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung keiner der beiden Faktoren (positiv) auf den Lernerfolg der Teilnehmenden im Blended-Learning-Training auswirkte. Die Hypothesen konnten folglich nicht bestätigt werden.

Möglicherweise liegen diese durchaus erstaunlichen Ergebnisse unter anderem darin begründet, dass sowohl die Selbstregulationsfähigkeit als auch die Computeraffinität der angehenden Lehrpersonen im Rahmen der vorhandenen Untersuchung als (sehr) hoch einzustufen sind und hier auch lediglich eine geringe Streuung vorzuliegen scheint (s. Tabelle 4.5 auf S. 111). Aufgrund der in der Literatur hervorgehobenen Bedeutung persönlicher Dispositionen für den Trainingserfolg (Eckert et al., 2015; Eilam et al., 2009; Krammer et al., 2020) ist jedoch eine tiefergehende Untersuchung an dieser Stelle auch in Bezug auf den Erwerb von Beratungskompetenz notwendig (Bruder et al., 2014). So könnten anstelle der im Rahmen der vorliegenden Arbeit fokussierten Konstrukte in zukünftigen Untersuchungen beispielsweise Persönlichkeitsmerkmale der Teilnehmenden in den Blick genommen werden (Eilam et al., 2009), um zu prüfen, inwiefern sich diese auf den Erwerb von Beratungskompetenz bei angehenden Lehrpersonen auswirken, und zukünftige Trainingsangebote auf Basis solcher differenzieller Aspekte zu optimieren⁶⁹.

6.2 Stärken und Limitationen der vorliegenden Arbeit

Das nachfolgende Kapitel hat das Ziel, eine kritische Bewertung der vorliegenden Arbeit vorzunehmen. So lassen sich in Bezug auf die Güte dieser Untersuchung sowohl Stärken hervorheben als auch Limitationen ausmachen.

Wie jedes wissenschaftliche Vorgehen, so obliegt auch der Forschungsprozess mittels Expert:inneninterviews im Rahmen der ersten Forschungsfrage spezifischen Gütekriterien. Im Sinne der qualitativen Forschungstradition sind hierbei die nachfolgenden Kriterien zentral: Offenheit, Prozesshaftigkeit, Regelgeleitetheit bzw. Verfahrensdokumentation, Kommunikation und Triangulation (Flick, 2020a; Klopsch, 2016; Lamnek & Krell, 2016; Mayring, 2002). Dem Gütekriterium der Offenheit wurde im Kontext der ersten Forschungsfrage im Sinne einer flexiblen und reflexiven Herangehensweise durch die deduktiv-induktive Kategorienbildung

⁶⁹ Tiefergehende Ausführungen zu Implikationen für zukünftige Forschung in Praxis im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit sind Kapitel 6.3 zu entnehmen.

im Rahmen der Datenauswertung Rechnung getragen. Durch die Einbeziehung weiterer Personen bei der Kategorienbildung sowie darüber hinaus auch bei der Entwicklung des Gesprächsleitfadens wurde außerdem die Prozesshaftigkeit, also das Verständnis, den Forschungsprozess zu verändern bzw., wo nötig, anzupassen berücksichtigt. Im Sinne der Kommunikation wurde durch die Einbeziehung weiterer Codierer:innen darüber hinaus sowohl der kommunikativen Validierung als auch der (argumentativen) Absicherung der (Ergebnis-)Interpretation Rechnung getragen. Im Rahmen der Untersuchung wurden sowohl die forschungsleitenden Fragestellungen offengelegt als auch die Auswahl geeigneter Instrumente sowie das Vorgehen im Sinne der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt, wodurch dem Kriterium der Regelgeleitetheit bzw. der Verfahrensdokumentation nachgekommen wurde. Schließlich wurden die Ergebnisse der Untersuchung ergänzt durch weitere Erhebungs- und Analyseverfahren sowie unterschiedliche theoretische Ansätze im Rahmen der Aufbereitung des theoretischen Hintergrunds und der Analysen im Kontext der Forschungsfragen 2, 3 und 4, was das Kriterium der Triangulation stützt. Die Berücksichtigung der Gütekriterien im Rahmen der Bearbeitung der ersten Forschungsfrage sind folglich als erfüllt einzuschätzen und stellen eine zentrale Stärke der vorliegenden Arbeit dar.

Mit Blick auf die methodische Vorgehensweise ist außerdem im Rahmen der Forschungsfragen 2, 3 und 4 die randomisierte Zuteilung der angehenden Lehrpersonen zu den beiden Trainingsgruppen und die Erhebung zu drei Messzeitpunkten positiv hervorzuheben. Darüber hinaus wurden etablierte Skalen zur Erhebung eingesetzt, so dass von einer hohen Reliabilität und internen Validität der Studie ausgegangen werden kann. Die Tatsache, dass beide Trainingsgruppen von ein und derselben Dozentin betreut wurden, unterstützt die interne Validität der Untersuchung noch zusätzlich. Auch der Einsatz unterschiedlicher und vielfältiger quantitativer Analyseverfahren wie MANOVAs, MANOVAs mit Messwiederholung, Chi-Quadrat-Tests oder hierarchischer Regressionsanalysen ist als Stärke der vorliegenden Studie einzuordnen. Die Kombination dieser quantitativen Herangehensweise mit den in einem qualitativen Erhebungs- und Analyseparadigma stehenden Expert:inneninterviews im Sinne eines Mixed-Method-Vorgehens (Kelle, 2022) erwies sich im Rahmen des Untersuchungsdesigns als äußerst gewinnbringend und ist eine zentrale Stärke der vorliegenden Arbeit.

Doch nicht nur in Bezug auf das methodische Vorgehen weist die vorliegende Arbeit Stärken auf: Auch mit Blick auf die (hoch-)schulpraktische Bedeutung sind diesbezüglich zentrale Aspekte anzuführen: So fokussiert die vorliegende Arbeit bzw. die in diesem Zusammenhang entstandenen Trainingsformate die Beratung im schulischen Kontext und nimmt dabei die Förderung der Beratungskompetenz von (angehenden) Lehrpersonen dezidiert in den Blick. Vor dem Hintergrund dieser in der Lehrer:innenbildung noch immer randständig bearbeiteten Thematik (Bruder et al., 2014; Gerich, 2016; Hertel et al., 2013; Hiatt-Michael, 2001; Sauer, 2019; Walker & Dotger, 2012) stellt dies einen wichtigen Schritt hin zur diesbezüglichen (Aus-)Bildung von Lehrpersonen dar. Darüber hinaus wurde durch die Auswahl der behandelten Beratungsanlässe im Kontext der Erkenntnisse aus den Expert:inneninterviews eine Passung des Trainings an die aktuelle schulische Beratungsrealität garantiert, was als zentrales Qualitätsmerkmal verstanden werden kann und auch einer zentralen Forderung von Hertel (2009) nach einer Ausweitung der behandelten Beratungsinhalte Rechnung trägt. Durch die evidenzbasierte Erschließung der der Trainingskonzeption zugrundeliegenden methodischen sowie didaktischen Überlegungen sowie deren ausführliche Beschreibung wurde außerdem der diesbezüglichen Forderung von Gartmeier et al. (2015) nachgekommen, was eine weitere Stärke der vorliegenden Arbeit darstellt. Auch darüber hinausgehend wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit an den in bereits bestehenden Arbeiten zur Beratung im schulischen Kontext resp. zur Förderung von Beratungskompetenz bei (angehenden) Lehrpersonen diskutierten Forschungsdesideraten bzw. Implikationen für zukünftige Untersuchungen angeknüpft: So wurden adaptive bzw. adaptierbare Trainingselemente entwickelt (Bruder, 2011), simulierte Beratungsgespräche als didaktische Übungselemente eingesetzt (Gartmeier et al., 2015; Gerich, 2016) und digitale resp. digitalisierte Elemente in die Trainings integriert (Gerich, 2016).

Darüber hinaus kann vor allem für die angehenden Lehrpersonen im Blended-Learning-Training davon ausgegangen werden, dass die Teilnahme an diesem Kurs und die damit verbundene Auseinandersetzung mit digital aufbereiteten und aufzubereitenden Lehr- und Lernmaterialien ein erster Schritt hin zu dem von Petko et al. (2018) sowie von van Ackeren et al. (2019) geforderten veränderten bzw. an eine (post-)digitale Welt angepassten Lehr-Lern-Angebot an Hochschulen darstellt – ein Aspekt, der gerade für angehende Lehrpersonen besonders bedeutsam ist, wie in

Kapitel 2.3.2.1 ausführlich erläutert wurde. Hierfür spricht auch die positive Bewertung des Trainings im Blended-Learning-Format, sowohl bzgl. dessen didaktischer Qualität als auch in Bezug auf die Beanspruchung der Teilnehmenden, sowie die im Rahmen der Wahl zukünftiger Trainingsformate geäußerte Offenheit bzgl. Blended-Learning-Szenarien. Die hohe Flexibilität der angehenden Lehrpersonen, was die zeitliche sowie räumliche Bearbeitung der einzelnen Trainingseinheiten betrifft, schließt darüber hinaus an die Forderung aus den Expert:inneninterviews an, dass das Training selbst nicht zu einer zusätzlichen Belastung werden sollte, und stellt damit eine weitere Stärke der vorliegenden Arbeit dar.

Zuletzt sei in diesem Zusammenhang auf die Wirksamkeit und Effektivität des Trainings im Blended-Learning-Format hingewiesen: So konnte im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht nur gezeigt werden, dass Beratungskompetenz sowie Beratungswissen auch in einem Blended-Learning-Training erworben werden können und hierbei keine Unterschiede zu einem konventionellen Training im Präsenzformat vorliegen; auch das Ergebnis, dass das im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelte Blended-Learning-Training für alle der angehenden Lehrpersonen – unabhängig von deren Selbstregulationsfähigkeit und computerbezogenen Selbstwirksamkeit – wirksam ist, ist eine zentrale Stärke der vorliegenden Arbeit.

Trotz der Vielzahl an Stärken sind im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch auch Einschränkungen und Limitationen zu diskutieren: So handelt es sich bei den Teilnehmenden ausschließlich um angehende Lehrpersonen einer Universität, die alle mit dem Ziel, an Gymnasien zu unterrichten, studierten. Aussagen über die Wirksamkeit und Evaluation der Trainingsformate sind folglich eingeschränkt zu verstehen und können nicht ohne weiteres auch auf andere (Hochschul-)Standorte oder Schularten übertragen werden. Auch die Tatsache, dass die meisten der angehenden Lehrpersonen weit im Studium vorangeschritten waren und das Schulpraxissemester bereits absolviert hatten, muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden. Aufgrund des Studiendesigns ist es außerdem nicht möglich, zu prüfen, ob bzw. inwiefern die angehenden Lehrpersonen das Gelernte in der Schulpraxis auch anwenden – was genau nach der Follow-Up-Erhebung passiert, ist nicht nachvollziehbar.

Auch die Umsetzung der digital zur Verfügung gestellten Einheiten des Trainings über die Lernplattform moodle ist zu diskutieren. Diese weist – sowohl durch die ihr zugrundeliegende Programmierung als auch aufgrund der administrativen Einschränkungen durch das universitätsinterne Rechenzentrum – durchaus auch Grenzen bzgl. möglicher Umsetzungsoptionen im digitalen Lernraum auf. So war es bei der Erstellung der einzelnen Einheiten nicht möglich, methodisch-didaktische Elemente einzubauen, die im Rahmen der Lernplattform nicht beinhaltet bzw. durch das universitäre Rechenzentrum für die Trainerin nicht freigeschaltet waren. Zwar wurde durch den Einsatz der an der Universität zur Verfügung stehenden und damit den angehenden Lehrpersonen bereits bekannten Lernplattform die Hürde der technischen Einarbeitung der Teilnehmenden obsolet, gleichwohl ist dies jedoch einschränkend bzgl. der methodisch-didaktischen Ausgestaltung des Trainings im Blended-Learning-Format einzuordnen. Vor dem Hintergrund der mittlerweile zur Verfügung stehenden (Online-)Tools und Plattformen wäre im Rahmen der Öffnung des Trainings für weitere Zielgruppen auch die Prüfung des Wechsels bzw. der Einbeziehung weiterer resp. anderer Software-Optionen sinnvoll.

Methodisch muss außerdem darauf hingewiesen werden, dass sehr viele Selbsteinschätzungs-Skalen eingesetzt wurden, was zu verfälschten Antworten führen kann, wie Borkenau (2006), Eid et al. (2010) sowie Werth und Strack (2006) hervorheben und wie auch verschiedene Untersuchungen mit Fokus auf die Selbsteinschätzung von Studierenden zeigen (Dochy et al., 1999; Falchikov & Boud, 1989). So konnten etwa Falchikov und Boud (1989) aufzeigen, dass Lernende im Hochschulkontext ihre Fähigkeiten bzw. ihren Wissensstand tendenziell zu überschätzen scheinen. Dies ist auch bei der Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zu berücksichtigen.

Ebenso sind im Rahmen der vorliegenden Untersuchung Auffälligkeiten bzgl. des Einsatzes des SJTs anzumerken. So konnte mithilfe dieses Testverfahrens keine Steigerung der Kompetenzen aufseiten der angehenden Lehrpersonen gemessen werden, obgleich die anderen eingesetzten Instrumente dies nahelegen. In Anlehnung an Bruder (2011) könnte ein Grund dafür sein, „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“ (Bruder, 2011, S. 107); den angehenden Lehrpersonen fehlte demzufolge möglicherweise schlicht

die berufspraktische Erfahrung bzw. eine tiefergehende praktische Erprobung von Beratungsgesprächen im Trainingszusammenhang sowie die damit einhergehende Reflexion, um hier eine entsprechende Auswahl aus den zur Verfügung stehenden Optionen vornehmen zu können, was zu den vorliegenden Ergebnissen geführt haben könnte.

Auch die aus forschungsökonomischen Gründen vorgenommene Verknüpfung der Expert:inneninterviews im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit einer anderen Studie brachte spezifische Herausforderungen mit sich: So fiel es manchen Schulleitenden an einigen Stellen schwer, trennscharf zwischen Aussagen, die sie persönlich betreffen, von denen auseinanderzuhalten, die sich allgemein auf schulische Beratungsgespräche beziehen. Es wäre hier für zukünftige Untersuchungen sinnvoll, voneinander getrennte Interviews zu führen oder beispielsweise zwei Leitfäden zu entwickeln, die (unterbrochen durch eine Pause) nacheinander eingesetzt werden, um auf diese Weise die Unabhängigkeit der beiden Aspekte zu kennzeichnen.

Abschließend muss an dieser Stelle außerdem darauf hingewiesen werden, dass die vorliegende Arbeit – und damit einhergehend sowohl die Entwicklung der forschungsleitenden Fragestellungen als auch die Planung und Umsetzung der Untersuchung – der globalen COVID-19-Pandemie zeitlich vorgelagert war. So ist der im Rahmen des in Kapitel 2 dargestellte theoretische und empirische Hintergrund dieser Arbeit zwar unverändert aktuell, gleichwohl sind die vergangenen Semester mit rapiden und tiefgreifenden Entwicklungen im hochschuldidaktischen Kontext verbunden (Dittler & Kreidl, 2021; Seyfeli et al., 2020; Standl, 2022; Winde et al., 2020): Stellte das Training zur Förderung der Beratungskompetenz von angehenden Lehrpersonen im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu deren Beginn ein äußerst innovatives Lehr-Lern-Setting dar, so ist Lehren und Lernen (auch) im digitalen Raum nach einer anfänglichen Phase des „emergency remote teachings“ nach Hodges et al. (2020) mittlerweile fester Bestandteil von Hochschullehre geworden. Vor dem Hintergrund der im Rahmen der vorliegenden Arbeit dargestellten Ergebnisse ist dies eine äußerst vielversprechende Entwicklung: Nicht nur die Lernenden (hier: die angehenden Lehrpersonen), sondern auch die Lehrenden im Hochschulkontext sind mittlerweile mit Aspekten der Konzeption sowie der praktischen Um-

setzung von Lehr-Lern-Veranstaltungen im digitalen Raum deutlich besser vertraut, als dies zu Beginn der vorliegenden Arbeit der Fall war, so dass davon auszugehen ist, dass entsprechende Veranstaltungen nun verstärkt Teil der curricularen Angebote von (lehrpersonenbildenden) Hochschulen sind – eine Entwicklung, die ganz im Sinne der in Kapitel 2.3.2.1 erläuterten Forderungen von van Ackeren et al. (2019), Eickelmann et al. (2016), Petko et al. (2018) sowie Seufert et al. (2018) nach einer entsprechend veränderten „Lehr- und Lernkultur“ (Petko et al., 2018, S. 167) an Hochschulen bzw. in der (ersten Phase der) Lehrer:innenbildung einzuordnen ist und auch den in Kapitel 6.1.1 erläuterten enormen Ressourcenaufwand aufseiten der Trainer:innen (resp. der Lehrenden an Hochschulen) verringern könnte.

6.3 Implikationen für (zukünftige) Forschung und Praxis

Die vorliegende Arbeit liefert verschiedene Ansatzpunkte für weiterführende Forschungsarbeiten. So ist zunächst einmal anzuführen, dass in weiteren Untersuchungen das Training auf andere (Hochschul-)Standorte sowie angehende Lehrpersonen anderer Schulformen ausgeweitet werden sollte. Darüber hinaus wäre es wichtig, zu prüfen, ob das Training im Blended-Learning-Format auch für angehende Lehrpersonen geeignet ist, die noch am Beginn ihres Studiums stehen.

Mit Blick auf die zweite und vor allem die dritte Phase der Lehrer:innenbildung wäre es – äquivalent zu den obigen Ausführungen – sinnvoll, auch Lehrpersonen, die bereits im Beruf stehen, in zukünftige Untersuchungen aufzunehmen, um zu prüfen, ob sich Ergebnisse auch mit dieser Personengruppe replizieren lassen. Durch die zeitliche und räumliche Flexibilität eines Blended-Learning-Trainings, das vorwiegend asynchrone Lehr-Lern-Elemente verwendet und durch adaptive und adaptierbare Elemente gekennzeichnet ist, stellte ein solches Training eine große Chance der (individuellen) Fortbildung auch von Lehrpersonen im Beruf dar. Eine solche Erweiterung der vorliegenden Untersuchung war bereits angelaufen, musste aber aufgrund der pandemischen Lage im Frühjahr 2020 abgebrochen werden. Die Wiederaufnahme einer solchen Untersuchung mit Lehrpersonen im Beruf wäre daher sowohl aus erkenntnistheoretischer als auch aus Gründen der praktischen Relevanz wünschenswert.

Gerade vor dem Hintergrund der Pandemie und deren enormen Auswirkungen auf Schule und Lehrpersonen wäre es außerdem sinnvoll, erneut zu prüfen, welche Beratungsanlässe sich aktuell in Schulen von besonderer Relevanz darstellen, und die Trainingsinhalte entsprechend anzupassen resp. zu erweitern. So könnte beispielsweise eine zukünftige Version des Trainings im Blended-Learning-Format eine Vielzahl an aufbereiteten Beratungsanlässen in einer Art virtuellen Bibliothek zur Verfügung stellen, so dass (angehende) Lehrpersonen sich die Beratungsanlässe, die sie vertiefend behandeln möchten – je nach Bedarf – selbst auswählen und ihre Kenntnisse individuell, ganz nach ihren jeweiligen (Lern-)Bedürfnissen erweitern können. In diesem Kontext wäre es auch denkbar, die Expert:inneninterviews auszuweiten und zusätzlich auch andere Personengruppen zu befragen: So könnte der Fortbildungsbedarf beispielsweise auch aus Sicht von Lehrpersonen selbst erfasst werden und Hochschuldidaktiker:innen in Bezug auf deren Einschätzung zur Trainingsgestaltung und -umsetzung befragt werden. Dies würde eine zusätzliche Breite und Tiefe der Erkenntnisse bieten, die im Sinne der Ergebnistriangulation (Flick, 2020b) in die Weiterentwicklung der konzeptionellen Ausgestaltung des Trainings einfließen könnten. Ein möglicher Ansatzpunkt könnte hierbei beispielsweise die Exploration der Beratungspraxis an Schulen in Bezug auf von Lehrpersonen gemeinsam geführten Beratungsgesprächen darstellen – dies wurde im Rahmen eines der Expert:inneninterviews angesprochen, wird im aktuellen Trainingskonzept jedoch (noch) nicht behandelt und könnte möglicherweise eine sinnvolle inhaltliche Erweiterung des Trainings darstellen.

Mit Blick auf die Evaluationsergebnisse wäre außerdem interessant, die Rolle der Trainer:in genauer in den Blick zu nehmen. So könnte beispielsweise untersucht werden, ob das vorliegende Ergebnis zur Zufriedenheit der Teilnehmenden genauso ausfallen würde, wenn dieselben parallelisierten Trainings von anderen Personen durchgeführt werden – denn die Frage, ob dieses Ergebnis aufgrund des Formats oder aufgrund der Person der Dozierenden zurückzuführen ist, lässt sich auf Basis der vorliegenden Untersuchung nicht abschließend beantworten. Darüber hinaus könnte es spannend sein, einen genaueren Blick darauf zu werfen, inwiefern die Zufriedenheit mit der Dozentin das Lernergebnis (bzw. hier: den Kompetenzerwerb) beeinflusst. So wäre es beispielsweise denkbar, dass im digitalen Lernraum der:die Trainer:in weniger relevant für die Lernmotivation sein könnte als in einem

konventionellen Präsenzformat, in dem die Teilnehmenden einer möglicherweise vorhandenen Sympathie oder Antipathie weniger leicht „entkommen“ können. Dabei muss jedoch auch berücksichtigt werden, dass im Rahmen des vorliegenden Trainingskonzepts keine synchronen Onlinephasen enthalten sind, in denen die Teilnehmenden und die Dozierende in direkten Austausch miteinander treten⁷⁰. Dementsprechend wäre es denkbar, dass in einem Blended-Learning-Konzept, in dem verstärkt solcherart gestaltete Elemente enthalten sind, die Bedeutung der Zufriedenheit mit dem:der Trainer:in ähnlich wie bei einer Präsenzveranstaltung ausgestaltet sein könnte.

Für die Prüfung eines Einsatzes von synchronen Trainingselementen sprechen darüber hinaus auch die Evaluationsergebnisse, in denen die gering ausgeprägten sozialen Kontakte im Rahmen des Trainings mit eher niedrigeren Zufriedenheitswerten aufseiten der Teilnehmenden einhergingen. Gerade im Kontext der globalen COVID-19-Pandemie und dem damit einhergehenden digitalen Sommersemester 2020 sind eine Vielzahl an Arbeiten entstanden, die sich der Thematik des sozialen Austauschs – sowohl von Teilnehmenden untereinander als auch von Teilnehmenden mit Dozierenden – in digitalen resp. virtuellen Lehr-Lern-Settings befassen (Haag & Kubiak, 2022; Lörz et al., 2020; Traus et al., 2020; Winde et al., 2020). Hierbei wird deutlich, dass aus Sicht vieler Studierenden „die Lehre . . . funktioniert [hat], aber die Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden und damit auch die Beziehungsarbeit, die für pädagogische Arbeit relevant ist“ (Haag & Kubiak, 2022, S. 312), in virtuellen Lehr-Lern-Settings häufig zu kurz zu kommen scheint. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Lörz et al. (2020): In ihrer Untersuchung gaben mehr als drei Viertel der Teilnehmenden an, „dass ihnen der persönliche Austausch mit Mitstudierenden fehlte“ (Lörz et al., 2020, S. 4), und ca. zwei Drittel der Studierenden äußerten, dass ihnen der (persönliche) Kontakt zu Lehrenden fehle (Lörz et al., 2020). Auch die Ergebnisse von Traus et al. (2020) stützen diese Beobachtung: So gelangen sie auf Basis ihrer Untersuchung zur Erkenntnis, dass aus Sicht der Teilnehmenden virtueller Lehr-Lern-Veranstaltungen „insbesondere die Möglichkeiten für Diskussionen und für Austausch fehle“ (Traus

⁷⁰ Der direkte (persönliche) Austausch im Rahmen des Trainings im Blended-Learning-Format beschränkt sich auf die einrahmenden Veranstaltungen im Präsenzformat, s. hierzu auch Kapitel 5.1.3.

et al., 2020, S. 30). Winde et al. (2020) schlagen vor diesem Hintergrund unter anderem vor, „vermehrt mit digitalen Sozialformaten, wie offenen, virtuellen Austauschräumen“ (Winde et al., 2020, S. 10) zu arbeiten, um der Problematik des fehlenden sozialen Austauschs entgegenzuwirken. Im Rahmen eines zukünftigen Einsatzes des vorliegenden Trainings könnte es dementsprechend zielführend sein, zu prüfen, für welche Trainingselemente sich synchrone (Austausch-)Formate gewinnbringend darstellen könnten, und die Konzeption und Umsetzung entsprechend anzupassen.

Letztlich ist mit Blick auf Implikationen für zukünftige Forschung und Praxis im Zusammenhang mit den Ergebnissen von Forschungsfrage 4 weiterhin die Untersuchung (zusätzlicher) individueller Lernendenmerkmale anzuführen. Denkbar wäre hierbei beispielsweise eine Ausweitung der vorliegenden Untersuchung auf Persönlichkeitsmerkmale wie die Big Five (McCrae & Costa, 1987) oder aber auch die Analyse und Berücksichtigung individueller Herausforderungen der Teilnehmenden, „um auszudifferenzieren[,] für welche Untergruppen von Studierenden welche Aspekte mehr oder weniger bedeutsam sind“ (Krammer et al., 2020, S. 359). Auf diese Weise könnte ein weiterer Schritt hin zu der von Bruder et al. (2014) geforderten Adaptivität resp. Adaptierbarkeit des vorliegenden Trainings vorgenommen werden, so dass die Trainingsinhalte und -methoden noch besser auf die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden angepasst werden könnten.

6.4 Fazit

Die vorliegende Arbeit hatte das Ziel, die Potenziale von Blended-Learning-Formaten für die Förderung von Beratungskompetenz bei angehenden Lehrpersonen zu untersuchen. Wie im Rahmen des theoretischen und empirischen Forschungshintergrunds ausführlich dargestellt, stellt eine solche Beratung durch Lehrpersonen einen zentralen Pfeiler in der Zusammenarbeit von Schule und Familie dar. Als solche kann sie nicht nur schulische Leistungen und Bildungsaspirationen aufseiten von Schüler:innen fördern, sondern auch zur Reduktion von unerwünschten Verhaltensweisen beitragen. Auch aufseiten von Lehrpersonen resp. Schulen sowie auf Elternseite geht eine solche Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit vielzähligen positiven Effekten einher. Gleichwohl stellt eine verpflichtende Ausbildung von angehenden Lehrpersonen im Sinne der Förderung von Beratungskompetenz

(noch) kein flächendeckendes Element im Rahmen der Lehrer:innenbildungskette dar. Durch die voranschreitende digitale Transformation und den (jüngst durch die COVID-19-Pandemie rasant angestiegenen) Zuwachs an digital-gestützten Lehr-Lernformaten auch im Hochschulkontext stellen hybride Lehr-Lernsettings bzw. Blended-Learning-Formate hierbei eine große Chance dar: Wie die vorliegende Arbeit gezeigt hat, kann Beratungskompetenz nicht nur bereits in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung gefördert werden, sondern es ist möglich, diese Kompetenz auch in Form eines Trainings im Blended-Learning-Format aufzubauen bzw. zu vertiefen. Dies stellt darüber hinaus auch ein enormes Potenzial für die zweite und dritte Phase der Lehrer:innenbildung dar und könnte dort entsprechend bedarfsorientiert eingesetzt werden. Da die Forschungserkenntnisse diverser Untersuchungen mehrfach gezeigt haben, dass Lehrpersonen seltener (Eltern-)Beratungsgespräche anbieten und durchführen, wenn sie sich hier nicht kompetent fühlen, stellt das im Rahmen der vorliegenden Arbeit konzipierte und positiv evaluierte Training einen guten Ansatzpunkt dar, um hier weiterzudenken. Dies gilt vor allem, da offenbar alle angehenden Lehrpersonen davon profitieren können – unabhängig davon, wie gut deren Selbstregulationsfähigkeit ausgeprägt ist und wie computeraffin sie sich selbst einschätzen; eine Erkenntnis, die sowohl für die (universitäre) Lehrer:innenbildung als auch aus bildungsprogrammatischer sowie -politischer Sicht als Chance zur Weiterentwicklung der Digitalisierung (in) der Lehrer:innenbildung sowie zur Verbesserung der Beratungssituation im schulischen Kontext begriffen werden kann.

Literatur

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile*. Dept. of Psychiatry University of Vermont.
- ADHS Erfahrungsberichte. (2017). *ADHS - Schule war Horror* [Video].
<https://www.youtube.com/watch?v=WZL7OPE97ew>
- Aich, G. (2006). *Kompetente Lehrer: Ein Konzept zur Verbesserung der Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit*. Schneider-Verl. Hohengehren.
- Aich, G. (2011). *Professionalisierung von Lehrenden im Eltern-Lehrer-Gespräch: Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms. Schul- und Unterrichtsforschung: Vol. 14*. Schneider-Verl. Hohengehren.
- Aich, G., & Behr, M. (2015). *Gesprächsführung mit Eltern*. Beltz.
- Aich, G., Mühlhäuser-Link, S., Hölldampf, D., Wetzels, S., & Behr, M. (2007). Das Schwäbisch Gmünder Gesprächsmodell. Ein Trainingsprogramm zur besseren Bewältigung von Elterngesprächen. *Magazin Schule*, 4, 22–23.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Arnold, P., Zimmer, G., Kilian, L., & Thillosen, A. (2004). *E-Learning - Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren: Didaktik, Organisation, Qualität*. BW Bildung und Wissen.
- Ateş, C., Kaymaz, Ö., Kale, H. E., Tekindal, M. A., & Zhao, Y. (2019). Comparison of Test Statistics of Nonnormal and Unbalanced Samples for Multivariate Analysis of Variance in terms of Type-I Error Rates. *Computational and Mathematical Methods in Medicine*, 2019, 2173638.
<https://doi.org/10.1155/2019/2173638>
- Australian Government. (2006). *Parent Partnerships. Parent Involvement in the Later Years of Schooling*. Melbourne.

- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction, 20*(6), 533–548. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.09.001>
- Balli, S. J., Wedman, J. F., & Demo, D. H. (1997). Family Involvement with Middle-Grades Homework: Effects of Differential Prompting. *The Journal of Experimental Education, 66*(1), 31–48. <http://www.jstor.org/stable/20152542>
- Balser, H. (1985). Beratung im Primarbereich - ein Projekt zur Intensivierung der Beratungstätigkeit an Grundschulen. In L. Greuer-Werner, L. Hellfritsch, & H. Heyse (Hrsg.), *Berichte aus Schulpsychologie und Bildungsberatung: Kongressbericht der 6. Bundeskonferenz für Schulpsychologie und Bildungsberatung* (S. 151–163). Dt. Psychologen-Verl.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>
- Basedow, B., Clausing, C., Dunder, O., Hübscher, C., Jungwirth, M., Kreuzer, A., Mattstedt, S., Schreiber, M., Wagener, C., & Weyand Birgit. (2018). *Überschneidungsfreies Studieren an Hochschulen: Modelle, Praxisbeispiele, Erfolgsfaktoren* (nexus impulse für die Praxis). Hochschulrektorenkonferenz.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10*(4), 469–520.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Baumgartner, P. (2009). Blended Learning Arrangements. In U. Beck, W. Sommer, & F. Siepman (Hrsg.), *E-Learning & Wissensmanagement Jahrbuch 2008* (S. 10–17).
- Behr, M. (2005). Differentielle Effekte von empathischen und authentischen Eltern-Lehrer-Gesprächen im Rollenspielexperiment. *Empirische Pädagogik, 19*(3), 244–264.

- Benien, K. (2019). *Schwierige Gespräche führen: Modelle für Beratungs-, Kritik- und Konfliktgespräche im Berufsalltag* (11. Auflage, Originalausgabe). *Miteinander reden: Vol. 61477*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bennewitz, H. (2016). Beratung als Aufgabe von Lehrpersonen. In M. Rothland (Hrsg.), *utb. Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 205–226). Waxmann.
- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M., & Abrami, P. C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: from the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 87–122. <https://doi.org/10.1007/s12528-013-9077-3>
- Bilz, L. (2008). *Schule und psychische Gesundheit: Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern*. SpringerLink Bücher: Band 42. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91072-7>
- Blöbaum, B., Nölleke, D., & Scheu, A. M. (2016). Das Experteninterview in der Kommunikationswissenschaft. In S. Averbek-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 175–190). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01656-2_11
- Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G., & Wildt, J. (Hrsg.). (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Klinkhardt.
- Boettcher, W. (2004). *Beraten lernen*. Verl. für Schule u. Weiterbildung Druck-Verl. Kettler.
- Bögeholz, S., & Eggert, S. (2013). Welche Rolle spielt Kompetenzdiagnostik im Rahmen von Lehr-Lernprozessen? Paralleltitel: Chances and challenges of competence assessment for teaching and learning. In D. Leutner, E. Klieme, J. Fleischer, & H. Kuper (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft. 18. Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Aktuelle Diskurse im DFG-Schwerpunktprogramm* (S. 59–64). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0384-2>

- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Borkenau, P. (2006). Selbstbericht. In F. Petermann & M. Eid (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie: Bd.4. Handbuch der Psychologischen Diagnostik* (S. 135–142). Hogrefe.
- Bruder, S. (2011). *Lernberatung in der Schule: Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns [Dissertation]*. Technische Universität Darmstadt, Darmstadt.
- Bruder, S., Hertel, S., Gerich, M., & Schmitz, B. (2014). Lehrer als Berater. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 905–919). Waxmann.
- Bruder, S., Keller, S., Klug, J., & Schmitz, B. (2011). Ein Vergleich situativer Methoden zur Erfassung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 39(2), 123–137. <https://doi.org/10.3262/UW1102121>
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3., aktualisierte und erw. Aufl (Online-Ausg.)). *Psychologie*. Pearson Studium.
- Bull, A., Brooking, K., & Campbell, R. (2008). *Successful Home-School Partnerships*. Report to the Ministry of Education. Wellington. Ministry of Education New Zealand.
- Busch, K., & Dorn, M. (2000). *Erfolgreich beraten: Ein praxisorientierter Leitfaden für Beratungsgespräche in der Schule*. Schneider.
- Busse, B. (2017). *E-Learning an Hochschulen: Stand der Entwicklung unter didaktischer Perspektive. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung: Vol. 90*. Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- BYou. (2015). *19 Eltern-Sätze, die Lehrer nicht mehr hören können [Video]*. <https://www.youtube.com/watch?v=1NdfEx3qjFs>
- Cassidy, S., & Eachus, P. (2002). Developing the Computer User Self-Efficacy (CUSE) Scale: Investigating the Relationship between Computer Self-Efficacy, Gender and Experience with Computers. *Journal of Educational Computing Research*, 26(2), 133–153.

- Castello, A. (Hrsg.). (2013a). *Pädagogik. Kinder und Jugendliche mit psychischen Auffälligkeiten in Schule und Kita: Klinische Psychologie für die pädagogische Praxis*. Kohlhammer. <https://doi.org/Armin>
- Castello, A. (2013b). Pädagogische Gesprächsangebote. In A. Castello (Hrsg.), *Pädagogik. Kinder und Jugendliche mit psychischen Auffälligkeiten in Schule und Kita: Klinische Psychologie für die pädagogische Praxis* (S. 192–200). Kohlhammer.
- Catsambis, S. (1998). *Expanding the Knowledge of Parental Involvement in Secondary Education: Effects on High School Academic Success*. Report No. 27. Baltimore, MD. CRESPAR.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. ed.). Erlbaum.
- Cooley, M. L. (2007). *Teaching kids with mental health & learning disorders in the regular classroom: How to recognize, understand, and help challenged (and challenging) students succeed*. Free Spirit Pub.
- Cooley, M. L. (2012). *Mit Lernschwierigkeiten und psychischen Auffälligkeiten umgehen: Für Regel- und Inklusionsklassen*. Verl. an der Ruhr.
- Corno, L. (2000). Looking at Homework Differently. *The Elementary School Journal*, 100(5), 529–548. <https://doi.org/10.1086/499654>
- Cox, D. (2005). Evidence-based interventions using home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20, 473–497. <https://doi.org/10.1521/scpq.2005.20.4.473>
- Crouch, A. (1992). The Competent Counsellor. *Self & Society*, 20(3), 22–25. <https://doi.org/10.1080/03060497.1992.11085267>
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: computers in the classroom*. Harvard University Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing Teacher Education: The Usefulness of Multiple Measures for Assessing Program Outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120–138. <https://doi.org/10.1177/0022487105283796>

- Deimann, M., Friedrich, J.-D., Neubert, P., & Stelter, A. (2020). *Das digitale Sommersemester 2020: Was sagt die Forschung?* Hochschulforum Digitalisierung.
- Demirer, V., & Sahin, I. (2013). Effect of blended learning environment on transfer of learning: an experimental study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6), 518–529. <https://doi.org/10.1111/jcal.12009>
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164–175. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175>
- Deutscher Bildungsrat. (1972). *Strukturplan für das Bildungswesen*. (4th ed.). *Empfehlungen der Bildungskommission*. Klett.
- Dewe, B., & Schwarz, M. P. (2011). *Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen*. Kovač.
- Dietrich, G. (1983). *Allgemeine Beratungspsychologie: eine Einführung in die psychologische Theorie und Praxis der Beratung*. Hogrefe.
- Dilling, H., Mombour, W., & Schmidt, M. H. (Hrsg.). (2010). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10 Kapitel V (F) ; klinisch-diagnostische Leitlinien* (7., überarb. Aufl. unter Berücksichtigung der Änderungen entsprechend ICD-10-GM). Huber.
- Dimbath, O., Ernst-Heidenreich, M., & Roche, M. (2018). Praxis und Theorie des Theoretical Sampling.: Methodologische Überlegungen zum Verfahren einer verlaufsorientierten Fallauswahl. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 19(3).
- Dittler, U., & Kreidl, C. (2021). *Wie Corona die Hochschullehre verändert*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32609-8>
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331–350. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>
- Döpfner, M., & Suhr-Dachs, L. (Hrsg.). (2005). *Therapieprogramm für Kinder und Jugendliche mit Angst- und Zwangsstörungen (THAZ)*. Hogrefe Verl. f. Psychologie.

- Döring, N., & Bortz, J. (2016). Datenerhebung. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (S. 321–577). Springer Berlin Heidelberg.
https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5_10
- Dotger, B., Dotger, S., & Maher, M. (2010). From Medicine to Teaching: The Evolution of the Simulated Interaction Model. *Innovative Higher Education*, 35(3), 129–141. <https://doi.org/10.1007/s10755-009-9128-x>
- Dotger, B., Harris, S., & Walton, A. (2008). Emerging authenticity: The crafting of simulated parent–teacher candidate conferences. *Teaching Education*, 19(4), 337–349. <https://doi.org/10.1080/10476210802438324>
- Eckert, C., Seifried, E., & Spinath, B. (2015). Heterogenität in der Hochschule aus psychologischer Sicht: Die Rolle der studentischen Eingangsvoraussetzungen für adaptives Lehren. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre: Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven* (S. 257–274). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09477-5_14
- Egan, G. (2002). *The skilled helper*. Brooks & Cole.
- Ehmke, T., Hohensee, F., Siegle, T., & Prenzel, M. (2006). Soziale Herkunft, elterliche Unterstützungsprozesse und Kompetenzentwicklung. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, . . . U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 225–248). Waxmann.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwipfert, K., Senkbeil, M., & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2019). *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* ([1. Auflage]). Waxmann.
- Eickelmann, B., Lorenz, R., & Endberg, M. (2016). Die Relevanz der Phasen der Lehrerausbildung hinsichtlich der Vermittlung didaktischer und methodischer Kompetenzen für den schulischen Einsatz digitaler Medien in Deutschland und im Bundesländervergleich. In W. Bos, R. Lorenz, M. Endberg, B. Eickelmann, R. Kammerl, & S. Welling (Hrsg.), *Schule digital - der Länderindikator 2016:*

- Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich* (S. 148–179). Waxmann.
- Eid, M., & Diener, E. (Hrsg.). (2006). *Handbook of multimethod measurement in psychology*. American Psychological Association.
- Eid, M., Gollwitzer, M., & Schmitt, M. (2010). *Statistik und Forschungsmethoden*. Lehrbuch. Mit Online-Materialien (1. Aufl.). Beltz. <https://doi.org/127524>
- Eilam, B., Zeidner, M., & Aharon, I. (2009). Student conscientiousness, self-regulated learning, and science achievement: An explorative field study. *Psychology in the Schools*, 46(5), 420–432. <https://doi.org/10.1002/pits.20387>
- Engel, F., Nestmann, F., & Sickendiek, U. (2004) "Beratung" - Ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge* (S. 33–43). DGVT-Verlag.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277–294. <https://doi.org/10.1086/461449>
- Epstein, J. L. (2001). *School family and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (1st ed.). Westview Press.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Epstein, J. L., Coates, L., & Salinas, K. C. (1997). *School, family, and community partnerships: your handbook for action*. (1st ed.). Corwin Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J., & Williams, K. J. (2019). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. (4. Auflage). Corwin, A SAGE Company.
- Erdfelder, E., Antoni, C. H., Bermeitinger, C., Bühner, M., Elsner, B., Fydrich, T., Gärtner, A., Gollwitzer, M., König, C., Spinath, B., Tuschen-Caffier, B., & Va-

- terrodt, B. (2021). Präsenzveranstaltungen: Unverzichtbarer Kernbestandteil einer qualitativ hochwertigen universitären Psychologieausbildung. *Psychologische Rundschau*, 72(1), 19–26. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000492>
- Erpenbeck, J., & Rosenstiel, L. von. (2007). Einführung. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., überarb. u. erw. Aufl* (S. XVII–XLVI). Schäffer-Poeschel.
- Essau, C. A., Conradt, J., & Petermann, F. (2000). Häufigkeit und Komorbidität Somatoformer Störungen bei Jugendlichen: Ergebnisse der Bremer Jugendstudie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29(2), 97–108. <https://doi.org/10.1026//0084-5345.29.2.97>
- EURYDICE. (1997). *Elternmitwirkung in den Bildungssystemen der Europäischen Union: Unter Einbeziehung der EFTA/EWR-Staaten*. Brüssel.
- Falchikov, N., & Boud, D. (1989). Student Self-Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 59(4), 395–430. <https://doi.org/10.3102/00346543059004395>
- Falkai, P., Wittchen, H.-U., Döpfner, M., Gaebel, W., Maier, W., Rief, W., Saß, Henning, & Zaudig, M. (Hrsg.). (2018). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5®* (2. korrigierte Auflage). Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02803-000>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fehrmann, P., Keith, T., & Reimers, T. (1987). Home Influence on School Learning: Direct and Indirect Effects of Parental Involvement on High School Grades. *The Journal of Educational Research*, 80, 330–337. <https://doi.org/10.2307/27540261>
- Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H., & Glöckler, S. (2021). *JIM 2021: Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis*

- 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf
- Ferber, J., Schneider, G., Havlik, L., Heuft, G., Friederichs, H., Schrewe, F.-B., Schulz-Steinel, A., & Burgmer, M. (2014). Blended-Learning in der Psychosomatik und Psychotherapie - Erhöhung der Zufriedenheit und Fachkompetenz Studierender durch Einsatz eines web-basierten E-Learning-Tools. *Zeitschrift für psychosomatische Medizin und Psychotherapie* (60), 310–323.
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (Hrsg.). (2020). *Die Deutsche Schule: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Beiheft. 16. "Langsam vermissen ich die Schule..." Schule während und nach der Corona-Pandemie*. Waxmann.
- Finch, H. (2005). Comparison of the Performance of Nonparametric and Parametric MANOVA Test Statistics when Assumptions Are Violated. *Methodology*, 1(1), 27–38. <https://doi.org/10.1027/1614-1881.1.1.27>
- Flanigan, C. B. (2005). *Partnering With Parents and Communities Are Preservice Teachers Adequately Prepared?* Cambridge, MA. Harvard Family Research Project.
- Flick, U. (2020a). Gütekriterien qualitativer Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren* (S. 247–263). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_30#ESM
- Flick, U. (2020b). Triangulation. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren* (S. 185–199). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_23#ESM
- Forum Bildung Digitalisierung e. V. (2017, November 20). *Elf Handlungsempfehlungen der Werkstattschulen Schulentwicklung.digital*. https://www.forumbd.de/app/uploads/2019/12/191217_FBD_Handlungsempfehlungen.pdf
- Frey, A. (2006). Strukturierung und Methoden zur Erfassung von Kompetenzen. *Bildung und Erziehung*, 59(2), 125–145.

- Frey, B. B. (2022). *The SAGE Encyclopedia of Research Design* (2nd ed.). SAGE Publications Inc.
- Freyaldenhoven, I. (2005). *Schule in der Krise? - psychologische Beratung als Antwort!: Theoretische und praktische Hinweise für eine gelingende Schulberatung - lösungsorientiert und individuell*. Ibidem-Verl.
- Gabriel, S. (2014). *Individualisieren lernen – LehrerInnenbildung mit und über Online-Tools: Evaluation eines österreichischen Blended-Learning-Kurses*.
- Ganz, A., & Reinmann, G. (2007). Blended Learning in der Lehrerfortbildung - Evaluation einer Fortbildungsinitiative zum Einsatz digitaler Medien im Fachunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 35(2), 169–191.
<https://doi.org/10.25656/01:5491>
- Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M. R., Hoppe-Seyler, T., Karsten, G., Kiessling, C., Möller, G. E., Wiesbeck, A., & Prenzel, M. (2015). Fostering professional communication skills of future physicians and teachers: effects of e-learning with video cases and role-play. *Instructional Science*, 43(4), 443–462.
<https://doi.org/10.1007/s11251-014-9341-6>
- Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M. R., Karsten, G., & Prenzel, M. (2011). Modellierung und Assessment professioneller Gesprächsführungskompetenz von Lehrpersonen im Lehrer-Elterngespräch. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung: Traditionslinien und Perspektiven* (S. 412–424). VS.
- Genner, S. (2019). *Kompetenzen und Grundwerte im digitalen Zeitalter*. Bern. Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen EKKJ.
- Gerber, J., & Wild, E. (2009). Mit wem wird wie zuhause gelernt? Die Hausaufgabenpraxis im Fach Deutsch. *Unterrichtswissenschaft*, 37, 216–233.
- Gerich, M. (2016). *Teachers' counseling competence in parent-teacher talks: Modeling, intervention, behavior-based assessment*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-15619-0>
- Gerich, M., Bruder, S., Hertel, S., Hascher, T., & Schmitz, B. (2014). Beratung, Intervention, Supervision. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6. Aufl., S. 517–542). Beltz.

- Gerich, M., Trittel, M., & Schmitz, B. (2012). Förderung der Beratungskompetenz von Lehrkräften durch Training, Feedback und Reflexion. Methoden handlungsorientierter Intervention und Evaluation. In M. Kobarg, C. Fischer, I. M. Dalehefte, F. Trepke, & M. Menk (Hrsg.), *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten. Strategien und Methoden* (S. 51–68). Waxmann.
- Getto, B., & Kerres, M. (2018). Digitalisierung von Studium und Lehre: Wer, warum und wie? In I. van Ackeren, M. Kerres, & S. Heinrich (Hrsg.), *Flexibles Lernen mit digitalen Medien ermöglichen: Strategische Verankerung und Erprobungsfelder guter Praxis an der Universität Duisburg-Essen* (S. 17–34). Waxmann.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Auflage). VS Verlag. <https://kplus.ub.uni-kl.de/Record/KLU01-000748122>
- Godart, N. T., Flament, M. F., Perdereau, F., & Jeammet, P. (2002). Comorbidity between eating disorders and anxiety disorders: A review. *The International journal of eating disorders*, 32(3), 253–270. <https://doi.org/10.1002/eat.10096>
- Green, C., Walker, J., Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (2007). Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 532–544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Grewe, N. (Hrsg.). (2005). *Praxishilfen Schule. Praxishandbuch Beratung in der Schule: Grundlagen, Aufgaben und Fallbeispiele* (Vollst. überarb. Aufl.). Luchterhand.
- Grewe, N. (2015a). Gesprächsführung und Leitlinien der Beratung. In N. Grewe (Hrsg.), *Handlungsfeld. Praxishandbuch Beratung in der Schule: Grundlagen, Methoden und Fallbeispiele* (3. Aufl., S. 17–45). Carl Link.
- Grewe, N. (Hrsg.). (2015b). *Handlungsfeld. Praxishandbuch Beratung in der Schule: Grundlagen, Methoden und Fallbeispiele* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). Carl Link.

- Groen, G., & Petermann, F. (2008). Depressive Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch. Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (6. Aufl., S. 439–458). Hogrefe.
- Grolnick, W. S. (2003). *The Psychology of Parental Control: How Well-Meant Parenting Backfires*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development, 65*(1), 237–252. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Grünberger, N. (2021). Postkolonial post-digital: Forschungsfelder und Anschlussstellen für die Medienpädagogik durch eine postkoloniale Perspektive auf eine Post-Digitalität. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 21*1–229. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.02.25>
- Haag, H., & Kubiak, D. (2022). Hochschulen in der Pandemie. Die Digitalisierung der Lehre in Zeiten von COVID-19. In C. Onnen, R. Stein-Redent, B. Blättel-Mink, T. Noack, M. Opielka, & K. Späte (Hrsg.), *Sozialwissenschaften und Berufspraxis. Organisationen in Zeiten der Digitalisierung* (S. 301–320). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36514-1_18
- Haag, L., Rahm, S., Apel, H. J., & Sacher, W. (Hrsg.). (2013). *Studienbuch Schulpädagogik*. (5., vollständig überarb. Aufl). Klinkhardt.
- Haan, G. de. (1993). Beratung. In D. Lenzen (Hrsg.), *Rowohlts Enzyklopädie: Bd. 1. Pädagogische Grundbegriffe. Band 1* (S. 160–166). Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Hackney, H., & Cormier, L. S. (1998). *Beratungsstrategien, Beratungsziele* (4. Aufl.). E. Reinhardt.
- Hahs-Vaughn, D. L. (2017). *Applied multivariate statistical concepts*. Routledge.
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research, 50*(3), 277–289. <https://doi.org/10.1080/00131880802309424>

- Hartenstein, A., & Hertel, S. (2017). *Beratung im Schulalltag: Perspektiven, Kompetenzen und Gestaltungsmöglichkeiten von Schulleitenden*. Poster präsentiert auf der Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF). Heidelberg.
- Hartong, S. (2019). Bildung 4.0? Kritische Überlegungen zur Digitalisierung von Bildung als erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 424–444. <https://doi.org/10.25656/01:23950>
- Harwardt, M. (2019). *Management der digitalen Transformation*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27337-8>
- Häßler, F., & Fegert, J. M. (2012). Hyperkinetische Störungen. In J. M. Fegert, C. Eggers, & F. Resch (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (2. Aufl., S. 889–909). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-19846-5_31
- 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.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Henderson, A., & Berla, N. (1994). *A New generation of evidence: The family is critical to student achievement*. National Committee for Citizens in Education.
- Hennig, C., & Ehinger, W. (2006). *Das Elterngespräch in der Schule*. Auer.
- Hennig, C., & Ehinger, W. (2019). *Das Elterngespräch in der Schule: Von der Konfrontation zur Kooperation* (9. Auflage). *Grundschule/Sekundarstufe I+II*. Auer Verlag.
- Hennig, C., & Keller, G. (2000). *Lehrer lösen Schulprobleme: Lernförderung, Verhaltenssteuerung, Gesprächsführung* (3., überarb. Neuaufl.). Auer.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*. 74. Waxmann.

- Hertel, S. (2016). Elternberatung im schulischen Kontext. In S. Frank & A. Sliwka (Hrsg.), *Eltern und Schule. Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung* (S. 116–126). Beltz Juventa.
- Hertel, S., Bruder, S., Jude, N., & Steinert, B. (2013). Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich. Schulische Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der Lehrkräfte und Nutzung von Beratung durch die Eltern. In N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft. 59. PISA 2009 - Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung*. (S. 40–62). Beltz. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-78233>
- Hertel, S., Bruder, S., Orwat-Fischer, A., & Laux, M. (2010). *Eltern beraten, souverän und erfolgreich: Konkrete Strategien und Tipps für Erziehungs- und Lernberatung in der Schule* (1. Aufl.). Auer macht Schule. Auer.
- Hertel, S., Hartenstein, A., Sälzer, C., & Jude, N. (2019). Eltern. In M. Haring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *utb. Handbuch Schulpädagogik* (S. 358–368). Waxmann; UTB.
- Hertel, S., Jude, N., & Sälzer, C. (2017). Perspektiven von Eltern auf die Zusammenarbeit mit der Schule: Differenzierte Analysen für den Sekundarschulbereich auf Basis von Daten aus PISA 2012. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(4), 243. <https://doi.org/10.2378/peu2017.art21d>
- Hertel, S., Larcher, S., Hemker, N., Djakovic, S.-K., & Kerwer, M. (2014). *Wie wirksam sind Beratungskompetenztrainings in der Lehrerbildung? Befunde aus Interventionsstudien in Deutschland und der Schweiz*. 49. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Bochum.
- Hertel, S., & Schmitz, B. (2010). *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht*. Kohlhammer Verlag.
- Herzig, B., & Martin, A. (2018). Lehrerbildung in der digitalen Welt. In S. Ladel, J. Knopf, & A. Weinberger (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung* (S. 89–113). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18333-2_6
- Hiatt-Michael, D. (2001). *Preparing Teachers To Work with Parents*. ERIC Digest. Washington, DC.

- Hilkenmeyer, J. (2017). *Förderung elterlichen Schulengagements: Elternsprechtage als Forschungs- und Handlungsfeld* [Dissertation]. Universität Paderborn, Paderborn.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development, 75*(5), 1491–1509. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x>
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology, 45*(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hitziger, H. (1987). *Soziale Kompetenz des Lehrers in der Elternarbeit: Analyse und Bewertung eines problemorientierten gruppodynamischen Lehrertrainings zur Vermittlung sozialer Kompetenz in der Lehrerfortbildung*. Haag und Herchen.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hofer, M., Wild, E., & Pikowsky, B. (1996). *Pädagogisch-psychologische Berufsfelder: Beratung zwischen Theorie und Praxis*. Huber.
- Hofmann, Y., Salmen, N., Stürz, R. A., Schlude, A., Putfarken, H., Reimer, M., & Classe, F. (2021). *Die Pandemie als Treiber der digitalen Transformation der Hochschulen?* <https://doi.org/10.35067/xypq-kn65>
- Honal, W., & Schlegel, H. (2002). Axiome der Schulberatung – Wissenschaftliche Vorgaben für die Beratung in der Schule. In W. Honal (Hrsg.), *Handbuch der Schulberatung* (Vol. 4.1, S. 1–4). Mvg-Verlag.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' Reported Involvement in Students' Homework: Strategies and Practices. *The Elementary School Journal, 95*(5), 435–450. <https://doi.org/10.1086/461854>

- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310–331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). *Final performance report for OERIGrant#R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. U.S. Department of Education.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Hyde, J. S., Else-Quest, N. M., Alibali, M. W., Knuth, E., & Romberg, T. (2006). Mathematics in the home: Homework practices and mother–child interactions doing mathematics. *The Journal of Mathematical Behavior*, 25(2), 136–152. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2006.02.003>
- Ihle, W., Groen, G., Walter, D., Esser, G., & Petermann, F. (2012). *Depression. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie: Bd. 16*. Hogrefe. <http://elibrary.hogrefe.de/9783840923814>
- Issing, L. J., & Klimsa, P. (Hrsg.). (2002). *Beltz PVU. Information und Lernen mit Multimedia und Internet: Lehrbuch für Studium und Praxis* (3., vollst. überarb. Aufl.). Beltz PVU.
- Jäger-Flor, D., & Jäger, R. S. (2009). *Bildungsbarometer zur Kooperation Elternhaus-Schule. Ergebnisse, Bewertungen und Perspektiven*. VEP Verlag Empirische Pädagogik. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3528.3682>
- Jeynes, W. H. (2003). A Meta-Analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202–218. <https://doi.org/10.1177/0013124502239392>

- Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Jeynes, W. H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 42(1), 82–110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Jeynes, W. H. (2008). Effects of Parental Involvement on Experiences of Discrimination and Bullying. *Marriage & Family Review*, 43, 255–268. <https://doi.org/10.1080/01494920802072470>
- Jeynes, W. H. (2012). A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students. *Urban Education*, 47(4), 706–742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Jörissen, B. (2016, December 9). *Digitale Transformation: Auswirkungen auf Alltagskultur, Kulturgüter und sozialen Zusammenhalt*. Bundesverband Deutscher Stiftungen, Herbsttagung des AK Bildung. Stiftung Mercator, Essen. https://www.stiftungen.org/fileadmin/stiftungen_org/Verband/Was_wir_tun/Veranstaltungen/AK-Bildung/2016/Joerissen-Digitale-Transformation.pdf
- Jörissen, B. (2018). Subjektivation und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 94(1), 51–70. <https://doi.org/10.30965/25890581-09401006>
- Jörissen, B. (2020). Ästhetische Bildung im Regime des Komputablen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(3), 341–356.
- Jörissen, B., Kröner, S., & Unterberg, L. (Hrsg.). (2019). *Kulturelle Bildung und Digitalität. Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*. kopaed.
- Jörissen, B., & Unterberg, L. (2019). DiKuBi-Meta [TP1]: Digitalität und Kulturelle Bildung. Ein Angebot zur Orientierung. In B. Jörissen, S. Kröner, & L. Unterberg (Hrsg.), *Kulturelle Bildung und Digitalität. Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung* (S. 11–24). kopaed. <https://doi.org/184866>
- Jude, N., Hertel, S., Kuger, S., & Sälzer, C. (2016). Die Lernumgebung in der Familie und die elterliche Unterstützung. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-

- Tiska, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. (S. 349–373). Waxmann.
- Jüngert, A. (2020). *Beratungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung angehender Lehrkräfte im Kontext von Blended-Learning und Präsenzlehre* [Bachelorarbeit]. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Heidelberg.
- Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02479-6>
- Kane, M. T. (1992). The Assessment of Professional Competence. *Evaluation & the Health Professions*, 15(2), 163–182. <https://doi.org/10.1177/016327879201500203>
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K., & Spinath, F. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction*, 23, 43–51. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.09.004>
- Katoua, T., Al-Lozi, M., & Alrowwad, A. (2016). A Review of Literature on E-Learning Systems in Higher Education. *International Journal of Business Management and Economic Research*(7), 754–762.
- Kelle, U. (2022). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer Fachmedien Wiesbaden, 2022. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_9
- Kelley, T. L. (1939). The selection of upper and lower groups for the validation of test items. *Journal of Educational Psychology*, 30(1), 17–24. <https://doi.org/10.1037/h0057123>
- Kemna, P. (2003). *Entwicklung eines Tests zur pädagogischen Gesprächskompetenz*. GRIN.
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (5., erweiterte Auflage). *De Gruyter Studium*. De Gruyter.
- Killus, D., & Paseka, A. (2014). Elterliches Engagement für das schulische Lernen des eigenen Kindes. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Eltern zwischen*

- Erwartungen, Kritik und Engagement: Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 3. JAKO-O-Bildungsstudie* (S. 131–148). Waxmann.
- Klopsch, B. (2016). *Die Erweiterung der Lernumgebung durch Bildungspartnerschaften: Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen und Schulleitungen* (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Klug, J., Bruder, S., Kelava, A., Spiel, C., & Schmitz, B. (2013). Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosing learning behavior tested by means of a case scenario. *Teaching and Teacher Education*, *30*, 38–46.
- Klug, J., & Seethaler, E. (2021). (Un)Freiwillig Online-Lehre. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, *21*, 1–16. <https://doi.org/10.21240/lbzm/21/05>
- Klug, K., & Meister, S. (2020). Study@CoronaTimes. Wie Studierende das Corona-Semester bewerten. *Die neue Hochschule*(6), 20–23.
- KMK. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- KMK. (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- KMK. (2016). *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017.
- KMK. (2019). *Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019.
- Knoll, F. (2000). Beratung in der Schule: Unverzichtbarer Teil des Schulsystems. *Schulmagazin*, *5-10*(11), 51–54.
- Knox, J. (2019). What Does the ‘Postdigital’ Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice. *Postdigital Science and Education*, *1*(2), 357–370. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y>

- Koepfen, K., Hartig, J., Klieme, E., & Leutner, D. (2008). Current Issues in Competence Modeling and Assessment. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 216(2), 61–73. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.216.2.61>
- 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. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00050-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00050-9)
- Kolb, R. (1989). Gesprächsführung. In S. Bachmair, J. Faber, C. Hening, R. Kolb, & W. Willig (Hrsg.), *Beraten will gelernt sein: Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene* (S. 16–84). Psychologie-Verlags-Union.
- Kollmer, I. (2020). Zur Gesichtslosigkeit der Online-Lehre. *Sozialer Sinn*, 21(1), 185–204. <https://doi.org/10.1515/sosi-2020-0007>
- Kraft, V. (2011). Beraten. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke, & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen: Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 155–161). Verlag W. Kohlhammer.
- Krammer, G., Pflanzl, B., & Matischek-Jauk, M. (2020). Aspekte der Online-Lehre und deren Zusammenhang mit positivem Erleben und Motivation bei Lehramtsstudierenden: Mixed-Method Befunde zu Beginn von COVID-19. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(3), 337–375. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00283-2>
- Krapp, A., & Weidenmann, B. (Hrsg.). (2006). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. (5., vollst. überarb. Aufl.). Beltz, PVU.
- Krause, C. (2003). Pädagogische Beratung: Was ist, was soll, was kann Beratung? In C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr, & H.-U. Thiel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung* (S. 15–31). Schöningh.
- Krein, U. (2017). *Die Entwicklung eines E-Learning-Seminars für die Vermittlung von Beratungskompetenz bei Lehramtsstudierenden [Bachelorarbeit]*. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Heidelberg.
- Krein, U., & Hartenstein, A. (im Druck). Beratungskompetenz durch adaptive Lernszenarien stärken? Konzeption, Gestaltung und Betreuung von Blended-Learning-Szenarien in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung. In

(Selbst)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso nochmal? Symposium conducted at the meeting of DISC, Kaiserslautern.

- Krein, U., & Schiefner-Rohs, M. (2021). Digitalisierung als Herausforderung für die (berufsbildende) Lehrpersonenbildung. In P. Dehnbostel, G. Richter, T. Schröder, & A. Tisch (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der digitalen Arbeitswelt: Zukünftige Anforderungen und berufliche Lernchancen* (S. 269–280). Schäffer-Poeschel Verlag.
- Krumm, V. (1996). Schulleistung – auch eine Leistung der Eltern. Die heimliche und die offene Zusammenarbeit von Eltern und Lehrer und wie sie verbessert werden kann. In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik. Schulqualität: Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 256–290). Studien Verl.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4., überarbeitete Auflage). Beltz Verlagsgruppe.
- Kulik, C.-L. C., & Kulik, J. A. (1991). Effectiveness of computer-based instruction: An updated analysis. *Computers in Human Behavior*, 7(1), 75–94.
[https://doi.org/10.1016/0747-5632\(91\)90030-5](https://doi.org/10.1016/0747-5632(91)90030-5)
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien* (6., überarbeitete Auflage). Beltz. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621283625
- Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. (2009, March 6). *Informationskompetenz in Deutschland: Überblick zum Stand der Fachdiskussion und Zusammenstellung von Literaturangaben, Projekten und Materialien zu einzelnen Zielgruppen*. Düsseldorf. https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Aktuelle_Forschungsprojekte/Informationskompetenz_in_Deutschland_August_09.pdf
- Leutner, D. (2002). Adaptivität und Adaptierbarkeit multimedialer Lehr- und Informationssysteme. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Beltz PVU. Information und Lernen mit Multimedia und Internet: Lehrbuch für Studium und Praxis* (3. Aufl., S. 115–126). Beltz PVU.

- Levy, R., O'Hanlon, W. H., & Goode, T. N. (2003). *Try and make me!: Simple strategies that turn off the tantrums and create cooperation*. Rodale; Melia.
- López-Pérez, M. V., Pérez-López, M. C., & Rodríguez-Ariza, L. (2011). Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers & Education*, 56(3), 818–826.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.023>
- Lörz, M., Marczuk, A., Zimmer, L., Multrus, F., & Buchholz, S. (2020). *Studieren unter Corona - Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester*.
https://doi.org/10.34878/2020.05.dzhw_brief
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A Meta-Analysis of the Relationship Between Learning Outcomes and Parental Involvement During Early Childhood Education and Early Elementary Education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771–801. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>
- Macgilchrist, F. (2019). Digitale Bildungsmedien im Diskurs. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 69(27-28), 18–23.
- Markow, D., & Pieters, A. (2010). *The MetLife Survey of the American Teacher: Collaborating for Student Success*. New York. Metropolitan Life Insurance Company.
- Mayer, R. E. (2017). Using multimedia for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(5), 403–423. <https://doi.org/10.1111/jcal.12197>
- Mayring, P. (1985). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 187–211). Beltz.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarb. und neu ausgestattete Aufl.). *Reihe Beltz-Studium*. Beltz.
- Mayring, P. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren* (S. 495–511). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_52#ESM

- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of personality and social psychology*, 52(1), 81–90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>
- McDaniel, M. A., 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. *The Journal of applied psychology*, 86(4), 730–740. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.4.730>
- 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* (3. Aufl.). Open University Press.
- Meuser, M., & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Westdt. Verl.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview — konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth, & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft* (S. 465–479). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23
- Mey, G., & Mruck, K. (2020). Qualitative Interviews. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren* (S. 315–335). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_33
- Ministerium für Bildung, Jugend, Kultur und Sport Baden-Württemberg. (Juli 2017). *Konzeptpapier zur Umsetzung der Digitalisierungsstrategie von Baden-Württemberg im Schulbereich*. Stuttgart. <https://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/Schulart%C3%BCbergreifende%20Themen/Konzeptpapier%20Layout.pdf>

- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). The Need to Distinguish Between Quantity and Quality in Research on Parental Involvement: The Example of Parental Help With Homework. *The Journal of Educational Research*, *108*(5), 417–431.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283>
- Mueller, M. (2014). *Schulabsentismus, Schulverweigerung, Schulabbruch: Multiprofessionelle Zusammenarbeit als Lösungsansatz. Reihe Humanwissenschaften*. AV Akad.-Verl.
- Mutzeck, W. (2008). *Methodenbuch Kooperative Beratung*. Beltz.
- Mutzeck, W. (2014). *Kooperative Beratung: Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität* (7 Aufl.). Beltz.
- National Institute for Health and Care Excellence. (2013). *Antisocial behaviour and conduct disorders in children and young people: Recognition, intervention and management* (National clinical guideline). Leicester, London.
- Neuenschwander, M., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., & Wartenweiler, H. (2004). *Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Schlussbericht*. Bern. Kanton und Universität Bern, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Stelle für Forschung und Entwicklung.
- Nussbeck, S. (2006). *Einführung in die Beratungspsychologie*. E. Reinhardt.
- OECD. (2001). *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie 2001*. Paris. OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development. <https://doi.org/10.1787/9789264595903-de>
- Ojstersek, N. (2007). *Betreuungskonzepte beim Blended Learning: Gestaltung und Organisation tutorieller Betreuung*. Zugl.: Duisburg-Essen, Univ., Diss., 2006. *Medien in der Wissenschaft: Vol. 41*. Waxmann.
- Paechter, M., Kreisler, M., Luttenberger, S., Macher, D., & Wimmer, S. (2013). Kommunikation in E-Learning-Veranstaltungen. Erfahrungen der Studierenden und ihre Präferenzen für Online- oder Face-to-Face-Kommunikation. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, *44*, 429–443.

- Paseka, A., & Killus, D. (2020). Germany: Parental Involvement in Germany. In A. Paseka & D. Byrne (Hrsg.), *Parental involvement across European education systems: Critical perspectives* (S. 21–35). Routledge.
- Peter, J., Leichner, N., Mayer, A.-K., & Krampen, G. (2015). *IEBL - Inventar zur Evaluation von Blended Learning*. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.4590>
- Petermann, F. (Hrsg.). (2008). *Lehrbuch. Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (6., vollst. überarb. Aufl.). Hogrefe.
- Petermann, F., Döpfner, M., & Görtz-Dorten, A. (2016). *Ratgeber aggressives und oppositionelles Verhalten bei Kindern: Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher* (3., überarbeitete Auflage). *Ratgeber Kinder- und Jugendpsychotherapie: Band 3*. Hogrefe.
- Petko, D., Döbeli Honegger, B., & Prasse, D. (2018). Digitale Transformation in Bildung und Schule: Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(2), 157–174.
- Petko, D., Uhlemann, A., & Büeler, U. (2009). Blended Learning in der Ausbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27(2), 188–194. <https://doi.org/10.25656/01:13719>
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410.
- Preböck, T., & Annen, S. (2021). Online-Lehre im «Corona-Semester» aus Studierendensicht. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 40, 157–176. <https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.15.X>
- Prior, M. (2019). *MiniMax-Interventionen: 15 minimale Interventionen mit maximaler Wirkung* (Sechzehnte Auflage). Carl-Auer Verlag GmbH.
- Prior, M., & Kraus, H. (2019). *MiniMax für Lehrer: 16 Kommunikationsstrategien mit maximaler Wirkung* (6. Auflage). Beltz. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407631480
- Rat für Kulturelle Bildung. (2019). *Alles immer smart: Kulturelle Bildung, Digitalisierung, Schule*.

- Reinmann, G. (2005). *Blended learning in der Lehrerbildung: Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen*. Pabst Science Publ.
- Rhein, R. (2015). Hochschulisches Lernen – eine analytische Perspektive. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38(3), 347–363.
<https://doi.org/10.1007/s40955-015-0042-9>
- 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.
- Sacher, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: zum Forschungsstand. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel, & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* (S. 232–243). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_24
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten* (2., vollst. überarb. Aufl.). Klinkhardt.
- Sauer, D. (2013). Professionelle Beratung als eine Aufgabe von Lehrer(inne)n. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel, & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik*. (5. Aufl., S. 429–446). Klinkhardt.
- Sauer, D. (2015). *Wie beraten Lehrkräfte Eltern? Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Beratungsaufgabe von Lehrkräften*. Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. Budrich.
- Sauer, D. (2019). Professionelle Beratung. In M. Haring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *utb. Handbuch Schulpädagogik* (S. 642–651). Waxmann; UTB.
- Sauer, D., & Knebel, M. (2016). Kollegiale Unterrichtshospitation und kollegiale Beratung als Baustein der Personalentwicklung im Kontext der erweiterten Schulleitung. In M. Heibler, K. Bartel, K. Hackmann, & B. Weyand (Hrsg.), *Leadership in der Lehrerbildung* (S. 221–232). University of Bamberg Press.

- Schiefner-Rohs, M. (2011). E-Learning in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Veränderte Rahmenbedingungen und deren Auswirkungen. Beiträge zur Lehrerbildung*, 29(2), 260–271.
- Schiefner-Rohs, M. (2020). Digitalisierung (in) der Lehrer*innenbildung – Problemaufriss und Forschungsperspektiven. *Bildung und Erziehung*, 73(2), 123–135. <https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.2.123>
- Schmeck, K., & Stadler, C. (2012). Störungen des Sozialverhaltens. In J. M. Fegert, C. Eggers, & F. Resch (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (S. 911–935). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-19846-5_32
- Schmidt, R. (2020). Post-digitale Bildung. In Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? (Hrsg.), *Einwürfe und Provokationen* (S. 57–70). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110673265-005>
- Schmiedeler, S. (2013). Wissen und Fehlannahmen von deutschen Lehrkräften über die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS). *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60(2), 143–153. <https://doi.org/10.2378/peu2013.art12d>
- Schmitt, M. (2006). Conceptual, Theoretical, and Historical Foundations of Multimethod Assessment. In M. Eid & E. Diener (Hrsg.), *Handbook of multimethod measurement in psychology* (S. 9–26). American Psychological Association.
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten: Beratungskompetenz in der Schule* (3. Auflage). *Studientexte für das Lehramt: Band 20*. Beltz.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Schober, B., Klug, J., Jöstl, G., Spiel, C., Dresel, M., Steuer, G., Schmitz, B., & Ziegler, A. (2015). Gaining Substantial New Insights Into University Students' Self-Regulated Learning Competencies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 64–65. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000201>

- Schulz von Thun, F. (2019). *Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation* (56. Auflage, Originalausgabe). Rororo: Vol. 17489. Rowohlt Taschenbuch Verlag. <https://doi.org/Schulz>
- Schulz-Zander, R., & Tulodziecki, G. (2011). Pädagogische Grundlagen für das Online-Lernen. In P. Klimsa & L. J. Issing (Hrsg.), *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (2. Aufl., S. 35–46). Oldenbourg.
- Schwanenberg, J. (2015). *Elterliches Engagement im schulischen Kontext: Analyse der Formen und Motive. Empirische Erziehungswissenschaft: Vol. 58.* Waxmann.
- Schwarzer, C., & Buchwald, P. (2006). Beratung in Familie, Schule und Beruf. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. (5. Aufl., S. 575–612). Beltz, PVU.
- Schwarzer, C., & Posse, N. (2005). Beratung im Handlungsfeld Schule. *Pädagogische Rundschau*, 59(2), 139–151.
- Schwarzer, C., & Posse, N. (2008). Schulberatung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 441–451). Hogrefe.
- Schwarzer, R. (1999). Selbstregulation (REG). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 92–93).
- Scofield, M. E., & Yoxtheimer, L. L. (1983). Psychometric Issues in the Assessment of Clinical Competencies. *Journal of Counseling Psychology*, 30(3), 413–420.
- Selwyn, N., Hillman, T., Eynon, R., Ferreira, G., Knox, J., Macgilchrist, F., & Sancho-Gil, J. M. (2020). What's next for Ed-Tech? Critical hopes and concerns for the 2020s. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1694945>
- Seufert, S. (2004). Gestaltung von Veränderungen. In D. Euler & S. Seufert (Hrsg.), *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren* (S. 543–559). Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

- Seufert, S., Guggemos, J., & Tarantini, E. (2018). Digitale Transformation in Schulen – Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen [Digital transformation in schools – Competence requirements for teachers]. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 36(2), 175–193.
<https://doi.org/10.25656/01:17096>
- Seyfeli, F., Elsner, L., & Wannemacher, K. (Hrsg.). (2020). *Vom Corona-Shutdown zur Blended University? ExpertInnenbefragung Digitales Sommersemester*. Tectum Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.5771/9783828876484>
- Shartrand, A. M., Weiss, H. B., Kreider, H. M., & Lopez, M. E. (1997). *New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement*. Cambridge, MA. Harvard Family Research Project.
- Sickendiek, U., Engel, F., & Nestmann, F. (2008). *Beratung. Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze*. Juventa.
- Sickinger, G. (1999). Vom Erstkontakt zum Arbeitskontakt. In M. Vogt-Hillmann & W. Burr (Hrsg.), *Kinderleichte Lösungen: Lösungsorientierte kreative Kindertherapie* (S. 189–200). borgmann.
- Siegemund, S. (2013a). Aggressiv-dissoziale Störungen. In A. Castello (Hrsg.), *Pädagogik. Kinder und Jugendliche mit psychischen Auffälligkeiten in Schule und Kita: Klinische Psychologie für die pädagogische Praxis* (S. 138–157). Kohlhammer.
- Siegemund, S. (2013b). Depressionen. In A. Castello (Hrsg.), *Pädagogik. Kinder und Jugendliche mit psychischen Auffälligkeiten in Schule und Kita: Klinische Psychologie für die pädagogische Praxis* (S. 68–80). Kohlhammer.
- Sitzmann, T., Kraiger, K., Stewart, D., & Wisher, R. (2006). The Comparative Effectiveness of Web-Based and Classroom Instruction: A Meta-Analysis. *Personnel Psychology*, 59(3), 623–664. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2006.00049.x>
- Slunecko, T. (2009). *Psychotherapie: Eine Einführung*. Facultas wuv; UTB.

- Smrekar, C., Guthrie, J. W., Owens, D. E., & Sims, P. G. (2001). *March towards excellence: School success and minority student achievement in Department of Defense schools*. Nashville, TN. Vanderbilt University.
- Spannagel, C., & Bescherer, C. (2009). Computerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung in Lehrveranstaltungen mit Computernutzung. *Notes on Educational Informatics (NEI) - Section A: Concepts and Techniques*, 5(1), 23–43.
- Speck, K., & Jensen, S. (2014). Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Bildungswesen: Ein vergleichender Blick mit Fokus auf die Schulsozialarbeit in Deutschland, den USA und Schweden. *Die Deutsche Schule*, 106(1), 9–29.
- Stadler, M. (2009). Die Psychologie des Konfliktmanagements in schulischen Beratungsgesprächen mit Eltern. *Beruf Schulleitung*, 3(1), 19–20.
- Stalder, F. (2019). *Kultur der Digitalität* (Originalausgabe, 4. Auflage). Edition suhrkamp: Vol. 2679. Suhrkamp.
- Stamann, C., Janssen, M., & Schreier, M. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 17(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-17.3.2581>
- Stamm, M., Niederhauser, M., Ruckdäschel, C., & Templer, F. (2009). *Schulabsentismus: Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Standl, B. (Hrsg.). (2022). *Medien in der Wissenschaft. Digitale Lehre nachhaltig gestalten*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:25825>;
- Steel Shernoff, E., & Kratochwill, T. R. (2004). The Application of Behavioral Assessment Methodologies in Educational Settings. In S. N. Haynes & E. M. Heiby (Hrsg.), *Comprehensive handbook of psychological assessment: Vol. 3. Behavioral assessment* (S. 365–385). Wiley.
- Steffens, D., & Reiß, M. (2009). Blended Learning in der Hochschullehre. Vom Nebeneinander der Präsenzlehre und des E-Learning zum integrierten Blended Learning-Konzept. *Das Hochschulwesen*, 57(4), 115–123.
- Strasser, J. (2013). Counseling in Germany. In T. H. Hohenshil, N. E. Amundson, & S. G. Niles (Hrsg.), *Counseling around the world: An international handbook* (S. 203–213). American Counseling Association.

- Strasser, J., & Gruber, H. (2003). Kompetenzerwerb in der Beratung: Eine kritische Analyse des Forschungsstands. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50(4), 381–399.
- Suhr-Dachs, L., & Döpfner, M. (2015). *Leistungsängste* (2., aktualisierte Auflage). *Ciando library: Band 1*. Hogrefe.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth edition). Pearson Education.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung* (S. 37–62). Waxmann.
- Terhart, E. (2011). Lehrerbildung: Stichworte zu Organisation, Kultur, Disziplin. *Erziehungswissenschaft*, 22(43), 113–117.
- Thiel, H.-U. (2003). Phasen des Beratungsprozesses. In C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr, & H.-U. Thiel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung* (S. 73–84). Schöningh.
- Thomann, G. (2004). Was ist Beratung? In E. Fröhlich Luini & G. Thomann (Hrsg.), *Aus der Praxis für die Praxis: 30/31. Supervision und Organisationsberatung im Bildungsbereich* (S. 6–15). hep Verlag.
- Tillema, H. H., & Veenman, S. A. M. (1987). Conceptualizing Training Methods in Teacher Education. *International Journal of Educational Research*, 11(5), 519–529.
- Torkzadeh, G., & Koufteros, X. (1994). Factorial Validity of a Computer Self-Efficacy Scale and the Impact of Computer Training. *Educational and Psychological Measurement*, 54(3), 813–821.
<https://doi.org/10.1177/0013164494054003028>
- Toth, C. T. (2020). *Massive Open Online Courses im Kontext von Persönlichkeit und Prokrastination*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-26296-9>
- Traus, A., Höffken, K., Thomas, S., Mangold, K., & Schröer, W. (2020). *Stu.di.Co. – Studieren digital in Zeiten von Corona*.
<https://doi.org/10.18442/150>

- van Ackeren, I., Aufenanger, S., Eickelmann, B., Friedrich, S., Kammerl, R., Knopf, J., Mayrberger, K., Scheika, H., Scheiter, K., & Schiefner-Rohs, M. (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. *DDS – Die Deutsche Schule*, *111*(1), 103–119. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.10>
- van der Beek, S. (2021). *Determinants and promotion of self-regulated learning in educational contexts: the potential of web-based and attendance-based courses* [Dissertation]. Universität Heidelberg, Heidelberg. <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/29287>
- van der Vleuten, C. P. M. (1996). The assessment of professional competence: Developments, research and practical implications. *Advances in Health Sciences Education*, *1*(1), 41–67. <https://doi.org/10.1007/BF00596229>
- Verloop, N., van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, *35*(5), 441–461. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00003-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00003-4)
- Verma, J. P. (2016). *Repeated measures design for empirical researchers*. John Wiley & Sons, Inc.
- Walker, J. M. T., & Dotger, B. H. (2012). Because wisdom can't be told: Using comparison of simulated parent–teacher conferences to assess teacher candidates' readiness for family–school partnership. *Journal of Teacher Education*, *63*, 62–75.
- Walper, S. (2015). *Was Eltern wollen: Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung*. Eine Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone-Stiftung Deutschland. Düsseldorf.
- Walper, S. (2021). Eltern und Schule - Chancen der Zusammenarbeit besser nutzen!: Paralleltitel: Parents and school - making better use of opportunities for cooperation! *DDS – Die Deutsche Schule*, *113*(3), 336–347. <https://doi.org/10.25656/01:23443>;
- Wang, M.-C., Oates, J., & Weishew, N. L. (1995). Effective school responses to student diversity in inner-city schools: A coordinated approach. *Education and Urban Society*, *27*(4), 484–503.

- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1996). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien* (9., unveränd. Aufl.). Huber.
- Weekley, J. A., & Ployhart, R. E. (2006). An introduction to situational judgment testing. In J. A. Weekley & R. E. Ployhart (Hrsg.), *Situational judgment tests: Theory, measurement and application* (S. 1–10). Lawrence Erlbaum Associates.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Beltz-Pädagogik. Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz.
- Werth, L., & Strack, F. (2006). Kognitionspsychologische Grundlagen der Psychologischen Diagnostik. In F. Petermann & M. Eid (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie: Bd.4. Handbuch der Psychologischen Diagnostik* (S. 78–88). Hogrefe.
- West, J. F., & Cannon, G. S. (1988). Essential collaborative consultation competencies for regular and special educators. *Journal of Learning Disabilities*, 21(1), 56–63.
- Wherry, J. H. (2003). *Selected Parent Involvement Research. A summary of selected research*. Fairfax Station, VA. The Parent Institute.
- Wiesbeck, A. B. (2015). *An Evaluation of Simulated Conversations as an Assessment of Pre-Service Teachers' Communication Competence in Parent-Teacher Conversations* [Dissertation]. Technische Universität München, München.
<http://mediatum.ub.tum.de/node?id=1271404>
- Wild, E. (2003). Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 513–533.
- Wild, E., & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule. StandardWissen Lehramt*. UTB GmbH.
- Wild, R. H., Griggs, K. A., & Downing, T. (2002). A framework for e-learning as a tool for knowledge management. *Industrial Management & Data Systems*, 102(7), 371–380. <https://doi.org/10.1108/02635570210439463>
- Wildt, B. (2004). Beratung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 519–531). Klinkhardt.

- Winde, M., Werner, S. D., Gumbmann, B., & Hieronimus, S. (2020). *Hochschulen, Corona und jetzt? Wie Hochschulen vom Krisenmodus zu neuen Lehrstrategien für die digitale Welt gelangen. Future Skills - Diskussionspapier. 4.* Stifterverband.
- Wippermann, K., Wippermann, C., & Kirchner, A. (2013). *Eltern - Lehrer - Schulerfolg. Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern.* Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung der Katholischen Stiftungsfachhochschule Benediktbeuern für die Konrad-Adenauer-Stiftung und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Stuttgart. Lucius & Lucius.
- WISO (2018, September 10). Schulangst – Wie Eltern Kindern helfen können (31/2018). In *WISO-Tipp*. ZDF.
- Wittchen, H. U., Stein, M. B., & Kessler, R. C. (1999). Social fears and social phobia in a community sample of adolescents and young adults: Prevalence, risk factors and co-morbidity. *Psychological medicine, 29*(2), 309–323. <https://doi.org/10.1017/s0033291798008174>
- Wolff-Metternich, T., & Döpfner, M. (2006). Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörungen ADHS. In *Schule und psychische Störungen* (S. 177–188). Verlag W. Kohlhammer, 2006.
- World Health Organisation. (2012). *I had a black dog, his name was depression* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=XiCrniLQGYc&t=51s>
- Wyrick, A. J., & Rudasill, K. M. (2009). Parent Involvement as a Predictor of Teacher-Child Relationship Quality in Third Grade. *Early Education and Development, 20*(5), 845-864.
- Yotyodying, S., & Wild, E. (2019). Effective family–school communication for students with learning disabilities: Associations with parental involvement at home and in school. *Learning, Culture and Social Interaction, 22*, 100317. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100317>
- You, S., & Nguyen, J. T. (2011). Parents' involvement in adolescents' schooling: a multidimensional conceptualisation and mediational model. *Educational Psychology, 31*(5), 547–558. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.577734>

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R., & Mulder, R. (Hrsg.). (2009). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Beltz.

Anhang A: Kategoriensystem inkl. Codierleitfaden

	Kategorie	inhaltliche Beschreibung	Anwendungsbeispiel	Codierregel
HK 1	BERATUNGS-ANLÄSSE			
SK 1.1	Beratung von/mit Eltern	Themen und Anlässe zu Beratungsgesprächen mit Eltern		beinhaltet auch Äußerungen dazu, zu welchen Themen Eltern durch andere Personen als die Schulleitenden beraten werden (bspw. durch Lehrpersonen)
SK 1.1.1	Schullaufbahnberatung	Fragen zum Leistungsstand, Klassenstufen- oder Schulartwechsel	<i>Schullaufbahnberatung gehört dazu. Mein Kind wird nicht versetzt, was würden Sie raten: Realschule oder hier wiederholen? (SL 1, 53-54)</i>	
SK 1.1.2	Lernberatung	Aspekte der individuellen Förderung des Kindes in Schule und Familie, z. B. Lernstrategien, Unterstützung des Kindes beim Lernen, Gestaltung der häuslichen Lernumgebung sowie spezifische Teilleistungsschwächen	<i>Es ging einfach um die Lernschwierigkeiten, die er hatte und dann haben wir da ein bisschen gesprochen und sie hat mir dann eine Weile später die Rückmeldung gegeben, ja, das eine was ich zu ihm gesagt habe, das hat er auch wirklich umgesetzt und das hätte jetzt, und da hat sie jetzt das Gefühl, ja, das hilft ihm ganz arg. (SL 3, 162-165)</i>	
SK 1.1.3	Beratung bei persönlichen Krisen	Persönliche Entwicklungsaufgaben und Krisen, z. B. Probleme im Freundeskreis der Schüler:innen, Scheidung der Eltern oder bei Erkrankungen bzw. Tod eines engen Familienmitglieds	<i>Das sind, ich sage oft, ich verwende oft den Begriff, das ist eine allgemeine Lebensberatung. Eine Lebensberatung, in der man mit bestimmten Situationen umgeht, die jetzt nicht unbedingt ein tieferes Fachwissen brauchen, sondern eher Lebenserfahrung. Das sage ich oft meinen Kollegen. Wir leisten hier in zunehmendem Maße für Schüler und Eltern Lebenshilfe. Lebens (...), um einfach gewisse Dinge zu managen. Um</i>	beinhaltet auch Aspekte, die die körperliche und psychische Gesundheit betreffen

			<i>bei bestimmten Problemen eine Struktur rein zu bringen und Lösungswege zu finden. (SL 8, 113-118)</i>	
SK 1.1.4	Verhaltensauffälligkeiten und Sucht	Auffälligkeiten bzgl. des Verhaltens, z. B. bei unangepasstem Sozialverhalten, bei Schul- und Leistungsängsten oder bei Suchtproblematiken	<i>Also (...) ein Gespräch fällt mir ein mit einem Vater, wo es zum einen darum ging, also mit Vater und Sohn, wo es zum einen darum ging, dass wir das Verhalten des Sohnes als Schule nicht in Ordnung finden oder tolerieren können. (SL 3, 111-113)</i>	
SK 1.1.5	Erziehungsberatung	Fragen zu allgemeinen Erziehungsaspekten, sofern diese in Zusammenhang mit den schulischen Leistungen des Kindes oder mit seinem Verhalten in der Schule stehen	<i>Oder wenn die Mama anruft und sagt, achten Sie doch mal darauf, also, dass er sich, also, wenn er wieder einschläft, und dann geht er vielleicht doch zu spät ins Bett, ja. (SL 5, 420-422)</i>	
SK 1.2	Beratung von/mit Schüler:innen	Themen und Anlässe zu Beratungsgesprächen mit Schülerinnen und Schülern		beinhaltet auch Äußerungen dazu, zu welchen Themen Schüler:innen durch andere Personen als die Schulleitenden beraten werden (bspw. durch Lehrpersonen)
SK 1.2.1	Schullaufbahnberatung	Fragen zum Leistungsstand, Klassenstufen- oder Schulartwechsel	<i>Bis hin dann auch zur Schullaufbahnberatung. Dass man Perspektiven aufzeigt. Ist der Weg hier am Gymnasium sinnvoll, der weitere Schulweg? Oder wäre es sinnvoll, eine andere Schulform zu wählen? (SL 8, 37-39)</i>	
SK 1.2.2	Lernberatung	Aspekte der individuellen Förderung des Kindes in Schule und Familie, z. B. Lernstrategien, Unterstützung des Kindes beim Lernen, Gestaltung der häuslichen Lernumgebung sowie	<i>Also, ich glaube, diese Beratung von Schülern über Unterricht ist ein ganz zentraler Punkt. (SL 7, 308-309)</i>	

		spezifische Teilleistungsschwächen		
SK 1.2.3	Beratung bei persönlichen Krisen	Persönliche Entwicklungsaufgaben und Krisen, z. B. Probleme im Freundeskreis der Schüler:innen, Scheidung der Eltern oder bei Erkrankungen bzw. Tod eines engen Familienmitglieds	<i>Dann nimmt allerdings auch zu, ich habe es vorhin schon angedeutet, dass irgendwelche zunehmend psychische Themen an Bedeutung gewinnen. (SL 8, 93-94)</i>	beinhaltet auch Aspekte, die die körperliche und psychische Gesundheit betreffen
SK 1.2.4	Verhaltensauffälligkeiten und Sucht	Auffälligkeiten bzgl. des Verhaltens, z. B. bei unangepasstem Sozialverhalten, bei Schul- und Leistungsängsten oder bei Suchtproblematiken	<i>Schüler, da geht es häufig darum, dass die in irgendeiner Weise negativ aufgefallen sind. (SL 1, 48)</i>	
SK 1.2.5	Erziehungsberatung	Fragen zu allgemeinen Erziehungsaspekten, sofern diese in Zusammenhang mit den schulischen Leistungen des Kindes oder mit seinem Verhalten in der Schule stehen	<i>Also, wenn es darum geht, ich muss mal mit deiner Mama reden, weil, du brauchst jetzt endlich mal neue Schnürsenkel oder so, das ist ja in Ordnung, ja. (SL 5, 419-420)</i>	
SK 1.3	Beratung von/mit weiteren Akteur:innen	Themen und Anlässe zu Beratungsgesprächen mit weiteren inner- und außerschulischen Personen und Institutionen	<i>Das Zweite ist für die Schule wichtig, nämlich außenherum. Stadt, dann eventuell staatliches Schulamt, Regierungspräsidium. Auch da werden viele Gespräche geführt, die wirken auf die Gemeinschaft als solche auch. (SL 4, 292-294)</i>	
HK 2	BERATUNG ALS SCHULISCHE AUFGABE			
SK 2.1	Stellenwert von Beratung	Stellenwert, den Schulleitende der Beratung im schulischen Kontext zuschreiben	<i>Beratung ist ja Aufgabe der Schule. Und je besser das gelingt, je besser vor allen Dingen die kommunikativen Strukturen sind, umso besser</i>	

			<i>ist auch Schule. (SL 6 , 167-168)</i>	
SK 2.2	Entwicklungsbedarfe auf Systemebene	Aspekte, in denen sich das System Schule bzw. die Lehrer:innenbildung bzgl. Beratung weiterentwickeln sollte	<i>Ach Gott, man würde sich wünschen, ich habe es ja vorhin schon angesprochen, man würde sich wünschen, dass darauf gezielter ausgebildet werden würde. Und zwar nicht so als fakultatives Angebot von irgendwelchen Fortbildungen, sondern wenn das zur Ausbildung dazu gehören würde. (SL6, 216-218)</i>	
SK 2.3	Notwendige Kompetenzen für schulische Beratung	Notwendige Kompetenzen für erfolgreiche schulische Beratung	<i>Natürlich könnte man da auch überlegen, Kolleginnen und Kollegen in der Richtung von mir aus zu schulen, zu unterstützen, eben indem man ihnen Fortbildungen und so in diesem Bereich anbietet. (SL 3, 237-239)</i>	beinhaltet Äußerungen zu allen drei Phasen der Lehrer:innenbildung (Studium, Referendariat, im Beruf)
SK 2.3.1	Personale Ressourcen und Beziehungsgestaltung	Beachtung der eigenen Gefühle und der Gefühle der Gesprächspartner:innen sowie Task-Monitoring	<i>Und das dann aber, und das ist das zweite, viel Gefühl auch rein kommt und da braucht man eine große Erfahrung mit Menschen. Was jetzt der Andere tatsächlich braucht in diesen rein theoretischen Möglichkeiten, die es da gibt. Und das raus zu bekommen in einem Gespräch, das macht ja eine Beratung aus, ist etwas, das man nur durch Training hinbekommt. (SL 4, 145-149)</i>	
SK 2.3.2	Prozessstrukturierung	Aspekte der Ziel- und Ressourcenorientierung, Anpassung von Beratungsstrategien sowie Gesprächsführungskompetenz	<i>Das Erste, Wichtigste, ist wahrscheinlich, dass man zunächst zuhören lernt. Also egal, was der Andere so hat, er muss es erstmal raus bringen. Dann bekommt man schon so einen Anschein, um was geht es, also diese Information, aber auch, wie ist die Gefühlslage. Wenn man da schon zu früh unterbricht oder so, dann kriegt man nicht mehr das, was dahinter steckt,</i>	

			<i>hinter den Worten, mit. (SL 4, 161-164)</i>	
SK 2.3.3	Problemlösung und Bewältigung	Umgang mit Kritik und mit schwierigen Gesprächssituationen sowie diagnostische Aspekte	<i>Was man natürlich noch machen muss, ist, auch Klartext reden. Nicht schwammig, sondern Klartext reden. Ja, hängt natürlich auch vom Problem ab, Chancen und Risiken aufzeigen. (SL 1, 103-105)</i>	
HK 3	FORTBILDUNGS-ANGEBOTE			
SK 3.1	Rahmenbedingungen	Vorschläge zu allgemeinen Rahmenbedingungen von Fortbildungsangeboten	<i>Also fürs Kollegium würde ich mir wünschen, dass es in der Dienstzeit oder zu christlicher Zeit ein Fortbildungsangebot im Kollegium gäbe. (SL 5, 348-349)</i>	beinhaltet auch Vorschläge und Wünsche zur strukturellen und formalen Gestaltung von Fortbildungen
SK 3.2	Inhaltliche Aspekte	Wünsche zur inhaltlichen Schwerpunktsetzung	<i>Und da würde ich mir einfach noch ein bisschen mehr wünschen in der Richtung. Also vielleicht gerade in schwierige Gespräche führen. (SL 7, 323-324)</i>	
SK 3.3	Methodische Aspekte	Vorschläge und Wünsche zur methodischen Gestaltung innerhalb der Fortbildungen	<i>Also auf der einen Seite, ich glaube, da muss Praxis mit rein, also im Sinne von, wir üben, feedbacken uns und gucken was wie wirkt. Ich glaube, ohne das geht es nicht. Nur auf der Theorie zu bleiben, das wäre, das macht nicht wirklich Sinn. (SL 2, 248-250)</i>	
SK 3.4	Fähigkeiten, Fertigkeiten und Eigenschaften der Trainer:innen	Vorschläge und Anforderungen an Trainer:innen	<i>Dass da jemand kommt, der zwar weiß, was Schule ist, aber nicht darin groß geworden ist von seinem Beruf her. Dass wir also Erfahrungen bekommen von außen mal. (SL 4, 336-337)</i>	

Anhang B: Itemschwierigkeiten (P_i) und Trennschärfe (D_i) Wissenstest

Item	Prätest		Posttest		Follow-Up	
	$(N = 110)$		$(N = 114)$		$(N = 102)$	
	D_i	P_i	D_i	P_i	D_i	P_i
Kennzeichen Beratung	.23	0.89	.10	0.96	.11	0.97
PELZ-Modell	.50	0.33	.13	0.95	.14	0.94
Zielformulierung	.27	0.92	.26	0.87	.32	0.86
Ziel Beratungsgespräch	.20	0.94	.19	0.92	.14	0.95
Struktur Beratungsgespräche	.37	0.37	.45	0.58	.54	0.55
Vier-Seiten-Modell	.57	0.73	.16	0.95	.11	0.95
Beginn Beratungsgespräch	.20	0.95	.03	0.98	.07	0.98
Ende Beratungsgespräch	.07	0.95	.06	0.98	.14	0.96
AD(H)S	.50	0.60	.48	0.69	.46	0.76
Depression	.50	0.43	.48	0.57	.79	0.54
unangepasstes Sozialverhalten	.53	0.52	.42	0.60	.36	0.67
Soziale Ängste	.28 ^a	0.29	.68	0.46	.57	0.47

Anmerkung. ^aBei Item 12_{Prä}: $N = 109$.

Anhang C: Falldarstellungen simulierte Beratungsgespräche

- C-1 Beratungsanlass: ADHS
- C-2 Beratungsanlass: unangepasstes Sozialverhalten
- C-3 Beratungsanlass: Schulangst
- C-4 Beratungsanlass: Depression

C-1 Beratungsanlass: ADHS

Fallbeispiel: Philipp Müller, 12 Jahre, 6. Klasse

Instruktion für die Lehrperson

Sie sind Klassenlehrer:in einer sechsten Klasse und unterrichten die Fächer Deutsch und Geschichte an einem Gymnasium. In Kürze erscheinen die Eltern des 12-jährigen Philipp zu einem vereinbarten Gesprächstermin. Sie hatten schon öfter Kontakt zu Philipps Eltern, da sie regelmäßig zu Elternsprechtagen und Elternabenden kommen.

Philipp ist ein aufgewecktes Kind und fördert mit seiner dauerhaft guten Laune die Stimmung und den Zusammenhalt in der Klasse. Seine Leistungen sind insgesamt durchschnittlich. Gerade in den sprachlichen Fächern gestaltet er mit seinen Meldungen den Unterricht mit. Allerdings schweift er immer wieder ab, braucht für schriftliche Aufgaben und Stillarbeiten unverhältnismäßig lange und bearbeitet diese häufig ungenau, was sich auch in den Ergebnissen der Klassenarbeiten widerspiegelt. Seit geraumer Zeit sprechen auch die Kolleg:innen davon, dass Philipp den Unterricht störe und andere Kinder ablenke. Er kippelt mit dem Stuhl, bemalt die Tische und steht während des Unterrichts auf, um aus dem Fenster zu sehen. Der Unterricht rückt im Laufe der Stunde für ihn mehr und mehr in den Hintergrund. Wenn man ihn z. B. bittet, laut vorzulesen, weiß er nicht, an welcher Stelle im Text die Klasse gerade ist.

Philipp selbst befasst sich lieber mit anderen Dingen als mit dem Unterricht. Er bemerkt allerdings, dass es ihm zunehmend schwerer fällt, Klassenarbeiten, die länger als eine halbe Stunde dauern, konzentriert durchzuschreiben. Vor lauter Frustration ist es kürzlich sogar vorgekommen, dass er den Inhalt seines Mäppchens durch die Klasse geworfen hat.

Instruktion für die Eltern

Ihr Sohn Philipp ist 12 Jahre alt und besucht die sechste Klasse eines Gymnasiums. Philipp hat noch zwei kleinere Geschwister im Grundschulalter. Sie verfolgen die schulische Entwicklung ihrer Kinder mit Stolz, gehen regelmäßig zu Elternabenden und Elternsprechtagen. Daheim fragen Sie abends, ob alle Hausaufgaben gemacht sind, und stehen im regen Austausch mit ihren Kindern über deren Befinden.

Ihren ältesten Sohn nennen sie liebevoll „Zappelphilipp“. Er ist stets gut drauf, braucht viel Bewegung und öfter mal mehrere Anweisungen, bis er das tut, was Sie ihm sagen. Mittlerweile missachtet er immer öfter Abmachungen, kommt später von Freunden nach Hause oder geht zu spät ins Bett. Wenn sie sich mit ihm unterhalten, haben Sie manchmal das Gefühl, er hört Ihnen gar nicht richtig zu. Philipps Noten sind durchschnittlich. Seine eher schlechteren Noten in schriftlichen Klassenarbeiten hat er bisher mit mündlichen Beiträgen im Unterricht ausgeglichen, allerdings scheint ihm das laut des letzten Zwischenzeugnisses nicht mehr so gut zu gelingen. Er berichtet davon, nicht konsequent zuhören zu können und die Aufgaben zu langweilig zu finden. Wenn Sie ihn zu Hause darauf ansprechen, äußert er seine Frustration darüber, indem er sauer wird, um sich schlägt und über die Schule schimpft.

Nun hat Philipps Klassenlehrer:in Sie zu einem Gespräch gebeten, um über Philipps Entwicklung und seine Rolle in der Klassengemeinschaft zu sprechen. Sie erhoffen sich, dass hier Wege aufgezeigt werden, wie Philipp dabei unterstützt werden kann, konzentrierter zu arbeiten und dem Unterricht aufmerksamer zu folgen. Sie machen sich Sorgen, dass sich Philipps Leistungen weiterhin verschlechtern und möchten ihn gerne im Rahmen ihrer Möglichkeiten unterstützen.

C-2 Beratungsanlass: unangepasstes Sozialverhalten

Fallbeispiel: Emil Becker, 14 Jahre, 9. Klasse

Instruktion für die Lehrperson

Sie sind Klassenlehrer:in einer zehnten Klasse und unterrichten die Fächer Französisch, Deutsch und Ethik. In Kürze erscheinen die Eltern des 14-jährigen Emil zu einem vereinbarten Gesprächstermin. Bisher hatten Sie durchschnittlich viel Kontakt zu Emils Eltern. Sie erscheinen regelmäßig bei Elternabenden und ab und an bei Elternsprechtagen, um sich zu vergewissern, dass der Schulalltag ihres Sohnes reibungslos verläuft. Die Eltern haben sich mit Ihnen in Verbindung gesetzt, um diesen Termin zu vereinbaren. Sie sorgen sich um die derzeitige Entwicklung ihres Sohnes, da seine Noten schlechter werden und Emil zu Hause oft von Unterrichtsausfällen berichtet. Sie selbst wissen aber nichts von ausgefallenen Unterrichtsstunden in der letzten Zeit.

Emil ist ein aufgeweckter Junge, der bisher ohne große Mühe und ohne weiteres Zutun im Unterricht mitkam. Seine Noten waren dementsprechend gut bis befriedigend. Seit einiger Zeit verhält sich Emil laut und widersetzt sich Lehraufträgen und auch den folgenden Sanktionen. Auch andere Lehrpersonen berichten davon, dass er nicht nur während der großen Pausen, sondern auch im Unterricht scheinbar grundlos aggressives Verhalten gegenüber seinen Mitschüler:innen zeigt. Alles, was nicht seinen Wünschen und Vorstellungen entspricht, reizt ihn. Er unterbricht, beleidigt, beschädigt das Eigentum anderer und stiehlt den Mäppcheninhalt seiner Klassenkamerad:innen.

Der Unterricht in Emils Klasse wird dadurch immer wieder massiv gestört. Auch Emils schulische Leistungen lassen derzeit rasant nach.

Instruktion für die Eltern

Ihr Sohn Emil ist 14 Jahre alt und besucht die zehnte Klasse eines Gymnasiums. Sie besuchen die Elternabende und Elternsprechtage, wenn sie anstehen, sofern aber keine akuten Probleme vorliegen, lassen Sie Ihre Kinder ihre Probleme auf eigene Faust erkunden und bewältigen.

In letzter Zeit kommt Emil jedoch immer wieder früher nach Hause und berichtet von Unterrichtsausfällen. Sie sind sich ziemlich sicher, dass nicht alle seine Berichte der Wahrheit entsprechen. Dazu kommt, dass er sich auch im Umgang mit seinen Geschwistern und auch mit Ihnen geradezu streitsüchtig zeigt. Aus einem Wutanfall heraus hat er schon den zweiten Teller diesen Monat kaputt gemacht. Sie bezweifeln, dass er sein aggressives Verhalten ausschließlich zu Hause zeigt, und beobachten zusätzlich eine Verschlechterung in den Noten, die er mit nach Hause bringt.

Emil wird von so ziemlich allem gereizt, was nicht seinen Vorstellungen entspricht, wodurch auch der Versuch, ihn auf sein derzeitiges Verhalten in der Schule anzusprechen, erfolglos blieb.

Nun haben Sie die Klassenleitung kontaktiert, um herauszufinden, ob Ihr Sohn die Schule schwänzt und inwieweit sich sein derzeitiges Verhalten auf seine Leistungen auswirkt. Sie erhoffen sich einen ehrlichen Umgang, eine gute Beratung dazu, wie es weitergehen soll, und Hinweise darauf, wie man Emil am besten unterstützen kann.

C-3 Beratungsanlass: Schulangst

Fallbeispiel: Oskar Heck, 15 Jahre, 10. Klasse

Instruktion für die Lehrperson

Sie sind Klassenlehrer:in einer zehnten Klasse und unterrichten die Fächer Physik und Mathe. In Kürze erscheinen die Eltern des 15-jährigen Oskars zu einem vereinbarten Gesprächstermin. Bisher hatten Sie immer guten Kontakt zu Oskars Eltern. Sie erscheinen regelmäßig zu den Elternsprechtagen und Elternabenden und halten sich informiert über den Stand der schulischen Laufbahn ihres Sohnes. Telefonisch haben sich die Eltern an Sie gewendet und einen Termin vereinbart. Die deutliche Verschlechterung der schriftlichen Noten ihres Sohnes macht sie stutzig und sie wollen sich informieren, woran das liegen könnte.

Oskar ist ein sehr leistungsstarker Schüler. Gerade in den naturwissenschaftlichen Fächern, die Sie unterrichten, zeigt Oskar Bestleistungen. Zu seiner augenscheinlichen Begabung lernt Oskar viel und bemüht sich, seine herausragenden Leistungen zu halten. Sie vermuten, dass diese Motivation auch von zu Hause unterstützt wird.

In den vergangenen schriftlichen Leistungsüberprüfungen wichen Oskars Noten deutlich von seinen gewohnten Leistungen ab, obwohl er im Unterricht bewiesen hatte, dass er den Inhalt verstanden hat und auch anwenden kann.

Als Oskar seine Bewertung gesehen hatte, zeigte er sich deutlich belastet und zog sich zurück. Den folgenden Klassenarbeiten schaute Oskar missmutig entgegen und hätte am liebsten gar nicht mitgeschrieben.

Instruktion für die Eltern

Ihr 15-jähriger Sohn Oskar besucht die zehnte Klasse eines Gymnasiums. Oskar ist Ihr einziges Kind und Sie verfolgen seine schulische Entwicklung mit Stolz und großer Anteilnahme. Elternabende und Elternsprechtage besuchen sie regelmäßig, sodass Sie stets informiert über seine Noten und die schulischen Angelegenheiten sind. Wenn Oskar mit einer zwei in einer Klassenarbeit nach Hause kommt, erörtern Sie gemeinsam als Familie, wo er Fehler gemacht hat.

Seit geraumer Zeit verschlechtern sich Oskars Noten immer weiter. Sie können sich nicht erklären, wie das zustande kommen kann, da Ihr Sohn schlau ist und alles auf Anhieb versteht, was im Unterricht behandelt wird.

Oskar ist sehr betroffen von der Situation und zieht sich immer häufiger in sein Zimmer zurück. Seine Bitte, ihn am Tag der Klassenarbeit krank zu schreiben, haben Sie selbstverständlich abgelehnt.

Sie erhoffen sich, mit der Klassenleitung gemeinsam zu erörtern, wo denn momentan die Probleme ihres Sohnes liegen, und herauszufinden, wie man ihm helfen kann, wieder zurück auf die rechte Bahn zu kommen. So kann es schließlich nicht weitergehen.

C-4 Beratungsanlass: Depression

Fallbeispiel: Luisa Schmidt, 14 Jahre, 9. Klasse

Instruktion für die Lehrperson

Sie sind Klassenlehrer:in einer neunten Klasse und unterrichten Mathe, Physik und Sport. In Kürze erscheinen die Eltern der 14-jährigen Luisa zu einem vereinbarten Gesprächstermin. Bisher hatten Sie wenig Kontakt zu Luisas Eltern. Gespräche an Elternsprechtagen waren aufgrund von guten Noten nicht nötig und da Sie noch nicht lange diese Klasse leiten, standen Sie bisher auch sonst wenig im Kontakt zu den Eltern. Laut Aussagen ihrer Kolleg:innen sind Luisas Eltern eher weniger engagiert und lassen ihrer Tochter kaum Unterstützung zukommen. Sie haben sich mit den Eltern in Verbindung gesetzt, um diesen Termin zu vereinbaren.

Luisa ist über alle Fächer hinweg sehr leistungsstark und hat ausschließlich gute bis sehr gute Noten. Sie ist aufmerksam und denkt mit. Dies bestätigen auch die anderen Lehrer:innen.

Sie machen sich ernsthaft Sorgen, da Sie in letzter Zeit beobachten, wie sich Luisa mehr und mehr zurückzieht, den Kontakt zu anderen meidet und die Pausen allein verbringt. Wenn andere Kinder auf sie zugehen, blockt sie ab. Wortbeiträge im Unterricht sind schon länger nicht mehr zu erwarten und auch ihre schriftlichen Leistungen werden langsam immer schwächer.

Luisa sagt zu all dem nichts, obwohl sie offensichtlich belastet wirkt. Jeglicher Versuch von Ihnen, mit Luisa darüber zu sprechen, wurde von ihr abgelehnt, allerdings reagierte sie nicht mit Abneigung, als Sie ankündigten, auf ihre Eltern zugehen zu wollen.

Instruktion für die Eltern

Ihre Tochter Luisa ist 14 Jahre alt und besucht die neunte Klasse. Um Luisa in ihrer schulischen Entwicklung zu unterstützen, auf Elternabende zu gehen oder ihr daheim konsequent bei den Hausaufgaben zu helfen, haben Sie neben Ihren beruflichen Verpflichtungen kaum ausreichend Zeit.

Sie wurden nun von Luisas Klassenlehrer:in kontaktiert, da diese sich große Sorgen zu machen scheint. Luisa soll wohl belastet wirken, sich stark zurückziehen und ihre Schulleistung würde dadurch leiden. Ähnliches haben Sie bei ihr auch beobachtet, haben dies aber auf pubertäre Entwicklungsphasen zurückgeführt.

Bisher mussten Sie sich keinerlei Sorgen oder Gedanken um Luisas Schulleistungen machen, ihr schien alles zuzufliegen. Jedes Zeugnis, das sie zu Hause vorzeigte, war mit Einsen und Zweien bestückt. Luisa bleibt Ihnen gegenüber bezüglich der Veränderung still, verbringt viel Zeit in ihrem Zimmer und antwortete auf ihre Ankündigung, mit der Klassenleitung zu sprechen mit „Mach‘ doch“.

Sie machen sich Sorgen, dass etwas Ernsthaftes los ist und hoffen, dass Sie Luisa im Rahmen Ihrer Möglichkeiten unterstützen können, schließlich möchten Sie, dass es Ihrer Tochter gut geht. Sie sind gespannt, was Sie in diesem Gespräch erwartet.

Anhang D: Voraussetzungsprüfung Hypothese 2

D-1 Shapiro-Wilk-Tests

D-2 Pearson-Korrelationen zwischen den abhängigen Variablen

D-1 Shapiro-Wilk-Tests

	Veranstaltungsformat	Shapiro-Wilk		
		Statistik	df	Signifikanz
IEBL_Nutzen	Präsenz	.879	39	<.001
	Blended-Learning	.887	54	<.001
IEBL_Didaktik	Präsenz	.823	39	<.001
	Blended-Learning	.844	54	<.001
IEBL_Angemessen	Präsenz	.780	39	<.001
	Blended-Learning	.907	54	<.001
IEBL_Dozentin	Präsenz	.669	39	<.001
	Blended-Learning	.781	54	<.001

D-2 Pearson-Korrelationen zwischen den abhängigen Variablen

Variable	Interkorrelationen		
	2	3	4
1 IEBL_Nutzen	.88**	.22*	.67*
2 IEBL_Didaktik		.27**	.75**
3 IEBL_Angemessen			.17
4 IEBL_Dozentin			-

Anmerkungen $N = 97$; IEBL Nutzen = Allgemeiner Nutzen, IEBL Didaktik = Didaktische Qualität, IEBL_Angemessen = Angemessenheit der Beanspruchung; * $p < .05$, ** $p < .01$.

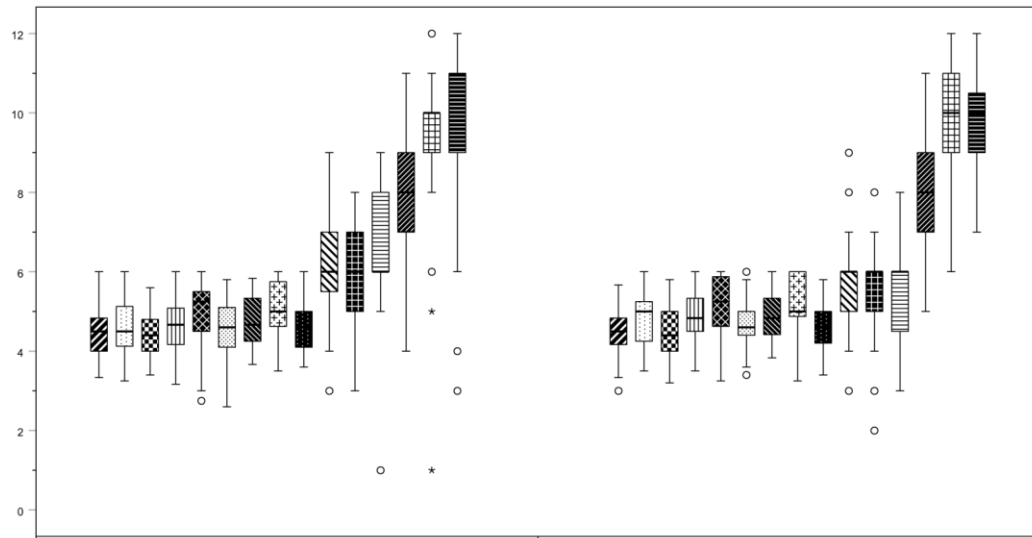
Anhang E: Voraussetzungsprüfung Hypothese 3a

E-1 Boxplots

E-2 Shapiro-Wilk-Tests

E-3 Pearson-Korrelationen zwischen den abhängigen Variablen

E-1 Boxplots



- ▨ Beratungskompetenz Personale Ressourcen und Beziehungsgestaltung (t₀)
- ▤ Beratungskompetenz Prozessstrukturierung Änderungsmotivation (t₀)
- ▩ Beratungskompetenz Problemlösung und Bewältigung (t₀)
- ▧ Beratungskompetenz Personale Ressourcen und Beziehungsgestaltung (t₁)
- ▦ Beratungskompetenz Prozessstrukturierung Änderungsmotivation (t₁)
- ▥ Beratungskompetenz Problemlösung und Bewältigung (t₁)
- ▣ Beratungskompetenz Personale Ressourcen und Beziehungsgestaltung (t₂)
- ▢ Beratungskompetenz Prozessstrukturierung Änderungsmotivation (t₂)
- Beratungskompetenz Problemlösung und Bewältigung (t₂)
- SJT (t₀)
- ▤ SJT (t₁)
- ▧ SJT (t₂)
- ▨ Deklaratives Wissen (t₀)
- ▤ Deklaratives Wissen (t₁)
- ▩ Deklaratives Wissen (t₂)

E-2 Shapiro-Wilk-Tests

	Veranstaltungsformat	Shapiro-Wilk		
		Statistik	df	Signifikanz
Beratungskompetenz	Präsenz	.975	39	.514
Personale Ressourcen_t0	Blended-Learning	.985	51	.745
Beratungskompetenz	Präsenz	.950	39	.085
Prozessstrukturierung_t0	Blended-Learning	.950	51	.031
Beratungskompetenz Prob- lemlösung_t0	Präsenz	.967	39	.308
	Blended-Learning	.969	51	.201
Beratungskompetenz	Präsenz	.985	39	.882
Personale Ressourcen_t1	Blended-Learning	.975	51	.368
Beratungskompetenz	Präsenz	.917	39	.007
Prozessstrukturierung_t1	Blended-Learning	.914	51	.001
Beratungskompetenz Prob- lemlösung_t1	Präsenz	.968	39	.326
	Blended-Learning	.978	51	.440
Beratungskompetenz	Präsenz	.951	39	.088
Personale Ressourcen_t2	Blended-Learning	.943	51	.016
Beratungskompetenz	Präsenz	.919	39	.008
Prozessstrukturierung_t2	Blended-Learning	.890	51	<.001
Beratungskompetenz Prob- lemlösung_t2	Präsenz	.962	39	.208
	Blended-Learning	.977	51	.411
SJT_t0	Präsenz	.940	39	.037
	Blended-Learning	.944	51	.017
SJT_t1	Präsenz	.926	39	.014
	Blended-Learning	.909	51	.001
SJT_t2	Präsenz	.866	39	<.001
	Blended-Learning	.914	51	.001
Deklaratives Wissen_t0	Präsenz	.951	39	.090
	Blended-Learning	.937	51	.009
Deklaratives Wissen_t1	Präsenz	.760	39	.000
	Blended-Learning	.928	51	.004
Deklaratives Wissen_t2	Präsenz	.885	39	.001
	Blended-Learning	.932	51	.006

E-3 Pearson-Korrelationen zwischen den abhängigen Variablen

Variable	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1 Deklaratives Wissen_t0	.32**	.51**	-.01	.11	.01	.08	.03	.01	.18	.01	.10	.08	.03	.04
2 Deklaratives Wissen_t1		.66**	-.15	.06	.02	.10	.11	.12	.17	.05	.16	.12	.11	.02
3 Deklaratives Wissen_t2			-.06	.06	-.08	-.05	.05	-.06	.19	.10	.07	.05	.05	-.04
4 SJT_t0				.20*	.30**	-.09	-.16	-.05	.14	-.05	-.17	.11	.07	.07
5 SJT_t1					.35**	.01	-.05	-.03	.08	.02	-.06	.11	.11	.04
6 SJT_t2						.07	.04	.20	.08	.03	.01	.18	.09	.13
7 Beratungskomp. PersonaleRes._t0							.50**	.44**	.48**	.25**	.37**	.41**	.17	.30**
8 Beratungskomp. Prozessstrukt._t0								.49**	.37**	.52**	.41**	.24*	.44**	.36**
9 Beratungskomp. Problemlösung_t0									.35**	.22*	.69**	.46**	.38**	.65**
10 Beratungskomp. PersonaleRes._t1										.59**	.51**	.62**	.41**	.36**
11 Beratungskomp. Prozessstrukt._t1											.49**	.37**	.66**	.33**
12 Beratungskomp. Problemlösung_t1												.49**	.46**	.69**
13 Beratungskomp. PersonaleRes._t2													.52**	.61**
14 Beratungskomp. Prozessstrukt._t2														.51**
15 Beratungskomp. Problemlösung_t2														-

Anmerkungen. $N = 114$; SJT = Situational Judgement Test, Beratungskomp. PersonaleRes. = Beratungskompetenz-Subskala Personale Ressourcen und Beziehungsgestaltung, Beratungskomp. Prozessstrukt. = Beratungskompetenz-Subskala Prozessstrukturierung, Beratungskomp. Problemlösung = Beratungskompetenz-Subskala Problemlösung und Bewältigung; * $p < .05$, ** $p < .01$.

Anhang F: Voraussetzungsprüfung Hypothese 3b

F-1 Shapiro-Wilk-Tests

F-2 Pearson-Korrelationen zwischen den abhängigen Variablen

F-1 Shapiro-Wilk-Tests

	Veranstaltungsformat	Shapiro-Wilk		
		Statistik	df	Signifikanz
Rahmenbedingungen schulischer Beratung	Präsenz	.677	42	<.001
	Blended-Learning	.755	55	<.001
Kenntnisse zu psychosozialen Auffälligkeiten	Präsenz	.587	42	<.001
	Blended-Learning	.718	55	<.001
Inner-/außerschulische Kooperationspartner:innen	Präsenz	.839	42	<.001
	Blended-Learning	.804	55	<.001
Struktur von Beratungsgesprächen	Präsenz	.428	42	<.001
	Blended-Learning	.641	55	<.001
Grundlagen der Kommunikation	Präsenz	.587	42	<.001
	Blended-Learning	.739	55	<.001
Beratungsansätze für den schulischen Kontext	Präsenz	.567	42	<.001
	Blended-Learning	.700	55	<.001
Beratung bei psychosozialen Auffälligkeiten	Präsenz	.715	42	<.001
	Blended-Learning	.764	55	<.001
Anzeichen psychosozialer Auffälligkeiten im Schulalltag	Präsenz	.684	42	<.001
	Blended-Learning	.738	55	<.001
Strategien im schulischen Kontext	Präsenz	.780	42	<.001
	Blended-Learning	.766	55	<.001
Einsatz von Gesprächsführungsstrategien	Präsenz	.603	42	<.001
	Blended-Learning	.733	55	<.001
subjektiver Wissens-/Kompetenzerwerb (overall)	Präsenz	.790	42	<.001
	Blended-Learning	.818	55	<.001

F-2 Pearson-Korrelationen zwischen den abhängigen Variablen

Variable	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Rahmenbedingungen schulischer Beratung	.55**	.51**	.52**	.42**	.60**	.55**	.58**	.57**	.57**	.53**
2 Kenntnisse zu psychosozialen Auffälligkeiten		.42**	.68**	.63**	.59**	.68**	.75*	.56**	.56**	.51**
3 Inner-/außerschulische Kooperationspartner:innen			.27**	.29**	.47**	.43**	.37**	.51**	.32**	.30**
4 Struktur von Beratungsgesprächen				.65**	.70**	.54**	.55**	.48**	.66**	.57**
5 Grundlagen der Kommunikation					.58**	.50**	.50	.37**	.58**	.55**
6 Beratungsansätze für den schulischen Kontext						.62**	.53**	.50**	.75**	.56**
7 Beratung bei psychosozialen Auffälligkeiten							.77**	.69**	.67**	.57**
8 Anzeichen psychosozialer Auffälligkeiten im Schulalltag								.67**	.65**	.63**
9 Strategien im schulischen Kontext									.61**	.50**
10 Einsatz von Gesprächsführungsstrategien										.60**
11 subjektiver Wissens-/Kompetenz-erwerb (overall)										-

Anmerkungen. $N = 101$; ** $p < .01$.

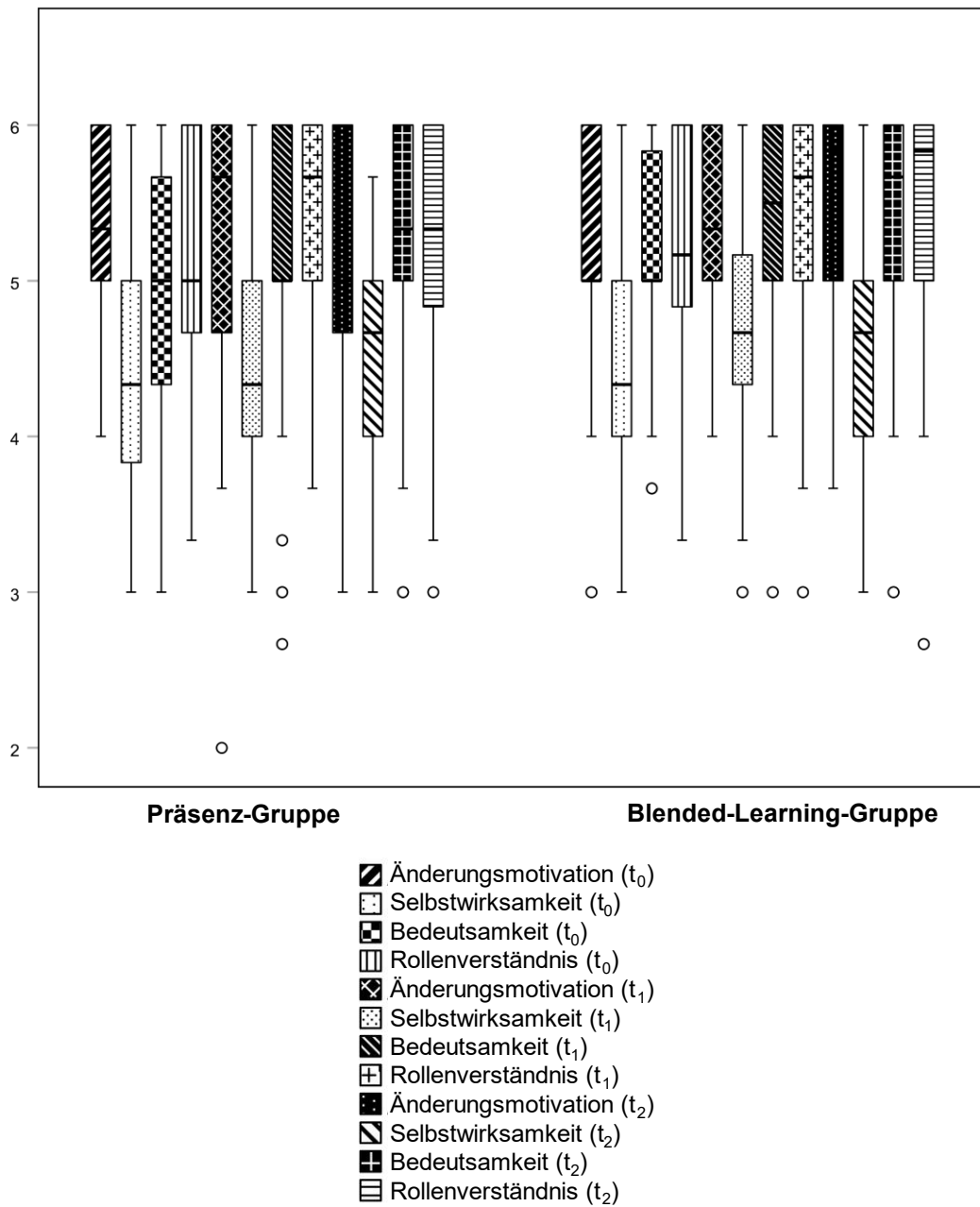
Anhang G: Voraussetzungsprüfung Hypothese 3c

G-1 Boxplots

G-2 Shapiro-Wilk-Tests

G-3 Pearson-Korrelationen zwischen den abhängigen Variablen

G-1 Boxplots



G-2 Shapiro-Wilk-Tests

	Veranstaltungsformat	Shapiro-Wilk		
		Statistik	df	Signifikanz
Änderungsmotivation_t0	Präsenz	.857	39	<.001
	Blended-Learning	.847	52	<.001
Selbstwirksamkeit_t0	Präsenz	.954	39	.114
	Blended-Learning	.965	52	.130
Bedeutsamkeit_t0	Präsenz	.917	39	.007
	Blended-Learning	.895	52	<.001
Rollenverständnis_t0	Präsenz	.885	39	.001
	Blended-Learning	.889	52	<.001
Änderungsmotivation_t1	Präsenz	.788	39	<.001
	Blended-Learning	.854	52	<.001
Selbstwirksamkeit_t1	Präsenz	.960	39	.173
	Blended-Learning	.964	52	.122
Bedeutsamkeit_t1	Präsenz	.838	39	<.001
	Blended-Learning	.828	52	<.001
Rollenverständnis_t1	Präsenz	.784	39	<.001
	Blended-Learning	.820	52	<.001
Änderungsmotivation_t2	Präsenz	.870	39	<.001
	Blended-Learning	.794	52	<.001
Selbstwirksamkeit_t2	Präsenz	.925	39	.013
	Blended-Learning	.956	52	.051
Bedeutsamkeit_t2	Präsenz	.842	39	<.001
	Blended-Learning	.777	52	<.001
Rollenverständnis_t2	Präsenz	.850	39	<.001
	Blended-Learning	.772	52	<.001

G-3 Pearson-Korrelationen zwischen den abhängigen Variablen

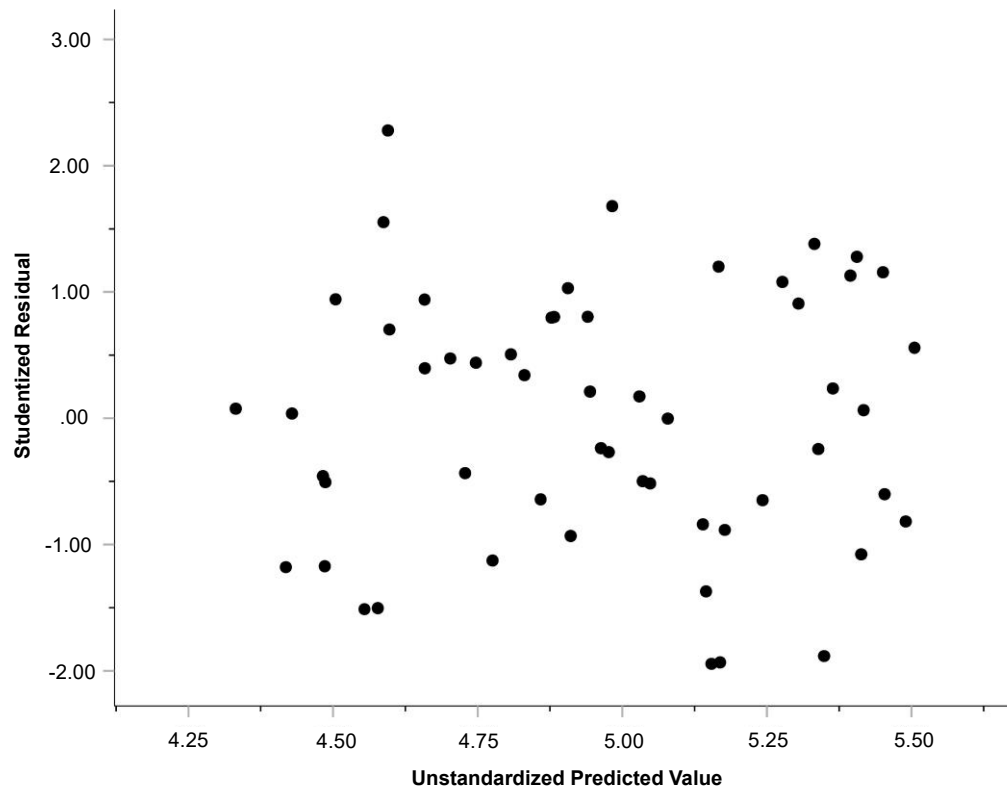
Variable	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1 Änderungs- motivation_t0	.14	.58**	.56**	.58**	.21*	.46**	.43**	.53**	.22*	.48**	.58**	
2 Selbst- wirksamkeit_t0		.36**	.23*	.11	.56**	.14	.21*	.21*	.51**	.24*	.29**	
3 Bedeutsam- keit_t0			.72**	.46**	.30**	.49**	.46**	.53**	.31**	.55**	.64**	
4 Rollen- verständnis_t0				.42**	.23*	.47**	.51**	.57**	.22*	.46**	.65**	
5 Änderungs- motivation_t1					.32**	.58**	.59**	.59**	.27**	.50**	.55**	
6 Selbst- wirksamkeit_t1						.29**	.31**	.24*	.66**	.32**	.33**	
7 Bedeutsam- keit_t1							.69**	.55**	.20*	.67**	.60**	
8 Rollen- verständnis_t1								.54**	.33**	.58**	.66**	
9 Änderungs- motivation_t2									.31**	.65**	.71**	
10 Selbst- wirksamkeit_t2										.42**	.35**	
11 Bedeutsam- keit_t2											.74**	
12 Rollen- verständnis_t2												-

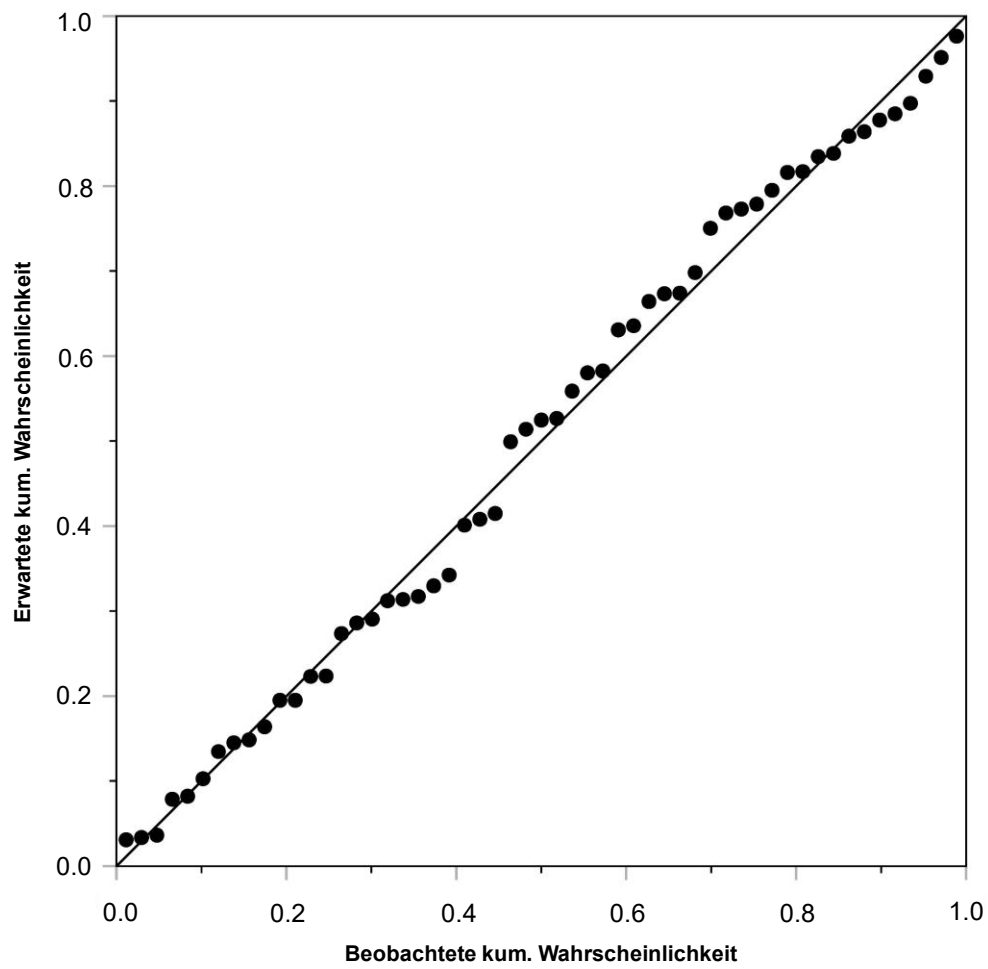
Anmerkungen. $N = 114$; * $p < .05$, ** $p < .01$.

Anhang H: Voraussetzungsprüfung Hypothese 4

H-1 Streudiagramm standardisierte Residuen gegen vorhergesagte Werte

H-2 Q-Q-Plot (Residuen)

H-1 Streudiagramm standardisierte Residuen gegen vorhergesagte Werte

H-2 Q-Q-Plot (Residuen)

Erklärung gemäß § 8 Abs. (1) c) und d) der Promotionsordnung der Fakultät



UNIVERSITÄT
HEIDELBERG
ZUKUNFT
SEIT 1386

FAKULTÄT FÜR VERHALTENS-
UND EMPIRISCHE KULTURWISSENSCHAFTEN

Promotionsausschuss der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg / Doctoral Committee of the Faculty of Behavioural and Cultural Studies of Heidelberg University

Erklärung gemäß § 8 (1) c) der Promotionsordnung der Universität Heidelberg für die Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften / Declaration in accordance to § 8 (1) c) of the doctoral degree regulation of Heidelberg University, Faculty of Behavioural and Cultural Studies

Ich erkläre, dass ich die vorgelegte Dissertation selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und die Zitate gekennzeichnet habe. / I declare that I have made the submitted dissertation independently, using only the specified tools and have correctly marked all quotations.

Erklärung gemäß § 8 (1) d) der Promotionsordnung der Universität Heidelberg für die Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften / Declaration in accordance to § 8 (1) d) of the doctoral degree regulation of Heidelberg University, Faculty of Behavioural and Cultural Studies

Ich erkläre, dass ich die vorgelegte Dissertation in dieser oder einer anderen Form nicht anderweitig als Prüfungsarbeit verwendet oder einer anderen Fakultät als Dissertation vorgelegt habe. / I declare that I did not use the submitted dissertation in this or any other form as an examination paper until now and that I did not submit it in another faculty.

Vorname Nachname / First name Family name	Anna Hartenstein
Datum / Date	22.02.2023
Unterschrift / Signature	Dem Dekanat der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften liegt eine unterschriebene Version dieser Erklärung vom 22.02.2023 vor.