

**Beratungslernen in einer geschützten Lernumgebung
mit Simulationsklienten:
Entwicklung eines standardisierten Beobachtungsinstruments
zur Einschätzung systemisch-orientierten Beratungshandelns
in der psychosozialen Beratung**

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

vorgelegt von

Dipl. Psych. Anke Zürcher

aus Konstanz

Tübingen

2018

Tag der mündlichen Prüfung:

Dekan:

1. Gutachter:

2. Gutachter:

18.12.2018

Prof. Dr. rer. soc. Josef Schmid

Prof. Dr. rer. soc. Petra Bauer

Prof. Dr. rer. soc. Colin Cramer

Inhaltsverzeichnis

1	Zusammenfassung	1
2	Einleitung und Überblick	2
3	Von hilfreichen Gesprächen und professioneller Beratung	7
3.1	Was macht ein Gespräch zu einem Beratungsgespräch?	7
3.1.1	<i>Rat geben und Beraten als Kommunikationsform</i>	8
3.1.2	<i>Rat geben und Beraten als Querschnittsaufgabe und Handlungsform im Rahmen unterschiedlicher beruflicher Tätigkeiten</i>	10
3.1.3	<i>Beraten als professionelle berufliche Tätigkeit</i>	14
3.1.3.1	Formen von Beratung	14
3.1.3.2	Psychosoziale Beratung als Berufstätigkeit	17
3.2	Was müssen professionell Beratende wissen und können?	22
3.2.1	<i>Zugang der Kompetenzforschung</i>	23
3.2.1.1	Kompetenzen von Beratenden: Allgemeine Beraterkompetenzmodelle	25
3.2.1.2	Beratungskompetenz in pädagogischen Berufsfeldern: Domänenspezifische Beraterkompetenzmodelle	27
3.2.1.3	Komponenten von Beratungskompetenz	28
3.2.2	<i>Zugang der Expertiseforschung: Wissen, reflektierte Erfahrung, und Können</i>	29
3.2.2.1	Handlungskompetenz von Expertinnen und Experten	30
3.2.2.2	Beratung als rationale Wissensanwendung	31
3.2.2.3	Handlungskompetenz in der Beratung: Wie zeigt sich Beratungsexpertise?	35
3.2.3	<i>Fazit: Kompetenzen für professionelles Beratungshandeln erwerben</i>	37
4	Beraten lehren und lernen	39
4.1	Wie kann man Beraten lehren und lernen?	39
4.1.1	<i>Was wird vermittelt, damit professionelles Beraten gelernt werden kann?</i>	40
4.1.2	<i>Wie kann man professionelles Beraten vermitteln?</i>	47
4.2	Beratung lehren und lernen im Kontext Hochschule	48
4.2.1	<i>Handlungskompetenz erwerben im Kontext Hochschule</i>	49
4.2.2	<i>Lernen und Probandeln in einer problemorientierten Lernumgebung</i>	51
4.2.2.1	Problemorientiertes Lehren und Lernen im Kontext Hochschule	52
4.2.2.2	Lernen mittels authentischer Fälle: Arbeit mit Fallvignetten	55
4.2.3	<i>Lernen mittels Simulation</i>	57
4.2.3.1	Lernen mittels simulierter Falldarstellungen	60
4.2.4	<i>Fazit: Standardisierte Falldarstellungen in der problemorientierten Hochschullehre</i>	62
4.3	Lernerfolge sichtbar machen: Beratungshandeln beobachten und abbilden	63
4.3.1	<i>In Studien zum Beratungslernen eingesetzte Messinstrumente</i>	66
4.3.2	<i>Instrumente zur Erfassung beraterischen und therapeutischen Handelns</i>	69

4.3.3	<i>Systemisch-lösungsorientierte Messinstrumente</i>	71
4.3.3.1	Systemisch-lösungsorientierte Beobachtungsskalen für..... Beratungshandeln	71
4.3.3.2	Systemisch-lösungsorientierte Protokollierungs- und	
	Codierungsschemata	73
4.3.4	<i>Fazit: Messinstrumente für Lehr-Lern-Angebote zur psychosozialen</i>	
	<i>Beratung nutzen</i>	74
5	Herausforderungen und Ziele der Arbeit	78
5.1	Performanzorientiertes Beratungslernen im Kontext Hochschule ermöglichen.....	78
5.2	Überblick und Ziele der drei Bereiche.....	80
6	Methodisches Vorgehen	84
6.1	Schaffung und Nutzung einer problemorientierten Lernumgebung	
	für den Arbeitskontext Schulberatung	84
6.1.1	<i>Auswahl einer konkreten Arbeitssituation</i>	84
6.1.2	<i>Entwicklung von Fallvignetten</i>	86
6.1.2.1	Fallvignettenentwicklung mit Praktikerinnen und Praktikern im	
	Arbeitsfeld Schulberatung	86
6.1.2.2	Vorbereitung der Rollenskripte: Herausarbeiten der Kernelemente	
	der Fälle	92
6.1.3	<i>Ausbildung von Simulationsklientinnen und -klienten</i>	93
6.1.3.1	Rekrutierung der Darstellenden	93
6.1.3.2	Elemente der Simulationsklientenausbildung.....	94
6.1.3.3	Evaluation der Darstellungen	95
6.2	Weiterentwicklung eines Lehr-Lernkonzepts für das Beratungslernen	
	mit Simulation im Kontext Hochschule.....	97
6.2.1	<i>Ablauf des Seminars</i>	98
6.2.2	<i>Lernaufgabe im Seminkontext: „Ein Erstgespräch führen“</i>	100
6.2.3	<i>Auswertung und Reflexion der Beratungsgespräche im Seminkontext</i>	101
6.3	Entwicklung eines standardisierten Erhebungsinstruments zur Beobachtung	
	von Beratungshandeln.....	103
6.3.1	<i>Ziele des Verfahrens</i>	103
6.3.2	<i>Entwicklung und Zusammenstellung der Items</i>	104
6.3.2.1	Entwicklung der Item-Prototypen für systemisch-orientierte Beratungen	105
6.3.2.2	Anpassung der Item-Prototypen	106
6.3.2.3	Beobachtungsinventar zur Einschätzung systemisch-orientierten..... Beratungshandelns (BEsoB): Items des neu entwickelten Verfahrens.....	107
6.3.3	<i>Erstellung eines Anwenderhandbuchs für das Beobachtungsinventar</i>	110
6.3.4	<i>Beobachtungsbogen: Kodierung der Items</i>	111
6.3.5	<i>Anwendung des BEsoB: Instruktionen für Raterinnen und Rater</i>	112
6.3.6	<i>Bedingungen für die Anwendung des Beobachtungsmanuals</i>	114
6.3.7	<i>Ratertraining: Einführung neuer Anwenderinnen und Anwender</i>	115
6.3.8	<i>Auswertung und Nutzung der Ratings</i>	119
6.3.8.1	Papier und Bleistiftauswertung.....	119

6.3.8.2	Ausblick: Statistische Auswertung und graphische Darstellung der Beobachtungsergebnisse/des Beratungsprozesses.....	120
7	Allgemeines zur Datenerhebung.....	122
7.1	Beratende mit Experten- und Novizenstatus in den Studien 1-3	122
7.1.1	<i>Beratende mit Expertenstatus in Studie 1 und 3</i>	<i>123</i>
7.1.2	<i>Beratende mit Novizenstatus in den Studien 1-3</i>	<i>124</i>
7.2	Beobachtende mit Experten und Novizenstatus in den Studien 1-3	124
7.3	Videomaterial in den Studien 1-3	126
7.4	Zusammenfassung	127
7.5	Statistische Verfahren	127
7.5.1	<i>Statistische Kennwerte.....</i>	<i>128</i>
7.5.2	<i>Übereinstimmung der gemachten Einschätzungen in der Anwendung des Kategoriensystems.....</i>	<i>129</i>
7.5.3	<i>Verfahren zur Datenreduktion: Items in Gruppen zusammenfassen</i>	<i>131</i>
7.5.4	<i>Informationen zu den verwendeten statistischen Programmen</i>	<i>133</i>
8	Studie 1: Erste Prüfung des Beobachtungsinventars (Item-Prototypen)	134
8.1	Forschungsfragen Studie 1.....	134
8.2	Beschreibung des genutzten Beobachtungsinventar: Langform 23 Items, 1. Version.....	135
8.3	Beschreibung des in Studie 1 genutzten Videomaterials (Stichprobe I)	136
8.3.1	<i>Expertengespräche: Gruppe 1</i>	<i>136</i>
8.3.2	<i>Novizengespräche: Gruppe 1.....</i>	<i>137</i>
8.4	Beschreibung der Gruppe der Raterinnen und Rater	138
8.4.1	<i>Einführung für Raterinnen und Rater Studie 1</i>	<i>138</i>
8.5	Ergebnisse der Studie 1: Beobachtungsinventar Langform 23 Items, 1. Version ...	139
8.5.1	<i>Expertengespräche Video 01-06.....</i>	<i>139</i>
8.5.1.1	Anzahl der Beobachtungseinheiten	139
8.5.1.2	Prozentuale Übereinstimmung und Gwets AC1 Interrater-Reliabilität....	139
8.5.2	<i>Novizengespräche Video 01-14</i>	<i>141</i>
8.5.2.1	Anzahl der Beobachtungseinheiten	141
8.5.2.2	Prozentuale Übereinstimmung und Gwets AC1 Interrater-Reliabilität....	141
8.5.3	<i>Zusammenfassung Ergebnisse Studie 1</i>	<i>143</i>
8.5.3.1	Anzahl der Beobachtungseinheiten	143
8.5.3.2	Prozentuale Übereinstimmung und Gwets AC1 Interrater-Reliabilität....	143
8.5.3.3	Vergleich Interrater-Reliabilitäten bei der Beurteilung von Experten- und Novizengesprächen.....	144
8.5.3.4	Vergleich der Beobachtenden mit Experten- und Novizenstatus über Items	145
8.5.3.5	Auftretenshäufigkeiten der einzelnen Items	148
8.6	Diskussion der Ergebnisse Studie 1	149

9	Studie 2: Evaluation BEsoB Langform mit 23 Items	154
9.1	Forschungsfragen Studie 2.....	154
9.2	Beschreibung des genutzten Beobachtungsinventars: BEsoB Langform, 2. ergänzte und überarbeitete Version	154
9.3	Beschreibung des in Studie 2 genutzten Videomaterials (Stichprobe II)	155
9.3.1	<i>Novizengespräche: Gruppe 2</i>	155
9.4	Beschreibung der Gruppe der Raterinnen.....	156
9.4.1	<i>Beobachterinneneinführung Studie 2</i>	156
9.5	Ergebnisse der Studie 2: Beobachtungsinventar BEsoB Langform 23 Items, 2. ergänzte und überarbeitete Version	157
9.5.1	<i>Anzahl der Beobachtungseinheiten</i>	157
9.5.2	<i>Prozentuale Übereinstimmung und Gwets AC1 Interrater-Reliabilität</i>	157
9.5.3	<i>Auftretenshäufigkeiten der einzelnen Items</i>	159
9.5.4	<i>Faktoren- und Hauptkomponentenanalyse</i>	160
9.6	Diskussion der Ergebnisse Studie 2	165
10	Studie 3: Evaluation der BEsoB-Kurzform mit 16 Items	175
10.1	Überblick und Forschungsfragen Studie 3.....	175
10.2	Beschreibung des genutzten Beobachtungsinventars: BEsoB 16 Items, Kurzform der 2. ergänzten und überarbeiteten Version.....	176
10.3	Beschreibung des in Studie 3 genutzten Videomaterials (Stichprobe III).....	178
10.3.1	<i>Expertengespräche: Gruppe 2</i>	178
10.3.2	<i>Novizengespräche: Gruppe 3</i>	178
10.4	Beschreibung der Gruppe der Raterinnen.....	179
10.4.1	<i>Beobachterinneneinführung Studie 3</i>	179
10.5	Ergebnisse der Studie 3: Beobachtungsinventar BEsoB 16 Items Kurzform.....	180
10.5.1	<i>Anzahl der Beobachtungseinheiten</i>	180
10.5.2	<i>Prozentuale Übereinstimmung und Gwets AC1 Interrater-Reliabilität</i>	180
10.5.3	<i>Auftretenshäufigkeiten der einzelnen Items</i>	183
10.5.4	<i>Faktoren- und Hauptkomponentenanalyse</i>	183
10.6	Diskussion der Ergebnisse Studie 3	188
11	Rückblick und Ausblick.....	195
11.1	Ziele der Arbeit.....	195
11.2	Hauptergebnisse	197
11.2.1	<i>Schaffung und Nutzung einer problemorientierten Lernumgebung</i>	197
11.2.2	<i>Weiterentwicklung eines Lehr-Lernkonzepts für das Beratungslernen im Kontext Hochschule unter Nutzung der geschaffenen Lernumgebung</i>	199

11.2.3	<i>Entwicklung eines standardisierten Beobachtungs- und Reflexionsinstruments..... zur Erfassung von Beratungsverhalten in Beratungsgesprächen in der psychosozialen Beratung</i>	200
11.3	Einschränkungen der Arbeit und erste Implikationen	205
11.3.1	<i>Lernen mit Simulation in einer problemorientierten Lernumgebung.....</i>	206
11.3.2	<i>Entwicklung und Einsatz des Beobachtungsinstruments BEsoB</i>	211
11.4	Ausblick	213
11.4.1	<i>Weiterführende Forschung zu Lehr- und Lernformen für das Beratungslernen..... im Kontext Hochschule</i>	213
11.4.2	<i>Expertiseentwicklung im Feld psychosoziale Beratung: Handeln in</i> <i>einer standardisierten Beratungssituation.....</i>	214
12	Literatur	216
13	Verzeichnis Abbildungen und Tabellen	240
13.1	Abbildungen im Text.....	240
13.2	Tabellen im Text.....	240
13.3	Tabellen im Anhang.....	242
14	Verzeichnis der Anhänge.....	243
14.1	Vergleich Items RLI-Original und Itemformulierungen BEsoB	243
14.2	BEsoB Kurzversion 16 Items mit Zuordnung der gestrichenen Items	246
14.3	Zusätzliche Ergebnisdokumentation Studie 2.....	248
14.4	Zusätzliche Ergebnisdokumentation Studie 3.....	250

Danksagung

Mit der Fertigstellung der vorliegenden Dissertation geht für mich ein lang gehegter und nie aufgegebener Wunsch in Erfüllung. Seit ich mich 1995 nach dem Diplom für einen Arbeitsplatz in der Praxis und gegen eine dem Studium anschließende Promotion entschieden hatte und stattdessen eine Ausbildung zur systemischen Beraterin begann, sind viele, viele Jahre vergangen. Das Bedürfnis, hinter die Dinge zu schauen, Zusammenhänge tiefgründiger zu verstehen und möglichst fundiert berufliche Entscheidungen treffen zu können, hat mich nie verlassen – genauso wenig der Wunsch, noch einmal die Zeit zu haben, um tief in ein Thema eintauchen zu können und Fragestellungen empirisch zu bearbeiten. Mit einer Teilabordnung an die Arbeitsstelle für Beratungsforschung der Abteilung Sozialpädagogik an der Universität Tübingen wurde dies in den Jahren 2015-2018 möglich. Allen, die dazu beigetragen haben, dies zu realisieren, danke ich herzlich.

Mein größtes Dankeschön geht dabei an Frau Prof. Dr. Petra Bauer, an deren Lehrstuhl die Arbeitsstelle angegliedert ist. Sie brachte mir als Betreuerin dieser Arbeit das notwendige Vertrauen entgegen und eröffnete mir Möglichkeiten, eine für mich spannende Fragestellung zu entwickeln und meinen Weg in der Beratungsforschung zu finden und zu gehen. Sie ist mir mit großer Offenheit und der Bereitschaft begegnet, das Thema Beratung (lehren und lernen) interdisziplinär zu diskutieren und zu beforschen.

Herrn Prof. Dr. Colin Cramer möchte ich ebenfalls ganz herzlich danken. Er hat nicht nur die Zweitbegutachtung übernommen, auch stand er mir bei der Erstellung des Textes immer wieder strukturierend mit Rat und Tat zur Seite.

Des Weiteren danke ich Herrn Prof. Dr. Hartmut Leuthold vom Fachbereich Psychologie an der Universität Tübingen für die Unterstützung bei den statistischen Analysen und der Aufbereitung der Ergebnisse.

Viele Menschen haben bei der Durchführung der hier vorgestellten Studien mit Enthusiasmus, Mut und Zeit mitgewirkt und damit die Umsetzung meines Dissertationsprojekts erst möglich gemacht. Angefangen bei der Entwicklung und Erprobung der Simulationsklientenausbildung, bei der mich 2015/16 der Theaterpädagoge Tobias Ballnus unterstützte. Hervorzuheben sind zudem ganz besonders die Simulationsklientinnen und -klienten, deren Neugierde, Einsatzfreude und Flexibilität es zu verdanken ist, dass all die hier ausgewerteten Beratungsgespräche durchgeführt werden konnten. Die vielen Gespräche über das Beratenwerden aus Klientensicht, die den Simulationseinsätzen folgten,

waren für mich eine Bereicherung. Weiter danke ich den Expertenberatenden sowie allen Studierenden, die sich unerschrocken der Herausforderung gestellt haben, sich als Beratende zu erproben und sich dabei videografieren zu lassen. In den Reflexionsgesprächen im Rahmen des Seminars wurde mir von den Studierenden viel Vertrauen und Offenheit entgegengebracht. In diesem Sinne danke ich für den intensiven Austausch über die Herausforderungen des Beratenlernens als auch für die äußerst engagierte Mitarbeit in den Theorieteilen des Seminars. Die Durchführung der Lehrveranstaltungen bereitete mir große Freude. Auch den Expertenberatenden sowie den Studierenden, die als Raterinnen und Rater an der Entwicklung des hier vorgestellten Beobachtungsinstruments mitgewirkt haben, danke ich ausdrücklich für den kritischen Diskurs zu einzelnen Items, aber auch für die Zuverlässigkeit und das Durchhaltevermögen bis zum Ende des Projekts.

An der Arbeitsstelle für Beratungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft (IfE) in Tübingen lehren und forschen zu können, habe ich als Privileg erlebt. Selten habe ich an einem Ort wie dem IfE gearbeitet, der mich so inspiriert, energetisiert und getragen hat. Dazu haben nicht zuletzt die gute Arbeitsatmosphäre und gegenseitige Unterstützung, der offene interdisziplinäre Austausch und die vielen guten Gespräche über die schönen und wichtigen Dinge des Lebens beigetragen. Dafür sei allen am IfE Tätigen nochmals ganz herzlich gedankt. In ganz vielfältiger und besonders engagierter Art und Weise haben mich die an der Arbeitsstelle für Beratungsforschung tätigen wissenschaftlichen Hilfskräfte Katrin Beer, Judith Amann, Julia Braunmiller und Julia Schopmanns unterstützt. Ihnen sei hier aufs Allerherzlichste gedankt.

Diese Arbeit ist in großen Teilen berufsbegleitend entstanden. Dies erfordert über viele Jahre Durchhaltevermögen zu bewahren als auch in der Freizeit und in den Ferien an der Dissertation zu arbeiten. Selbstverständlich ist dies umso einfacher, je mehr Familie und Freunde einen unterstützen, daran glauben, dass man es schaffen kann und sich auch am Werden des Projekts erfreuen. In dieser Hinsicht hatte ich großes Glück. Mein allergrößter Dank geht daher an meine Kinder Jolanda und Lorenz für ihr Verständnis und an meinen Mann Hartmut. Er stand mir in der gesamten Dissertationszeit mit Rat und Tat zur Seite, hat mich in jeder Hinsicht unterstützt, wenn nötig ermutigt und aufgebaut, aber auch kritisch hinterfragt und gefordert. Ich bin glücklich und dankbar so viel Rückhalt für die Realisierung dieser Arbeit gehabt zu haben.

1 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit adressiert Fragestellungen rund um das Thema „Beratung lehren und lernen im Kontext der Hochschule“. Seit der Bologna-Reform wird in universitären Studiengängen vermehrt Wert auf die fächerspezifisch notwendigen Handlungskompetenzen gelegt, die es ermöglichen, den Aufgaben in einem studienfachbezogenen Berufsfeld gerecht zu werden. Wie diese im Kontext Hochschule vermittelt werden können ist für das Thema Beratung noch wenig erprobt. Die Nutzung problemorientierter Lernumgebungen wird jedoch empfohlen, in denen Arbeitsaufgaben aus dem Berufsfeld simuliert werden, um praxisbezogene Handlungskompetenzen zu erwerben. Diesem Ansatz folgend wurde für Studierende in einem Seminar zu systemischer Beratung eine geschützte Lernumgebung mit einer Arbeitssituation aus dem Feld psychosoziale Beratung geschaffen, in der sie zwei bis drei Erstgespräche mit sogenannten Simulationsklientinnen bzw. -klienten führten. Die Studierenden erlebten sich in dieser Lernsituation in der Regel das erste Mal als Beratende in einer real anmutenden Beratungssituation.

Performanzorientiertes Lernen erfordert, das eigene Handeln zu reflektieren und Konsequenzen für das Agieren in weiteren Lerngelegenheiten abzuleiten. Aus Sicht der Expertiseforschung unterstützt die vertiefte Reflexion der Erfahrung zudem das Lernen in einer Domäne. Das von den Studierenden gezeigte Beratungshandeln wurde daher zwischen den einzelnen Beratungsgesprächen mit ihnen vor dem Hintergrund des Vorgehens in der systemisch orientierten psychosozialen Beratung theoriegeleitet reflektiert. Grundlage der Reflexionsgespräche sollte u.a. eine objektive kriteriengeleitete Einschätzung des Beratungshandelns sein.

Da für solch eine Beurteilung kein geeignetes Beobachtungsverfahren vorlag, wurde für die Reflexionseinheiten ein Messinstrument entwickelt und in drei Studien als Lang- und Kurzversion evaluiert. Dazu wurden insgesamt 101 kurze Erstgespräche von sieben erfahrenen Beratenden und 44 Studierenden, die im Feld Beratung als Novizinnen und Novizen galten, von mehreren Beobachtenden ausgewertet. Die mit dem neu entwickelten *Beobachtungsinventar zur Einschätzung systemisch-orientierten Beratungshandelns (BEsoB)* gewonnenen Erkenntnisse über das konkrete Beratungshandeln dienten der Dokumentation der Lernfortschritte der Studierenden. Zudem konnten in den Studien systematische Erkenntnisse über das Beratungshandeln von Beratungsnovizinnen und -novizen gesammelt sowie Unterschiede zum Handeln erfahrener Beratender aufgezeigt werden.

2 Einleitung und Überblick

Beratung als Teil der Alltagskommunikation ist überall dort zu finden, wo als problematisch erlebte Situationen verändert werden wollen oder Orientierungs- und Entscheidungsprozesse notwendig werden, um aus der Vielzahl von Optionen die Passendste zu finden. Beraten und Rat geben zu können ist uns offenbar mit der menschlichen Sprache in die Wiege gelegt. Überall dort, wo Menschen zusammenkommen und insbesondere, wenn sie sich in ihrem Grad an Erfahrung und Expertise unterscheiden, werden Sichtweisen ausgetauscht und Ratschläge gegeben. Beraten ist jedoch nicht gleich beraten. Bereits die Bedeutungsübersicht im Duden (2018) weist auf die unterschiedliche Auslegung des Verbs hin: Jemandem einen Rat geben wird unterschieden vom gemeinsamen Beratschlagen, dem gemeinsam Überlegen und Besprechen, dem über etwas Rat halten.

Beraten als Kommunikations- und Interaktionsform gehört zudem in sozialen und pädagogischen Arbeits- und Berufsfeldern zum täglichen Handeln. Dabei wird im Unterschied zum Berufsfeld von Therapeutinnen und Therapeuten von Beratenden nicht zwingend erwartet, dass sie eine besondere Ausbildung für ihre beratende Tätigkeit mitbringen. Wer mit anderen im Gespräch ist, kann auch beratend tätig werden. Muss man also etwas lernen, was man tagtäglich tut? Für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf wird das Beraten können gar durch Verwaltungsvorschriften und das Schulgesetz verordnet (Schnebel, 2007). Als Lehrperson ist man automatisch nicht nur erzieherisch und lehrend, sondern auch beratend tätig. So verwundert es nicht, dass sich viele Lehrkräfte an einem Alltagsverständnis von Beratung im Sinne des Ratgebens und Informierens (Sauer, 2015) orientieren.

Hinsichtlich expliziter Beratungsanfragen zur Bearbeitung persönlicher Krisen und komplexerer Problemlagen fühlen sich viele Lehrkräfte jedoch nicht ausreichend gewappnet (Hertel, 2009). Fachkräfte in der Erziehungs- und Familienberatung verfügen dementsprechend häufig über mehrere beraterische Zusatzausbildungen (Vossler, 2012). Unterschiedliche Anliegen und Problemlagen bzw. Formen des Beratens - Rat geben oder Beratschlagen - erfordern also offensichtlich unterschiedliche Kompetenzen.

Seit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung wird an Studienabschlüsse die Forderung gestellt, eine *berufsqualifizierende Grundausbildung* zu gewährleisten (Wick, 2011). So stellt sich für beratende Berufe, deren Grundqualifikation an der Hochschule erworben wird, wie Soziale Arbeit, Schulpsychologie oder auch Erwachsenenbilder, die

Frage, wie und in welchem Ausmaß Handlungskompetenz für eine spätere beratende Tätigkeit bereits im Kontext Hochschule erworben werden kann. Fragestellungen rund um dieses Thema werden in der vorliegenden Arbeit diskutiert. Dabei werden einerseits Fragen hinsichtlich *didaktischer Arrangements* bearbeitet. Beispielsweise wie beraterbezogenes Theorie- und Handlungswissen im Rahmen der Hochschule vermittelt werden können, die zum Erwerb praktischer Beratungskompetenz beitragen. Andererseits ergeben sich damit automatisch weiterführende Herausforderungen hinsichtlich der Instrumente zur *Dokumentation und Prüfung der sich entwickelnden beraterischen Handlungskompetenz*. Die Abfrage deklarativen Wissens macht keine Aussage über die erworbene Handlungskompetenz. Beide Themenschwerpunkte werden im Folgenden adressiert.

Zunächst stellt sich jedoch die Frage, wie sich nun ein ratgebendes Gespräch von einem beratenden Gespräch unterscheidet. Ergänzend ist von Interesse, was Beratende grundlegend an theoretischem und anwendbarem Wissen benötigen, um im Sinne psychosozialer Beratung tätig werden zu können. Einleitend werden daher zunächst Formen hilfreicher und beratender Gespräche voneinander unterschieden. Dabei wird *Beraten als Kommunikations- und Handlungsform sowie als Berufstätigkeit diskutiert*. Einem domänenspezifischen Verständnis von Beratung folgend, wird die Berufstätigkeit von professionell Beratenden im Arbeitsfeld psychosozialer Beratung dargestellt. Hinsichtlich des zu vermittelnden Wissens und Könnens, welches Beratende für die Ausübung einer professionell beratenden Tätigkeit benötigen, werden anschließend Ansätze und Modelle der *Kompetenz- und Expertiseforschung* betrachtet. Letztere beschreibt u.a. die Entwicklung von Handlungskompetenz in der Domäne Beratung und gibt grundlegende Hinweise für den Aufbau von Lehrveranstaltungen zu diesem Thema.

Sichtbar wird der Kompetenz- als auch der Expertiseerwerb in der Performanz. Praktische Handlungsmöglichkeiten zum Aufbau der Handlungskompetenz sind daher im Rahmen des Beratungslernens unabdingbar. Bislang wird Beratungskompetenz im Schwerpunkt berufsbegleitend im Weiterbildungskontext vermittelt. In der Regel sind Lernende in diesen Fällen bereits als Beratende tätig, was kontinuierlich praktische Übungsmöglichkeiten eröffnet. Die Situation im Kontext universitären Lernens ist anders. Hochschuldidaktische Lehr-Lernformen werden hauptsächlich mit theoretischer Wissensvermittlung gleichgesetzt (Ertel & Wehr, 2007; Hawelka, 2007). Die effektive Vermittlung anwendungsbezogenen Wissens erfordert die *Gestaltung alternativer Lehr-*

Lernarrangements. Praktische Übungsmöglichkeiten, die denen berufsbegleitender Weiterbildungen entsprechen, sind an Hochschulen nicht vorhanden und müssen somit geschaffen werden. Nach Gruber und Rehl (2003) beinhalten solche Lehrkonzepte „in der Regel die Philosophie situierten Lernens, d.h. des Lernens anhand von authentischen, komplexen Problemfällen innerhalb eines sozialen Kontextes“ (S.47).

Die vorliegende Arbeit beschreibt entsprechend ein Lehr-Lernarrangement, im Rahmen dessen eine geschützte universitäre Lernumgebung geschaffen wird, in der Masterstudierenden theorie- und fallbasiert handlungsorientiertes und reflexives Beratungslernen am Beispiel der Elternberatung im Schulkontext ermöglicht wird. Angelehnt an Lernsettings, in denen in der Mediziner Ausbildung mit Simulationspatientinnen und -patienten gearbeitet wird (Gorter et al., 2000; Schultz et al., 2007), bekommen Studierende in einem Seminar zu systemischer Beratung Gelegenheit, in der Rolle professionell Beratender Gespräche mit ratsuchenden Eltern zu führen, die wegen Schulproblemen ihrer Kinder eine Schulberatung aufsuchen. Letztere werden dabei von Laienschauspielerinnen und -schauspielern dargestellt. Diese entwickeln in einem intensiven Schauspieltraining persönliche Fallbiographien, in denen Sie Schlüsselmerkmale von Fallvignetten umsetzen. Reale Falldarstellungen werden so standardisiert angeboten und können wiederholt von unterschiedlichen Beratenden bearbeitet werden (Nikendei et al., 2005; Schäfer et al., 2007a). Für die Umsetzung dieser Lehr-Lern-Form werden *Fallvignetten* entwickelt sowie eine *Ausbildung für Simulationsklientinnen und -klienten* konzipiert und die Durchführung beschrieben.

Studierende können in dieser Lernumgebung unter realistischen Bedingungen Beratungsgespräche führen. Diese werden videografiert, um das gezeigte Beratungshandeln in Einzelgesprächen kriteriengeleitet reflektieren zu können. Konkret interessieren dabei die interaktiv-prozessualen Abläufe der simulierten Beratungsgespräche, die anhand der Videoaufzeichnungen systematisch erfasst und abgebildet werden sollen, um sie an die Studierenden rückmelden zu können. Aktuell liegt jedoch kein Feedbackinstrument vor, welches das Beratungslernen in dieser Weise unterstützt. Daher wird ein *Beobachtungsinstrument* entwickelt, welches Beratungshandeln in den Gesprächen erfassen und als *Feedbackinstrument* Unterschiede zwischen Gesprächen verdeutlichen kann. Wird bera-

terische Handlungskompetenz als Lernziel für universitäres Lernen definiert, werden zudem Prüfinstrumente benötigt, die die Performanz des Gelernten abbilden können. Auch zu diesem Aspekt soll das zu entwickelnde Instrument beitragen.

Vor dem Hintergrund systemisch-lösungsorientierten Arbeitens stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie Entwicklungsschritte in Richtung professionellen Beratungshandelns im Rahmen eines Seminars an der Hochschule kriteriengeleitet sichtbar gemacht und dokumentiert werden können. Aus der Beobachtung des Beratungshandelns von routinierten Beratungsexpertinnen und -experten lassen sich Herangehensweisen und damit Ziele für das Beratungslernen ableiten. Zudem soll das Beobachtungsinventar als Forschungsinstrument dazu genutzt werden, Beratungshandeln von Beratenden mit Experten- und Novizenstatus zu vergleichen.

Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt auf der Darstellung der *Entwicklung des standardisierten Beobachtungs- und Reflexionsinstruments zur Erfassung von Beratungshandeln* in (Erst-)Gesprächen. Die in der Lernumgebung videografierten Beratungsgespräche mit Simulationsklientinnen und -klienten dienen der Entwicklung sowie der Evaluation des Beobachtungsinstruments. In drei Studien werden insgesamt 101 etwa dreißig minütigen Erstgespräche von verschiedenen Raterinnen und Ratern ausgewertet. Die gewonnenen Daten geben einen Einblick in das Beratungshandeln von Beratungslernenden und zeigen erste Unterschiede zum Handeln von routinierten Beratenden.

In den ersten beiden Studien werden anhand von sechs Beratungsgesprächen von Expertinnen und Experten sowie 52 Gesprächen von Beratungsnovizinnen und -novizen die Items des Beobachtungsinventars für das Beratungshandeln in der geschützten Lernumgebung angepasst. Dabei wird das Ziel verfolgt, das gezeigte Beratungshandeln durch 23 *Items* des neuen *Beobachtungsinventars zur Erfassung systemisch-orientierten Beratungshandelns (BEsoB)* zu erfassen. Zudem werden Einschätzungen unterschiedlicher Beobachtender verglichen. Die 23 *Items* werden in der Folge in Gruppen zusammengefasst. Diese Datenreduktion ermöglicht eine gezieltere Rückmeldung an die Beratenden, in welchen Themenbereichen die Schwerpunkte ihres Gesprächs liegen.

Da sich die Anwendung des neu entwickelten Beobachtungsinventars *BEsoB* in der Einarbeitung als auch der Anwendung als recht zeitaufwändig erwies, kommt in einer dritten Studie eine *Kurzform mit 16 Items* zur Anwendung, die anhand von 43 weiteren Beratungsgesprächen (acht Experten- und 35 Novizengesprächen) evaluiert wird. *Items*,

die in Erstgesprächen von Novizinnen und Novizen in den ersten beiden Studien besonders selten beobachtet wurden, finden in der Kurzform keine Berücksichtigung mehr. Zudem werden die Auswertungsbedingungen den zeitlichen Ressourcen in der Praxis angepasst. Dies ermöglicht es u.a. auch Beratungsnovizinnen und -novizen ihre Gespräche zeitökonomischer auszuwerten.

3 Von hilfreichen Gesprächen und professioneller Beratung

Einleitend wird der Frage nachgegangen, was ein Alltagsgespräch von einem professionellen Beratungsgespräch unterscheidet. Beraten wird dazu als Kommunikationsform, Querschnittsaufgabe und Handlungsform sowie als ausgewiesene berufliche Tätigkeit diskutiert. Einem domänenspezifischen Verständnis von Beratung folgend, wird am Beispiel der psychosozialen Beratung die Berufstätigkeit von professionell Beratenden dargestellt. Im Anschluss werden Ansätze und Modelle der Kompetenz- und Expertiseforschung dahingehend betrachtet, welchen Beitrag sie leisten können, um zu definieren, was professionell Beratende für ihre Tätigkeit wissen, können und damit für die Ausübung der Beratungstätigkeit lernen sollten.

3.1 Was macht ein Gespräch zu einem Beratungsgespräch?

„Beratung in ihrer alltäglichen Form ist quasi allgegenwärtig und ist über alle Zeiten, Kulturen und Gesellschaftsformen Teil menschlicher Sozialität – dort wo Wahl, Entscheidungen, Handlungsalternativen, Möglichkeiten und Optionen zumindest rudimentär vorhanden sind“ (Nestmann 2007, S. 547).

Die Hinweise auf die alltägliche Form der Erbringung und die allgegenwärtige Verfügbarkeit formulieren ein recht breites Verständnis von Beratung. Entsprechend wird unter Beratung im alltäglichen Sprachgebrauch auch Information und Empfehlung, Problemlösungshilfe, Erfahrungs- und Meinungs austausch subsumiert ebenso wie die Hoffnung darauf, einfache und dennoch problemlösende Rezepte, Tipps und Tricks zu erhalten. Und auch an Beratenden mangelt es im Alltag nicht. Die Bezeichnung Beraterin bzw. Berater ist rechtlich nicht geschützt. Ein eigenes Berufsrecht für Beraterinnen und Berater vergleichbar etwa dem der Psychologischen Psychotherapeutinnen und Psychopsychotherapeuten (Körner, 2015) gibt es nicht. So spricht Kühl (2008, S. 111) gar vom „Scharlatanerieproblem personenzentrierter Beratung“. Beratende mit und ohne professionelle Ausbildung sind am Türschild nicht zu unterscheiden.

Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass die Uneindeutigkeit des Beratungsbegriffs eine lange Vergangenheit hat. Für Wandhoff (2016) ist das Rat geben und Beraten aus historischer Sicht eine uralte Kulturtechnik und damit etwas, was im soziokulturellen Kontext entstanden ist, um Probleme in unterschiedlichen Lebenssituationen bewältigen zu können. In seiner Auslegung der Geschichte der Beratung geht er dem Phänomen Beraten

von der Antike bis ins Jahr 2016 nach. Rat geben und (sich) Beraten ist danach etwas, was in unterschiedlichen Epochen ganz verschieden gelebt wurde, sich als Kommunikationsform immer wieder neu gezeigt hat und was mit den Hofnarren, Sekretären und Geheimräten im ausgehenden Mittelalter bereits erste Anwärter auf professionell Beratende gehabt haben soll.

Engel, Nestmann und Sickendiek (2018, S. 88) beschreiben so auch in ihrem Rückblick auf die jüngsten 50 Jahre des Phänomens Beratung eine „bunte und diverse Beratungslandschaft“, die vielfältige Formen von der Alltagsberatung bis zum Professionellen hervorgebracht hat. Die verfügbaren Settings, in denen Beratung stattfindet, reichen von wenig formalisierten Tür und Angel-Gesprächen (Hollstein-Brinkmann, 2016) mit beratendem Charakter bis zu stark formalisierten Gesprächen für ausgewiesene Adressatinnen und Adressanten bei spezifischen Problemlagen (Engel, Nestmann & Sickendiek, 2007).

Die parallelen Lesarten, was unter Beratung zu verstehen ist, haben sich damit eher vergrößert. Veränderte Informationswege, Kommunikations- und Sozialformen sowie „die rasante Entwicklung des Internets und seiner online abrufbaren und gestaltbaren Angebote“ (Engel et al., 2018, S. 89) haben zudem einen kaum mehr überblickbaren Boom an Ratgebern, Coaches und Begleitern für alle Lebensbereiche und -lagen hervorgebracht. Diese bedienen die „quasi naturgegebenen Beratungsbedürfnisse einzelner Menschen und Gruppen“ sowie einen „hohen Grad eines kollektiven Beratungsbedarfs“ (Stimmer & Ansen, 2016, S. 15). Gleichzeitig haben sich etwa mit der webbasierten E-Mailberatung (Knatz, 2009; Weinhardt, 2009) sowie der Chat- oder Forenberatung (Brunner, Engelhardt & Heider, 2009; Hintenberger, 2009) neue, bereits unverzichtbare Formen online-basierter Beratung entwickelt, mit deren Hilfe auch neue Gruppen von Adressatinnen und Adressanten für Beratung erreicht werden können (Kühne & Hintenberger, 2009).

Es erscheint daher zunächst sinnvoll, eine Eingrenzung vorzunehmen und der Frage nachzugehen, was Beratung sein kann und wovon diese abgegrenzt werden könnte.

3.1.1 Rat geben und Beraten als Kommunikationsform

Nestmann (2007) beschreibt den Rat- und Hilfesuchprozesse als hochgradig kultur- und kontextabhängig. Lange bevor professionelle, institutionalisierte Beratung aufgesucht wird, beginnt ein intensiver Such- und Selbstvergewisserungsprozess. „Auch im

Alltag war das Beraten schon immer eine feste kommunikative und problemlösende Größe“ (Engel et al., 2018, S. 84). Beratung kann in dieser Ausprägung mit Großmaß (2014) als Kommunikationsform bezeichnet werden, die auch das alltägliche zu Rate ziehen, Rat geben und sich Beraten mit einschließt.

Im Rahmen informeller täglicher Gespräche mit nahestehenden Personen stehen Menschen sich mit Rat und Tat bei. Der als problematisch erlebte Sachverhalt wird erörtert. Es werden Meinungen und Sichtweisen eingeholt, scheinbar ähnliche Geschichten und Erfahrungen samt Ratschlägen geteilt und Solidaritätsbekundungen eingeworben. Inwiefern dies als entlastend oder gar hilfreich für den Umgang mit der als problematisch wahrgenommenen Situation erlebt wird, ist wohl von Gespräch zu Gespräch recht unterschiedlich. Die als positiv erlebte emotionale Zuwendung, das Gefühl, akzeptiert und ohne Bewertung verstanden zu werden, ein eher zuhörendes einfühlendes Gegenüber als auch der Erhalt wichtiger Informationen und das Aufzeigen neuer Sichtweisen macht diese Gespräche nach Tausch (1997, S. 913) hilfreich.

Solche Alltagsgespräche können durchaus anregend sein, als Orientierungs- und Entscheidungshilfe dienen und zur Bewältigung von Alltagsproblemen beitragen. Für die Mitglieder einer funktionierenden Gemeinschaft erscheinen sie unerlässlich, bereits von frühester Jugend an: So betiteln Ecarus und Kolleginnen (2017) ihre Sekundäranalyse der Studie „Jugend.Leben.“ (Maschke, 2013) mit Blick auf die Eltern-Kind-Beziehungen der spätmodernen Jugend auch mit „Erziehung des Beratens“ - als Antwort auf die aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen an Selbstverwirklichung und Optimierung in unterschiedlichen Lebensbereichen. Beratung als hilfreiche Kommunikationsform und Handlungshilfe in unübersichtlichen Entscheidungsfragen in Anspruch zu nehmen, ist damit für viele Menschen ganz selbstverständlich.

Hinsichtlich geeigneter Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner nennt Nestmann (2007) ergänzend zu nahestehenden Personen sogenannte „informelle Helfer“, die als „role related helpers“ (S. 548) aufgrund ihrer Präsenz, der von Ihnen geschaffenen vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre und/oder der von ihnen ausgeübten Funktionen und Rollen im sozialen Gefüge um Rat und Beratung gebeten werden. Ihnen gemein ist, dass sie keinen beratungsnahen Berufen nachgehen, jedoch mit vielen Menschen in Kontakt kommen und Konversation betreiben. Besonders für Menschen, die keine nahen sozialen Beziehungen haben, sind sie als Kommunikationspartnerinnen und -partner unersetzlich.

Das können beispielsweise Vereins- oder Gemeindemitglieder sein, aber auch Angehörige unterschiedlichster Dienstleistungsberufe: die kompetent wirkende kommunikative Schulsekretärin, die vertraute Frisörin oder Bäckereifachverkäuferin, der Kneipenwirt ebenso wie etwa der Streifenpolizist.

3.1.2 Rat geben und Beraten als Querschnittsaufgabe und Handlungsform im Rahmen unterschiedlicher beruflicher Tätigkeiten

Neben alltäglichen informellen Gesprächen durchzieht Beraten als Querschnittsaufgabe und Handlungsform unterschiedliche Dienstleistungen und Hilfeformen. Handlungstheoretisch betrachtet umfasst menschliches Verhalten Tätigkeiten und Handlungen. Im Unterscheid zu bisherigen Definitionen, die Beraten grundständig als Handlung betrachten (z.B. Dewe, 2004; Engel, 2003; Engel & Sickendiek, 2005) soll Beraten hier zudem als explizite berufliche Tätigkeit abgegrenzt werden. Dazu wird eine Taxonomie von Hacker und Weth (2008) aus dem Bereich Arbeitspsychologie zugrunde gelegt. Handlungen können danach als „relativ selbstständige Abschnitte zielgerichteter Tätigkeiten, die Teilziele realisieren“ (ebd., S. 81) beschrieben werden. Tätigkeiten sind Handlungen als Kategorien also übergeordnet. Die reine Handlungsform des Beratens zeigt sich somit als eine zielgerichtete Aktion neben anderen zielgerichteten Operationen wie beispielsweise Informieren, Unterweisen oder Begleiten. Die Handlung des Beratens unterscheidet sich damit von Beraten als genuiner beruflicher Tätigkeiten im Sinne einer übergeordneten Kategorie. Letztere wird in Kapitel 3.1.3. dargelegt. Zunächst wird beraterisches Handeln als Querschnittsaufgabe unterschiedlicher Berufe betrachtet

Im Rahmen beraterischer Querschnittsaufgaben werden Expertinnen und Experten in ihrem Berufsfeld unter anderem um Information und Rat gebeten. Ihnen wird dabei zugestanden, für die Ratsuchenden mit „objektiver Urteilskraft“ (Barthelmess, 2010, S. 311) die Situation zu bewerten und eine Lösung vorgeben zu können. Beraten kann hier, neben Informieren, Diagnostizieren, Belehren, Begleiten, Empfehlen, Anleiten und Intervenieren, als einer von vielen Tätigkeitsabschnitten bzw. als eine Handlungsform neben anderen gesehen werden, die eine berufliche Tätigkeit in der Summe ausmachen. Das Beraten selbst als ausgewiesene professionelle Berufstätigkeit steht hier jedoch nicht im Mittelpunkt. Bauer und Kolleginnen (Bauer, Gröning, Hoffmann & Kunstmann, 2012) unter-

teilen Beratungsformen, die als solche Querschnittsaufgaben erbracht werden, nach professionellem Selbstverständnis und institutioneller Sozialisation. Beratung wird dabei ganz explizit nicht als professionelle und institutionalisierte Form der Berufsausübung angeboten. Die Autorinnen sprechen dennoch von „Beratungsmodellen“ und ordnen diese unterschiedlichen Professionen und Institutionen zu (ebd., S. 49ff).

1. Im *ärztlich-klinischen Beratungsmodell* stehen das Heilen und Therapieren im Mittelpunkt. Vertreterinnen und Vertreter medizinischer und therapeutischer Professionen erheben entlang klinischer Deutungsmuster Diagnosen, die von ihnen vorgegebene Interventionen nach sich ziehen. Beratung zielt hier also auf die Vermittlung der Diagnosen und des Wissens über mögliche Behandlungsmaßnahmen, aber vor allem auch auf das Schaffen von Akzeptanz und Bereitschaft zur Annahme der Behandlungsvorschläge.
2. Im *theologischen, pastoralen Beratungsmodell* können Seelsorge und Schutz als Prinzip gelten, ebenso wie Führung, der sich Ratsuchende anvertrauen. Der moralische Einfluss auf die Ratsuchenden wird betont. Die Schuld des Einzelnen und die in der Beratung angestrebte Gewissensentlastung steht im Mittelpunkt, insbesondere also der Akt der Vergebung. „Schuld und Wiedergutmachung sind so Bestandteil von Beratung“ (S. 51). In diesem Sinne dient Beratung hier auch dazu, den Ratsuchenden ihren Platz im Gefolge des „Hirten“ zuzuweisen, eine Rolle, die die beratende Instanz einnimmt.
3. Im *amtlichen Beratungsmodell* handeln Ansprechpersonen als Agentinnen und Agenten des Sozialstaates mit dem Ziel der „Herstellung von gesellschaftlicher Ordnung“ (S. 51). Amtliche Formen der Sozialberatung, die oft unfreiwillig in Anspruch genommen werden müssen, werden als Beispiele genannt. Die Autorinnen betonen dabei die Ordnungsfunktion von Beratung. Dabei steht die Umsetzung rechtlicher, sachlicher und verwalterischer Anforderungen im Mittelpunkt der Beratung und nicht das individuelle Wohlergehen der Ratsuchenden.
4. Im *anwaltlichen Beratungsmodell* handeln Expertinnen und Experten als Interessenvertretungen ihrer Klientinnen und Klienten, beispielsweise in Berufszweigen wie der Steuer-, Wirtschafts-, Unternehmensberatung, der Verbraucherberatung, z.T. aber auch im Rahmen der Schuldnerberatung. Beratung verfolgt hierbei das

Ziel, die Rechte der Ratsuchenden zu vertreten. Beratungsexpertise zeigt sich dabei als Expertise in rechtlichen Grundlagen.

5. Für das *pädagogische Beratungsmodell*, in dem Lehren und Bilden sowie Erklären und Aufklären im Zentrum stehen, kommen die Autorinnen zum Schluss: „In den meisten pädagogischen Berufen ist das Rollensegment „Berater/Beraterin“ innerhalb der Berufsrolle eher klein, d.h. Beratung wird zeitlich und ressourcenbezogen nachrangig ausgeübt. Dies hat Auswirkungen auf den Professionalisierungsgrad der Beratung“ (S. 52). Beraten wird etwa in verschiedenen landesspezifischen Verwaltungsvorschriften und Schulgesetzen (siehe dazu zum Beispiel Sauer, 2018) als ein Aufgabenfeld von Lehrkräften benannt, neben Unterrichten, Diagnostizieren, Bewerten, Informieren, etc. Mit Sauer (2015) kann dabei bei Lehrkräften von einem Alltagsverständnis von Beratung ausgegangen werden, welches Beraten mit Rat geben und Informieren gleichsetzt. In diesem Zusammenhang wird auch von einem Ausbildungsdefizit hinsichtlich des beraterischen Wissens und Könnens ausgegangen (Hertel, 2009). Professionell beraten zu können wird Lehrkräften im Rahmen Ihrer Ausbildung nicht vermittelt.

Wie bereits zu informellen Alltagsgesprächen ausgeführt, kann auch für die Dienstleistungen, die in Rahmen dieser Berufstätigkeiten erbracht werden und die ratgebende und beratende Handlungen miteinschließen, angenommen werden, dass sie von Ratsuchenden durchaus als hilfreich und möglicherweise problemlösend erlebt werden. Doch inwieweit entsprechen nun Angebote, die in solch „halbformalisierten Konfigurationen“ (Nestmann, 2007, S. 548) von Vertreterinnen und Vertretern ganz unterschiedlicher sozialer, pädagogischer, psychologischer, gesundheitlicher, juristischer und konfessioneller Berufe angeboten werden, dem, was ein professionelles Hilfe- und Beratungsangebot hauptamtlich Beratender anbieten und leisten kann?

Stimmer und Ansen (2016) nennen als ein Kriterium halbformalisierter beratungsnaher Handlungsformen die „Vermittlung neuen bzw. Wiederbelebung alten Wissens“ (S. 42), die sie auf einem Kontinuum zwischen Auskunft geben und Beraten ansiedeln. Mit Blick auf die Rollen im Rahmen der Lösungssuche und -findung kennen die Expertinnen und Experten Lösungen für die vorgetragenen Probleme und handeln als Ratgebende. Die

Ratsuchenden werden so zu Ratnehmenden. Beraten ist hier im Sinne des Ratgebens also auf Informationsvermittlung, Empfehlung und fertige Problemlösungen ausgerichtet.

In der Literatur (siehe z.B. Schaeffer & Dewe, 2008, S. 137) werden transitive und reflexive Formen des Ratgebens und Beratens unterschieden. Die eben beschriebene Form *transitiver* Beratung folgt dem Expertenverständnis „Ich berate dich“ (Widulle, 2012b, S. 35), bzw. einem „Wir beraten etwas miteinander“ (Seel, 2009, S. 3). Das *etwas* steht hier für eine Problem- oder Sachlage, die andere Sichtweisen oder Veränderungsbedarf einfordert.

Dem oben skizzierten transitiven Verständnis von Rat geben und Beraten wird im Folgenden die *reflexive* Form der Beratung gegenübergestellt. Diese markiert den Unterschied zum Beraten als ausgewiesener beruflicher Tätigkeit, die im nächsten Kapitel detailliert vorgestellt wird. So weist Strasser (2016) hinsichtlich des Beratens als professioneller Tätigkeit darauf hin, dass „Beratung nicht nur der Vermittlung (von Wissen und Einsichten), sondern auch (und vor allem) der Reflexion dient, welche dann zu individuellen Veränderungen führen kann“ (S. 12). In diesem Sinne wird nach Widulle (2012b) in der reflexiven Form von Beratung ein „Wir beraten uns“ (S. 35) entwickelt, welches explizit Selbstklärungsprozesse der Ratsuchenden zum Ziel hat (Seel, 2009). Im Fokus steht hier Ratsuchende als eigenständig Handelnde, weniger die problematische Situation als zu verändernde Sachlage.

So zielen ausgewiesene beratende Handlungen auf die „Förderung neuer bzw. die Wiederbelebung alter Handlungskompetenzen“ (Stimmer & Ansen, 2016, S. 42). Die Handlungsform des reflexiven Beratens unterscheidet sich also auch darin, dass sie keine Lösungsvorgaben, sondern vielmehr einen gemeinsamen Such- und Orientierungsprozess zum Ziel hat. Ratsuchende darin unterstützt werden, hinsichtlich der vorgetragenen Problemlagen (wieder) selbst handlungsfähig zu werden, eigene Entscheidungen treffen zu können und selbstständig zu neuen individuell passenden Lösungswegen zu kommen (Bauer & Weinhardt, 2015). Die Ratsuche wird damit von den Beratenden wörtlich genommen. Sie sehen sich nicht als Expertinnen und Experten für die gesuchten Lösungen wohl aber für die Gestaltung und Moderation des Such- und Orientierungsprozesses. Was macht nun ein Gespräch zu einem solchen Beratungsgespräch? Dies führt zur dritten Form des Beratens als beruflicher Tätigkeit.

3.1.3 Beraten als professionelle berufliche Tätigkeit

In den folgenden Ausführungen wird Beraten als ausgewiesene berufliche Tätigkeit dargestellt. Fragen der Professionsbildung, ob bzw. inwieweit Beraten eine Profession vergleichbar etwa mit der approbierter Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten oder allgemein der Ärzteschaft werden kann oder bereits ist, werden dabei nicht diskutiert. Zu diesem Thema sei auf die einschlägige Literatur verwiesen (z.B. Broermann, 2015; Brüsemeister, 2004; Krause, Mayer & Assmann, 2007).

Beratung kann mit Engel (2003) als „eigenständiger Theorie- und Praxisbereich, der über eine lange Tradition ebenso verfügt, wie über unterschiedliche Konzepte, Handlungspraxen und theoretische Modelle“ (S. 215) gefasst werden. Professionell Beratende können auf dieser Grundlage ein „explizites professionelles Hilfsangebot“ (Nestmann, 2007, S. 549) als Ergänzung zu den oben beschriebenen informellen und halbformellen Angeboten offerieren. Professionelle Beratung kann Menschen dabei unterstützen, spezifische Anliegen und Fragestellungen mit Beratungsexpertinnen und -experten zu bearbeiten. Damit können sie wieder anschlussfähig werden, um die beschriebenen informellen gegenseitigen Unterstützungen in den jeweiligen Alltags- und Lebensräumen abermals für sich nutzen zu können (Engel et al., 2018).

3.1.3.1 Formen von Beratung

Schein (1987) definiert drei Grundformen der Beratung, die Beraten als beruflicher Tätigkeit zugrunde gelegt werden können: die Expertenberatung, das Arzt-Patient-Modell sowie die Prozessberatung. Diese erheben jeweils unterschiedliche Sichtweisen auf die Rollen von Ratsuchenden und Beratenden zur Lösung oder Verbesserung einer als problematisch oder gar veränderungswürdig eingestuften Situation. Sie erscheinen hilfreich bei der Kategorisierung dessen, was professionelle Beratungstätigkeit ausmachen kann.

In der Expertenberatung als auch im Arzt-Patient-Modell steht, wie oben dargelegt, der Austausch von Informationen aufgrund von Fachwissen, die Verständigung über Sachfragen sowie das Geben von Ratschlägen und Empfehlungen im Zentrum beraterischen Handelns. Die Beratenden tragen aufgrund eines Wissens- und Informationsvorsprungs die Verantwortung für die richtige Einschätzung der als problematisch geschil-

dernten Situationen und Zustände als auch für die von Ihnen vorgeschlagenen Lösungswege. Die Modelle setzen voraus, dass die Ratsuchenden ihre Schwierigkeiten und das zur Lösung notwendige Spezialistentum sowie die Expertise der Beratenden richtig einschätzen. Sie müssen die Bereitschaft mitbringen, das Vorgegebene umsetzen zu wollen.

Die Stärke der Prozessberatung basiert indes darauf, dass die Beratenden als Expertinnen und Experten für die Gestaltung des Beratungsprozesses an sich sowie für den Einsatz adäquater Beratungsmethoden und -interventionen angesehen werden können. Die Beratenden sehen ihre Aufgabe nicht (allein) in der Weitergabe von Expertenwissen und der Lösung des vorgetragenen Problems. Vielmehr können die Ratsuchenden in einem gemeinsamen reflexiven Prozess - im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe - dabei unterstützt werden, die problematische Situation für sich dahingehend zu klären, dass sie in dieser wieder konstruktiv handlungsfähig werden können. Nach Seel (2014) weist diese Form der Beratung mehrere reflexive Fokusse auf: Den Selbstklärungsprozess als Thematisierung und Reflexion der eigenen Person des Ratsuchenden, als auch die „Reflexion vorgegebener Reflexionsprozesse und -standards“ (S. 33). Die thematisierten Inhalte werden also nicht nur allgemein, sondern in ihrer Bedeutung für den Ratsuchenden fokussiert. So wird etwa im Rahmen einer Familienberatung explizit darauf eingegangen, was es für den Ratsuchenden selbst bedeutet, dass das Kind zum Beispiel die Klasse wiederholen muss, welche individuellen Ängste, Sorgen und Nöte dies erzeugt, wie die eigene, nicht zum Ziel führende Unterstützung erlebt und bewertet wird, welche Gedanken und Emotionen dies mit sich bringt, wie nun damit umgegangen werden kann, etc. Ergänzend dazu wird der gemeinsame Arbeitsprozess reflexiv in den Blick genommen. Wie wurde dieser erlebt, wurden Themen ausgespart, wie werden die Ergebnisse bewertet, usw.

Transitive Formen der *Wissensberatung* entsprechen der nach Schein ausgeführten Arzt-Patient-bzw. Expertenberatung. Diese werden im Sinne des „Advising“ (Barthelmeß, 2010, S. 309) tätig und können daher nach Seel (2014) nicht Gegenstand einer eigenständigen Professionalisierung von Beratung sein. Gleichwohl kann Expertenberatung im dargelegten Sinne durchaus beratende Handlungen aufweisen. So macht auch Widulle (2012b) darauf aufmerksam, dass „Beratung in der Sozialen Arbeit häufig Prozess- und Expertenberatung“ (S. 35) ist. Dem stimmt Seel (2014) letztlich ebenso zu, der in der Praxis ebenfalls eine Vermischung transitiver und reflexiver Beratungsprozesse sieht. Nach seiner Lesart setzt eine fachliche Beratung immer eine Selbstklärung voraus,

um herauszufinden, was die Ratsuchenden wollen und brauchen. Dazu müssen verfügbare Möglichkeiten betrachtet werden, die beispielsweise über den Austausch von Fachwissen sichtbar werden. Zudem betont er, dass Ratsuchende mit der Nutzung der gegebenen Informationen und Empfehlungen oft überforderten seien, die angestrebten Verhaltensänderungen also u.a. ohne weitere Klärungen zur eigenen Person als auch der sozialen Einbettung ausbleiben.

Ein Fallanliegen aus dem Bereich Schullaufbahnberatung verdeutlicht dies: Beratungslehrkräfte und Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, die Schullaufbahnberatungen anbieten, bringen eine hohe Expertise hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen und Eignungskriterien für den Besuch bestimmter Schularten mit. Sie sind zudem befähigt, mit standardisierten Testverfahren Leistungsprofile von Schülerinnen und Schülern zu erstellen. Letztere könnten im Abgleich mit bisher erbrachten Leistungen und vorliegenden Zeugnissen zu einer Expertenempfehlung führen, welche Schulart für das vorgestellte Kind die richtige sein könnte. Die reine Informationsweitergabe würde Scheins-Expertenberatung als auch teilweise dem Arzt-Patient-Modell entsprechen. Die Ratsuchenden könnten diese Informationen und Empfehlungen als Gesprächsergebnis mitnehmen und für sich ganz unterschiedlich nutzen oder die Gesprächsinhalte überhaupt nicht in Ihre Entscheidungsfindung einbeziehen.

Zu einer reflexiven Beratung, die letztlich die Ratsuchenden befähigt, auf der Grundlage unterschiedlichster Informationen selbst zu einer Entscheidung hinsichtlich der Schulwahl zu kommen, wird dieses Gespräch erst, wenn gemeinsam reflektiert wird, inwieweit eine Passung zwischen den zu erwartenden Anforderungen und den festgestellten sowie den vermuteten Stärken und Schwächen des Kindes gelingen kann bzw. was dagegensprechen würde. Des Weiteren könnten die individuellen Themen, Fragen, Hoffnungen, Herausforderungen, Wünsche und Ängste, die hinter der Frage: „Welche Schule für mein Kind?“ stehen, aus verschiedenen Blickwinkeln erörtert werden.

Solch ein Gespräch kann, wie nach Seel (2014) bereits angemerkt, unterschiedliche Ebenen der Reflexion anstoßen: Die Ratsuchenden könnten neben den Sachfragen auch sich selbst als über die Schullaufbahn des Kindes Entscheidende betrachten. Dazu kann beispielsweise die Attraktivität oder Bedrohlichkeit unterschiedlicher Entscheidungs-

wege fokussiert werden. Die eigenen Entscheidungskriterien, die sie der Schulwahl zugrunde legen als auch deren Sinn und Zweck, können damit zum Thema der Beratung gemacht werden.

Beraten bildet so im Rahmen der Schullaufbahnberatung eine eigene Handlungsform, neben Informieren und Diagnostizieren und möglicherweise Empfehlen. Die Handlungsformen unterscheiden sich hinsichtlich der Ziele, Rollen und Verantwortlichkeiten als auch der eingesetzten Methoden. Beraten als eigenständige berufliche Tätigkeit setzt voraus, dass hauptsächlich Handlungen und Handlungsmuster verfolgt werden, die einem gelingenden reflexiven Beratungsprozess dienen. Durch was genau zeichnen sich diese aus? Dies wird beispielhaft am Berufsfeld der psychosozialen Beratung aufgezeigt.

3.1.3.2 Psychosoziale Beratung als Berufstätigkeit

Beratung – transitiv wie reflexiv - ist kein Tätigkeitsmonopol einer Berufsgruppe. Beratung als „eigenständiges professionelles Handlungsfeld innerhalb psychosozialer und sozialberuflicher Arbeit“ (Engel, 2003, S. 215) wird so auch als „integrierte und disziplinübergreifende Perspektive“ (S. 227) verstanden. Nach Zwicker-Pelzer (2010) begründen spezifische Herangehensweisen und dahinterstehende Logiken professionell Beratender ihre Tätigkeit und weniger grundlegende universitäre Sozialisationen etwa in den Feldern Sozialpädagogik oder Psychologie. Dabei kann hinsichtlich eingesetzter Methoden und Vorgehensweisen ebenfalls ein interdisziplinärer, aus bereits erfolgreich Angewendetem collagierter, sogenannt eklektischer Zugang beobachtet werden (Bauer & Weinhardt, 2014b). Elemente der klientenzentrierten Gesprächsführung (Rogers, 2014; Weinberger, 2013) können dabei etwa neben vorrangig systemischen, ressourcen- und lösungsorientierten Herangehensweisen (Schlippe & Schweitzer, 2013; Schwing & Fryszer, 2015; Shazer, 2012; Walter & Peller, 1995) ausgemacht werden.

Psychosoziale Beratung als eigenständige Hilfeform und berufliche Tätigkeit von Beratern unterschiedlicher Grunddisziplinen, wird beispielsweise als Fachgebiet der Sozialen Arbeit definiert. Bauer und Weinhardt (2014a) zeichnen dementsprechend ein domänenspezifisches Verständnis von psychosozialer Beratung als „hoch reflexiv angelegter Hilfeform“ (S. 85), die freiwillig von autonomen und grundsätzlich handlungsfähigen Adressatinnen und Adressaten in Anspruch genommen werden kann. Das „Recht auf Beratung“ schließt damit grundsätzlich auch das „Recht auf Nicht-Beratung“ mit ein (Engel

et al., 2018, S. 111). Im Rahmen eines gemeinsamen Aushandlungs- und Suchprozesses werden adressatenbezogene Anliegen und Problemstellungen reflektiert und bearbeitet, um „Selbstklärungsprozesse bei den AdressatInnen anzuregen und Ressourcen zur alltagsnahen Lösung der thematisierten Problemstellungen zu aktivieren“ (Bauer & Weinhardt, 2014a, S. 85). Direktive Instruktionen und Belehrungen von Seiten der Beratenden spielen dabei eine stark untergeordnete Rolle. Vielmehr wird den Ratsuchenden zuge-
traut, eigene Ziele für den Beratungsprozess formulieren und gemeinsam entwickelte Anregungen und Lösungen selbsttätig umsetzen zu können (Barthelmess, 2010).

In Anlehnung an die Ausführungen von Josef Strasser (2006) zur Erziehungsberatung, nennt Weinhardt (2014b) psychosoziale Beratung eine „ill-definierte Domäne“ (S. 215) - im Unterschied zu wohldefinierten Domänen, die mit spezifischen Vorgehensweisen und klaren Antworten auf zentrale Fragen aufwarten können. Jeder Beratungsprozess ist in seinem Verlauf jedoch letztlich individuell, eindeutige Herangehensweisen und feste Handlungsabfolgen können nicht garantiert, klare Regelungen zur Entwicklung von Lösungsansätzen für definierte Problemlagen nicht schematisch vorgegeben werden. Fallbasierte Vorgehensweisen und Entscheidungen sind typisch für Domänen, in denen es keine wohl-definierten Regeln für das Problemlösen gibt (Melis, 1997).

Wie kann sich psychosoziale Beratung als eigenständige Hilfeform nach außen hin konturieren und als eigenständige Domäne sichtbar werden? In der Literatur vorgenommene Versuche, Beratung in ihrer Professionalität durch die Formalisierungsgrade ihrer Zugänge, institutionelle Verankerungen (Nestmann, 2007; Sickendiek, Engel & Nestmann, 1999) bzw. weitere äußere Strukturelemente wie Setting, Zeitrahmen, Themen und Aspekte der Freiwilligkeit oder auch den Leidens- und Handlungsdruck der Ratsuchenden (Stimmer, 2000) definieren zu wollen, haben diesbezüglich wenig Klarheit gebracht. Vielmehr beanspruchen obendrein Gespräche mit Professionellen in informellen Tür- und Angel-Situationen als Beratung zu gelten, sofern „ein Übergang vom Rahmen ‚Alltag‘ zum Rahmen ‚Beratung‘ gelingt“ (Hollstein-Brinkmann, 2016, S. 30) und eine explizite Beratungssituation konstituiert wird. Das Handeln der Professionellen selbst scheint entscheidend auszumachen, ob eine Tätigkeit als Beratungstätigkeit ausgemacht werden kann.

Die Art und Weise, wie professionelle Beratungsinteraktionen gestaltet, wie entsprechende Beratungsprozesse konzeptualisiert, welche Beratungsmethoden und -interventionen angewandt werden, rückt damit in den Mittelpunkt. Dabei ist im Folgenden mit Beratung die mündliche Form ihrer Erbringung, sprich das persönliche Gespräch von Angesicht zu Angesicht, gemeint.¹

Wie lässt sich nun eine explizit professionell beratende Tätigkeit charakterisieren? Im vorangehenden Kapitel wurde Beraten als Handlungsform und Querschnittsaufgabe unterschiedlicher Berufsgruppen definiert. So wurde dargelegt, dass beraterische Handlungen beispielsweise ein Teil der beruflichen Tätigkeit von Lehrkräften sind. Welche Merkmale muss professionelles Beraten nun als eigenständige Tätigkeit aufweisen? Dazu wird wie zuvor die arbeitspsychologische Taxonomie von Hacker und Weth (2008) herangezogen, die es erlaubt, Berufstätigkeiten detaillierter zu betrachten. Als ein zentrales Kennzeichen von beruflichen Tätigkeiten, nennen diese die Verwirklichung eines bestimmten Verhältnisses des Menschen „zur Umwelt, zu anderen Menschen und zu den vom Leben gestellten Aufgaben“ (S. 79). Übertragen auf das Tätigkeitsfeld psychosoziale Beratung zeichnen sich hauptamtlich als Beratende tätige durch eine besondere beraterische Haltung aus, die sich in der Beziehungsgestaltung in Gesprächen zeigt und die sich für das Gelingen von Beratungsprozessen als besonders wirksam, gar wirksamer als die Anwendung spezifischer Techniken und Methoden, erwiesen hat. „Neugierde, Offenheit und Anerkennung anderer Menschen“ (Bauer & Weinhardt, 2016, S. 206) werden als Kern dieser Grundhaltung beschrieben, die Raum und Respekt für die Autonomie selbsttätiger Ratsuchender schafft, die begleitet werden möchten.

Als zweites Kennzeichen eigenständiger Tätigkeiten führen Hacker und Weth (2008) an, dass sich menschliche Tätigkeiten „durch das Ausmaß ihrer Bewusstheit, durch ihre Organisation und ihre Kooperativität unterscheiden“ (S. 79). Auch dieses Kennzeichen eigenständiger Tätigkeiten wird durch die professionelle Beratung erfüllt: Die Beratenden

¹ Grundsätzlich können auch medial vermittelte Formen der Beratung, wie Telefonberatung oder E-Mailberatung, die dargelegten Kennzeichen aufweisen. Diese werden hier jedoch ausgeschlossen, da davon ausgegangen werden kann, dass diese Formen der Beratung spezielle Erfordernisse mit sich bringen, die u.U. nicht vollständig benannt sind.

arbeiten „geplant, reflektiert und evaluiert in einem ethisch korrekten Rahmen, in definierten Rollen und in definierten Berater-Klient-Beziehungen – zumeist in Beratungsinstitutionen“ (Nestmann & Sickendiek, 2018, S. 110).

In Kapitel 3.1.2. wurden Handlungen als Abschnitte zielgerichteter Tätigkeiten beschrieben. Nach Hacker und Weth (2008) weisen ausgewiesene Tätigkeiten als definierte Handlungskombinationen bestimmte Merkmale auf, die im Detail auf den Tätigkeitsbereich Beratung übertragen werden können:

- Es gibt *Personen*, die die Tätigkeit ausüben und die tätigkeitsrelevanten Merkmale aufweisen, z.B. die Absichten mitbringen, die Tätigkeit auszuüben als auch das Können, dies zu tun:

Professionell Beratende sind Fachkräfte, die methodisch für die beratende Tätigkeit ausgebildet sind. Vor dem Hintergrund ihres theoretischen und praktischen Fachwissens beispielsweise zu Beratungstheorien, kommunikativen Interaktionsprozessen und Gesprächsführungsmethoden möchten sie explizit beraterisch im Sinne psychosozialer Beratung tätig werden. Dies schließt Hilfsangebote im Sinne direkter und anleitender Empfehlungen quasi aus.

- Es gibt einen *Tätigkeitsgegenstand*:
Die Herstellung einer professionellen Beratungsbeziehung sowie das Herausarbeiten und die kooperative Bearbeitung der Anliegen und Aufträge der Ratsuchenden stehen zunächst im Mittelpunkt. Ziel ist es „Selbstklärungsprozesse [...] anzuleiten und zu begleiten“ (Bauer & Weinhardt, 2016, S. 207).
- Die Tätigkeit hat eine selbstgestellte *Aufgabe* oder einen übernommenen *Auftrag*:
Beratung als eigenständige Hilfeform möchte Menschen dabei unterstützen, in schwierigen Lebenssituationen selbst handlungsfähig zu bleiben oder wieder zu werden, ohne fremde Lösungswege überzustülpen. Aufgrund komplexer Problemlagen sind vollständige Problemlösungen jedoch oft nicht möglich. So geht es auch darum, Situationen als ertragbarer zu erleben, zu mildern und mit Hilfe neuer Sichtweisen besser mit den Realitäten und Herausforderungen umgehen zu können (Nestmann & Sickendiek, 2018).

- Es können *Arbeitsmittel* identifiziert werden:
Professionell Beratende verfügen über Expertenwissen im Feld Beratung/Kommunikation/Gesprächsführung sowie über Expertise in der Anwendung wissenschaftlich anerkannter Methoden und Techniken (für die Systemische Arbeitsweise siehe z.B. Sydow, Behr, Retzlaff & Schweitzer-Rothers, 2006). Dies schließt ein geeignetes äußeres Setting, sowie eine zielführende professionelle Gesprächsstruktur und -führung als auch das Einnehmen einer Beraterischen Haltung, wie oben bereits ausgeführt, mit ein (Nicolaisen, 2013).
- Die *Ausführungsbedingungen* sind geklärt:
Professionelle Beratungsgespräche zeichnen sich durch strukturierte und zeitlich definierte Situationen aus. Sie finden zumeist in institutionalisierten Settings statt. Diese institutionellen Rahmungen bestimmen in der Regel Ablaufroutinen und äußere Gesprächsrahmen, Arbeitsweise, Angebot als auch Themenbegrenzungen, möglicherweise entstehende Kosten, Verschwiegenheitsklauseln, etc.
Alle Beratungsgespräche beginnen im Alltag. Die anfängliche Rahmung des Gesprächs ist der Beginn eines Klärungsprozesses, wie in der professionellen Beratungssituation gemeinsam gehandelt werden kann, welche Regeln gelten. Beratende und Ratsuchende finden sich in ihren Rollen ein. Das macht den Unterschied zu „herumsitzen und reden“ (Hildenbrand, 1999, S. 126).
- Ein beabsichtigtes *Tätigkeitsergebnis*:
Die Ziele von Ratsuchenden mögen individuell recht verschieden sein. Ein generelles Ziel professioneller Beratung ist es jedoch, am Ende eines Beratungsprozesses mehr Sichtweisen auf die Problemlage generiert und reflektiert zu haben als zuvor. Das Finden von geeigneten Lösungswegen ist nicht immer möglich. So führt Vossler (2005) im Rahmen der Evaluation von Beratungsprozessen an Erziehungsberatungsstellen exemplarisch an, dass Ratsuchende angaben, es habe sich hinsichtlich der Problemlage, die zu einer Beratung Anlass gab, faktisch gar nichts verändert. Die Ratsuchenden sahen ihre Ziele dennoch positiv erreicht. Durch neue Sichtweisen und Blickwinkel erschien die als problematisch erlebte Situation besser annehmbar.

Mit der Übertragung der handlungstheoretischen Taxonomie von Hacker und Weth (2008) auf das Berufsfeld psychosozialer Beratung kann Beraten als eigenständige berufliche Tätigkeit definiert und damit in den Rahmenbedingungen, Herangehensweisen und Interventionen von als hilfreich erlebten Alltagsgesprächen und Beratung als Handlungsform in Querschnittsaufgaben unterschieden werden. Letzteres erscheint zwingend notwendig, gerade weil im Bearbeitungsprozess ebenfalls Problemlagen aus dem täglichen Leben bearbeitet werden und professionelle Beratung somit nach dieser Auslegung ebenso Unterstützung bei der Alltagsbewältigung sein kann (Thiersch, 2004). Nur so kann letztlich für potentielle Ratsuchende ein Unterschied zu anderen Unterstützungs- und Hilfeleistungen transparent werden und psychosoziale Beratung als eigenständige Domäne sichtbar werden.

Nach Schützeichel (2010) kann psychosoziale Beratung als eigener kleiner Funktionsbereich definiert werden, der unterschiedliche Handlungskontexte (Schulberatung, Familienberatung, Lebensberatung usw.) umfasst und in dem somit die bearbeiteten Themen als auch die angewandten Methoden der Beratung recht heterogen sind. Funktionsbereiche sind gekennzeichnet durch „dementsprechende Handlungsbereiche, in denen spezifische Handlungstypen oder Handlungsmuster institutionalisiert sind“ (S. 131). Als gemeinsame Handlungslogik des Funktionsbereichs psychosoziale Beratung wird das Ziel benannt, mit dem die Problemlagen bearbeitet werden: Individuen verhalten sich reflexiv zu sich selbst als Personen als auch zu ihren Handlungsproblemen. Psychosoziale Beratung intendiert dabei, unterschiedliche Blickwinkel und Sichtweisen zu eröffnen und so Entscheidungsräume zu schaffen, in denen sich Ratsuchende selbstreflexiv orientieren können. Die Selbsttätigkeit als zentrales Element (Dewe & Winterling, 2005), Ressourcenorientierung und Empowerment (Stimmer & Ansen, 2016, S. 66ff) und zudem, dass die Last der Entscheidung bei den Ratsuchenden bleibt (Schützeichel, 2010, S. 130), kennzeichnen diesen Funktions- und damit Tätigkeitsbereich.

3.2 Was müssen professionell Beratende wissen und können?

Nachdem die Tätigkeit professionell Beratender aufgezeigt wurde, stellt sich weiter die Frage, was diese wissen, können und als Personen mitbringen müssen, damit Beratungsprozesse gelingen können. Modelle und Ansätze der *Kompetenzforschung* beleuchten die Frage, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Merkmale jemand aufweisen sollte,

um die skizzierte berufliche Tätigkeit des Beratens grundsätzlich ausüben zu können. Damit wird automatisch auch die Lehr- und Lernbarkeit von Kompetenzen thematisiert (Klieme & Hartig, 2007).

Einen ergänzenden Zugang wählt die *Expertiseforschung*, die Beratungsprozesse bei Beratern mit Novizen- und Expertenstatus sowie deren Entwicklungen betrachtet (Strasser, 2006). Sie beschäftigt sich mit der Triade von Wissen, reflektierter Erfahrung und Können. Dabei sind neben den internalen Voraussetzungen besonders die konkreten Veränderungen der Wissensbasis und Informationsverarbeitung im Blick, die im Zuge der reflexiven Tätigkeitsausübung Berater zu erwarten sind und die die Expertiseentwicklung im konkreten Aufbau von Handlungskompetenz sichtbar werden lassen (Strasser, 2014). Möglichkeiten der Förderung von Handlungskompetenz können daraus abgeleitet werden (Gruber, Harteis & Rehl, 2006).

3.2.1 Zugang der Kompetenzforschung

Der Kompetenzbegriff wird in den Erziehungswissenschaften bereits seit den 1960er Jahren vielfältig gebraucht und diskutiert. Nahezu jede erlernbare Fertigkeit kann derzeit als Kompetenz beschrieben werden (Veith, 2014). Nach Klieme und Hartig (2007) wird der Begriff in der aktuellen Definition verwendet, um die zu erreichenden Ziele schulischer als auch beruflicher Bildung zu beschreiben. Den Ausführungen folgend sind Kompetenzbeschreibungen dabei jedoch weitaus mehr als normative Vorgaben hinsichtlich zu vermittelnder Wissensbestände bzw. zu erreichender Handlungsziele. Mit der Annahme, dass Kompetenzen grundsätzlich erlernbar sind, wird zudem ihr Erwerb als Lernprozess mitgedacht sowie ihre kontextabhängige Anwendung im relevanten Anforderungskontext. Ob Kompetenzen tatsächlich entwickelt sind, zeigt sich den Erfordernissen entsprechend in ihrer Performanz.

Die allgemeine, recht psychologisch orientierte Definition von Weinert (2001), auf die sich mittlerweile viele Bildungsstandards und Kompetenzmodelle beziehen, beschreibt *Kompetenzen* als

„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 Bereitschaft-

ten und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27).

Übertragen auf den Tätigkeitsbereich der Beratung werfen diese Ausführungen einige Fragen auf, deren Beantwortung bei der Annäherung, was Beratungskompetenz beinhaltet, hilfreich sind.

Einerseits stellen sich Fragen zum Gegenstand und den situativen Bedingungen von Beratungsprozessen. Es bedarf genauerer Kenntnis, welche Probleme Beratende exakt zu lösen haben, welche Problemlösungen zu variieren sind, welche unterschiedlichen Situationen zu bewältigen. Je nach Domäne, Angebot und Klientel können hinsichtlich der zu erwartenden Beratungsleistung vielfältige Antworten geliefert werden. Auch die bereits diskutierte Tatsache, dass Beratung als „ill-definierte Domäne“ einzustufen ist (Strasser, 2006; Weinhardt, 2014b), kommt hier zum Tragen. Was genau in Beratungsgesprächen passiert, folgt keinem vorgeschriebenen Problemlöseschema. Beraten ist „Handeln in einer Ungewissheitssituation“ (Stimmer & Ansen, 2016, S. 349). Es muss fall- und kontextspezifisch mit den Unwägbarkeiten der spezifischen Situation umgegangen werden (Dewe, 2018).

Andererseits ergeben sich Fragen hinsichtlich der dispositiven bzw. erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch der situativ motivationalen Zustände, die kompetent Beratende benötigen, um Beratungsgespräche erfolgreich führen zu können. Bereits bei der Darlegung, was Beraten als ausgewiesene Tätigkeit sein kann, wurde auf das schwierig zu definierende Kriterium Beratungserfolg hingewiesen. Effizienz und Effektivität als Erfolgsdimensionen sind auf Beratungsprozesse kaum zu übertragen und zudem im Ergebnis schwierig nachweisbar (Knyphausen-Aufseß, Schweizer & Rajes, 2009). Die subjektive Zufriedenheit der Ratsuchenden gilt als ein Kriterium für einen erfolgreichen Beratungsprozess (Vossler, 2001; 2005). Doch wie lässt sich von der Zufriedenheit der Adressaten ganz konkret auf die Komponenten der Beratungskompetenz der Beratenden schließen?

Im Bestreben letztere in den Blick zu nehmen, bietet sich als ein weiteres Erfolgskriterium die konkrete Tätigkeitsausübung an, d.h. die tatsächliche Umsetzung dessen, was als professionelle Beratung definiert wird. In der psychosozialen Beratung müsste sich, wie bereits dargelegt, als Beleg das Reflexive im Beratungsprozess beobachtbar abbilden. Dies zeigt sich beispielsweise als das Bemühen, im Beratungsprozess die Ratsuchenden

dabei anzuleiten und zu unterstützen, sich als eigenständig handelnde Personen samt ihrer als problematisch geschilderte Situation vielfältig zu beleuchten und zu hinterfragen, um neue Sichtweisen einnehmen zu können. Beraterisches Handeln entsprechend der dargelegten Tätigkeitsbeschreibung, müsste operationalisiert und sichtbar gemacht werden.

Klieme (2004) hält bezüglich der Kompetenzmessung, d.h. der Sichtbarkeit und Objektivierbarkeit von Kompetenz, passend fest, diese stelle „die Verbindung zwischen Wissen und Können her und ist als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen zu sehen“ (S. 11). Eine Beratungssituation erfolgreich zu bewältigen, erfordert also nicht nur spezifisches Wissen sowie ein Bündel passender Ressourcen wie Fähigkeiten, Fertigkeiten und motivationalen Orientierungen aufweisen zu können. Dieses performanzorientierte Verständnis von Kompetenz bedingt zudem, dass theoriebasiertes Handeln auch gezeigt werden kann. Beratungskompetenz kann folglich als Handlungskompetenz von Beratenden definiert werden (Bauer & Weinhardt, 2014a; Strasser, 2007), die notwendig ist, um Beratungsgespräche, wie oben definiert, mit für die Ratsuchenden nutzbaren Ergebnissen führen zu können.

3.2.1.1 Kompetenzen von Beratenden: Allgemeine Beraterkompetenzmodelle

In den letzten Jahren haben sich etliche Autorinnen und Autoren der Definition als auch dem Erwerb der Handlungskompetenz von Beratenden zugewandt. Allgemeine Beraterkompetenzmodelle, die in der deutschsprachigen Literatur vorgestellt wurden (Krause et al., 2007; Nüssle-Stein, 2006; Schwarzer & Buchwald, 2001) können zu den Kompetenzstrukturmodellen (Klieme & Leutner, 2006) gezählt werden. Die den Modellen zugrunde gelegten Definitionen, was unter Beratung verstanden werden kann, sind heterogen und spiegeln die oben dargelegten unterschiedlichen Positionen. So verwundert es kaum, dass Beratungskompetenz als buntes Konstrukt resümiert wird. Vorausgesetzt werden eine Vielzahl von Kompetenzbereichen, Aspekten, einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die beraterisches Handeln ermöglichen bzw. befördern können. Neben allgemeinen (Schlüssel-) Kompetenzen, etwa personalen, sozialen, methodischen und fachlichen, die je nach Autorinnen und Autoren inhaltlich unterschiedlich definiert werden, werden Werthaltungen und Überzeugungen genannt und wie in der oben angeführten Definition von Weinert (2001), motivationale, selbstregulative und reflexive Fähigkeiten

als notwendig erachtet. Die letztgenannten gehören zu den individuellen kognitiv-motivationalen Faktoren erfolgreichen Lernens (Hasselhorn & Gold, 2017). Ihr Vorhandensein in hoher Ausprägung wird generell mit hohem Bildungs- und Berufserfolg in Verbindung gebracht (Expertenrat "Herkunft und Bildungserfolg", 2011), stehen sie doch für strategisch durchdachtes, geplantes und reflektiertes Handeln, das sicherlich auch für die professionelle zielgerichtete Gestaltung von Beratungsprozessen als grundsätzlich zentral angesehen werden kann.

Obwohl die meisten Autorinnen und Autoren ihren Ausführungen modellhaften Charakter zuschreiben, bleibt letztlich unklar, wie die einzelnen Bereiche und Aspekte von Beratungskompetenz(en) in den unterschiedlichen Konstellationen zusammenwirken, inwiefern sie aufeinander aufbauen und vor allen Dingen, wie und in welcher Form die genannten Komponenten operationalisiert, genauer gesagt messbar und damit nachweisbar gemacht werden können. Kompetent ist, wer kompetentes Beratungshandeln zeigt. Die Antwort bleibt aus, was dies konkret heißt.

So bleiben etwa die Fragen, welche ganz konkreten Kompetenzen Beratende benötigen, was sie bereits mitbringen müssen und was sie erlernen können und wie der Lernerfolg erfasst werden kann, durch generelle Beraterkompetenzmodelle für den deutschsprachigen Raum größtenteils unbeantwortet. So können diese Modelle bestenfalls als Heuristiken hilfreich sein.

Einen Überblick über den englischsprachigen Beratungsdiskurs der letzten Jahre (2010 - 2015) geben Henrich und Weinhardt (2016). Folgt man ihren Ausführungen, so wird auch im angloamerikanischen Bereich seit langer Zeit - und rückblickend weitaus länger als in Deutschland - darüber debattiert, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen für das Berufsfeld des „Counseling“ (amerikanischer Sprachgebrauch) bzw. „Counselling“ (englischer Sprachgebrauch) hilfreich sein könnten. Counsel(l)ing als ausgewiesene Spezialdisziplin umfasst dabei alle beraterischen Angebote in Abgrenzung zu psychotherapeutischen Angeboten. Letztere werden im englischsprachigen Raum klar im Heilungsdiskurs angesiedelt. Counsel(l)ing dagegen wird wie psychosoziale Beratung im Hilfediskurs verankert (Broermann, 2015; Engel & Sickendiek, 2005). Die Überblicksarbeit schließt mit dem Fazit: „Unzählig scheinen die Versuche, beraterische Kompetenz zu erfassen und ihre erfolgreiche Herausbildung in Form von lern- und bildungstheoretischen Gelingensfaktoren dingfest zu machen“ (Henrich & Weinhardt, 2016, S. 153). Ein

programmatischer Gesamtentwurf, der gleichermaßen für die Forschung und Lehre hierzulande handlungsweisend sein könnte, wird indes vermisst.

Der Blick auf unterschiedliche praktische Tätigkeitsbereiche von Beratenden erscheint sinnvoll, um das breite Arbeitsfeld von Beratenden und damit mögliche Spezialisierungen im Sinne von in diesem Bereich besonders notwendigen methodisch, diagnostischen oder auch interpersonellen Kompetenzen bzw. professionsspezifischem Wissen einzugrenzen. Dies folgt zudem der bereits eingeschlagenen Linie, Beratung und damit auch die dafür erforderlichen Kompetenzen als domänenspezifisch zu betrachten.

3.2.1.2 Beratungskompetenz in pädagogischen Berufsfeldern:

Domänenspezifische Beraterkompetenzmodelle

Modelle, die Beratungskompetenz in pädagogischen Berufsfeldern fokussieren, finden sich z.B. bei Hertel (2009) für Beratungsaufgaben von Lehrkräften, bei Bruder (2011) für Lernberatung, bei Elbing (2000) für Beratung von Eltern hochbegabter Kinder, bei Zwicker-Pelzer (2010) und Weinhardt (2013) für den Bereich psychosozialer Beratung im Feld sozialer Arbeit sowie bei Schiersmann, Kolleginnen und Kollegen (nfb/Forschungsgruppe Beratungsqualität, 2014) für die Bildungsberatung. Letztere definieren ergänzend Wissensbestände von Beratenden in der Weiterbildungsberatung sowie Ziele und Standards, die auf der Handlungsebene erreicht werden können.

Bis auf die Modelle zur psychosozialen Beratung werden darin eher beratende Handlungen aufgelistet, die, wie in Kapitel 3.1.2. näher erläutert, klar zu den Querschnittsaufgaben gezählt werden können. Beraten wird so in den Modellen mit anderen Handlungen wie Informieren oder Diagnostizieren gleichgesetzt, für die erforderliche Kompetenzen beschrieben werden.

Gemein ist all diesen tätigkeitsfeldbezogenen Ansätzen, dass sie neben allgemeineren Komponenten zudem domänenspezifische Fertigkeiten und Teilkompetenzen auflisten, die für die Beratungstätigkeit im entsprechenden pädagogischen Feld als notwendig erachtet werden. Klieme unterstützt diese Sicht auf die Dinge, indem er schreibt,

„die Forschungsbefunde sprechen gegen zu große Erwartungen an die breite Anwendbarkeit bzw. Transferierbarkeit von (Schlüssel-) Kompetenzen. Die Vorstellung, bereichsspezifische Kompetenzen könnten durch einen generischen Satz von hoch trans-

ferierbaren Schlüsselkompetenzen ersetzt werden, ist nach Befunden vor allem aus der Expertiseforschung illusionär“ (Klieme, 2004, S. 12).

3.2.1.3 *Komponenten von Beratungskompetenz*

Angelehnt an Beer (2017) können neben grundlegenden Werthaltungen und individuellen kognitiv-motivationalen Faktoren, aus den oben angeführten Modellen und Heuristiken, zusammengefasst folgende Kompetenzbereiche und Dimensionen identifiziert werden:

- Diagnostisches Wissen und diagnostische Kompetenz
- Feldspezifisches Fachwissen und feldspezifische Kompetenz
- Beraterisches Methoden- und Interventionswissen
- Beziehungskompetenz
- Prozesskompetenz sowie
- Reflexions-, Evaluations- und Bewältigungskompetenz.

In welcher Form und Ausprägung die aufgelisteten Puzzleteile benötigt werden, um erfolgreich beraten zu können, bleibt offen.

Dennoch lassen sich zusammenfassend drei Komponenten ausmachen, von denen angenommen werden kann, dass sie sich gegenseitig ergänzen und nur in der Summe Beratungskompetenz ausmachen:

- Erstens *domänenspezifisches Wissen*, das sich aus einer disziplinbezogenen Fachkompetenz und einer arbeitsfeldbezogenen Sachkompetenz (Stimmer & Ansen, 2016, S. 350ff) zusammensetzt.
- Zweitens *Handlungskompetenz*, die sich nicht nur in der Befähigung zeigt, Beratungsgespräche professionell führen zu können, sondern ebenso in der Bereitschaft, das erworbene Wissen anzuwenden und dieses tatsächlich zeigen zu können.
- Sowie drittens eine entsprechende *beraterische Grundeinstellung*. Letztere wird auch als „Haltung“ (Bauer & Weinhardt, 2016; Weinhardt, 2016), „Selbstkompetenz“ (Zwicker-Pelzer, 2010, S. 30), „persönliche Qualität“ (Stimmer & Ansen, 2016, S. 349) oder als „Menschenbild und Werte“ (Körner, 2015; Schwing & Fryszer, 2015; Widulle, 2012b) gefasst.

Zudem ist die Rolle und notwendige Ausprägung motivationaler und volitionaler Komponenten in diesen Modellen, wie bei vielen Kompetenzbeschreibungen, (Klieme &

Hartig, 2007) nicht weiter vertieft. Unstrittig ist, wer professionell beraten möchte, muss bereit sein, „es unter Beweis zu stellen, sich am Versprechen, wirksam zu sein, messen lassen“ (Treptow, 2014, S. 21).

Abschließend bleibt weiterhin unklar, inwieweit die aufgelisteten Zutaten individuell tatsächlich dazu führen, dass kompetentes Beratungshandeln gezeigt wird und wie dieses die Performanz betreffend erfasst werden kann. Treptow (2014) weist in seiner Diskussion rund um den Kompetenzbegriff nachdrücklich auf die „weitgespannte Varianz des Performativen“ (S. 30) hin und betont, dass Menschen, die vergleichbare Kompetenzen mitbringen nicht unbedingt vergleichbar handeln.

3.2.2 Zugang der Expertiseforschung: Wissen, reflektierte Erfahrung, und Können

Die Analyse und Förderung von Leistungseminenz, beispielsweise auch herausragender beruflicher Leistungen, sind Gegenstand der Expertiseforschung (Gruber & Ziegler, 1996). „Wissens-Strukturen, Fertigkeiten, epistemologische Überzeugungen oder Einstellungen von kompetenten Menschen“ (Gruber & Rehr, 2003, S. 1) werden analysiert, u.a. um Aussagen treffen zu können, welche Kompetenzen innerhalb einer Domäne benötigt werden. Den Expertiseerwerb im Blick interessieren dabei insbesondere kognitive Strukturen und Mechanismen, die der Informationsverarbeitung von Expertinnen und Experten zugrunde liegen (Gruber & Degner, 2016).

Bei diesem Zugang stehen damit weniger die im letzten Kapitel vorgestellten Kompetenzstrukturmodelle im Fokus als vielmehr modellhafte Vorstellungen der Kompetenzentwicklung. In diesem Zusammenhang werden daher Fragen nach allgemeineren Mechanismen der Expertise-Entwicklung gestellt. Dabei wird angenommen, dass herausragende Leistungen auf spezifischen und weniger auf generellen Fähigkeiten beruhen. Daher kann davon ausgegangen werden, dass Expertise auf die jeweilige Domäne, in der sie erworben wurde, bezogen ist und nicht auf andere Domänen generalisiert werden kann (Strasser, 2006).

Was macht Expertise aus? Gruber und Rehr (2002) resümieren, „ein hoher Expertise-grad ... ist vor allem mit einer umfangreichen Wissensbasis, großem Problemlöseerfolg, großer Routine im Umgang mit domänenspezifischen Aufgabenstellungen und innerhalb einer Expertengemeinschaft als qualitativ anerkannten Leistungen assoziiert“ (S. 11ff).

Neben dem Wissen, als zentrale Komponente von Expertise (Rothe & Schindler, 1996), wird auch dem „Expertenkönnen“ (Hacker, 1992) eine gewichtige Rolle zugeschrieben.

Für die Kompetenzentwicklung von Expertinnen und Experten scheinen daher besonders „handlungsorientierte Lernprozesse anhand komplexer Fälle“ (Gruber & Rehr, 2003, S. 1) in der jeweiligen Domäne eine entscheidende Rolle zu spielen. Die gemachten Erfahrungen können, sofern sie reflexiv genutzt werden, zu Veränderungen in den Wissensstrukturen führen, die in der Folge effektiveres Handeln in dieser Domäne ermöglichen können.

Neben Erwerbstheorien interessieren bei dieser Art Zugang zudem didaktische Herangehensweisen für den Kompetenzentwicklungsbereich (Gruber et al., 2006). Wie können Erwerbsprozesse durch Instruktion und spezifische Lehr-Lern-Arrangements gefördert werden? Wie kann man den Expertiseaufbau in einer Domäne sinnvoll begleiten?

Gruber und Degener (2016) betonen, dass unterschiedliche theoretische Ausrichtungen der Expertiseforschung unterschiedliche Modelle von Kompetenzen nutzen. Dabei erteilen sie drei-bis vierteiligen Modellen, die ganz allgemein in fachliche, soziale, Selbst- und Methodenkompetenz unterscheiden, eine Absage. Sie begründen dies damit, dass sich die Teilkomponenten kaum abgrenzen ließen. Zudem könne die „Domänenspezifität von Expertenperformanz“ (ebd., S. 174) im Vergleich deutlich besser in Handlungskompetenzmodellen dargestellt werden. Bevor näher auf modellhafte Vorstellungen zur Handlungskompetenz von Beratenden eingegangen wird, wird zunächst der Begriff Handlungskompetenz näher erläutert.

3.2.2.1 *Handlungskompetenz von Expertinnen und Experten*

Eine verbreitete Definition von *Handlungskompetenz* in einer Domäne versteht diese als

„die Fähigkeit, die in dieser Domäne gestellten Anforderungen nicht nur durch theoretisches Wissen zu fassen, sondern auch Problemsituationen erfolgreich zu bewältigen. Dabei sollten sowohl wiederkehrende Anforderungen durch sich entwickelnde Handlungsroutinen möglichst ökonomisch erledigt werden können, als auch neu auftauchende Probleme und Entscheidungen keine unüberwindbaren Hindernisse darstellen, um der Domäne angemessene und in der Expertengemeinschaft anerkannte Ergebnisse zu erzielen“ (Gruber & Rehr, 2005, S. 6).

Die sich entwickelnde Performanz steht hier im Mittelpunkt: Auf der Grundlage von vielfältigen und facettenreichen Wissensarten (Jong & Ferguson-Hessler, 1996) können dank ausgeprägter Problemlösefähigkeit und Entscheidungsstärke erfahrungsbasiert Handlungsroutrinen aufgebaut und flexibel genutzt werden. Die gemachte Erfahrung zu reflektieren und gewinnbringend zu nutzen, wird damit zum Schlüssel für die persönliche Weiterentwicklung, d.h. den Aufbau der eigenen Handlungskompetenz. Erfahrung wird dabei nicht einfach mit Arbeits- und Lebenserfahrung gleichgesetzt, sondern meint gezielt „viel üben um des Besserwerdens willens“ (Gruber et al., 2006, S. 197). Durch die vielfältige Verknüpfung von Wissen und Praxis verdichten sich die Kenntnisse, „wie, wann und in welcher Situation welches Wissen am Erfolg versprechendsten zur Anwendung kommt“ (ebd., S. 197).

Als letzten Punkt thematisiert die oben genutzte Definition von Handlungskompetenz die Bewertung der Performanz durch die Expertengemeinschaft. Anerkannte Handlungen bzw. Ergebnisse innerhalb einer Domäne werden zwischen Expertinnen und Experten ausgehandelt. Lernende haben in der Folge die Möglichkeit, im sozialen Austausch und Dialog mit Erfahrenen, in die Handlungsgemeinschaft hineinzuwachsen. Jedoch erfordert auch dies eine „intensive Auseinandersetzung und Reflexion des Gelernten“ (Gruber et al., 2006, S. 199).

Das Konzept der Handlungskompetenz als performanzorientierter Aspekt der Kompetenz von Expertinnen und Experten spezifiziert den in Kapitel 3.2.1 diskutierten Kompetenzbegriff und ergänzt diesen um die Aspekte Kompetenzentwicklung und -erwerb. Wie kann das Konzept der Handlungskompetenz auf die Domäne psychosozialer Beratung übertragen werden?

3.2.2.2 Beratung als rationale Wissensanwendung

Im Sinne der Expertiseforschung lässt sich professionelle Beratung als „kommunikatives problemlösendes Handeln“ (Strasser, 2007, S. 195) begreifen, welches sich durch Zielgerichtetheit und Rationalität auszeichnet. Letztgenannte Kriterien unterscheiden professionelles Beratungshandeln von Alltagsgesprächen. Expertenwissen wird situationsangemessen, sinnvoll und effizient in der jeweiligen Beratungssituation angewendet, um die Ratsuchenden bei der Problemlösung zu unterstützen.

Psychosoziale Beratung zeichnet sich, wie bereits dargelegt, durch schlecht-definierte Problemstellungen aus, die neben dem objektiven Verständnis der Sachlage eine detaillierte Analyse der vorgetragenen Schwierigkeiten erfordern sowie die Fähigkeit, mit den Ratsuchenden angestrebte Ziele und Lösungsansätze im Beratungsverlauf immer wieder zu prüfen, zu verändern und weiterzuentwickeln. „Eine Grundvoraussetzung für präzisere Analysen erfordert differenzierte Kenntnis authentischer und relevanter Aufgaben und Problematiken“ (Gruber & Rehr, 2002, S. 19).

Der Entwicklungsaspekt von Beratungskompetenz rückt damit in den Fokus: Diese muss sich in der reflektierten Auseinandersetzung mit den domänenspezifischen Anforderungen und Aufgaben im spezifischen Arbeitsfeld entwickeln. Dazu müssen Beratende einiges mitbringen: Fachwissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch bestimmte kognitiv-motivationale Faktoren. Daher schlagen Strasser und Gruber (2003) ein Modell mit fünf Komponenten vor. Beratungskompetenz entwickelt sich danach wie folgt: „(1) Fachliches Wissen um Sachverhalte und um die Wirksamkeit von Maßnahmen (2) erlaubt auf der Grundlage personaler Ressourcen (3) reflektierte Erfahrung, die (4) befähigt, Wissen situationsangemessen und effektiv anzuwenden, was (5) zu beraterischem Erfolg, also dem Erreichen der im Beratungsprozess gesetzten Ziele, führt“ (S. 388).

Einerseits werden *Wissensbestände* um Sachverhalte und Interventionen genannt, die feldspezifischem Wissen und Interventions- und Methodenwissen in unterschiedlichen Beraterkompetenzmodellen (z.B. Schwarzer & Buchwald 2006, Krause, Mayer & Assmann 2007, Hertel 2009, Weinhardt 2013, Zwicker-Pelzer, 2010) entsprechen. Neben fundiertem Fachwissen für den speziellen Aufgabenbereich wird daneben sachbezogenes Wissen über Beratung gelistet. Strasser (2016) spezifiziert die Wissensbasis folgendermaßen: Die inhaltliche Dimension umfasst dabei, wie von Sickendiek und Kollegen (Sickendiek et al., 1999; 2008) vorgeschlagen, feldspezifisches Wissen, z.B. zu Lebenslagen von Ratsuchenden oder auch rechtliche Grundlagen, interaktionsbezogenes Wissen, wie z.B. Gesprächsführungstechniken, Beratungstheorien und diagnostisch-pädagogisches Wissen, etwa zu Entwicklungsauffälligkeiten, Krankheitsbildern und Interventionsansätzen. Es handelt sich dabei um Wissen über Sachverhalte, also deklaratives Wissen, im Sinne des „Wissen was“ (Renkl, 2015, S. 4). Dieses ist „verbalisierbar“ und kann daher in Studium und Lehre vermittelt werden. Schwieriger gestaltet sich die Vermittlung pro-

zeduralen Wissens, also des „Wissen wie“ (ebd., S. 4), das nicht direkt verbalisiert werden kann.

Gruber und Rehr (2002) geben daher zu bedenken: „Viel Wissen macht noch keinen Experten“ (S. 25). Über viel domänenspezifisches Sach- und Fachwissen zu verfügen garantiere noch nicht, dass dieses darüber hinaus erfolgreich angewandt werden könne. Einerseits müsse anwendbares Wissen gelehrt werden, das darüber hinaus tatsächlich in der Praxis genutzt werde, auch wenn unter Zeit- und Handlungsdruck Entscheidungen getroffen werden müssten. Wie können also theoriebezogene Handlungsmuster für bzw. in der Praxis erworben werden und damit das Theoriewissen wie gefordert genutzt werden?

Für den erfolgreichen Expertiseaufbau in der Domäne Beratung räumen Strasser und Gruber in ihrem Modell dem Lernen aus der *Reflexion* gemachter Erfahrungen einen besonderen Stellenwert ein. Es geht also nicht nur darum, Praxiserfahrungen machen zu können, um Kompetenzen für Beratungen zu erwerben. Auch viel Praxis allein macht noch keine Expertinnen und Experten: Die rein quantitative Zahl an Erfahrungsjahren sagt, wie bei anderen Berufsgruppen, etwa Psychotherapeutinnen und -therapeuten (Caspar, 2012; Rzepka-Meyer, Frank & Vaitl, 1998; Strasser, 2014), wenig über den Expertisegrad von Beratenden aus (Strasser, 2014). Vielmehr geht es um den „qualitativen Aspekt der Auseinandersetzung mit Erfahrungsinhalten“ (ebd., S. 196). D.h. Erfahrung muss reflektiert und die daraus gewonnen Erkenntnisse ferner für zukünftiges Handeln genutzt werden.

Die Entwicklung beruflicher Expertise von Beratenden betreffend gehen Strasser und Gruber (2015) davon aus, dass theoretisches Wissen durch Erfahrungen in der beruflichen Praxis restrukturiert wird, wenn Wissen in bestimmten Kontexten angewandt und dies als bedeutsam erlebt wird. Versteht man Expertenwissen und -können als erlernbar, so interessieren „prinzipiell erwerbbar Wissensformen und Handlungsrouinen“ (ebd. S. 199), die sich durch reflektierte Erfahrung konzipieren. Diese zeigen sich exemplarisch bei der Klassifikation von Problemen, deren Merkmale in neuen Problemlösefällen zu entdecken und zu erinnern sind. So können neue Probleme schneller analysiert und verstanden werden. Ferner können Erfahrungen beispielsweise bei der Planung von Herangehensweisen als auch der Beurteilung von eingeschlagenen Wegen genutzt werden. Letzteres schließt zudem die Reflexion von Misserfolgen und Fehlern mit ein, die für künftige Beratungen

hilfreiche Erkenntnisse bringen können (Gruber & Rehl, 2002). Die Wissensbasis, die durch die Integration von theoretischen Erklärungen oder Theorien und gemachter Erfahrung in komplexen Praxissituationen entsteht, ermöglicht zunehmend auch mit vielschichtigen Situationen sowie unvorhergesehenen und ungewissen Problemlagen umgehen zu können (Strasser, 2014).

Die *Situationsangemessenheit des Handelns* wird im hier diskutierten Beraterkompetenzmodell als weiteres zentrales Kriterium genannt, welche durch die beschriebene Expertiseentwicklung unterstützt wird. Durch die Reflexion von Erfahrung entlang theoretischer Konzepte und Erklärungsansätze wird auch verhindert, dass im Handeln zu stark auf Alltagswissen zurückgegriffen wird. Mit dem Punkt, der jeweiligen Situation entsprechend adäquat und professionell zu handeln, wird ein wichtiger, jedoch aufgrund ihrer Individualität von Situationen nur schwer in der (universitären) Lehre zu vermittelnder Aspekt von Beratungskompetenz benannt: Die situative Komponente zu meistern, die sich in jedem Gespräch anders verhält, die wenig vorhersehbar und planbar erscheint. Sie wird einerseits etwa durch die grundsätzliche Beziehung zwischen Beratendem und Ratsuchendem beeinflusst als auch durch die angesprochenen Themen und unterliegt zudem tagesformabhängigen Schwankungen, da z.B. auch das, was vor dem Beratungsgespräch passiert ist, Einfluss auf beide haben kann. Handlungsroutine mit komplexen, ungewissen Situationen zu entwickeln ist hierfür notwendig. Zunehmend flexible Deutungsmuster und Handlungsroutinen im Umgang mit dem Unplanbaren zu erwerben ist hierbei hilfreich.

Mit dem *beraterischen Erfolg* nennen die Autoren in ihrem Modell neben Kompetenzaspekten bereits den Sinn und Zweck, der durch das Vorhandensein und den Einsatz der beschriebenen Kompetenzaspekte von Beratungskompetenten erfüllt werden soll: Die im Beratungsprozess definierten Ziele sollen erreicht werden. Dieser Punkt scheint schwierig zu operationalisieren, da unklar bleibt, um welche Art und wessen Ziele es sich handelt. Die *Zielerreichung* ist u.U. nur in Etappen umsetzbar und somit erst mit zeitlichem Abstand und mit Blick auf den gesamten Beratungsprozess und die damit möglicherweise zusammenhängenden Folgen sichtbar. Sie kann letztlich nur durch den beurteilt werden, der die Ziele definiert hatte. Wie bereits bei den Ausführungen zu Beratung in Kapitel 3.1.3.2. ausgeführt, obliegt die Zieldefinition im Rahmen des Beratungsauftrags den Ratsuchenden. Die Beratenden verfolgen jedoch hypothesengeleitet ebenso eigene Ziele, wie

der Beratungsprozess gestaltet werden und sich entwickeln kann. Aus unterschiedlichen Blickwinkeln könnte die Zielerreichung also anders aussehen.

Zum Gelingen oder Misslingen eines Beratungsprozesses tragen obendrein andere Variablen bei, die nicht unmittelbar von den Beratenden kontrolliert werden können, wie etwa Merkmale und Ressourcen der Ratsuchenden (Strasser, 2007). Eine detaillierte Analyse des Beratungshandelns erscheint notwendig, um Hinweise auf Gelingens- oder Misslingensfaktoren als auch Entwicklungsprozesse im Beratungsprozess zu registrieren und hinsichtlich der Effektivität im Einzelfall eine Aussage machen zu können.

Neben den genannten vier Komponenten werden ferner *personale Ressourcen der Beratenden*, die für die Beziehungsgestaltung in der Beratung von Bedeutung sind, im Kompetenzmodell benannt. Strasser (2007) spezifiziert diese als „überragende interpersonelle Fähigkeiten“ (S. 199) sowie in emotionaler Hinsicht als „ausgeprägte emotionale Reife und persönliche Stabilität“ (S. 199). Er betont jedoch zeitgleich die Schwierigkeit, diese Aspekte zu vermitteln und zu trainieren. Supervision erscheint eine adäquate Methode, um als Beratende die eigenen personalen Ressourcen immer wieder zu reflektieren und weiter zu entwickeln.

Hinsichtlich personaler Ressourcen beweist sich das Können von Beratenden zudem darin, mit wenig zugänglichen Ratsuchenden und unter emotional herausfordernden Bedingungen eine tragfähige Beziehung aufbauen zu können. Nicht nur im Hinblick auf die die Problemlagen, auch unterschiedliche Ratsuchende und Beratungssituationen betreffend, zeigt sich beraterische Handlungskompetenz „im Umgang mit Komplexität und Ambiguität“ (Strasser, 2014, S. 197).

3.2.2.3 *Handlungskompetenz in der Beratung: Wie zeigt sich Beratungsexpertise?*

Im vorgestellten Expertisemodell zu den Komponenten, durch die sich Beratungskompetenz zeigt, wird Beratungshandeln ferner als „rationale Wissensanwendung“ (Strasser & Gruber, 2003, S. 387) definiert. Dabei kann, wie bereits angemerkt, davon ausgegangen werden, dass domänenspezifisches Wissen eine notwendige, jedoch keine hinreichende Voraussetzung für die Entwicklung von Handlungskompetenz darstellt. Wissen muss effektiv organisiert und rational genutzt werden, um bereits bekannte und neuartige Probleme bewältigen und Handlungsrouinen aufbauen zu können. Strasser und Gruber (2008) betonen die schnellere Informationsverarbeitung von Beratenden mit Expertisestatus, die

sich in einer wesentlich rascheren und differenzierteren Wahrnehmung und Nutzung der Fallspezifika zeige. In der Folge führt diese diagnostische Routine im Beratungsprozess zur Bildung detaillierterer und passgenauerer Hypothesen, die ein zielgerichtetes Arbeiten ermöglichen.

Wie genau nutzen Expertinnen und Experten ihr Wissen in der Beratung? Die Gruppe um Boshuizen (Boshuizen & Schmidt, 1992) konnte für den Bereich Medizin zeigen, dass die wiederholte Nutzung deklarativen Wissens dazu führt, dass dieses in verallgemeinerten fallbezogenen Wissensstrukturen zusammengefasst wird. Bei Routineaufgaben nahmen erfahrene Diagnostikerinnen und Diagnostiker daher immer weniger Bezug auf biomedizinisches Wissen, es sei denn, dieses wurde herangezogen, um außergewöhnliche Fallkonstellationen zu bearbeiten.

Als „illness scripts“ bezeichnetes enkapsuliertes Wissen ist für den Bereich Medizin gut erforscht (Custers, 2015; Custers, Boshuizen & Schmidt, 1996; Schmidt & Rikers, 2007). „Illness scripts“ zeichnen sich bei Medizinern u.a. dadurch aus, dass Patienten- und Kontextfaktoren direkt mit Wissen über Symptome verknüpft abgespeichert sind. Expertenwissen wird so „unter generalisierten, fallbezogenen Schemata“ (Gruber & Degner, 2016, S. 176) repräsentiert. Dies führt zu einer schnelleren Aktivierung fallspezifischer, d.h. in Fällen öfter zusammenhängender Informationen. Ähneln sich wiederkehrende Fälle, so kann mit zunehmender Übung die für Expertenhandeln typische Handlungsroutine entstehen. Die damit einhergehende Prozeduralisierung von Wissen bedarf jedoch überaus umfangreicher Übung (Berliner, 2001; Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993).

Strasser (2006) geht auch für die Gruppe der erfahrenen professionell Beratenden im Feld Erziehungsberatung davon aus, dass sie über ein differenziertes feldspezifisches Wissen verfügen, das u.a. in Form von sogenannten „illness scripts“ (S. 126) hilfreich gebündelt dazu beiträgt, in der Beratungssituation schnell hypothesengeleitet vorgehen zu können. Für diagnostische Tätigkeiten von Beratenden im Feld Erziehungsberatung konnte dies gezeigt werden (Strasser & Gruber, 2008).

Gruber und Rehr (2002) geben jedoch zu bedenken, dass Kontextfaktoren bei dieser Art „Routineexpertise“ (S. 21) eine große Rolle spielen und der Transfer auf Situationen, die von anderen Kontextfaktoren geprägt werden, fraglich erscheint. In einer schlecht-definierten Domänen wie der psychosozialen Beratung kann daher davon ausgegangen

werden, dass "Routineexpertise keine hinreichende Bedingung für Handlungskompetenz" (S. 21) darstellt. Vielmehr bestehe die zu entwickelnde Expertise u.a. darin, Modelle von effizienten Handlungen zu konstruieren, die in Transfersituationen adaptiv genutzt werden könnten. So zeigte sich z.B. in der Studie von Strasser und Gruber (2008), dass sich erfahrene Beratende zunächst ein umfassendes Bild des Einzelfalls machten, um möglichst viel Informationen berücksichtigen zu können. Beratende mit Novizenstatus bearbeiteten die Fälle oberflächlicher und deshalb zeitlich schneller, was sich letztlich in weniger detaillierteren Hypothesen niederschlug.

Auch im weiteren Verlauf der Fallbearbeitung zeigte sich eine Tendenz der Expertinnen und Experten unter den Beratenden, fallspezifische Informationen nach und nach zu integrieren und ein „Arbeitsmodell des jeweiligen Falls zu entwickeln“ (Strasser, 2016, S. 15). Das detaillierte Fallverstehen aufgrund der breiten Wissensbasis ermöglicht ihnen, Beratungshandeln inklusive konkreter Interventionen für den individuellen Fall einzusetzen. Subjektiv erworbenes und als wichtig eingeschätztes Erfahrungswissen kommt ins Spiel, wenn Beratende unter Handlungsdruck sozusagen spontan reagieren müssen. Um in solchen Situationen nicht zu stark auf Alltagswissen zurückgreifen zu müssen, benötigen Praktikerinnen und Praktiker eine gezielte wissenschaftliche Fundierung Ihres Wissens sowie das eigene Bestreben, diesen Bezug in der Praxis immer wieder aufs Neue herzustellen und zu reflektieren. „Alltags-, Erfahrungs- und deklarativ erworbenes Grundlagenwissen“ (ebd., S. 16) müssen laufend in ihrer jeweiligen Relevanz für die berufliche Tätigkeit eingeschätzt werden. Dies setzt regelmäßige Möglichkeiten zur Reflexion gemachter Erfahrungen voraus.

3.2.3 Fazit: Kompetenzen für professionelles Beratungshandeln erwerben

Aus Sicht der Kompetenz- und Expertiseforschung wurde der Frage nachgegangen, was Novizen mitbringen müssen, um sich zu professionell Beratenden entwickeln zu können. Grundsätzlich gehen beide Ansätze davon aus, dass kompetentes Beratungshandeln erworben werden kann.

Die Notwendigkeit domänenspezifischen Wissens wird dabei einstimmig hervorgehoben. Dieses setzt sich aus unterschiedlichen Wissensarten und -formen zusammen, die dem künftigen Einsatzfeld der Beratenden gerecht werden und zudem methodische As-

pekte zur Gestaltung der Beratungsinteraktion sowie des -prozesses berücksichtigen müssen (Strasser, 2016).

Sichtbar wird der Kompetenz- als auch der Expertiseerwerb in der Performanz. Die Wichtigkeit von Handlungsmöglichkeiten zum Aufbau der Handlungskompetenz wird daher herausgestellt. Nach Strasser und Gruber (2003) ist der reflektierte Umgang mit konkreten Beratungsfällen notwendig, um anwendbares Erfahrungswissen zu entwickeln, das auf Fachwissen basiert. Die Herausforderung besteht folglich darin, auf der Grundlage theoretischen Wissens zum Themenfeld Beratung Erfahrungen mit Beratungsfällen zu ermöglichen, die reflektiert werden können und in Handlungs- bzw. Erfahrungswissen münden, das im Arbeitsalltag abgerufen werden kann.

Um Wissen und Erfahrung zu verbinden und Handlungskompetenz entwickeln zu können, ist die Fähigkeit zur Reflexion notwendig. Von professionell Beratenden wird daher erwartet, dass sie in der Lage sind, aufgrund unterschiedlicher Wissensbestände, persönlicher Faktoren und Haltungen für sich klären zu können was sie tun, warum sie es tun und wie sie dies beurteilen (Treptow, 2014).

4 Beraten lehren und lernen

Das Kapitel führt in die Thematik ein, wie professionelles Beraten gelehrt und gelernt werden kann. Was genau kann im Rahmen des Beratungslernens vermittelt werden? Welche methodisch-didaktischen Herangehensweisen erscheinen dafür geeignet?

Berufliche Qualifizierungen zur Beraterin und zum Berater werden traditionell berufsbegleitend als Weiterbildungen für im sozialen, wirtschaftlichen oder psychologisch-medizinischen Bereich tätige Personen angeboten. Im Folgenden wird aufgezeigt, dass die Kompetenzorientierung in Hochschulstudiengängen Fragen zum Beratungslernen auch für den Hochschulkontext aktuell macht. Wie im letzten Kapitel dargelegt, wird domänenspezifisches Wissen als unabdingbare Grundlage für Beratungslernen gesehen (Strasser, 2016). Doch Wissen allein führt nicht zu Beratungskompetenz. Letztere zeigt sich im Handeln Beratender und muss als Handlungskompetenz aufgebaut werden (Strasser & Gruber, 2003). Es ist daher von grundlegender Bedeutung zu prüfen, welche der in der Praxis bewährten Aus- und Weiterbildungselemente bereits im Studienkontext angeboten werden können.

Lernformate und Lernarrangements zur Vermittlung von Handlungskompetenzen im Bereich Hochschullehre sind noch wenig entwickelt und erprobt (Becker-Lenz, Busse, Ehlert & Müller-Hermann, 2012). Die Hochschule als Lehr- und Lernkontext wird daher nachfolgend besonders in den Blick genommen, indem didaktische Herausforderungen und Herangehensweisen zur Vermittlung bzw. Einübung von Handlungskompetenz von angehenden Beraterinnen und Beratern an der Universität diskutiert werden. Um beraterrische Handlungskompetenzen zu vermitteln, erscheint die Schaffung praxisnaher Lernumgebungen für das Beratungslernen sinnvoll. Problemorientiertes Lernen mit simulierten Falldarstellungen wird als Lehr-Lernform für die Hochschullehre dargestellt. Abschließend werden Erfassungsinstrumente diskutiert, die das konkrete Handeln und damit auch Lernerfolge beim Beraten lernen sichtbar machen können.

4.1 Wie kann man Beraten lehren und lernen?

„Wie Beratung selbst, ist auch ihre Vermittlung und Lehre hochgradig kontextabhängig“ (Kupfer & Nestmann, 2016, S.323). Die Autoren des Zitats machen damit auf eine zentrale Herausforderung aufmerksam, die sich stellt, wenn man sich dem Thema nähert,

wie Beraten vermittelt werden kann: Die inhaltlichen Ziele und der äußere Lehrkontextbedingungen bestimmen, was zum Thema Beratung im Ausbildungs- oder Lehrkontext angeboten wird und in welcher Form dies möglich ist. Das betrifft zunächst die sehr heterogenen Arbeitsfelder, die jeweils ganz unterschiedliche feldspezifische Wissensbestände der Beratenden erfordern. Das domänenspezifische Wissen Beratender unterscheidet sich daher stark. Des Weiteren eröffnet der Rahmen, in dem Beraten gelehrt wird, Möglichkeiten und setzt zugleich Limitationen hinsichtlich der Methodik und Didaktik des Beratungslernens.

4.1.1 Was wird vermittelt, damit professionelles Beraten gelernt werden kann?

Geht es um die notwendige Wissensgrundlage von Beratenden, deren Wichtigkeit bereits herausgearbeitet wurde, so kann diese in zwei Schwerpunkte aufgeteilt werden, die von Engel (2003) als *Doppelterortung der Beratung* betitelt wurden: Beratende benötigen zum einen *Beratungs- und Interaktionswissen*, um einen Beratungsprozess initiieren und gestalten zu können. Ausgehend von unterschiedlichen Richtungen der Psychotherapie im Geiste der humanistischen Psychologie haben sich dazu verschiedene Arbeitsweisen Beratender, d.h. Methoden der Beziehungsgestaltung und professionellen Gesprächsführung bzw. Prozessrealisierung, entwickelt (Großmaß, 2014). Darauf wird später genauer eingegangen.

Zum anderen benötigen Beratende *feldspezifisches Wissen*, um in einem bestimmten Themenfeld handlungsfähig zu werden. Dieses umfasst das für das jeweilige Arbeitsfeld spezifische Faktenwissen, typische Erklärungsmodelle, gesetzliche Grundlagen und Netzwerkkennnisse. So benötigen Beratende an einer Drogenberatungsstelle eine ganz spezifische Sachkenntnis, etwa Detailwissen über das Spektrum und die Wirkung verfügbarer illegaler und legaler Drogen und Rauschmittel samt der aktuellen gesetzlichen Grundlagen zu dessen Konsum und Vertrieb. Sie kennen die lokale Drogenszene, allgemeine und regionale Unterstützungs- und Hilfsangebote für Suchtkranke und wissen um die Spezifika in der Arbeit mit Abhängigen und ihren Angehörigen. Auf dieser Grundlage arbeiten sie mit ausgewählten Beratungsmethoden, die sich für ihre Klientel bewährt haben. Anders gestaltet sich dies bei Beratenden an einer Schulberatungsstelle. In der Einzelfallberatung, etwa von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten und deren Eltern, wird der Blick neben der individuellen (Lern-

)Entwicklung auch auf den schulischen und familialen bzw. sozialen Kontext gelenkt, in dem die Schülerin bzw. der Schüler lebt. Neben Fachwissen zu Lern- und Verhaltensauffälligkeiten sind daher auch Kenntnisse zum System Schule als auch zu familialen Systemen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen notwendig. Fachkenntnisse dieser Art erwerben Beratende in ihren Fachdisziplinen und vertiefen diese später arbeitsplatzbezogen im Feld.

Für Strasser (2016) sind das methodische Wissen hinsichtlich der Gestaltung einer professionellen Beratungssituation und das feldspezifische Sachwissen zum Beratungsfeld, sprich den dort zu erwartenden Problembereichen und Anliegen der Ratsuchenden, untrennbar miteinander verbunden. Problemlagen hypothesengeleitet analysieren und verstehen zu können wird damit als Voraussetzung für geplantes und gerechtfertigtes beraterisches Handeln gesehen. Wie Beratende vorgehen, welche beraterischen Methoden und Interventionen sie im Beratungsprozess einsetzen, ist demzufolge davon beeinflusst, wie detailliert sie die geschilderte Problemlage erfassen können und welche theoretischen Erklärungsansätze ihnen diesbezüglich zur Verfügung stehen. Wird dies bei der Konzeption von Lehr-Lernangeboten zu Beratung berücksichtigt, so müssen Beratungsanliegen zur Verfügung gestellt werden, die auf der Grundlage des feldspezifischen Wissens der Lernenden auch tatsächlich bearbeitet werden können.

Wie steht es um den zuerst genannten Wissensschwerpunkt *Beratungs- und Interaktionswissen*? Können hierzu generelle Inhalte benannt werden? Nach Engel (2003) dient dieses Wissen dazu, den Kommunikations- und Beratungsprozess professionell gestalten zu können. Es beinhaltet beispielsweise konkrete Gesprächsführungs- und Beratungsmethoden als auch Modelle zu Kommunikation, Handeln und Veränderung.

Welche Prinzipien beraterischen Handelns als auch Beratungsansätze und -methoden können für das Tätigkeitsfeld psychosozialer Beratung vermittelt werden? Eine erste Orientierung hierzu bieten Stimmer und Ansen (2016), die folgende Konzepte und Ansätze unterscheiden, die in der psychosozialen Beratungspraxis derzeit angewandt werden (S. 214):

- der humanistisch-psychologisch orientierte Ansatz
- der psychoanalytisch orientierte Ansatz
- der verhaltensorientierte Ansatz
- der systemisch orientierte Ansatz

- der ressourcenorientierte Ansatz
- der lebenslagentheoretisch orientierte Ansatz.

Eine ausführlichere Darlegung hinsichtlich der jeweiligen Grundlagen und des Nutzens der unterschiedlichen Ansätze für den Einsatz in der psychosozialen Beratung, findet sich zum Beispiel bei Stimmer und Ansen (2016, S. 217ff). Der letztgenannte lebenslagentheoretisch orientierte Beratungsansatz nimmt zudem eine Sonderrolle ein, da er Beratungsprozesse im System der sozialen Sicherung adressiert, vor allem mit Menschen in prekären Armutslagen.

Die sechs Ansätze unterscheiden sich nach Auslegung der beiden Autoren insbesondere hinsichtlich der folgenden Kriterien: den ihnen zugrunde gelegten Theorien und Menschenbildern, den angewandten Methoden und Vorgehensweisen, den Rahmenbedingungen für Beratungsprozesse als auch dem Stellenwert, der etwa Umweltfaktoren an der Problementstehung, -aufrechterhaltung und -lösung zugeschrieben wird. Die drei erstgenannten Ansätze weisen eine große Nähe zur Psychotherapie auf. Nußbeck (2014) stellt diese daher auch als „von therapeutischen Schulen abgeleitete Beratungskonzepte“ (S. 52) dar und stellt diesen systemische Ansätze, die z.T. lösungsorientierte und/oder ressourcenorientierte Arbeitsweisen favorisieren, entgegen.

Mit ganz unterschiedlichen beraterischen Methoden und Herangehensweisen wird im Sinne eines beraterischen Selbstverständnisses in der Praxis also das Ziel verfolgt, Menschen dabei zu unterstützen, schwierige Problemlagen zu bewältigen bzw. selbst handlungsfähig zu werden, um die schwierige Situation zu meistern oder zumindest zu verbessern. Die verschiedenen Verfahren weisen dabei Überschneidungen in den Herangehensweisen auf. Dennoch trägt der Blick in die gängige Beratungspraxis wenig zur Klärung der Frage bei, welche Methoden und Ansätze spezifisch für das Tätigkeitsfeld psychosoziale Beratung vermittelt werden können. Vielmehr zeigt sich eine zusätzliche Herausforderung darin, dass besonders bei ursprünglich klinisch-therapeutischen Ansätzen, wie der Psychoanalyse oder Verhaltenstherapie, zunächst einzelne Methoden und Herangehensweisen ausgewählt werden müssten, die auch im beraterischen Setting angewandt werden können.

Neben der gelebten Praxis kann alternativ vom Beratungsverständnis und den Zielen psychosozialer Beratung ausgegangen werden, um genauer festlegen zu können, welches Beratungs- und Interaktionswissen sinnvollerweise vermittelt werden kann. Was können

die Herangehensweisen und Methoden in der psychosozialen Beratung also bewirken? Wie in Kapitel 3.1.3.2. dargelegt, begeben sich Ratsuchende und Beratende in einen Orientierungs- und Aushandlungsprozess, um Selbstklärungsprozesse bei den Ratsuchenden anzuregen sowie Ressourcen unterschiedlicher Art, etwa individuelle, soziale, materielle oder auch infrastrukturelle (Hahn, 2012), zu aktivieren. Ratsuchende können dabei unterstützt werden, wieder handlungsfähig zu werden, um eigene Probleme selbst lösen oder zumindest lindern zu können. Personen, Problemlagen, Ressourcen und Lösungswege werden dabei im jeweiligen Kontext betrachtet. Dabei wird von autonomen Personen ausgegangen, die die in der Beratung erarbeiteten vielfältigen Sichtweisen auf die Facetten des Problems inklusive der Kontexte, in denen sich diese zeigen, für künftiges lösungsorientiertes Handeln nutzen können. Instruierende Vorgaben von Seiten der Beratenden sind daher möglichst zu unterlassen. Zudem wird der Blick auf die vielfältigen, für die Problemlösung potentiell zur Verfügung stehenden Ressourcen gelenkt, die unter Umständen noch gar nicht als Hilfs- und Unterstützungsmöglichkeit wahrgenommen wurden. Ressourcen, als solche zu erkennen und im Blick zu behalten, kann dabei zu einer Neubewertung des Erlebten führen (Gahleitner, Wahlen, Bilke-Hentsch & Hillenbrand, 2013).

Mit Blick auf die Ziele, die erreicht werden sollen, sind demnach *Beratungsansätze und -methoden* gefragt, die

- die Autonomie der Ratsuchenden unterstützen und wahren,
- Orientierung in und neue Sichtweisen auf undurchsichtige Problemlagen ermöglichen,
- Entscheidungshilfen bei Wahlmöglichkeiten eröffnen,
- den Blick für Ressourcen stärken und
- Zukunftsüberlegungen, Planungen und erste Handlungsversuche fördern und reflexiv begleiten.

Hinsichtlich der vielfältigen Anforderungen verwundert es nicht, dass bezüglich des methodischen Vorgehens in der psychosozialen Beratung gar von einer „poly-eklektischen Praxis“ (Engel et al., 2018, S. 93) gesprochen und gleichzeitig die Relevanz systemischer Perspektiven und Herangehensweisen für die psychosoziale Beratung betont wird. Was ist darunter zu verstehen?

In den vergangenen fünf Jahrzehnten hat sich eine Fülle unterschiedlicher systemischer Ansätze entwickelt. Eine ausführliche Darstellung findet sich zum Beispiel bei Schlippe und Schweitzer (2013). Trotz der Vielfalt können einige *systemische Grundprinzipien* ausgemacht werden, die für systemisch arbeitende Praktikerinnen und Praktiker Gültigkeit haben (siehe dazu z.B. auch Hennig & Ehinger, 2014; Schwing & Fryszer, 2016):

- *Kontextorientierung*: Die (zwischenmenschlichen) Konstellationen und der Rahmen, in dem Probleme entstanden sind und gelöst werden, werden beachtet. Daher wird das soziale Umfeld in der Beratung mitgedacht und es werden u.U. auch Familienangehörige oder wichtige Bezugspersonen miteinbezogen.
- *Funktion von Problemen, Sinnhaftigkeit von Symptomen*: Symptome und Probleme können als inadäquate Lösungsversuche für schwierige Situationen gesehen werden. Sie sind daher veränderbar (Hafen, 2012). Interessant ist der Blick auf Funktionen, beispielsweise auch die positiven Seiten eines Problems, etwa den Vorteilen ein Problem zu haben und es zu behalten.
- *Neue Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten schaffen*: Die Beratung orientiert sich nicht nur an der Wirklichkeit des Klienten, sprich seinen Erklärungen und Deutungen rund um das Problem. Vielmehr können unterschiedliche Sichtweisen auf die problematische Situation und mögliche Lösungswege dazu beitragen, neue Handlungsoptionen sichtbar zu machen.
- *Ressourcenorientierung*: Es wird davon ausgegangen, dass Ratsuchende neben all ihren Problemen, Schwierigkeiten und Schwächen auch Ressourcen, Stärken und positive Seiten haben, die es zu aktivieren gilt (Hahn, 2012).
- *Lösungsfokussierung*: Die als problematisch erlebte Situation wird betrachtet, jedoch wird weniger nach den Ursachen geforscht als vielmehr der Blick auf die Zukunft gerichtet. Ein als positiv definierter Soll-Zustand wird angestrebt (Hegemann, 2012). Den Ratsuchenden wird ermöglicht, sich von der eigenen Problemsicht lösen zu können, neue Wege und alternative Handlungsweisen zu erkennen und erste Schritte in Richtung Problemlösung zu gehen.
- *Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Ratsuchenden*: Beratung ist Hilfe zur Selbsthilfe und kann die Ratsuchenden befähigen, ihre schwierigen Problemlagen aus eigener Kraft anzugehen. Das setzt letztlich auch voraus, dass Ratsuchende die

in der Beratung zu bearbeitenden Anliegen und Probleme als auch die angestrebten Ziele selbst festlegen. Dabei wird angenommen, dass im gemeinsamen Beratungsprozess Impulse erarbeitet werden, die eigentliche Veränderungsarbeit jedoch vom Ratsuchenden selbst im Alltag geleistet wird.

Das Einlösen der genannten Grundprinzipien setzt eine bestimmte Arbeitshaltung voraus, die auch als *systemische Haltung* (Schlippe & Schweitzer, 2013) benannt werden kann. Bezogen auf beraterische oder therapeutische Prozesse wird unter Haltung in der Literatur als auch in der Praxis ganz Unterschiedliches gefasst (Preß & Gmelch, 2014b). Mit Preß und Gmelch (2014a) wird davon ausgegangen, dass beratungsbezogene Überzeugungen, Werthaltungen und Einstellungen dieser Haltung zugrunde liegen, die sich jedoch erst in ganz bestimmten verbalen und nonverbalen Verhaltensweisen und Handlungen der Beratenden den Ratsuchenden gegenüber äußern. Kurzgefasst wird hinsichtlich systemischer Haltung von der Realisierung folgender Annahmen ausgegangen:

- Ratsuchende werden als kompetente Expertinnen und Experten für ihre Lebenswelt gesehen. Sie haben alles, was sie benötigen, um ihre Probleme selbst lösen zu können (Walter & Peller, 1995).
- Beratungsinhalte orientieren sich an den Anliegen und Aufträgen der Ratsuchenden (Haselmann, 2012).
- Ziel von Beratungsprozessen ist es, neue Ressourcen und Möglichkeiten zu erkennen, um konkret anders handeln zu können (Walter & Peller, 1995).
- Die den Beratenden innewohnende Neutralität (Schwing, 2012) betrifft nicht nur den Respekt und das Interesse an allen geäußerten Sichtweisen, Bedeutungsgebungen und Problemerkklärungen und die damit einhergehende Zurückhaltung des eigenen Standpunktes. Die Neutralität zeigt sich auch darin, dass Beratende keine Koalitionen eingehen, alle Beteiligten gleichermaßen wertschätzen. Letztlich zeigt sich die Neutralität auch mit Blick auf das Ergebnis der Beratung. Beratende sollten selbst keine eigenen Lösungen für die problematische Situation der Ratsuchenden anstreben. Dieser Punkt kollidiert möglicherweise mit Vorgaben im Arbeitskontext Fürsorge als auch bei Machtgefällen, etwa im Gespräch zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern.

Neben theoretischen Beratungskonzepten und sich daraus ergebenden unterschiedlichen Arbeitshaltungen gibt es jeweils spezifische beratungsansatzeigene *Techniken und*

Methoden. Diesbezüglich scheint für psychosoziale Beratungsprozesse insbesondere die ressourcen- und lösungsorientierte Richtung der systemischen Kurzzeitberatung (z.B. Shazer, 2012; Walter & Peller, 1995) geeignet, die auf einige wenige Gespräche ausgelegt ist, wie dies in Arbeitsfeldern der psychosozialen Beratung meist der Fall ist. Der ressourcen- und lösungsorientierte Ansatz geht von den Sichtweisen der Ratsuchenden auf ihre problematische Situation als auch von ihren Zielen für den Beratungsprozess aus und legt den Fokus explizit auf die gemeinsame Konstruktion von Lösungen. Hegemann (2012) fasst diesbezüglich treffend zusammen: „Eine konsequent auf Lösungen ausgerichtete Haltung, Aufttrittsweise und Sprache verbreitet bei den Klienten Zuversicht, dass es möglich ist, das Leben zu verbessern und zu erleichtern. Keinesfalls geht es darum, Schweres schönzureden oder zu bagatellisieren“ (S. 255). Dafür wird der Blick für Ressourcen und eigene Möglichkeiten der Ratsuchenden geschärft. Ausgehend von dem Zutrauen, dass die Ratsuchenden in der Lage sind, ihre Probleme selbst anzugehen, werden unterschiedliche systemisch-lösungsorientierte Arbeitsweisen angewandt. Im Zentrum stehen dabei systemische Fragetechniken (siehe z.B. Schlippe & Schweitzer, 2013, S. 249ff oder auch Schwing & Fryszer, 2015, S. 209ff), die dazu beitragen können, vielfältige neue Sichtweisen auf Problem und Lösung zu eröffnen. Das gezielte Anwenden von beraterischen Techniken, z.B. das Experimentieren mit unterschiedlichen Fragearten im Lehrkontext, ermöglicht es Lernenden u.a. herauszufinden, welche Informationen durch welche Arten von Fragen generiert werden können.

Wie in Kapitel 3 ausführlich dargelegt, unterscheidet sich ein professionelles Beratungsgespräch von Beraten als Kommunikationsform durch eine explizite Rahmung des Gesprächs als Beratung und zeichnet sich durch die Gestaltung einer professionellen Beratungsbeziehung aus. Wie eine tragfähige Arbeitsbeziehung in der Beratungssituation geschaffen und aufrecht erhalten werden kann, wird daher ebenfalls thematisiert (Grolimund, 2014). Dazu können u.a. systemisch-orientierte Arbeitstechniken, wie beispielsweise das *Joining* (Schlippe & Schweitzer, 2013, S. 225ff) beitragen, dass den Aufbau eines Rahmens und Techniken der Vertrauensbildung beschreibt.

Zusammenfassend kann hinsichtlich der Ausgangsfrage, welches *Beratungs- und Interaktionswissen* zu vermitteln ist, folgendes Fazit gezogen werden: Das spezifische Beratungs- und Interaktionswissen Beratender hängt konkret von den favorisierten Beratungsansätzen und-methoden ab. Psychosoziale Beratung stellt ein Beratungsformat dar,

in dem unterschiedliche Methoden und Techniken zur Anwendung kommen. *Systemisch-orientierte Arbeitsweisen und Techniken*, deren Anwendung eine bestimmte *systemische Haltung* zugrunde liegt, scheinen besonders geeignet, um die Ziele psychosozialer Beratung zu erreichen.

Nach Bauer und Weinhardt (2014a) ermöglicht gerade die Nutzung unterschiedlicher Methoden und Techniken der Strukturierung und Steuerung von Gesprächsprozessen, fallspezifisch und problembezogen zu beraten. Sie machen jedoch auch darauf aufmerksam, dass Fragen der technischen Umsetzung als auch der systematischen Vermittlung solch einer systemisch-orientierten eklektischen Arbeitsweise erst im Ansatz wissenschaftlich erforscht werden und legen erste Ergebnisse eigener Studien vor (Weinhardt, 2014a, 2015a). Letztere beschäftigen sich im Wesentlichen mit Lehrformaten für das Beraten lernen im Kontext Hochschule. Bevor dies thematisiert wird, wird zunächst dargestellt, wie Beraten lernen bislang an Fachkräfte vermittelt wird.

4.1.2 Wie kann man professionelles Beraten vermitteln?

Beraten lernen findet derzeit im Schwerpunkt als berufliche Weiterbildung statt und wird schulgebunden meist von privaten Anbietern in mehrjährigen berufsbegleitenden Kursen offeriert (Rechtien, 2009). Bereits im vorangegangenen Kapitel wurde eingangs ausgeführt, dass es *die Beraterin/den Berater* als geschützte Berufsbezeichnung nicht gibt. Vielmehr organisieren sich professionell Beratende in Fachverbänden, die unterschiedliche methodische Beratungsansätze, diverse Beratungsformate und/oder Beratungsfelder vertreten. Diese Verbände zertifizieren Weiterbildungsangebote und vergeben Titel, die anzeigen, dass bestimmte Curricula durchlaufen, ausgewählte beraterische Inhalte und Methoden vermittelt und im Rahmen der Weiterbildung erfolgreich angewandt wurden. So spezifizieren sich Beratende etwa als *systemische* oder *klientenzentrierte* Beraterinnen und Berater und zeigen mit dem Titel an, welche Schule der Beratung sie durchlaufen haben und welche Methode sie im Schwerpunkt anwenden.

Eine allgemeine Beratungstheorie als auch eine generelle oder integrative Interventionstheorie und -methode, die praktisches beraterisches Handeln begründet, gibt es nicht. Diese müsste der Vielfalt der Ratsuchenden und Beratenden sowie der Komplexität der Problemlagen gerecht werden. Rechtien (2009) sieht daher auch keine Basis für eine all-

gemeinen Beratungsausbildung, die als Grundlage hilfreich und zudem identitätsstiftend für alle professionellen Beratenden sein könnte.

Im Rahmen berufsbegleitender Weiterbildungen wird neben schulgebundener Vermittlung theoretischer Grundlagen ein Schwerpunkt auf die eigenständige Durchführung von Beratungsgesprächen in der jeweiligen Berufspraxis gelegt. Daneben steht die Reflexion der eigenen Erfahrung in der Weiterbildungs- und Arbeitssituation als auch die Entwicklung einer beraterischen Haltung im Mittelpunkt. Detaillierte Herangehensweisen aus der Praxis finden sich in Rohr, Hummelsheim und Höcker (2016). Daneben geben etwa die Richtlinien der Deutschen Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie e.V. (2017) einen Einblick in die inhaltlichen Schwerpunkte und didaktischen Vorgehensweisen der von ihnen anerkannten systemischen Weiterbildungen.

Das Prozedere der genannten Weiterbildungskonzepte folgt dem im letzten Kapitel beschriebenen Expertiseaufbau bei Beratenden: Auf der Grundlage von Theoriewissen kann sich Handlungskompetenz mithilfe der Reflexion konkreter Erfahrung entwickeln. Lernende sammeln beim Führen von (Beratungs-) Gesprächen im Berufsalltag Erfahrungen, die in den Supervisionseinheiten der Weiterbildung reflektiert werden. Dies kann den Lernenden zudem den Transfer des Gelernten erleichtern, indem sie fortlaufend parallel zum Berufsalltag die Möglichkeit nutzen, theoretisch Gelerntes sofort in praktisches Handeln umzusetzen und aus konkreten Erfahrungen gezielt für die nächste Anwendung zu lernen. So kann sich für das jeweilige Tätigkeitsfeld situationsbezogene Handlungskompetenz entwickeln, die die konkreten Bedingungen und Erwartungen des Arbeitsplatzes berücksichtigt (Hof, 2002). Die mehrjährige Zugehörigkeit zu einer Weiterbildungsgruppe bietet darüber hinaus die Möglichkeit, im Austausch mit den Lehrenden, die in der Regel erfahrene Beratende sind, langsam in die Gemeinschaft der Beratungsexpertinnen und -experten hineinzuwachsen.

Welche Voraussetzungen und Lehrbedingungen werden nun benötigt, um diese reflexive Lernform auf das Feld Beratung lehren und lernen im Kontext Hochschule übertragen zu können?

4.2 Beratung lehren und lernen im Kontext Hochschule

Zunächst wird kurz auf die Rahmenbedingungen des Lehrens- und Lernens im Kontext Hochschule eingegangen. Welchen Stellenwert kann der Vermittlung bzw. dem Erwerb

von beraterischer Handlungskompetenz im Rahmen einer Hochschulausbildung beige-
messen werden? Dies wird am Beispiel des Studiums Sozialer Arbeit betrachtet.

4.2.1 Handlungskompetenz erwerben im Kontext Hochschule

Bereits seit den 1970er Jahren wird diskutiert, dass schon im Studium Sozialer Arbeit neben der Vermittlung von Theorie auch methodische Praxis eine erste Anwendung erfahren sollte, die Grundlagen für die Entwicklung spezifischer Handlungskompetenzen legt, welche sich später in und durch die Praxis weiterentwickeln und festigen können (Becker-Lenz et al., 2012). Spätestens jedoch seit der 1999 durch die europäischen Bildungsministerinnen und -minister unterzeichneten Bologna-Erklärung, im Zuge derer sukzessive kompetenzorientierte Ziele für Bachelor- und Masterabschlüsse festgelegt wurden, dient der Studienabschluss dezidiert der Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit (Wick, 2011). Im Studium die Entwicklung und Vermittlung von Handlungsmethoden zu fördern, wird daher mittlerweile als notwendiger Beitrag für die Professionalisierung angehender Fachkräfte gesehen (Bolay, Iser & Weinhardt, 2015; Heiner, 2012). Jedoch bleibt die Frage derzeit noch weitgehend unbeantwortet, wie ein Curriculum hinsichtlich geeigneter Lernformen, Lernarrangements und Lernorte gestaltet sein könnte, um Handlungskompetenz als Voraussetzung für professionelles berufliches Handeln bereits im Studium vermitteln und erwerben zu können (Becker-Lenz et al., 2012).

Das grundlegende Thema, ob und inwieweit eine Berufsqualifizierung durch ein Hochschulstudium erreicht werden kann, wird an dieser Stelle nicht weiter vertieft. Es sei dafür allgemein auf Wick (2011) und mit Blick auf das Studium sozialer Arbeit beispielsweise auf Hill (2012) verwiesen. Festzuhalten bleibt jedoch: Wird das Ziel verfolgt, Studierende auch auf Tätigkeiten in ihrem künftigen Berufsfeld vorzubereiten, so stellt dies einerseits neue Anforderungen an kompetenzorientiertes Lehren und Lernen an Hochschulen (Michelsen & Rieckmann, 2014) als auch an die Evaluation der Kompetenzentwicklung im Studium (Iller & Wick, 2009).

Beratung gilt als eine „Kernkompetenz der Sozialen Arbeit“ (Widulle, 2016, S. 23). Zumindest ein Grundstein für den Aufbau von Anwendungswissen und Handlungskompetenz in diesem Tätigkeitsfeld sollte daher im Studium gelegt werden. Es wird daher zunächst der Frage nachgegangen, wie der Erwerb beraterischer Handlungskompetenz aktuell bereits im Studium sozialer Arbeit an Hochschulen thematisiert wird.

In welchen Settings findet Beratungslernen im Kontext Hochschule bisher statt und welche Lehr-Lernformen eignen sich, um dies didaktisch umzusetzen? Mehrjährige Masterstudiengänge zum Thema Beratung sind in Deutschland derzeit noch die Ausnahme. Orientierung diesbezüglich können amerikanische Vollzeit-Studiengänge im Bereich Counsel(l)ing bieten (siehe z.B. Swank & Smith-Adcock, 2014). Die wenigen mehrjährigen Studienangebote an deutschen Hochschulen, die sich etwa über die Internetplattform www.studieren.de finden lassen, werden größtenteils berufsbegleitend für Bachelorabsolventinnen und -absolventen angeboten.

Wird das Thema Beratung an Hochschulen im Rahmen von erziehungswissenschaftlichen Studiengängen vertieft, so findet dies in der Regel im Seminkontext statt, z.B. als einführende Veranstaltungen in das praktische Handlungsfeld. Dabei wird eine heterogene Gruppe von Studierenden adressiert und aufgrund geringer Zeitressourcen meist nur ein Eindruck vermittelt, um was es beim professionellen Beraten geht (Widulle, 2016). Wird das Ziel verfolgt, dass Lehr-Lernangebote an Hochschulen über die Vermittlung theoretischen Beratungswissens hinausgehen, sind performanzorientierte Lehr- und Lernformen gefragt, die dazu beitragen, Anwendungswissen und Handlungskompetenz aufzubauen (siehe z.B. Widulle 2012a, 2012b).

Vor dem Hintergrund, dass sich Kompetenzen im Handeln, also in der Anwendung von Wissen und Fähigkeiten weiterentwickeln, rückt das *Erfahrungslernen* bzw. das *situierete Lernen* (z.B. Michelsen & Rieckmann, 2014) in den Mittelpunkt. In Kapitel 3.2.2. wurde bereits dargelegt, dass die alleinige Erfahrung noch keinen Lerngewinn garantiert. Vielmehr muss die gemachte Erfahrung dafür reflektiert, ausgewertet und für das eigene Lernen genutzt werden. Reflexivität zu entwickeln erscheint daher als Voraussetzung für gewinnbringendes Erfahrungslernen grundlegend wichtig.

Wie kann dies im Studium vermittelt werden? Dewe und Otto (2012) beschreiben Sozialpädagogik als professionsbezogene Reflexionswissenschaft, die zum Ziel habe, einen reflexiven Umgang mit wissenschaftlichem Wissen zu vermitteln. Erreicht werden könne dies zum Beispiel, indem methodische Vorgehensweisen bereits im Studium durch die theoretische Bearbeitung von Fällen aus der Berufspraxis geübt werden. Auch Kolodner, 1997, S. 61) beschreibt, wie fallbasierte Erfahrungen zu Lernen führen. Im Sinne des Expertiseentwicklungsansatzes geht sie davon aus, je intensiver Erfahrungen analysiert

werden, desto besser können diese für späteres Handeln genutzt werden, d.h. umso größer ist der Lernzuwachs.

Doch in welcher Form kann performanzorientiertes Lernen mit authentischen Praxisfällen in der Hochschullehre angeboten werden? Die Kompetenzorientierung in Hochschulstudiengängen, die die Bologna-Reform mit sich gebracht hat, erfordert neue Vermittlungs- und Prüfverfahren. Iller und Wick (2009) legen dazu in einem heuristischen Stufenmodell dar, wie Kompetenzen im Studium aufeinander aufbauend erworben werden können. Sie beschreiben in sechs Schritten den Weg vom Wissenserwerb über den Transfer des Wissens, die Analyse des Handelns Dritter bis hin zum eigenen Handeln, das entlang der Wissensbasis reflektiert werden kann. Folgende Stufen werden dabei durchlaufen: (1) Informationen reproduzieren, (2) Wissen organisieren, (3) Wissen übertragen, (4) Handlungsmöglichkeiten reflektieren, (5) in Situationen handeln und (6) Handlungsprozesse generalisieren und weiterentwickeln (ebd., S. 197).

Die von Iller und Wick vorgeschlagene Vermittlungsmethodik zum Kompetenzaufbau kann auf das Beratungslernen übertragen werden. Zunächst geht es darum, auf den Stufen (1) - (3) eine Wissensgrundlage zu schaffen. Auf Stufe (4) werden Praxisfälle im Sinne des Deutungslernens (z.B. Arnold, 1996) genutzt. Dabei werden Studierende noch nicht in der praktischen Fallbearbeitung tätig. Vielmehr reflektieren sie das Vorgehen anderer, um etwa problematische Lösungsstrategien methodisch zu überprüfen (Dewe, 2012). Um beraterisches Können geht es ab Stufe (5). Schiersmann, Weber und Petersen (2013a) empfehlen für das Beratungslernen auf den finalen Stufen (5) und (6) das Lernen mit Simulation, das in unterschiedlicher Form praktisches Tun ermöglicht. Wird die Möglichkeit geschaffen im Rahmen der Simulation authentische Alltagssituationen aus den konkreten Arbeitsfeldern zu meistern, so erfordert dies die Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen, in denen Probehandeln mit anschließender Reflexion möglich ist.

4.2.2 Lernen und Probehandeln in einer problemorientierten Lernumgebung

Im Folgenden wird die Möglichkeit, Beraten mit Hilfe einer problemorientierten Lernumgebung zu lehren und zu lernen, diskutiert. Dazu wird zunächst kurz vorgestellt, welche Vorteile diese Art Lernumgebungen für den Erwerb anwendbaren Wissens haben und wie sie für die Aneignung beraterischer Handlungskompetenz genutzt werden können. Dem fallbasierten Lernen, besonders der Erstellung von Fallvignetten, kommt dabei eine

zentrale Rolle zu. Daher wird auf die damit verbundenen Herausforderungen eingegangen, bevor abschließend Ansätze des Lernens mittels simulierter Falldarstellungen vorgestellt und für das Beratungslernen angepasst werden. Letztere bilden den Kern einer Lernumgebung, in der realistisches Probehandeln in einem geschützten Rahmen möglich wird.

4.2.2.1 *Problemorientiertes Lehren und Lernen im Kontext Hochschule*

Mit Stark, Schnurer und Mandl (2005) kann davon ausgegangen werden, dass auch im Bereich Hochschulbildung „traditionelle Formen des Lehrens und Lernens zu kurz greifen, wenn man Lernende darauf vorbereiten will, der Komplexität ihrer späteren Aufgabe gewachsen zu sein“ (S. 213). Klassische universitäre Lehrangebote, die rein auf Informationsvermittlung setzen, werden von den Autoren zusammenfassend sowohl in kognitiver als auch in motivationaler und emotionaler Hinsicht als ungünstig bewertet. Dabei wird nicht nur auf das Problem des Wissenstransfers angespielt, in der Kritik stehen ebenso die starke kognitive Orientierung des Lernangebots, die Passivität der Lernenden, die von außen belehrt werden sowie die Nichtbeachtung des situativen Kontextes, in dem Lernprozesse ablaufen.

Auch andere Autoren (Hancken, 2017; Huber, 2005; Schaper, 2014; Schaper, Schlömer & Paechter, 2012; Wahl, 2013) werben für Lernformen, die Lernende aus der passiven Zuhörerschaft entlassen und obendrein den Anwendungsbezug des Gelernten sichtbar machen. Dabei werden Lernprozesse vielfach aus einer konstruktivistischen Perspektive betrachtet und es wird von situiertem Lernen (z.B. Gerstenmaier & Mandl, 1999, 2001) gesprochen. Lernen wird dabei im Sinne der *Theorien situierter Kognition* (Greeno, 1998; Wilson & Myers, 2000) als hoch individueller, konstruktiver Prozess, der situations- und kontextgebunden stattfindet, angenommen. Handlungswirksames Lernen findet danach durch Lernende in einem Kontext statt, den sie den Instruktionen entsprechend nutzen und mit dem sie interagieren (Reusser, 2005). Bezogen auf bereichs- und problemorientiertes Wissen wird Wissensbildung und Lernen zudem abhängig vom sozialen und kulturellen Kontext gesehen: Verstehen ist danach ein Aushandeln von Bedeutung und findet im sozialen Austausch statt (Hawelka, 2007). Der Kommunikation über den Lerngegenstand kommt dabei besondere Bedeutung zu.

Um die Anhäufung *trägen Wissens* (Mandl, Gruber & Renkl, 1993), das obwohl es verfügbar wäre nicht für Handeln und Problemlösen genutzt wird, zu vermeiden, werden beispielsweise problemorientierte Formen des Lehrens und Lernens empfohlen, in denen Aufgabenstellungen aus der Berufspraxis im Mittelpunkt stehen. Diese ermöglichen obendrein erstes anwendbares Erfahrungswissen bereits im Kontext Hochschule zu erwerben. Problemstellungen aus der beruflichen Praxis können dafür im Rahmen universitärer Lehre in *situierten oder problemorientierten Lernumgebungen* dargeboten, analysiert und bearbeitet werden. Die Begriffe Erfahrungslernen, situiertes Lernen und problemorientiertes Lernen werden in der oben zitierten Literatur für Lerngelegenheiten genutzt, in denen Lernende Gelerntes praktisch anwenden müssen. Durch den Anwendungsbezug kann das Gelernte besser verankert werden, ebenso wird das Anwenden praktischer Problemlösestrategien gefördert und damit verhindert, dass lediglich träges Wissen erworben wird (Hawelka, 2007). Die Schaffung einer Lernumgebung, die reale Alltags- bzw. Arbeitsbedingungen simuliert und das Bearbeiten realistischer Aufgaben erfordert, kommt zudem der Forderung nach, dass effektives Lernen durch ähnlich gestaltete Lern- und Anwendungssituationen unterstützt wird (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001).

Wie in Kapitel 4.1.2. beschrieben, werden solche Lernformen aktuell hauptsächlich im Rahmen beruflicher Weiterbildungen genutzt und können auf das universitäre Lehren und Lernen übertragen werden. Das Vorgehen orientiert sich dabei an außerschulischen, eher informellen Lerngelegenheiten, bei denen Lernende im Alltag mit Schwierigkeiten konfrontiert werden, deren Bearbeitung hohe Relevanz für sie besitzt. Diese werden in problemorientierten Lernumgebungen nachgestellt (Stark et al., 2005). Reale Arbeitssituationen werden dafür in ihrer ganzen Komplexität wiedergespiegelt, so dass „die Lernenden einerseits vielfältige und realitätsnahe Lernerfahrungen sammeln und andererseits mit dem Wissen auch die Anwendungsbedingungen dieses Wissens erwerben“ (Sonntag, Stegmaier & Jungmann, 1998, S. 330). Handlungswissen und praktische Fertigkeiten können so parallel erworben und angewendet werden.

Was muss beachtet werden, wenn reale Alltagssituationen professionell Beratender in Lernumgebungen realisiert werden? Beratungssituationen stellen komplexe und wenig vorstrukturierte Arbeitssituationen dar. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass Beratungsgespräche, besonders Erstgespräche, in der Realität zwar durchaus bestimmten Phasen im Gesprächsverlauf folgen (Kähler & Gregusch, 2015), dass diese aber auch von

Irregularitäten geprägt sind, mit denen es sich vertraut zu machen gilt. Neben dem Transfer des Gelernten auf eine praxisorientierte Handlungsebene bietet die geschützte Lernumgebung somit auch die Möglichkeit, ganz konkret praktische Erfahrungen zu machen, d.h. Beraterisches Handeln ausprobieren zu können, Fehler machen zu dürfen, ohne ernsthafte Folgen für die Ratsuchenden befürchten zu müssen. Die Möglichkeit sich ausprobieren zu können, um aus den Erfahrungen zu lernen, ist entsprechend in den Lernzielen zu formulieren. Werden die gemachten Erfahrungen individuell reflexiv bearbeitet, etwa im Rahmen einer Supervision, so können sich neue Bedeutungen und alternative Sichtweisen entwickeln, die Ausgangspunkt für aktives Experimentieren der Lernenden mit unterschiedlichen Handlungsmustern sein können (Krause, 2012).

Um eine grundlegende Überforderung der Beratungsnovizinnen und -novizen zu vermeiden, wird empfohlen, mit einfacheren Aufgaben, etwa Gesprächen mit leicht erfassbaren Beratungsanliegen und offenen, unkompliziert zu bedienenden Ratsuchenden zu beginnen. Im Sinne des Cognitive Apprenticeship-Ansatzes (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 619), der vorsieht, dass zu lösende Aufgaben langsam in ihrem Schwierigkeitsgrad gesteigert werden, sind die Herausforderungen in den Beratungsgesprächen zunehmend komplexer zu gestalten. Dies kann neben der Vielschichtigkeit der Problemlagen und der Änderungsmotivation der Ratsuchenden beispielsweise auch über die Anzahl beteiligter Personen in den zu bearbeitenden Fällen, berücksichtigt werden. Unterschiedlich komplexe Übungsfälle ermöglichen so die Steuerung des Schwierigkeitsgrades in den Anforderungen der Gesprächssituationen, die zu meistern sind.

Um Problemsituationen im Beratungskontext erfassen, interpretieren und in der Folge hypothesengeleitet bearbeiten zu können, ist neben Kenntnissen zu Interaktions- und Beratungsmethoden auch bereichsspezifisches Wissen notwendig (Strasser, 2014, 2016). Professionelle Beratung wird für nahezu alle Lebensbereiche und ganz unterschiedliche Zielgruppen und Problemfelder angeboten (Nestmann & Sickendiek, 2018). Für eine geschützte Lernumgebung werden daher Problemlagen gewählt, die dem fachlichen Wissen der Studierenden entsprechen und eine mögliche spätere Arbeitssituation vorwegnehmen. So kann als wahrscheinlich angenommen werden, dass Eltern- und Familienberatung eher ein Arbeitsfeld von Studierenden der Sozialpädagogik als von Studierenden der Erwachsenenbildung werden könnte. Letztere würden vermutlich eher von Erwachsenen in Be-

rufslaufbahnfragen kontaktiert werden. Daher kommt der Auswahl der Beratungssituationen als auch der Fälle, die als Beratungsanliegen bearbeitet werden können, eine zentrale Rolle zu. Was bei der Erstellung einer sogenannten „Fallvignette“ (Dirks, 2012) beachtet werden muss, wird daher kurz dargestellt.

4.2.2.2 *Lernen mittels authentischer Fälle: Arbeit mit Fallvignetten*

Was ist unter einem *Fall* zu verstehen? Bei der Bearbeitung von Anliegen und Problemen von Einzelpersonen und (Familien)Systemen wird in unterschiedlichen klinischen, psychosozialen und pädagogischen Berufsfeldern von *Fällen* gesprochen (Graßhoff, 2016; Heiner, 2012; Hummrich, Hebenstreit, Hinrichsen & Meier, 2016; Nauerth, 2009; Schrapper, 2015). Diese beschreiben in unterschiedlicher Art und Weise, in Form von Texten, Ton- oder Bilddokumenten authentische Situationen aus einem spezifischen Berufsfeld. Damit gewähren sie Einblicke in die komplexen Herausforderungen und Problemstellungen der Praxis: Fallgeschichten von Ratsuchenden an einer Beratungsstelle, der Blick in die Deutschstunde und was dort bezüglich der Interaktion in der Klasse beobachtet werden kann, eine Konfliktsituation in einem Jugendhaus, die Abschrift einer Akte der Jugendgerichtshilfe, etc.

Im Hochschulkontext stellen Falldarstellungen in unterschiedlicher Form hervorragende Lerngelegenheiten dar. Zumbach, Haider und Mandl (2008) präsentieren unterschiedliche didaktische Anwendungsmöglichkeiten: Fallbespiele samt Lösungen im Rahmen von Vorlesungen zu nutzen, fallbezogene Anwendungsbeispiele in Seminaren zu präsentieren oder in eher praktischen Lernsettings wie Praktika, die Studierenden selbst Lösungen erarbeiten zu lassen. In der Fallarbeit werden authentische Probleme bearbeitet, Grundlagenwissen und Anwendung vereint und ein Transfer des Gelernten ermöglicht. Busse (2016) stellt diesbezüglich fest: „Lernen am Fall ist per se Erkenntnis und Kompetenz generierend und fördernd“ (S. 209).

Lerntheoretisch betrachtet kann im Sinne des *Cased-Based Reasoning* (Kolodner, 1992, 2014) erwartet werden, dass besonders in einem Bereich, in dem komplexe Problemlagen nicht nach einem bestimmten Schema abgearbeitet werden können, Fallbespiele eine Verbindung schaffen zwischen theoretischen Modellen und der Anwendungspraxis (Zumbach et al., 2008). Durch die detaillierte Bearbeitung von Fällen können Handlungsschritte für ähnliche künftige Problemlagen abgeleitet und somit bekannte Lösungen auf

aktuelle Problemstellungen übertragen werden (Reimann & Schult, 1996). Dabei wird der Art und Weise, wie detailliert Fälle samt der äußeren Umstände beschrieben und eingeführt werden, eine entscheidende Bedeutung beigemessen (Kolodner, 1997).

Um Beratungsanliegen für die Bearbeitung in problemorientierten Lernumgebungen nutzen zu können, werden Fallgeschichten oft in Vignettenform verdichtet. Der Begriff *Vignette* wird in der Literatur unterschiedlich verwendet. Ursprünglich aus der qualitativen empirischen Sozialforschung stammend, dienten so bezeichnete, in Film- oder Textform dargebotene Szenarien dazu, zu interviewende Personen in einen gewünschten Kontext zu versetzen, etwa um zu sehen, wie dieser Kontext Handeln und Urteile der Befragten beeinflusst (Schratz, Meyer-Drawe & Rumpf, 2012).

In klinischen und psychosozialen Forschungs- und Arbeitsfeldern repräsentieren in Form von Texten, Filmen, Rollenspielen oder Simulationen dargebotene Szenarien Fallgeschichten aus der Praxis, weswegen hier von Fallstudien oder *Fallvignetten* gesprochen wird. Dirks (2012) versteht unter einer Fallvignette „Ausschnitte aus einem Fall, [...] die für die Aufgabenstellung zentralen Informationen beinhalten, z.T. noch ergänzt mit knappen Erläuterungen...“ (S. 1). Dabei ist es wichtig, Kernprobleme zu präsentieren, die für die Gruppe der Lernenden eine bestimmte Relevanz besitzen und von diesen aufgrund ihres feldspezifischen Wissens erkannt und bearbeitet werden können. In diesem Sinne wird der Begriff hier genutzt.

Für die Erstellung einer Fallvignette muss die zusammenfassende Darstellung authentischer Fälle in eine kondensierte Form münden, die kurz und prägnant ist, die es jedoch Personen, die den Fall nicht bearbeitet haben, ermöglicht, Facetten des Falls zu erfassen und die Kernprobleme zu rekonstruieren. Für den Beratungserfolg betont Strasser (2016) zudem die Wichtigkeit des feldspezifischen Wissens, im Sinne von professionsspezifischem Sach- und Kontextwissen der Beratenden. Die zugrunde gelegten authentischen Fallinformationen sollten es den Bearbeitenden ermöglichen, deklaratives Faktenwissen zu nutzen, um Fallverläufe zu rekonstruieren und hypothesengeleitet vorgehen zu können.

Fallvignetten, die echte Fallgeschichten aus der Praxis beschreiben, werden im Feld Beratungslernen in der Weiterbildung als auch in der universitären Lehre bereits in unterschiedlichen Formen eingesetzt. Dabei wird in der einen Kategorie von Lernsettings, auf der Grundlage von Fallvignetten ein fiktives beraterisches Vorgehen entworfen, etwa in der verbalen oder schriftlichen Bearbeitung von Video- und Fallvignetten (Gartmeier,

Papadakis & Strasser, 2017), in Fallwerkstätten (Busse, 2016) oder auch beim Lösen verhaltensnaher Szenariotests mit offenen Antwortformaten (Bruder, 2011; Gerich, Trittel & Schmitz, 2012; Klug, Bruder, Keller & Schmitz, 2012). Die so erarbeiteten Lösungswege können verglichen und diskutiert werden. Die tatsächliche Performanz beraterischen Handelns kommt bei diesen Lernformen jedoch nicht zum Tragen. Lernende machen dabei keine eigenen Erfahrungen als Beratende, die reflektiert und für das individuelle Lernen genutzt werden könnten.

Ganz anders ist dies, wenn in einer anderen Kategorie von Lernsettings Fallvignetten als Muster für Rollenspiele (Ahlers, 2017; Becker-Mroztek & Brüner, 2002; Bliesener & Brons-Albert, 1994; Widulle, 2012a) und Planspiele (Ameln, 2016; Kriz, 2009) genutzt oder auch als Vorlage für simulierte Beratungsgespräche in situierten Lernumgebungen eingesetzt werden (Gutknecht, 2010; Weinhardt, 2013; Widulle, 2012a). Die darin dargestellten Fallanliegen werden in diesen Lernformen ganz praktisch im Rahmen tatsächlich stattfindender Beratungsinteraktionen bearbeitet. Die unterschiedlichen Zugänge realisieren dabei Ausschnitte aus Beratungsprozessen, u.a. mit dem Ziel, die Komplexität der Arbeitssituationen konkret erlebbar und reflektierbar zu machen (Ameln, 2016). Dabei stellen simulierte Beratungsgespräche mit eigens dafür trainierten Ratsuchenden besonders realistische Lernsituationen dar. Daher wird nachfolgend das Lernen mit Simulation für das Beratungslernen im Kontext Hochschule betrachtet.

4.2.3 *Lernen mittels Simulation*

Für den Aufbau von Anwendungswissen und beraterischer Handlungskompetenz scheint besonders das Lernen mit Simulation sinnvoll. So können Lernende konkrete Erfahrungen in authentischen Beratungsinteraktionen machen. Lehransätze, die mit trainierten Simulierenden arbeiten, unterscheiden sich damit grundlegend vom Lernen mit Rollenspielen. Letztere werden bereits verstärkt im Lernfeld Beratungslernen eingesetzt, da sie voraussetzungsarm und daher spontan planbar sind (siehe z.B. Bliesener & Brons-Albert, 1994, Lindemann, 2017; Weinberger, 2013). In Rollenspielen werden ebenfalls berufliche Anforderungen, wie das Meistern von Gesprächssituationen, ausprobiert und anschließend reflektiert. Dabei werden die Beratungsszenarien von den Lernenden selbst gespielt und nur wenige Eckpunkte der zu spielenden Szene vorgegeben. Schmitt (2003) definiert Rollenspiele als eigenständige Kommunikationsereignisse, die es ermöglichen,

sich mit dem eigenen Verhalten zu beschäftigen. Dabei wird jedoch bereits von der Anlage her ein von den Lernenden spontan gespielter und damit künstlicher als auch konstruierter Kommunikationsrahmen (Bliesener & Brons-Albert, 1994) in Kauf genommen. Inwieweit in Rollenspielen eine Psychotherapiesitzung - und damit im übertragenen Sinne eine Beratungssitzung - realistisch dargestellt werden kann, wird daher auch kontrovers diskutiert (Ahlers, 2017, S. 84ff).

Im Rahmen des Lernens mit Simulation werden Beratungssituationen nicht nur spontan von den Teilnehmenden nachgestellt und gespielt, wie dies im Rollenspiel der Fall ist. Vielmehr stellt die eigens dafür bereitgestellte Lernumgebung einen Rahmen für eine authentische Beratungssituation, in der Studierende in der Beratung von simulierenden Ratsuchenden tätig werden können.

Was zudem für Simulation im Vergleich zu Rollenspielen spricht: Werden Rollenspiele von unterschiedlichen Protagonistinnen und Protagonisten durchgeführt, so kann a priori nicht abgeschätzt werden, inwieweit diese die Merkmale einer Fallvignette tatsächlich umsetzen und die zu spielende Situation realistisch darstellen. Authentische Fälle von trainierten Schauspielenden darstellen zu lassen, hat hingegen den entscheidenden Vorteil, dass die Darstellung nicht dem Zufall überlassen bleibt. Somit kann auch auf den Schwierigkeitsgrad der zu bearbeitenden Beratungssituation Einfluss genommen werden, wie dies im Sinne des Cognitive Apprenticeship-Ansatzes für Lernangebote in problemorientierten Lernumgebungen gefordert wird (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 619).

Schäfer und Kollegen (Schäfer et al., 2007b) sprechen in diesem Zusammenhang auch von der Möglichkeit der standardisierten Darstellung in dem Sinne, dass Situationen aus dem Berufsalltag wiederholt übereinstimmend dargeboten und so von unterschiedlichen Studierenden bearbeitet werden können. So können praktische Problemlösungen unterschiedlicher Studierender verglichen und diskutiert werden.

Simulationen werden im Hochschulkontext bisher hauptsächlich in der Mediziner Ausbildung eingesetzt (Gorter, S. et al., 2000; Schultz et al., 2007), auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass das Lernen mittels Simulation auf viele andere Professionen übertragen werden kann (Vu & Barrows, 1994). Die Arbeit mit Simulationspatientinnen und -patienten ist dabei nur eine kleine Sparte von Simulationen in der medizinischen

Ausbildung, in der auch mit Fertigkeitstrainern und bildschirmbasierten Simulationen gearbeitet wird, um zum Beispiel Operationstechniken zu üben (Hackstein, Hagemann, Kaufmann & Regener, 2016; St.Pierre & Breuer, 2013).

Als Lernpotentiale der Simulation in der Medizinerbildung nennt Dieckmann (2016) die konkreten Erfahrungen der Lernenden, die Möglichkeit der reflektierten Beobachtung und Rückmeldung, die realitätsnahe Prüfung theoretischer Konzepte sowie die Option des aktiven Experimentierens, d.h. des Erprobens unterschiedlichster Denk- und Handlungsweisen, die die Teilnehmenden immer wieder reflektieren und diskutieren. Der geschützte Handlungsrahmen erlaubt es den Lernenden Fehler zu machen. Zudem lassen sich die jeweiligen Lernziele den Bedürfnissen und dem Wissenstand der Lernenden anpassen. Teilabschnitte können beispielsweise wiederholt erprobt werden (Schultz et al., 2007).

In der Literatur finden sich einige beratungsnahe Handlungsfelder der Mediziner- und Weiterbildung, in denen bereits erfolgreich mit Simulationspatientinnen und -patienten gelehrt wurde. So wurden etwa im Rahmen der Psychotherapieausbildung (Klamer & Yudkowsky, 2002; Partschfeld, Strauß, Geyer & Philipp, 2013; Schäfer et al., 2007b; Wüdrich et al., 2008), im Zuge von Trainings zur ärztlichen Gesprächsführung (Aspegren, 1999; Kiessling, Ortwein, Kampmann & Schlünder, 2002), zu Elterngesprächen in der Pädiatrie (Hoffmann et al., 2007; Schultz et al., 2007) sowie zur Gesprächsführung im Bereich Jugendmedizin (Blake, Mann, Kaufman & Kappelman, 2000) mit Simulationspatientinnen und -patienten gearbeitet.

Von besonderem Interesse ist zudem, dass im Bereich Hochschulbildung im Lernfeld Gesprächsführung/Beratung bereits in einigen wenigen Projekten gewinnbringend mit Simulation gearbeitet wurde. Themen waren dabei die Entwicklungsberatung im Bereich Frühpädagogik (Gutknecht, 2010), die Gesprächsführung im Studium sozialer Arbeit (Widulle, 2012a), als auch die Entwicklung von Beratungskompetenz im Studium der Erziehungswissenschaft (Weinhardt 2013, 2014b). In diesen Feldern wird nicht von Patientinnen und Patienten gesprochen, weswegen auch in der vorliegenden Arbeit die Bezeichnungen *Simulationsklientin* und *Simulationsklient* für die simulierenden Ratsuchenden in der Beratungsinteraktion genutzt wird.

Wurden erwachsene Simulationsklientinnen und -klienten im Bereich der Psychotherapeutenausbildung (Partschefeld et al., 2013; Wünderich et al., 2008) oder beim Beratungslernen an einer Hochschule (Widulle, 2012a) eingesetzt, so wurde besonders die Notwendigkeit eines intensiven Trainings betont bzw. diskutiert, da die Realitätsnähe und Konstanz der Darstellungen ohne dieses nicht gegeben sind (Barrows, 1993; Widulle, 2012a). Auch Dieckmann (2016) benennt als die Herausforderung des Lernens mit Simulation die authentische Darstellung der Simulierenden, die nicht an „Karikaturen“ (S. 439) erinnern dürfen.

4.2.3.1 Lernen mittels simulierter Falldarstellungen

Der Einsatz von simulierenden Darstellenden in der Lehre erfordert demnach intensive Vorbereitungen. Um Patientinnen und Patienten oder Ratsuchende realistisch und standardisiert darstellen zu können, sind Laienschauspielerinnen und -schauspieler gefordert, auf der Grundlage von Fallvignetten persönliche Fallbiographien zu entwickeln, in denen sie Schlüsselmerkmale der Protagonisten umsetzen. Dafür ist ein intensives Schauspieltraining notwendig. Die Fallbiographien müssen nicht nur inhaltlich entwickelt, sie müssen auch mit Leben gefüllt und realistisch dargestellt werden. Wie kann dies erreicht werden? Diesbezüglich ist ein Blick in die Lehre mit Simulation in der Medizinerbildung hilfreich.

Rollenanleitungen für das Training von Simulationspatientinnen und -patienten basieren auf Fallvignetten (Hoffmann et al., 2007; Schultz et al., 2007; Wünderich et al., 2008), denen prägnante Merkmale von Krankheitsbildern zu Grunde liegen (Vu & Barrows, 1994), wie sie beispielsweise in Diagnosemanualen oder auch Krankenakten zu finden sind. Diese Informationen entsprechen dem deklarativen Wissen der Studierenden und können den Darstellenden ermöglichen, Beschwerden authentisch zu vermitteln und Antworten auf Fragen geben zu können, die (angehende) Ärztinnen und Ärzte im Rahmen einer Untersuchung stellen könnten. Zusätzlich werden die akuten Beschwerden in eine Vorgeschichte eingebettet, die es ermöglicht, über die Symptomentwicklung Auskunft zu geben.

Wird wie im Ausbildungsbereich Pädiatrie an der Uni Heidelberg mit sogenannten *standardisierten Eltern* (Hoffmann et al., 2007) gearbeitet, so muss neben der eigenen Rollenbiographie auch eine Idee zur Familie inklusive der Detailinformationen zu allen

Mitgliedern, besonders zum erkrankten Kind, um das es im Fall geht, entwickelt werden. Das erkrankte Kind und seine Befindlichkeit stehen im Mittelpunkt des Arztgesprächs. Jedes Elternteil bringt zudem eine eigene Persönlichkeit und Geschichte mit, fühlt und handelt in eigener Art und Weise. Um dies wiederholt vergleichbar darstellen zu können, müssen all diese Aspekte in einem Rollenskript festgehalten werden. Wie dieses dann von den einzelnen Schauspielenden umgesetzt wird, hängt ganz von deren Naturell ab. Für eine stabile Darstellung werden die Rollenskripte daher individuell ausgestaltet und eingeübt. Die Schlüsselmerkmale des Falls dürfen jedoch nicht verändert werden.

Weiterführende konkrete Hinweise zur Erarbeitung der Rollendarstellungen finden sich in der Literatur nur selten (Schultz et al., 2007; Wünderlich et al., 2008). In nahezu allen Studien zur Arbeit mit Simulationspatientinnen und -patienten wird berichtet, dass die Schauspielenden auf der Grundlage von Rollenskripten oder Drehbüchern durch Theaterpädagoginnen und -pädagogen geschult wurden. Im ausführlicher dargestellten Schauspieltraining der Heidelberger Pädiatrie (Hoffmann et al., 2007; Schultz et al., 2007) wurden beispielsweise im Rahmen von videounterstützten Rollentrainings die konkreten Rollenbiographien der simulierten Patienteneltern mit allen Höhepunkten und Krisen sowie der klinischen Symptomatik des Kindes erarbeitet. Dies beinhaltete neben äußerlichen Aspekten des Aussehens und Auftretens der Figuren auch deren aktuelle Beziehungsmuster, Emotionen gegenüber Familie und Freunden sowie das Verhalten und die Gedanken der Menschen in deren Umfeld. Die Darstellenden sollten sich ganz in die Patientenfiguren, Kind wie Eltern, hineinversetzen können, damit „sie erleben und wissen, wie sich die Patientenfigur auch außerhalb der Krankheit fühlt, wie sie denkt, wie sie lebt“ (Schultz et al., 2007, S. 17). Das Erleben der darzustellenden Personen schließt deren Hoffnungen, Ängste und Fragen in der Gesprächssituation ein, z.B. wie das Gespräch erlebt wird, was sich während des Gesprächs ändern könnte und wie sich das Verhalten im Gesprächsverlauf u.U. verändert. Am Ende des Rollentrainings wurde die Rolle mehrfach vor einer Trainerin sowie vor erfahrenen Ärztinnen und Ärzten bzw. Supervidierenden gespielt (Schultz et al., 2007). Diese bewerteten die Darstellung hinsichtlich ihrer Authentizität. Direkt vor den ersten Einsätzen fand gemeinsam mit der Schauspieltrainerin eine Einstimmung auf die Rolle statt.

Um die Qualität der Darstellung kriteriengeleitet beurteilen zu können, wird in den Niederlanden mit der *Maastricht Assessment of Simulated Patients* (Wind, van Dalen,

Muijtjens & Rethans, 2004) ein validierter Bewertungsbogen in der Medizinerbildung genutzt. Dabei wird einerseits die Authentizität der Darstellung bewertet als auch die Art und Weise bzw. Qualität des Feedbacks, das die Simulierenden nach der Spielsituation an den Lernenden gaben. Letzteres wird in den Trainings für Simulationspatientinnen und -patienten im Bereich Medizin meist ebenfalls geschult (Schultz et al., 2007). Dass Simulationspatientinnen und -patienten authentisch und lernförderlich Feedback geben können, wird als wichtiger Pluspunkt für deren Einsatz in der Medizinerbildung gewertet.

4.2.4 Fazit: Standardisierte Falldarstellungen in der problemorientierten Hochschullehre

Im Folgenden wird das Vorgehen auf das Beraten lehren und lernen mit Simulationsklientinnen und -klienten im Kontext Hochschule übertragen (siehe Abbildung 1). Um eine problemorientierte Lernumgebung für das Beraten lernen im Kontext Hochschule zu schaffen, wird zunächst eine Arbeitssituation ausgewählt, die authentisch nachgestellt werden kann. Für Studierende der Sozialen Arbeit eignet sich exemplarisch eine Lernumgebung, die eine Eltern- und Familienberatungsstelle oder auch eine Schulberatungsstelle darstellt. Die ausgewählten Fallgeschichten müssen hinsichtlich der Dichte an Informationen oder der Komplexität der Fälle die Erfüllung der angestrebten Lernziele berücksichtigen. Das, was vermittelt wird, sollte mit der angebotenen Fallgeschichte geübt werden können. Die zu bearbeitenden Problemlagen müssen daher mit dem feldspezifischen Wissen der Lernenden erkennbar und bearbeitbar sein. Die Informationen zum Fall werden in einer Fallvignette verdichtet. Um Unstimmigkeiten im Fallverlauf zu vermeiden, bildet die Vignette einen authentischen Fall ab. Die notwendig zu repräsentierenden, d.h. von den Darstellenden nicht abänderbaren Kernelemente des Falls müssen herausgearbeitet und deutlich erkennbar sein. So können die Fallvignetten als Grundlage für Rollenausarbeitungen von Simulationsklientinnen und -klienten genutzt werden. Im Rahmen eines Schauspieltrainings entwickeln diese Rollenbiographien in Form von Rollenskripten und studieren diese ein. Die Vorgaben in den Fallvignetten werden durch individuelle Befindlichkeiten, Gedanken, Emotionen, die sich zum Fall in der Darstellung ergeben, ergänzt. So kann die Darstellung trainiert und später standardisiert dargeboten werden. Dies erfordert auch Probeberatungen als Ratsuchende, bei denen erfahrene Beratende Feedback zur

Rollendarstellung geben. Für Rückmeldungen zur Darstellung eignen sich die erprobten Kriterien der *Maastricht Assessment of Simulated Patients* (Wind et al., 2004).

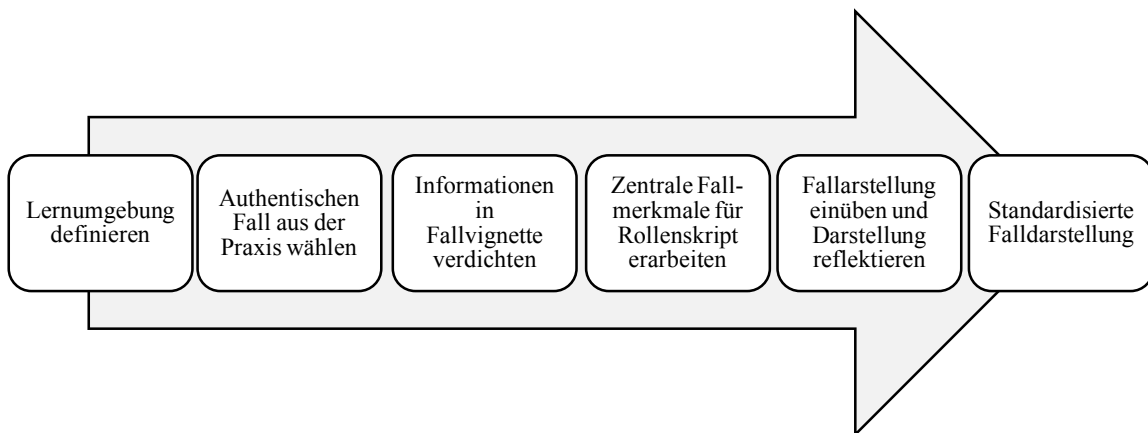


Abbildung 1:

Eine Lernumgebung gestalten: Vom authentischen Fall aus der Praxis über die Fallvignette und das Rollenscript zur standardisierten Darstellung der Ratsuchenden durch Simulationsklientinnen und -klienten (Eigene Darstellung)

4.3 Lernerfolge sichtbar machen: Beratungshandeln beobachten und abbilden

Um den *Status quo im Beratungshandeln* bei Anfängerinnen und Anfängern sowie anschließend die *Lernerfolge im Beratungslernen* beurteilen zu können, stehen unterschiedliche methodische Zugänge zur Wahl. Iller und Wick (2009) haben ergänzend zu den in Kapitel 4.2. dargestellten didaktischen Vermittlungsmethoden zum Aufbau von Handlungskompetenz, kompetenzorientierte Messverfahren für Prüfungen im Hochschulbereich zusammengetragen. Die Arbeitsgruppe um Schiersmann (Schiersmann, Weber & Petersen, 2013b) hat diese Prüfverfahren auf den Bereich Beratungslernen übertragen: Mit Blick auf exemplarische Methoden und Instrumente der Kompetenzerfassung werden

- *Wissens- und Einstellungstests* ganz hinten angesiedelt. Sie können Kompetenzen kaum erfassen.
- *Befragungen zur theoretischen Fallbearbeitung* werden zumindest als geeignet gesehen, die Reflexionsfähigkeit zu prüfen und damit teilweise zur Kompetenzerfassung beitragen.

- Werden *Rollenspiele oder andere Arbeitsproben* gefordert, so muss konkret gehandelt werden. Dies eröffnet eine erweiterte Möglichkeit der Beurteilung von Handlungskompetenz.
- Als umfassendste Methode der Kompetenzerfassung wird die *reflektierte Simulation* genannt. Diese Methode ermöglicht einerseits die Beobachtung konkreten Handelns in simulierten Arbeitskontexten, andererseits ist auch eine Befragung bzw. eine Reflexion über das Beobachtete mit den zu prüfenden möglich.

Auch Klieme und Hartig (2007) gehen davon aus, dass Kompetenzen nur über Performanz, d.h. Handeln in einer konkreten Situation, sichtbar gemacht werden können. Für das Beraten lehren und lernen im Kontext Hochschule erscheinen als Prüfverfahren also Instrumente interessant, die die kriteriengeleitete Beobachtung von konkretem Verhalten und Handeln in simulierten Beratungssituationen erfassen.

Diese Messverfahren können als Prüfinstrumente am Ende einer Seminareinheit zum Beraten lernen zum Einsatz kommen und bieten daneben für die Lernenden die Möglichkeit, im Seminarverlauf immer wieder den eigenen Lernstand zu reflektieren. Dies unterstützt den von Iller und Wick (2009) skizzierten Lernzyklus aus Wissenserwerb, Bewertung und Handlung: Das eigene Handeln muss in geeigneter Form erfasst werden, um es theoriegeleitet reflektieren zu können. Durch die reflektierte Erfahrung wird neues Wissen erzeugt, welches abermals bewertet wird und Einfluss auf nachfolgendes Handeln hat. Prüfverfahren, die diese Lernprozesse unterstützen eignen sich zudem, um konkrete Lernschritte im Beratungslernen abbilden zu können. Dies ist auch vor dem Hintergrund, Lernprozesse im (universitären) Beratungslernen zu erforschen, interessant.

Performanzorientiertes Beratungslernen im Rahmen dessen u.a. die Reflexion der praktischen Anwendung des Handlungswissens immer wieder Basis für weitere Lernschritte darstellt, erfordert also, dass das beobachtbare *Können* in zweckdienlicher Form erfasst wird, um Unterschiede im Handeln und damit Lernerfolge sichtbar zu machen und nächste Lernschritte zu ermöglichen.

Welche Ansätze wurden bisher verfolgt, um beraterisches Handeln sichtbar zu machen? *Qualitative Gesprächs-, Dialog- und Interaktionsanalysen* (Deppermann, 2008; Kallmeyer, 2000; Riemann, Frommer & Marotzki, 2000) nehmen neben dem kommunikativen Handeln der einzelnen Parteien (Sauer, 2015) auch die Interaktion sowie Prozessverläufe (Gieseke, Käßplinger & Otto, 2007) in den Blick. Dazu werden die Gespräche

transkribiert und dann aufwändig von Außenstehenden in Einheiten gepackt und mit unterschiedlichen Methoden auf die jeweilige Fragestellung hin bezogen analysiert. Solch zeitaufwändige „empirische Realanalysen sind ein mühseliges, aber wertvolles Geschäft“ (Gieseke et al., 2007, S. 41). Sie sind jedoch als Auswertungsinstrumente für zeitnahe Feedback im Feld Beratungslernen ungeeignet.

Neben der textbasierten Gesprächsanalyse werden *Beobachtungsverfahren* genutzt, um beraterisches Handeln erfassen zu können. Beratungsgespräche werden dafür in der Regel videografiert. Dabei wird zwischen Verhaltensbeobachtung, die Daten über konkrete Verhaltensweisen liefert, und Verhaltensbeurteilung unterschieden, bei der die Bewertungen in standardisierter Form erfolgen. Schmidt-Atzert (2010b) bewertet die *Verhaltensbeurteilung* als besonders ökonomisch, bei der Beobachtende „die Ausprägung eines Merkmals oder Verhaltens“ (S. 61) einstufen.

Folgende Kriterien werden daher an *Messverfahren, die in der kompetenz- und damit performanzorientierten Lehre im Feld Beraten lernen* genutzt werden, gestellt:

- Das gezeigte *Handeln* in (simulierten) Beratungsgesprächen kann mithilfe der Messinstrumente *kriteriengeleitet erfasst* werden.
- Die Auswertungskriterien können das konkrete Beratungshandeln im Beratungsprozess abbilden, um *Unterschiede* von einem zum nächsten Gespräch *sichtbar machen* zu können.
- Die Instrumente sind für Lehrende und möglichst auch für Lernende *praktikabel anwendbar*.
- Die Auswertung der Videoaufnahmen der Beratungsgespräche sollte *zeitökonomisch* erfolgen, damit eine zeitnahe Reflexion des beraterischen Handelns möglich ist.
- Letztendlich ist es abschließend wünschenswert, dass die eingesetzten Methoden und Instrumente *wissenschaftlichen Kriterien* standhalten und sie *standardisiert* angewandt werden können.

Um bereits existierende Verfahren hinsichtlich der genannten Kriterien prüfen zu können, ist ein Überblick notwendig, welche konkreten Messinstrumente in der Beratungsforschung und der Evaluation von Beratungsprozessen bisher eingesetzt werden. Dabei wird hierarchisch vorgegangen. Zunächst wird das Hauptkriterium betrachtet: Berateri-

ches Handeln wird durch das Prüfverfahren in seiner Performanz erfasst. Nur Verfahren, die dies leisten, werden näher betrachtet.

Da die Begriffe Beraten und Therapieren zum Teil synonym benutzt werden, werden auch Verfahren beachtet, die im Rahmen des Qualitätsmanagements in der Psychotherapie(Forschung) bzw. im Rahmen der Therapeutenausbildung eingesetzt werden. Bezogen auf systemische Beratung und Therapie halten Schwing und Fryzer (2016) fest: „Beide benutzen dieselben Methoden und arbeiten mit der gleichen Grundhaltung von Respekt, Ressourcen- und Lösungsorientierung und nach dem Prinzip »Hilfe zur Selbsthilfe«. Das ist auch der Grund, warum wir einmal den einen Begriff und einmal den anderen verwenden“ (S. 13). Zudem existieren ferner andere Definitionen von Beratung als therapienaher Tätigkeit (Engel, 2003). Auf eine grundlegende Darlegung der vielfältigen Definitionsversuche zum Verhältnis von Beratung und Psychotherapie wird in dieser Arbeit jedoch verzichtet. Es sei diesbezüglich auf Darstellungen in der Literatur verwiesen, beispielsweise auf Großmaß (2007), Stimmer und Ansen (2016, S. 42ff) oder auch Grolimund (2014, S. 13ff).

4.3.1 In Studien zum Beratungslernen eingesetzte Messinstrumente

In Studien zum Beratungslernen wurden bisher zum einen *Instrumente der Kompetenzmessung* eingesetzt, die *beratungs- bzw. beratungsthemenspezifisches Wissen* erfassen, um Lernfortschritte zu belegen (z.B. Bruder, 2011; Bülow, 2016; 2018; Gerich, Trittel & Schmitz, 2012; Hertel, 2009; Klug, Bruder, Keller & Schmitz, 2012; Paukert, 2012) Zum anderen wurden Messmethoden genutzt, die mit *fiktiven Ersatzhandlungen* im Lernbereich Gesprächsführung und Beratungslernen arbeiten. Dazu gehören verbale oder schriftliche Bearbeitungen von Video- und Fallvignetten (Gartmeier et al., 2017), Antworten in verhaltensnahen Szenariotests mit offenen Antwortformaten (Bruder, 2011; Gerich, Trittel & Schmitz, 2012; Klug, Bruder, Keller & Schmitz, 2012) sowie Veränderungen in handlungsleitenden Kognitionen und subjektiven Theorien (Bülow, 2018; Gerich et al., 2012; Widulle, 2012a). Die tatsächliche Performanz beraterischer Handlungen wird mit diesen Prüfverfahren nicht explizit erfasst, daher sind diese Methoden und Instrumente für die hier verfolgten Ziele nicht hilfreich.

Einen anderen Ansatz wählt Widulle (2012a). Er hat eine gemäßigt-konstruktivistische Lernumgebung für das Beratungslernen an der Hochschule entwickelt und erhebt u.a.

qualitative Veränderungen bei von ihm definierten Handlungsprototypen von Beratern. Das von ihm genutzte qualitative Auswertungsverfahren, um Lernzuwächse beim Beratungslernen ausmachen zu können, ist in der Anwendung recht zeitaufwändig, da die Gespräche zunächst transkribiert werden müssen, um sie anschließend qualitativ auswerten zu können. Zudem erfasst er mit seinen Auswertungskategorien inwieweit Gesprächselemente, die in dem von ihm gestalteten Lernsetting vermittelt wurden, tatsächlich angewendet werden. Somit liegt sein Fokus weniger auf dem konkreten Handeln der Beraterinnen als vielmehr in der *Erhebung günstiger und ungünstiger Verhaltensweisen von Beraterinnen*, die die von ihm definierten Handlungsprototypen Beraterinnen beschreiben.

Auch das von Bülow (2018) entwickelte *Ratinginstrument* erfordert die Beratungsgespräche zu transkribieren und qualitativ auszuwerten. Es orientiert sich, die Auswertungskriterien betreffend, am *Kompetenzprofil für Beraterinnen*, welches vom nationalen Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. entwickelt wurde (nfb/Forschungsgruppe Beratungsqualität, 2014). Der Schwerpunkt liegt auf der qualitativen Einschätzung der Kompetenzen von Beraterinnen im Feld Weiterbildung, die vom genannten Kompetenzprofil abgeleitet wurden. Neben der zeitaufwändigen Aufbereitung der Gesprächsdaten wird ein ganz spezieller Auswertungsfokus gewählt, indem geprüft wird, ob bestimmte, im Kompetenzmodell definierte Prozesse als Beraterinnen durchlaufen wurden. Die qualitativen Auswertungsraster von Widulle und Bülow erfüllen die oben genannten Kriterien daher nicht.

Mit der *Tübinger Beraterkompetenzskala - TBKS* (Bauer & Weinhardt, 2014a, 2015; Weinhardt, 2014b; Weinhardt & Kelava, 2016) hat die Arbeitsgruppe der Tübinger Arbeitsstelle für Beratungsforschung hingegen ein quantitativ zu nutzendes Messinstrument eingeführt. Das Beobachtungsinstrument zur Auswertung simulierter Beratungsgespräche ist zeitökonomisch und praktikabel einsetzbar. Hinsichtlich der Anwendung werden bei geschulten Raterinnen und Ratern zudem gute bis sehr gute Kennwerte berichtet (ICC (3.1) .73-.89 siehe Weinhardt, 2014b, S. 221). Die TBKS stellt eine deutschsprachige Adaptation der *Counseling Skill Scale* von Eriksen und McAuliffe (2003; Eriksen & McAuliffe, 2006) dar, die psychosoziales Beratungshandeln durch Selbst- und Fremdbeurteilung erfasst. Den Autorinnen der Originalskala war dabei wichtig, ein Verfahren zu

entwickeln, das „beraterische Fertigkeiten unabhängig von spezifischen, schulgebundenen Verhaltensweisen abzubilden vermag“ (Weinhardt, 2014b, S. 221). Wie bereits dargelegt, werden im Bereich Counsel(l)ing bzw. psychosozialer Beratung verstärkt systemische Arbeitsweisen eingesetzt, was den Items der Skala zu entnehmen ist. Mittels TBKS wird nach Durchsicht des videografierten Beratungsgesprächs abschließend eine Wertung auf 19 Items vorgenommen, die auf sechs Beobachtungsdimensionen verteilt sind: Interesse und Anerkennung, Exploration fördern, Sitzungen vertiefen, Veränderungen planen und initiieren, Therapeutische Beziehung entwickeln und Sitzung gestalten. Die 19 Items werden dafür jeweils auf einer fünfstufigen Likertskala (-2,0 bis +2,0) eingeschätzt, deren Extrempole „größere Korrekturen im Beratungshandeln notwendig“ (-2,0) und „stark entwickelte Kompetenz“ (+2,0) darstellen. Wie Weinhardt (2014b) an einer Stichprobe von 206 Studierenden aufzeigt, schöpfen Lernende im Anfangsstadium als auch sog. „fortgeschrittene Anfänger“ (S. 222) die Skala nicht aus. Ihre Werte bewegen sich in so gut wie allen Beratungsdimensionen zwischen den Stufen „sich entwickelnde Kompetenz“ (0) und „weiterüben“ (-1,0). Auch sogenannte „beginnende Kompetente“ mit etwas Vorerfahrung waren zwar den anderen hinsichtlich der Kompetenzentwicklung überlegen, ihre TBKS-Werte variierten jedoch ebenfalls nur in einem kleinen Spektrum um den Wert 0. Weinhardt interpretiert die Ergebnisse im Rahmen seiner Forschung zum Kompetenzerwerb von Beratenden dahingehend, dass Methoden und Techniken der Beratung von den Handelnden erst gelernt werden müssen, um auf der Kompetenzskala sichtbar zu werden. Es ist daher nicht zu erwarten, dass innerhalb eines kurzen Zeitraums, wie einem Hochschulseminar mit 28 Unterrichtseinheiten, Unterschiede von einem zum nächsten Gespräch mit der TBKS sichtbar gemacht werden können. Als Reflexionsinstrument, um Beratungsgespräche mit Beratungsanfängerinnen und -anfängern hinsichtlich nächster Lernschritte auswerten zu können, erscheint die TBKS daher kaum geeignet.

Als Zwischenfazit kann damit verbucht werden, dass die bisher in der Beratungsforschung zum Beratungslernen eingesetzten Prüfinstrumente die eingangs genannten Kriterien nicht erfüllen. Daher wird der Überblick auf Verfahren ausgeweitet, die beraterisches oder therapeutisches Verhalten erfassen.

4.3.2 *Instrumente zur Erfassung beraterischen und therapeutischen Handelns*

Welche im Alltag praktikablen Instrumente und Verfahren stehen für Verhaltensbeurteilungen von Beratenden bzw. Therapierenden zur Verfügung?

Nutzt man eine therapienahe Perspektive auf Beratung (Engel, 2003), so könnten Instrumente aus der Psychotherapieforschung wie *Fragebögen, Checklisten und Beobachtungsskalen* nützlich sein. Therapierende bekommen auf ganz unterschiedliche Art und Weise Gelegenheit, retrospektiv Auskunft über ihr Handeln und Erleben zu geben, zudem werden Klientinnen und Klienten mündlich und/oder schriftlich befragt (z.B. Berner Patienten- und Therapeutenstundenbogen 2000, Flückiger, Regli, Zwahlen, Hostettler & Caspar, 2010, Therapie-Prozessbogen TPB, Haken & Schiepek, 2006; Schiepek, Aichhorn & Strunk, 2012). Darauf wird im Folgenden näher eingegangen, wobei besonders solche Instrumente interessieren, die konkretes therapeutisches oder beraterisches Handeln und weniger das subjektive und nicht beobachtbare Erleben in den Blick nehmen.

Der Fokus, welche *Facetten beobachtbaren Verhaltens* erfasst bzw. berücksichtigt wird, ist je nach methodischem Ansatz ganz unterschiedlich. Instrumente, die die Auswirkungen der gemeinsamen Gespräche auf Klientinnen und Klienten (z.B. STEP –Fragebogen für Patienten und Therapierende, Krampen & Wald, 2001) zum Ziel haben oder die die therapeutische Beziehung in den Mittelpunkt stellen (z.B. IBT Hermer, Hirsch & Röhrle, 2015), werden hier nicht weiter vertieft. Dies begründet sich damit, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Simulationsklientinnen und -klienten tatsächlich in den einzelnen Beratungsgesprächen persönliche Entwicklungen durchlaufen, wie dies reale Patienten bzw. Ratsuchende tun würden.

Für Supervisions- und Reflexionszwecke von Lernenden im ersten Ausbildungsabschnitt erscheint es sinnvoller, Methoden und Instrumente zu nutzen, die zunächst nur das konkrete Handeln der probeweise Beratenden erfassen können. Mit dieser Setzung wird die Tatsache, dass das Handeln in Interaktion immer auch vom Gegenüber mitbestimmt wird, nicht in Frage gestellt. Auf die Gesprächsführenden zu fokussieren lässt zweifelsohne wichtige Aspekte im interaktionalen Geschehen unbeachtet. Es ermöglicht jedoch im Gegenzug das konkrete Handeln der einzelnen Person genauer zu betrachten.

Hinsichtlich unterschiedlicher *inhaltlicher Beobachtungskriterien* stehen im klinischen Bereich verschiedene, z.T. standardisierte Verfahren zur Verfügung. Einerseits wird erfasst, in welchem Ausmaß die in einem Therapiekonzept beschriebenen Verfahren

durch die Therapierenden angewendet werden. Andererseits wird auch der Blick auf die Qualität der Anwendung der jeweiligen Verfahren gelenkt. Einen Überblick zu Entwicklungen in diesem Bereich geben Pohl, Richter und Bohus (2000).

Aus diesem Pool scheinen Verfahren interessant, die sich der Ebene der Umsetzung widmen und auf die tatsächliche Durchführung und Behandlung mit Patienten (Weck, 2013) fokussieren, sprich *konkretes therapeutisches Verhalten* erfassen und Unterschiede zwischen Therapierenden darstellen möchten (siehe z.B. Rodde, Margraf, El Falaky & Schneider, 1996). Diese Verfahren haben zudem z.T. Supervisionsversionen (z.B. VKC Verhaltenstherapie-Kompetenz-Checkliste Supervisionsversion Linden & Langhoff, 2010) und sind so konstruiert, dass sie z.B. nach einer Therapiesitzung vom Supervisor retrospektiv ausgefüllt werden können sowie später mittels Videoaufnahme vom Feedbackgebenden.

Es erscheint für die Lehre im Bereich Beratungslernen wünschenswert, dass die Messinstrumente nicht nur von den Beratenden selbst sondern auch von Dritten, etwa Lehrenden und Supervidierenden, eingesetzt werden können. Dies erfordert wiederum, dass die Items oder Variablen für eine kriteriengeleitete Auswertung oder Einschätzung von videografierten Gesprächen auch tatsächlich beobachtbares Verhalten beschreiben.

Neben den definierten Variablen für eine Verhaltensbeobachtung, die für Dritte beobachtbar formuliert sein sollten, müssen die inhaltlichen Voraussetzungen für die zu beobachtenden Kriterien zur Fragestellung passen. Wie Weck (2013, 73ff) ausführt, beziehen sich Instrumente, die konkret gezeigte psychotherapeutische Kompetenzen und Sitzungsverläufe erfassen, meist auf ganz *konkrete Therapieformen* (z.B. CTS - Cognitive Therapy Scale, VTKC -Verhaltenstherapie-Kompetenz-Checklisten, Skala zur Erfassung von Kompetenzen in der Durchführung von Psychoedukation dargestellt in Weck, 2013, 74ff). Zudem wurden sie meist für *definierte Anwendungsbereiche* entwickelt (z.B. ACS-IDCCD für die Drogenberatung von Barber, Mercer, Krakauer & Calvo, 1996). Der Fokus auf die Umsetzung konkreter manualisierter Therapeutenhandlungen in einem bestimmten Nutzungsbereich limitiert die Einsatzbereiche dieser Instrumente, weswegen sie für eine Nutzung im Bereich psychosozialer Beratung ungeeignet sind.

Die wenigen Verfahren, die den Anspruch haben schulübergreifend therapeutisches Handeln abzubilden, sind sehr stark auf therapeutische Interventionen fokussiert. Es kann

angenommen werden, dass diese Interventionen zwar grundsätzlich in Beratungsgesprächen beobachtbar sein könnten, jedoch sind sie keinesfalls in sichtbarer Ausprägung in Gesprächen von absoluten Anfängerinnen und Anfängern zu erwarten. Daher scheiden Verfahren aus, die therapeutische Interventionen erfassen und kategorisieren, wie die Wirkfaktorenanalyse nach Grawe (Grawe, Regli, Smith & Dick, 1999), aktualisiert in einer Kurzform von Cronsbruch und Kollegen (Cronsbruch et al., 2013). Auch der Bonner Fragebogen für Therapie und Beratung BFTB (Fuchs, 2003), der auf dem Konzept der allgemeinen Wirkfaktoren aus der Psychotherapieforschung basiert und mit 130 Items die Ergebnis- als auch die Prozessqualität von Beratungsgesprächen zu dokumentieren erlaubt (Berth & Brahler, 2003; Schleider & Huse, 2011), erscheint hinsichtlich der hier vorliegenden Bedarfe damit als ungeeignet.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die hier dargestellten Verfahren zur kriteriengeleiteten Verhaltensbeurteilung von (angehenden) Beratenden und Therapierenden für Reflexions- und Prüfzwecke im Bereich Beratungslernen an der Hochschule ungeeignet sind. Die meisten der dargestellten Instrumente, die das Handeln der Beratenden bzw. Therapierenden in den Blick nehmen, fokussieren auf die Umsetzung bestimmter schulgebundener Therapiemanuale bzw. Interventionen.

4.3.3 Systemisch-lösungsorientierte Messinstrumente

Abschließend werden explizit Verfahren betrachtet, die systemisches Handeln in Beratung und Therapie fokussieren. Neben Beobachtungsskalen, die die Kompetenzen der systemisch arbeitenden Beratenden erfassen möchten, werden Protokollierungs- und Codierungsschemata vorgestellt, die zum Ziel haben, Prozesse in systemisch-lösungsorientierter Psychotherapieverläufen sichtbar zu machen. Das Bestreben, den jeweiligen Beratungsprozess abzubilden, beinhaltet auch das Handeln der Beratenden zu erfassen. Entsprechende Verfahren aus dieser Rubrik werden daher im Folgenden ebenfalls auf ihre Nützlichkeit für Feedbackzwecke im Beratungslernen an der Hochschule eingeschätzt.

4.3.3.1 Systemisch-lösungsorientierte Beobachtungsskalen für Beratungshandeln

Orientieren sich Beobachtungsverfahren inhaltlich an spezifischen Beratungsansätzen und Therapieschulen, so können für die hier verfolgte Fragestellung systemische Ansätze als geeignet bewertet werden. Einige wenige Arbeiten haben den Versuch unternommen,

Kompetenzen von systemisch-lösungsorientiert arbeitenden Beratenden und Therapeuten, zu erfassen. Perosa und Perosa (2010) geben einen Überblick über englischsprachige Verfahren, die für den Bereich systemische Paar- und Familientherapie/-beratung in Frage kommen. Da unter der Bezeichnung *systemische Therapie und Beratung* ganz unterschiedliche Schulen und Arbeitsweisen fungieren (Schlippe & Schweitzer, 2013), die allesamt nicht manualisiert sind, werden unterschiedliche Setzungen und Operationalisierungen vorgenommen. In diesem Zusammenhang verweist Weinhardt (2013) zu recht auf die Probleme der Operationalisierbarkeit in der Erfassung von Beratungskompetenz in einem Feld, in dem die Herangehensweisen sehr heterogen sind und der Kompetenzbegriff nicht einheitlich definiert wurde. Trotz fehlender Konkretisierung der Herangehensweisen in der systemischen Beratung und Therapie werden zwei Verfahren näher betrachtet: die *Brief Strategic Therapy Scale 1 - BSTS-1* (Amini & Woolley, 2011) sowie die *idiographische Systemmodellierung DISYM* (Paukert, 2011, 2012).

Amiri und Woolley (2011) haben für die Auswertung systemischer Erstgespräche die BSTS-1 zusammengestellt, die sie als hilfreich für die Anwendung in der Supervision von in Ausbildung befindlichen Therapienovizinnen und -novizen empfehlen. Angaben zu den Gütekriterien für Testverfahren werden nicht gemacht. Auf der Grundlage eines Modells zu struktureller und strategischer systemischer Familientherapie teilt die Skala ein systemisches Erstgespräch in fünf Phasen und präsentiert für jede dieser Phasen jeweils eine fünfstufige Skala, auf der das systemisch-therapeutische Handeln beurteilt werden kann. Die fünf Kompetenzstufen pro Phase werden dabei ausführlich beschrieben, so dass Beobachtende mittels Videobetrachtung das therapeutische Vorgehen in der jeweiligen Phase auf einer fünfstufigen Likertskala zwischen komplett unzureichend bis sehr kompetent einschätzen können. Dabei fokussiert die BSTS-1 besonders auf recht direktive Interventionen der „Strategischen Familientherapie“ (Schlippe & Schweitzer, 2013, S. 47; Sydow et al., 2006, S. 22) wie Fragen zur Problemerkundung, Paraphrasieren und Umdeuten, Emotionen hervorrufen und wahrnehmen, Zusammenfassen und Redefinieren sowie Verschreibungen und Interventionen. Es kann davon ausgegangen werden, dass das damit zu erfassende therapeutische Vorgehen dem genannten Modell folgt und nicht zum Ziel hat, schulenübergreifend systemisch-therapeutisches Handeln zu erfassen. Daher erscheint das Instrument für die Auswertung der Gespräche von Beratungsnovi-

zinnen und -novizen in der psychosozialen Beratung, die nicht explizit strukturell-strategische Interventionen der systemischen Beratung und Therapie umsetzen, ungeeignet.

Eine ähnliche Einschränkung birgt der Ansatz von Paukert (2011, 2012) der sich der Kompetenzerfassung von systemisch Beratenden auf der Basis der sogenannten „generischen Prinzipien“ (Haken & Schiepek, 2006) widmet. Der von ihm entwickelte Dokumentationsbogen für die idiographische Systemmodellierung DISYM (Paukert, 2011, 2012) möchte Kompetenzen zur Gestaltung selbstorganisierter Entwicklungsprozesse in der Beratung erfassen und setzt damit voraus, dass die Lehrinhalte und Methoden ebenfalls diesen Ansatz verfolgen. Daher scheidet dieses Instrument ebenfalls aus.

4.3.3.2 *Systemisch-lösungsorientierte Protokollierungs- und Codierungsschemata*

Die in diesem Abschnitt vorgestellten Verfahren haben zum Ziel, Prozesse in systemisch-lösungsorientierter Psychotherapieverläufen sichtbar zu machen. Dabei nehmen sie auch beraterisches Handeln in den Blick.

Die meisten standardisierten Protokollierungs- und Codierungsschemata für systemisch-lösungsorientierte therapeutische Interventionen, die beispielsweise im Rahmen des Qualitätsmanagements eingesetzt werden, eignen sich kaum für den Einsatz im Beratungslernen im Kontext Hochschule. So sind z.B. das „Synergetisches Navigationssystem - SNS“ (Aas & Schiepek, 2015) oder auch das Verfahren „Ressourcenorientierte Mikroprozess-Analyse - ROMA“ (Flückinger & Grosse Holtforth, 2008) sehr komplex in Vorbereitung und Durchführung und erfordern von den Nutzenden eine tiefe theoretische Fundierung und Orientierung an bestimmten Modellen, z.B. dem Synergetischen Prozessmanagement von Beratung (Schiersmann, 2013). Eine solche theoretische Grundlegung ist bei Beratenden im Novizenstadium noch nicht gegeben, so dass die Lernenden die Auswertungsergebnisse kaum interpretieren und nutzen könnten, bzw. würde eine Nutzung voraussetzen, dass sich die eingesetzten Lehrmethoden und -inhalte grundlegend an diesen Modellen und der ihnen eigenen Sprache orientieren. Zudem haben diese Instrumente zum Ziel, längerfristige therapeutische Prozesse sichtbar zu machen, d.h. sie fokussieren auf Veränderungen über mehrere Gespräche hinweg und eignen sich daher nicht für die isolierte Analyse von Einzelgesprächen im psychosozialen Beratungssetting.

Eine interessante Ausnahme bietet das „Ratinginventar lösungsorientierter Interventionen - RLI“ von Honermann und Kollegen (Honermann, Müssen, Brinkmann &

Schiepek, 1999; Schiepek, Honermann, Müssen & Senkbeil, 1997). Es beinhaltet Beobachtungskategorien, die in einem systemisch-lösungsorientierten Gespräch in der psychosozialen Beratung grundsätzlich beobachtbar sein könnten. Des Weiteren wurde es größtenteils anhand von Erstgesprächen in der systemischen Therapie und Beratung entwickelt und soll sich daher auch für deren Einschätzung eignen. Das Instrument hat zum Ziel, konkretes Handeln von Systemikerinnen und Systemikern im Therapieprozess abzubilden. Die 23 einzuschätzenden Items können sieben faktorenanalytisch ermittelten Dimensionen zugeordnet werden: Problemanalyse, Zielaktualisierung, Konkretisierung von Lösungen, Beziehungsgestaltung/Kooperation, Ressourcenorientierung, Alternatives Denken/Musterunterbrechung und Reframing. Das Gespräch wird dafür in einminütige Abschnitte eingeteilt und das Handeln der Gesprächsführenden jeweils hinsichtlich des in den jeweiligen Items beschriebenen Auftretens eingeschätzt. So kann der thematische Verlauf über die Zeit, Minute für Minute, im Beratungsgespräch abgebildet werden. Richtungen und Schwerpunkte im Gespräch werden dabei durch die Faktoren des RLI dargestellt. Die Items werden zudem auf einer Skala von 0-4 dahingehend eingeschätzt, wie stark das im Item beschriebene Handeln ausgeprägt ist.

4.3.4 Fazit: Messinstrumente für Lehr-Lern-Angebote zur psychosozialen Beratung nutzen

Für viele der in Kapitel 4.2. aufgeführten kompetenzorientierten Vermittlungsverfahren gibt es für den Bereich Beratungslernen noch keine wissenschaftlich geprüften Prüfinstrumente, welche alltagstauglich von Lehrenden wie von Lernenden im Kontext Beratungslernen an der Hochschule genutzt werden könnten.

Instrumente, die Kompetenzen oder konkretes Handeln in therapeutischen bzw. beraterischen Gesprächen erheben möchten, sind meist auf das Erlernen bzw. die Güte der Umsetzung bestimmter Behandlungsmethoden und Interventionen ausgerichtet und daher nicht einfach übertragbar. Besonders im klinischen Bereich werden damit kaum Erstgespräche analysiert, vielmehr wird versucht, Veränderungen über mehrere Gespräche hinweg auszuwerten. Für die vorliegende Fragestellung kommen daher nur Verfahren in Frage, die unabhängig von schulgebundenen Interventionen beraterisches Handeln in Einzelgesprächen erfassen möchten oder systemische Arbeitsweisen fokussieren.

Mit Blick auf die vermutlich nur geringen Entwicklungsmöglichkeiten ganz konkreter Beratungskompetenzen, die ein Seminar an der Universität bieten kann, erscheinen besonders Beobachtungsverfahren geeignet, die Handeln im Beratungsprozess abbilden möchten. Das eigene Beratungshandeln hinsichtlich möglicher beobachtbarer Unterschiede zu reflektieren, kann Hinweise geben, ob selbst gesetzte Übungsschwerpunkte etwa zunehmend gezielter umgesetzt werden können.

Zusammenfassend kann einzig das *Ratinginventar lösungsorientierter Interventionen* - RLI von Honermann und Kollegen (Honermann et al., 1999; Schiepek et al., 1997) in der gewünschten Richtung eingesetzt werden. Diesbezüglich zeigen sich jedoch bereits Einschränkungen, die es zu prüfen gilt:

- Die stark systemisch-therapeutische Fachsprache des Inventars scheint für den geplanten Einsatz mit Beratungsnovizinnen und -novizen nur bedingt geeignet. Der Bedeutungsgehalt der einzelnen Items, was genau beobachtet wird ist nicht immer selbsterklärend. Was es heißt zu beobachten, dass der Beratende *den Bezugsrahmen des Problems verändert* (RLI Item 6), muss auf der Handlungsebene genauer definiert werden. Was tun Beratende, wenn sie nach RLI-Item 6 handeln? Um die Umsetzung einer bestimmten Intervention im systemischen Handeln beobachten zu können, muss eine Idee vorhanden sein, woran das zu erkennen ist.
- Es kann weiter erwartet werden, dass einige Items des RLI möglicherweise nie zu beobachten sind, da sie erst im Verlauf eines Therapieprozesses als Interventionen eingesetzt werden. Das RLI-Item 22 *...erweitert den Möglichkeitsraum des Klienten durch Induktion alternativer Bewusstseinszustände* beschreibt beispielsweise ein der Hypnotherapie angelehntes therapeutisches Handeln, welches in der psychosozialen Beratung kaum zu erwarten ist.
- Im Gegenzug erfordert eine systemisch-orientierte eklektische Arbeitsweise in der psychosozialen Beratung unter Umständen, dass neue Items formuliert werden müssen, um alle Beobachtungen hinsichtlich des Beratungshandelns in Itemzuschreibungen dokumentieren zu können. Dies ist auch dem Fakt geschuldet, dass beim Beratungslernen im Kontext Hochschule in der Regel Einzelgespräche geübt werden und dass jedes Gespräch damit ein Erstgespräch darstellt. Es kann angenommen werden, dass Beratungsnovizinnen und -novizen daher verstärkt beraterisches Handeln zeigen, das typisch für Erstgespräche ist.

- Des Weiteren orientiert sich das RLI stark am lösungsorientierten Ansatz der systemischen Theorie und Beratung (Shazer, 2012; Sydow et al., 2006, S. 22). Die thematischen Inhalte einer Seminareinheit an der Hochschule sind durch den begrenzten zeitlichen Rahmen limitiert. Zunächst muss in einem einführenden Beratungsseminar zu systemischer oder psychosozialer Beratung grundlegend in das systemische Denken und die entsprechende Arbeitsweise eingeführt werden. Eine explizite Darlegung des ressourcen-lösungsorientierten Ansatzes ist daher zeitlich nur in Ansätzen möglich, etwa die Einführung in entsprechende Fragetechniken. Einige therapeutische Interventionen, die das RLI erfassen möchte, werden nicht behandelt.
- Ferner sind die Itembeschreibungen und Beispielaussagen des RLI, die die Itemzuschreibungen manifestieren, auf Problemlagen Erwachsener bezogen, die z.B. wegen Partnerschaftsproblemen oder Suchtverhalten eine Therapie aufsuchen. Inwieweit diese für das Lernsetting Schulberatung hilfreich sind, in dem Eltern zur Beratung kommen, da ihre Kinder in der Schule hinsichtlich störendem Verhalten oder Leistungsabfall auffallen, muss geprüft und das Verfahren ggf. angepasst werden.
- Ein letzter Punkt betrifft die Sinnhaftigkeit einer Bewertung der Intensität des gezeigten Handelns vorzunehmen. Das RLI nutzt hier eine wenig beschriebene Skala 0-4 mit den Itemausprägungen *gar nicht – kaum – mittelmäßig – ziemlich – außerordentlich wahrgenommen*. Dieses normative Element erscheint sehr schwierig differenziert umsetzbar. Zudem ist es im Anfangsstadium des Beratungslernens nicht zweckdienlich. Es kann angenommen werden, dass sich Novizinnen und Novizen entsprechend der Beobachtungen von Weinhardt (2014) auf einer Grundstufe bewegen und sich im Rahmen eines Seminars kaum Entwicklungen zeigen.

Aufgrund der oben genannten Limitierungen wird erwartet, dass das RLI als Messinstrument für das Beratungslernen im Kontext Hochschule nur bedingt nutzbar ist. Es kann davon ausgegangen werden, dass die an Therapie orientierten Items angepasst und ergänzt werden müssen. Die Grundidee und -struktur des Inventars erscheint jedoch passend und kann u.U. beibehalten werden.

Im Rahmen des Beratungslernens wird von einem Messverfahren erwartet, dass es einerseits als Reflexionsinstrument im Rahmen von Rückmeldegesprächen zu den video-

grafierten Beratungsgesprächen genutzt werden kann. Ferner sollte es Unterschiede zwischen Beratungsgesprächen aufzeigen. Beides könnte ein an das RLI-angelehnte Beobachtungsinstrument für Beratungsgespräche leisten.

5 Herausforderungen und Ziele der Arbeit

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Fragestellungen rund um den Themenbereich „Beratung lehren und lernen im Kontext Hochschule“. Professionelles Beraten wird im Sinne psychosozialer Beratung definiert, wie in Kapitel 3 dargestellt. Hinsichtlich universitärer Lehrangebote im Feld Beraten lernen interessieren besonders Möglichkeiten der Vermittlung von Handlungskompetenz. Um letztere bereits im Hochschulstudium im Ansatz zu erwerben, sind Lehr-Lernangebote in problemorientierten Lernumgebungen geeignet. In diesen werden authentische Aufgaben aus der Praxis bearbeitet. Im konkreten Fall heißt dies für Studierende die Möglichkeit zu schaffen, sich selbst in der Beratendenrolle ausprobieren zu können, d.h. in einer real anmutenden Beratungssituation scheinbar echte Ratsuchende zu beraten. Das gezeigte Beratungshandeln wird anschließend möglichst kriteriengeleitet reflektiert. So können erste Schritte zum Aufbau von Handlungskompetenz ermöglicht werden.

Im Folgenden werden die konkreten Herausforderungen beschrieben, die sich bei der praktischen Umsetzung performanzorientierten Beratungslernens im Kontext Hochschule zeigen. Zudem werden Aufgaben abgeleitet, die im Rahmen dieser Arbeit bearbeitet werden.

5.1 Performanzorientiertes Beratungslernen im Kontext Hochschule ermöglichen

Studierenden wird im Kontext Hochschule theorie- und fallbasiert handlungsorientiertes und reflexives Beratungslernen in einer problemorientierten Lernumgebung ermöglicht. Dies folgt auch der Tradition der Lehrveranstaltungen an der Arbeitsstelle für Beratungsforschung an der Universität Tübingen (Bauer & Weinhardt, 2015; Weinhardt, 2015b). Die studentische Zielgruppe setzt sich aus angehenden Fachkräften zusammen, die nach Studienabschluss in der Schul- bzw. Familienberatung als Beratende tätig werden können, wie etwa Studierende der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit, Schulpsychologie als auch Lehramtsstudierende.

Für Tätigkeiten in der psychosozialen Beratung, die die Schul- und Familienberatung mit einschließt, sind systemisch-orientierte eklektische Beratungsansätze sinnvoll zu vermitteln. In einem einführenden Seminar zur „Systemischen Beratung“ werden daher erste

praktische Erfahrungen als Beratende ermöglicht und Einblicke in systemisch-lösungsorientierte Sicht- und Vorgehensweisen in der psychosozialen Beratung gegeben. Die Teilnehmenden können im Rahmen des Seminars zwei bis drei Erstgespräche in einer standardisierten Beratungssituation mit ratsuchenden Elternteilen führen, die videografiert werden. Die Ratsuchenden werden von trainierten Simulationsklientinnen und -klienten dargestellt, die Schlüsselmerkmale von Fallvignetten umsetzen.

Studierende erleben sich in dieser geschützten Lernumgebung in der Regel das erste Mal als Beratende in einer real anmutenden Beratungssituation. In gemeinsamen Theorieeinheiten werden die konkret gemachten Lernerfahrungen weiter in der Lerngruppe theoriebasiert reflektiert. Die von den Studierenden gemachten Beratungserfahrungen werden zudem zwischen den einzelnen Beratungsgesprächen ganz konkret anhand der Gesprächsvideos kriteriengeleitet ausgewertet und in Einzelgesprächen vor dem Hintergrund des Vorgehens in der systemischen Beratung theoriegeleitet reflektiert. Studierende bringen dabei mehrheitlich keine Erfahrungen als Supervisanden mit. Daher stellen die Reflexionseinheiten eine besondere Herausforderung dar: Die Lernenden können so selbst erfahren, wie es ist, in einem Entwicklungsprozess beraten und begleitet zu werden und sich möglichst nicht belehrt und bewertet zu fühlen.

Ganz besonders interessieren die interaktiv-prozessualen Abläufe der simulierten Beratungsgespräche, die anhand der Videoaufzeichnungen systematisch erfasst und abgebildet werden können, um sie an die Studierenden rückmelden und mit ihnen reflektieren zu können. Die bisher eingesetzten Messverfahren, um das Handeln in Beratungsgesprächen zu erfassen, scheinen für die beschriebenen Zwecke nicht bzw. durch den starken Therapiebezug nur bedingt geeignet. Daher wird speziell für Beratungsgespräche ein Beobachtungsinstrument entwickelt, dessen Items Beratungshandeln in den videografierten Erstgesprächen von Beratungsnovizinnen und -novizen abbilden. Im Idealfall wird es mit diesem Messinstrument möglich sein, Unterschiede im Beratungshandeln in den einzelnen Gesprächen darzustellen.

5.2 Überblick und Ziele der drei Bereiche

Die vorliegende Arbeit kann daher in drei Teile gegliedert werden:

1. *Schaffung und Nutzung einer problemorientierten Lernumgebung:*

„Erstgespräche mit Elternteilen an einer Schulberatungsstelle“

In der geschützten Lernumgebung wird theorie- und fallbasiert handlungsorientiertes und reflexives Beratungslernen am Beispiel der Elternberatung ermöglicht. Ratsuchende Elternteile von Sekundarstufeschülern werden von trainierten Simulationsklientinnen und -klienten dargestellt, die Merkmale von Fallvignetten aus dem Kontext Schul- bzw. Familienberatung standardisiert und realistisch umsetzen. Hier können Studierende in ihrer Rolle als professionell Beratende erste konkrete Erfahrungen machen. Folgende Arbeitsschritte sind dazu notwendig:

- Entwicklung von Fallvignetten aus dem Kontext Schul- und Familienberatung
- Ausbildung von Simulationsklientinnen und -klienten, die Elternteile von Sekundarstufeschülern darstellen.

Für die Umsetzung ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- Wie kann eine Lernumgebung für das Beratungslernen im Kontext Hochschule gestaltet sein?
- Welche Kriterien müssen bei der Entwicklung von Fallvignetten beachtet werden?
- Wie müssen Fallvignetten für das Beratungslernen gestaltet sein, die als Grundlage für die schauspielerische Darstellung von Simulationsklientinnen und -klienten geeignet sind?
- Wie können Laienschauspielerinnen und -schauspieler so als simulierende Ratsuchende trainiert werden, dass sie ihre Rollen authentisch und stabil darstellen?

2. *Weiterentwicklung eines Lehr-Lernkonzepts für das Beratungslernen im Kontext Hochschule unter Nutzung oben benannter Lernumgebung.*

Das bisher an der Arbeitsstelle für Beratungsforschung der Universität Tübingen mit jugendlichen Ratsuchenden umgesetzte Lehr-Lernkonzept „Kompetenzentwicklung in der Systemischen Beratung - KES“ (Bauer & Weinhardt, 2014a; Weinhardt,

2013, 2014b, 2016; Weinhardt & Kelava, 2016) wird neu mit Schwerpunkt „Erstgespräch mit Eltern an einer Schulberatungsstelle“ umgesetzt und weiterentwickelt. Es wird dafür um wesentliche Bausteine ergänzt: Zum einen werden die theoretischen Grundlagen vertieft, um eine vergleichbare Wissensgrundlage aller Teilnehmenden zu sichern. Zum anderen wird im Sinne des reflexiven Lernens ein Schwerpunkt auf die gemeinsame Reflexion der Videoaufzeichnungen der Beratungsgespräche gelegt. Dafür wird nach jedem Simulationsgespräch für alle Teilnehmenden die Möglichkeit einer Einzelsitzung zwischen Studierenden und Seminarleiterin zur Erfahrungsreflexion angeboten. Folgende Arbeitsschritte sind dafür notwendig:

- Weiterentwicklung des Lehr-Lernkonzepts KES
- Einführung von Einzel-Reflexionsgesprächen zu den videografierten Beratungsgesprächen

Für die Umsetzung ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- Wie kann im Hochschulkontext kompetenzorientiert Beratung gelehrt werden?
- Wie kann das Element der reflektierten Erfahrung im Beratungslernen im Kontext Hochschule umgesetzt werden?

3. *Entwicklung eines standardisierten Beobachtungs- und Reflexionsinstruments zur Erfassung von Beratungsverhalten in Beratungsgesprächen in der psychosozialen Beratung*

Aktuell liegt kein Messinstrument vor, mit dem Beratungshandeln in der psychosozialen Beratung standardisiert erfasst werden kann. Auch das RLI (Honermann et al. 1999) zeigte sich in einer Vorstudie als nur bedingt geeignet. Beraterisches Handeln unterscheidet sich von therapeutischem Handeln und konnte daher mit dem RLI nur teilweise erfasst werden. Die Ergebnisse der Vorstudie dienten der Generierung neuer Items, wie in Kapitel 6.1.2. beschrieben.

Um Lernfortschritte im Rahmen performanzorientierter Lehr-Lerneinheiten abbilden zu können, wird ein standardisiertes Beobachtungsinventar für Beratungsgespräche benötigt, mit dem beispielsweise Erstgespräche in der psychosozialen Beratung in ihrem Prozess abgebildet werden können. Ziel ist es daher, ein solches Instrument zu entwickeln, das zeitökonomisch als Reflexionsinstrument beim Beratungslernen

eingesetzt werden kann und mit dem ferner Änderungen von einem zum nächsten Beratungsgespräch aufgezeigt werden können.

Vor dem Hintergrund systemisch-lösungsorientierten Arbeitens stellt sich zudem die Frage, wie erste Entwicklungsschritte in Richtung professionellen Beratungshandelns im Rahmen eines Seminars an der Hochschule kriteriengeleitet sichtbar gemacht und dokumentiert werden können. Daher wird das Beobachtungsinventar auch dazu genutzt werden, Beratungshandeln von Beratenden mit Experten- und Novizenstatus vergleichen zu können. Die Ergebnisse können Hinweise geben, was das Ziel von Beratungslernen sein kann, sprich, welche Aspekte des Beratungshandelns von Expertinnen und Experten in Erstgesprächen in der psychosozialen Beratung beobachtet werden können.

Die in der Lernumgebung videografierten Beratungsgespräche mit Simulationsklientinnen und -klienten dienen der fortlaufenden Evaluation des zu entwickelnden Beobachtungsinstruments.

Zur Entwicklung eines Beobachtungsinstruments sind folgende Schritte zu gehen:

- Mit dem „Ratinginventar lösungsorientierter Interventionen - RLI“ von Honermann und Kollegen (Honermann et al., 1999; Schiepek et al., 1997) existiert ein Verfahren für systemisch-lösungsorientierte Therapiegespräche, das als Grundlage für ein zu entwickelndes Messinstrument für Beratungshandeln in der systemisch-orientierten Beratung dienen kann. Dieses wird für den Kontext psychosoziale Beratung geprüft, angepasst und weiterentwickelt.
- Das für (Erst)Gespräche in der psychosozialen Beratung angepasste Beobachtungsverfahren wird im Rahmen einer ersten Anwendung hinsichtlich seiner Objektivität und Reliabilität geprüft.
- Als reliabel einzustufende Items des Beobachtungsinventars werden einer explorativen Faktorenanalyse bzw. einer Hauptkomponentenanalyse unterzogen werden, um die Vielzahl an Items auf wenige zugrundeliegende Dimensionen zu reduzieren. Die komprimierte Darstellung kann u.U. Lernbereiche gezielt sichtbar machen.

- Die standardisierten Beobachtungen zum Beratungshandeln können für individuelle Reflexionseinheiten im Seminarverlauf genutzt werden. Mit Hilfe der Zuordnung der Items zu Faktoren wird eine Möglichkeit entwickelt, das Beratungshandeln im Gesprächsverlauf visuell abzubilden.

Hieraus ergeben sich etliche Forschungsfragen, die in den Studien 1-3 (Kapitel 8-10) gestellt und untersucht wurden. Sie werden dort jeweils im Detail aufgeführt.

6 Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird dargestellt, wie die zuvor genannten Ziele methodisch umgesetzt wurden. Zunächst wird die konkrete Durchführung der Schritte beschrieben, die auf dem Weg zur Schaffung einer problemorientierten Lernumgebung für das Beratungslernen an der Hochschule notwendig sind: Die Auswahl einer konkreten Arbeitssituation von Beratenden im Berufskontext Schulberatung, die Entwicklung von Fallvignetten sowie das Training der Simulationsklientinnen und -klienten, die die Kernelemente dieser Falldarstellungen als Ratsuchende umsetzen. Anschließend wird kurz beschrieben, wie die Lernumgebung im Seminarkontext für das Beratungslernen an der Hochschule genutzt wurde.

Der Schwerpunkt des Kapitels liegt auf der Darstellung der Entwicklung eines standardisierten Beobachtungs- und Reflexionsinstruments zur Erfassung von Beratungshandeln in (Erst-)Gesprächen. Das Messinstrument und seine Anwendung werden im Detail erläutert. Ebenso wird vorgestellt, wie die Raterinnen und Rater, die das Beobachtungsverfahren im empirischen Teil dieser Arbeit anwendeten, konkret in dessen Nutzung geschult wurden.

6.1 Schaffung und Nutzung einer problemorientierten Lernumgebung für den Arbeitskontext Schulberatung

6.1.1 Auswahl einer konkreten Arbeitssituation

Als gemeinsames Handlungsfeld für die Studierenden der Studiengänge Sozialpädagogik/Soziale Arbeit, Schulpsychologie, Schulforschung/Schulentwicklung sowie Lehramt, die das Seminar „Systemische Beratung“ besuchen konnten, wurde Elternberatung im Kontext Schulberatung definiert. Damit wurde inhaltlich dem kontextspezifischen Wissen der Teilnehmenden Rechnung getragen. Aufgrund der Veranstaltungen in den Curricula der Studiengänge wurde angenommen, dass alle Studierenden, für die das Seminar angeboten wurde, feldspezifische Kenntnisse für den Arbeitskontext Schulberatung mitbrachten. Zudem ist die Schulberatung ein mögliches zukünftiges Tätigkeitsfeld der am Seminar Teilnehmenden aus den unterschiedlichen Studienrichtungen.

Für die problemorientierte Lernumgebung „Schulberatung“ wurde an der Universität Tübingen in den Räumen der Arbeitsstelle für Beratungsforschung ein Beratungszimmer

ingerichtet. Als Vorbild dienten Räume an einer schulpsychologischen Beratungsstelle bzw. einer psychosozialen Beratungsstelle, in denen Beratende und Ratsuchende für das Gespräch an einem kleinen Tisch Platz nehmen können. Die Kamera zur Aufnahme der Beratungsgespräche wurde unauffällig in einem Regal gegenüber der Sitzgelegenheit platziert. Damit war die Kamera zwar sichtbar, jedoch nicht im Vordergrund.



Abbildung 2:
Simulationsumgebung für Beratungsgespräche,
Arbeitsstelle für Beratungsforschung Universität Tübingen (Eigene Aufnahme)

Den Studierenden sollte in dieser geschützten Lernumgebung die Gelegenheit gegeben werden, sich als Beratende im Kontext Schulberatung zu erproben. Simulationsklientinnen und -klienten sollten dafür Ratsuchende Eltern von Sekundarstufeschülern darstellen, die eine Beratung aufsuchten, da sie sich um das schulische Verhalten bzw. die Schulleistungen ihres Kindes sorgten. Um die Komplexität der Beratungssituation für die Novizinnen und Novizen bearbeitbar zu gestalten, wurde festgelegt, dass jeweils nur ein Elternteil zur Beratung kommt, so dass in allen Fällen die Anzahl der Gesprächsteilnehmenden konstant war: eine ratsuchende und eine beratende Person.

Um die Planung für oben skizzierte Lernumgebung realisieren zu können, mussten Fallvignetten entwickelt und simulierende Ratsuchende in der Darstellung trainiert werden.

6.1.2 Entwicklung von Fallvignetten

Im Folgenden wird dargelegt, wie die Fallvignetten in Zusammenarbeit mit Praktikerrinnen und Praktikern aus dem Feld Schulberatung entwickelt wurden. Orientierung boten die in Kapitel 4.2.4. dargelegten Kriterien, die Fallvignetten für Simulationsgespräche im Kontext Beratungslernen erfüllen sollten: Die Fallvignetten sollen so gestaltet werden, dass die angestrebten Lernziele mit der Bearbeitung der Fälle erreicht werden können. Zudem müssen die dargestellten Fälle realistisch und mit dem feldspezifischen Wissen der Beratenden bearbeitbar sein.

Die ausgearbeiteten Vignetten werden weiterführend als Grundlage für Rollenausarbeitungen von Simulationsklientinnen und -klienten genutzt. Daher wurden die Kernelemente der Fallvignetten so herausgearbeitet, dass diese später für die Erstellung von Rollenskripten herangezogen werden konnten.

6.1.2.1 Fallvignettenentwicklung mit Praktikerinnen und Praktikern im Arbeitsfeld Schulberatung

Die ausgewählten Fallgeschichten sollten in den Praxiseinheiten des Seminars in real anmutenden Beratungssituationen von Studierenden in der Beratendenrolle bearbeitet werden. Die Problemsituationen durften daher hinsichtlich ihrer Vielschichtigkeit nicht zu komplex sein, damit auch unerfahrene Beratende diese erfassen konnten. Aus diesem Grund wurden lediglich zwei Problembereiche pro Fallvignette definiert.

Die geschilderten Problemlagen und Anliegen sollten realistische Fallgeschichten aus dem Arbeitskontext Schulberatung entsprechen und dem feldspezifischen Wissen der Lernenden gerecht werden. Daher wurden Fälle von Sekundarstufeschülern, Klasse 7, ausgewählt. An der Universität Tübingen wurden zum Zeitpunkt der Studie im Lehramtsstudium im Schwerpunkt Gymnasiallehrkräfte ausgebildet, weshalb eine Problematik aus der Grundschule eher unpassend erschien. Alle Studierendengruppen hatten sich zudem im Laufe ihres Studiums mit entwicklungspsychologischen Themen des Jugendalters beschäftigt.

Um die Authentizität und Realitätsnähe der geschilderten Fallvignette zu sichern, wurden wahre Fallgeschichten zugrunde gelegt, wie sie in der Einzelfallarbeit bei schulinternen Beratenden als auch an Schulberatungsstellen bearbeitet werden. Was die konkreten

Inhalte der Fälle betraf, wurde auf den Erfahrungshintergrund der Studienleiterin zurückgegriffen, die mehr als ein Jahrzehnt als Beraterin in der Schulberatung gearbeitet hatte. Zusätzlich wurden als Expertinnen und Experten aus der Praxis jeweils zwei Vertreterinnen oder Vertreter der Berufsfelder Schulsozialarbeit, Schulpsychologie als auch aus den Reihen tätiger Beratungslehrkräfte in die Fallentwicklung mit einbezogen und zu den Entwürfen der Fallvignetten befragt. Ihnen wurden jeweils zwei unterschiedliche Fallgeschichten vorgelegt, die typische Problemstellungen der Schulberatung beschrieben. Die Falldarstellungen beinhalteten Informationen zu den geschilderten Problembereichen, anamnestische Angaben zum Schüler und seiner Familie sowie zu seiner schulischen Situation, zu den Sichtweisen des ratsuchenden Elternteils auf die Problemlage als auch zu möglichen Anliegen und Aufträgen, die in der Beratungssituation vorgebracht werden könnten. Zur Prüfung, in wieweit die Fallgeschichten der Praxis der unterschiedlichen Beratenden entsprechen, wurden unterschiedliche Kontexte definiert und die folgenden Fragen geniert. Die Expertinnen und Experten aus der Praxis wurden gebeten, die vorgelegten Fallvignetten hinsichtlich der nachfolgenden Aspekte zu bewerten:

- Den *Professionskontext* betreffend wurde gefragt: Beinhaltet die in der Fallvignette dargestellte Problemlage beratungsrelevante Themen Ihrer Profession?
- Den *Praxiskontext* betreffend interessierten folgende Punkte: Spiegeln die Schlüsselmerkmale der Fälle Ihre Erfahrungen aus der Praxis? Gibt es Aspekte, die Ihrer Ansicht nach nicht passen und die Sie ändern würden?
- Den *Bearbeitungskontext* betreffend sollten sie folgendes darlegen: Wie würden Sie mit dem geschilderten Problemfall bzw. dem impliziten Anliegen umgehen?
- Abschließend interessierte der *Verweisungskontext* und es wurde gefragt: An welche weiteren Beratungsinstanzen bzw. Berufsgruppen könnte sich die Mutter/der Vater im Kontext Schule wenden?

Mit den Aussagen der wurde eingegrenzt, inwieweit die herausgearbeiteten Kernelemente Problemlagen von Schülerinnen und Schülern im Arbeitsalltag der befragten Berufsgruppen entsprachen. Zudem hatten sie die Möglichkeit anamnestische Fragen an die Ratsuchenden zu formulieren, falls für ihren Arbeitsalltag wichtige Informationen in der Fallbeschreibung fehlten. So entstand ein Fragenkatalog, der es den Darstellenden später ermöglichte, die Fallgeschichten über die Vorgaben hinaus für sich weiterzudenken und eine eigene Fallbiographie zu entwickeln.

Die beiden auszuarbeitenden Fallvignetten durften sich in ihren Schlüsselmerkmalen nicht zu ähnlich sein, damit die Darstellenden nicht Gefahr liefen, die Details der Problemlagen zu vermischen. Daher wurden die Fälle parallel ausgearbeitet und die Kernelemente immer wieder verglichen und abgegrenzt. Tabelle 1 stellt die Fallausarbeitungen mit ihren Kernelementen gegenüber. Die Problemlagen in Fall 1 „Erziehungsproblematik, mit schulischen Verhaltensauffälligkeiten und beginnendem Schulabsentismus“ und in Fall 2 der „Problemschwerpunkt auf Schule, besonders Lernschwierigkeiten und mangelnde Klassenintegration“ wurden zusätzlich mit Stereotypen für die Elternrolle sowie die Kinderrolle angereichert. Dies erleichterte es den Studierenden, die Problemschwerpunkte zu erkennen und auf dieser Grundlage hypothesengeleitet zu beraten. So wurden z.B. die Stereotype „alleinerziehende, Vollzeitbeschäftigte Mutter, die viel Vertrauen in die Selbstständigkeit ihres Kindes hat“ (Fall 1) und „sich viele Sorgen machende, überfürsorgliche Mutter, die nicht arbeitet“ (Fall 2) gegenübergestellt. Die an der Fallentwicklung beteiligten Beratungsexpertinnen und -experten aus der Praxis wurden auch hierzu befragt, wie sie Elternteile, die diesen Stereotypen entsprechen, erlebten und wie die Rollen ausgefüllt werden könnten.

Die fertigen Fallvignetten wurden von den unterschiedlichen Beratungsexpertinnen und Experten aus der Praxis als authentisch für ihr Arbeitsfeld beurteilt. Auch ließen sich die beiden Fallgeschichten gut voneinander abgrenzen.

Tabelle 1:
Kernelemente der Fallvignetten „Fall Gelb“ und „Fall Grün“ im Vergleich- jeweils Sichtweise/emotionale Lage des ratsuchenden Elternteils.

<p><i>Fall 1 - „Fall Gelb“ - Problemschwerpunkt auf Erziehungsproblematik, besonders Verhaltensauffälligkeiten und Schulabsentismus</i></p> <p>Mutter/Vater fühlt sich hilflos. Es gibt Klagen der Lehrkräfte, der Sohn sei frech und störe den Unterricht. Auch fehle er sehr häufig, mache keine Hausaufgaben und bringe wenig Leistung.</p> <p>Eine Bekannte/ein Bekannter (kann Freund/in, Bekannte/r, Nachbarin) hat die Beratung empfohlen. Ihr hatte die Beratung damals sehr geholfen.</p> <p>Mutter/Vater möchte eher ihre eigenen Probleme, die sie/er mit dem Sohn hat, besprechen, weniger die konkreten Probleme des Sohnes in der Schule. Letztere soll die Schule mit ihm lösen.</p> <p>Erziehungsproblematik steht im Mittelpunkt.</p>	<p><i>Fall 2 - „Fall Grün“ - Problemschwerpunkt auf Schule, besonders Lernschwierigkeiten und mangelnde Klassenintegration</i></p> <p>Mutter/Vater macht sich große Sorgen. Die Leistungen werden seit Mitte Klasse 5 immer schlechter. Aktuell ist der Sohn versetzungsgefährdet. Er lernt zu Hause kaum selbstständig, spielt viel am PC. Zudem ist er schulisch und außerschulisch sozial schlecht integriert.</p> <p>Die Klassenlehrkraft hat die Beratung empfohlen, da versetzungsgefährdet.</p> <p>Mutter/Vater hat schon viele Gespräche über das Kind geführt (in der Kita damals, mit vielen Lehrkräften in der Grundschule und dann in der weiterführenden Schule, dem Kinderarzt, befreundeten Müttern etc.).</p> <p>Überfürsorge auf Seiten der Mutter/des Vaters, Leistungsabfall und soziale Isolation auf Seiten des Kindes im Mittelpunkt.</p>
<p><i>Daten zum Kind</i></p>	
<p>Junge, Klasse 7, 13 Jahre alt. Damit eher am oberen Altersspektrum der Klasse. Sieht älter aus.</p> <p>Einzelkind</p> <p>Gehört in der Schule zu den „Coolen“, ist kommunikativ und kann sich gut durchsetzen. Wird von Kollegen geachtet, hat was zu sagen. Es gibt auch Lehrkräfte, die ihn mögen und gut mit ihm klarkommen.</p> <p>Ist auch gut in soziale Gruppen außerhalb der Schule integriert, aber „mit den Fallscheren“ unterwegs. Ist sportlich, kann gut schwimmen und spielt z.B. Fußball im Verein, zieht abends rum, raucht manchmal heimlich, trinkt vermutlich auch Alkohol.</p>	<p>Junge, Klasse 7, 12 Jahre alt - Damit eher am unteren Altersspektrum der Klasse. Sieht noch sehr kindlich aus.</p> <p>Hat eine kleine Schwester, die sich sehr gut entwickelt („Sommerscheinchen“).</p> <p>Der Sohn gehört zu den „Braven“ in der Klasse, die ruhig sind und wenig auffallen. Die Lehrkräfte können wenig über ihn sagen. Er bleibt unscheinbar, meldet sich kaum, bringt sich wenig ein.</p> <p>In der Freizeit ist er viel zu Hause, dort auch oft alleine in seinem Zimmer, spielt am PC oder schaut sich Videos an. Er ist wenig außerhalb der Schule integriert, macht z.B. auch keinen Sport im Verein, geht z.B. im Sommer nicht mit den anderen ins Schwimmbad. Vielmehr ist er bei seinen Freizeitaktivitäten noch sehr an der Familie orientiert.</p>

<p><i>Fall 1 - „Fall Gelb“ - Problemschwerpunkt auf Erziehungproblematik, besonders Verhaltensauffälligkeiten und Schulabsentismus</i></p>	<p><i>Fall 2 - „Fall Grün“ - Problemschwerpunkt auf Schule, besonders Lernschwierigkeiten und mangelnde Klassenintegration</i></p> <p>Er mag Tiere, hat einen Hamster (oder sonst ein kleines Tier, das man im Zimmer haben kann, mit dem man alleine spielen kann). Er ist ausgesprochen hilfsbereit, z.B. hilft er gerne seiner Oma im Garten.</p>
<p><i>Informationen zur Familie</i></p>	
<p>Trennungssituation der Eltern, alleinerziehendes Elternteil, wenig Ressourcen, zeitlich wie finanziell.</p>	<p>Gut situierte Familie mit vielen Ressourcen, finanziell wie personell. Das ratsuchende Elternteil arbeitet nicht/wenig oder arbeitet zu Hause, so dass die tägliche schwierige Lern- und Hausaufgabensituation live miterlebt werden kann.</p>
<p><i>Problembereich 1</i></p>	
<p>Verhaltensauffälligkeiten in der Schule, stört den Unterricht durch Zwischenrufe und Anmerkungen, was mache Lehrkräfte stört, macht keine Hausaufgaben, leistet deutlich weniger als er laut den Lehrkräften leisten könnte, läuft auch zu Hause etwas aus dem Ruder, macht sein eigenes Ding. Dass er schnell massiv versetzungsgefährdet sein könnte, scheint dem Elternteil nicht bewusst.</p>	<p>Lernschwierigkeiten in der Schule: Notenabfall seit Klasse 5, besonders nun in Klasse 7. Er arbeitet sehr unselbstständig. Mutter/Vater strukturiert ihn in der Regel, schaut, was gelernt werden muss, macht Lernpläne etc., unterstützt damit die Unselbstständigkeit. Sohn arbeitet/lernt oberflächlich, wenig effektiv, ist schnell abgelenkt. Er macht viele Flüchtigkeitsfehler, wirkt „schulmüde“, erschöpft, oft abwesend.</p>
<p><i>Problembereich 2</i></p>	
<p>Zunehmender Schulabsentismus, schwänzt gemeinsam mit seinem Kumpel oft den Unterricht, kommt zu spät, geht früher, fehlt in der Mittagsschule. Elternteil deckt das immer wieder mit nachträglichen schriftlichen Entschuldigungen („schlechtes Gewissen“). Schule schwänzen gehört bereits zum Alltag. Dass das schlimme Folgen haben kann (Versetzungsgefährdung, vollständiges Fernbleiben, Herausfallen aus der Schulstruktur etc.) scheint dem Elternteil wenig bewusst.</p>	<p>Kind ist eher randständig in der Klasse, jedoch kein „echter“ Außenseiter. Er wird im Sport z.B. selten freiwillig in Mannschaften gewählt oder auch bei der Einteilung in Gruppenarbeiten bleibt er oft übrig, wenn die Schüler das selbst organisieren. Er ist nicht unbeliebt, hat aber keinen „richtigen“ Freund in der Klasse und auch keine festen Kumpels, mit denen er sich nachmittags trifft. Sozialkontakte entstehen noch hauptsächlich über die Eltern oder zufällig, wenn Gruppeneinteilungen durch die Lehrkraft gemacht werden und nachmittags Arbeitsgruppen stattfinden.</p>

<p><i>Fall 1 - „Fall Gelb“ - Problemschwerpunkt auf Erziehungproblematik, besonders Verhaltensauffälligkeiten und Schulabsentismus</i></p> <p><i>Schulische Leistungen (Sichtweise Elternteil)</i></p> <p>Zeigt eher wenig gute schulische Leistungen, besonders bei Lehrkräften, mit denen er nicht klar kommt. Ist beim aktuellen Mathelehrer z.B. total abgesackt, nachdem er jahrelang auf'eins stand. Kann aber gut rechnen.</p> <p>Ist diskussionsfreudig und macht gut mit in Deutsch, Gemeinschaftskunde, Sport.</p> <p>Genaue Angaben zu den anderen Noten kann die Mutter/der Vater nicht machen. Fehlende Hausaufgaben führen auch zu Notenabzug etc.</p>	<p><i>Fall 2 - „Fall Grün“ - Problemschwerpunkt auf Schule, besonders Lernschwierigkeiten und mangelnde Klassenintegration</i></p> <p>Er ist schon immer nicht so gem zur Schule gegangen. Macht viele Flüchtigkeitsfehler und zeigt nach Ansicht der Eltern nicht, was er eigentlich könnte. Seine Noten sind schon seit Klasse 5 befriedigend, auch mal nur ausreißend.</p> <p>Nun ist er in Mathe und Französisch deutlich abgesackt. Mathe war schon in der Grundschule nicht sein Ding. In Französisch hatte er nach Ansicht der Eltern bisher nur Lehrkräfte, mit denen er nicht so gut klar gekommen ist. Es wird überlegt, wie er schulisch entlastet werden könnte. Vielleicht geht er nach der 10ten Klasse ein Jahr nach USA, Kanada oder so, um dann die Fremdsprache besser zu können.</p> <p>In Fächern wie Sport z.B. leidet er, weil er bei Spielen nie gewählt wird und bis zum Schluss auf der Banksitzen bleibt.</p>
<p><i>Mögliche Anliegen</i></p>	
<p><i>Kindbezogen (Beispiele)</i></p> <p>Bringen Sie meinen Sohn wieder in die Spur!</p> <p>Machen Sie den Lehrkräften klar, dass er kein schlechter Junge ist!</p> <p>Helfen Sie ihm, dass er auf der Schule bleiben kann und mehr lernt!</p> <p><i>Elternteilbezogen (Beispiel)</i></p> <p>Verstehen Sie, dass ich das alleine nicht schaffe!</p>	<p><i>Kindbezogen (Beispiele)</i></p> <p>Helfen Sie meinem Sohn, dass er bessere Leistungen zeigt!</p> <p>Zeigen sie ihm, wie man selbstständig lernt!</p> <p>Helfen Sie ihm Freunde zu finden und besser integriert zu sein!</p> <p><i>Elternteilbezogen (Beispiel)</i></p> <p>Ich/wir habe(n) ihn immer unterstützt und nun das. Helfen Sie mir, ich habe Angst, er bleibt sitzen!</p> <p>Ich kann nicht alles für ihn machen, übernehmen Sie das!</p>

6.1.2.2 *Vorbereitung der Rollenskripte: Herausarbeiten der Kernelemente der Fälle*

Um stabile und vergleichbare Falldarstellungen durch unterschiedliche Schauspielerinnen und Schauspieler zu ermöglichen, wurden die nicht abänderbaren Kernelemente der einzelnen Fälle herausgearbeitet. Diese unveränderlichen Tatsachen der Fallgeschichte durften von den Darstellenden nicht abgeändert werden. Die so aufbereiteten Fallvignetten wurden als Grundlage für Rollenskripte genutzt, welche im Rahmen des Simulationstrainings für jeden Darstellenden erarbeitet wurden. Die individuelle Ausgestaltung für eine zu entwickelnde Rollenbiographie erforderte zudem für die Rollendarstellung individuelle Sichtweisen und emotionale Befindlichkeiten des darzustellenden Elternteils und des Kindes festzulegen. Dieser Teil der Vignettenbearbeitung wurde den Simulierenden überlassen. Sie hatten so Gelegenheit, für ihre eigene Rollendarstellung festzulegen, wie sie die Fallvignette individuell umsetzen und auslegen wollten.

Die Möglichkeit der individuellen Ausgestaltung der Fallvignetten wurde als notwendig erachtet, um authentische Darstellungen garantieren zu können, die nicht an ein Bühnenschauspiel erinnerten. Den Darstellenden wurde damit gestattet, ihren spontanen Reaktionen in der Rollenentwicklung nachzugehen, was wiederum eine realistische Darstellung erleichterte. Ein Beispiel verdeutlicht dies: Eine Mutter, die wegen Schulproblemen ihres Kindes eine Beratung aufsucht, vertritt nicht nur sich selbst, sondern auch ihr Kind. Von der Mutter erfordert dies, dass sie unterschiedliche Adressatenperspektiven einnehmen kann: Sie erlebt die Schwierigkeiten des Kindes in individueller Art und Weise, hat ihre eigene Sichtweise auf die Probleme des Kindes, eigene Vermutungen zu deren Ursachen und Genese, etc. Gleichzeitig vertritt sie das Kind in der Beratungssituation, welches nicht anwesend ist, jedoch mit seinen Schulproblemen im Mittelpunkt steht. Sie gibt Informationen zum Kind und seinem Verhalten, hat Vermutungen, warum das Kind in einer bestimmten Art und Weise handelt und wie es ihm dabei geht. Unter Umständen kann sie auch die Perspektive des Kindsvaters oder der Lehrkraft einnehmen. Es zeigte sich, dass die bei diesem Schritt der Fallvignettenüberarbeitung hinzugezogenen Laienschauspielerinnen und -schauspieler, die die Rollen simulieren sollten, aufgrund unterschiedlicher biographischer Hintergründe ganz individuelle Ideen hatten, wie die Rollen diesbezüglich gespielt werden konnten. Dies gab den Darstellungen eine individuelle Nuance und ermöglichte es den Schauspielenden eigenen Impulsen in der Darstellung

nachzugehen. Die individuellen Variationen wurden jeweils verschriftlich und so Teil der individuellen Rollen.

Um sich besser in die Rollen einfinden zu können wurden zusätzlich verschiedene Szenen aus Eltern-Lehrkraft-Kontakten, Eltern-Schüler-Gesprächen und anderen Sozialkontakten der Elternteile als Rollenspiele umgesetzt. Es handelte sich dabei um Schlüsselszenen, die auch in den Beratungskontakten zum Thema werden konnten, wie etwa der Szene als empfohlen wurde, eine Beratung aufzusuchen. Wer kam auf diese Idee? Wie fühlte sich die Ratsuchenden hinsichtlich des Vorschlags professionelle Beratung aufzusuchen? Was waren die ersten Gedanken? Mit wem hatte sie oder er danach darüber gesprochen? Etc. Die Darstellenden sollten sich in die Lage versetzen können, wie sich die Protagonistinnen und Protagonisten in den Falldarstellungen fühlten, welche Ansichten sie hatten und wie sie auf andere wirkten.

Da sich zunächst mehr Männer als Frauen für die Simulationskliententätigkeit interessierten, mussten die Fallvignetten für Männerrollen angepasst werden. In Fall 1 war dies einfach zu übertragen. In Fall 2 stellte sich die Frage, ob dieser auch von einem Vater gespielt werden könne. Der Fall war zunächst auf dem Stereotyp „besorgte überfürsorgliche Mutter“ aufgebaut worden. Wie konnte die Vaterrolle aussehen? Ziel war es, vergleichbare Falldarstellungen zu garantieren. Um die Männer- und Frauenrollen vergleichbar zu halten, wurden die männlichen Darsteller in Fall 2 daher entsprechend auf die Rolle des überfürsorglichen Vaters, der Hausmann ist und dessen Frau arbeitet, festgelegt.

6.1.3 Ausbildung von Simulationsklientinnen und -klienten

6.1.3.1 Rekrutierung der Darstellenden

Die Ratsuchenden sollten Elternteile von 12 bzw. 13 Jahre alten Jungen darstellenden, die eine Schulberatungsstelle aufsuchen. Dafür war es erforderlich, dass die gesuchten Laienschauspielerinnen und -schauspieler zumindest optisch für mindestens 35 Jahre alt gehalten wurden. Folglich wurden für die Rollenbesetzungen schauspielerfahrene Erwachsene zwischen 35-55 Jahren gesucht. Zudem wurden hohe zeitliche Flexibilität besonders an Wochenenden sowie das Interesse an einer längeren Zusammenarbeit erwartet.

Die Rekrutierung künftiger Simulationsklientinnen und -klienten über lokale Laienspielgruppen war nicht erfolgreich. Daher wurden im Herbst 2015 die an der Universität

Tübingen Beschäftigten über einen zentralen Mailservice-Dienst für eine Mitarbeit angefragt. Neben einer intensiven Einarbeitung in die beiden Rollen, u.a. unter Anleitung eines Theaterpädagogen am Landestheater Tübingen, wurde für den späteren Einsatz ein Honorar von 20 Euro pro Simulationsgespräch angeboten.

6.1.3.2 Elemente der Simulationsklientenausbildung

Es fanden sich letztlich 12 interessierte Personen, von denen sieben die sechs Bausteine der Simulationsklientenausbildung vollständig durchliefen. Tabelle 2 beschreibt grob die Elemente der Ausbildung, die zwischen Dezember 2015 und April 2016 von der Autorin, z.T. in Kooperation mit dem Theaterpädagogen Tobias Ballnus vom Landestheater Tübingen, angeboten wurde. In dieser Zeit erarbeiteten die Darstellenden jeweils ein eigenes Rollenskript für jede der Fallvignetten. Die daraus entstandenen individuellen Rollenbücher, in denen die Darstellenden alle Einzelheiten zu ihrer individuellen Rollendarstellung aufschrieben, konnten später genutzt werden, um sich nach einer längeren Spielpause wieder in die Rolle einzudenken und alle Details zu erinnern.

Am Ende der Ausbildung hatten zwei Simulationsklientinnen sowie vier Simulationsklienten beide Rollenskripte erfolgreich erarbeitet und die Rollen in Probegesprächen stabil umgesetzt. Es zeigte sich jedoch, dass mit sechs Simulierenden ein regelmäßiges Seminarangebot nicht organisiert werden konnte. Die im Rahmen der Lehrplanung festgelegten Seminartermine waren für die Darstellenden oft nicht einzurichten. Daher wurde im Sommer 2016 nochmals eine weitere kleine Gruppe von zwei Laienschauspielerinnen ausgebildet.

Tabelle 2:
Elemente der Simulationsklientenausbildung Dezember 2015 - April 2016.

<p>(1) Allgemeine Informationen zur Arbeit als Simulationsklientin bzw. -klient</p> <p>Informationen zur Simulation und den Einsätzen in Forschung und Lehre, konkret den Fallvignetten, die umgesetzt werden sollten, sowie zu den Erstgesprächen, in denen die Rolle der Ratsuchenden eingenommen werden sollte</p> <p>Überblick über die zu erarbeitenden Materialien zu den Fällen</p> <p>Für jede Fallvignette muss die Biographie und Situation neu entwickelt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Rollenskript „Wer bin ich?“ Meine Biographie als Herr/Frau... ○ Rollenskript „Mein Kind“: Die Biographie meines Kindes ○ Aktuelle Lebenssituation, Familien- und Helfersysteme ○ Allgemeine Familiensituation und Zeitstrahl der Familienanamnese ○ Informationen zum nicht anwesenden Elternteil ○ Ggf. Informationen zu weiteren Kindern, für die eine Kinderbiographie benötigt wird ○ Problemsituation und Problemgeschichte ○ Anamnesebogen und Zeitstrahl der Problemanamnese ○ Erfassen von Ausnahmen und bisherigen Lösungsversuchen ○ Erarbeiten von Schlüsselszenen für die jeweilige Vignette, die konkret als Situationen gespielt werden
<p>(2) Erarbeitung Materialien Fall 1 „Gelb“ – Verhaltensproblematik (Alleinerziehendenfall)</p>
<p>(3) Erarbeitung Materialien Fall 2 „Grün“ – Lernproblematik (Familienfall)</p>
<p>(4) Kostümanprobe</p>
<p>(5) Übungsphase I - Erste Probegespräche als Simulationsklientinnen und -klienten</p>
<p>(6) Übungsphase II – mit Feedback zur Rolle durch Beratende</p>
<p>(7) Erster Einsatz als Simulationsklientinnen und -klienten</p>

6.1.3.3 Evaluation der Darstellungen

Zwei Studentische und drei professionelle Beraterinnen und Berater, die Übungsgespräche mit den Simulierenden führten, wurden gebeten, die gespielten Darstellungen mit dem Auftreten realer Klientinnen und Klienten zu vergleichen. Zur kriteriengeleiteten Einschätzung wurde Teil 1 der „Maastricht Assessment of Simulated Patients“ (Wind et

al., 2004) verwendet, die von der Studienleiterin ins Deutsche übersetzt und sprachlich der Situation im Erstgespräch in der psychosozialen Beratung angepasst wurde. Die zehn Fragen drehen sich rund um die Authentizität der Simulationsklientinnen und -klienten während des Beratungsgesprächs (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3:

Kriteriengeleitete Einschätzung zur Rollendarstellung angelehnt an die „Maastricht Assessment of Simulated Patients“ (Wind et al., 2004), deutsche Übersetzung und Anpassung durch die Autorin.

Blick auf das Beratungsgespräch: Beurteilung des Gesamteindrucks des Gesprächs				
Einschätzung der Authentizität der Simulationsklienten (SK) während der Beratung	-2	-1	+1	+2
SK erscheint authentisch				
SK könnte ein/e echte/r Ratsuchende sein				
SK spielt offensichtlich nur eine Rolle				
SK scheint wichtige Informationen unnötig zurückzuhalten				
SK bleibt die ganze Zeit in ihrer/seiner Rolle				
SK fordert die Beraterin/den Berater heraus, testet sie/ihn				
SK stellt das Problem unrealistisch dar				
Das Äußere des SK passt zu ihrer/seiner Rolle				
SK beantwortet Fragen auf natürliche Art und Weise				
SK fängt außerhalb der Simulation, vor oder nach dem Beratungsgespräch, mit der Beraterin/dem Berater ein Gespräch an.	Ja <input type="checkbox"/>		Nein <input type="checkbox"/>	
Skalenwerte: (-2) trifft gar nicht zu; (-1) trifft teilweise nicht zu; (+1) trifft teilweise zu; (+2) trifft vollständig zu				

Die Rückmeldungen waren durchweg positiv und wurden nicht weiter ausgewertet. Lediglich ein Simulationsklient wurde von allen Probeberatenden in seiner Darstellung als unrealistisch und unnatürlich eingestuft. Den Beratenden war nicht ersichtlich, ob er tatsächlich beraten werden wollte. Sie berichteten, dass sie ihn als unfreundlich, unkooperativ und defensiv erlebten. Die Falldarstellung war in dieser Form für Novizenberatende nicht geeignet. Der Simulationsklient schied auf eigenen Wunsch aus dem Projekt aus, da er nicht bereit war, seine Darstellung den Anforderungen entsprechend anzupassen.

In einem Seminar zum Thema systemische Beratung, in dem Studierende übungshalber mehrere Simulationsgespräche führten, kamen die frisch ausgebildeten Ratsuchenden erstmals zum Einsatz. Das bot den Schauspielenden Übungsgelegenheiten, um in ihren Rollensimulationen zunehmend Routine und Stabilität zu entwickeln. Zudem hatten sie die Möglichkeit, sich in mindestens zwei Gesprächen mit professionell Beratenden sowie mit erfahreneren Novizenberatenden als Klientinnen und Klienten auszuprobieren. Da alle Simulationsgespräche videografiert und ausgewertet wurden, konnte kontinuierlich Feedback zur Rollendarstellung gegeben werden.

Um zu gewährleisten, dass die Schlüsselmerkmale der Fallvignetten stabil dargestellt werden und von den Seminarteilnehmenden auf Grundlage ihres feldspezifischen Wissens auch erkannt werden konnten, wurden die studentischen Beratenden in diesem Seminar gebeten, nach den Gesprächen kurz darzulegen, welche Problemlagen sowie möglichen Aufträge und Anliegen sie herausgehört hatten. Die Befragung mit einem Zeitaufwand von etwa 10-15 Minuten wurde als Maßnahme der Qualitätskontrolle für stabile Darstellungen in den folgenden Seminaren weitergeführt.

Die Einsätze der Simulationsklientinnen und -klienten für die im Folgenden beschriebenen Studien erfolgte im Anschluss an die Ausbildung und die Probephase von Oktober 2016 bis Juni 2017.

6.2 Weiterentwicklung eines Lehr-Lernkonzepts für das Beratungslernen mit Simulation im Kontext Hochschule

Im folgenden Kapitel werden der Aufbau und die Durchführung des Beratungsseminars beschrieben, in dem die Simulationsklientinnen und -klienten zum Einsatz kamen. Hinsichtlich der Ziele, die für dieses Seminar formuliert wurden, stellte sich zunächst die Frage, was ein einführendes Beratungsseminar an der Hochschule zum Aufbau beraterischer Handlungskompetenz beitragen kann. Widulle (2016) diskutiert die Breite möglicher Ziele für universitäre Lehrveranstaltungen zum Themen- und Handlungsfeld Beratung. Seiner Logik folgend kann ein einmaliges Seminar mit 28 Unterrichtseinheiten wohl nicht dem Ziel folgen, „einen Grundstein praxistauglicher Beratungskompetenzen“ (ebd., S. 25) legen zu wollen bzw. grundlegend Beratungskompetenz zu vermitteln. Das einfüh-

rende Seminar zur systemischen Beratung konnte Studierenden in diesem Sinne die Möglichkeit bieten, erste Einblicke in Sicht- und Vorgehensweisen in der systemisch-orientierten Beratung zu bekommen und erste praktische Erfahrungen als Beratende zu machen. In den folgenden Unterkapiteln wird der Seminarablauf sowie die in den Praxisteilen anzugehende Aufgabe ein Erstgespräch zu führen, beschrieben. Abschließend wird berichtet, wie die praktischen Erfahrungen in Reflexionsgesprächen aufgenommen wurden.

6.2.1 *Ablauf des Seminars*

Am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen wurde ein Seminar zu systemischer Beratung angeboten. Damit wurde Masterstudierenden gegen Ende ihres Studiums theorie- und fallbasiert handlungsorientiertes und reflexives Beratungslernen in einer geschützten problemorientierten Lernumgebung ermöglicht. Die Teilnehmenden verpflichteten sich, im Rahmen des Seminars neben Rollenspielen auch zwei bis drei Erstgespräche mit simulierenden Ratsuchenden in einer problemorientierten Lernumgebung zu führen. Die Gespräche wurden jeweils videografiert, kriteriengeleitet ausgewertet und später gemeinsam reflektiert.

Die Gesprächsform wurde auf das Erstgespräch begrenzt, damit Beratende mit Novizenstatus in einem begrenzten Gesprächssetting etwas Routine entwickeln konnten. Zudem beginnt jeder Beratungsprozess mit einem Erstgespräch, welches nach Kähler und Gregusch (2015) eine zentrale Funktion einnimmt. Es beeinflusst danach den Beratungsprozess und mögliche Folgegespräche. Diese werden nicht zwingend geführt, in manchen Fällen bleibt es bei Einmalberatungen.

Die Lehrveranstaltung „Systemische Beratung“ ist im Ablauf in Abbildung 3 dargestellt. Das Seminar wurde als einsemestrige Kompaktveranstaltung mit 28 Unterrichtseinheiten durchgeführt und zog sich zeitlich über sechs Wochen hin. Dabei wechselten Praxis- und Theorieeinheiten ab, die jeweils als 1,5-2,5 Tage-Blöcke stattfanden. Für die Gespräche im Rahmen der Praxisblöcke wurden die Simulationsklientinnen und -klienten in jedem Praxisblock für mehrere Tage eingeplant. So konnte garantiert werden, dass alle Studierenden jeden Darstellenden maximal einmal als Ratsuchende oder Ratsuchenden sahen. In den 1,5 Tage andauernden Theorieeinheiten konnten die theoretisch vermittelten Inhalte zudem zeitnah in Rollenspielen ausprobiert werden.

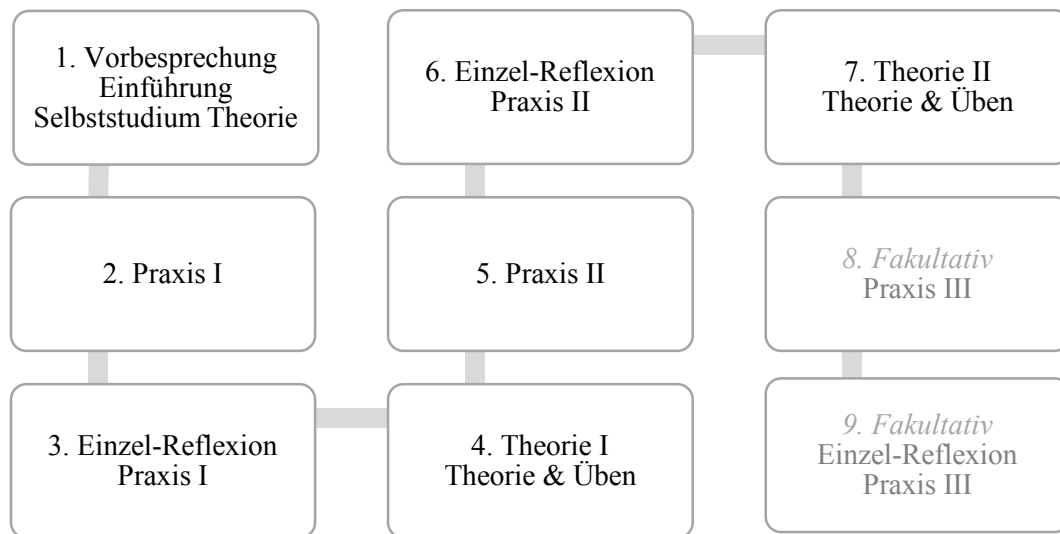


Abbildung 3:

Elemente und Ablauf der Theorie-, Praxis- und Reflexionsphasen im Seminar „Systemische Beratung“ (Eigene Darstellung).

Die Theorieaneignung erfolgte im Selbststudium durch die Teilnehmenden und wurde durch eine vorbereitende Theorieeinheit vor Seminarbeginn vertieft. Die Studierenden hatten im Rahmen des Seminars die Möglichkeit zwei bis drei Erstgespräche mit unterschiedlichen Simulationsklientinnen und -klienten zu führen (Praxis I-III).

In den Theorieteilen, die die Praxisblöcke flankierten, wurden Methoden und Vorgehensweisen der systemischen Beratung durch systemische Arbeitsweisen mit der Seminargruppe erlebbar gemacht. So wurde z.B. zirkulär nachgefragt (Schwing & Fryszer, 2015), unterschiedliche Sichtweisen ausdrücklich als Ressourcen gewürdigt und Aussagen der Teilnehmenden mit einer „Haltung des Nichtwissens“ (Barthelmess, 2010, 2016; Kleve, 2014) begegnet. Letzteres drückt die Rolle der Beratenden als den Prozess begleitenden Personen aus, die explizit nicht als Expertinnen und Experten auftreten und vorgeben, den Lösungsweg zu kennen. Wie die Ratsuchenden wurden auch die am Seminar Teilnehmenden dahingehend respektiert, dass ihre Beiträge als individuelle Sichtweisen wertgeschätzt und nicht bewertet wurden. Die im Rahmen der Theorievertiefungen ausgewählten Methoden und Techniken wurden in Rollenspielen geübt und Beispiele für die Umsetzung von Methoden anhand von Videoaufnahmen konkreter Beratungsgespräche erfahrener Beratender gezeigt.

Dem Thema Selbstreflexion wurde im Seminar ein hoher Stellenwert beigemessen. Die von den Studierenden gemachten Beratungserfahrungen wurden zwischen den einzelnen simulierten Beratungsgesprächen anhand der Gesprächsvideos kriteriengeleitet ausgewertet und in Einzelgesprächen auf der Basis des Vorgehens in der systemischen Beratung theoriegeleitet reflektiert. Die Ergebnisse dieser Reflexionsgespräche waren jeweils Ausgangspunkte für individuelle Ziele, die im nächsten Gespräch umgesetzt werden sollten. Dazu wurden mehrere Reflexionsschleifen im Seminarablauf eingeplant.

Seminarbegleitend wurde zudem ein Reflexionsbericht angefertigt, der die individuelle Lernentwicklung im Seminar dokumentierte und mit einer Selbsteinschätzung zur gemachten Lernentwicklung abschloss. Als Orientierung für die Struktur des Berichts wurden in jedem Seminarblock Impulsfragen zur persönlichen Reflexion gestellt.

6.2.2 Lernaufgabe im Seminarkontext: „Ein Erstgespräch führen“

In den Praxisteilen I-III war es jeweils Aufgabe der am Seminar Teilnehmenden als Beratende ein maximal dreißigminütiges Erstgespräch zu führen. Die Beratungssituationen liefen immer gleich ab: Vorinformation zum Fall – Einstimmung auf das Beratungsgespräch – Durchführung – Reflexion direkt nach dem Beratungsgespräch.

- *Vorinformation:*

Etwa eine Woche vor dem Gespräch erhielten die Beratenden eine kurze Information, wer zu Ihnen in die Beratung kommen würde und mit welchem Anmeldegrund ein Termin vereinbart worden war: Es handelte sich in beiden Fallvignetten um die Mutter oder den Vater eines Jungen, der die siebte Klasse besuchte. Im ersten Fall wurden Verhaltensprobleme als Anmeldegrund benannt, im zweiten Fall Leistungsprobleme. Zusätzliche Angaben zum Fall wurden nicht gemacht, um die größtmögliche Offenheit für die konkreten Anliegen zu garantieren, die die Ratsuchenden in den Gesprächen vorbrachten. Zudem wurden alle Beratenden zu den von ihnen erfassten Problemlagen und Aufträgen befragt. Auch wurden zu den Inhalten und Zielen, die in den Gesprächen verfolgten, keine Vorgaben gemacht.

- *Einstimmung auf das Beratungsgespräch:*

Direkt vor dem Gespräch wurden die Beratenden schriftlich befragt, welche Schwerpunkte sie im gleich folgenden Erstgespräch setzen wollten, wie sie ihre Rolle als Beratende im Verhältnis zu den Ratsuchenden definierten, usw. Anschließend hatten

sie die Möglichkeit sich mit dem Beratungsraum vertraut zu machen und sich am Tisch einzurichten. Den Beratenden wurde kurz vor den Gesprächen nochmals mitgeteilt, dass die Gespräche maximal 30 Minuten dauern durften. Es wurde angekündigt, dass nach 25 Minuten kurz an der Türe geklopft werde. Dieses Zeichen signalisierte, dass das Gespräch innerhalb der nächsten fünf Minuten ein Ende finden sollte. Des Weiteren wurde vereinbart, dass das Gespräch so enden konnte, als ob ein fiktives weiteres Gespräch folgen könnte. Als letzter Vorbereitungsschritt wurde das Kommen der Ratsuchenden konkret angekündigt und diese namentlich benannt („*Frau ... oder Herr ... kommt zu ihnen, wegen des Kindes ...*“). Parallel wurde die Kamera angeschaltet und die Türe zum Beratungszimmer geschlossen.

- *Durchführung:*

Die Simulationsklientin bzw. der Simulationsklient klopfte am Beratungszimmer, der Beratende öffnete oder bat sie verbal hereinzukommen: Die Beratungssequenz begann. Das Öffnen der Türe nach der Verabschiedung markierte das Ende des Gesprächs. Die Kamera wurde ausgeschaltet.

- *Reflexion direkt nach dem Beratungsgespräch:*

Direkt nach dem Beratungsgespräch wurden die Beratenden kurz schriftlich befragt. Einerseits interessierte eine Einschätzung zur geschilderten Problematik („*Wie würden Sie die Problemlage kurz beschreiben, die die/der Ratsuchende mitgebracht hat. Um was ging es?*“) sowie zu den wahrgenommenen Aufträgen der Ratsuchenden („*Was denken Sie, war das Anliegen an Sie als Beraterin/Berater?*“). Beide Fragen dienten der Qualitätskontrolle einer stabilen Darstellung durch die Simulierenden und gaben Hinweise, inwieweit das feldspezifische Wissen möglicherweise zu Hypothesen der Beratenden geführt hatte. Daneben wurden die Studierenden gebeten, sich selbst einzuschätzen, inwieweit es Ihnen gelungen war eine beraterische Beziehung zu entwickeln und das Gespräch gestalten zu können. Diese Selbsteinschätzungen wurden nach der Durchsicht des Videobandes im gemeinsamen Reflexionsgespräch thematisiert.

6.2.3 Auswertung und Reflexion der Beratungsgespräche im Seminarkontext

Die Reflexion der geführten Beratungsgespräche war neben den Theorie- und Praxisteilen ein zentrales Element im Seminarablauf. Die Teilnehmenden hatten dafür zwischen

den Praxisteilen, d.h. nach jedem Beratungsgespräch, Gelegenheit, sich das Video ihres Beratungsgesprächs anzuschauen und dieses mit der Seminarleiterin in einem Einzelgespräch kriteriengeleitet zu reflektieren. Dabei wurde wie folgt vorgegangen:

Zur Vorbereitung wurden die videografierten Gespräche für die Durchsicht und Auswertung standardisiert, so dass alle denselben Ausschnitt zeigten: Die Beratungssequenz begann mit dem Anklopfen der Ratsuchenden und endete mit dessen Verlassen des Raumes. Zudem wurden die Videomitschnitte von der Seminarleiterin mit dem in dieser Arbeit entwickelten Instrument eingeschätzt. Diese hatte daher jedes Gespräch vor dem Reflexionsgespräch bereits kriteriengeleitet ausgewertet.

Die Seminarteilnehmenden hatten zu Beginn der Reflexionssitzung Gelegenheit ihr Beratungsgespräch zunächst alleine anzuschauen. Ihnen wurde empfohlen, jeweils nach 3-4 Minuten inne zu halten und sich Notizen zu folgenden Fragen zu machen: Welche Ziele hatten sie im Gespräch verfolgt? Was war Ihnen gut gelungen? Was war ihnen schwer gefallen? Außerdem wurden sie gebeten einzuschätzen, ob und wie es Ihnen gelungen war eine beraterische Beziehung aufzubauen und den Beratungsprozess zu steuern.

Im Reflexionsgespräch mit der Seminarleiterin wurden auch die Ziele herangezogen, die sich die Beratenden vor dem jeweiligen Gespräch gesetzt und niedergeschrieben hatten. Es ging bei der Reflexion also nicht darum, inwieweit im Gespräche ein theoretischer Ablauf eines Erstgesprächs umgesetzt wurde. Vielmehr orientierten sich die Reflexionsgespräche an den individuell angestrebten Zielen und was im Beratungsgespräch dazu beigetragen hatte, diese zu verfolgen bzw. was dies eher erschwert hatte. Der Schwerpunkt wurde von der Seminarleiterin dabei auf Gelingensfaktoren gelegt, die als hilfreich für weitere Gespräche angesehen werden. Die Lernenden wurden ergänzend nach drei beobachtbaren Gelingensfaktoren gefragt. Zudem wurden entsprechende Szenen im Gespräch gemeinsam im Hinblick darauf durchgesehen, was genau der Beitrag der Beratenden war, der die Szene als gelingend auswies.

Nach der Reflexionseinheit formulierten die Supervisanden jeweils neue Ziele, die sie im nächsten Simulationsgespräch verfolgen wollten. Sie konnten auch Einfluss auf die Inhalte der Übungseinheiten in den Theorieblöcken nehmen und diesbezüglich Wünsche äußern, was sie zur Vorbereitung des nächsten Gesprächs gerne üben wollten.

Von den Studierenden wurde für den abschließenden individuellen Entwicklungsbericht zum Seminar nach dem Reflexionsgespräch festgehalten, welche Erkenntnisse sie aus dem Gespräch mitgenommen, inwieweit sie es als hilfreich erlebt und was im Detail dazu beigetragen hatte. Daneben waren sie aufgefordert, Ihre Lernziele zu überdenken und ggf. anzupassen, falls sich diese durch die Praxiseinheit und das Reflexionsgespräch verändert hatten.

6.3 Entwicklung eines standardisierten Erhebungsinstruments zur Beobachtung von Beratungshandeln

6.3.1 Ziele des Verfahrens

Für das Beratungslernen im Kontext Hochschule stand kein geeignetes standardisiertes Auswertungsinstrument zur Analyse der videografierten Beratungsgespräche zur Verfügung, welches Unterschiede im Beratungshandeln in Gesprächsverläufen abbilden konnte, um diese in den Reflexionsgesprächen zu thematisieren.

Mit dem bisher genutzten Messverfahren, der in Kapitel 4.3.1. vorgestellten TBKS (z.B. Bauer & Weinhardt, 2014a), wurde das Beratungsgespräch bzw. das Handeln der Beratenden retrospektiv durch eine Einordnung auf einer Skala bewertet. Dem Verhalten der Beratenden wurde dazu zu unterschiedlichen Auswertungskriterien jeweils ein Wert auf einer 5-stufigen Skala zugewiesen. Diese Werte unterschieden sich von Gespräch zu Gespräch bei Beratungsnovizinnen und -novizen jedoch kaum, wie Weinhardt (2014b) ausführt.

Im Gegensatz dazu, wurde in der vorliegenden Arbeit explizit das Ziel verfolgt, *Beratungshandeln im Verlauf systemisch-orientierten (Erst-)Beratungsgespräche im Kontext Schulberatung/psychosozialer Beratung* zu erfassen. Dabei interessierte besonders das Handeln der Beratenden: Wie verhalten sich die Beratenden gegenüber den Ratsuchenden im Verlauf des Gesprächs? Welche thematischen Schwerpunkte werden durch die Beratenden gesetzt? Welche Arten von Fragen werden gestellt? Welche Interventionen eingesetzt? Dies sollte durch die Itemformulierungen des Instruments beschrieben und durch eine kontinuierliche Einschätzung des Beratungshandelns auf einer Beobachtungsskala erfasst werden können.

Um das Handeln der Beratenden im Verlauf darstellen zu können, wurden die Beratungsgespräche, angelehnt an die Vorgehensweise des RLI (Honermann, Müssen, Brinkmann & Schiepek, 1999) minutenweise ausgewertet. Für jede dieser Beobachtungseinheiten wurde dabei für jedes der Items vermerkt, ob das darin beschriebene beraterische Handeln wahrgenommen werden konnte oder nicht. Dabei wurde lediglich das Auftreten oder Nicht-Auftreten erfasst.

6.3.2 *Entwicklung und Zusammenstellung der Items*

Als erste Grundlage für die Itementwicklung wurde das RLI von Honermann und Kollegen (Honermann, Müssen, Brinkmann & Schiepek, 1999) genutzt. Es versteht sich laut Untertitel als „bildgebendes Verfahren zur Darstellung ressourcen- und lösungsorientierten Therapeutenverhaltens.“ Das RLI nimmt dafür Vorgehen und Verhalten von Therapierenden minutenweise in den Blick, ohne jedoch zu negieren, dass dieses mit dem Verhalten der Ratsuchenden interagiert und dass beide, Therapierende und Klientinnen bzw. Klienten, ihren Anteil am komplexen Geschehen eines vielschichtigen Therapieprozesses haben. Um das Verhalten der Therapierenden im Beratungsprozess erfassen und abbilden zu können, wird mit dem RLI versucht, das „tatsächlich realisierte Verhalten in seiner Vielfalt und Dynamik zu erfassen, zu beobachten“ (ebd., S. 7). Die 23 Items des RLI beschreiben das Vorgehen und Verhalten der Therapierenden mit Bezug auf eine ziel-, ressourcen- und lösungsorientierte systemische Therapiepraxis. Dabei wird jedoch ausdrücklich das Ziel verfolgt, auch zwischen Therapieansätzen unterschiedlicher methodischer Herkunft zu differenzieren. Die Items des RLI sind theoriegeleitet zusammengestellt und formuliert. Das Beobachtungsinventar wurde den Angaben im Handbuch zufolge an acht Videoaufzeichnungen (39-60 Min.) entwickelt, wobei größtenteils erste Sitzungen systemischer Therapien analysiert wurden. Durch den Bezug zur systemischen Arbeitsweise und der Entwicklung an Erstgesprächen konnte davon ausgegangen werden, dass das Instrument auch für den Lehrkontext zur systemischen Beratung zumindest teilweise hilfreich sein würde.

6.3.2.1 *Entwicklung der Item-Prototypen für systemisch-orientierte Beratungen*

Im Rahmen eines Seminars zu „Systemischer Beratung“ wurden im Frühjahr 2016 an der Universität Tübingen 40 Erstgespräche mit simulierenden Ratsuchenden zu Übungszwecken videografiert. Teilnehmende waren Studierende, die noch wenig Erfahrung als Beratende mitbrachten. Das RLI wurde versuchsweise eingesetzt, um die maximal dreißigminütigen Gespräche auszuwerten. Bereits in der Einarbeitung zur Nutzung des RLI, im Rahmen derer z.B. Videoaufnahmen lösungsorientierter Beraterinnen und Berater (Steve de Shazer, Insoo Kim Berg) analysiert wurden, war es nicht gelungen, die 5-stufige Skala zur Stärke der Itemeinschätzung (0 = gar nicht wahrgenommen bis 4 = außerordentlich wahrgenommen) zu nutzen. Für eine zufriedenstellende Anwendung waren die im Handbuch angegebenen Skalierungshinweise nicht ausreichend, da Unterschiede zwischen den Skalenstufen nicht systematisch unterschiedlichem Beraterverhalten zugeordnet werden konnten. Für viele Stufen fehlten zudem Beispiele zu den einzelnen Items. Daher wurde auf eine Skalierung der Ausprägung des gezeigten Verhaltens verzichtet und nur festgehalten, ob das in den RLI-Items beschriebene Vorgehen oder Verhalten in den jeweils dokumentierten 60 Sekunden beobachtet werden konnte oder nicht. Die Intensität des gezeigten Handelns wurde nicht bewertet.

Bei der probeweisen Nutzung des RLI zur Einschätzung der 40 Beratungsgespräche zeigte sich, dass die in den Items beschriebenen therapeutisch ressourcen- und lösungsorientierten Vorgehens- und Verhaltensweisen in den Erstberatungsgesprächen von Studierenden nicht alle beobachtet werden konnten. Das beraterische Handeln der Anfängerinnen und Anfänger entsprach in vielen Fällen nur einem Teil dessen, was in den zum Teil komplex formulierten Items beschrieben wurde. Auch die im RLI-Handbuch aufgeführten Beispiele entsprachen nicht dem beobachtbaren Handeln und Verhalten. Ein Beispiel aus Item 19 lautet etwa: „Wenn ihr Chef/Ihre Chefin in rosa gepunkteten langen Unterhosen vor Ihnen stehen würde...“ (Honermann et al., 1999, S. 40) oder Item 20 „Mit welchen Körperempfindungen ist diese Situation verbunden?“ (ebd., S. 43).

Das Fehlen der eben beschriebenen beraterischen Handlungen konnte einerseits dem Kontext Schulberatung geschuldet sein. Elternteile von Schülern in Problemlagen zu beraten erfordert andere Herangehensweisen als mit Einzelpersonen einen Therapieprozess zu beginnen. Die Beratenden hatten sich überdies recht allgemein mit einführender Literatur zu systemischer Beratung vorbereitet (Ausgewählte Kapitel aus Schlippe &

Schweitzer, 2013; Schwing & Fryszer, 2015) und zeigten, wenn überhaupt nur im Ansatz, ganz gezielt ressourcen- und lösungsorientiertes Handeln. Zudem wurden sie instruiert, ein möglichst systemisch-orientiertes Erstberatungsgespräch zu führen. Es kann angenommen werden, dass sich dessen Ziele und Vorgehen von denen einer Auftaktsitzung für eine systemische Therapie unterscheiden. Drauf hatte beispielsweise bereits Engel (2003) hingewiesen, dass Beratung über unterschiedliche Handlungspraxen verfügt als Therapie und damit als eigenständiger Tätigkeitsbereich ausgewiesen werden muss.

6.3.2.2 *Anpassung der Item-Prototypen*

Es konnten nur wenige Items des RLI in Reinform beobachtet werden. Diese betrafen vor allen Dingen grundlegende Aspekte zur Schaffung eines professionellen Gesprächsrahmens, die Beratung und Therapie von Alltagsgesprächen abgrenzen lassen (Schwing & Fryszer, 2015; Stimmer & Ansen, 2016; Widulle, 2012b), z.B. Rapport herstellen, Anliegen- und Zielklärung oder die Stärkung des Ratsuchenden als Verantwortlichen im gemeinsamen Suchprozess.

Andere Items des RLI konnten teilweise beobachtet werden, ihre Formulierungen erwiesen sich jedoch als uneindeutig bzw. mehrdeutig formuliert. Zum einen waren dies Items, die Therapiehandeln mit Fachbegriffen aus der systemischen Theorie und Therapie beschrieben. Für Nicht-Systemikerinnen und Nicht-Systemiker wurde aus diesen Itembeschreibungen nicht ohne weitere Erklärung deutlich, um welches beobachtbare Verhalten es sich handeln könnte. So wurde etwa das RLI-Item 17 ... *erweitert den Möglichkeitsraum des Klienten durch Induktion alternativer Bewusstseinszustände* für den Beratungskontext umformuliert und die Handlung genauer beschrieben: ... *nutzt die Vorstellungskraft des Klienten um seine Handlungsmöglichkeiten zu vergrößern (Wunderfrage, Phantasiereise etc.)*.

Zum anderen waren dies mehrteilige RLI-Items, die unterschiedliches Verhalten der Therapierenden beschreiben, das sich für den Beratungskontext sinnvoll aufteilen ließ. So wurde beispielsweise ein RLI-Item, das den Therapeuten in seiner Expertenrolle beschreibt, aus der heraus er deutet, erklärt und Lösungen vorschlägt, in zwei Items aufgeteilt. Damit wurde dem Rechnung getragen, dass "erklären und deuten" im Beratungsver-

lauf unter Umständen andere Prozesse in Gang setzt als das Vorschlagen konkreter Lösungen. Aus dem RLI-Item 13 ... *bietet als »Experte« eigene Erklärungen, Deutungen, Lösungen an* wurden zwei Items:

- ... *bietet als „Experte“ eigene Erklärungen und Deutungen an.*
- ... *bietet als „Experte“ eigene Lösungsvorschläge an.*

Items, die explizit therapeutische Interventionen beschrieben und deren Vorkommen in den 40 Beratungsgesprächen nicht beobachtet werden konnten, wurden gestrichen. Dies waren RLI-Item 12 ... *unterbricht Muster der Situation oder Kommunikation*, RLI-Item 16 ... *greift die Sprache und Metaphern des Klienten auf und arbeitet damit* und RLI-Item 18 ... *regt den Klienten zum unmittelbaren Erleben des Problems an*.

Letztlich ergaben sich auch Beschreibungen von Beratungshandeln, die keinem Item aus dem RLI zugeordnet werden konnten. Die konkreten Beispiele wurden gesammelt und geclustert. So entstanden auch neue Items:

- ... *exploriert bisherige Lösungs- und Bewältigungsversuche.*
- ... *regt den Klienten zu Hypothesen über Ursachen des Problems an.*

Einen Überblick über die konkreten Formulierungsanpassungen inklusive eines Vergleichs der RLI-Originalitems und der *BEsoB*-Items findet sich in Anhang 14.1.

6.3.2.3 Beobachtungsinventar zur Einschätzung systemisch-orientierten

Beratungshandelns (BEsoB): Items des neu entwickelten Verfahrens

Mit den in Tabelle 4 aufgelisteten Itemformulierungen² des in diesem Prozess entwickelten *Beobachtungsinventars zur Einschätzung systemisch-orientierten Beratungshandelns (BEsoB)* konnte das in den 40 Probegesprächen beobachtete Beratungshandeln erfasst werden. Die Items 01, 05, 09, 10, 11 und 14 entsprechen dabei Itemformulierungen aus der Originalversion des RLI.

Nach Vorgabe des RLI wurden die Beratungsgespräche entlang der 23 Items minuteweise ausgewertet. Dies ermöglichte den Beobachtenden Fragen, Aussagen bzw. Handeln der Beratenden und Antworten bzw. Reaktionen der Ratsuchenden als kurze Ausschnitte

² Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird in den Itemübersichten der Begriff Klient genutzt, der selbstverständlich auch Klientinnen mit einschließt

im beraterischen Prozess zu betrachten. Beim Versuch längere Beobachtungseinheiten von zwei oder mehr Minuten zu nutzen, fühlten sich die Beobachtenden hinsichtlich ihrer Merkfähigkeit überfordert. Der Beobachtungszeitraum von einer Minute kam der Aufmerksamkeitsleistung und Aufnahmekapazität der Beobachtenden nach eigenen Angaben am besten entgegen. Es zeigte sich, dass die Beratungsgespräche hinsichtlich der gezeigten Interaktionen und Abläufe sehr komplex waren. Bereits im Rahmen einer Minute konnte Beratungshandeln beobachtet werden, das durch mehrere Items beschrieben wird.

Tabelle 4:

Itemzusammenstellung BEsoB-Langform: 23 Items zur Einschätzung von Beraterischem Handeln.

Nr.	Die/Der Beratende...
01	... stärkt den Klienten durch Anerkennung.
02	... regt den Klienten zur Erkundung und Reflexion des Problems an.
03	... fokussiert auf Ausnahmen, d.h. Situationen, in denen das Problem schwächer ausgeprägt oder gar nicht auftritt.
04	... hilft dem Klienten individuelle, soziale, materielle etc. Ressourcen zu erkennen (eigene, von Dritten, auch vom Kind).
05	... klärt und respektiert Anliegen, Auftrag und Erwartungen des Klienten.
06	... verändert den Bezugsrahmen des Problems, d.h. das Problem wird umgedeutet und ein anderer Blick darauf möglich.
07	... fokussiert auf Defizite und klinisch-diagnostische Symptome.
08	... lenkt die Aufmerksamkeit auf die Vorstellung einer Zukunft, in der das Problem nicht mehr auftritt.
09	... regt den Klienten an, seine Ziele zu äußern.
10	... bemüht sich um guten Rapport, Zustimmung und/oder Erlaubnis.
11	... behandelt den Klienten als kompetenten Experten für sich selbst.
12	... exploriert bisherige Lösungsansätze und Bewältigungsversuche.
13	... bietet als „Experte“ eigene Erklärungen und Deutungen an.
14	... hilft dem Klienten, seine Ziele zu spezifizieren.
15	... hilft dem Klienten, durch Fragen Unterschiede und Sichtweisen Dritter wahrnehmen zu können (Zirkuläre Fragen, Skalierungsfragen).
16	... nutzt die Vorstellungskraft des Klienten, um seine Handlungsmöglichkeiten zu vergrößern (Wunderfrage, Phantasiereise etc.).
17	... regt den Klienten zu Hypothesen über Ursachen des Problems an.
18	... hilft dem Klienten, Ideen zu entwickeln, was er konkret ander(e)s machen könnte bzw. kann.
19	... hilft dem Klienten, Schritte zu planen, wie er seine Ziele mit seinen eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen erreichen kann.
20	... lenkt die Aufmerksamkeit auf die Entstehungsgeschichte, regt zur (Re-)Konstruktion des Problems an.
21	... macht als „Experte“ Vorschläge für weiteres Vorgehen in der Beratung (z.B. Einbeziehen von Dritten in die Gespräche).
22	... exploriert die Lebenssituation/den Lebensstil des Klienten und seiner Familie.
23	... bietet als „Experte“ eigene Lösungsvorschläge an.

6.3.3 Erstellung eines Anwenderhandbuchs für das Beobachtungsinventar

Das in diesem Prozess entstandene *Anwendermanual* des *Beobachtungsinventars zur Einschätzung systemisch-orientierten Beratungshandelns (BEsoB)* beinhaltetete 23 Items. Büttner (2008) empfiehlt zur Reduktion von Beobachtungsfehlern die Beurteilungskategorien eindeutig zu definieren und mit Ankerbeispielen zu versehen. Anzeichen für das zu beurteilende Merkmal, sogenannte Hinweisreize werden ebenfalls als hilfreich genannt (Schmidt-Atzert, 2010b). Neben der wörtlichen Formulierung wurde daher zusätzlich der inhaltliche Kern, d.h. das, für was das Item zusammengefasst steht, benannt. Zudem wurden von Beginn an Beispiele, im Sinne von Handlungsbeschreibungen und Beispielsätzen bzw. -fragen, für die jeweiligen Itembeschreibungen gesammelt und im Benutzerhandbuch festgehalten. Darüber hinaus wurde angestrebt, Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen zwischen Items zu verschriftlichen, um den Anwendenden Hilfestellungen zu geben, um in Zweifelsfällen zwischen zwei Items sicherer entscheiden zu können. Tabelle 5 zeigt den Aufbau des Anwendermanuals des *BEsoB* an einem Auszug für Item 01.

Tabelle 5:

Aufbau des *BEsoB*-Anwendermanuals, Auszug aus der Beschreibung für Item 01.

Nr.	Wörtliche Formulierung:	Inhaltlicher Kern	Beispiele	Verweis auf Items (Gemeinsamkeiten / Unterschiede)
01	Die/der Beratende... ... stärkt den Klienten durch Anerkennung.	Lob, Anerkennung, Würdigung, Komplimente, Verstärkung für das Handeln des Klienten, von bisher Erreichtem (vor und während der Beratung). Auch Anerkennung der schwierigen Lage des Klienten und der Leistung, die er erbringt, um sie zu meistern.	„Ich finde es beeindruckend...“; „Ich bin wirklich überrascht zu sehen/hören ...“; „Es hört sich gut an, wenn Sie berichten, dass ...“; „Das scheint mir ein richtig guter Schritt zu sein ...“ „Schön, dass Sie hierhergekommen sind.“; „Allein die Tatsache, dass Sie hierhergekommen sind, zeigt doch Ihre Energie/...“	Zusätzlich Item 04 (... hilft dem Klienten individuelle, soziale, materielle etc. Ressourcen zu erkennen (eigene, von Dritten, auch vom Kind)), wenn Ressourcenexploration anschließt. Bsp.: „Toll, dass Sie gekommen sind. Welche Fähigkeiten haben Ihnen geholfen, das zu schaffen?“

6.3.5 Anwendung des *BEsoB*: Instruktionen für Raterinnen und Rater

Für die Einschätzung des beraterischen Handelns mittels *BEsoB* wurden Videoaufzeichnungen von Beratungsgesprächen mit Bild und Ton genutzt. Die Kodierungen wurden mit Bleistift auf einem Kodierbogen (siehe Abbildung 4), der in Papierform vorlag, eingetragen. Für jeden einminütigen Abschnitt wurde dabei für jedes der 23 Items³ des Inventars im Kodierbogen vermerkt, ob das in dem jeweiligen Item beschriebene Handeln beobachtet werden konnte (= Kodierung) oder nicht (= keine Kodierung) .

Dazu wurde das Video minutenweise durchgesehen, wobei die ablaufende Zeit auf dem Bildschirm eingeblendet war. Nach jeder Minute wurde das Video gestoppt. Die Items wurden nacheinander durchgegangen und die Beobachtungen für die Einzelitems im Ratingbogen vermerkt. Fälschlicherweise gesetzte Markierungen, mussten korrigiert, d.h. im vorliegenden Fall vollständig ausradiert werden.

Da in vielen Fällen parallel mehrere Items beobachtet werden konnten, war es besonders in komplexen Gesprächsphasen notwendig, den einminütigen Ausschnitt wiederholt zu betrachten. Hierbei bewährte es sich, nach Fragen oder Aussagen der Beratenden direkt zu stoppen und die Einschätzung vorzunehmen. Manchmal erschloss sich der Sinn der Frage jedoch erst durch den Kontext, d.h. der Antwort des Ratsuchenden. Konnten Inhalte auf den ersten Blick mehreren Items zugeordnet werden, so konnten die Hinweise im Handbuch genutzt werden, die im Detail angeben, wann Items parallel geratet werden und wann nur eines der in Frage kommenden Items als beobachtet kodiert wird.

Da Fragen bzw. Antworten die Minutengrenzen z.T. überschritten, war es in manchen Fällen notwendig, den Übergang von einer zur nächsten Minute nochmals gesondert zu betrachten, diesen also wiederholt anzuschauen. Wurde eine Frage in einer Minute begonnen und in der nächsten fortgeführt oder auf eine Frage die Antwort in der darauffolgenden Minute weiter ausgeführt, wurde auch die Kodierung weitergeführt. Dies konnte sich in sehr seltenen Fällen auch über mehrere Minuten erstrecken, z.B. wenn Beratende etwas ausführlicher erklärten oder Ratsuchende sehr ausgedehnt antworteten.

Für Eintragungen auf dem Kodierbogen (Papierversion) erwies es sich als praktikabel, ein durchsichtiges Lineal zu nutzen und dieses von Minute zu Minute weiterzuschieben.

³ In Studie 3 wurde eine Kurzversion evaluiert. Diese besteht lediglich aus 16 Items.

So wurde verhindert, dass man in der Spalte verrutschte und die Beobachtungen an falscher Stelle eintrug. Gleichzeitig ermöglichte ein durchsichtiges Lineal, dass die Eintragungen der letzten Minute sichtbar blieben. Dies erwies sich als hilfreich, wenn es darum ging zu entscheiden, ob ein Item in die nächste Minute „mitgezogen“ werden musste, da die Frage fortgesetzt oder die Antwort darauf gegeben wurde.

Die Auswahl des entsprechenden Items wurde in manchen Fällen erst im Zusammenhang mit der Reaktion der Ratsuchenden deutlich, insbesondere, wenn Fragen umgangssprachlich oder sehr offen formuliert wurden. Dies wird an einem Beispiel erläutert: Nach der eigenen kurzen Vorstellung wurde von manchen Beratenden folgende Bitte an die Klientinnen und Klienten geäußert *„Es wäre schön, wenn Sie nun auch was von sich erzählen“*. Darauf beschrieben manche Ratsuchende ihre Lebenssituation und berichten, wie alt sie sind, wo sie arbeiteten, ob sie verheiratet waren oder nicht, etc. (*Item 22: ... exploriert die Lebenssituation/den Lebensstil des Klienten und seiner Familie.*). Andere Ratsuchende erläuterten dagegen den Grund für ihr Kommen (*Item 5: ... klärt und respektiert Anliegen. Auftrag und Erwartungen des Klienten.*) oder sie begannen bereits ausführlich mit der Problemschilderung (*Item 2: ... regt den Klienten zur Erkundung und Reflexion des Problems an.*). In der Regel wurde durch die Beratenden jedoch schnell in eine entsprechende Richtung nachgefragt, so dass die bereits vorgenommene Kategorisierung oftmals zusätzlich bestätigt wurde.

Zudem konnten Fragen in verschiedenen Kontexten unterschiedlichen Items zugeordnet werden: Dazu das folgende Beispiel: *„Weiß ihr Sohn, dass Sie heute hier sind?“*

- *„Weiß Ihr Sohn, dass Sie heute hier sind? Meinen Sie, er würde das nächste Mal mitkommen? Das wäre hilfreich.“*
(*Item 21: ... macht als „Experte“ Vorschläge für weiteres Vorgehen in der Beratung (z.B. Einbeziehen von Dritten in die Gespräche).*)
- *„Waren Sie schon bei anderen Beratungsstellen? Wie fand Ihr Sohn das? Weiß ihr Sohn, dass Sie heute hier sind?“*
(*Item 12: ... exploriert bisherige Lösungsansätze und Bewältigungsversuche.*)
- *„Weiß Ihr Sohn, dass Sie hier sind? Was würde er dazu wohl sagen?“*
(*Item 15: ... hilft dem Klienten durch Fragen Unterschiede und Sichtweisen Dritter wahrnehmen zu können (Zirkuläre Fragen. Skalierungsfragen).*)

- „Mein Eindruck ist, Sie machen sich sehr große Sorgen. Weiß Ihr Sohn, dass Sie sich heute hier Unterstützung holen?“
(Item 13: ... bietet als „Experte“ eigene Erklärungen und Deutungen an.)
- „Wenn ihr Sohn das Problem nicht als Problem sieht und das einen Teil der Schwierigkeiten ausmacht, was würde er dazu sagen, dass Sie heute hier sind? Weiß er das, dass Sie hier sind? (Item 2: ... regt den Klienten zur Erkundung und Reflexion des Problems an. und Item 15: s. o.)

Im Zuge der Anwendung des Beobachtungsinventars musste stets berücksichtigt werden, dass nur das Beratungshandeln erfasst werden sollte. Brachten Ratsuchende in ihren Ausführungen von sich aus einen neuen Aspekt ein und nahmen Beratende diesen nicht auf, so wurde dies *keinesfalls* mit dem entsprechenden Item kodiert. Ein Beispiel verdeutlicht dies: Beratende fragten nach dem Grund des Kommens und den Erwartungen (Item 05: ... klärt und respektiert Anliegen. Auftrag und Erwartungen des Klienten.). Klientin bzw. Klienten antworteten ausschweifend und begannen im Rahmen dieser Ausführungen auch, Informationen zu ihrer Problemsicht anzusprechen (Item 02: ... regt den Klienten zur Erkundung und Reflexion des Problems an.). Nahmen Beratende das Thema Problemsicht nicht weiter auf und fragten beispielsweise anschließend zur Lebenssituation (Item 22: ... exploriert die Lebenssituation/den Lebensstil des Klienten und seiner Familie.), so wurde nur Item 05 und Item 22 geratet, nicht aber das Item 02 zur Problemsicht. Ausführungen zu letzterem wurden durch das Beratungshandeln nicht initiiert und daher nicht weiter aufgenommen.

6.3.6 Bedingungen für die Anwendung des Beobachtungsmanuals

Die Arbeit mit dem Beobachtungsinventar erforderte in der Durchführung eine hohe Aufmerksamkeitsleistung der Anwendenden. Daher wurde ein ruhiger Ort gewählt, an dem ungestört gearbeitet werden konnte, zudem mussten Telefone und Smartphones während der Ratingphasen abgeschaltet werden. Die Nutzung eines Kopfhörers erleichterte das konzentrierte Zuhören.

Es wurde sichergestellt, dass der zu nutzende PC das Format, in dem die Videoaufnahmen der Beratungsgespräche abgespeichert waren, abspielen konnte. Die Ansicht des Bildschirms wurde so eingestellt, dass die Zeitangabe zum Video gut sichtbar war. So konnte jeweils spätestens nach Ablauf der Minute gestoppt werden. Versuche, die Videos

mit einem Schneideprogramm in Minuteneinheiten zu stückeln und jeweils nur eine Minute anzusehen und zu kodieren, erwiesen sich als wenig praktikabel. Neben dem damit einhergehenden erhöhten Zeitaufwand in der Videobearbeitung und Auswertung mussten die Dateien der Minutenaufnahmen jeweils einzeln geöffnet, abgespielt und wieder geschlossen werden. So entstand nur schwer ein Gesamteindruck von einer Sequenz. Besonders beraterisches Handeln, das sich als Handlungsverlauf über mehrere Minuten hinzog, konnte in den Minuteneinheiten nicht als Einheit wahrgenommen werden.

Die Nutzung des Beobachtungsinventars *BEsoB* erforderte eine gründliche Einarbeitung, wie sie im Folgenden beschrieben wird. Die Auswertung von Probevideos in der Vorstudie wurde in unterschiedlichen Tandemkonstellationen erarbeitet. So konnten unterschiedliche Interpretationen der Itembeschreibungen sichtbar gemacht und erste Kodierungen vergleichend diskutiert werden. Nach der Durchführung der ersten Studie, in der vier Raterinnen und ein Rater insgesamt 20 Beratungsgespräche kodiert hatten, wurden die Items z.T. in ihren Formulierungen nochmals leicht präzisiert und mit Beispiele versehen. Darüber hinaus wurde eine Schulung für Anwenderinnen und Anwender entworfen, die wie folgt in Studie 3 zur Einführung der neuen Raterinnen durchgeführt wurde. Zur Vorbereitung der dritten Studie standen in der Nutzung des Verfahrens bereits erfahrene Raterinnen zur Verfügung, die die neuen Anwenderinnen in der Einarbeitung eng begleiteten.

6.3.7 Ratertraining: Einführung neuer Anwenderinnen und Anwender

Für die Nutzung von Ratinginstrumenten empfehlen Schmidt-Atzert und Amelang (2012) als auch Büttner (2008) eine intensive Anwendung im Rahmen einer Schulung, um die Gütekriterien eines Beobachtungsinstrumentes zu verbessern und Beobachtungsfehler zu reduzieren. Unterschiedliche Studien kommen so auch zum Schluss, dass ein Training der Raterinnen und Rater die Anwendung von Beobachtungsinstrumenten deutlich verbessert (z.B. Hansen, Elholm Madsen & Sørensen, 2016; Sattler, McKnight, Naney & Mathis, 2015). Eine sorgfältige Einarbeitung in die Handhabung des Beobachtungsinstrumentes erschien daher für die neu zu schulenden Nutzerinnen unerlässlich.

Das hier beschriebene Anwendungstraining folgt den Einarbeitungsschritten nach den Empfehlungen von Döring und Bortz (2016, S. 332). Diese haben sich im Prozess der

Inventarentwicklung für die Einarbeitung der Raterinnen und Rater bewährt. Bei der Zusammenstellung der Trainingsschritte wurde in Anlehnung an Büttner (2008) zudem besonders darauf geachtet, dass Fehlermöglichkeiten ausführlich erläutert und diskutiert wurden und die Rückmeldung und Diskussion über abgegebene Ratingurteile entlang konkreter Übungsbeispiele geführt wurde. Je nachdem, inwieweit die künftigen Nutzerinnen und Nutzer im Themenfeld Beratung und der Anwendung von Beobachtungsinstrumenten bereits erfahren waren, konnten die Schritte (1) und (2) übersprungen werden. Folgende Einarbeitungsschritte wurden durchgeführt:

(1) *Theoretische Einarbeitung in die systemisch-lösungsorientierte Perspektive auf Beratung* z.B. durch Literaturstudium (z.B. Levold & Wirsching, 2014; Schlippe & Schweitzer, 2013; Schweitzer, Beher, Sydow & Retzlaff, 2007; Schwing & Fryszer, 2015) und/oder den Besuch einer Lehrveranstaltung bzw. Weiterbildung mit dem Ziel, einen Überblick über Menschenbild, Haltung und Arbeitsweisen in der systemisch-lösungsorientierten Beratung zu bekommen. Damit sollte sichergestellt werden, dass die Items des Beobachtungsinventars für die Raterinnen und Rater inhaltlich nachvollziehbar waren.

(2) *Einführung in Beobachtung als wissenschaftliche Methode*

Stufe (2) wurde als abgeschlossen angesehen, wenn folgende Ziele erreicht waren: Die neuen Anwenderinnen hatten sich mit der Unterscheidung von Beobachtung und Interpretation befasst. Der Blick in der Beratungsinteraktion wurde auf das beobachtbare Handeln der Beratenden gelenkt. Dies wurde anhand von videografierten Beratungsgesprächen praktisch geübt. Zudem waren mögliche Wahrnehmungstendenzen und -fehler thematisiert worden. Durch die kurzen einminütigen Beobachtungseinheiten schien die Gefahr eingedämmt, dass Primacy- oder Recency-Effekt zum Tragen kommen. Diese Effekte beschreiben, dass zuerst oder zuletzt Wahrgenommenes besonders in das Urteil einfließt. Nicht dem Halo-Effekt (Nisbett & Wilson, 1977) zu erliegen, der dafür steht, dass eine „zentrale Eigenschaft eines Menschen anderes überstrahlt“ (Schmidt-Atzert, 2010a, S.75), erschien jedoch besonders bei sprachlich eloquenten, sicher und sympathisch auftretenden Beratenden eine große Herausforderung. Beobachtende waren hier gefordert, besonders genau zu beobachten, welches Handeln tatsächlich gezeigt wurde und was die

Beratenden im Detail sagten und fragten. Auch kurze Verhaltensänderungen wahrzunehmen, wenn Beratende lange Zeit ähnliche Verhaltensmuster gezeigt hatten und diese Muster dann durch andere Handlungen kurz unterbrochen wurden, zeigte sich als schwierige Aufgabe.

(3) *Detaillierte Einarbeitung in die Items des Inventars*

Hier stand die Frage im Zentrum, welche Facetten des Beratungshandelns beobachtet werden können. Im Anwenderhandbuch sind die zu beobachtenden Items ausführlich beschrieben. Neben der wörtlichen Formulierung der Items wird jeweils dessen inhaltlicher Kern beschrieben. Zudem wurden verschiedene Beispiele benannt und Verweise gemacht, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu anderen Items beschreiben. Diese wurden in der Regel benötigt, wenn mehrere Items in Frage kamen und gezielt nach Unterscheidungsmerkmalen gesucht wurde.

Hatten die neuen Anwenderinnen einen Überblick über die zu beobachtenden Einzel-items und konnten den Unterschied zwischen einzelnen Items anhand der Beispiele nachvollziehen, so war diese Einarbeitungsstufe abgeschlossen.

(4) *Übungsteil I*

Einführung in die praktische Anwendung anhand Videomaterial

a. *Einführung in die Aufgaben des Beobachtens und Einschätzens*

Die Schulungsleiterin führte den Kodierbogen ein und zeigte ganz konkret anhand von Videos, wie die Kodierungen vorgenommen werden sollten. Dazu wurden videografierte Gesprächsmitschnitte minutenweise durchgesehen und entsprechende Itemmarkierungen auf den Kodierbogen eingetragen.

Die künftigen Anwenderinnen sollten Ihre Aufgabe als Beobachtende und Einschätzende im Detail erfassen können. Dabei wurde besonders das zu beobachtende Beratungshandeln (Fragestellungen, angesprochene Themen) herausgestellt, welches durch die Items erfasst wird. Dieses wurde explizit vom Handeln der Ratsuchenden (Antworten auf Fragen, einbringen eigener Themen) unterschieden. Beratungshandeln, das einzelnen Items entsprach, wurde exemplarisch auf dem Kodierbogen markiert.

b. *Einführung in die praktische Arbeitsweise*

Bereits in der Nutzung des Beobachtungsinstruments erfahrene Raterinnen konnten von den neuen Anwenderinnen beim Kodieren beobachtet werden.

Durch lautes Denken teilten die Erfahrenen nach jeder Minute ihre Beurteilungen bzw. die diesen vorangegangenen Entscheidungsprozesse mit und machten dabei deutlich, warum sie wann welches Item in dieser Minute eingetragen hatten bzw. warum sie sich dagegen entschieden hatten.

So konnte die praktische Anwendung des Inventars von den neu Einzuführenden miterlebt werden. Zudem bestand für sie nochmals die Möglichkeit Fragen zu den Items zu klären.

(5) Übungsteil II

Supervidierte Probekodierungen, gemeinsam mit erfahrenen Raterinnen/Ratern

- a. Videos von Beratungsgesprächen wurden gemeinsam mit erfahrenen Anwenderinnen und Anwendern minutenweise angeschaut. Danach wurde die Minute stückweise wiederholt betrachtet. Nach jedem Beratungshandeln wurde von den erfahrenen Nutzerinnen als auch von den einzuführenden Anwenderinnen eine begründete Einschätzung vorgenommen. Die Neuen nutzten den Ratingbogen zunächst noch nicht selbst. Sie notierten lediglich auf einem Blatt, welche Items sie eintragen würden. Hatten alle Raterinnen eine Einschätzung vorgenommen, wurden die Ratings verglichen und Gründe für die jeweilige Itemwahl diskutiert.

Bei dieser Übungseinheit zeigten sich Wahrnehmungstendenzen hinsichtlich einzelner Items. Die neuen Anwenderinnen hatten so die Möglichkeit festzustellen, welche Items sie bereits wahrnahmen und welche sie noch unbeachtet ließen.

- b. *Gemeinsames Bearbeiten von Videomaterial wie in 5a beschrieben.* Die neu Eingeführten übertrugen ihre Eintragungen jedoch nun eigenständig in den Kodierbogen. Dazu erwies es sich als hilfreich, ein durchsichtiges Lineal mitzuschieben, so dass immer die Spalte der Minute sichtbar war, für die gerade eingetragen wurde, aber auch geschaut werden konnte, welche Items in der letzten Minute kodiert worden waren.

In diesem Teil des Ratertrainings wurde der Kodierbogen in der Praxis eingeführt und es wurden erste Erfahrungen mit dessen Anwendung gemacht. Die Phase galt als abgeschlossen, wenn die Beurteilungen zwischen den erfahrenen

und den neuen Raterinnen größtenteils übereinstimmten und sich letztere in der Handhabung des Kodierbogens sicher fühlten.

(6) *Übungsteil III*

Im letzten Teil wurden von den Einzuführenden selbstständig Ratings angefertigt, die gemeinsam mit einer erfahrenen Raterin ausgewertet wurden. Weiterhin bestand die Möglichkeit, bei Unklarheiten während des Beobachtens bereits erfahrene Raterinnen befragen zu können. Diese waren jedoch angehalten, nicht einfach Antworten bzw. eigene Itemeinschätzungen zu geben. Vielmehr sollten die neuen Anwenderinnen in dieser Phase fragengeleitet zu einer eigenen Entscheidung geführt werden: Was macht die Entscheidung zwischen den Items so schwierig? Welche Hinweise gibt es für Item x, welche für Item y? Welche Signalwörter/Fragen wurden wahrgenommen? Die Itembeschreibungen und dort aufgeführten Beispiele wurden gemeinsam zu Rate gezogen.

Zudem konnte in dieser ersten Phase der selbstständigen Anwendung der fertig ausgefüllte Kodierbogen mit dem erfahrener Raterinnen und Rater verglichen werden. Durch den abschließenden Vergleich wurden Items identifiziert, die durch die neue Anwenderin noch gar nicht erfasst wurden bzw. bei denen noch Unklarheit herrschte.

- (7) Die Einführung der neuen Nutzerinnen war mit der eigenständigen Anwendung des Inventars abgeschlossen. *Das* Beobachtungsinstrument wurde fortan eigenständig angewendet. Fragen konnten in Besprechungen weiterhin geklärt werden.

6.3.8 Auswertung und Nutzung der Ratings

6.3.8.1 Papier und Bleistiftauswertung

Sofern die Beobachtenden das in einem Item beschriebene Beratungshandeln wahrnahmen, wurden die Beobachtungen, wie bereits ausführlich beschrieben, im Kodierbogen (siehe Abbildung 4, Kapitel 6.3.4), mit Kreuzchen markiert (Kodierung = ☒). Trat das im Item beschriebene Beratungshandeln nicht auf, blieb das entsprechende Feld im Kodierbogen leer (keine Kodierung = □). Den geübten Beobachtenden ermöglichte bereits das Muster der Eintragungen auf dem Kodierbogen abzulesen, welches Beratungshandeln vermehrt und welches kaum gezeigt wurde. Zudem erlaubte die minutenweise

Dokumentation über den gesamten Gesprächsverlauf auf einen Blick zu sehen, an welchen Stellen sich das Handeln der Beratenden änderte. In Feedbackgesprächen stellte es sich als hilfreich heraus, genau diese Stellen im Video gemeinsam anzuschauen und zu analysieren, was an diesem Punkt im Detail im Gespräch passierte.

6.3.8.2 Ausblick: Statistische Auswertung und graphische Darstellung der Beobachtungsergebnisse/des Beratungsprozesses

Um die Ergebnisse der Prozessbeschreibungen der simulierten Beratungsgespräche in Reflexionsgesprächen mit Beratungslernenden besser einsetzen zu können, wurde eine reduzierte graphische Darstellung der Auswertungsergebnisse angestrebt. Das beraterische Handeln sollte durch eine geringere Anzahl von Dimensionen abgebildet werden, welche die aufgrund der Hauptkomponentenanalyse zusammengefassten Items reflektieren, wie in Studie 2 beschrieben (vgl. Tabelle 21). So konnte der Beratungsverlauf zu verschiedenen Inhaltsbereichen des Gesprächs visualisiert werden.

Zunächst wurden die auf Papier gemachten Kodierungen im Programm Excel in Tabellen eingetragen (= 1; = 0). Die Excel-Tabellen wurden anschließend in das Statistikprogramm „R“ eingelesen und hinsichtlich der Auftretenshäufigkeit der einzelnen Dimensionen analysiert. Die Häufigkeiten, die über den Beratungsverlauf als beobachtet gerateten Item-Dimensionen, wurden als Säulen in einem Koordinatensystem visualisiert, wie beispielhaft in den Abbildungen 5 und 6 dargestellt.

Diese visuelle Darstellung der Beratungsverläufe ermöglicht es, Punkte im Gespräch auszumachen, an denen sich Inhalte verändern. Zudem können die abgebildeten Schwerpunkte eines Gesprächs mit den Zielen, die die Beratenden für das Gespräch verfolgen, abgeglichen werden. Schließlich erleichtert die visuelle Darstellung den vergleichenden Blick, beispielsweise in welchen Aspekten sich zwei Beratungsgespräche unterscheiden. So können auch bei Novizinnen und Novizen Änderungen von einem Beratungsgespräch zum nächsten visualisiert werden.

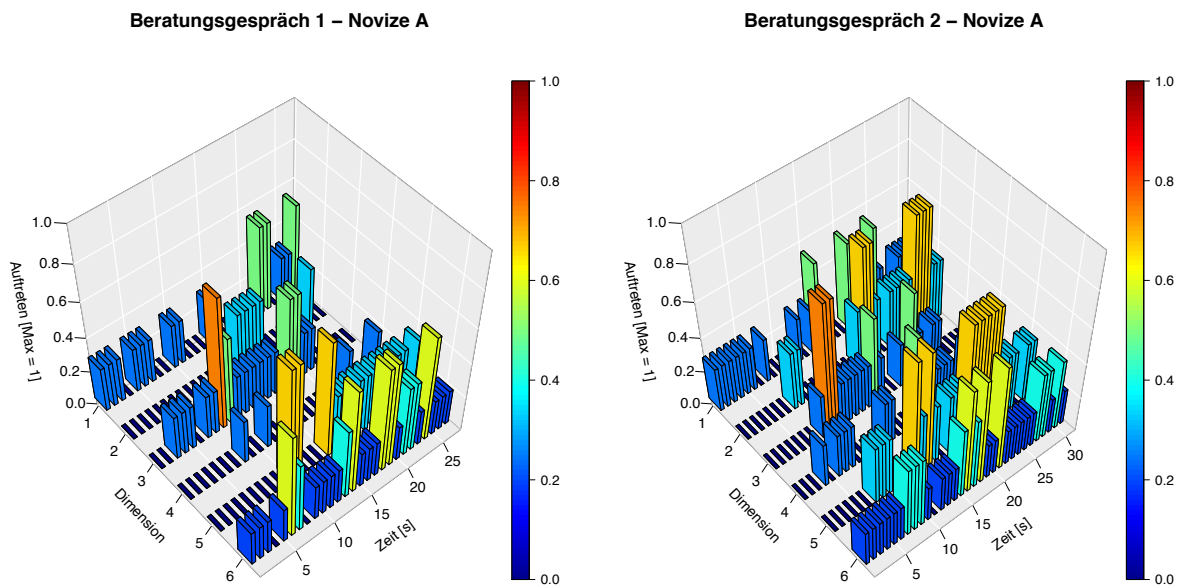


Abbildung 5:

Visualisierung der Auftretenshäufigkeit einzelner Dimensionen im Verlauf des ersten und zweiten Gesprächs eines Novizen. Die Dimensionen 1-6 entsprechen den aufgrund der Hauptkomponentenanalyse zusammengefassten Items, wie in Studie 2 dargestellt.

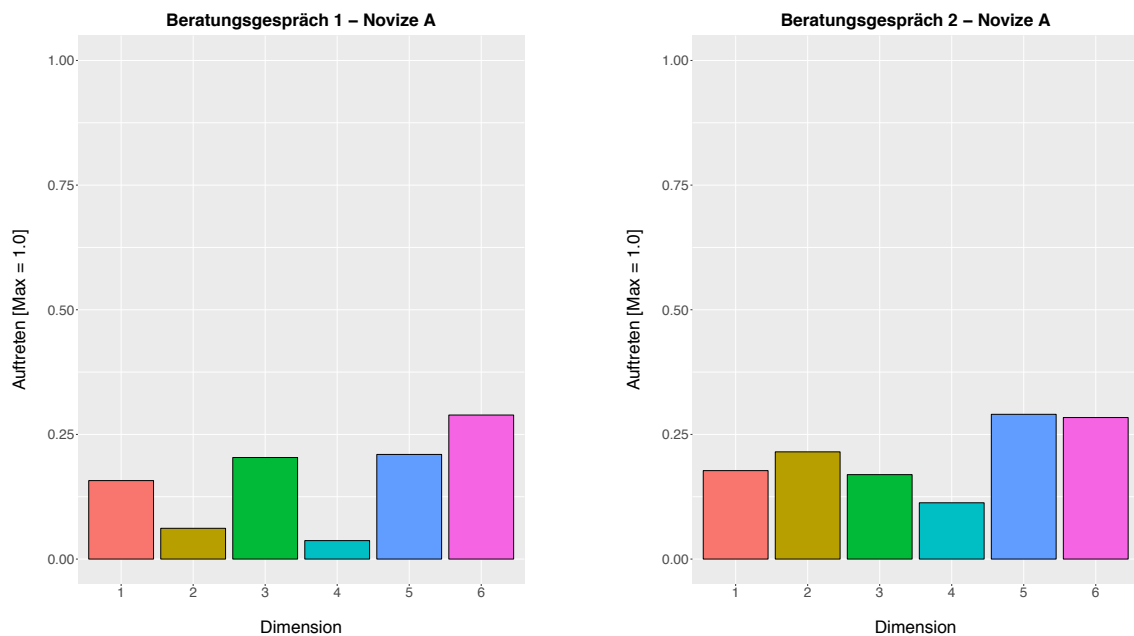


Abbildung 6:

Visualisierung der mittleren Auftretenshäufigkeit (über einminütige Beobachtungszeitpunkte zusammengefasst) der einzelnen Dimensionen im ersten und zweiten Gespräch eines Novizen. Die Dimensionen 1-6 entsprechen den aufgrund der Hauptkomponentenanalyse zusammengefassten Items, wie in Studie 2 dargestellt.

7 Allgemeines zur Datenerhebung

In diesem Kapitel werden Informationen zu den an den Studien teilnehmenden Beraterinnen, den Raterinnen und Ratern sowie dem genutzten Videomaterial gegeben. Abschließend werden die in den empirischen Erhebungen genutzten statistischen Verfahren vorgestellt.

7.1 Beratende mit Experten- und Novizenstatus in den Studien 1-3

Wie unterscheiden sich Beratende mit Expertenstatus von Beratenden mit Novizenstatus? Der in Kapitel 3.2.2 aufgenommenen Definition von Expertise folgend, sind zum einen Differenzen in der *Routine* im Lösen domänenspezifischer Beratungsaufgaben zu erwarten. Zum anderen sollten sich zwischen Beratenden mit Experten- und Novizenstatus Unterschiede im Umfang der zur Verfügung stehenden *Wissensbasis* ergeben.

Hinsichtlich der *Routine* wurde angenommen, dass zwischen den Gruppen Unterschiede hinsichtlich des Erfahrungsgrades und der Sicherheit im Führen von Erstgesprächen mit Eltern im Kontext Schule bestanden. Als Beratende mit *Expertenstatus* wurden daher Personen definiert, die langjährige Beratungserfahrung mitbrachten und die sich in ihrer Beratendentätigkeit eigenen Angaben zufolge als sicher erlebten. Sie hatten zudem alle in der Vergangenheit berufsbegleitende Supervisionsangebote genutzt, um ihre Arbeitserfahrungen zu reflektieren und sich als Beratende weiterzuentwickeln.

Bei den Studierenden konnte dagegen davon ausgegangen werden, dass Sie sich als Beratende im *Novizenstadium* befanden, also in der Regel keine Erfahrungen und daher kaum Sicherheit im Führen von Beratungsgesprächen mitbrachten. Selbstauskünfte der teilnehmenden Studierenden ergaben tatsächlich, dass sie bestenfalls im Rahmen von Praktika oder anderen beruflichen Kontexten als Beobachtende an Beratungsgesprächen teilgenommen hatten, die von anderen Personen geführt wurden.

Bezogen auf die verfügbare *Wissensbasis* zum Führen von Beratungsgesprächen gaben alle *Expertinnen und Experten* an, eine Art Aus- oder Weiterbildung als Beratende oder Therapierende absolviert zu haben. Daher wurde Ihnen vermehrt beraterisches Methoden- und Interventionswissen zugesprochen. Von den Expertenberatenden wurde zudem erwartet, dass sie aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung in der Schul- und/oder Familienberatung vertieftes feldspezifisches Wissen für die Bearbeitung der in den Fallvignetten dargestellten Problemlagen mitbrachten.

Die Befragung der *Novizengruppe* aus Studierenden ergab, dass sie bisher keinerlei beraterische Ausbildung absolviert hatten und daher wenig beraterisches Methoden- und Interventionswissen mitbrachten. Als Grundlage konnten diesbezüglich lediglich die Inhalte, die in der seminareinführenden und begleitenden Literatur aufgenommen wurden, vorausgesetzt werden. Auf Nachfrage gaben alle Studierenden an, die Grundlagenliteratur durchgearbeitet zu haben. Zudem wurde sichergestellt, dass auch die Novizinnen und Novizen ausreichend feldspezifisches Wissen mitbrachten, um den Fall grundlegend bearbeiten zu können. Entsprechend wurde bei der Fallvignettenentwicklung das feldspezifische Wissen von Studierenden in den genannten Studiengängen gegen Ende ihres Studiums, also zum Zeitpunkt des Seminarbesuchs, berücksichtigt. Zudem wurden die Studierenden schriftlich befragt, inwieweit sie mit Themengebieten vertraut waren, die zum feldspezifischen Wissen von Beratenden im Kontext Schule gehören. Es zeigte sich, dass die Studierenden jeweils studiengangsbezogen unterschiedliche Inhalte zu den Themen Schule, Jugend und Familie bearbeitet hatten, so dass angenommen werden konnte, dass sie über ausreichend kontextspezifisches Wissen zu den Fallvignetten verfügten.

7.1.1 *Beratende mit Expertenstatus in Studie 1 und 3*

Die Rekrutierung der Beratenden mit Expertenstatus gestaltete sich allgemein zeitaufwändig und schwierig. Es wurden knapp siebzig Personen angefragt, die im Kontext Schule in den Feldern Schulpsychologie, Schulsozialarbeit, Eltern- und Familienberatung oder als Psychologische Psychotherapeuten für Kinder und Jugendliche zu diesem Zeitpunkt beruflich tätig waren. Alle angefragten Personen gaben an, in ihrer Arbeit systemische Arbeitsweisen zu berücksichtigen. Der Aufwand, zur Aufnahme der Beratungsgespräche an die Universität kommen zu müssen, war für viele zeitlich nicht realisierbar. Zudem gaben gut zwei Drittel an, sie wollten sich beim Führen von Beratungsgesprächen nicht videografieren lassen und lehnten daher eine Teilnahme ab.

Letztlich konnten sieben Expertenberatende, fünf Männer und zwei Frauen, für die Teilnahme an einer der drei Studien gewonnen werden. Sechs von Ihnen waren beruflich im Kontext Schule als Beratende tätig, ein Berater arbeitete ambulant im Kinder- und Jugendbereich als Psychologischer Psychotherapeut. Die Spanne der Berufserfahrung im Kontext Schule war mit sechs bis vierzig Jahre sehr breit. Die Expertenberatenden führten

im Rahmen der Studien jeweils zwei Erstgespräche mit jeweils unterschiedlichen Simulationsklientinnen bzw. -klienten, so dass insgesamt 14 Expertengespräche ausgewertet werden konnten.

7.1.2 *Beratende mit Novizenstatus in den Studien 1-3*

Masterstudierende unterschiedlicher Fachrichtungen des Instituts für Erziehungswissenschaft sowie Lehramtsstudierende und Studierende des Studiengangs Master Schulpsychologie an der Universität Tübingen konnten im Rahmen des Wahlbereichs, der für ihre Studiengänge angeboten wurde, an einem erfahrungs- und fertigungsorientierten Seminar zu systemischer Beratung teilnehmen. Es konnte angenommen werden, dass viele der Absolventinnen und Absolventen dieser Studiengänge später in den Tätigkeitsfeldern Beratung und/oder Schule tätig werden. Der überwiegende Teil der Teilnehmenden hatte zum Zeitpunkt des Seminars bereits ein Praktikum absolviert, viele in einem beratungsaffinen Praxisbereich.

Studierende aus vier Seminaren hatten in den Jahren 2016 und 2017 auf freiwilliger Basis die Möglichkeit, als Beratende mit Novizenstatus an einer der drei Studien teilzunehmen. Dafür war es explizit notwendig, eine schriftliche Einverständniserklärung zur Teilnahme an der Studie sowie der videobasierten Aufzeichnung der Beratungsgespräche zu geben. Die Seminare konnten auch ohne Studienbeteiligung besucht werden. Aus den vier Seminargruppen konnten vierzig Studierende gewonnen werden, die in eine Studienteilnahme einwilligten. Diese haben ein bis drei Erstgespräche geführt, die für eine der drei Studien ausgewertet wurden. Insgesamt gingen 87 Gespräche von Novizenberatern in die Auswertungen ein.

7.2 Beobachtende mit Experten und Novizenstatus in den Studien 1-3

Neben der Beobachterschulung stellt die umsichtige Auswahl geeigneter Personen für die Tätigkeit der Beobachtenden eine zusätzliche Maßnahme zur Reduktion von Beobachtungsfehlern bei der Nutzung von Beobachtungsinventaren dar. Döring und Bortz (2016, S. 323) nennen als wichtige Kriterien für die Auslese Vorerfahrung, Motivation und Zuverlässigkeit. Die Anwendung eines Beobachtungsinstruments für das Beratungslernen erfordert neben Methodenkenntnissen zum Umgang mit Einschätzskalen auch Wissen im Feld Beratung, um das beschriebene Beratungsverhalten erkennen zu können.

Besonders die Items, die explizit systemische Handlungsweisen beschreiben, setzen zudem Wissen über systemische Frage- und Beratungstechniken voraus. Nur so kann Beraterisches Handeln im Sinne des Anwendens bestimmter (systemischer) Beratungstechniken erkannt und als solches eingestuft werden.

In Studie 1 wurde daher zunächst untersucht, welche theoretischen Kenntnisse hinsichtlich systemischer Beratung notwendig sind, um das Beobachtungsinstrument anwenden zu können. Insbesondere stellte sich die Frage, ob die Kenntnisse von Beobachtenden ausreichten, die diese z.B. durch den Besuch eines Seminars an der Universität erworben hatten oder ob Beobachtende als Beratende ausgebildet und auch in der Anwendung von (systemischen) Beratungstechniken erprobt sein mussten. Dazu wurde von Beginn an ein Beobachtendenpool aus ausgebildeten Beratenden (Expertenbeobachtende) und zumindest theoretisch in das Themenfeld Beratung eingeführten Beobachtenden (Novizenbeobachtende) gebildet.

Expertenbeobachtende wiesen eine Weiterbildung sowie Arbeitserfahrung in systemischer Beratung auf. Zudem besaßen sie Vorerfahrung in der Anwendung von Messverfahren. Neben der Versuchsleiterin, die in allen drei Studien jeweils alle Videos der Beratungsgespräche mit dem Beobachtungsinventar einschätzte, konnten für Studie 1 ein Berater aus dem Beratungsfeld Schule sowie eine systemische Familientherapeutin zur Mitarbeit gewonnen werden. Beide erfüllten die genannten Kriterien. Sie boten ihre Dienste kostenfrei an und zeigten sich motiviert, das entwickelte Beobachtungsinstrument kennen und nutzen zu lernen.

Die Studierenden, die als *Beobachterinnen mit Novizenstatus* in den unterschiedlichen Studien mitwirkten, wurden als wissenschaftliche Hilfskräfte für diese Tätigkeit beschäftigt. Als Vorerfahrung hatten sie mindestens ein Seminar zu Beratung an der Universität besucht und zeigten sich zudem am Thema systemische Beratung überdurchschnittlich interessiert. Sie hatten zu diesem Thema durch Literaturstudium Wissen erworben oder bereits ein Praktikum an einem Ausbildungsinstitut für systemische Beratung absolviert. Zudem wurde in den Auswahlgesprächen großer Wert daraufgelegt, die Motivation der wissenschaftlichen Hilfskräfte für die Ratingtätigkeit zu erfragen. So zeichnete die Novizenbeobachterinnen ebenfalls ein großes Interesse aus, die Anwendung des Beobachtungsinstruments zu erlernen und es fachkundig, genau und sorgfältig anzuwenden. Da

aufgrund der zu erbringenden Aufmerksamkeitsleistung nicht unbegrenzt viele Gespräche nacheinander beurteilt werden konnten, war ein weiteres Kriterium bei der Auswahl, dass die Beobachterinnen zeitlich flexibel waren, um diese Tätigkeiten als wissenschaftliche Hilfskräfte in kleineren Zeiteinheiten, also mehrmals pro Woche, durchführen zu können. Nur so konnte gewährleistet werden, dass die Kriterien an eine sinnvolle Anwendung des Beobachtungsinventars eingehalten und eine zeitnahe Rückmeldung an die Studierenden gewährleistet werden konnte.

7.3 Videomaterial in den Studien 1-3

Die Videoaufzeichnungen der in den drei Studien analysierten 101 Erstgespräche wurden an der Arbeitsstelle für Beratungsforschung der Universität Tübingen aufgezeichnet. Den simulierten Darstellungen der Ratsuchenden lagen die beiden in Kapitel 6.1.2. beschriebenen Fallvignetten zugrunde. Ein und demselben Beratenden wurde jeweils von unterschiedlichen Simulationsklientinnen und -klienten zunächst Fallvignette „Gelb“ (Alleinerziehendenfall) und dann in einem zweiten Gespräch Fallvignette „Grün“ (Familienfall) im Rahmen eines Erstgesprächs präsentiert. Die wenigen Studierenden, die auf eigenen Wunsch nach Abschluss des Seminars ein drittes Gespräch führten, bekamen mit einem zeitlichen Abstand von mindestens sechs Wochen nochmals Fallvignette „Gelb“ als Problemlage dargestellt. Es wurde hierbei jedoch darauf geachtet, dass das Geschlecht der Ratsuchenden in den beiden Falldarstellungen derselben Vignette unterschiedlich war und sich somit auch die Beratungssituation anders gestaltete.

Die Videosequenzen begannen jeweils damit, dass die beratende Person im Beratungsraum wartete und die ratsuchende Person anklopfte und eintrat. Die Sequenz endete in der Regel mit der Verabschiedung der Ratsuchenden und deren Verlassen des Raumes.

Alle Beratenden wurden angewiesen, die Erstgespräche auf 30 Minuten zu begrenzen. Nach 25 Minuten wurde einmal an die Türe geklopft, nach 30 Minuten ein zweites Mal. Spätestens nach 40 Minuten wurde die Türe von außen geöffnet und das Gespräch somit beendet. Dieser Schritt war nur in einem Gespräch notwendig.

In die Studien wurden nur Gespräche aufgenommen, die mindestens zwanzig Minuten dauerten. Kürzere Gespräche wurden ausgeschlossen, da diese in der Regel wenig beraterrisches Handeln zeigten. In diesen Gesprächen wurden meist nur Informationen erfragt und gegeben, indem z.B. ein Rat gegeben bzw. ein Handlungsvorschlag gemacht wurde

oder die Ratsuchenden an eine andere Beratungsinstitution verwiesen wurden. Die in die Auswertung eingegangenen Gespräche in den drei Studien waren zwischen 20 und 40 Minuten lang.

7.4 Zusammenfassung

Tabelle 6:

Datenmaterial: Verteilung des Beratenden, Beobachtenden und des Videomaterials auf die drei Studien.

	Studie I	Studie II	Studie III
<i>Beobachtungsinstrument</i>	BEsoB – 23 Items (Vorstudie)	BEsoB – 23 Items (Langform)	BEsoB – 16 Items Kurzform
<i>Beratungsgespräche und Status Beratende</i>	<i>Stichprobe I</i> = 20 Gespräche Expertengespräche 1-6 Novizengespräche 1-14	<i>Stichprobe II</i> = 38 Gespräche Novizengespräche 15-52	<i>Stichprobe III</i> = 43 Gespräche Expertengespräche 7-14 Novizengespräche 53-87
<i>Beobachtende</i>	5 Beobachtende davon 3 erfahrene Beratende 2 Novizinnen	3 Beobachtende aus Studie I - alle in der Anwendung des BEsoB erfahren	4 Beobachtende davon aus Studie I und II 2 in der Anwendung des BEsoB erfahrene sowie 2 Novizinnen
<i>Videomaterial</i>	Gesamt 101 Gespräche 14 Expertengespräche und 87 Novizengespräche		

7.5 Statistische Verfahren

Die mit dem entwickelten Verfahren gemachten Einschätzungen wurden statistisch ausgewertet. Zum einen interessierten die Auftretenshäufigkeiten der einzelnen Items, d.h., inwieweit das in den Items des Beobachtungsverfahrens beschriebene Beratungshandeln tatsächlich als aufgetreten markiert wurde. Dies sollte Hinweise geben, inwieweit die Beibehaltung einzelner Items im Beobachtungsverfahren als sinnvoll zu erachten ist. Zudem sollten die Übereinstimmungen der Beobachtenden quantifiziert und verglichen werden. Dabei waren Maße der Interrater-Reliabilität von Interesse, die zufallskorrigiert sind. Letztlich wurde das Ziel verfolgt, die Items in Gruppen zusammenzufassen, um Aussagen über bestimmte Kategorien von Beratungshandeln machen zu können.

7.5.1 Statistische Kennwerte

Für zwei dichotome nominalskalierte Variablen empfehlen Eid, Gollwitzer und Schmitt (2013) Mittelwerte, Varianz sowie den Phi-Koeffizienten zu errechnen. Aufgrund der Wertezuordnung 0 (beschriebenes Beratungshandeln nicht beobachtet) und 1 (beschriebenes Beratungshandeln beobachtet) beschreibt der *Mittelwert* (M) in diesem Fall den relativen Anteil, mit dem das Vorkommen eines bestimmten Items beurteilt wurde, d.h. das darin beschriebene Beratungshandeln wurde wahrgenommen und dessen Auftreten mit 1 kategorisiert.

Die *Varianz* berechnet sich als Produkt der relativen Häufigkeiten der beiden Kategorien. Sie ist am höchsten, wenn beide Kategorien gleich häufig besetzt sind. Ist eine Kategorie nicht besetzt, ist die Varianz = 0.

Mit dem *Phi-Koeffizienten* (Φ) lässt sich die Produkt-Moment-Korrelation und damit ein Zusammenhangsmaß für zwei dichotome Variablen berechnen. Dazu werden die Häufigkeiten in einer Vier-Felder-Tafel zusammengefasst. Werden konkordante [1,1], [0,0] und diskordante [1,0], [0,1] Wertepaare verglichen, so ist *Phi* gleich null, wenn es genauso viele konkordante wie diskordante Paare gibt. In diesem Fall liegt kein Zusammenhang zwischen den beiden Variablen vor. *Phi*-Werte von +1 und -1 stehen dagegen für einen perfekten Zusammenhang. Dieser kann nur dann erreicht werden, wenn die beiden Variablen gleiche Randsummenverteilungen aufweisen, was dann gegeben ist, wenn eine Diagonale der Vier-Felder-Tafel mit null besetzt ist. In den meisten Fällen muss von ungleichen Randsummenverteilung ausgegangen werden, weshalb die möglichen absoluten *Phi*-Werte mit zunehmend stärkeren Unterschieden in den Randsummenverteilungen geringer ausfallen. Eine Korrekturformel (z.B. Zysno, 1997) kann diese Beschränkung aufheben. Bortz (1993) stellt diese Korrektur von *Phi* jedoch in Frage, da auch Produkt-Moment-Korrelationen nur bei identischen Randverteilungen den gesamten Wertebereich zwischen -1 und +1 aufweisen.

Alternativ kommt die *tetrachorische Korrelationsmatrix anstelle der Phi-Korrelationsmatrix* für weitere statistische Operation in Frage, z.B. die exploratorische Faktorenanalyse. Jedoch zeigt sich auch hier das Problem, dass die Korrelationen überschätzt werden, wenn die Randverteilungen zu stark asymmetrisch sind (Bortz, 1993). Werden die genannten Matrizen für weitere statistische Analysen genutzt, so sind folglich die Randverteilungen hinsichtlich ihrer Symmetrie zu beachten.

Ergänzend wird in der vorliegenden Arbeit der *Ratio%*-Wert berechnet. Dieser gibt den prozentualen Anteil von als beobachtet markierten Zellen zur Gesamtanzahl von Zellen an. Der *Ratio%-Wert* 0 bedeutet, dass allen Zellen eines Items der Wert 0 zugeordnet wurde, d.h. das Item wurde nicht beobachtet. Der Wert 1 hingegen gibt an, dass alle Zellen mit der Wertezuordnung 1 markiert wurden, d.h. das Item wurde durchgängig als beobachtet kodiert. Mit diesem Wert lässt sich zeigen, ob die Übereinstimmung zwischen Beobachtenden hauptsächlich aufgrund von Nicht-Beobachtungen zustande kommt, da ein bestimmtes Beratungshandeln nicht beobachtet werden konnte.

7.5.2 *Übereinstimmung der gemachten Einschätzungen in der Anwendung des Kategoriensystems*

Wirtz und Caspar (2002) folgend soll die Zuverlässigkeit der Anwendung des Messinstruments durch mehrere einschätzende Beobachtende, sogenannte *Raterinnen und Rater* (Schmidt-Atzert, 2010b), geprüft werden, indem die *Übereinstimmungen* der gemachten Beurteilungen quantifiziert und verglichen werden. Unter Nutzung des nominalskalierten Verfahrens wird für jedes Item in der jeweils einminütigen Beobachtungseinheit eingetragen, ob das im Item beschriebene Beratungshandeln wahrgenommen wurde oder nicht. Eine hohe Zuverlässigkeit der Urteile und damit der Anwendung des Beobachtungsinstruments liegt den Autoren zufolge nur vor, wenn „verschiedene Einschätzende verschiedene Objekte jeweils exakt gleich beurteilen“ (ebd., S. 35). Für den Vergleich der dichotomen zweistufigen Urteile (0 = Item nicht aufgetreten, 1 = Item aufgetreten) durch die unterschiedlichen Beobachtenden wurden folgende Werte ermittelt:

- Die *prozentuale Übereinstimmung der Beurteilungen* der einzelnen Raterinnen und Rater. Stimmen die Raterinnen und Rater zum Beispiel bei neun von zehn Items überein, dann beträgt die prozentuale Übereinstimmung 90%, unabhängig davon, welche Ratings bei den einzelnen Items nicht übereinstimmten. Prozentuale Anteile der Übereinstimmungen berücksichtigen jedoch nicht, dass die Beurteilenden mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit auch rein zufällig zur gleichen Einschätzung kommen können. Zudem weist Schmidt-Atzert (2010a) darauf hin, dass dieser Wert besonders hoch wird, wenn das in den Items beschriebene Beratungshandeln besonders häufig oder nur sehr selten beobachtet werden kann.

- Um das erstgenannte Problem zu lösen, empfehlen Wirtz und Caspar (2002) daher als *zufallskorrigiertes Maß der Übereinstimmung* für dichotome Kategoriensysteme *Cohens Kappa*. Sie diskutieren jedoch, wie auch Mayer und Kollegen (Mayer, Nonn, Osterbrink & Evers, 2004), die Schwierigkeiten in der Nutzung von Cohens Kappa als Maß der Interrater-Übereinstimmung. Letztere weisen u.a. darauf hin, dass dieser Wert auch von der Beobachterprävalenz, also der Auftretenshäufigkeit einzelner Itemregistrierungen, beeinflusst werde. Werden Kategorien besonders häufig oder sehr selten als wahrgenommen markiert, so ergebe sich ein besonders niedriger *Kappa*-Wert, da die zufällige Übereinstimmung bei symmetrischer Abweichung von einer ausbalancierten Einschätzung steige. *Kappa*-Werte von durchschnittlich häufig wahrgenommenen Kategorien wären damit kaum vergleichbar mit Werten von Kategorien, die nur selten oder sehr häufig geratet wurden. Zur vergleichenden Interpretation unterschiedlicher *Kappa*-Werte müssten also auch die Auftretenshäufigkeiten sowie die absoluten Übereinstimmungen betrachtet werden (Wirtz, 2018).

Zudem ist der Fall einer vollständigen Übereinstimmung der Beurteilungen unterschiedlicher Beobachtender in der *Kappa*-Statistik nicht definiert. Dieser Fall tritt ebenfalls ein, wenn ein bestimmtes Beratungshandeln gar nicht gezeigt und folgerichtig von den Beobachtenden übereinstimmend als nicht wahrgenommen eingeschätzt wurde. Die 100%ige Übereinstimmung einer Nichtwahrnehmung ergibt also keinen *Kappa*-Wert.

- Gwet (2002, 2008, 2014) löst das Problem der 100%igen Übereinstimmung mit dem nach ihm benannten *Gwet ACI*-Wert, der bei einer vollständigen Übereinstimmung der Einschätzungen gleich 1 gesetzt wird. Sind Beurteilungen gleich verteilt, fallen *Cohens Kappa* und *Gwets ACI* übereinstimmend aus. Wongpakaran und Kollegen (Wongpakaran, Wongpakaran, Wedding & Gwet, 2013) bestätigen, dass *Gwets ACI* im Vergleich zu *Cohens Kappa* ein stabileres *Maß für Interrater-Übereinstimmungen* liefert, das weitaus weniger von Auftretenshäufigkeiten und ungleichen Randverteilungen beeinflusst ist. Entsprechend den Ausführungen von Schori (Schori, Kersten & Abderhalden, 2006, S. 4) können die *ACI*-Werte wie *Kappa*-Werte interpretiert werden. Diese entsprechen nach Landis und Koch (1977) folgendem Schema: Werte unter .40 können maximal als geringe Übereinstimmung

gewertet werden, zwischen .41 und .60 als mäßige, zwischen .61 und .80 als gute und Werte ab .81 als sehr gute Übereinstimmung.

7.5.3 Verfahren zur Datenreduktion: Items in Gruppen zusammenfassen

Im Zuge der Instrumentenentwicklung sollte auch die Möglichkeit der Reduzierung der Items auf wesentliche Faktoren oder Komponenten geprüft werden. Die Korrelationsmatrix gibt bereits Hinweise darauf, inwieweit Variablen „als voneinander abhängig und damit „bündelungsfähig“ angesehen werden können (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2016, S. 392). Mit der Datenreduzierung können z.B. im Rahmen des Beratungslernens unterschiedliche Gespräche hinsichtlich inhaltlicher Bereiche visualisiert und verglichen werden können. Neben der Interpretation der Korrelationsmatrix oder einer gänzlich theoriegeleiteten Zusammenstellung einzelner Items stehen als statistische Verfahren die Faktorenanalyse sowie die Hauptkomponentenanalyse zur Verfügung, um die Vielzahl an einzuschätzenden Variablen auf einige wenige zusammenfassen zu können.

Nach Wolff und Bacher (2010) wird bei der *Faktorenanalyse* „eine Menge von beobachteten (manifesten) Variablen auf wenige zugrunde liegende nicht beobachtbare Variablen zurückgeführt [...], die aus den beobachtbaren Variablen zusammengesetzt sind“ (S. 333). Die Faktoren fassen dabei Variablen, also im vorliegenden Fall Items, zusammen, die Gemeinsames abbilden. Cleff (2015) beschreibt die Prüfkriterien, um die Korrelationsmatrix hinsichtlich ihrer Eignung als Grundlage für die Durchführung einer Faktorenanalyse einzuordnen. Neben der Signifikanzprüfung der Korrelationsmatrix und der Strukturbetrachtung derselben, die abklärt, ob die nicht-diagonalen Elemente der inversen Korrelationsmatrix möglichst nahe bei null liegen, müssen auch zwei Testverfahren durchgeführt werden. Der *Bartlett-Test* (Bartlett, 1950) prüft bei Unterstellung der Normalverteilung inwieweit die einzelnen Items unkorreliert sind. Die Berechnung des Kaiser-Meyer-Olkin-Kriteriums (*KMO*) wird zudem als das aktuell beste Prüfverfahren für die abschließende Begutachtung der Eignung der Korrelationsmatrix zur Errechnung einer Faktorenstruktur empfohlen (Cleff, 2015). Das Ausmaß, in dem die Ausgangsvariablen zusammengehören, wird dadurch angezeigt. Das *KMO*-Kriterium wird dabei für die Korrelationsmatrix als Ganzes als auch für jedes einzelne Items ermittelt (Backhaus et al., 2016).

Die *explorative, hypothesengenerierende Faktorenanalyse* ermöglicht ohne inhaltliche Vorannahmen hinsichtlich Faktorenanzahl oder inhaltlicher Zuordnung zu untersuchen, inwieweit sich Zusammenhänge zwischen einer größeren Anzahl beobachtbarer Variablen durch wenige nicht beobachtbare Faktoren erklären lassen. Inhaltliche Bereiche können so ermittelt werden, indem Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen abgebildet werden. Die Variablen bzw. im vorliegenden Fall Items werden dabei nicht vollständig abgebildet, sondern nur die gemeinsame Varianz mit anderen Items. Hierbei werden jedoch nur Items zu Faktoren zusammengefasst, die neben einer gemeinsamen Zuordnung auch eine bestimmte Höhe der Faktorenladung aufweisen. Laden sie auf keinem Faktor angemessen hoch, werden sie in der Zusammenfassung nicht berücksichtigt. Für die Itemselektion, beispielsweise zur Planung von Folgestudien, kann dies hilfreich sein. Zur Systematisierung der in den Studien genutzten Items muss allerdings damit gerechnet werden, dass Items unberücksichtigt bleiben und damit bei einer Zusammenfassung der Items mit dieser Methode herausfallen.

Dieses Problem umgeht die *Hauptkomponentenanalyse*, die ebenfalls zum Ziel hat, die Vielzahl an Variablen einigen wenigen Komponenten zuzuordnen. Dabei wird die Absicht verfolgt, die Varianz eines Items vollständig durch einen Faktor erklären zu lassen, d.h. es werden alle eingehenden Items einzelnen Koordinatenachsen zugeordnet, auch wenn sie nur niedrige Ladungen aufweisen bzw. nur einen geringen Anteil zur Erklärung der Varianz beitragen. Dabei wird im Unterschied zur Faktorenanalyse keine inhaltliche Zusammenfassung angestrebt, sondern eine rein rechnerische Lösung. Dazu werden Komponenten extrahiert, die jeweils einen möglichst großen Anteil der Varianz in den Variablen erklären: „Resultat der vollständigen Hauptkomponentenlösung ist eine Beschreibung der Variablenkorrelationen in einem Koordinatensystem, in dem die orthogonalen Koordinatenachsen sukzessive die maximal mögliche Varianz erklären“ (Wolff & Bacher, 2010, S. 338). Der Zusammenhang zwischen den Komponenten und den Variablen wird durch die Höhe der Ladungen abgebildet. Die Varianzhöhe zeigt die Wichtigkeit der einzelnen Komponenten an. Die Anzahl der Komponenten wird letztlich subjektiv festgelegt, wobei Kaiser-Kriterium, Scree-Plot und Parallelanalyse Verfahren darstellen, die bei der Bestimmung der Komponentenzahl Orientierung bieten (dargestellt z.B. in Wolff & Bacher, 2010; Cleff, 2015).

7.5.4 Informationen zu den verwendeten statistischen Programmen

Die Daten wurden mit dem statistischen Programm R, Version 3.4.1, berechnet unter Verwendung der Programmpakete „psych“ Version 1.7.8 (William Revelle. Procedures for Psychological and Psychometric Research, 2017), „rel“ Version 1.3.1 (Ricardo Lo Martire „Reliability Coefficients“, 2017) und „irr“ Version 0.8.4 (Matthias Gamer, Jim Lemon, Ian Fellows & Puspendra Singh „Various of Coefficients of Interrater Reliability and Agreement“, 2012). Der Übereinstimmungskoeffizient *Gwets ACI* wurde mit dem Programm *gwet.R* von Miron Kursa berechnet (<https://gist.github.com/mbq/5756760#file-gwet-r>, letzter Download 28.12.2017).

8 Studie 1:

Erste Prüfung des Beobachtungsinventars (Item-Prototypen)

8.1 Forschungsfragen Studie 1

Eine erste praktische Anwendung des neu zusammengestellten Beobachtungsinventars stand im Mittelpunkt von Studie 1. Es wurde folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- a. *Beobachtende* mit Beraterausbildung und -erfahrung (Expertenbeobachtende) bzw. ohne Beratungsausbildung und -erfahrung (Novizenbeobachtende) betreffend:
 - Inwieweit stimmen die Einschätzungen der Beratungsvideos unterschiedlicher Beobachtender überein?
 - Inwieweit unterscheiden sich Beobachtende mit Beratungsausbildung und Berufserfahrung im Tätigkeitsfeld Beratung (Expertenstatus) von Beobachtenden, die nur theoretisch ins Themengebiet eingeführt wurden und die keine oder nur wenig Erfahrung als Beratende aufweisen (Novizenstatus) in ihren Beurteilungen?
- b. *Beratende* mit Experten- und Novizenstatus betreffend:
 - Inwieweit unterscheidet sich das in den Erstgesprächen gezeigte Beratungshandeln der Expertenberatenden vom Handeln der Novizenberatenden?
- c. Im Hinblick auf die *Auftretenshäufigkeit der einzelnen Items*:
 - Welches in den 23 Items beschriebene Beratungshandeln wird in Erstgesprächen beobachtet?
 - Wie verteilen sich die unterschiedlichen Handlungsweisen im Beratungshandeln, die mit dem Beobachtungsraster eingeschätzt werden?
 - Beschreiben die Items das Beratungshandeln in der gezeigten Bandbreite? Können alle Beobachtungen mit dem vorliegenden Beobachtungsraster eingeordnet werden?

Zudem wurden für die einzelnen Items im Rahmen der Auswertung weitere Beispiele gesammelt, die sich typischerweise in Erstgesprächen zeigen und die auf das im Item beschriebene Beratungshandeln hinweisen. Bei diesen kann es sich um Fragestellungen, Aussagen, Begriffe, Verhaltensbeschreibungen, etc. handeln. Diese Beispiele wurden als Ergänzungen in das Benutzerhandbuch des Beobachtungsinstruments aufgenommen.

8.2 Beschreibung des genutzten Beobachtungsinventar: Langform 23 Items, 1. Version

In Studie 1 kam die erste Version des Beobachtungsinventars in der Langform mit 23 Items zum Einsatz mit folgenden Itemformulierungen (siehe Tabelle 7):

Tabelle 7:

Itemzusammenstellung des Beobachtungsinventars für Studie 1 (Vorversion BEsoB): 23 Items.

Item	Die/der Beratende...
01	... stärkt den Klienten ⁴ durch Anerkennung.
02	... regt den Klienten zur Reflexion des Problems an.
03	... fokussiert auf Ausnahmen, d.h. Situationen, in denen das Problem schwächer ausgeprägt oder gar nicht auftritt.
04	... hilft dem Klienten individuelle, soziale, materielle etc. Ressourcen zu erkennen (eigene, von Dritten, auch vom Kind).
05	... klärt und respektiert Anliegen, Auftrag und Erwartungen des Klienten.
06	... verändert den Bezugsrahmen des Problems, d.h. das Problem wird umgedeutet und ein anderer Blick darauf möglich.
07	... fokussiert auf Defizite und klinisch-diagnostische Symptome.
08	... lenkt die Aufmerksamkeit auf die Vorstellung einer Zukunft, in der das Problem nicht mehr auftritt.
09	... regt den Klienten an, seine Ziele zu äußern.
10	... bemüht sich um guten Rapport, Zustimmung und/oder Erlaubnis.
11	... behandelt den Klienten als kompetenten Experten für sich selbst.
12	... exploriert bisherige Lösungsansätze und Bewältigungsversuche.
13	... bietet als „Experte“ eigene Erklärungen und Deutungen an.
14	... hilft dem Klienten, seine Ziele zu spezifizieren.
15	... hilft dem Klienten, durch Fragen Unterschiede und Sichtweisen Dritter wahrnehmen zu können (Zirkuläre Fragen, Skalierungsfragen).

⁴ Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird in den Itemübersichten der Begriff Klient genutzt, der selbstverständlich auch Klientinnen mit einschließt.

16	... nutzt die Vorstellungskraft des Klienten um seine Handlungsmöglichkeiten zu vergrößern (Wunderfrage, Phantasiereise etc.).
17	... regt den Klienten zu Hypothesen über Ursachen des Problems an.
18	... hilft dem Klienten, Ideen zu entwickeln, was er konkret ander(e)s machen könnte bzw. kann.
19	... hilft dem Klienten, Schritte zu planen, wie er seine Ziele mit seinen eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen erreichen kann.
20	... lenkt die Aufmerksamkeit auf die Entstehungsgeschichte/(Re-)Konstruktion des Problems an.
21	... macht als „Experte“ Vorschläge für weiteres Vorgehen in der Beratung (z.B. Einbeziehen von Dritten in die Gespräche).
22	... exploriert die Lebenssituation/den Lebensstil des Klienten und seiner Familie.
23	... bietet als „Experte“ eigene Lösungsvorschläge an.

8.3 Beschreibung des in Studie 1 genutzten Videomaterials (Stichprobe I)

Für die erste Studie wurden 20 Videoaufzeichnungen von Erstgesprächen analysiert. In den Gesprächen wurden Simulationsklientinnen oder -klienten in den Räumen der Arbeitsstelle für Beratungsforschung der Universität Tübingen beraten. Die Ratsuchenden präsentierten die in Kapitel 6.1.1. beschriebenen Fallvignetten: den gelben Fall mit einem alleinerziehenden Elternteil und den grünen Familienfall. Dreizehn Beratende kamen zum Einsatz, drei Expertenberater und zehn Studierende mit Novizenstatus.

8.3.1 *Expertengespräche: Gruppe 1*

Drei männliche Expertenberater haben jeweils zwei Erstgespräche geführt, die video-grafiert und später ausgewertet wurden. Die Beratenden waren zum Zeitpunkt der Gespräche 45, 63 und 66 Jahre alt und gaben an, zwischen 20 und 40 Jahre Berufserfahrung zu haben. Alle drei arbeiteten als Berater im Kontext Schule, zwei als Schulpsychologen und einer als Schulsozialarbeiter. Neben anderen berufsbegleitenden Bildungsmaßnahmen hatten alle drei im Laufe ihrer Berufstätigkeit an einer mehrjährigen Weiterbildung in systemischer Beratung teilgenommen. Diese lag bei allen dreien Jahrzehnte zurück. Die systemische Arbeitsweise war jedoch bei den Expertenberatern nach eigenen Angaben nach wie vor das, woran sie sich in ihren Beratungen methodisch orientierten.

Die sechs videografierten Gespräche waren im Durchschnitt 30 Minuten lang. Die Expertenberater gaben an, gewöhnlich längere Erstgespräche zu führen, die zwischen 45 und 90 Minuten dauern könnten. Die Vorgabe, die Gespräche kürzer zu halten, bewerteten sie jedoch als gut umsetzbar.

8.3.2 Novizengespräche: Gruppe 1

Die videografierten Erstgespräche von zehn Studierenden, die im Sommersemester 2016 am Seminar „Systemische Beratung“ teilnahmen und für die eine Einverständniserklärung hinsichtlich der Nutzung in der Studie vorlag, standen für Studie 1 zur Verfügung. Alle Studierenden hatten im Rahmen des Seminars zwei Erstgespräche geführt. Von den 20 Gesprächen dauerten 14 Gespräche über zwanzig Minuten und erfüllten damit das Kriterium, um für die Studie ausgewertet zu werden. Die videografierten Gespräche waren im Durchschnitt 28 Minuten lang.

Die Studierenden, neun Frauen und ein Mann, waren zwischen 23 und 40 Jahre alt, 80% der Gruppe war zum Zeitpunkt des Seminars unter 28 Jahren. Neben jeweils vier Studierenden aus den Masterstudiengängen der Fachrichtungen Sozialpädagogik und Schulpsychologie nahmen weiterhin zwei Lehramtsstudierende teil. Vorerfahrungen im kommunikativen Umgang mit Menschen brachten alle Teilnehmenden mit, einerseits aus studiumsbezogenen Praktika als auch durch frühere berufliche oder ehrenamtliche Tätigkeiten. Im Rahmen von Praktika hatte knapp die Hälfte der Teilnehmenden bereits Gelegenheit gehabt, sich ein- bis zweimal als Beratende zu erproben. Bis auf zwei Studierende, die beide angaben, ab und zu in einer Wohngruppe Gespräche mit Jugendlichen zu führen, übten die Teilnehmenden jedoch zum Zeitpunkt des Seminars keine regelmäßige Tätigkeit aus, die auch beraterischen Charakter haben konnte.

Das Vorwissen zum Thema Beratung betrachtend gaben 80% der an Studie 1 Teilnehmenden an, bereits andere Seminare zum Thema Beratung besucht sowie den Studienrichtungen entsprechend bereits feldspezifisches Wissen zu kindheits-, jugend- und familienbezogenen Themen, Diagnostik bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten und/oder Beratung erworben zu haben. Der Großteil führte an, die zur Vorbereitung für das Seminar empfohlene Literatur zu systemischer Beratung gelesen zu haben und selbst eine Gesprächsstruktur für das eigene Gespräch geplant zu haben.

8.4 Beschreibung der Gruppe der Raterinnen und Rater

In Studie 1 kamen drei Beobachtende mit Expertenstatus zum Einsatz. Neben der Studienleiterin, die eine Weiterbildung zur systemischen Beraterin absolviert hat und knapp zwanzig Jahre Berufserfahrung im Feld aufweist, waren dies ein Schulpsychologe mit systemischer Weiterbildung und eine Pädagogin, die zu diesem Zeitpunkt als systemische Beraterin in freier Praxis tätig war. Die Schulung in der Anwendung des Beobachtungsinventars sowie das Auswerten des Videomaterials von Studie 1 erwiesen sich als zeitintensiver als zunächst angenommen. So war es einem der Beobachtenden nicht möglich, alle 14 Beratungsgespräche der Novizenberatenden in Studie 1 mit dem Beurteilungsraster einzuschätzen. Er beurteilte lediglich sechs der 14 Gespräche.

Als Novizenbeobachtende übernahmen zwei Studierende, eine Studierende aus dem Masterstudiengang Sozialpädagogik und eine aus dem Masterstudiengang Schulpsychologie die Auswertungen im Rahmen ihrer Tätigkeiten als wissenschaftliche Hilfskräfte.

8.4.1 Einführung für Raterinnen und Rater Studie 1

Den Beobachtenden, die in Studie 1 mitwirkten, wurden die Items von der Versuchsleiterin theoretisch erklärt und Ausschnitte aus Gesprächen gezeigt, die Beratungshandeln im Sinne der einzelnen Items beispielhaft zeigten. Zudem fanden sich von Beginn an im Anwenderhandbuch Sätze und Beschreibungen zu den einzelnen Items, wie sie in Erstgesprächen im Rahmen der Itemerstellung beobachtet worden waren. Die gemeinsame parallele Auswertung zweier Videos diente zudem als praktische Einführung in die Anwendung des Einschätzzusters. Items, die zunächst schwierig voneinander zu unterscheiden waren, wurden wiederholt im Detail diskutiert und mit weiteren Beispielen belegt. Wie bereits in Kapitel 6.3 erwähnt, erwies sich die Möglichkeit in einer Beobachtungseinheit mehrere Items ankreuzen zu können als große Herausforderung und erforderte, Gesprächspassagen wiederholt anzuschauen und zu analysieren.

Den Beobachtenden wurde zudem anfangs die Möglichkeit gegeben, Gesprächspassagen, die nicht eindeutig einem Item zuzuweisen waren, supervisorisch mit der Studienleiterin zu besprechen. Die bereits gemachten Einschätzungen durften dabei jedoch nach der Besprechung nicht verändert werden. Vielmehr dienten die fortwährenden Supervisionseinheiten mit der Versuchsleiterin dazu, für die weiteren Auswertungen zu lernen und die Beispiele im Anwenderhandbuch zu ergänzen.

Den Beobachtenden blieb es in Studie 1 selbst überlassen, wie oft sie die Videomitschnitte durchsahen, um zu einer Einschätzung zu kommen. Die Gesprächsvideos wurden den Beobachtenden in randomisierter Reihenfolge zur Einschätzung zugeordnet.

8.5 Ergebnisse der Studie 1:

Beobachtungsinventar Langform 23 Items, 1. Version

Die Auswertungen werden zunächst getrennt für Beratende mit Expertenstatus und Beratende mit Novizenstatus berichtet.

8.5.1 Expertengespräche Video 01-06

8.5.1.1 Anzahl der Beobachtungseinheiten

Die drei Expertenberater führten je zwei Erstgespräche mit unterschiedlichen Simulationsklientinnen bzw. -klienten. Die sechs Videoaufzeichnungen waren zwischen 21 und 37 Minuten lang ($M = 30.33$ Minuten, $SD = 5.82$ Minuten).

Die Mitschnitte wurden minutenweise von fünf Beobachtenden, drei mit sogenanntem Expertenstatus und zwei Novizinnen, auf jeweils 23 Items eingeschätzt.

8.5.1.2 Prozentuale Übereinstimmung und Gwets ACI Interrater-Reliabilität

Die prozentuale Übereinstimmung zwischen den fünf Beobachtenden betrug $M = 81.6\%$ (Range = 36.87-98.44%, $SD = 15.16\%$), die Interrater-Reliabilität *Gwets ACI* $M = 0.86$ (Range = 0.40-0.99, $SD = 0.14$).

Wie Tabelle 8 zu entnehmen ist, fiel Item 11 dabei mit einem geringen Wert *ACI* = 0.4 besonders heraus. Alle anderen Items wurden mit mindestens guter Übereinstimmung ($ACI > 0.61$) beobachtet, 18 Items sogar mit sehr hoher ($ACI > 0.81$) Übereinstimmung.

Tabelle 8:

Prozentuale Übereinstimmungen und Interrater-Reliabilität *ACI* über 5 Beurteilende sowie prozentuale Auftretenshäufigkeit (*Ratio%*) der Items in 6 Videos von Expertenberatenden über 23 Items.

Items	% Übereinstimmung	<i>ACI</i>	<i>Ratio%</i>
01	89.51	0.93	7.77
02	58.86	0.69	29.16
03	91.81	0.95	6.19
04	75.79	0.82	21.60
05	70.18	0.77	19.41
06	97.59	0.99	0.57
07	98.44	0.99	0.42
08	95.80	0.98	1.11
09	88.93	0.94	5.20
10	82.173	0.89	92.82
11	36.873	0.40	47.63
12	89.39	0.94	9.54
13	55.05	0.60	48.34
14	81.74	0.89	8.31
15	82.31	0.86	25.33
16	95.22	0.97	4.37
17	95.71	0.98	3.97
18	89.83	0.93	5.46
19	85.14	0.91	5.55
20	89.32	0.94	9.24
21	72.86	0.79	26.74
22	75.69	0.85	15.54
23	78.59	0.86	13.13
Mean	81.60	0.86	17.72
SD	15.16	0.14	21.25

8.5.2 *Novizengespräche Video 01-14*

8.5.2.1 *Anzahl der Beobachtungseinheiten*

Es wurden 14 Beratungsgespräche von Beratenden mit Novizenstatus beurteilt. Die Länge der Videos lag zwischen 21 und 35 Minuten ($M = 27.79$ Minuten, $SD = 4.32$ Minuten).

Die Mitschnitte wurden ebenfalls minutenweise von jeweils vier bis fünf Beobachtenden, zwei bis drei mit sogenanntem Expertenstatus und zwei Novizen, auf jeweils 23 Items eingeschätzt.

8.5.2.2 *Prozentuale Übereinstimmung und Gwets ACI Interrater-Reliabilität*

Die prozentuale Übereinstimmung zwischen den Beobachtenden betrug $M = 84.2\%$ (Range 33.24-98.23 %, $SD = 15.74\%$), die Interrater-Reliabilität *Gwets ACI* belief sich auf $M = 0.87$ (Range = 0.39-0.99, $SD = 0.15$).

Eine besonders niedrige Übereinstimmung zwischen den Beobachtenden zeigte sich bei Item 11 ($ACI = 0.389$). Alle anderen Items hatten mindestens eine gute Übereinstimmung, bei 19 Items war der *ACI* Wert > 0.81 und die Übereinstimmung damit sehr gut. Eine detaillierte Übersicht zeigt Tabelle 9.

Tabelle 9:

Prozentuale Übereinstimmungen und Interrater-Reliabilität *ACI* über 5 Beurteilende sowie prozentuale Auftretenshäufigkeit (*Ratio%*) der Items in 14 Videos von Novizenberatenden über 23 Items.

Items	% Übereinstimmung	<i>ACI</i>	<i>Ratio%</i>
01	95.56	0.97	3.75
02	60.62	0.61	39.40
03	91.05	0.94	7.35
04	86.31	0.91	8.83
05	80.62	0.84	21.90
06	97.52	0.99	0.70
07	88.50	0.93	4.39
08	98.23	0.99	1.81
09	88.36	0.93	6.75
10	58.29	0.68	85.27
11	33.24	0.39	39.36
12	88.59	0.92	11.09
13	66.76	0.71	25.40
14	93.06	0.96	4.16
15	80.12	0.83	23.18
16	96.34	0.98	2.67
17	89.60	0.93	7.84
18	95.85	0.98	1.11
19	96.55	0.98	1.01
20	89.07	0.93	8.72
21	86.59	0.90	17.73
22	81.38	0.86	17.91
23	94.41	0.96	5.36
Mean	84.20	0.87	15.03
SD	15.74	0.14	19.07

8.5.3 Zusammenfassung Ergebnisse Studie 1

Die Ergebnisse der Novizen und Expertenberatenden zeigten ein ähnliches Muster. Daher wurden die 20 Videos gemeinsam ausgewertet.

8.5.3.1 Anzahl der Beobachtungseinheiten

In Studie 1 wurden insgesamt 20 Videos von Erstgesprächen mit einer Länge zwischen 21 und 37 Minuten ausgewertet. Die durchschnittliche Länge betrug $M = 28.55$ Minuten ($SD = 4.81$ Minuten). Die Mitschnitte wurden mitnutenweise von vier bis fünf Beobachtenden (zwei bis drei mit Experten- sowie zwei Novizenstatus) auf einer Skala mit 23 Items eingeschätzt.

8.5.3.2 Prozentuale Übereinstimmung und Gwets ACI Interrater-Reliabilität

Wie Tabelle 10 zu entnehmen ist, betrug die durchschnittliche prozentuale Übereinstimmung zwischen den Beobachtenden $M = 83.42\%$ (Range = 34.33-97.50%, $SD = 15.03\%$), die Interrater-Reliabilität $Gwets\ ACI = 0.87$ (Range = 0.39-0.99, $SD = 0.14$).

Item 11 konnte nur mit einer mäßigen Übereinstimmung übereinstimmend eingeschätzt werden ($ACI = 0.39$), die Items 2, 10 und 13 mit hohen ($ACI = 0.63-0.74$), alle anderen Items mit sehr hoher Übereinstimmung ($ACI > 0.81$).

Tabelle 10:

Prozentuale Übereinstimmungen und Interrater-Reliabilität ACI über 4-5 Beurteilende (2-3 Beurteilende mit Expertenstatus, 2 Beurteilende mit Novizenstatus) sowie prozentuale Auftretenshäufigkeit ($Ratio\%$) der 23 Items über alle Videos aus Studie 1 ($N = 20$).

Items	% Übereinstimmung	ACI	$Ratio\%$
01	93.74	0.96	4.95
02	60.09	0.63	36.34
03	91.28	0.95	7.01
04	83.15	0.88	12.66
05	77.49	0.82	21.15
06	97.54	0.99	0.66
07	91.48	0.95	3.20
08	97.50	0.99	1.60
09	88.53	0.93	6.28

10	65.46	0.74	87.53
11	34.33	0.39	41.84
12	88.83	0.92	10.63
13	63.24	0.68	32.28
14	89.67	0.94	5.40
15	80.78	0.84	23.83
16	96.00	0.98	3.18
17	91.43	0.95	6.68
18	94.04	0.96	2.42
19	93.13	0.96	2.37
20	89.14	0.93	8.87
21	82.47	0.86	20.43
22	79.67	0.85	17.20
23	89.66	0.93	7.69
Mean	83.42	0.87	15.84
SD	15.03	0.14	19.50

8.5.3.3 Vergleich Interrater-Reliabilitäten bei der Beurteilung von Experten- und Novizengesprächen

Da die Beobachtenden für alle Videoauswertungen gleichblieben, wurde ein gepaarter t -Test für abhängige Stichproben durchgeführt. Die mittleren ACI -Werte der Einschätzungen der Videomitschnitte von Expertengesprächen (Beratenden mit Expertenstatus $ACI = .86$, SD 0.14) und Novizengesprächen (Beratende mit Novizenstatus $ACI = .87$, SD 0.14) durch die Gesamtgruppe der Beobachtenden unterschieden sich nicht signifikant ($t(22) = 0.72$, $p = .48$).

Die mittleren prozentualen Auftretenshäufigkeiten ($Ratio\%$), mit denen die einzelnen Items von den beiden Gruppen als beobachtet markiert wurden, schwankte jedoch. Deutliche Unterschiede zeigten sich in den in Tabelle 11 aufgelisteten Items:

Tabelle 11:

Mittlere prozentuale Auftretenshäufigkeiten (*Ratio%*) für $N = 20$ Videos (gerundet) für ausgewählte Items, getrennt für Ratings von Experten- und Novizenbeurteilenden.

Item	Die/der Beratende...	Experten Ratio%	Novizen Ratio%
01	... stärkt den Klienten durch Anerkennung.	0.29	0.39
04	... hilft dem Klienten individuelle, soziale, materielle etc. Ressourcen zu erkennen (eigene, von Dritten, auch vom Kind).	0.22	0.09
07	... fokussiert auf Defizite und klinisch-diagnostische Symptome.	0.004	0.04
11	... behandelt den Klienten als kompetenten Experten für sich selbst.	0.48	0.39
13	... bietet als „Experte“ eigene Erklärungen und Deutungen an.	0.48	0.25
18	... hilft dem Klienten, Ideen zu entwickeln, was er konkret ander(e)s machen könnte bzw. kann.	0.05	0.01
19	... hilft dem Klienten, Schritte zu planen, wie er seine Ziele mit seinen eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen erreichen kann.	0.06	0.01
21	... macht als „Experte“ Vorschläge für weiteres Vorgehen in der Beratung (z.B. Einbeziehen von Dritten in die Gespräche).	0.27	0.18
23	... bietet als „Experte“ eigene Lösungsvorschläge an.	0.13	0.05

8.5.3.4 Vergleich der Beobachtenden mit Experten- und Novizenstatus über Items

Die Beobachtenden bewerteten für jedes Item in den jeweils einminütigen Beurteilungszeiträumen, ob dieses beobachtet werden konnte (Rating = 1) oder nicht (Rating = 0). Die detaillierten Werte können den Tabellen 12 (Expertenbeobachtende) und Tabelle 13 (Novizenbeobachtende) entnommen werden.

Die mittleren *ACI*-Werte der beiden Beobachtendengruppen, Experten ($ACI = 0.90$) und Novizen ($ACI = 0.84$), unterschieden sich in einem *t*-Test für abhängige Stichproben nicht signifikant voneinander (Messwiederholungsdesign $t(22) = 1.81, p = .084$).

Die Werte in Tabelle 13 zeigen zudem, dass die beiden Novizenraterinnen numerisch niedrigere *ACI* Übereinstimmungen bei Item 2 aufweisen als Expertenratende (siehe Tabelle 12): *ACI* Wert Novizen $M = 0.47$ versus Experten $M = 0.73$. Deskriptiv zeigen sich auch deutliche Unterschiede bei Item 11.

Tabelle 12:

Prozentuale Übereinstimmungen und Interrater-Reliabilität *ACI* über 3 *Beurteilenden mit Expertenstatus* sowie prozentuale Auftretenshäufigkeit (*Ratio%*) der Items Auswertung aller Videos aus Studie 1 (N = 20) über 23 Items.

Items	% Übereinstimmung	<i>ACI</i>	Ratio%
01	96.51	0.97	4.70
02	82.65	0.73	36.33
03	95.69	0.96	6.57
04	90.98	0.90	12.82
05	85.27	0.82	23.22
06	98.72	0.99	0.58
07	92.38	0.93	4.45
08	98.51	0.99	1.57
09	95.15	0.95	5.41
10	74.55	0.70	79.94
11	71.91	0.61	34.74
12	94.51	0.94	10.65
13	83.69	0.78	33.56
14	94.19	0.95	4.66
15	88.50	0.85	24.14
16	96.68	0.97	3.58
17	95.47	0.96	6.81
18	95.92	0.96	3.37
19	97.73	0.98	1.50
20	95.33	0.95	8.93
21	91.65	0.90	20.79
22	91.56	0.91	17.82
23	95.31	0.95	8.92
Mean	91.43	0.90	15.44
SD	7.27	17.94	

Tabelle 13:

Prozentuale Übereinstimmungen und Interrater-Reliabilität *AC1* über 2 *Beurteilende mit Novizenstatus* sowie prozentuale Auftretenshäufigkeit (*Ratio%*) der Items über alle Videos aus Studie 1 (N = 20) für 23 Items.

Items	% Übereinstimmung	AC1	Ratio%
01	95.97	0.95	5.28
02	70.52	0.47	36.69
03	93.87	0.92	7.54
04	89.04	0.85	12.41
05	88.00	0.83	18.22
06	98.82	0.99	0.77
07	97.53	0.97	1.57
08	98.40	0.98	1.72
09	92.69	0.91	7.39
10	95.48	0.94	97.74
11	46.53	-0.02	50.92
12	92.91	0.91	10.40
13	74.56	0.56	30.43
14	92.75	0.91	6.50
15	88.25	0.81	23.66
16	99.10	0.99	2.61
17	94.94	0.94	6.56
18	98.23	0.98	1.18
19	95.49	0.95	3.54
20	93.28	0.91	8.87
21	90.35	0.86	19.89
22	84.62	0.78	16.26
23	92.19	0.90	5.83
Mean	89.72	0.84	16.35
SD	11.82	0.23	21.79

Die *Ratio%* -Werte, mit der Expertenbeobachtende und Novizen die einzelnen Items als gesehen markieren, unterscheidet sich numerisch bei den Items 10 und 11. Novizen beurteilten Item 10 bei vielen Gesprächen als durchgehend beobachtbar. Das Item 10 wurde von den Expertenbeobachtenden auch besonders häufig als beobachtet erfasst, jedoch nicht annähernd durchgängig, wie dies bei den Novizinnen der Fall war. Inwieweit diese tendenziellen Unterschiede zufälligen Schwankungen unterliegen, kann mit den vorliegenden Daten nicht analysiert werden.

8.5.3.5 Auftretenshäufigkeiten der einzelnen Items

Die Items unterschieden sich stark hinsichtlich ihrer mittleren prozentualen Auftretenshäufigkeit (*Ratio%*), wie aus Tabelle 14 ersichtlich ist. Am häufigsten trat Item 10 ... *bemüht sich um guten Rapport, Zustimmung und/oder Erlaubnis.* (*Ratio%* = 87,53) auf, das in vielen Beratungsgesprächen über den gesamten Gesprächsverlauf beobachtet werden konnte, gefolgt von Item 11 ... *behandelt den Klienten als kompetenten Experten für sich selbst.* (*Ratio%* = 41,84). Dieses Item wies jedoch die mit Abstand schlechteste Übereinstimmung der Beurteilungen auf (*Gwet AC 1* = 0.39). Andere Items wie beispielsweise Item 06 (*Ratio%* = 0.66) und Item 08 (*Ratio%* = 1.60) konnten kaum beobachtet werden. Insgesamt lagen sechs Items deutlich unter 5% Auftretenshäufigkeit:

- Item 06: ... *verändert den Bezugsrahmen des Problems, d.h. das Problem wird umgedeutet und ein anderer Blick darauf möglich.* (*Ratio%* = 0.66)
- Item 07: ... *fokussiert auf Defizite und klinisch-diagnostische Symptome.* (*Ratio%* = 3.20)
- Item 08: ... *lenkt die Aufmerksamkeit auf die Vorstellung einer Zukunft, in der das Problem nicht mehr auftritt.* (*Ratio%* = 1.60)
- Item 16: ... *nutzt die Vorstellungskraft des Klienten um seine Handlungsmöglichkeiten zu vergrößern (Wunderfrage, Phantasiereise etc.).* (*Ratio%* = 3.18)
- Item 18: ... *hilft dem Klienten, Ideen zu entwickeln, was er konkret ander(e)s machen könnte bzw. kann.* (*Ratio%* = 2.42)
- Item 19: ... *hilft dem Klienten, Schritte zu planen, wie er seine Ziele mit seinen eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen erreichen kann.* (*Ratio%* = 2.37)

Tabelle 14:

Mittlere prozentuale Auftretenshäufigkeit (*Ratio%*) der Items in N = 20 Videos (gerundet).

<i>Item</i>	<i>01</i>	<i>02</i>	<i>03</i>	<i>04</i>	<i>05</i>	<i>06</i>	<i>07</i>	<i>08</i>
<i>Ratio%</i>	4.95	36.34	7.01	12.66	21.15	0.66	3.20	1.60
<i>Item</i>	<i>09</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>15</i>	<i>16</i>
<i>Ratio%</i>	6.28	87.53	41.84	10.63	32.28	5.40	23.83	3.18
<i>Item</i>	<i>17</i>	<i>18</i>	<i>19</i>	<i>20</i>	<i>21</i>	<i>22</i>	<i>23</i>	
<i>Ratio%</i>	6.68	2.42	2.37	8.87	20.43	17.20	7.69	

8.6 Diskussion der Ergebnisse Studie 1

In Studie 1 wurden unterschiedliche Fragestellungen verfolgt.

Mit Blick auf Beratende mit und ohne Beratungserfahrung wurden mögliche Differenzen im Beratungshandeln bzw. den Einschätzungen der Videos betrachtet. Das eingeschätzte *Beratungshandeln von Beratenden mit Experten – und Novizenstatus* unterschied sich über die 23 Items im Mittel nicht signifikant. Beide Gruppen zeigten beraterisches Handeln, das durch das Spektrum der in den Items beschriebenen Verhaltensweisen, Fragen und verbalen Äußerungen erfasst werden konnte. Alle Itembeschreibungen konnten grundsätzlich auch bei den Beratungsanfängern beobachtet werden. Es ergaben sich jedoch Unterschiede in den Häufigkeiten, mit denen das in den einzelnen Items beschriebene Beratungshandeln beobachtet wurde. Bei ihnen wurden jedoch numerisch etwas häufiger das Problem betreffende Fragestellungen und Äußerungen (Item 02: ... *regt den Klienten zur Reflexion des Problems an*, Item 07: ... *fokussiert auf Defizite und klinisch-diagnostische Symptome*, Item 17: ... *regt den Klienten zu Hypothesen über Ursachen des Problems an*.) registriert. Weniger als bei den Expertenberatern wurde ressourcenorientiertes Beratungshandeln erfasst (Item 04: ... *hilft dem Klienten individuelle, soziale, materielle etc. Ressourcen zu erkennen*.).

Erstaunlicherweise konnte in den Gesprächen der Expertenberater, verglichen mit den Novizinnen und Novizen, tatsächlich mehr Beratungshandeln wie in den drei Items, die die Beratenden als „Experten handelnd“ beschreiben, beobachtet werden: Die Beobach-

tenden registrierten die gemachten Äußerungen der Expertenberater öfter als eigene Erklärungen und Deutungen der Beratenden (*Item 13 ... bietet als „Experte“ eigene Erklärungen und Deutungen an.*). Auch Item 21 (*... macht als „Experte“ Vorschläge für weiteres Vorgehen in der Beratung (z.B. Einbeziehen von Dritten in die Gespräche).*), welches ebenfalls die Beratenden in der Expertenrolle als das weitere Vorgehen planend erfassen möchte, wurde in den Expertenvideos öfter wahrgenommen, ebenso Item 23 (*... bietet als „Experte“ eigene Lösungsvorschläge an.*).

Systemische Interventionen, wie in Item 15 beschrieben (*... hilft dem Klienten durch Fragen Unterschiede und Sichtweisen Dritter wahrnehmen zu können. Zirkuläre Fragen, Skalierungsfragen.*), fanden sich dagegen in beiden Gruppen. Dies war nach den bereits diskutierten Ergebnissen von Weinhardt (2014b) so nicht erwartet worden. Er hatte als Merkmal der Gespräche von Beratungsanfängerinnen und -anfängern die fehlenden Beratungsinterventionen hervorgehoben.

Über diese deskriptive Analyse hinaus lassen die vorliegenden Daten jedoch keine weiteren Schlüsse zu. Grundsätzlich könnten die dargestellten Unterschiede auch zufallsbedingt sein.

Die *Einschätzungen der Experten- und Novizenraterinnen und -rater* vergleichend zeigte sich, dass die Items mit Ausnahme von Item 11 (*... behandelt den Klienten als kompetenten Experten für sich selbst.*) mit guten bis sehr guten ACI-Übereinstimmungswerten registriert wurden. Diese hohen Übereinstimmungen könnten sich auch dadurch ergeben haben, dass unterschiedliches Beratungshandeln entweder gar nicht oder überwiegend beobachtet werden konnte. Es zeigt sich an den *Ratio%*-Werten, dass viele Items nur sehr selten als beobachtet markiert wurden. Dadurch ergeben sich hohe Übereinstimmungen durch die Einigkeit über die Nichtbeobachtung. Bühner (2010) diskutiert dieses Problem, welches besonders bei den Extremausprägungen dichotomer Itemeinschätzungen auftritt. Eine Alternative wäre, Beratungshandeln doch mehrstufig ordinal- oder intervallskaliert einschätzen zu lassen. Dazu müsste die Konstruktion des Beobachtungsinstruments jedoch grundlegend verändert werden. Im Rahmen der Vorstudie zur Itemgenerierung ergaben sich keine Anhaltspunkte dafür, wie die Stufen einer solchen Skalierung pro Item aussehen könnten. Wie ebenfalls in der Literatur dargestellt (Schmidt-Atzert, 2010b; Schmidt-Atzert & Amelang, 2012), lassen sich bei Ordinal- und

Intervallskalierungen oft nur die Extrempole verbal ausreichend beschreiben und mit Beispielen hinterlegen. Die Stufen der Skalierung wären somit mangels klar abgrenzbarer Beschreibungen und Beispiele nicht aufgrund objektivierbarer Informationen zu unterscheiden. Daher wurde an der dichotomen Einordnung festgehalten.

Mit Fokus auf die beiden Anwendergruppen des Einschätzinstruments zeigten sich im Mittel keine signifikanten Unterschiede in den Interrater-Reliabilitäten (*ACI*-Werte). Gut in das Thema psychosoziale systemische Beratung und die Anwendung des Einschätzinstruments eingeführte Studierende, die selbst weder eine Beratungsausbildung absolviert, noch ausreichend eigene Erfahrungen in der Beratendenrolle hatte, kamen zu ähnlichen Einschätzungen wie Raterinnen und Rater, die als Beratende ausgebildet und beruflich in diesem Feld tätig waren. Interessanterweise zeigten sich auf deskriptiver Ebene kleine Unterschiede in der Beobachtung von Item 10 (... *bemüht sich um guten Rapport, Zustimmung und/oder Erlaubnis.*) und Item 11 (... *behandelt den Klienten als kompetenten Experten für sich selbst.*). Das Nichtauftreten von Item 10 zu registrieren schien für die Novizenraterinnen etwas schwieriger gewesen zu sein als für die im Feld Beratung erfahrenen Beobachtenden. Allgemein wurde dieses Item aber auch von Expertenbeobachtenden sehr häufig als beobachtet registriert. Zudem erwies sich das in Item 11 beschriebene Beratungshandeln generell als schwierig zu beurteilen. Die Expertenraterinnen und -rater registrierten dies weniger häufig als die Novizen. Die Interrater-Reliabilitäten für dieses Item sind jedoch für beide Ratergruppen unbefriedigend.

Wie bereits an anderer Stelle vermerkt, sind die *Handlungen der Beratenden*, die durch die Items abgebildet werden, in ihrer *Häufigkeit* sehr unterschiedlich wahrgenommen worden. Inwieweit die z.T. sehr seltene Registrierung mancher Items (*beispielsweise Item 6 ... verändert den Bezugsrahmen des Problems, d.h. das Problem wird umgedeutet und ein anderer Blick darauf möglich.*) der Wahrnehmung der Beobachtenden, dem genutzten Datenmaterial oder dem Gesprächstyp Erstgespräch anzulasten ist, kann aktuell nicht eingeschätzt werden. Eine noch ausführlichere Beschreibung und Abgrenzung der einzelnen Items mit weiteren detaillierten Beobachtungsbeispielen könnte auch hier eine noch differenziertere Wahrnehmung unterstützen.

Die Frage, ob die *ausgewählten 23 Items das gezeigte Beratungshandeln erfassen*, kann positiv beantwortet werden. Die gemachten Beobachtungen konnten mit dem vorliegenden Einschätzraster eingeordnet werden. Dabei wurden alle Items berücksichtigt. Für Item 10 zeigte sich im Vergleich zu den anderen Items das oben beschriebene Problem, dass das Nichtauftreten bzw. eine Unterbrechung im nahezu konstant gezeigten Verhalten, schwierig zu beobachten war. Die Beschreibung des Beratungshandelns für das Item 10 sollte für den nächsten Einsatz nochmals überarbeitet und mit Beispielen weiter ergänzt werden. Unter Umständen wäre auch eine Beschreibung dessen sinnvoll, wie Beratungshandeln aussieht, welches Item 10 nahelegt aber nicht wirklich erfüllt. Zu denken wäre etwa an ein Verhalten, das tatsächlich mehrfach beobachtet werden konnte: Beratende sitzen den Ratsuchenden gegenüber. Sie nicken mit dem Kopf, wenn Ratsuchende erzählen und begleiten sie dies durch Laute (*mhm*). Manche Beratende wirken dabei jedoch nicht mit dem Ratsuchenden in Kontakt. Das gezeigte nonverbale Verhalten signalisiert eigentlich Zuwendung. Ist der Blick der Beratenden jedoch auf ihr Schreibbrett gerichtet und sie schreiben währenddessen, schauen kaum auf und halten keinen Blickkontakt, so entspräche das Beratungshandeln nicht Item 10, obwohl vieles was beobachtbar ist, dies vermuten ließe.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die in dieser Studie gestellten Forschungsfragen beantwortet werden konnten. Von besonderer Bedeutung ist das Ergebnis, dass sich zwischen Beratenden als auch Beobachtenden mit Experten- und Novizenstatus keine signifikanten Unterschiede zeigten. In der Folgestudie kann daher mit Novizinnen und Novizen weitergearbeitet werden, welche für die Mitwirkung in Studien zur Beratungsforschung leichter zu gewinnen sind.

Was das Beobachtungsinstrument betrifft, so zeigte sich, dass mit den ausgewählten Items das gezeigte Beratungshandeln prinzipiell erfasst werden kann. Es zeigte sich jedoch ein Bedarf, das Instrument weiterzuentwickeln. Zum einen konnten durch die Videoauswertungen in Studie 1 viele Beispiele für die einzelnen Items gesammelt werden. Fragen und Schwierigkeiten in der Anwendung des Inventars geben Hinweise, welche Itemformulierungen weiter geschärft werden sollten. So ergab sich für Item 02, dass es in vielen Beispielen anfangs eher um eine Beschreibung im Sinne einer Erkundung der

Problemlage ging und weniger um eine Reflexion. Das Items wurde um diesen Punkt erweitert: ... *regt den Klienten zur Erkundung und Reflexion des Problems an.*

Um das Instrument auch für Beratungslernende einsetzen zu können, bedarf es eines ausführlichen Anwenderhandbuchs, welches in einfacher Sprache Beratungshandeln zudem für Personen erfassbar macht, die keine Beratungsausbildung durchlaufen haben. Auch wenn die Gruppen der Beobachtenden mit zwei und drei Personen recht klein waren, ermutigt doch der Befund, dass Beratungsnovizinnen durch eine intensive Einarbeitung in der Anwendung erfolgreich geschult werden konnten. Zudem kann Studie 1 als Übungseinheit betrachtet werden. Die Beobachtenden, die alle 20 Erstgespräche eingeschätzt haben, haben damit an Routine in der Anwendung des Beobachtungsinventars gewonnen.

9 Studie 2: Evaluation BEsoB Langform mit 23 Items

9.1 Forschungsfragen Studie 2

In Studie 2 wurde das Ziel verfolgt, das mit ergänzten Itembeschreibungen und Beispielen angereicherte Beobachtungsinventar als Reflexionsinstrument für Beratungslernde weiterzuentwickeln. Es wurde folgenden Fragen nachgegangen:

- a. Die Anwendung des Instruments betreffend:
 - Inwieweit stimmen die Einschätzungen unterschiedlicher Beobachtender überein?
- a. Im Hinblick auf die einzelnen Items des Einschätzungsinstruments:
 - Welches in den 23 Items beschriebene Beratungshandeln kann in Erstgesprächen bei Beratenden mit Novizenstatus beobachtet und mittels der weiterentwickelten Einschätzskala erfasst werden?
 - Inwieweit können die Items einer geringeren Anzahl von Faktoren oder Komponenten zugeordnet werden?
Lässt sich z.B. durch eine Faktorenanalyse oder eine Hauptkomponentenanalyse ein Modell der Itemzuordnung aufstellen?

9.2 Beschreibung des genutzten Beobachtungsinventars:

BEsoB Langform, 2. ergänzte und überarbeitete Version

In Studie 2 kam die ergänzte Langform des Einschätzrasters mit 23 Items⁵ zum Einsatz, wie in Tabelle 4 (Kapitel 6.3.2.3.) abgebildet. Dies entspricht der Endversion der entwickelten Langform des *Beobachtungsinventars zur Einschätzung systemisch-orientierten Beratungshandeln (BEsoB)*.

⁵ Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird in den Itemübersichten der Begriff Klient genutzt, der selbstverständlich auch Klientinnen mit einschließt.

9.3 Beschreibung des in Studie 2 genutzten Videomaterials (Stichprobe II)

Alle Gespräche für Studie 2 wurden in den Räumen der Arbeitsstelle für Beratungsforschung der Universität Tübingen geführt und videografiert. Die Simulationsklientinnen und -klienten präsentierten die oben beschriebenen Fallvignetten grün und gelb.

9.3.1 Novizengespräche: Gruppe 2

Es wurden 38 videografierte Erstgespräche von 18 Studierenden, die im Wintersemester 2016/17 an einem von zwei angebotenen Seminaren zum Thema systemische Beratung teilnahmen, für Studie 2 ausgewählt. Alle Studierenden hatten im Rahmen des Seminars zwei bis drei Erstgespräche geführt. Gespräche, für die eine Einverständniserklärung zur Nutzung in der Studie vorlag und die über 20 Minuten andauerten, wurden in die Studie aufgenommen.

Die Studierenden, 14 Frauen und vier Männer, waren zwischen 22-29 Jahre alt, die meisten waren zum Zeitpunkt des Seminars unter 25 Jahren. Neben Studierenden der Masterstudiengänge der Fachrichtungen Sozialpädagogik (N = 6), Schulpsychologie (N = 6), Weiterbildung/Erwachsenenbildung (N = 2), Empirische Bildungsforschung (N = 1) nahmen auch elf Lehramtsstudierende des Studiengangs „Höheres berufliches Lehramt Sozialpädagogik an Beruflichen Schulen“ teil.

Vorerfahrungen im kommunikativen Umgang mit Menschen brachten alle Teilnehmenden mit, einerseits aus studiumsbezogenen Praktika als auch durch frühere berufliche oder ehrenamtliche Tätigkeiten. Der Großteil der Studierenden hatte noch keine Gelegenheit gehabt, sich in der Praxis in der Rolle der/des Beratenden zu erproben. Bis auf zwei Studierende übten alle anderen zum Zeitpunkt des Seminars keine regelmäßige Tätigkeit aus, die beratende Aspekte beinhaltete.

Knapp die Hälfte der Teilnehmenden hatte bereits Vorwissen zum Thema Beratung in anderen Seminaren erworben. Zudem gaben alle Studierenden an, der eigenen Studienrichtung entsprechend bereits feldspezifisches Wissen zu kindheits-, jugend- und familienbezogenen Themen erworben zu haben. Dies traf ebenso für die beiden Studierenden des Studiengangs Weiterbildung/Erwachsenenbildung zu, die diese Themen in ihren Bachelorstudiengängen behandelt hatten. Nur wenige Studierende hatten sich bereits mit dem Thema Diagnostik bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten beschäftigt. Der Groß-

teil erklärte zudem, die zur Vorbereitung für das Seminar empfohlene Literatur zu systemischer Beratung gelesen und eine Gesprächsstruktur für das eigene Gespräch geplant zu haben.

9.4 Beschreibung der Gruppe der Raterinnen

Neben der Testleiterin konnten zwei Studierende, eine Studierende aus dem Masterstudiengang Sozialpädagogik und eine aus dem Masterstudiengang Schulpsychologie als Raterinnen für Studie 2 gewonnen werden. Sie hatten bereits in Studie 1 mitgewirkt. Die Einschätzungen übernahmen die beiden im Rahmen ihrer Tätigkeiten als wissenschaftliche Hilfskräfte.

Die Gesprächsmitschnitte wurden den drei Beobachterinnen randomisiert zur Einschätzung zugeordnet. Die Raterinnen werteten die Gespräche jeweils alleine aus. Dafür wurden unterschiedliche Computer und Räume genutzt.

9.4.1 Beobachterinneneinführung Studie 2

Die Beobachterinnen in Studie 2 hatten bereits in Studie 1 mitgearbeitet und waren daher in der Anwendung des Einschätzinstruments geübt. Vor Beginn der Videoauswertungen für Studie 2 wurde das ergänzte Beobachtungshandbuch, samt der erweiterten Beschreibungen und teilweise neuen Formulierungen, Item für Item durchgesprochen. Fragen, die während der Auswertungen in Studie 1 aufgetreten waren, wurden geklärt, ergänzende Beispiele für die einzelnen Items wurden besprochen und gemeinsam ein Beratungsgespräch zur Übung ausgewertet. Die studentischen Raterinnen hatten mehrfach die Gelegenheit, Fragen zur Einschätzskala mit der Testleiterin zu besprechen. Bereits vorgenommene Beurteilungen durften jedoch nach solchen Austauschrunden nicht mehr verändert werden.

9.5 Ergebnisse der Studie 2: Beobachtungsinventar BEsoB Langform 23 Items, 2. ergänzte und überarbeitete Version

9.5.1 Anzahl der Beobachtungseinheiten

In Studie 2 wurden insgesamt 38 Aufnahmen von Erstgesprächen mit einer Dauer zwischen 20 und 33 Minuten ausgewertet. Die durchschnittliche Länge der Gespräche betrug $M = 28.74$ Minuten ($SD = 2.76$ Minuten). Die Videomitschnitte wurden mitnutenweise von drei Beobachterinnen auf der ergänzten *BEsoB*-Skala mit 23 Items eingeschätzt.

9.5.2 Prozentuale Übereinstimmung und *Gwets ACI* Interrater-Reliabilität

Die mittlere prozentuale Übereinstimmung zwischen den drei Beobachterinnen betrug $M = 93.99\%$ (Range = 71.91-99.09%, $SD = 5.99\%$), die Interrater-Reliabilität *Gwets ACI* lag bei $M = 0.94$ (Range = 0.64-0.99, $SD = 0.077$) und kann damit als sehr gut bezeichnet werden.

Hinsichtlich der Interrater-Reliabilität wies Item 11 (... *behandelt den Klienten als kompetenten Experten für sich selbst.*) eine nur mäßige Übereinstimmung auf ($ACI = 0.64$). Alle anderen Items wiesen *ACI*-Werte von 0.82-0.99 auf, d.h. sie konnten mit einer sehr hohen Übereinstimmung eingeschätzt werden.

Sämtliche *Gwets ACI*-Werte der Videoauswertungen in Studie 2 lagen über 0.88 ($SD = 0.021$). Es zeigten sich somit auch keine Unterschiede hinsichtlich der Interrater-Reliabilitäten über die 38 Gespräche hinweg. Die Detailergebnisse sind in Tabelle 15 dargestellt.

Wie bereits an anderer Stelle diskutiert, kann davon ausgegangen werden, dass die hohen Übereinstimmungen zwischen den Beobachterinnen ferner darauf zurückzuführen sein können, dass einzelne Items von den Beobachterinnen als konsistent nicht auftretend beurteilt und somit mit 0 bewertet wurden. Besonders bei Items, die selten auftreten, könnten sich dabei hohe Übereinstimmungen durch die Beurteilung „nicht beobachtet/aufgetreten“ ergeben.

Werden diese Übereinstimmungen über eine Nichtbeobachtung („nicht beobachtet/aufgetreten“) herausgerechnet und nur Einschätzungen betrachtet, in denen mindestens eine Beobachterin das Item als wahrgenommen registriert hat, so ergeben sich die in Tabelle 16 dargestellten prozentuale *Übereinstimmungswerte*.

Tabelle 15:

Prozentuale Übereinstimmungen und Interrater-Reliabilität *ACI* über 3 Beurteilende sowie prozentuale Auftretenshäufigkeit (*Ratio%*) der 23 Item über alle Videos aus Studie 2 (N = 38).

Item	Übereinstimmung %	<i>ACI</i>	<i>Ratio%</i>
01	97.92	0.98	9.42
02	87.05	0.84	55.87
03	97.47	0.98	5.94
04	94.77	0.95	17.03
05	93.78	0.93	25.21
06	97.34	0.98	1.63
07	96.54	0.97	4.63
08	98.45	0.99	2.00
09	92.14	0.93	12.90
10	97.81	0.98	98.25
11	71.91	0.64	49.63
12	96.53	0.97	16.30
13	85.12	0.82	31.69
14	93.97	0.95	4.25
15	91.22	0.91	20.33
16	99.09	0.99	1.462
17	95.58	0.96	13.83
18	91.69	0.93	9.72
19	96.69	0.97	2.69
20	97.61	0.98	10.52
21	96.33	0.97	13.21
22	94.62	0.94	22.88
23	98.09	0.98	8.39
Mean	93.99	0.94	19.03
SD	5.99	0.08	22.39

Tabelle 16:

Prozentuale Übereinstimmung der 23 Items über 3 Beobachterinnen ohne Übereinstimmungen der von allen Raterinnen nicht beobachteten Items (Ratings 0-0).

Item	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
ohne 0-0	79.04	79.44	63.13	74.83	78.65	16.67	43.21	26.67	58.72	97.80	55.41

	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
	80.11	61.80	16.54	62.36	44.44	71.38	37.06	30.00	81.90	75.26	76.93	77.62

Wie in Tabelle 16 zu sehen ist, ergaben sich niedrigere Werte hinsichtlich der prozentualen Übereinstimmungen der drei Beobachterinnen, wenn die übereinstimmenden Nicht-Beobachtungen herausgerechnet wurden. Besonders zu nennen sind hier die Items 06, 07, 08, 14, 16, 18 und 19. Detaillierte Informationen zu deren prozentualen Auftretenshäufigkeiten finden sich im nächsten Abschnitt sowie in Tabelle 17.

9.5.3 Auftretenshäufigkeiten der einzelnen Items

Wie die mittleren prozentualen Auftretenshäufigkeiten (*Ratio%*) in Tabelle 17 zeigen, unterschieden sich die einzelnen Items stark hinsichtlich ihrer Auftretenshäufigkeit. Am häufigsten trat Item 10 (... *bemüht sich um guten Rapport, Zustimmung und/oder Erlaubnis.*) mit 98.25% auf, das in fast allen Beratungsgesprächen über den gesamten Gesprächsverlauf beobachtet werden konnte, gefolgt von Item 02 (... *regt den Klienten zur Erkundung und Reflexion des Problems an.*) mit 55.87% und Item 11 (... *behandelt den Klienten als kompetenten Experten für sich selbst.*) mit 49.63%.

Tabelle 17:

Mittlere prozentuale Auftretenshäufigkeiten (*Ratio%*) der 23 Items in 38 Erstgesprächen in Studie 2.

Item	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
<i>Ratio%</i>	9.42	55.87	5.94	17.03	25.21	1.63	4.63	2.00	12.90	98.25	49.63

	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
	16.30	31.69	4.25	20.33	1.46	13.83	9.72	2.69	10.51	13.20	22.88	8.39

Andere Items konnten kaum beobachtet werden, insgesamt lagen sechs Items bezüglich ihrer Auftretenshäufigkeit unter 5%:

- Item 06 ... *verändert den Bezugsrahmen des Problems, d.h. das Problem wird umgedeutet und ein anderer Blick darauf möglich.* (Ratio% = 1.63)
- Item 07 ... *fokussiert auf Defizite und klinisch-diagnostische Symptome.* (Ratio% = 4.63)
- Item 08 ... *lenkt die Aufmerksamkeit auf die Vorstellung einer Zukunft, in der das Problem nicht mehr auftritt.* (Ratio% = 2.00)
- Item 14 ... *hilft dem Klienten, seine Ziele zu spezifizieren.* (Ratio% = 4.25)
- Item 16 ... *nutzt die Vorstellungskraft des Klienten, um seine Handlungsmöglichkeiten zu vergrößern (Wunderfrage, Phantasiereise etc.).* (Ratio% = 1.46)
- Item 19 ... *hilft dem Klienten, Schritte zu planen, wie er seine Ziele mit seinen eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen erreichen kann.* (Ratio% = 2.69)

9.5.4 Faktoren- und Hauptkomponentenanalyse

In Studie 2 wurden 3276 Beobachtungen gemacht, die die Grundlage der Berechnungen zur Vorbereitung einer Faktorenanalyse darstellten. Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) mit einem mittleren *KMO-Wert* 0.61, nach Kaiser (1974) als mittelmäßig zu bezeichnen, lag über dem Kriteriumswert von 0.5 zur Durchführung einer Faktoren- bzw. Hauptkomponentenanalyse. Ebenfalls lagen alle individuellen KMO Werte der einzelnen Items, wie Tabelle 18 zu entnehmen ist, über diesem Kriteriumswert (Range 0.5-0.67).

Tabelle 18:

Individuelle Werte für 23 Items Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) auf Grundlage der Phi-Koeffizienten-Matrix.

<i>Item</i>	<i>01</i>	<i>02</i>	<i>03</i>	<i>04</i>	<i>05</i>	<i>06</i>	<i>07</i>	<i>08</i>	<i>09</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	
<i>KMO</i>	0.55	0.66	0.55	0.55	0.61	0.50	0.59	0.56	0.61	0.51	0.59	
	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>15</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>18</i>	<i>19</i>	<i>20</i>	<i>21</i>	<i>22</i>	<i>23</i>
	0.63	0.55	0.64	0.61	0.52	0.59	0.64	0.63	0.66	0.67	0.55	0.55

Zudem war der *Bartlett-Test* ($\chi^2(253) = 5207.55, p < .001$) signifikant und zeigte somit an, dass die Korrelationen zwischen den Items ausreichend groß waren, um eine Faktorenanalyse bzw. eine Hauptkomponentenanalyse durchzuführen.

Zunächst wurde eine *explorative Faktorenanalyse* auf Grundlage der *Phi-Koeffizienten-Matrix* errechnet. Dabei wurden sechs Faktoren nach der „varimax“-Methode extrahiert. Es zeigte sich, dass sechs Items der 23 Items nur sehr niedrige Ladungen aufwiesen: Item 01, Item 06, Item 08, Item 10, Item 12 und Item 16. Sie waren entsprechend auch keinem der sechs Faktoren zuzuordnen. Die Senkung oder Erhöhung der Faktorenzahl konnte dies nicht verhindern. Die tetrachorische Korrelationsmatrix als alternative Grundlage für die Durchführung einer explorativen Faktorenanalyse erfüllte mit einem *KMO-Kriterium* unter 0.60 nicht die Voraussetzungen, die für diese Berechnungen gegeben sein müssen. Die Faktorenanalyse als Methode der Datenreduktion erwies sich für die Zuordnung der Items zu übergeordneten Dimensionen daher als nicht geeignet. Die detaillierten Werte der Faktorenanalyse zu Studie 2 sind Anhang 14.3 zu entnehmen.

Stattdessen wurde eine *Hauptkomponentenanalyse* (Principal Component Analysis, *PCA*) für die 23 Items mit orthogonaler Rotation („varimax“) unter Benutzung des R-Pakets „psych“ durchgeführt. Die „varimax“-Methode verfolgt das Ziel, dass jede Komponente mit einer Gruppe von Items hoch korreliert, mit den restlichen Items aber nahezu unkorreliert ist. Alle Items sollten daher nur auf einer Komponente hoch laden.

Als Verfahren für die Bestimmung der Faktorenzahl wurde nach Wolff und Bacher (2010, S. 342) ein sogenannter Scree-Plot errechnet. Dazu wurde die „fa.parallel“-Funktion des „psych“-Pakets in R genutzt. Der Scree-Plot war jedoch nicht eindeutig hinsichtlich des Inflexionspunktes, der fünf oder sechs Komponenten zuließ. Eine Faktorenanzahlberechnung mittels Kaiser-Kriterium, wie dies von den Autoren alternativ vorgeschlagen wird, ergab neun Komponenten, wobei drei einen Eigenwert unter 1.1 aufwiesen. Daher wurden sechs Komponenten zur Datenreduktion gewählt.

Tabelle 19/1 zeigt die Komponentenladungen nach der Rotation. Die Komponenten erklären insgesamt 40% der Varianz, wobei die Gewichtungen der einzelnen Komponenten ähnlich verteilt sind.

Tabelle 19/1:

Komponentenladungen auf 6 Komponenten nach Durchführung einer Hauptkomponentenanalyse mit orthogonaler Rotation (RC = rotierte Komponente).

	RC1	RC2	RC6	RC4	RC3	RC5
Varianz, die durch die Komponente erklärt wird	1.77	1.66	1.53	1.53	1.44	1.26
Anteil der Varianz, durch die Komponente erklärt	0.08	0.07	0.07	0.07	0.06	0.05
Kummulierte Anteile der Varianz	0.08	0.15	0.22	0.28	0.34	0.40
Anteile an der erklärten Varianz	0.19	0.18	0.17	0.17	0.16	0.14
Kummulative Proportionen der Gesamtvarianz	0.19	0.37	0.54	0.71	0.86	1.00

In Tabelle 19/2 finden sich die Ergebnisse der PCA zu den Eigenwerten sowie die prozentualen Werte der durch die Komponenten aufgeklärten Varianz.

Die Zuordnung der Items in Tabelle 20 auf der folgenden Seite zeigt, dass auf den Komponenten RC1 bis RC6 jeweils 3 bis 5 Items laden. Item 10 weist allgemein nur sehr niedrige Ladungen auf, die höchste mit 0.17 auf RC5. Da das Item nur 0.063% der Varianz erklärt, könnte es auch ausgeschlossen werden. Wäre eine gleichmäßige Verteilung der Items auf die sechs Komponenten gewünscht, so könnte Item 10 mit einer ebenfalls sehr niedrigen Ladung von 0.13 auch RC2 zugeordnet werden.

Auf der Komponente RC1 laden Item 05 und Item 21 negativ, Item 22 und Item 12 positiv. Die beiden Itempaare müssen daher als gegengepolt interpretiert werden.

Tabelle 19/2:

Studie 2: Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse 23 Items auf 6 Komponenten verteilt
(RC = rotierte Komponente, h^2 = Kommunalität).

Item	RC1	RC2	RC6	RC4	RC3	RC5	h^2
05	-0.71	-0.08	-0.13	-0.19	-0.07	-0.15	0.589
21	-0.69	-0.07	-0.14	0.17	-0.03	0.04	0.535
22	0.43	-0.09	-0.32	-0.32	-0.26	0.02	0.464
12	0.33	-0.23	0.02	0.08	0.11	0.09	0.189
09	-0.07	0.71	0.07	0.00	0.16	-0.01	0.535
14	-0.01	0.68	0.05	0.07	-0.05	0.05	0.479
16	0.04	0.35	-0.09	-0.04	0.07	0.22	0.192
17	-0.01	-0.05	0.60	-0.02	0.29	0.19	0.482
07	0.05	0.08	0.58	0.06	-0.13	-0.13	0.388
20	0.15	-0.02	0.52	-0.14	-0.26	-0.07	0.388
02	0.41	-0.29	0.50	-0.04	0.26	-0.07	0.580
23	0.04	-0.06	-0.06	0.70	-0.19	-0.01	0.533
13	-0.24	-0.09	0.13	0.58	0.05	0.20	0.462
18	0.19	0.31	-0.14	0.53	0.12	-0.15	0.469
19	0.14	0.33	-0.13	0.35	0.01	-0.33	0.377
11	-0.13	0.30	0.02	0.13	0.66	0.08	0.564
15	0.23	-0.13	0.00	-0.14	0.65	-0.03	0.511
08	0.08	0.18	-0.10	-0.04	0.29	-0.14	0.155
04	0.25	0.02	-0.19	0.12	-0.02	0.62	0.496
03	0.16	0.10	0.20	-0.04	-0.07	0.53	0.360
01	-0.09	0.06	-0.10	-0.04	-0.21	0.36	0.195
06	-0.01	-0.11	0.02	0.21	0.17	0.31	0.183
10	-0.06	0.13	-0.05	-0.07	0.09	0.17	0.063

Tabelle 20:

Zuordnung der 23 Items auf 6 Komponenten, inklusive erklärter Varianz der einzelnen Kompetenzen sowie der Komponentenladungen der einzelnen Items.

<i>Komp</i>	<i>Ladungen</i>	<i>Items</i>
RC1 0.19	-0.71	Item 05: ... klärt und respektiert Anliegen, Auftrag und Erwartungen des Klienten.
	-0.61	Item 21: ... macht als „Experte“ Vorschläge für weiteres Vorgehen in der Beratung (z.B. Einbeziehen von Dritten in die Gespräche).
	0.43	Item 22: ... exploriert die Lebenssituation/den Lebensstil des Klienten und seiner Familie.
	0.33	Item 12: ... exploriert bisherige Bewältigungsversuche und Lösungen.
RC2 0.18	0.71	Item 09: ... regt den Klienten an, seine Ziele zu äußern.
	0.68	Item 14: ... hilft dem Klienten, seine Ziele zu spezifizieren.
	0.35	Item 16: ... nutzt die Vorstellungskraft des Klienten um seine Handlungsmöglichkeiten zu vergrößern (Wunderfrage, Phantasiereise etc.).
RC6 0.17	0.60	Item 17: ... regt den Klienten zu Hypothesen über Ursachen des Problems an.
	0.58	Item 07: ... fokussiert auf Defizite/Pathologie.
	0.52	Item 20: ... lenkt die Aufmerksamkeit auf Entstehungsgeschichte/(Re-) Konstruktion des Problems an.
	0.35	Item 02: ... regt den Klienten zur Erkundung und Reflexion des Problems an.
RC4 0.17	0.70	Item 23: ... bietet als „Experte“ eigene Lösungsvorschläge an.
	0.58	Item 13: ... bietet als „Experte“ eigene Erklärungen und Deutungen an.
	0.53	Item 18: ... hilft dem Klienten, Ideen zu entwickeln, was er konkret ander(e)s machen könnte bzw. kann.
	0.35	Item 19: ... hilft dem Klienten, Schritte zu planen, wie er seine Ziele mit seinen eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen erreichen kann.
RC3 0.16	0.66	Item 11: ... behandelt den Klienten als kompetenten Experten für sich selbst.
	0.65	Item 15: ... hilft dem Klienten durch Fragen Unterschiede und Sichtweisen Dritter wahrnehmen zu können (Zirkuläre Fragen Skalierungsfragen).
	0.29	Item 08: ... lenkt die Aufmerksamkeit auf Zukünftiges.
RC5 0.14	0.62	Item 04: ... hilft dem Klienten individuelle, soziale, materielle etc. Ressourcen zu erkennen (eigene, von Dritten, auch vom Kind).
	0.53	Item 03: ... fokussiert auf Ausnahmen, d.h. Situationen, in denen das Problem schwächer ausgeprägt oder gar nicht auftritt.
	0.36	Item 01: ... stärkt den Klienten durch Anerkennung.
	0.31	Item 06: ... verändert den Bezugsrahmen des Problems, d.h. das Problem wird umgedeutet und ein anderer Blick darauf möglich.
	0.17	Item 10: ... bemüht sich um guten Rapport, Zustimmung und/oder Erlaubnis.

9.6 Diskussion der Ergebnisse Studie 2

Das für Studie 2 hinsichtlich der Itembeschreibungen nochmals überarbeitete Beobachtungsinventar war für die drei bereits durch die Teilnahme an Studie 1 geschulten Anwenderinnen noch besser einsetzbar. Es zeigt sich, dass das Auftreten bzw. Nicht-Auftreten des in den Items beschriebenen Beratungshandelns mit einer numerisch noch höheren Übereinstimmung beobachtet werden konnte. Außer Item 11 (*... behandelt den Klienten als kompetenten Experten für sich selbst.*), welches mit einem *ACI*-Wert nach *Gwet* von 0.64 erneut einen nur mäßigen Wert der Interrater-Reliabilität erreichte, wiesen alle anderen Items *ACI*-Werte zwischen 0.82-0.99 auf, d.h. sie konnten mit einer sehr hohen Übereinstimmung eingeschätzt werden.

Item 11 wurde zudem von den mit der Handhabung des Beobachtungsinventars bereits erfahrenen Anwenderinnen als „schwierig mit anderen Items parallel zu beobachten“ eingestuft. In vielen Fällen war es notwendig das gesamte Gespräch wiederholt anzuschauen, um Urteile zum Auftreten des in Item 11 beschriebenen Beratungsverhaltens machen zu können. Inwieweit die Beratenden die Ratsuchenden als „kompetente Expertinnen und Experten für sich selbst“ unterstützen, ist u.U. eher an der Reaktion der Ratsuchenden abzulesen und weniger am Handeln der Beratenden, welches hier im Fokus stand. Aus zeitökonomischer Perspektive und da trotz des Extraaufwandes keine guten Übereinstimmungen möglich waren, wurde von den erfahrenen Anwenderinnen vorgeschlagen, Item 11 künftig auszuschließen.

Wie in Studie 1 (Kapitel 8.6) bereits diskutiert wurde, kann bei Items, die sehr selten zu beobachtendes Beratungshandeln beschreiben, davon ausgegangen werden, dass die hohen Übereinstimmungen auch durch die Einigkeit über das Nicht-Auftreten zustande kommen. Werden die Ratings ausgeschlossen, bei denen alle Beobachterinnen null kodieren und damit von einem Nicht-Auftreten des zu Beobachtenden Verhaltens ausgehen, so zeigen sich tatsächlich bei den meisten der sehr selten gerateten Items deutlich niedrigere prozentuale Übereinstimmungswerte hinsichtlich der gemachten Beobachtungen. Eine Ausnahme bildet hierbei Item 1 (*... stärkt den Klienten durch Anerkennung.*). Das darin beschriebene Beratungshandeln wird zwar selten beobachtet, es gibt aber auch wenige Gespräche, in denen es konstant von allen Raterinnen als nicht beobachtet markiert wurde. Inwieweit konstante Übereinstimmungen über eine Nicht-Beobachtung selten gezeigten Beratungsverhaltens auch durch eine Fokusverschiebung der Wahrnehmung hin

zu oft gezeigtem Beratungsverhalten mitbeeinflusst wird, kann nur vermutet werden. Im Sinne des Rosenthal-Effekts (Rosenthal, 1966) könnte davon ausgegangen werden, dass u.U. oft gezeigtes Verhalten zunehmend erwartet wird und dass dies zu Lasten von selten und kurz zu beobachtendem Handeln geht. Die Anwenderinnen beschrieben die Bewertung von 23 Items pro Minute des Gesprächs als durchaus herausfordernd und gaben an, manche Items erst bei der wiederholten Durchsicht des Videomaterials wahrgenommen zu haben.

Trotz der verbesserten Erläuterungen wurde das in den 23 Items beschriebene beraterische Handeln unterschiedlich häufig als beobachtet markiert. Hierbei wurden die Tendenzen der Ergebnisse der Studie 1 in weiten Teilen bestätigt. Hinweise auf das in Item 10 (... *bemüht sich um guten Rapport, Zustimmung und/oder Erlaubnis.*) beschriebene Beratungsverhalten im Sinne eines Rapporttherstellens wurde in allen Gesprächen fast durchgängig als aufgetreten eingeschätzt. Dieser Befund passt zu Beobachtungen von Weinhardt (2014b), der berichtet, dass dieser Aspekt des Gesprächs von Beratenden mit Novizenstatus in seinen Studien besonders gut umgesetzt werden konnte, während die Anwendung von Gesprächstechniken und systemischen Interventionen in den ersten Gesprächen eher selten auftrat. Ein eingangs hergestellter Rapport prägt zudem u.U. den Gesamteindruck des Gesprächs so stark, dass Momente, in denen kein rapportförderndes Verhalten gezeigt wird, nicht als solche registriert werden (Halo-Effekt, Nisbett & Wilson, 1977). Alternativ stellte sich die Frage, inwieweit das in Item 10 beschriebene Verhalten tatsächlich immer dem Rapporttherstellen dient. Auch wenn z.B. die Körperhaltung zugewandt war und durch Blickkontakt, Kopfnicken oder zustimmende Lautäußerungen versucht wurde einen Kontakt zu den Ratsuchenden herzustellen, so entstand nicht immer der Eindruck, dass dies tatsächlich dazu führte, dass Beratende und Ratsuchende spürbar in Interaktion traten und sich eine beraterische Beziehung entwickeln konnte. Unter Umständen ist die Beschreibung des Items zu weit gefasst und es sind zu viele Handlungen als rapportfördernd aufgelistet. Da die Items beraterisches Handeln auf Seiten der Beratenden erfassen möchten, ist die möglicherweise wahrzunehmende Wirkung auf die Ratsuchenden nicht im Fokus. Die wenigen Gespräche, bei denen Item 10 nicht durchgängig als wahrgenommen markiert wurde, zeigen interessante Punkte in Gesprächsverläufen auf, die in Rückmeldegesprächen zur Beratenden-Ratsuchenden-Interaktion gewinnbringend genutzt werden können. Da das Rapporttherstellen dem Beziehungsaufbau dient und

in verschiedenen Therapie- und Beratungsansätzen als besonders wichtig für den Verlauf von Beratungsgesprächen und -prozessen erachtet wird (siehe z.B. Rogers, 2014, Weinberger, 2013, Gahleitner, 2013), erscheint die Streichung des Items nicht gerechtfertigt.

Erneut konnten sieben Items so selten beobachtet werden, dass ihre Auftretenshäufigkeiten (*Ratio%*) unter 5% lagen. Die hohen Interrater-Reliabilitäten lassen den Schluss zu, dass das in diesen Items detailliert beschriebene Verhalten in Erstgesprächen zumindest von ungeübten Beratenden sehr selten gezeigt wird. Hierzu zählen Item 06 (... *verändert den Bezugsrahmen des Problems, d.h. das Problem wird umgedeutet und ein anderer Blick darauf möglich.*), Item 08 (... *lenkt die Aufmerksamkeit auf Zukünftiges.*) und Item 16 (... *nutzt die Vorstellungskraft des Klienten um seine Handlungsmöglichkeiten zu vergrößern. Wunderfrage, Phantasiereise etc.*), die explizit systemisch-orientierte Interventionen im Gespräch beschreiben, die in den kurzen Erstgesprächen sehr selten beobachtet werden konnten. Der Beratungsprozess muss eventuell bereits fortgeschritten sein, um diese Interventionen einsetzen zu können. Der Einsatz der *BEsoB-Langform* zur Auswertung von Beratungsprozessen, die über mehrere Gespräche gehen, könnte hierüber Aufschluss geben. Zudem kann zu diesem Punkt ein Artefakt durch die Arbeit mit Simulationsklientinnen und -klienten nicht ausgeschlossen werden. Unter Umständen sind deren Rollenskripte zu sehr auf das Hier und Jetzt fokussiert, so dass sie Tendenzen eine Zukunftsvision zu entwickeln nicht unterstützten. Dies könnte durch eine detaillierte qualitative Auswertung der Beratungsgespräche untersucht werden.

Die in der Anwendung bereits erfahrenen Raterinnen machten darauf aufmerksam, dass manche der Items letztlich doch in der Praxis schwierig voneinander abgrenzbar sind. Parallele Markierungen, d.h. beide Items als beobachtet zu raten, um Entscheidungen für oder gegen ein Item zu umgehen, könnten hier die sehr guten Interrater-Reliabilitäten mitproduziert haben. So wurde mehrfach diskutiert, dass der Übergang, ein Problem zu benennen (Item 09) und ein Problem zu spezifizieren (Item 14) schwierig zu trennen sei. Selbiges wurde zu Item 07 (... *fokussiert auf Defizite/Pathologie.*) thematisiert. Dieses Item wurde in der Regel mit Item 02 (Problemreflexion) parallel geratet. Letztlich wurde von den erfahrenen Anwenderinnen auch angeregt, Item 18 und 19 zusammenzufassen, da die Trennung schwierig sei bzw. Aspekte, die in Item 19 beschrieben werden, sehr selten zu beobachten sind. Item 18 (... *hilft dem Klienten, Ideen zu entwickeln, was*

er konkret ander(e)s machen könnte bzw. kann.) beschreibt die theoretische Idee etwas anders zu machen. Das wird in Item 19 (... *hilft dem Klienten, Schritte zu planen, wie er seine Ziele mit seinen eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen erreichen kann.*) auf der Handlungsebene erfasst, etwa durch das Benennen erster Schritte hinsichtlich der Umsetzung der Idee. Ähnlich wie zu den sehr selten gerateten Items angeführt, könnte auch die Unterscheidung von Item 18 und 19, sprich Ideen für Veränderungen zu entwickeln und zunehmend konkrete Handlungsschritte für die Umsetzung der Idee für eine Veränderung zu planen, erst im Beratungsverlauf unterscheidbar werden.

Insgesamt zeigt sich, dass Items, die explizit systemische Interventionen beschreiben, wie die Items 06, 08, 16 sowie 18 und 19 in den Erstgesprächen wenig gezeigt wurden. Dies kann einerseits dem Gesprächstyp „30 Minuten-Erstgespräch“ geschuldet sein. Die Auftretenshäufigkeiten zeigen deutlich, dass in diesen Erstgesprächen die Problemexploration und Anliegenklärung sowie die Planung einer möglichen gemeinsamen Weiterarbeit im Fokus stehen. Andererseits waren die Beratenden in systemischen Arbeitsweisen noch wenig geschult. Diese Ergebnisse gehen mit den Erkenntnissen von Weinhardt (2014) einher, der ebenfalls wenig Interventionshandeln bei Novizenberaterinnen und -beratern beobachten konnte.

Daher kann der Schluss gezogen werden, dass es sinnvoll ist, das Beobachtungsinventar zu Gunsten einer zeitökonomischeren Auswertung für den Einsatz im Lehrkontext mit Beratenden mit Novizenstatus, die noch keine Beratungsausbildung und kaum Erfahrung als Beratende mitbringen, zu kürzen. Für die Einschätzung von Gesprächen wie sie im vorliegenden Fall durchgeführt wurden, würde die Beurteilung von 16 der 23 Items ausreichen. Items, die in Studie 2 eine Auftretenshäufigkeit in den Ratings von unter 5% aufwiesen, wurden daher für eine weitere Studie zur Anwendung einer Kurzform der *BE-soB*-Skala ausgeschlossen. Die 5% Grenze erschien sinnvoll, da Items, die unter 5% liegen tatsächlich sehr selten beobachtet werden konnten.

Ein weiteres Ziel, welches in Studie 2 verfolgt wurde, bezog sich auf die Prüfung der Möglichkeiten, inwieweit sich die Items beispielsweise im Rahmen einer explorativen hypothesengeleiteten Faktorenanalyse zusammenfassen lassen. Dahinter stand auch die Frage, ob sich inhaltliche Bereiche definieren lassen, indem Zusammenhänge zwischen den einzelnen Items abgebildet werden. Wie im Ergebnisteil bereits berichtet, ergab eine explorative Faktorenanalyse auf Grundlage der Phi-Koeffizienten keine Faktorenstruktur,

die alle 23 Items berücksichtigte. Etliche Items konnten aufgrund der niedrigen Ladungen keinem Faktor zugeordnet werden. Eine Faktorenbestimmung auf der Grundlage der tetrachorischen Korrelationsmatrix war zudem nicht möglich, da diese das KMO-Kriterium (Kaiser, 1974) als Voraussetzung nicht erfüllte.

Mit der Hauptkomponentenanalyse auf Grundlage der Phi-Korrelationsmatrix wurde eine alternative rechnerische Möglichkeit der Datenreduktion genutzt, für die alle Voraussetzungen gegeben waren. Bei der Hauptkomponentenanalyse werden alle Items berücksichtigt und Koordinatenachsen zugeordnet, auch wenn sie niedrige Ladungen aufweisen. Die in Studie 2 gefundene Sechs-Komponentenstruktur bietet eine rechnerische Lösung, wie die Items verteilt werden können. Zudem werden die dadurch entstandenen Komponenten danach gewichtet, welchen Anteil der Varianz die darin zusammengefassten Items erklären. Die Varianzhöhe steht dabei für die Wichtigkeit der Komponente.

Die vorgeschlagene Verteilung der 23 Items auf sechs Komponenten, nach Wichtigkeit der Komponente gewichtet aufgelistet, kann wie in Tabelle 21 dargestellt interpretiert werden:

- Auf der stärksten *Komponente RC1* laden vier Items zum Bereich *Auftragsklärung bzw. -bearbeitung sowie Kennenlernen*. Zwei Items, Item 05 und Item 21 laden negativ, die anderen beiden, Item 22 und Item 12, positiv. Die beiden Itempaare können als gegengepolt interpretiert werden: Item 05 und Item 21 sind vorwärtsgerichtet auf den Fokus und das Vorgehen im gemeinsamen Beratungsprozess, während Fragen zu den Items 22 und 12 eher den IST-Stand bzw. die Vergangenheit beschreiben. Zusammenfassend beinhaltet das in diesen Items beschriebene Beratungshandeln eine Fokussierung auf die Klärung von Anliegen und Auftrag. Zudem wird den Ratsuchenden eine Idee geben, wie der gemeinsame Arbeitsprozess auch im Hinblick auf mögliche Folgegespräche laufen könnte. Die Beratenden interessieren sich für die Ratsuchenden und ihre Lebenssituation, auch mit Blick auf bisherige Bewältigungsversuche.
- *Komponente RC2* bündelt drei Items (Items 09, 14, 16), die der Zielfindung und -formulierung dienen. Die Beratenden unterstützen die Ratsuchenden dabei, *Ziele* zu entwickeln, die im Beratungsprozess angestrebt bzw. umgesetzt werden könnten. Dies führt die auf Komponente RC1 thematisierten Aspekte sinnvoll weiter.

- Als *drittwichtigste Komponente* wird *RC6* benannt, die Items beinhaltet, welche beraterisches Handeln zur *Problemexploration*, *-vertiefung* und *-reflexion* beinhalten (Items 02, 07, 17, 20).
- Diese wird gefolgt von *RC4*, einer Komponente, die für Items steht, die die *Lösungssuche* anregen. Interessant ist, dass die hoch ladenden Items die Aktivitäten zu diesem Punkt auf Seiten der Beratenden sehen, die eigene Aspekte aus Expertensicht aktiv einbringen (Items 13, 18, 19, 23).
- Gefolgt wird diese Einheit von *RC3*, eine Komponente, die Items bündelt, die die *Ratsuchenden als Akteure für zukunftsorientierte Veränderungen* ansprechen (Items 08, 11, 15).
- Als letzte Komponente *RC5* werden Items zusammengefasst, bei denen das Beratungshandeln darauf ausgerichtet ist, auf *Ressourcen* und positive Blickwinkel auf die problematische Situation zu fokussieren (Item 03, 04) und die das Bemühen zeigen, Anerkennung und Interesse am Ratsuchenden und seinem Anliegen zu zeigen sowie um eine kooperativ-offene Berater-Klient-Beziehung zu werben (Items 01, 06, 10).

Die sechs Komponenten erklären 40% der Varianz, wobei die Anteile der einzelnen Komponenten an der erklärten Varianz mit einem Spektrum von 0.19-0.14 eng beisammen liegen. Keine Komponente erscheint daher wesentlich wichtiger als die anderen.

Tabelle 21:
BEsoB Langform - Zugehörigkeit der 23 Items zu den 6 Komponenten (RC1 - RC6) inklusive Interpretation des inhaltlichen Fokus der einzelnen Komponenten.

<i>Komponenten samt zugeordneter Items (nach Höhe der erklärten Varianz sortiert)</i>	<i>Interpretation</i>
<p>Komponente RC1</p> <p>Item 05: ... klärt und respektiert Anliegen, Auftrag und Erwartungen des Klienten.</p> <p>Item 21: ... macht als „Experte“ Vorschläge für weiteres Vorgehen in der Beratung (z.B. Einbeziehen von Dritten in die Gespräche).</p> <p>Item 22: ... exploriert die Lebenssituation/den Lebensstil des Klienten und seiner Familie.</p> <p>Item 12: ... exploriert bisherige Bewältigungsversuche und Lösungen.</p>	<p><i>Fokus: Auftrag und Vorgehen</i></p> <p>Die Beratenden fokussieren auf das Anliegen und den Auftrag, machen Vorschläge zum weiteren Vorgehen in der Beratung. Sie interessieren sich für die Ratsuchenden und ihre Lebenssituationen auch mit Blick auf bisherige Bewältigungsversuche.</p>
<p>Komponente RC2</p> <p>Item 09: ... regt den Klienten an, seine Ziele zu äußern.</p> <p>Item 14: ... hilft dem Klienten, seine Ziele zu spezifizieren.</p> <p>Item 16: ... nutzt die Vorstellungskraft des Klienten um seine Handlungsmöglichkeiten zu vergrößern (Wunderfrage, Phantasie etc.).</p>	<p><i>Fokus: Zielorientierung und Zielformulierung</i></p> <p>Die Beratenden regen die Ratsuchenden an, Ideen zu entwickeln, welche Ziele er in der Beratung verfolgt werden könnten.</p>
<p>Komponente PC6</p> <p>Item 17: ... regt den Klienten zu Hypothesen über Ursachen des Problems an.</p> <p>Item 07: ... fokussiert auf Defizite/Pathologie.</p> <p>Item 20: ... lenkt die Aufmerksamkeit auf Entstehungsgeschichte/(Re-)Konstruktion des Problems an.</p> <p>Item 02: ... regt den Klienten zur Erkundung und Reflexion des Problems an.</p>	<p><i>Fokus: Problemvertiefung</i></p> <p>Die Beratenden regen die Ratsuchenden dazu an, ihre problematische Situation samt der Entstehungsgeschichte zu reflektieren.</p>

<i>Komponenten samt zugeordneter Items (nach Höhe der erklärten Varianz sortiert)</i>	<i>Interpretation</i>
<p>Komponente PC4</p> <p>Item 23: ... bietet als „Experte“ eigene Lösungsvorschläge an.</p> <p>Item 13: ... bietet als „Experte“ eigene Erklärungen und Deutungen an.</p> <p>Item 18: ... hilft dem Klienten, Ideen zu entwickeln, was er konkret ander(e)s machen könnte bzw. kann.</p> <p>Item 19: ... hilft dem Klienten, Schritte zu planen, wie er seine Ziele mit seinen eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen erreichen kann.</p>	<p><i>Fokus:</i> <i>Änderungsorientierung und beginnende Lösungssuche</i></p> <p>Die Beratenden bringen inhaltliche Erklärungen, Ideen und Anregungen ein, setzen Impulse und unterstützen die Ratsuchenden dabei, Ideen zu entwickeln in welche Richtung mögliche Änderungen gehen könnten und wie erste Schritte dahin sein könnten.</p>
<p>Komponente PC3</p> <p>Item 11: ... behandelt den Klienten als kompetenten Experten für sich selbst.</p> <p>Item 15: ... hilft dem Klienten durch Fragen Unterschiede und Sichtweisen Dritter wahrnehmen zu können (Zirkuläre Fragen Skalierungsfragen).</p> <p>Item 08: ... lenkt die Aufmerksamkeit auf Zukünftiges.</p>	<p><i>Fokus:</i> <i>Stärkung der Verantwortungsübernahme durch den Ratsuchenden</i></p> <p>Die Beratenden unterstützen die Ratsuchenden sich als handelnde Person mit einem umfassenden Blick auf ihre aktuelle als auch ihre zukünftige Situation zu erleben.</p>
<p>Komponente PC5</p> <p>Item 04: ... hilft dem Klienten individuelle, soziale, materielle etc. Ressourcen zu erkennen (eigene, von Dritten, auch vom Kind).</p> <p>Item 03: ... fokussiert auf Ausnahmen, d.h. Situationen, in denen das Problem schwächer ausgeprägt oder gar nicht auftritt.</p> <p>Item 01: ... stärkt den Klienten durch Anerkennung.</p> <p>Item 10: ... bemüht sich um guten Rapport, Zustimmung und/oder Erlaubnis.</p> <p>Item 06: ... verändert den Bezugsrahmen des Problems, d.h. das Problem wird umgedeutet und ein anderer Blick darauf möglich.</p>	<p><i>Fokus:</i> <i>Ressourcenorientierung und Beziehungsgestaltung</i></p> <p>Die Beratenden fokussieren auf Ressourcen der Ratsuchenden sowie auf positive Blickwinkel auf die als problematisch erlebte Situation. Sie sind bemüht, Anerkennung und Interesse an den Ratsuchenden zu zeigen als auch um kooperativere Berater-Klient-Beziehungen.</p>

Vergleicht man die errechnete Komponentenstruktur mit theoretischen Aspekten zum Erstgespräch, wie sie in der Literatur beschrieben werden (siehe dazu z.B. Kähler & Gregusch, 2015; Schlippe & Schweitzer, 2013; Schwing & Fryszer, 2015; Widulle, 2012b), so sind die Phasen eines systemischen Erstgesprächs in der Komponentenstruktur erkennbar. Es zeigen sich folgende Phasen: Das Herausarbeiten von Anliegen und Aufträgen der Ratsuchenden (RC1); die Zielformulierung für den gemeinsamen Beratungsprozess (RC2); die Phase der Problembeschreibung und -reflexion (RC6), die beginnende Lösungssuche (RC4), sowie die Stärkung der Ratsuchenden als eigenverantwortlich und selbstständig Handelnde (RC3) und zu guter Letzt die Ressourcenorientierung. (RC5)

Interessant erscheint, dass zwei der drei Items, die Beratungshandeln als Expertenhandeln beschreiben (Item 23: ... *bietet als „Experte“ eigene Lösungsvorschläge an.* und Item 13: ... *bietet als „Experte“ eigene Erklärungen und Deutungen an.*) dem Fokus Änderungsorientierung und beginnende Lösungssuche zugeordnet werden und dort am höchsten laden. In der Literatur zu systemischer Beratung wird hingegen regelrecht davor gewarnt, als Beratende selbst Vorschläge zu machen und so Lösungen zu verhindern, die die Ratsuchenden eventuell entwickeln hätten können (Palmowski, 2011). Auch dieser Punkt, dass Beratende durch eigene inhaltliche Äußerungen und Wertungen Ideen zur Lösungssuche einbringen, kann mit dem Kontext Erstgespräch zusammenhängen und kann unterschiedlich interpretiert werden: Idee zur Lösungsfindung können zwischen den Gesprächen wirken und die Ratsuchenden unter Umständen zu eigenen Umsetzungsideen anregen. Ferner kommen viele Ratsuchende dezidiert mit dem Wunsch, einen Rat zu bekommen. Dem geben die Beratenden mit ihren Eingebungen als Expertinnen und Experten eventuell nach. Zudem könnte dies auch positiv gesehen werden: Verlassen die Ratsuchenden das Gespräch und es stehen Lösungsrichtungen im Raum, so ist möglicherweise die Motivation höher ein zweites Gespräch in Anspruch zu nehmen. Da dieses Beratungshandeln in Studie 1 genauso bei Expertenberatern beobachtet werden konnte, kann gemutmaßt werden, dass in anderen Beratungsfällen als hilfreich erlebte Lösungen in weiteren Beratungen geteilt werden. Dies entspräche dann einer Mischung aus Experten- und Prozessberatung, wie sie in Kapitel 3 diskutiert wurde.

Da etliche Items eine sehr geringe Auftretenshäufigkeit aufwiesen, scheint es sinnvoll, die Faktorenstruktur in einer künftigen Studie anhand anderer Beratungsvideos zu ermit-

teln. Wie bereits angeführt, könnte geprüft werden, ob das in kurzen Erstgesprächen wenig sichtbare Beratungshandeln, welches in den selten auftretenden Items beschrieben wird, in Fortsetzungsgesprächen beobachtbar ist. Auch längere Beratungsverläufe, die aus mehreren Gesprächen bestehen, wären hinsichtlich dieser Fragestellung auszuwerten.

10 Studie 3: Evaluation der BEsoB-Kurzform mit 16 Items

10.1 Überblick und Forschungsfragen Studie 3

Die Ergebnisse der Studie 1 und 2 zeigten übereinstimmend, dass sechs Items in Erstgesprächen von Beratungsnovizinnen und -novizen nur sehr selten als beobachtet markiert wurden. Daraus wurde abgeleitet, dass das in diesen Items beschriebene Beratungshandeln in Erstgesprächen selten gezeigt wird bzw. möglicherweise von Beratungsnovizinnen und -novizen im Anfangsstadium im Besonderen. Zudem bestätigte sich in Studie 2 für Item 11 die nur mäßige Übereinstimmung der Einschätzungen, die bereits in Studie 1 aufgefallen war. Für das Beratungslernen wurde daher die Entwicklung einer Kurzform des Beobachtungsinventars sinnvoll erachtet, die lediglich die Items berücksichtigt, die mit mindestens guter Übereinstimmung und mit einer Auftretenshäufigkeit über 5% beobachtet werden konnten.

Zudem hatte sich die Anwendung des Beobachtungsinventars in den voran gegangenen Studien als recht zeitaufwändig erwiesen. Die Gesprächsmitschnitte wurden z.T. mehrfach durchgesehen, um zu einer abschließenden Einschätzung zu kommen. Hinzu kam, dass die Raterinnen in Studie 2 seit Beginn der Skalenentwicklung in dessen Nutzung trainiert und daher sehr vertraut mit dem Gebrauch des Beobachtungsinventars waren. Um eine Aussage zur „Praxistauglichkeit“ für neu geschulte Anwenderinnen und Anwender machen zu können, die das Inventar z.B. im Kontext des Beratungslernens als Lehrende oder Forschende nutzen möchten, sollte dieses unter „Alltagsbedingungen“ möglicher Nutzerinnen und Nutzer geprüft werden.

In Studie 3 wurde entsprechend folgenden Fragen nachgegangen:

- a. Die Praxistauglichkeit und Praktikabilität des Inventars betreffend:
 - Inwieweit stimmen die Einschätzungen erfahrener und neu geschulter Beobachtender überein?
 - Inwieweit stimmen die Einschätzungen der unterschiedlichen Beobachtenden nach einmaliger Durchsicht des Materials überein?
- b. Im Hinblick auf die einzelnen Items der gekürzten Einschätzskala:
 - Beschreiben die 16 verbleibenden Items das gezeigte Beratungshandeln in Erstgesprächen? D.h. können alle Beobachtungen mit der gekürzten Ein-

schätzskala eingeordnet werden? Neben Beratungsgesprächen von Novizenberatenden soll diese Prüfung auch an Videomaterial von Expertenberatenden durchgeführt werden.

- Inwieweit können die 16 Items der Kurzform Faktoren oder Komponenten zugeordnet werden? Lässt sich z.B. durch eine Faktoren- oder Hauptkomponentenanalyse ein Modell der Itemzuordnung aufstellen?

10.2 Beschreibung des genutzten Beobachtungsinventars: BEsoB 16 Items, Kurzform der 2. ergänzten und überarbeiteten Version

In Studie 3 wurde eine gekürzte Version des *Beobachtungsinventars zur Einschätzung systemisch-orientierten Beratungshandeln (BEsoB)* mit 16 Items für die Auswertung von Erstgesprächen genutzt. Dabei wurden Items der Langform, die nicht mehr separat beachtet wurden, wie in Tabelle 22 dargestellt bei anderen Items miteingefasst:

Tabelle 22:

Zuordnung gestrichener Items der Langform zu anderen Items in der BEsoB-Kurzform.

<i>Für Kurzform gestrichenes Item</i>	<i>Neue Zuordnung des darin erfassten Beratungshandeln</i>
Item 06: ... verändert den Bezugsrahmen des Problems, d.h. das Problem wird umgedeutet und ein anderer Blick darauf möglich.	Neue Zuordnung bei Item 13 oder 15, je nachdem, ob es sich um eine Deutung (13) oder eine andere Sichtweise (15) handelt.
Item 07: ... fokussiert auf Defizite und klinisch-diagnostische Symptome.	Neue Zuordnung bei Item 2, als Teil der Problemerkundung.
Item 08: ... lenkt die Aufmerksamkeit auf die Vorstellung einer Zukunft, in der das Problem nicht mehr auftritt.	Neue Zuordnung bei Item 09 oder 18, je nachdem, ob ein in der Zukunft zu erreichendes Ziel (9) definiert wird oder eine vage Idee (18), was anders sein könnte.
Item 11: ... behandelt den Klienten als kompetenten Experten für sich selbst.	Wird nicht mehr berücksichtigt, da die Übereinstimmungen zwischen den Beobachtenden mäßig waren und der zeitliche Beobachtungsaufwand hoch.
Item 14: ... hilft dem Klienten, seine Ziele zu spezifizieren.	Neue Zuordnung bei Item 09, wird bei der Nennung der Ziele mitkodiert.
Item 16: ... nutzt die Vorstellungskraft des Klienten, um seine Handlungsmöglichkeiten zu vergrößern (Wunderfrage, Phantasie etc.).	Neue Zuordnung bei Item 09 oder bei 15, je nachdem, ob Ziele benannt werden (9) oder andere Sichtweisen (15).
Item 19: ... hilft dem Klienten, Schritte zu planen, wie er seine Ziele mit seinen eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen erreichen kann.	Neue Zuordnung Item 18, die Handlungsschritte werden bei der Ideenentwicklung mitkodiert.

In der Kurzform des Beobachtungsinventars wurden daher nur noch die in Tabelle 23 aufgeführten 16 Items berücksichtigt.

Tabelle 23:
BEsoB-Kurzform mit 16 Items⁶.

<i>Nr.</i>	<i>Die/der Beratende ...</i>
01	... stärkt den Klienten durch Anerkennung.
02	... regt den Klienten zur Erkundung und Reflexion des Problems an.
03	... fokussiert auf Ausnahmen, d.h. Situationen, in denen das Problem schwächer ausgeprägt oder gar nicht auftritt.
04	... hilft dem Klienten individuelle, soziale, materielle etc. Ressourcen zu erkennen (eigene, von Dritten, auch vom Kind).
05	... klärt und respektiert Anliegen, Auftrag und Erwartungen des Klienten.
09	... regt den Klienten an, seine Ziele zu äußern.
10	... bemüht sich um guten Rapport, Zustimmung und/oder Erlaubnis.
12	... exploriert bisherige Lösungsansätze und Bewältigungsversuche.
13	... bietet als „Experte“ eigene Erklärungen und Deutungen an.
15	... hilft dem Klienten durch Fragen Unterschiede und Sichtweisen Dritter wahrnehmen zu können (Zirkuläre Fragen, Skalierungsfragen).
17	... regt den Klienten zu Hypothesen über Ursachen des Problems an.
18	... hilft dem Klienten, Ideen zu entwickeln, was er konkret ander(e)s machen könnte bzw. kann.
20	... lenkt die Aufmerksamkeit auf die Entstehungsgeschichte, regt zur (Re-)Konstruktion des Problems an.
21	... macht als „Experte“ Vorschläge für weiteres Vorgehen in der Beratung (z.B. Einbeziehen von Dritten in die Gespräche).
22	... exploriert die Lebenssituation/den Lebensstil des Klienten und seiner Familie.
23	... bietet als „Experte“ eigene Lösungsvorschläge an.

⁶ Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird in den Itemübersichten der Begriff Klient genutzt, der selbstverständlich auch Klientinnen miteinschließt.

10.3 Beschreibung des in Studie 3 genutzten Videomaterials (Stichprobe III)

Für die dritte Studie wurden 43 Videoaufzeichnungen von Erstgesprächen analysiert. Zwanzig Beratende kamen dabei zum Einsatz, vier Expertinnen bzw. Experten sowie sechzehn Studierende mit Novizenstatus.

10.3.1 Expertengespräche: Gruppe 2

Zwei Expertinnen und zwei Experten haben jeweils zwei Gespräche geführt, die videografiert und später ausgewertet wurden. Die Expertenberatenden waren zum Zeitpunkt der Aufnahmen zwischen 33 und 56 Jahre alt und gaben an zwischen sechs und zwölf Jahre Berufserfahrung im psychosozialen Bereich zu haben. Drei arbeiteten als Schulpsychologinnen bzw. als Schulpsychologe und einer als Verhaltenstherapeut in einer psychiatrischen Ambulanz. Zwei Expertenberatende gaben an, als Verhaltenstherapeuten ausgebildet zu sein, eine als Gestalttherapeutin. Alle Expertenberatenden führten an, eine systemische Orientierung in ihren Beratungsgesprächen zu verfolgen.

Die videografierten Gespräche waren zwischen 28 und 40 Minuten lang ($M = 33$ Minuten). Die Expertinnen und Experten erklärten, für Erstgespräche gewöhnlich 45-90 Minuten Zeit anzusetzen. Zwei gaben an, den kurze Zeitrahmen von 30, maximal 40 Minuten, als Zeitdruck erlebt zu haben. In einem der Fälle musste das Gespräch in der 40. Minute durch Öffnen der Türe beendet werden.

10.3.2 Novizengespräche: Gruppe 3

Sechzehn Studierende, 12 Frauen und 4 Männer, die die im Sommersemester 2017 an einem Seminar „Systemische Beratung“ teilnahmen, führten im Rahmen des Seminars zwei bis drei Erstgespräche. Fünfunddreißig Gespräche, für die eine Einverständniserklärung zur Nutzung in Studie 3 vorlag und die über 20 Minuten andauerten, wurden in die Auswertung aufgenommen.

Die Studierenden waren zwischen 22-28 Jahre alt, die meisten zum Zeitpunkt des Seminars 25 Jahre und jünger. Neben Studierenden aus den Masterstudiengängen der Fachrichtungen Sozialpädagogik ($N=7$), Schulpsychologie ($N=7$), Weiterbildung/Erwachsenenbildung ($N=1$) nahm ferner eine Lehramtsstudierende des Studiengangs „Höheres berufliches Lehramt Sozialpädagogik an Beruflichen Schulen“ teil.

Vorerfahrungen im kommunikativen Umgang mit Menschen brachten alle Teilnehmenden mit, einerseits aus ehrenamtlichen Tätigkeiten im Kinder- und Jugendbereich

als auch aus studiumsbezogenen Praktika. Knapp die Hälfte der Studierenden hatte bereits Gelegenheit sich in der Praxis in der Rolle der/des Beratenden zu erproben. Nur drei Studierende übten zum Zeitpunkt des Seminars regelmäßig eine Tätigkeit aus, die auch beratende Elemente beinhaltete. Sie berichteten, im Rahmen einer Nebentätigkeit in einer Kindertagesstätte bzw. einer Schule ab und zu mit Jugendlichen und Eltern zu sprechen.

Sechs Teilnehmende hatten bereits andere Seminare zum Thema Beratung besucht und damit entsprechendes Vorwissen erworben. Zudem gaben die meisten an, den Studienrichtungen entsprechend feldspezifisches Wissen zu kindheits-, jugend- und familienbezogenen Themen erworben zu haben. Gut die Hälfte hatte sich zudem bereits mit dem Thema Diagnostik bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten beschäftigt. Alle teilnehmenden Studierenden führten an, die zur Vorbereitung für das Seminar empfohlene Literatur zu systemischer Beratung gelesen zu haben und bis auf einen Studierenden gaben alle an, eine Gesprächsstruktur für das eigene Gespräch geplant zu haben.

10.4 Beschreibung der Gruppe der Raterinnen

Eine Studierende der Sozialpädagogik sowie die Versuchsleiterin, die beide bereits in den vorhergehenden beiden Studien ausgiebig Erfahrungen in der Anwendung des Beobachtungsinventars *BEsoB* gesammelt hatten, standen als erfahrene Anwenderinnen zur Verfügung. Sie trainierten für die Auswertung der Gespräche in Studie 3 zwei Lehramtsstudierende des Studiengangs „Höheres berufliches Lehramt Sozialpädagogik an Beruflichen Schulen“, die als weitere wissenschaftliche Hilfskräfte für die Auswertung der Beratungsvideos gewonnen werden konnten. Die Gespräche in Studie 3 wurden also von zwei bereits sehr in der Anwendung trainierten Beobachterinnen ausgewertet sowie von zweien, die neu in das Beobachtungssystem eingeführt wurden.

10.4.1 Beobachterinneneinführung Studie 3

Die beiden neuen Anwenderinnen wurden von den Erfahrenen mit dem neu entwickelten Beobachtertraining, wie in Kapitel 6.3.7. dargestellt, Schritt für Schritt eingeführt. Die Einführung zog sich über knapp drei Wochen hin und umfasste ca. 25 Stunden. Es bestand in den 120-150 Minuten andauernden Trainingseinheiten mehrfach die Gelegenheit Fragen zur generellen Anwendung des Einschätzrasters als auch zu einzelnen Items mit der Versuchsleiterin zu klären.

Um die Reliabilität unter in der Praxis realistischen Auswertungsbedingungen zu prüfen, wurden die Beobachtenden angewiesen, die Gesprächsmitschnitte nur einmal durchzusehen. Damit wurde der Zeitaufwand pro Videoauswertung stark verringert. Es war jedoch erlaubt, einzelne Minuten wiederholt zu betrachten, besonders bei komplexen Szenen, wenn unterschiedliche Aspekte des Beratungshandelns parallel gezeigt und registriert werden mussten.

Die Gesprächsmitschnitte wurden den einzelnen Raterinnen randomisiert zur Einschätzung zugeordnet. Sie werteten die Gespräche jeweils alleine aus, ohne dass andere anwesend waren. Dafür wurde immer derselbe Computer genutzt.

10.5 Ergebnisse der Studie 3: Beobachtungsinventar BEsoB 16 Items Kurzform

10.5.1 Anzahl der Beobachtungseinheiten

Die 43 Videoaufzeichnungen, die in Studie 3 ausgewertet wurden, waren zwischen 20 und 40 Minuten lang, im Durchschnitt 29.3 Minuten ($SD = 3.49$). Die Videoaufzeichnungen wurden minutenweise von vier Beobachterinnen mit der eigens für diese Studie zusammengestellten *BEsoB-Kurzform mit 16 Items* eingeschätzt.

10.5.2 Prozentuale Übereinstimmung und Gwets ACI Interrater-Reliabilität

Die mittlere prozentuale Übereinstimmung zwischen den Beobachterinnen betrug 88.22 % (Range 64.90-98.91%, $SD = 9.04\%$), die Interrater-Reliabilität *Gwets ACI* war $M = 0.90$ (Range 0.64-0.99, $SD = 0.077$). Dieses Ergebnis kann zusammenfassend als sehr gute Übereinstimmung bezeichnet werden. Einzig die *ACI* Werte der Items 02 (0.73) und 13 (0.64) wiesen lediglich als gut einzustufende Übereinstimmungen auf. Eine Übersicht der Ergebnisse zu den Übereinstimmungen in Studie 3 findet sich in der Tabelle 24.

Tabelle 24:

Prozentuale Übereinstimmungen und Interrater-Reliabilität *ACI* über 4 Beurteilende sowie prozentuale Auftretenshäufigkeit (*Ratio%*) der Auswertung aller Videos in Studie 3 (N = 43).

Item	Übereinstimmung%	<i>ACI</i>	<i>Ratio%</i>
01	93.77	0.96	7.07
02	73.47	0.73	62.10
03	94.15	0.96	5.89
04	87.73	0.89	22.44
05	88.07	0.89	27.97
09	93.00	0.95	8.32
10	98.91	0.99	99.42
12	89.56	0.91	17.38
13	64.90	0.64	40.82
15	78.88	0.82	22.45
17	90.05	0.93	14.83
18	92.45	0.95	7.10
20	91.23	0.93	14.79
21	94.93	0.96	16.19
22	83.55	0.85	31.47
23	96.86	0.98	4.49
Mean	88.22	0.90	25.17
SD	9.04	0.10	24.87

Inferenzstatistisch zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden bereits sehr erfahrenen Anwenderinnen und den beiden neu Geschulten. Die deskriptive Detailanalyse in Tabelle 25 zeigt jedoch, dass sich die Einschätzungen der neuen Raterinnen besonders bei den Items 02 (... *regt den Klienten zur Erkundung und Reflexion des Problems an.*) und 13 (... *bietet als „Experte“ eigene Erklärungen und Deutungen an.*) von denen der erfahrenen Raterinnen unterschieden. Dies war auch bei Item 20 (... *lenkt die Aufmerksamkeit auf die Entstehungsgeschichte, regt zur (Re-)Konstruktion des Problems an.*) der Fall, welches ebenfalls einen Aspekt des Beratungshandelns zur Problemexploration beschreibt. Items, die ressourcenorientiertes Beratungshandeln in den Blick nehmen, wie Item 01 (... *stärkt den Klienten durch Anerkennung.*) und Item 04 (... *hilft dem Klienten individuelle, soziale, materielle etc. Ressourcen zu*

erkennen (eigene, von Dritten, auch vom Kind).), wurden dagegen häufiger von den neuen Anwenderinnen als beobachtet erfasst als von den bereits Erfahrenen.

Tabelle 25:

Interrater-Reliabilitäten (*ACI*) und prozentuale Auftretenshäufigkeiten (*Ratio%*) für erfahrene Raterinnen (VE) und neu geschulte Raterinnen (VN).

Item	<i>ACI_VE</i>	<i>ACI_VN</i>	<i>Ratio%_VE</i>	<i>Ratio%_VN</i>
01	0.97	0.95	5.68	7.39
02	0.81	0.71	68.47	60.65
03	0.98	0.96	4.84	6.13
04	0.94	0.88	17.73	23.51
05	0.9	0.89	27.7	28.03
09	0.97	0.95	13.54	7.13
10	1.00	0.99	100.00	99.29
12	0.92	0.91	15.87	17.73
13	0.67	0.64	50.9	38.51
15	0.85	0.81	25.05	21.85
17	0.95	0.92	11.38	15.62
18	0.96	0.94	7.54	7.00
20	0.91	0.94	20.65	13.46
21	0.97	0.96	17.96	15.78
22	0.84	0.85	33.99	30.89
23	0.98	0.98	2.24	5.00
M	0.95	0.91	26.47	24.87
SD	0.09	0.10	26.28	24.62

10.5.3 Auftretenshäufigkeiten der einzelnen Items

Die beobachtete prozentuale Auftretenshäufigkeit (*Ratio%*) der Items schwankte zwischen 4.49-99.92% ($M = 25.17\%$; $SD = 24.87\%$), die Tabelle 26 zeigt. Am häufigsten wurde erneut Item 10 (... *bemüht sich um guten Rapport, Zustimmung und/oder Erlaubnis.*) beobachtet, welches mit 99.43% nahezu bei allen Gesprächen durchgehend als beobachtet markiert wurde, gefolgt von Item 02 (... *regt den Klienten zur Erkundung und Reflexion des Problems an.*) mit 62.10% und Item 13 (... *bietet als „Experte“ eigene Erklärungen und Deutungen an.*) mit 40.82%. Am wenigsten wurden Item 23 (... *bietet als „Experte“ eigene Lösungsvorschläge an.*) (4.49%), Item 03 (... *fokussiert auf Ausnahmen, d.h. Situationen, in denen das Problem schwächer ausgeprägt oder gar nicht auftritt.*) (5.89%), Item 01 (... *stärkt den Klienten durch Anerkennung.*) mit 7.07% und Item 18 (... *hilft dem Klienten, Ideen zu entwickeln, was er konkret ander(e)s machen könnte bzw. kann.*) (7.10%).

Tabelle 26:

Auftretenshäufigkeiten der 16 Items *Ratio%* in 43 Erstgesprächen in Studie 3.

<i>Item</i>	<i>01</i>	<i>02</i>	<i>03</i>	<i>04</i>	<i>05</i>	<i>09</i>	<i>10</i>	<i>12</i>
<i>Ratio%</i>	7.07	62.10	5.86	22.44	27.97	18.32	99.42	17.38
<i>Item</i>	<i>13</i>	<i>15</i>	<i>17</i>	<i>18</i>	<i>20</i>	<i>21</i>	<i>22</i>	<i>23</i>
<i>Ratio%</i>	40.82	22.45	14.83	7.10	14.79	16.19	31.47	4.49

10.5.4 Faktoren- und Hauptkomponentenanalyse

Die vier Raterinnen in Studie 3 machten insgesamt 4040 Beobachtungen, die in den Berechnungen berücksichtigt wurden. Die Voraussetzungen für die Durchführung einer Faktorenanalyse als auch für eine Hauptkomponentenanalyse waren auf der Basis der *Phi*-Koeffizienten-Matrix geben. Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (*KMO*) lag hier mit einem mittleren *KMO*-Wert 0.63 über dem Kriteriumswert von 0.5. Dieser Wert ist nach Kaiser (1974) als mittelmäßig zu bezeichnen. Wie Tabelle 27 zeigt, lagen bis auf Item 10 (... *bemüht sich um guten Rapport, Zustimmung und/oder Erlaubnis.*) ebenfalls alle individuellen *KMO* Werte der einzelnen Items über diesem Kriteriumswert (Range 0.47 -0.69). Die tetrachorische Korrelationsmatrix als alternative Grundlage für die

Durchführung einer explorativen Faktorenanalyse erfüllte mit einem KMO-Kriterium unter 0.60 nicht die Voraussetzungen, die für diese Berechnungen gegeben sein müssen.

Tabelle 27:

Individuelle Werte für die 16 Items der BEsoB-Kurzform Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) auf Grundlage der Phi-Koeffizienten-Matrix.

Item	01	02	03	04	05	09	10	12
KMO	0.59	0.67	0.53	0.56	0.69	0.54	0.47	0.62

Item	13	15	17	18	20	21	22	23
KMO	0.53	0.68	0.69	0.59	0.65	0.67	0.60	0.58

Der *Bartlett-Test* ($\chi^2(1) = 5290.63, p < .001$) war signifikant und wies die Korrelationen zwischen den Items als ausreichend groß aus, um eine Faktorenanalyse zu errechnen.

In einer *explorativen Faktorenanalyse* auf Grundlage der Phi-Koeffizienten-Matrix wurden vier Faktoren nach der „*varimax*“-Methode extrahiert. Wie Tabelle Zusatz 3/1 in Anhang 14.4 zu entnehmen ist, konnten fünf Items keinem Faktor zugerechnet werden, da sie sehr niedrige Ladungen aufwiesen:

- Item 01 (... *stärkt den Klienten durch Anerkennung.*)
- Item 03 (... *fokussiert auf Ausnahmen, d.h. Situationen, in denen das Problem schwächer ausgeprägt oder gar nicht auftritt.*)
- Item 10 (... *bemüht sich um guten Rapport, Zustimmung und/oder Erlaubnis.*)
- Item 12 (... *exploriert bisherige Lösungsansätze und Bewältigungsversuche.*)
- Item 20 (... *lenkt die Aufmerksamkeit auf die Entstehungsgeschichte, regt zur (Re-)Konstruktion des Problems an.*)

Auch wenn fünf bzw. drei Faktoren zugrunde gelegt wurden, blieben einzelne Items unberücksichtigt. Die Faktorenanalyse als Methode der Datenreduktion erwies sich damit in Studie 3 für die Zuordnung der Items zu übergeordneten Dimensionen ebenfalls als nicht geeignet.

Daher wurde auch in dieser Studie eine *Hauptkomponentenanalyse* mit orthogonaler Rotation („*varimax*“) für die 16 Items unter Benutzung des genannten R-Pakets „*psych*“ durchgeführt. Wie in Studie 2 bereits ausführlich ausgeführt, wird mit der „*varimax*“-

Methode das Ziel verfolgt, dass jedes Item nur auf einer Komponente hoch lädt. Das Zusammenfassen der Items verfolgte das Ziel, die Daten zu reduzieren, um die Ergebnisse übersichtlicher visuell darstellen zu können. Die 16 Items sollten daher auf maximal 4-5 Komponenten verteilt werden.

Eine Verteilung auf 5 Komponenten, ergab eine ungleiche Verteilung der Items mit einer fünften schwachen Komponente auf die nur zwei Items (12 und 03) gegengepolt luden. Die Durchführung einer Hauptkomponentenanalyse mit nur 4 Komponenten dagegen zeigte eine nahezu gleichmäßige Verteilung der Items auf ähnlich starke Komponenten, die insgesamt 40% der Varianz erklärten.

Vergleichbar zu Studie 2 konnte Item 10 (... *bemüht sich um guten Rapport, Zustimmung und/oder Erlaubnis.*) erneut nicht eindeutig zugeordnet werden, da dieses Item auf keinem Faktor über 0.25 lud. Die höchste Ladung lag bei Faktor RC4. Da Item 10 das KMO-Kriterium $> .05$ nicht erbrachte und nur 0.05% der Varianz erklärte, könnte es auch ausgeschlossen werden. Es wird hier der Vollständigkeit halber der Komponente RC4 zugeordnet.

Tabelle 28/1 zeigt die Komponentenladungen nach der Rotation. Die Komponenten erklären insgesamt 40% der Varianz, wobei die Gewichtungen der einzelnen Komponenten ähnlich verteilt sind.

Tabelle 28/1:

Komponentenladungen auf 4 Komponenten nach Durchführung einer Hauptkomponentenanalyse mit orthogonaler Rotation (RC = rotierte Komponente).

	RC1	RC4	RC3	RC2
Varianz, die durch die Komponente erklärt wird	1.86	1.55	1.50	1.48
Anteil der Varianz, durch Komponente erklärt	0.12	0.10	0.09	0.09
Kummulierte Anteile der Varianz	0.12	0.21	0.31	0.40
Anteile an der erklärten Varianz	0.29	0.24	0.23	0.23
Kummulative Proportionen der Gesamtvarianz	0.29	0.53	0.77	1.00

Die Detailergebnisse sind Tabelle 28/2 zu entnehmen.

Tabelle 28/2:

Studie 3: Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse 16 Items auf 4 Komponenten verteilt
(RC = rotierte Komponente, h^2 = Kommunalität)

Item	RC1	RC4	RC3	RC2	h^2
21	0.76	-0.02	0.17	-0.12	0.627
05	0.67	-0.30	0.00	-0.30	0.618
12	-0.41	0.09	0.15	-0.10	0.209
17	-0.004	0.63	-0.07	-0.01	0.409
02	-0.47	0.60	-0.12	-0.15	0.611
13	0.34	0.48	0.41	0.14	0.530
15	-0.30	0.42	0.21	0.15	0.331
03	0.07	0.36	-0.20	0.32	0.274
10	0.05	0.18	0.00	-0.12	0.051
18	-0.15	-0.01	0.69	-0.07	0.508
09	-0.16	-0.05	0.51	-0.21	0.334
23	0.23	0.11	0.47	0.10	0.295
20	-0.16	0.27	-0.44	-0.11	0.300
04	-0.10	-0.01	-0.01	0.79	0.639
22	-0.26	-0.22	-0.61	0.61	0.517
01	0.15	-0.04	0.07	0.34	0.144

Die Zuordnung der einzelnen Items auf die vier Komponenten wird in Tabelle 29 dargestellt. Auf der dritten Komponente RC3 lädt Item 20 (... lenkt die Aufmerksamkeit auf die Entstehungsgeschichte, regt zur (Re-)Konstruktion des Problems an.) negativ und zeigt sich als auf die Vergangenheit gerichtet gegengepolt zu den anderen Items, die eindeutig zukunftsgerichtet sind.

Tabelle 29:

Zuordnung der 16 Items zu den 4 nach Höhe gewichteten Komponenten (Komp) RC1-RC4 inklusive Komponentenladungen.

<i>Komp</i>	<i>Ladungen</i>	<i>Items</i>
RC1 0.29	0.76	Item 21: ... macht als „Experte“ Vorschläge für weiteres Vorgehen in der Beratung (z.B. Einbeziehen von Dritten in die Gespräche).
	0.67	Item 05: ... klärt und respektiert Anliegen, Auftrag und Erwartungen des Klienten.
	0.41	Item 12: ... exploriert bisherige Bewältigungsversuche und Lösungen.
RC4 0.24	0.63	Item 17: ... regt den Klienten zu Hypothesen über Ursachen des Problems an.
	0.60	Item 02: ... regt den Klienten zur Erkundung und Reflexion des Problems an.
	0.48	Item 13: ... bietet als „Experte“ eigene Erklärungen und Deutungen an.
	0.42	Item 15: ... hilft dem Klienten durch Fragen Unterschiede und Sichtweisen Dritter wahrnehmen zu können (Zirkuläre Fragen Skalierungsfragen).
	0.18	Item 10: ... bemüht sich um guten Rapport, Zustimmung und/oder Erlaubnis.
RC3 0.23	0.69	Item 18: ... hilft dem Klienten, Ideen zu entwickeln, was er konkret ander(e)s machen könnte bzw. kann.
	0.51	Item 09: ... regt den Klienten an, seine Ziele zu äußern.
	0.47	Item 23: ... bietet als „Experte“ eigene Lösungsvorschläge an.
	-0.44	Item 20: ... lenkt die Aufmerksamkeit auf Entstehungsgeschichte/ (Re-)Konstruktion des Problems an.
RC2 0.23	0.79	Item 04: ... hilft dem Klienten individuelle, soziale, materielle etc. Ressourcen zu erkennen (eigene, von Dritten, auch vom Kind).
	0.61	Item 22: ... exploriert die Lebenssituation/den Lebensstil des Klienten und seiner Familie.
	0.34	Item 01: ... stärkt den Klienten durch Anerkennung.
	0.32	Item 03: ... fokussiert auf Ausnahmen, d.h. Situationen, in denen das Problem schwächer ausgeprägt oder gar nicht auftritt.

10.6 Diskussion der Ergebnisse Studie 3

Die Kurzform des Einschätzungsinstruments mit 16 Items erwies sich für die zu kodierenden Erstgespräche von Beratenden mit Novizenstatus als auch mit Expertenstatus als geeignet. Alle Beobachtungen konnten damit eingeordnet, d.h. einem oder mehreren Items zugeordnet werden. Die Kürzungen der Itemliste ermöglichte zudem ein zügigeres Auswerten des Videomaterials.

Um Aussagen zur Praxistauglichkeit des entwickelten Beobachtungsinventars machen zu können, wurde die Kurzform der Skala u.a. von neu geschulten Raterinnen unter Realbedingungen angewendet. Die Beobachterinnen waren angewiesen das Videomaterial nur einmal durchzusehen, um zu einer Einschätzung zu kommen. Einzelne Minuten konnten jedoch nach wie vor wiederholt abgespielt werden, besonders in komplexen Szenen, wenn unterschiedliche Aspekte des Beratungshandelns parallel gezeigt und registriert werden mussten. Es zeigten sich keine signifikanten Unterschiede der Interrater-Reliabilitäten betreffend. Den aufwändig geschulten neuen Anwenderinnen war es auch mit einmaliger Durchsicht des Materials möglich, gute bis sehr gute Übereinstimmungen verglichen mit erfahrenen Raterinnen zu erlangen.

Die prozentuale Übereinstimmung der vier Beobachterinnen von 88.2% kann mit einer mittleren Interrater-Reliabilität $Gwets\ ACI = .90$ als sehr gut bewertet werden. Interessanterweise zeigten sich im Vergleich zu der vorhergehenden Studie Unterschiede in der Interrater-Reliabilitäten zwischen den einzelnen Items. So hatte Item 13 (... *bietet als „Experte“ eigene Erklärungen und Deutungen an.*), welches Beratungshandeln beschreibt, bei dem die Beratenden dem Ratsuchenden aus ihrer Expertise heraus Erklärungen und Deutungen zu den besprochenen Aspekten anbieten, die mit Abstand niedrigste Übereinstimmung zwischen den Beobachterinnen. Es scheint zum einen schwierig zu entscheiden, inwieweit z.B. kurze Rückmeldungen wie etwa „Ja, klar, die Pubertät“, tatsächlich Deutungen darstellen oder vielmehr Verständnis signalisieren und damit dem Beziehungsaufbau dienen, da in der Regel durch solche Aussagen kein neuer Informationsgewinn für die Ratsuchenden entstanden ist. Zum anderen erscheint der Übergang zu Item 23 (... *bietet als „Experte“ eigene Lösungsvorschläge an.*) fließend, wenn aus Deutungen und Erklärungen Lösungsvorschläge abgeleitet werden können. Item 02 (... *regt den Klienten zur Erkundung und Reflexion des Problems an.*), welches stärker auf die Problemerkundung und -reflexion fokussiert, wurde sehr häufig

als beobachtet kodiert. Wie in Studie 2 bereits diskutiert, könnten hier Erwartungseffekte erschweren, die Abwesenheit des Verhaltens tatsächlich in der einen oder andere Beobachtungseinheit zu registrieren. Schwierig scheint auch die Abgrenzung zu Item 17 (Hypothesen zum Problem) und Item 20 (Entstehungsgeschichte). Grundsätzlich erlaubt das Manual, parallel Item 02 (Problemexploration und -reflexion) als beobachtet zu kodieren, wenn die Erkundung und Reflexion des aktuellen Problems parallel weiterläuft.

Bezüglich der Auftretenshäufigkeiten der für die einzelnen Items gemachten Ratings zeigten sich numerische Unterschiede zwischen den erfahrenen und den neuen Anwenderinnen besonders hinsichtlich der Items die Problemerkundung und Ressourcenorientierung betreffen. Besonders letztere wurde von den neuen Raterinnen öfter als beobachtet geratet. Dies könnte hinsichtlich Item 01 (Anerkennung für den Ratsuchenden) an einer Übergeneralisierung liegen, im Zuge derer freundliches Rapportherstellen von unerfahrenen Raterinnen als Anerkennungsförderung eingeordnet wurde.

Erneut zeigte sich zudem, dass Item 10 (Rapportherstellen) fast durchgängig als beobachtet markiert wurde. Mit einer Auftretenshäufigkeit von 99.4% wurde das darin beschriebene Beratungsverhalten noch öfter als in den vorhergehenden Studien und mit sehr hoher Übereinstimmung ($Gwets\ ACI = .99$) geratet. Minuten, in denen kein aktives Beratungsverhalten zur Rapportherstellung gezeigt wird, scheinen mit den vorliegenden Items aus dem Verhalten der Beratenden nicht ableitbar. Eventuell wären hierzu detailliertere Auswertungen von Mimik und Gestik der Beratenden notwendig oder wie bereits in Studie 2 diskutiert, sollte additiv die Reaktion der Ratsuchenden berücksichtigt werden.

Die errechnete Komponentenstruktur erklärt 40% der Varianz, wobei die vier Komponenten ähnlich hohe Anteile an der erklärten Varianz aufweisen. Erneut kann Item 10 aufgrund allgemein niedriger Ladungen kaum zugeordnet werden. Die höchste Ladung wird bei RC2 (0.18) erzielt, wo das Item bereits bei der 6-Komponentenstruktur in Studie 2 mit ebenfalls niedriger Ladung platziert wurde. Die möglichen Gründe hierfür wurden in der Diskussion der Ergebnisse der Studie 2 (Kapitel 9.6.) ausführlich dargelegt.

Tabelle 30 fasst die Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse samt möglicher inhaltlicher Fokusse zusammen. Die in der Theorie benannten Ziele und Themen des Erstgesprächs (z.B. Kähler & Gregusch, 2015; Schlippe & Schweitzer, 2013; Schwing &

Fryszter, 2015; Widulle, 2012b) sind auch in dieser Komponentenstruktur erkennbar. Eine eigene Komponente zu Zielorientierung und -formulierung fehlt jedoch. Diese wird in der Literatur oft separat ausgewiesen (s. o.). Dies scheint der Kürzung der Itemanzahl geschuldet. Einzig Item 09 (*... regt den Klienten an, seine Ziele zu äußern.*) nimmt konkret Beratungshandeln zur Zielformulierung in den Blick.

Die *Erarbeitung des Anliegens (RC1)* als stärkste Komponente dient einerseits dazu, die Zuständigkeiten der Beratenden zu prüfen. Was möchten die Ratsuchenden? Um was geht es? Ist der Beratende die richtige Ansprechperson? Welches Angebot wird im Rahmen der Beratung gemacht? So bezeichnen Schlippe und Schweitzer (2010) Prozesssteuerung und Auftragsklärung auch als „zwei Fundamente“ (S. 15), die am Beginn jeder Beratung gelegt werden müssen.

Interessant ist, dass der aktiven Planung des weiteren Vorgehens durch die Beratenden in der hier errechneten Struktur ein besonderer Stellenwert zukommt. Dies könnte u.a. der kurzen Zeitspanne sowie dem Format, dem ersten Termin eines Erstgesprächs, geschuldet sein. Versteht man den Beratenden als „Experten „für die Organisation des Gesprächs, die Moderation, die Fragen, die er stellt“ (Palmowski, 2011, S.19) so erscheint es als durchaus sinnvoll, als zentrales Ziel in einem kurzen Gespräch den Ratsuchenden eine Idee zu geben, wie nächste Schritte aussehen könnten. So werden diese in die Lage versetzt, sich zu orientieren, mögliche Vorgehensweisen zu bewerten und damit auch zu beeinflussen, um möglicherweise besser einschätzen zu können, ob das angebotene Vorgehen ihren Bedürfnissen entsprechen würde. Das zugehörige Item 21 (*... macht als „Experte“ Vorschläge für weiteres Vorgehen in der Beratung (z.B. Einbeziehen von Dritten in die Gespräche).*) ist in dieser Struktur daher deutlich von der Vorgabe von Lösungen durch die Beratenden (Item 23) unterschieden.

Dass neben der Klärung der Anliegen auch bisherige Bewältigungs- und Lösungsversuche (Item 12) der Komponente „Auftrag und Vorgehen“ zugeordnet werden, verwundert zunächst, da bisherige Bemühungen gleichfalls Ressourcen aufzeigen könnten, die die Ratsuchenden als selbst Handelnde sichtbar machen. Bisherige Anstrengungen der Ratsuchenden können jedoch auch im Rahmen der Anliegen- und Vorgehensklärung sinnvoll interpretiert werden. Da diese für die Ratsuchenden noch nicht befriedigend zum Erfolg geführt haben, könnten sie zum Aufsuchen der Beratungssituation dazu

Tabelle 30:
BEsoB Kurzform - Zuordnung der 16 Items zu den 4 Komponenten (RC1 - RC4) inklusive Interpretation des inhaltlichen Fokus der einzelnen Komponenten.

<i>Komponenten samt zugeordneter Items (nach Höhe der erklärten Varianz sortiert)</i>	<i>Interpretation</i>
<p>Komponente RC1</p> <p>Item 21: ... macht als „Experte“ Vorschläge für weiteres Vorgehen in der Beratung (z.B. Einbeziehen von Dritten in die Gespräche).</p> <p>Item 05: ... klärt und respektiert Anliegen, Auftrag und Erwartungen des Klienten.</p> <p>Item 12: ... exploriert bisherige Bewältigungsversuche und Lösungen.</p>	<p><i>Fokus:</i> <i>Auftrag und Vorgehen</i></p> <p>Die Beratenden fokussieren auf das Anliegen und den Auftrag, machen Vorschläge zum weiteren Vorgehen im Beratungsprozess, auch mit Blick auf bisherige Bewältigungsversuche.</p>
<p>Komponente RC4</p> <p>Item 17: ... regt den Klienten zu Hypothesen über Ursachen des Problems an.</p> <p>Item 02: ... regt den Klienten zur Erkundung und Reflexion des Problems an.</p> <p>Item 13: ... bietet als „Experte“ eigene Erklärungen und Deutungen an.</p> <p>Item 15: ... hilft dem Klienten durch Fragen Unterschiede und Sichtweisen Dritter wahrnehmen zu können (Zirkuläre Fragen Skalierungsfragen).</p> <p>Item 10: ... bemüht sich um guten Rapport, Zustimmung und/oder Erlaubnis.</p>	<p><i>Fokus:</i> <i>Problemexploration</i></p> <p>Die Beratenden regen die Ratsuchenden dazu an, ihre als problematisch erlebte Situation zu reflektieren, Hypothesen zur Entstehung zu bilden und mögliche Sichtweisen Dritter einzunehmen. Die Beratenden bringen dabei aktiv eigene Deutungen und Erklärungen ein und sind um eine kooperativ-offene Beratende-Klienten-Beziehungen bemüht.</p>
<p>Komponente RC3</p> <p>Item 18: ... hilft dem Klienten, Ideen zu entwickeln, was er konkret ander(e)s machen könnte bzw. kann.</p> <p>Item 09: ... regt den Klienten an, seine Ziele zu äußern.</p> <p>Item 23: ... bietet als „Experte“ eigene Lösungsvorschläge an.</p> <p>Item 20: ... lenkt die Aufmerksamkeit auf Entstehungsgeschichte/(Re-)Konstruktion des Problems an.</p>	<p><i>Fokus:</i> <i>Änderungsorientierung, beginnende Lösungssuche</i></p> <p>Die Beratenden bringen Anregungen ein, setzen Impulse und unterstützen die Ratsuchenden dabei, Ideen zu entwickeln in welche Richtung mögliche Änderungen gehen könnten und wie erste Schritte dahin sein könnten.</p>

<i>Komponenten samt zugeordneter Items (nach Höhe der erklärten Varianz sortiert)</i>	<i>Interpretation</i>
<p>Komponente RC2</p> <p>Item 04: ... hilft dem Klienten individuelle, soziale, materielle etc. Ressourcen zu erkennen (eigene, von Dritten, auch vom Kind).</p> <p>Item 22: ... exploriert die Lebenssituation/den Lebensstil des Klienten und seiner Familie.</p> <p>Item 01: ... stärkt den Klienten durch Anerkennung.</p> <p>Item 03: ... fokussiert auf Ausnahmen, d.h. Situationen, in denen das Problem schwächer ausgeprägt oder gar nicht auftritt.</p>	<p><i>Fokus:</i> <i>Ressourcenorientierung und Beziehungsgestaltung</i></p> <p>Die Beratenden fokussieren auf Ressourcen der Ratsuchenden sowie auf positive Blickwinkel auf die als problematisch erlebte Situation und interessieren sich für die Lebenssituation der Ratsuchenden. Sie sind bemüht, Anerkennung und Interesse an den Ratsuchenden zu zeigen.</p>

beigetragen haben, verbunden mit dem Anliegen, andere Lösungswege zu finden, um den unerwünschten Zustand zu beenden. Die Klärung der bisher nicht erfolgreichen Umsetzung unterschiedlicher Strategien, beeinflusst so auch das weitere Vorgehen, beispielsweise wenn es darum geht, im System zu betrachten, wer bisher zur Lösung des Problems herangezogen wurde und wer möglicherweise neu dazu beitragen könnte.

Die *Erkundung des Problems (RC4)* als zweiter wichtiger Faktor nimmt auch in der Literatur beschriebenen Abläufen systemischer Beratung im Erstgespräch (Kähler & Gregusch, 2015; Schlippe & Schweitzer, 2010; Schwing & Fryszer, 2015) neben der Anliegenklärung einen wichtigen Raum ein. Der als problematisch und veränderungsbedürftige Zustand wird aus „vielfältigen Metaperspektiven“, betrachtet und so „nicht nur Information [...] abgefragt, sondern gleichzeitig neu erzeugt“ (Schlippe & Schweitzer, 2010, S. 29). Zu letzterem trägt besonders das in Item 15 beschriebene Beratungshandeln bei, das durch unterschiedliche Perspektiven auf das Problem Unterschiede in möglichen Sichtweisen erkunden möchte. Interessant ist die Zuordnung von Item 13 auf diese Komponente. Die „Erklärungen und Deutungen des Beratenden als Experten“ scheinen in dieser Stichprobe der Erkundung des Problems gedient zu haben.

Das in den ersten beiden Komponenten beschriebene Beratungshandeln dient zudem der Anbahnung eines Arbeitsbündnisses, das es letztlich für eine gemeinsame Lösungssuche braucht (siehe z.B. Kähler & Gregusch, 2015, S. 1599ff; Schwing & Fryszer, 2015, S. 104ff). Die im Gespräch folgende erste Anleitung der Ratsuchenden, Ideen zu entwickeln, was sich ändern könnte (Item 18), was sie erreichen möchten (Item 09) und wie erste Lösungsansätze zu bewerten sind (*RC3*), könnte im Erstkontakt ebenfalls in diese Richtung interpretiert werden. Das hypothesengeleitete Vorgehen und das gemeinsame Prüfen der Ideen von Ratsuchendem als auch von Beratenden (Item 23) kann im Erstgespräch einen ersten Einblick geben, wie eine gemeinsame Problembearbeitung und Lösungssuche von statten gehen könnte.

Item 20 (Entstehungsgeschichte des Problems) lädt negativ auf Komponente *RC3*, was passend erscheint. Während die anderen Items den Blick in die Zukunft richten, Änderungen und Lösungen thematisieren, wird mit der Entstehungsgeschichte in die Vergangenheit geschaut.

Ziel- bzw. Änderungsorientierung sowie die beginnende Lösungssuche sind in diesem Modell auf einer Achse zu finden und nicht wie in der Literatur (Schlippe & Schweitzer, 2013; Walter & Peller, 1995) als getrennte Prozesse dargestellt. Dies könnte dem Wesen

eines Erstgesprächs entsprechen, in dem es auch darum geht, die Motivation für einen gemeinsam fortzuführenden Beratungsprozess zu schaffen, u.a. in dem erste Ideen entwickelt werden, dass sich etwas ändern könnte und in welche Richtung dies gehen könnte. Für die Herausarbeitung konkreter eigener Ziele, die die Ratsuchenden erreichen möchten, scheint neben Anliegenklärung und Problemerkundung in dreißigminütigen Erstgesprächen wenig Zeit genutzt worden zu sein (*Ratio% Item 09: 8.82%*). Interessanterweise lädt Item 23, das eher direktiv anmutendes beraterisches Handeln beschreibt, indem Beratende Lösungsvorschläge machen, auf dieser Komponente. Im Gegensatz zu systemisch-lösungsorientierten Ansätzen, die die Expertise des Ratsuchenden für die selbstständige Problemlösung unterstützen, plädieren Autoren wie Redlich (2007) und Grewe (2015) dafür, dass Beratende Hintergrundwissen und Erfahrung aus anderen Beratungen den Ratsuchenden zur Verfügung stellen und im Sinne einer Ermutigung verschiedene Vorschläge gemeinsam mit den Ratsuchenden intensiv zu erörtern.

Die *Ressourcenorientierung* als eigene Komponente (*RC2*) mit dem entsprechend hoch ladenden Item 04 (... *hilft dem Klienten individuelle, soziale, materielle etc. Ressourcen zu erkennen (eigene, von Dritten, auch vom Kind).*) kann die Ratsuchenden als Hauptakteure einer möglichen Veränderung dabei unterstützen auch noch unerkannte Stärken, Ressourcen, Unterstützung usw. im Hinblick auf die als problematisch erlebte Situation genauer herauszuarbeiten. Durch das in Item 03 (Ausnahmen vom Problem) und Item 22 (Lebenssituation) beschriebene Beratungshandeln wird zudem ein positiver Ausblick gewagt und gezielt geschaut, wie die Lebenssituation ist und dass es auch gute Momente ohne Problem gibt.

Der detaillierte Fokus im Erstgespräch auf mögliche eigene, eventuell noch nicht erkannte Ressourcen und gut funktionierende Situationen, eröffnet den Ratsuchenden die Option zu prüfen, inwieweit die eigenen Ressourcen u.U. nach einem ersten Gespräch als ausreichend erachtet werden, um ohne weitere Hilfe an der Problemlösung zu arbeiten (Kähler & Gregusch, 2015, S. 112). Viele Erstgespräche bleiben u.U. auch aus diesen Gründen Einzelgespräche ohne weiteren Beratungskontakt.

11 Rückblick und Ausblick

Im Folgenden werden die Ziele und Hauptergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammenfassend dargestellt und abschließend ein Ausblick auf Forschungsfragen gegeben, die sich durch die Erkenntnisse ergeben.

11.1 Ziele der Arbeit

Wie können universitäre Lehr-Lernangebote gestaltet sein, damit Studierenden bereits im Rahmen ihres Hochschulstudiums erste Schritte im Aufbau beraterischer Handlungskompetenz machen können? Welches Theorie- und welches Handlungswissen benötigen Studierende, um beraterische Handlungskompetenz zu erwerben? Und wie kann die gezeigte Handlungskompetenz im Feld psychosozialer Beratung erfasst, dokumentiert und reflektiert werden? Diese Fragen liegen der vorliegenden Arbeit zugrunde. Berufsfeldrelevante Studienabschlüsse erfordern nach Ertel und Werth (2007) „stärker als bisher eine Orientierung an den zu erwerbenden Kompetenzen sowie an der lerner- und lernprozessgerechten Gestaltung des Studiums“ (S.13). Für das Arbeitsfeld psychosoziale Beratung, in dem professionell Beraten-Können als berufliche Tätigkeit im Mittelpunkt steht, stellt sich somit die Herausforderung, bereits im Rahmen der Hochschullehre individuell zum Aufbau beraterischer Handlungskompetenzen beizutragen. *Fallorientiertes Lernen* sowie die *Nutzung problemorientierter Lernumgebungen*, in denen typische Aufgaben aus einem Berufsfeld zu lösen sind, werden für den Aufbau arbeitsfeldbezogener Handlungskompetenz empfohlen (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001; Stark et al., 2005; Zumbach et al., 2008). Daher wurde eine „Lernumgebung für Erstgespräche mit Elternteilen an einer Schulberatungsstelle“ geschaffen, in der Simulationsklientinnen und -klienten, nach dem Vorbild praxisorientierter Lehre mittels *Simulation* im Bereich Medizin (Gorter, S. et al., 2000; Schultz et al., 2007) Ratsuchende darstellen, die wegen Schulproblemen ihrer Kinder eine Beratung aufsuchen.

Wie Fallvignetten für fallorientiertes *Lernen mit Simulation* gestaltet sein sollen, wie diese entwickelt werden und in der Folge als Basis für eine Simulationsklientenausbildung genutzt werden können, ist in der Literatur bisher nicht handlungsleitend dokumentiert. In der vorliegenden Arbeit wurde das dafür entwickelte Vorgehen transparent verschriftlicht. Angelehnt an die Kriterien für Fallvignetten, wie in Kapitel 4.2.4 aus der

Literatur abgeleitet und zusammengefasst, wurden gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus der schulischen Beratungspraxis Fallgeschichten bearbeitet, denen reale Fälle aus der Schulberatung zugrunde liegen. Das Ergebnis, zwei Fallvignetten, diente als Grundlage für Rollen-Drehbücher von Simulationsklientinnen und -klienten, die die in den Fallvignetten dargestellten Problemlagen als Ratsuchende darstellten. Um dies zu realisieren, wurde in Kooperation mit einem Theaterpädagogen ein qualifizierendes Curriculum für eine Simulationsklientenausbildung erarbeitet und in der Folge mit zwei Ausbildungsgruppen durchlaufen.

Die Simulationsumgebung wurde im Rahmen eines Hochschulseminars zum Thema systemische Beratung genutzt. Studierenden wurde so die Möglichkeit angeboten, im Rahmen des Seminars zwei bis drei Beratungsgespräche mit Simulationsklientinnen und -klienten in einer geschützten Lernumgebung zu führen. Dabei wurde das handlungsorientierte Lehr-Lernkonzept KES (z.B. Bauer & Weinhardt, 2014a; Weinhardt & Kelava, 2016) weiterentwickelt und um zwei Theorieeinheiten als auch um Einzel-Reflexionsgespräche nach jeder durchgeführten Beratung erweitert. Ergebnisse der Expertiseforschung zeigen, dass besonders das Reflektieren von Erfahrung sowie der Austausch mit Expertinnen und Experten zum Aufbau von Handlungskompetenz beitragen (z.B. Straszer & Gruber, 2003). Übertragen auf das Beratungslernen wurden daher in den Reflexionseinheiten die videografierten Beratungsgespräche der Lernenden kriteriengeleitet mit einer erfahrenen Beraterin ausgewertet und dahingehend betrachtet, welches Beratungshandeln für den Beratungsverlauf als hilfreich bzw. hinderlich eingestuft wurde.

Da für die in diesem Sinne zielorientierten *Reflexionseinheiten* kein Einschätzungsinstrument vorlag, wurde mit dem *Beobachtungsinventar zur Einschätzung systemisch-orientierten Beratungshandelns (BEsoB)* ein Beobachtungsinstrument entwickelt, das eine Einschätzung des Beratungshandelns erlaubt und Unterschiede im Handeln der Beratenen zwischen einzelnen Gesprächen aufzeigen kann. Letzteres kann darüber hinaus als *Prüfinstrument* für kompetenzorientierte Hochschullehre genutzt werden. Das Beobachtungsinstrument wurde in einer ersten Studie mit 20 Gesprächen für den Einsatz zur Einschätzung von Beratungsgesprächen geprüft und im Rahmen von zwei weiteren Studien anhand von weiteren 81 in etwa halbstündigen Beratungsgesprächen als Lang- und als Kurzform evaluiert. Die in den Evaluationsstudien von unterschiedlichen Beobachtenden ausgewerteten Beratungsgespräche wurden jeweils mit den extra für den Einsatz in der Lernumgebung „Schulberatungsstelle“ trainierten Simulationsklientinnen und -klienten

geführt und videografiert. Neben Studierenden, die bezüglich der Beratungstätigkeit als Lernende und damit als Novizinnen und Novizen angesehen werden können, kamen auch Expertenberatende zum Einsatz. Die beiden Gruppen wurden hinsichtlich ihres Beratungshandelns in der standardisierten Lernumgebung mit dem neu entwickelten Beobachtungsinstrument verglichen, welches damit zugleich als *Forschungsinstrument* eingesetzt wurde. Das mittels *BEsoB* erfasste Handeln von erfahrenen professionellen Beratenden kann weiterführend Hinweise darauf geben, welche Lernziele im Rahmen des Beratungslernens gesetzt werden können und wie diese u.U. in Entwicklungsschritten und Teilzielen dokumentiert werden können.

11.2 Hauptergebnisse

Im Folgenden werden wesentliche Ergebnisse bezüglich der in Kapitel 5 als auch in den Kapiteln 8-10 genannten Forschungsfragen im Überblick dargestellt. Die einzelnen Ergebnisse der drei Studien, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurden, sind bereits ausführlicher im Kontext der jeweiligen Studie diskutiert worden.

11.2.1 *Schaffung und Nutzung einer problemorientierten Lernumgebung*

Angelehnt an problemorientierte Lernsettings aus der Arbeitswelt, in denen Handlungskompetenz erprobt und aufgebaut werden kann (z.B. Hawelka, 2007; Sonntag et al., 1998; Stark et al., 2005), wurde an der Arbeitsstelle für Beratungsforschung der Universität Tübingen eine problemorientierte Lernumgebung für das Beratungslernen geschaffen. Damit wurde für unterschiedliche Studienrichtungen die Möglichkeit eröffnet, Lehrangebote zum Beratungskompetenzerwerb anbieten zu können. Im Fokus der vorliegenden Arbeit standen dabei zunächst Studierende der Sozialpädagogik, Schulpädagogik sowie Schulpsychologie. Das feldspezifische Wissen der Studierenden dieser Studiengänge berücksichtigend wurde eine Problemlage aus dem Bereich Schule ausgewählt und gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus der Schulberatungspraxis zwei *Fallvignetten* entwickelt. In der Erstversion der Fallvignetten wurden dabei zunächst Problemlagen aus realen Fallakten zusammengefasst. Die anschließende Überarbeitung der Vignetten mit Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher in der Schulberatung tätiger Professionen erwies sich als sehr gewinnbringend, da durch die unterschiedlichen Blickwinkel der Professionen aus der Praxis ganz verschiedene Aspekte der Fälle thematisiert wurden. Dies

führte zu einer realistischen, detailreichen und zugleich kondensierten Darstellung der Fälle. Die in Kapitel 6.1.2.1 beschriebenen Fokusse, die im Rahmen der Befragung der Expertinnen und Experten vertieft wurden, gaben einen Einblick, welche Falldetails von den unterschiedlichen Expertenberatenden als für die Bearbeitung des Falls besonders wichtig angesehen wurden. Die Konkretisierung und Ergänzung der Vignetten um diese Informationen leitete auch die Festlegung der Kernelemente der Vignetten. Letztere werden als zentral für die Bearbeitung des Falles angesehen (Schultz et al., 2007) und sollen daher im Rahmen der Simulation von den Schauspielenden nicht verändert werden. Zudem bereicherten die Erfahrungen der Expertenberatenden die Erstellung der Rollenskripte, indem sie als typisch erlebte Handlungs- und Denkweisen von Ratsuchenden beschrieben. Diese Beschreibungen flossen in die Charakterisierung der Ratsuchendenrollen mit ein.

Als Ratsuchende wurden Laienschauspielerinnen und -schauspieler darin trainiert, die Kernelemente der Fallvignetten in ihren Rollen umzusetzen, wie in Kapitel 6.1.3.2 dargestellt. Wie aus Fallvignetten Drehbücher für Rollenskripte entstehen und wie Schauspielende darin geschult werden können diese als *Simulationsklientinnen und -klienten* umzusetzen, ist in der Literatur nur grob beschrieben (z.B. Schultz et al., 2007). Daher wurde zunächst eine theoretisch fundierte und praktisch umsetzbare Qualifizierung für Simulationsklientinnen und -klienten neu entwickelt. Im Rahmen einer engen Kooperation mit dem Theaterpädagogen Tobias Ballnus vom Landestheater Tübingen entstand dabei ein umfassendes Curriculum für eine gezielte Simulationsklientenausbildung. Dieses enthält einerseits theaterpädagogische Elemente, welche einer authentischen Darstellung dienen. Andererseits flossen supervisorische Methoden ein, die es den Darstellenden ermöglichten, die unterschiedlichen Rollenbiographien zu entwickeln, sich selbst in den einzelnen neuen Rollen kennenzulernen und diese individuell auszugestalten. Die sechs Elemente der Ausbildung umfassten je nach Größe der Ausbildungsgruppe 18-20 Stunden. Es zeigte sich in den beiden Durchgängen, in denen das Ausbildungscurriculum zunächst entwickelt und anschließend erprobt wurde, dass die Simulierenden die Bereitschaft mitbringen müssen, außerhalb der gemeinsamen Trainingssitzungen an ihren individuellen Rollenskripten zu arbeiten. Darüber hinaus benötigen sie die entsprechende Flexibilität, nach Rückmeldungen der Trainierenden Aspekte zu verändern, wenn diese als nicht passend bzw. unrealistisch gewertet wurden. Während der Simulationseinsätze in der Lernumgebung wurden die entstandenen Rollenskripte stetig weitergeschrieben,

wenn durch Fragen der Beratenden neue Aspekte zur Rolle oder Fallgeschichte dazu kamen. Die individuellen Drehbücher wurden zudem so detailliert verfasst, dass sich die Darstellenden schnell einarbeiten konnten und auch an Details erinnerten, wenn die Rollen längere Zeit nicht gespielt wurden. Die Rückmeldungen der Beratenden, die die Simulierenden zum Ende der Ausbildung in ihrer Darstellung als sehr realistisch bewerteten, bestätigten den Erfolg des in dieser Arbeit entwickelten und zeitlich recht aufwändigen Simulationskliententrainings.

11.2.2 Weiterentwicklung eines Lehr-Lernkonzepts für das Beratungslernen im Kontext Hochschule unter Nutzung der geschaffenen Lernumgebung

Als ein neues, zentrales Element im Zuge der Weiterentwicklung des Lehr-Lernkonzepts KES wurde den Studierenden nach jedem Beratungsgespräch eine *Einzel-Reflexionssitzung* mit der Studienleiterin, einer erfahrenen systemischen Beraterin, angeboten. So konnte jedes Beratungsgespräch für sich analysiert und die individuellen Lernziele für das folgende Gespräch angepasst werden. Die Lernenden hatten dabei Gelegenheit, ihr videografiertes Beratungsgespräch kriteriengeleitet durchzusehen und zudem entlang der von ihnen im Vorfeld des Gesprächs gesetzten Ziele zu reflektieren. Im Unterschied zu anderen Studien, in denen Beratende ihre Beratungsgespräche alleine reflektieren und mittels Fragebogen eine abschließende Bewertung vornehmen (z.B. Bruder, 2011; Hertel, 2009; Weinhardt & Kelava, 2016), entstand mit dem hier gewählten Vorgehen ein intensiver Dialog über das gezeigte Handeln im Beratungsgespräch. Letzterer wurde dadurch bereichert, dass die Studienleiterin alle Beratungsvideos zur Vorbereitung der Reflexionssitzungen mit dem neu entwickelten Beobachtungsinstrument *BEsoB* eingeschätzt hatte. So konnten Änderungen im Beratungshandeln innerhalb eines Gesprächs dokumentiert, Unterschiede zwischen Gesprächen kriteriengeleitet analysiert und explizit Gesprächssituationen, in denen sich das Beratungshandeln entlang der *BEsoB*-Einschätzung änderte, ausgewählt werden, um sie nochmals gemeinsam zu betrachten und auszuwerten. Die Auswertungen wurden dabei explizit beschreibend mit Fokus auf das gezeigte Beratungshandeln und nicht normativ wertend durchgeführt. Die deskriptive Einschätzung des eigenen Handelns erscheint besonders bei Novizinnen und Novizen am Beginn der Kompetenzentwicklung und mit wenig Erfahrung in der Reflexion des eigenen Handelns motivierender. Im Sinne der Annahmen zur Expertiseentwicklung (Gruber & Rehr, 2003;

Strasser & Gruber, 2003) wurde die gemachte Erfahrung damit für den weiteren Lernprozess reflektiert und aufgearbeitet. Des Weiteren diente der Austausch über Beraterisches Handeln und seinem in den Videos z.T. unmittelbar sichtbaren Folgen dazu, im Einzelgespräch mit der Studienleiterin als auch im Rahmen der Theorieteile mit der Seminargruppe, das theoretisch Gelernte einzuordnen. Dieses Vorgehen folgte der Annahme, dass sich Expertise im Austausch mit anderen Tätigen aus der Expertengemeinschaft entwickelt.

Das performanzorientierte und reflexive Lernen im Rahmen dieses Seminars ermöglichte es Studierenden nicht nur erste Schritte im Aufbau beraterischer Handlungskompetenz zu machen. Sie bekamen zudem einen Einblick, wie Beraten als reflexive Tätigkeit die eigene Person fordert, indem das eigene Handeln als Beratende nicht nur während des Beratungskompetenzerwerbs sondern auch im Rahmen der beruflichen Tätigkeit immer wieder aufs Neue analysiert und reflektiert werden sollte, und wie dies methodisch im Rahmen von Einzelfeedbacksitzungen umgesetzt werden kann. Für viele Masterstudierenden, die zum Teil kurz vor dem Abschluss ihres Studiums standen, war dies nach eigenen Aussagen eine hilfreiche Erfahrung, beispielsweise für die Entscheidung, ob sie eine beratende Tätigkeit und/oder eine weiterführende Beratungsausbildung anstreben.

11.2.3 Entwicklung eines standardisierten Beobachtungs- und Reflexionsinstruments zur Erfassung von Beratungsverhalten in Beratungsgesprächen in der psychosozialen Beratung

Die Analyse existierender Mess- und Prüfverfahren für das Beratungslernen hatte ergeben, dass kein Verfahren vorlag, welches für die Reflexionseinheiten im eben beschriebenen Sinne geeignet war. Mit dem RLI präsentieren Honermann und Kollegen (Honermann et al., 1999) ein Beobachtungsinstrument für die Einschätzung des Handelns von Therapierenden, welches als Grundlage und Modell für die Entwicklung eines entsprechenden Beobachtungsinstruments für das Handeln von Beratenden in der psychosozialen Beratung diente.

Im Rahmen einer Vorstudie und einer ersten Anwendungsstudie wurde in Anlehnung an das RLI ein *Beobachtungsinstrument zur Einschätzung systemisch-orientierten Beratungshandelns (BEsoB)* entwickelt. Dabei wurde das RLI zunächst zugrunde gelegt. Nach

einer probeweisen Anwendung zur Einschätzung von simulierten Beratungsgesprächen wurden

- Items sprachlich umformuliert, um für Beratungsnovizinnen und -novizen verständlich zu sein.
- Items aufgeteilt, die mehrere beraterische Handlungen in einem Item beschrieben.
- Items gestrichen, die therapeutisches Handeln zum Inhalt haben, welches sich in den Beratungsgesprächen nicht gezeigt hatte.
- Items ergänzt, die beraterisches Handeln beschrieben, welches die Items des RLI nicht erfassen.
- wenige Items des RLI beibehalten, die im Schwerpunkt allgemeines Beratungshandeln mit dem Ziel der Situations- und Beziehungsgestaltung in Beratung und Therapie beschreiben.

In der ersten Anwendungsstudie, in der sechs Beratungsgespräche von Beratungsexperten und 14 Gesprächen von Studierenden, die im Feld Beratungslernen als Novizinnen und Novizen galten, zeigte sich, dass alle 23 *Items* des neu entwickelten Verfahrens sowohl bei Experten- sowie bei Novizenberatenden beobachtet werden konnten. Das gezeigte *Beobachtungshandeln* wurde damit zudem *vollständig erfasst*, d.h. alle Beobachtungen zum Beratungshandeln konnten mit den 23 *Items* des Einschätzinstruments vollständig kategorisiert werden. Die unterschiedlichen, durch die *Items* erfassten Facetten des Beratungshandelns, wurden dabei jedoch unterschiedlich häufig registriert.

In der zweiten Studie, in der 38 weitere Novizengespräche mittels *BEsoB* eingeschätzt wurden, konnte wiederholt beobachtet werden, dass die *Items* in ihrer mittleren prozentualen *Auftretenshäufigkeit* stark schwankten. Dies kann einerseits auf den Gesprächstyp „kurzes Erstgespräch“ zurückzuführen sein. Innerhalb kurzer *Zeit* stellt sich hierbei die Herausforderung, das Anliegen und die Ziele der Ratsuchenden zu erfassen, die Problemlage zu konturieren und gemeinsam mit den Ratsuchenden eine Vorstellung zu entwickeln, wie zusammen weitergearbeitet werden könnte und welchen Nutzen das für die Ratsuchenden haben könnte. Dabei werden auch die Bedingungen eines gemeinsamen Beratungsprozesses, entsprechend eines Such- und Orientierungsprozesses, bei dem die Ratsuchenden eigenverantwortlich an der Verbesserung ihrer als schwierig definierten Problemlage arbeiten, thematisiert. Ziel dieses ersten Gesprächs ist es in der Regel im Sinne der Vertragsarbeit das weitere Vorgehen abzuklären und zu planen (Kähler & Gregusch, 2015). Die Ergebnisse der *Datenreduktion mittels Hauptkomponentenanalyse*, im

Zuge derer die 23 Items in Studie 2 zu sechs Hauptkomponenten gebündelt wurden, die inhaltlich interpretiert werden konnten, legen dieses Vorgehen in den analysierten Gesprächen ebenso nahe. Manche Facetten beraterischen Handelns können daher u.U. aufgrund des Gesprächstyps „kurzes Erstgespräch“ nicht beobachtet werden.

Andererseits könnte das unterschiedlich häufige Auftreten der Items der Tatsache geschuldet sein, dass der Fokus in den Studien im Schwerpunkt auf das Beratungshandeln von Novizenberatenden gelegt wurde. Grund dafür war die mangelnde Gewinnung von Expertenberatenden als auch der dringende Bedarf ein Reflexionsinstrument für das Beratungslernen und somit für die Einschätzung von Novizengespräche zu entwickeln. Manche in den Items formulierten Handlungsweisen sind möglicherweise schwieriger einzusetzen als andere und daher im Handeln von Anfängerinnen und Anfängern nicht beobachtbar. So zeigt sich beispielsweise die konkrete Spezifizierung und Realisierung der Ziele, die für einen gemeinsamen Beratungsprozess benannt werden, als äußerst komplexe Aufgabe. Ratsuchende kommen mit einem Anliegen, das in Ziele umformuliert werden muss, welche sie aus eigener Kraft erreichen können (Walter & Peller, 1994). Das theoretische Benennen dieser Ziele ist dabei von der Spezifizierung des Weges, wie die Ziele auf der Handlungsebene erreicht werden können, zu unterscheiden. Dies erfordert von den Ratsuchenden u.a. die Problemsicht soweit zu überwinden, dass sie eine Vorstellung von einer Situation entwickeln können, in der die Problemlage überwunden ist. Ferner müssen diese ihre Ziele soweit spezifizieren, dass sie realistisch erreichbar und konkret auf der Handlungsebene verbalisiert werden können, was wiederum den gezielten Einsatz von Beratungstechniken durch die Beratenden erfordert. Solch einen Entwicklungsprozess bei den Ratsuchenden zu begleiten bedingt von den Beratenden im Beratungsprozess entsprechend arbeiten zu können.

Um das Beratungshandeln von Novizinnen und Novizen gezielter und zudem zeitökonomischer erfassen zu können, wurde in Studie 3 eine *Kurzform des Beobachtungsinstrument BEsoB* entwickelt, in der die Items, die in den ersten beiden Anwenderstudien sehr selten auftraten (unter 5% mittlerer prozentualer Auftretenshäufigkeit), nicht mehr einzeln geratet wurden. Vielmehr wurden sie anderen Items zugeordnet. Als Orientierung für die Zuordnung diente u.a. das Ergebnis einer Hauptkomponentenanalyse, die in Studie 2 durchgeführt wurde. Dabei wurden die 23 Items auf sechs Komponenten verteilt. Diese entsprechen inhaltlich grob den Phasen eines Erstgesprächs, wie sie z.T. in der Literatur dargestellt werden (z.B. Schlippe & Schweitzer, 2013; Schwing & Fryzer, 2015).

Die 16 Items der Kurzform wurden in Studie 3 im Zuge einer Hauptkomponentenanalyse auf vier Komponenten reduziert. Dabei zeigten sich weitere Hinweise auf die Struktur von kurzen Erstgesprächen in der psychosozialen Beratung. Die Auftragsklärung sowie die Planung des gemeinsamen Vorgehens stehen dabei neben der Problemexploration und einer beginnenden Ressourcen- und Lösungssuche im Vordergrund. Letztere stärkt die Motivation der Ratsuchenden für den gemeinsamen Arbeits- bzw. Beratungsprozess (Grawe & Grawe-Gerber, 1999). Die Reduktion der Items und eine weitere Eingrenzung auf vier Komponenten erleichterte nicht nur die Auswertung der Beratungsgespräche sondern auch die Nutzung des Instruments in den Reflexionsgesprächen mit Lernenden. Der Fokus wird damit auf das konkrete Beratungshandeln der Anfängerinnen und Anfänger gelegt, indem aufgezeigt wird, was sie bereits an beraterischem Handeln zeigen. Das Augenmerk liegt damit weniger darauf, welche Handlungsweisen noch nicht beobachtet werden können. Dies ermöglicht in der Folge die Konzentration auf konkrete Lernziele von Novizenberatenden, die sie realistisch im Zuge der ersten Schritte im Beratungslernen erreichen können und trägt so motivierend zum Kompetenzerwerb bei.

In allen drei Studien zeigten sich hohe bis sehr hohe *Interrater-Reliabilitäten* zwischen den Raterinnen und Ratern. Die Evaluation der Langform des *BEsoB* anhand von 38 Novizengesprächen, die von drei Raterinnen eingeschätzt wurden, als auch die Evaluation der Kurzform des *BEsoB* mit 16 Items anhand von acht Beratungsgesprächen von Expertenberatenden und 35 Gesprächen von Novizenberatenden durch vier Raterinnen kann damit als erfolgreich gewertet werden. Die außergewöhnlich hohen Übereinstimmungen zwischen den Beobachtenden werden der *intensiven Einarbeitung* der Raterinnen zugeschrieben. Besonders die Einführung neuer Anwenderinnen, wie in Kapitel 6.3.5 im Detail beschrieben, beinhaltete bis zu 16 Stunden gemeinsamer Übungspraxis. Die neuen Nutzerinnen konnten sich so Schritt für Schritt einarbeiten, am Modell lernen und ihre eigenen Ratings probeweise über einen längeren Zeitraum mit erfahrenen Anwenderinnen reflektieren, bis sie sich in der selbstständigen Anwendung sicher fühlten. Ergänzend dienten die Anwendung flankierende Fallbesprechungen dazu, sich immer wieder über strittige Einschätzungssituationen auszutauschen. So entstand ein kontinuierlicher Dialog über die Anwendung. Als Ergebnis der ersten Anwenderstudie wurde ferner das *Anwenderhandbuch* nochmals überarbeitet und wie in der Theorie gefordert (Büttner, 2008; Schmidt-Atzert, 2010), mit Ankerbeispielen und Ausführungen zu den Abgrenzungen

zwischen den Items im Detail ergänzt. Vielfältige Beispiele und zusätzliche Informationen, wie sich die Items voneinander abgrenzen lassen und wann Items parallel geratet werden dürfen, wurden hinzugefügt. Das hoch anwenderfreundliche Handbuch dient zudem als Nachschlagewerk, um strittige Einschätzungssituationen prüfen zu können. Die Möglichkeit im Anwenderhandbuch nachzuschlagen wurde von den Raterinnen kontinuierlich genutzt.

Weiterhin trug die Einhaltung der vorgegebenen *Durchführungsregeln*, die in Kapitel 6.3.6 dargelegt wurden, entscheidend dazu bei, dass das Verfahren mit Ruhe, Konzentration und Sorgfalt angewendet und ausreichend Pausen gemacht wurden. Es zeigte sich jedoch, dass die Anwendung des Beobachtungsinstruments in der Langform mit 23 Items unter den vorgegebenen Bedingungen recht zeitintensiv war. Die Raterinnen und Rater unterschieden sich dabei hinsichtlich des benötigten Zeitaufwands. Während eine Raterin bereits nach dem einmaligen Durchsehen der Gespräche den Ratingbogen ausgefüllt hatte, nutzten andere die Möglichkeit die Gespräche mehrfach anzusehen. Die Anwendung des Einschätzinstruments erwies sich insgesamt jedoch als zu zeitaufwändig und war damit in der universitären Lehre nicht praktikabel einsetzbar. Dies wurde durch die Itemreduktion von 23 auf 16 zu beobachtende Items und die geänderten Durchführungsvorgaben in Studie 3 geändert. Danach sollte jedes Videos nur einmal im Gesamten durchgesehen werden. Es war jedoch weiterhin erwünscht, komplexe Minuteneinheiten als auch Gesprächspassagen, in denen viele unterschiedliche Beobachtungen gemacht werden konnten, wiederholt anzuschauen.

Außer als Reflexionsinstrument wurde das *BEsoB* in den Studien zusätzlich als *Forschungsinstrument* genutzt. Dabei wurden beispielsweise die Raterinnen und Rater in den Blick genommen. Es kamen erfahrene Beratende mit Beraterausbildung und langjähriger Berufserfahrung als Beobachtende und Einschätzende zum Einsatz sowie Studierende, die sich durch Literaturstudium und Seminarbesuche in die Thematik eingearbeitet hatten. Es zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Daher kann davon ausgegangen werden, dass eine intensive fachliche Einarbeitung in die Thematik und die Anwendung des Beobachtungsverfahrens ausreicht, um dieses adäquat nutzen zu können.

Aufgrund der großen Stichprobe an Novizengesprächen, die in den drei Studien mittels *BEsoB* ausgewertet wurden, können die bereits dargelegten Aussagen zur Struktur von

Erstgesprächen von Anfängerinnen und Anfängern in der psychosozialen Beratung gemacht werden. Erstmals wurde zudem in zwei der drei Studien das Beratungshandeln von Expertenberatenden und Novizenberatenden in einer vergleichbaren Beratungssituation videografiert und mit dem *BEsoB* ausgewertet. Durch den Einsatz der Simulationsklientinnen und -klienten konnte die Beratungssituation hoch standardisiert angeboten werden, so dass die Beratungsaufgabe für die Beratenden vergleichbar war. Hinsichtlich des Beratungshandelns, welches mit der Lang- bzw. Kurzform des *BEsoB* analysiert wurde, zeigten sich keine signifikanten Differenzen zwischen den Gruppen, auch wenn numerisch betrachtet durchaus erste Hinweise auf Unterschiede im Handeln von Experten- und Novizenberatenden sichtbar waren. Interessanterweise zeigten die drei Beratungsexperten in Studie 1 etwa mehr lenkendes Verhalten, beispielsweise indem sie Hypothesen aussprachen und durch eigene Erklärungen, Deutungen und Vorschläge den Gesprächsinhalten eine bestimmte Richtung gaben. Die Ergebnisse ermutigen dazu, dies mit einer größeren Anzahl von Expertenberatenden weiter zu untersuchen.

Die in dieser Arbeit entwickelten Methoden und Instrumente können sowohl das Beratungslehren und -lernen als auch die Beratungsforschung an der Hochschule nachhaltig bereichern. Es wurde zum einen gezeigt, wie ein Seminar an der Universität gestaltet sein kann, welches theoretisches und anwendbares Wissen zum Thema Beratung gleichermaßen vermittelt und zum Aufbau von Handlungskompetenz beitragen kann. Dazu wurde explizit dargelegt, welche Schritte wie zu gehen sind, um diese Lernform im Kontext Hochschule zu realisieren. Die dafür geschaffene standardisierte Lernumgebung, in der unterschiedlichen Beratenden durch trainierte simulierende Ratsuchende dieselbe Aufgabenstellung präsentiert werden kann, eignet sich daneben als Setting, um Forschungsfragen, etwa hinsichtlich der Unterschiede in den Herangehensweisen von Experten- und Novizenberatenden weiter zu untersuchen.

Zum anderen wurde mit dem *BEsoB* ein Verfahren präsentiert und evaluiert, welches als Einschätzverfahren für das beobachtbare Beratungshandeln sowohl als Reflexionsinstrument im Rahmen des Beratungslernens als auch als Forschungsinstrument einsetzbar ist.

11.3 Einschränkungen der Arbeit und erste Implikationen

Im Folgenden werden Einschränkungen und Grenzen der entwickelten Methoden und Instrumente diskutiert. Zunächst wird die Lernumgebung betrachtet, deren Realisierung

und Nutzung äußerst voraussetzungsreich ist. Anschließend wird die *BEsoB*-Entwicklung kritisch reflektiert.

11.3.1 Lernen mit Simulation in einer problemorientierten Lernumgebung

In der Vorbereitung und Durchführung erwies sich besonders die *Arbeit mit Simulationssklientinnen und -klienten* als sehr zeitintensiv. Die Vorbereitung auf und die Durchführung von Simulationseinsätzen ist bisher kaum thematisiert. Schrauth und Kollegen (2005) legen für die Nutzung von Schauspielenden in medizinischen Prüfungen dar, dass deren Einsatz hohe personelle und finanzielle Ressourcen erfordert. Zudem zeigen einige wenige Studien auf, wie die darin eingesetzten Simulierenden vorbereitet wurden (z.B. Schultz et al., 2007). In den meisten Veröffentlichungen werden die Begriffe Rollenspieler (z.B. Nikendei et al., 2005), Schauspieler (z.B. Eckel, Merod, Vogel & Neudert, 2014) und Simulierende (z.B. Ortwein, Fröhmel & Burger, 2005) jedoch gleichgesetzt, so dass offenbleibt, inwieweit es sich um Simulationen handelt, wie in dieser Arbeit vorgestellt. Schnabel (2013) legt einen ersten Versuch vor, die Begrifflichkeiten „Programmierte Patienten“, „Schauspielpatienten“, „Standardisierte Patienten“, „Simulierende Patienten“ (S.116) zu definieren und u.a. hinsichtlich der Qualität der Vorbereitung und der Darstellung zu unterscheiden. Dem kommen auch neuere Fortbildungsangebote im Bereich Medizin entgegen, die explizit die Ausbildung von Schauspielpatienten fokussieren (siehe z.B. Simulationspatientenprogramm der Universitäten Mannheim-Heidelberg, <https://www.umm.uni-heidelberg.de/studium/thesima/simulationspatienten/>). Werden Simulierende auf ihre Rolle explizit vorbereitet, so dass von einer stabilen und damit vergleichbaren standardisierten Rollendarstellung gesprochen werden kann, so muss der Aufwand für Vorbereitung und Aufwand nach den in den vorliegenden Studien gemachten Erfahrungen als hoch eingeschätzt werden. Bereits die Akquise entpuppte sich als Herausforderung. Da sich Schauspiel und Simulation stark unterscheiden und letzteres mit etlichen Vorgaben durch die Fallvignetten arbeitet, zudem kaum Improvisation und wenig Spontaneität in den Rollendarstellungen ermöglicht, zeigten Mitglieder von Laienspielgruppen wenig Interesse. Auch war die Simulationsklientenausbildung, die sich hinsichtlich der Ausbildungsschritte an der Darstellung von Schultz und Kollegen (2007) orientierte, für einige Interessentinnen und Interessenten zeitlich nicht leistbar. So durchlief nur etwas mehr die Hälfte der Interessenten das qualifizierende Curriculum mit sieben Abendterminen á dreieinhalb Stunden und zusätzlichen „Hausaufgaben“ bis zum Ende.

Es zeigte sich, dass für ein Seminar mit 20 Teilnehmenden, die innerhalb von 8-10 Wochen zwei bis drei Simulationsgespräche führen können, mindestens sechs, besser sieben verschiedene Simulationsklientinnen und -klienten benötigt werden, um zu gewährleisten, dass die Studierenden die Schauspielenden jeweils nur in einer Rolle als Ratsuchende sehen. Da die Simulierenden tagsüber ihren eigentlichen Berufstätigkeiten nachgingen, konnten die Simulationsgespräche nur am späten Nachmittag bzw. frühen Abend sowie an den Wochenenden stattfinden. Dies erforderte von allen Seiten, den Schauspielenden, den Studierenden, der Seminarleitung sowie der das Seminar unterstützenden wissenschaftlichen Hilfskraft hohe zeitliche Flexibilität und Verlässlichkeit sowie eine ausgefeilte Logistik.

Die Schauspielenden durchliefen nicht nur eine intensive Einarbeitung in die Rollen sowie einige Probeeinsätze bis sie in Lehre und Forschung einsetzbar waren, in der Folge blieb eine die Einsätze flankierende kontinuierliche Begleitung notwendig. Letztere bezog sich einerseits auf das in den Ratsuchendenrollen Erlebte als auch auf die Kontinuität der Darstellung selbst. Dies geht mit Ergebnissen von Schrauth und Kollegen (2006) einher, die für den Einsatz von Simulationspatientinnen und -patienten im Bereich Medizin feststellten, dass diese supervisorische Unterstützung und Hilfe beim Ausstieg aus den Rollen benötigen, besonders, wenn die Darstellung emotional fordernd erlebt wurde. So wurden in den in dieser Arbeit durchgeführten Studien nach jedem Einsatz supervisorische Gespräche über das in den Rollen Erlebte angeboten. Darüber hinaus wurden die Simulierenden in ihren konstanten Rollendarstellungen unterstützt, indem anhand der Videoaufzeichnungen der Beratungsgespräche fortlaufend geprüft wurde, ob die Rollendarstellungen stabil blieben bzw. korrigiert werden mussten. Da pro Semester maximal zwei Seminare angeboten wurden und während der Semesterferien keine Simulationseinsätze stattfanden, musste in dieser Zeit durch Auffrischungssitzungen gewährleistet werden, dass die Rollendarstellungen präsent blieben. Neben der Seminarleitung, die die Simulationsklientenausbildung als auch deren Begleitung übernahm, war dies für die Darstellenden ebenfalls zeitlich fordernd. Entsprechend führten individuelle Gründe dazu, dass Simulierende aus dem Projekt ausschieden. Letzteres hatte zur Folge, dass regelmäßig ein Ausbildungskurs angeboten werden musste, um genügend erprobte Stammspielerinnen und -spieler für den Einsatz in der Lernumgebung aktivieren zu können. Modelle aus der Mediziner Ausbildung zeigen diesbezüglich Alternativen auf: An etlichen Universitä-

ten sind im Rahmen von Simulationspatientenprogrammen Einheiten für die Vorbereitung und Durchführung der Simulationen eingerichtet, die beispielsweise etwa Fachkräfte aus dem Bereich Theaterpädagogik beschäftigen (z.B. TÜpass an der Universität Tübingen, www.tupass.de). Für unterschiedliche Übungs- und Prüfungsbedarfe werden kontinuierlich neue Simulierende ausgebildet und tätige Simulierende supervidiert und begleitet. Die Arbeit mit Simulierenden wird somit als Unterstützung der Lehre von Dritten angeboten. Dies erfordert jedoch, dass ein Bedarf besteht und die Simulierenden kontinuierlich beschäftigt werden können.

Was die Auswahl der *Fallvignetten* betrifft, so zeigte sich, dass diese tatsächlich eher für Studierende geeignet waren, die das feldspezifische Wissen mitbrachten, um die dargestellte Problemlage erfassen zu können. Dies bestätigt die These von Strasser (2016), der feldspezifisches theoretisches Wissen als eine notwendige Facette von Beratungskompetenz beschreibt. Vereinzelt nahmen Studierende der Erwachsenenbildung an den Seminaren teil. Ihnen fehlte das Wissen, um Hypothesen zur Problemlage aufstellen zu können. Als Novizinnen und Novizen brachten sie zudem keine anwendbaren Beratungstechniken mit, die ebenfalls als notwendig für das Führen professioneller Beratung erachtet werden (z.B. Engel, 2003). Für diese Studierenden war das Seminar besonders herausfordernd. Die ausgearbeiteten Fallvignetten, die den Darstellungen der Simulierenden zugrunde liegen, schränken damit auch den Teilnehmendenkreis für Seminare in der Lernumgebung ein bzw. zeigen die Herausforderung auf, dass Schauspielende unterschiedliche Fälle für unterschiedliche Zielgruppen von Seminarteilnehmenden einstudieren sollten. Letzteres heißt in der Folge, dass unterschiedliche Fallvignetten entwickelt werden müssen und ein größerer Pool von Simulierenden benötigt wird. Dies würde, positiv betrachtet, ebenfalls die Einschränkungen der vorliegenden Variante auflösen, die die auf zwei begrenzte Anzahl an Fallvignetten mit sich brachte. Studierende zeigten großes Interesse, das Seminar als Fortsetzungsveranstaltung über zwei Semester zu besuchen und sich fortlaufend in Beraterischer Handlungskompetenz zu erproben. Das Seminar auszuweiten erfordert jedoch, dass mehr Simulierende mehrere Fallvignetten als Ratsuchende umsetzen können.

Denkbar wäre daneben, die bestehenden Fallvignetten bzw. die daraus entstandenen Drehbücher auszuweiten und Folgegespräche mit ein und derselben Ratsuchenden anzubieten. Bisher liegen keine Berichte in der Literatur vor, die mit der Simulation von mehrteiligen Beratungsgesprächen arbeiten. Simulationspatientinnen und -patienten werden

im Lernfeld Kommunikation und Gesprächsführung in den Bereichen Medizin (z.B. Aspegren, 1999; Kiessling et al., 2002) und Psychotherapie (z.B. Partschefeld et al., 2013; Wüdrich et al., 2008) genutzt. Eckel und Kollegen (2014) benennen zudem Anamnese-training und psychopathologische Befunderhebung als Einsatzfelder der Schauspielenden in der Psychotherapieausbildung. In den genannten Anwendungsbereichen werden, wie in den bisherigen Studien zum Beratungslernen (z.B. Gutknecht, 2010; Widulle, 2012; Bauer & Weinhardt, 2014a), lediglich Einzel- und damit immer Erstgespräche simuliert. Inwieweit Simulationsklientinnen und -klienten etwa in der Lage sind, im Rahmen einer standardisierten und eingeübten Darstellung tatsächlich mit den Beratenden Zukunftsvisionen zu entwickeln, ist derzeit noch unbeantwortet. Die Ergebnisse der vorliegenden Studien legen jedoch die Vermutung nahe, dass in die Zukunft gerichtetes Beratungshandeln und Veränderungsdruck bei Simulierenden u.U. nicht vergleichbar ist mit dem realer Ratsuchender. Die Tatsache, dass die *BEsoB* Items 18 (... *hilft dem Klienten, Ideen zu entwickeln, was er konkret ander(e)s machen könnte bzw. kann.*) und Item 19 (... *hilft dem Klienten, Schritte zu planen, wie er seine Ziele mit seinen eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen erreichen kann.*) so selten beobachtet wurden, könnte dementsprechend auch eine Folge der Simulation sein. Unter Umständen ist es schwierig, zu einer einstudierten Problemlage den jeweiligen Fragen der Beratenden entsprechend Zukunftsideen zu entwickeln. Ferner verspüren die Simulierenden möglicherweise nicht denselben Handlungsdruck eine schwierige Situation ändern zu wollen, wie dies reale Klientinnen und Klienten tun. Entsprechend könnten dies die Grenzen der Simulation und vor allen Dingen der Standardisierung markieren. In einem kurzen Erstgespräch geht es darum, ein Anliegen vorzubringen, die Problem- und Ressourcenlage zu schildern, mögliche Ziele zu entwickeln und sich für erste Lösungsansätze und das weitere Vorgehen offen zu zeigen. Dies kann einstudiert werden. In den Folgegesprächen einen gemeinsamen Beratungs- und damit individuellen Orientierungs- und Suchprozess zu durchlaufen, erfordert eine große Offenheit und Fantasie in der Simulation. Inwieweit die Darstellungen dabei realistisch und vergleichbar bleiben, könnte in weiteren Studien konkret geprüft werden.

Nicht nur die Realisierung, auch die *Arbeit mit den Studierenden in der Lernumgebung* forderte von der Seminarleitung besondere Kenntnisse und Fertigkeiten. In der recherchierten Literatur zum Beratungslernen an der Universität werden keine Voraussetzungen

für die Lehrenden benannt. Jedoch wird in hochschuldidaktischen Schriften darauf hingewiesen, dass neue Lehr-Lernformen zusätzliche Kompetenzen bei den Lehrenden erfordern (Ertel & Wehr, 2007; Schaeper, 2008). Es kann davon ausgegangen werden, dass in medizinischen Ausbildungsgängen, in denen mit Simulation gelehrt wird, Lehrende das an praktischer Handlungskompetenz mitbringen, was von den Studierenden gelernt werden soll, wie dies für unterschiedliche Bereiche der Medizin in St. Pierre und Breuer (2013) dargestellt ist. Dies erfordert die hier vorgestellte Lehr-Lernform gleichermaßen. Da im Rahmen des Seminars mit der Teilnehmendengruppe im Sinne systemischer Herangehensweisen gearbeitet wird, bedingt dies, dass die Seminarleitung einerseits in systemischen Denk- und Arbeitsweisen als auch in der Arbeit mit Gruppen ausgebildet und geübt ist. Die Reflexionsgespräche mit den Studierenden haben obendrein stark supervisorischen Charakter. Studierende bringen in der Regel keine Erfahrung mit handlungsorientierten Lernformen mit, in denen sie sich exponieren müssen und dabei videografiert werden. Inwieweit sie diese Herausforderung als positive Chance oder als beängstigend und tendenziell überfordernd erleben, erwies sich als sehr unterschiedlich. Umso zentraler waren die Reflexionsgespräche nach jedem Beratungsgespräch, in denen individuell auf das Erlebte eingegangen werden konnte. Die beschriebene Lehr-Lernform setzt voraus, dass die Seminarleitung dies neben den zeitlichen Ressourcen auch fachlich leisten kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die in dieser Arbeit entwickelte und erprobte Lehr-Lernform den Handlungskompetenzerwerb im Bereich Beratungslernen im Kontext Hochschule ermöglicht. Die für die Vorbereitung und Durchführung benötigten Zeitreserven übersteigen jedoch ein Vielfaches von dem, was für Lehrende an der Universität zur Verfügung steht.

Was den Zeitaufwand hinsichtlich der Einzelreflexionsgespräche betrifft, wurden im Rahmen der hier vorgestellten Studien bereits erste Versuche mit den Studierenden in kleinen kollegialen Fallbesprechungsgruppen zu arbeiten realisiert, die die Einzelgespräche ersetzen. Kollegiale Fallbesprechungen (Schlee, 2008) sind methodisch herausfordernd aber realistisch umsetzbar, sofern die Seminarleitung in der Lage ist, kleine Supervisionsgruppen zu führen. Vorstellbar wäre zudem beispielsweise nur das erste Gespräch in Einzelsitzungen mit der Seminarleitung und die Folgegespräche von den Studierenden selbst in kleinen Gruppen auswerten zu lassen. Im Rahmen des Seminars müssten Lernende dann zusätzlich in die selbstständige Durchführung kollegialer Beratungen eingeführt werden. Möglicherweise richtungsweisend für diese Weiterentwicklung können

Lehrformen mittels Peerberatung sein, die aktuell an der Universität Bamberg erprobt werden (Drechsel, Sauer, Paetsch, Fricke & Wolstein, 2018).

11.3.2 Entwicklung und Einsatz des Beobachtungsinstruments *BEsoB*

Das Beobachtungsinstrument im Schwerpunkt mit Simulationsgesprächen von Beratungslernenden im Anfangsstadium zu entwickeln und zu evaluieren bringt Vor- und Nachteile mit sich. Ein großer Vorteil ist die Verfügbarkeit von Beratenden und in der Folge die große Anzahl an Beratungsgesprächen, die in den drei Studien genutzt werden konnten. Die Studierenden zeigten sich sehr offen für die Idee, Simulationsgespräche zu führen und sich dabei videografieren zu lassen. Daher konnte mit Fokus auf das Beratungslernen im Kontext Hochschule anhand der vorliegenden Daten ein passgenaues *Beobachtungsinstrument für die Zielgruppe beratungslernender Studierender im Lernfeld psychosoziale Beratung* entwickelt werden. Dieses ergänzt die in Kapitel 4.3 vorgestellten Verfahren um Therapielernende in den Blick zu nehmen (z.B. VKC, Linden & Langhoff, 2010) für das Lernfeld Beraten.

Mit dem Schwerpunkt Beratendengruppe mit Novizenstatus und der für diese Zielgruppe entwickelten eher einfachen Fallkonstellationen in den Vignetten, ergeben sich jedoch ebenfalls Einschränkungen, da u.U. Lernziele hinsichtlich des Beratungshandelns zu sehr am Handeln von Anfängerinnen und Anfängern orientiert sind. Inwieweit etwa der Fokus Novizenberatende und die beiden eher einfachen Fallkonstellationen dazu beigetragen haben, dass in den Studien 1 und 2 einige Items nur selten geratet wurden, könnte durch die gezielte Anwendung der *BEsoB*-Langform mit 23 Items zur Einschätzung von Beratungsgesprächen von Expertinnen und Experten weiter untersucht werden. Die ursprüngliche Idee, Novizen- und Expertenberatende in angemessener Anzahl vergleichen zu können, um auch Daten von Expertenberatenden in der *BEsoB*-Entwicklung gleichwertig berücksichtigen zu können, ließ sich leider nicht umsetzen, da sich die Gewinnung von Beratungsexpertinnen und -experten für die Studien als ausgesprochen schwierig erwies. Nur knapp 10% der in der Praxis Tätigen, die persönlich von der Studienleiterin in Telefongesprächen gefragt wurden, konnten letztlich für eine Mitarbeit in den Studien gewonnen werden. In vielen Fällen gaben die Praktikerinnen und Praktiker an von der Forschungsidee begeistert zu sein und forderten ergänzende Informationen an. Die Tatsache, dass die Videogespräche videografiert werden sollten, war für die meisten ein Aus-

schlusskriterium. Selbst datenschutzrechtliche Zusicherungen, dass die Videos anonymisiert ausgewertet und archiviert werden und die Beratenden nicht ihre wahre Identität preisgeben mussten, konnte daran nichts ändern.

Dennoch flossen mehr Expertengespräche in die *BEsoB*-Entwicklung ein, als in die Evaluation des RLI (Honermann et al., 1999), welches anhand von sieben Therapiegesprächen und einem Re-Test evaluiert wurde, die jedoch aus ganz unterschiedlichen Therapiesettings stammen. Somit kann angenommen werden, dass sie die Heterogenität therapeutischen Handelns in unterschiedlichen Gesprächssettings abbilden. In die *BEsoB*-Entwicklung und Evaluation flossen 14 Beratungsgespräche von sieben Expertenberatenden mit ein, die jedoch allesamt Erstgespräche in der simulierten Schulberatung repräsentieren. Die sich dadurch ergebende fehlende Variabilität in den Fallgeschichten und behaviorischen Möglichkeiten kann für die in dieser Arbeit vorgenommene Instrumentenentwicklung und -evaluation als Nachteil gesehen werden. Wird das *BEsoB* jedoch als Feedback- und Prüfinstrument für die beschriebene Lehr-Lernform gesehen, in der in einer standardisierten Lernumgebung Erstgespräche geübt werden, so kann der Fokus in der Entwicklung auf diese Gesprächsform sogleich als Vorteil interpretiert werden.

Neben den einfachen, für Novizinnen und Novizen bearbeitbaren Fallkonstellationen, den begrenzten Problemlagen in den zwei Fallvignetten und dem eingeschränkten Gesprächstyp „kurzes Erstgespräch“ muss daneben die begrenzte Anzahl an Raterinnen und Ratern kritisch betrachtet werden. Beide Gruppen von Ratenden waren mit drei bzw. vier Personen recht klein. Somit war die statistische Analyse von Unterschieden zwischen Experten- und Novizenratenden im Sinne einer *Between-Subject-Analyse* für jedes Item nicht möglich. Alle Beratungsgespräche von *BEsoB*-Anwendenden mit Beratungsausbildung einschätzen zu lassen, ließ sich nicht realisieren. Die Einarbeitung als auch die Auswertung mit der Langform erwies sich als sehr zeitintensiv. In der Praxis tätige Beratende für die Auswertung mit einem realistischen Stundenlohn zu vergüten, war nicht möglich. Zudem war die Suche nach Studierenden, die im Rahmen einer Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskräfte als Raterinnen und Rater dadurch erschwert, dass die Gespräche in einem eng umgrenzten Zeitraum ausgewertet werden sollten. Dies hieß für die studentischen Beobachtenden, dass sie über mehrere Wochen fast täglich ein bis zweimal Zeit aufwenden mussten, um Beratungsgespräche einzuschätzen. Die Durchführungsregeln bei der Anwendung des *BEsoB* sehen maximale Auswertungseinheiten von 90 min. mit

entsprechenden anschließenden Pausen vor, so dass max. 3-4 Gespräche pro Tag ausgewertet werden konnten. Denkbar wäre, für einen regelmäßigen Einsatz des *BEsoB* in Forschung und Lehre einen Pool an studentischen Beobachtenden auszubilden, die diese Tätigkeit über einen längeren Zeitraum ausüben und in der Anwendung erprobt sind.

Positiv hervorzuheben ist, dass erstmals erfahrene Beratende und Beratungslernende hinsichtlich ihres Beratungshandelns in ein und derselben Beratungssituation verglichen werden konnten. Aufgrund der geringen Anzahl an Expertenberatenden war auch hier eine statistische Analyse im Sinne einer Between-Subject-Analyse für jedes Item nicht möglich. Grundsätzlich besteht jedoch durch die standardisierte Falldarstellung die Möglichkeit eines systematischen Vergleichs der beiden Beratendengruppen. Wie bereits ausgeführt, deuten die Unterschiede auf numerischer Ebene darauf hin, dass sich die Weiterarbeit an der Fragestellung lohnt. Unbeantwortet ist indes, inwieweit die Ratingeinschätzungen der Beobachtenden davon beeinflusst werden, dass in den Videos in der Regel zu sehen ist, ob es sich bei den Beratenden um Novizen- oder Expertenberatende handelte, da letztere deutlich älter waren. Lediglich drei Studierende waren vom Lebensalter aus betrachtet mit den Expertinnen und Experten vergleichbar.

11.4 Ausblick

Nachdem die Hauptergebnisse der vorliegenden Arbeit als auch erste Implikationen vorgestellt sind, werden abschließend einige weiterführende Forschungsideen präsentiert, die sich aus den hier präsentierten Studien ergeben.

11.4.1 Weiterführende Forschung zu Lehr- und Lernformen für das Beratungslernen im Kontext Hochschule

Für den Bereich Mediziner Ausbildung wurde dargelegt, dass die Simulation eine besonders ressourcenreiche jedoch lohnenswerte Lehr-, Lern- und Prüfungsform darstellt (Schrauth et al., 2005). Die Simulationsklientenausbildung und -betreuung hat sich in den vorliegenden Studien entsprechend als immens aufwändig erwiesen. Im Unterschied zum Bereich Medizin kann nicht auf eine bereits etablierte Simulationsumgebung mit entsprechender Logistik zurückgegriffen werden. Daher stellt sich die Frage nach der Überlegenheit der Methode für den Bereich Beratungslernen. Alternativ werden beispielsweise Rollenspiele (z.B. Ahlers, 2017; Becker-Mroztek & Brünner, 2002) als Lernmethodik

beim Beratungslernen eingesetzt. Derzeit noch unerforscht ist, welche Vorteile die Arbeit mit Simulation gegenüber dem Einsatz von Rollenspielen hat. Zunächst könnte daher ein dem hier vorgestellten Hochschulseminar entsprechendes Seminar entwickelt werden, in dem Rollenspiele unter Studierenden statt Simulationsgesprächen mit Schauspielenden videografiert und anschließend reflektiert werden. Die Rollenspielanleitungen könnten aus den hier vorgestellten Fallvignetten abgeleitet werden. Ist solch ein Seminar entwickelt und erprobt, so könnte in einem zweiten Schritt ein Vergleich der Lehrmethodiken in einem Kontrollgruppendesign durchgeführt werden, in dem Studierende den drei Gruppen (Simulation, Rollenspiel, Kontrollgruppe) randomisiert zugeordnet werden. Selbstredend müsste die Prüfungsform, um den Effekt des Seminars zu überprüfen, für alle Gruppen gleich fremd sein. Dies könnte ansatzweise über eine neue Fallvignette und neue Simulationsklientinnen und -klienten, die in einer allen fremden Beratungsumgebung beraten werden sollen, erfüllt werden.

Für das Beratungslernen mit Einzelfeedbackgesprächen wurde hier bereits das Fazit gezogen, dass die zeitlichen Anforderungen für eine Lehrperson, die neben der Planung und Durchführung der Lehreinheiten zusätzlich die Auswertung der Gespräche vornimmt und die Reflexionsgespräche führt, auf Dauer nicht leistbar sind. Alternativ dazu sind unterschiedliche methodische Zugänge möglich, wie Studierenden mit weniger Zeitaufwand Feedback gegeben werden kann, welches sie mit anderen reflektieren. Neben der Arbeit mit Kleingruppen, in denen die Beratungsgespräche im Sinne einer Fallbesprechungsgruppe reflektiert werden, ist ferner vorstellbar, schriftliches Feedback zu geben, das Lernende in Peerberatungsgruppen diskutieren. Aktuell wird an der Universität Bamberg mit Peer-Feedback im Beratungslernen experimentiert (Drechsel et al., 2018). Erkenntnisse aus diesen Studien können erste Hinweise geben, wie Peergruppen angeleitet werden können, damit in diesen die gemachten Erfahrungen gewinnbringend reflektiert werden können. Lehren mit Einzel-Feedback könnte in der Folge mit dem Einsatz von Peer-Feedback in einem Kontrollgruppendesign verglichen werden.

11.4.2 Expertiseentwicklung im Feld psychosoziale Beratung: Handeln in einer standardisierten Beratungssituation

Im Rahmen der hier vorgestellten Studien wurde das *BEsoB* bereits als Feedback- sowie als Forschungsinstrument eingesetzt. Im Rahmen weiterführender Vergleiche von Novizen- und Expertenhandeln in standardisierten Beratungssituationen, die anhand der

BEsoB-Verläufe dokumentiert werden, können Forschungsfragen hinsichtlich der Expertiseentwicklung vom Novizen zum Experten weiterverfolgt werden. Die Arbeit mit Simulation eignet sich wie beschrieben besonders für Erstgespräche, die jedoch als längere Variante, etwa als 60 Minuteneinheiten, geplant werden könnten. Das konkrete Beratungshandeln unterschiedlich erfahrener Beratender könnte in diesen Gesprächen untersucht werden. Zu diesem Punkt wäre die Zusammenarbeit mit externen Ausbildungsinstituten denkbar, die zwei- bis dreijährige Ausbildungskurse in systemischer Beratung anbieten. Beratende in diesen Kursen durchlaufen unter Umständen Entwicklungsphasen, die mittels *BEsoB* sichtbar gemacht werden könnten. Neben „beginnend Kompetenten“ und Experten führt Weinhardt (2014b) das Stadium des „Moratoriums“ (S.227) ein und beschreibt dieses entlang der Erkenntnisse der Expertiseforschung als Entwicklungsphase, in der die Anwendung basaler Beratungstechniken sichtbar wird, welche er mittels TBKS erhebt. Weite Details über mögliche Stadien im Kompetenzerwerbprozess von Beratenden sind indes noch nicht beschrieben. Im Rahmen von Prüfungen zum Handlungskompetenzerwerb an der Hochschule wären solche Stadien interessant, um Lernziele besser definieren und Lernentwicklungen in kleinen Schritten dokumentieren zu können. Mit der Lang- und Kurzform des *BEsoB* steht nun erstmals ein Beobachtungsinstrument zur Verfügung, welches das Beratungshandeln in seiner ganzen Komplexität abbilden und als Dokumentationsinstrument für Schritte im Beratungslernen genutzt werden kann. Es schließt damit eine Lücke im Kanon der Beobachtungsinstrumente zum Handeln in beratenden Gesprächssituationen.

12 Literatur

- Aas, B. & Schiepek, G. (2015). Das Synergetische Navigationssystem (SNS). In I. Sammet, G. Dammann & G. Schiepek (Hrsg.), *Psychotherapie in Psychiatrie und Psychosomatik. Der psychotherapeutische Prozess: Forschung für die Praxis* (S. 55–63). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahlers, C. (2017). *Kommunikative Kompetenz: Das Rollenspiel in der systemischen Psychotherapie. Psychotherapiewissenschaft in Forschung, Profession und Kultur: Band 18*. Münster, New York: Waxmann.
- Ameln, F. v. (2016). Beratung, wie sie nicht im Buche steht: Wie sich Komplexität und Kontinenz von Beratungsprozessen mit einem Planspiel simulieren lassen. In D. Rohr, A. Hummelsheim & M. Höcker (Hrsg.), *Beratung lehren: Erfahrungen, Geschichten, Reflexionen aus der Praxis von 30 Lehrenden* (S. 264–275). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Amini, R. L. & Woolley, S. R. (2011). First-Session Competency: The Brief Strategic Therapy Scale-1. *Journal of Marital and Family Therapy*, 37(2), 209–222.
- Arnold, R. (1996). Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(5), 719–730.
- Aspegren, K. (1999). BEME Guide No. 2: Teaching and learning communication skills in medicine- a review with quality grading of articles. *Medical Teacher*, 21(6), 563–570.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Barber, J. P., Mercer, D., Krakauer, I. & Calvo, N. (1996). Development of an adherence/competence rating scale for individual drug counseling. *Drug and Alcohol Dependence*, 43(3), 125–132.
- Barrows, H. S. (1993). An Overview of the Uses of Standardized Patients for Teaching and Evaluating Clinical Skills. *Academic Medicine*, 68(6), 443–451.
- Barthelmess, M. (2010). Welchen »Beraterhut« habe ich eigentlich auf? *KONTEXT*, 41(4), 308–318.
- Barthelmess, M. (2016). *Die systemische Haltung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 3(2), 77–85.
- Bauer, A., Gröning, K., Hoffmann, C. & Kunstmann, A.-C. (2012). *Grundwissen Pädagogische Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht bei UTB.

- Bauer, P. & Weinhardt, M. (2014a). Die Entwicklung von Beratungskompetenz an der Hochschule. In S. Faas, P. Bauer & R. Treptow (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung in der Erziehungswissenschaft. Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe: Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt* (S. 85–101). Wiesbaden: Springer VS.
- Bauer, P. & Weinhardt, M. (2014b). Perspektiven sozialpädagogischer Beratung - einführende Überlegungen. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Beratung: Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen* (S. 9–17). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bauer, P. & Weinhardt, M. (2015). Methodenkompetenzerwerb im Studium: Das Beispiel Beratungslernen in Simulationsumgebungen. In E. Bolay, A. Iser & M. Weinhardt (Hrsg.), *Methodisch Handeln – Beiträge zu Maja Heiners Impulsen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit* (S. 91–103). Wiesbaden: Springer VS.
- Bauer, P. & Weinhardt, M. (2016). Vermitteln einer beraterischen Grundhaltung oder: Über die Schwierigkeit, Neugier, Offenheit und Anerkennung zu lehren und zu lernen. In M. Zipperle, P. Bauer, B. Stauber & R. Treptow (Hrsg.), *Vermitteln: Eine Aufgabe von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit* (S. 205–216). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G. & Müller-Hermann, S. (2012). Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit* (S. 9–31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker-Mroztek, M. & Brünner, G. (2002). Simulation authentischer Fälle. In G. Brünner, R. Fiehler & W. Kindt (Hrsg.), *Angewandte Diskursforschung. Band 2* (S. 71–80). Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Beer, K. (2017). *Die Rolle und Messbarkeit von deklarativem Wissen im Kontext von systemischer Beratungskompetenz*: Unveröffentlichte Abschlussarbeit, Master im Studiengang "Forschung und Entwicklung in der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit", Universität Tübingen.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463–482.
- Berth, H. & Brahler, E. (2003). Bonner Fragebogen für Therapie und Beratung (BFTB) von Thomas Fuchs, Eftychia Sidiropoulou, Dieter Vennen und Hermann-Josef Fisseni (2003). *Diagnostica*, 49(4), 191–196.
- Blake, K., Mann, K. V., Kaufman, D. M. & Kappelman, M. (2000). Learning Adolescent Psychosocial Interviewing Using Simulated Patients. *Academic Medicine*, 75(10), 56–58.

- Bliesener, T. & Brons-Albert, R. (1994). *Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bolay, E., Iser, A. & Weinhardt, M. (Hrsg.) (2015). *Methodisch Handeln: Beiträge zu Maja Heiners Impulsen zur Professionalisierung der sozialen Arbeit. Forschung und Entwicklung in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (4. vollständig überarbeitete Auflage). Berlin u.a.: Springer.
- Boshuizen, H. P. A. & Schmidt, H. G. (1992). On the role of biomedical knowledge in clinical reasoning by experts, intermediates and novices. *Cognitive Science*, 16(2), 153–184.
- Broermann, M. (2015). Das Selbstverständnis von Beratung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 22(1), 73–86.
- Bruder, S. (2011). Lernberatung in der Schule: ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns (Dissertation). Techn. Universität, Darmstadt. Verfügbar unter http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2432/1/Dissertation_Bruder_Lernberatung_070311.pdf [18.09.2018].
- Brunner, A., Engelhardt, E. & Heider, T. (2009). Foren-Beratung. In S. Kühne & G. Hintenberger (Hrsg.), *Handbuch Online-Beratung: Psychosoziale Beratung im Internet* (2. Auflage, S. 79–90). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brüsemeister, T. (2004). Beratung zwischen Profession und Organisation. In R. Schützeichel & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Die beratene Gesellschaft: Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung* (S. 259–271). Wiesbaden: VS Springer.
- Bühner, M. (2010). Auswertung und Bewertung von Beobachtung. In K. Westhoff, C. Hagemeister, K. Conzelmann, F. Lang, H. Moosbrugger, G. Reimann, . . . T. d. F. D. Psychologenvereinigungen (Hrsg.), *Grundwissen für die berufsbezogene Eignungsbeurteilung nach DIN 33430* (3. Auflage, S. 68–74). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Bülow, S. (2016). Beratungskompetenzen von Studierenden: Kompetenzmessung mittels Videographie. In D. Prinz & K. Schwippert (Hrsg.), *Der Forschung, der Lehre, der Bildung: Aktuelle Entwicklungen der empirischen Bildungsforschung* (S. 87–101). Münster, New York: Waxmann.
- Bülow, S. (2018). *Entwicklung von Beratungskompetenzen im Pädagogikstudium: Eine empirische Untersuchung zur pädagogischen Professionalitätsentwicklung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Busse, S. (2016). Die "Fallwerkstatt": Den Fall zum Sprechen bringen oder die allmähliche Einübung der Fähigkeit den Wald vor lauter Bäumen zu sehen... In D. Rohr, A. Hummelsheim

- & M. Höcker (Hrsg.), *Beratung lehren: Erfahrungen, Geschichten, Reflexionen aus der Praxis von 30 Lehrenden* (S. 206–220). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Büttner, G. (2008). Fragebögen und Ratingskalen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 282–290). Göttingen: Hogrefe.
- Caspar, F. (2012). Die Chance, durch Erfahrung ein guter Therapeut oder Forscher zu werden. In J. Siegl, D. Schmelzer & H. Mackinger (Hrsg.), *Horizonte der klinischen Psychologie und Psychotherapie* (S. 37–41). Lengerich: Pabst Science Publisher.
- Cleff, T. (2015). Faktorenanalyse. In T. Cleff (Hrsg.), *Deskriptive Statistik und explorative Datenanalyse: Eine computergestützte Einführung mit Excel, SPSS und STATA* (S. 217–234). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Consbruch, K. v., Flückiger, C., Stangier, U., Beutel, M. E., Herpertz, S., Hoyer, J., . . . Strauß, B. (2013). WIFA-k: Ein neues Messinstrument zur zeitökonomischen Erfassung allgemeiner Wirkfaktoren nach Grawe. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 63(07), 286–289.
- Custers, E. F. M.J. (2015). Thirty years of illness scripts: Theoretical origins and practical applications. *Medical Teacher*, 37(5), 457–462.
- Custers, E. J.F.M., Boshuizen, H. P. A. & Schmidt, H. G. (1996). The influence of medical expertise, case typicality, and illness script component on case processing and disease probability estimates. *Memory & Cognition*, 24(3), 384–399.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren: Eine Einführung* (4. Auflage). *Qualitative Sozialforschung: Bd. 3*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie e.V. (2017). Alles über DGsf-Zertifikate. Informationen zu systemischen Weiterbildungen. Verfügbar unter <https://www.dgsf.org/zertifizierung/dgsf/blabla/zertifizierung/dgsf/zertifizierung-richtlinien/alles-ueber-dgsf-zertifikate> [18.09.2018].
- Dewe, B. (2004). Beratung. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Einführungskurs Erziehungswissenschaft, Band 1* (S. 131-142). Wiesbaden: Springer VS.
- Dewe, B. (2012). Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule: Wissen, Kompetenz, Habitus und*

- Identität im Studium Sozialer Arbeit* (S. 111–128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, B. (2018). Beratungsforschung. In H.-O. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (6. Auflage, S. 121–131). München: Reinhardt.
- Dewe, B. & Otto, H.-U. (2012). Reflexive Sozialpädagogik. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (S. 197–217). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, B. & Winterling, J. (2005). Pädagogische Beratung oder das Pädagogische in der Beratung. *Pädagogische Rundschau*, 59(2), 129–138.
- Dieckmann, P. (2016). Lernen in Simulation im Gesundheitswesen. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 434–444). Bad Heilbrunn: Klinkhardt bei UTB.
- Dirks, U. (2012). Aufgabenformate – das Genre ‚Fallvignette‘. In W. Hansmann, U. Dirks & H. Baumbach (Hrsg.), *Professionalisierung und Diagnosekompetenz - Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium* (II Forschungsdesign - Kapitel 4). Marburg: Philipps-Universität.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Drechsel, B., Sauer, D., Paetsch, J., Fricke, J. & Wolstein, J. (2018). Beratungskompetenzen von Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Studium evidenzbasiert fördern - Das Bamberger Peer-Beratungstraining. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung*. Publikation eingereicht.
- Duden (2018). *Beraten*. Verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/beraten> [10.08.2018].
- Ecarius, J., Berg, A., Serry, K. & Oliveras, R. (2017). *Spätmoderne Jugend – Erziehung des Beraters – Wohlbefinden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Eckel, J., Merod, R., Vogel, H. & Neudert, S. (2014). Einsatz von Schauspielpatienten in den „Psych-“Fächern des Medizinstudiums – Verwendungsmöglichkeiten in der Psychotherapieausbildung? *PPmP - Psychotherapie - Psychosomatik - Medizinische Psychologie*, 64(01), 5-11.

- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2013). *Statistik und Forschungsmethoden* (3. korrigierte Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Elbing, E. (2000). *Hochbegabte Kinder: Strategien für die Elternberatung*. München: Reinhardt.
- Engel, F. (2003). Beratung - ein eigenständiges Handlungsfeld zwischen alten Missverständnissen und neuen Positionierungen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52, 215–233.
- Engel, F., Nestmann, F. & Sickendiek, U. (Hrsg.). (2007). *Handbuch der Beratung: Ansätze, Methoden und Felder* (Bd. 2). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Engel, F., Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2018). Beratung: Alte Selbstverständnisse und neue Entwicklungen. In S. Rietmann & M. Sawatzki (Hrsg.), *Zukunft der Beratung: Von der Verhaltens- zur Verhältnisorientierung?* (S. 83–115). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Engel, F. & Sickendiek, U. (2005). Beratung – ein eigenständiges Handlungsfeld mit neuen Herausforderungen. *Pflege & Gesellschaft*, 10(4), 163–171.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363.
- Eriksen, K. & McAuliffe, G. (2003). A Measure of Counselor Competency. *Counselor Education and Supervision*, 43(2), 120–133.
- Eriksen, K. & McAuliffe, G. (2006). Constructive Development and Counselor Competence. *Counselor Education & Supervision*, 45(3 March), 180–192.
- Ertel, H. & Wehr, S. (2007). Bologna-rechter Hochschulunterricht. Herausforderungen durch Kompetenzorientierung und Lernzentrierung. In S. Wehr & H. Ertel (Hrsg.), *Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis*. (S. 13-30). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Expertenrat "Herkunft und Bildungserfolg". (2011). *Empfehlungen für bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020 (BW 2020)*. Stuttgart. Verfügbar unter https://www.oekostation.de/docs/Expertenbericht_BaWue_online.pdf [18.09.2018].
- Flückiger, C., Regli, D., Zwahlen, D., Hostettler, S. & Caspar, F. (2010). Der Berner Patienten- und Therapeutenstundenbogen 2000. *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*, 39(2), 71–79.
- Flückinger, C. & Grosse Holtforth, M. (2008). Ressourcenorientierte Mikroprozess-Analyse (ROMA). Ressourcendiagnostik und Ressourcenaktivierung im Therapieprozess. *Klinische Diagnostik und Evaluation*, 1(2), 171–185.

- Fuchs, T. (2003). *Bonner Fragebogen für Therapie und Beratung: BFTB*. Göttingen: Hogrefe.
- Gahleitner, S. B. (Hrsg.). (2013). *Personenzentriert beraten: alles Rogers? Theoretische und praktische Weiterentwicklungen*. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Gahleitner, S. B., Wahlen, K., Bilke-Hentsch, O., Hillmeier, H., Britze, H.; ... & Pantucek, P. (2013). *Biopsychosoziale Diagnostik in der Kinder- und Jugendhilfe: Interprofessionelle und interdisziplinäre Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gartmeier, M., Papadakis, C. & Strasser, J. (2017). The Negative Knowledge of Educational Counselors: Forms, Expertise-Related Differences, Contextualization, and Embeddedness in Episodes. *The European Journal of Counselling Psychology*, 6(1), 26–40.
- 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 (Hrsg.), *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten - Strategien und Methoden* (S. 51–68). Münster: Waxmann.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1999). Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 169–178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (2001). Methodologie und Empirie zum situierten Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(3), 453–470.
- Gieseke, W., Käpplinger, B. & Otto, S. (2007). Prozessverläufe in der Beratung analysieren - Ein Desiderat: Begründung und Entwicklung eines Forschungsdesigns. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 30(1), 33–42.
- Gorter, S., Rethans, J.-J., Scherpbier, A., Heijde, D. van der, Houben, H., Vleuten, C. van der & Linden, S. van der. (2000). Developing Case-specific Checklists for Standardized-patient—Based Assessments in Internal Medicine. *Academic Medicine*, 75(11), 1130–1137.
- Graßhoff, G. (2016). Rekonstruktive Sozialpädagogik!? In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 271–289). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Grawe, K., & Grawe-Gerber, M. (1999). Ressourcenaktivierung. *Psychotherapeut*, 44(2), 63-73.
- Grawe, K., Regli, D., Smith, E. & Dick, A. (1999). Wirkfaktorenanalyse - ein Spektroskop für die Psychotherapie. *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, 31(2), 201–225.
- Greeno, J. G. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist*, 53(1), 5–26.

- Grewe, N. (Hrsg.). (2015). *Praxishandbuch Beratung in der Schule: Grundlagen, Aufgaben und Fallbeispiele* (3. Auflage). Neuwied: Carl Link.
- Grolimund, F. (2014). *Psychologische Beratung und Coaching*. Göttingen: Huber.
- Großmaß, R. (2007). Psychotherapie und Beratung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung* (2. Auflage, Vol. 1, S. 89–102). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Großmaß, R. (2014). Interdisziplinarität in der Beratung. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Beratung: Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen* (S. 162–178). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gruber, H. & Degner, S. (2016). Expertise und Kompetenz. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 173–180). Bad Heilbrunn: Klinkhardt bei UTB.
- Gruber, H., Harteis, C. & Rehl, M. (2006). Professional Learning: Erfahrung als Grundlage von Handlungskompetenz. *Bildung und Erziehung*, 59(2), 193–204.
- Gruber, H. & Rehl, M. (2002). *Wege zum Können: Ansätze zur Erforschung und Förderung der Expertise von Sozialarbeitern im Umgang mit Fällen von Kindeswohlgefährdung*. München. Verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/146_wege.pdf [18.09.2018].
- Gruber, H. & Rehl, M. (2003). Bedingungen zur Stimulation von Kompetenzentwicklung. In T. G. Gruber (Hrsg.), *Berufsbildung für eine globale Gesellschaft - Perspektiven im 21. Jahrhundert: 4. BIBB-Fachkongress 2002 ; Ergebnisse und Ausblicke* (S. 1–12). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gruber, H. & Rehl, M. (2005). Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz. Universität Regensburg, Regensburg. Verfügbar unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/fb15_2005_regenburg_uni_paed.pdf [10.08.2018].
- Gruber, H. & Ziegler, A. (Hrsg.). (1996). *Expertiseforschung: Theoretische und methodische Grundlagen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gutknecht, D. (2010). Professionelle Responsivität.: Ein hochschulbezogenes Ausbildungskonzept für den frühpädagogischen Arbeitskontext U3: Kinder unter drei Jahren und ihre Familien (Dissertation). Pädagogische Hochschule Heidelberg, Heidelberg. Verfügbar unter https://opus.ph-heidelberg.de/files/31/Gutknecht_Professionelle_Responsivitaet.pdf [10.08.2018].

- Gwet, K. L. (2002). Inter-rater reliability: Dependency on Trait Prevalence and Marginal Homogeneity. *Statistical Methods for Inter-Rater Reliability Assessment Series*, 2(May), 1–9. Verfügbar unter http://agreestat.com/research_papers/inter_rater_reliability_dependency.pdf [10.08.2018].
- Gwet, K. L. (2008). Computing inter-rater reliability and its variance in the presence of high agreement. *The British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 61(Pt 1), 29–48.
- Gwet, K. L. (2014). Intrarater reliability. In N. Balakrishnan (Ed.), *Wiley Series in Methods and Applications of Statistics. Methods and applications of statistics in clinical trials* (pp. 340–356). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Hacker, W. (1992). *Expertenkönnen: Erkennen und Vermitteln. Arbeit und Technik: Vol. 2*. Göttingen u.a.: Verlag für angewandte Psychologie.
- Hacker, W. & Weth, R. v. d. (2008). Denken - Entscheiden - Handeln. In P. Badke-Schaub, G. Hofinger & K. Lauche (Hrsg.), *Human Factors: Psychologie sicheren Handelns in Risikobranchen* (S. 77–93). Heidelberg: Springer Medizin.
- Hackstein, A., Hagemann, V., Kaufmann, F. v. & Regener, H. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Simulation*. Edewecht: S+K Verlagsgesellschaft Stumpf + Kossendey mbH.
- Hafen, M. (2012). Problem. In J. V. Wirth, H. Kleve & H. Abels (Hrsg.), *Systemische Therapie Beratung. Lexikon des systemischen Arbeitens: Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie* (S. 312–315). Heidelberg: Carl-Auer.
- Hahn, K. (2012). Ressource. In J. V. Wirth, H. Kleve & H. Abels (Hrsg.), *Systemische Therapie Beratung. Lexikon des systemischen Arbeitens: Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie* (S. 331–335). Heidelberg: Carl-Auer.
- Haken, H. & Schiepek, G. (2006). *Synergetik in der Psychologie: Selbstorganisation verstehen und gestalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Hancken, S. (2017). Frischer Wind in der Hochschullehre?! *Sozial Extra*, 41(1), 10–13.
- Hansen, T., Elholm Madsen, E. & Sørensen, A. (2016). The effect of rater training on scoring performance and scale-specific expertise amongst occupational therapists participating in a multicentre study: A single-group pre-post-test study. *Disability and Rehabilitation*, 38(12), 1216–1226.
- Haselmann, S. (2012). Beratung. In J. V. Wirth, H. Kleve & H. Abels (Hrsg.), *Systemische Therapie Beratung. Lexikon des systemischen Arbeitens: Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie* (S. 52–57). Heidelberg: Carl-Auer.

- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4. aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hawelka, B. (2007). Problemorientiertes Lehren und Lernen. In B. Hawelka, M. Hammerl & H. Gruber (Hrsg.), *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis* (S. 45–58). Kröning: Asanger.
- Hegemann, T. (2012). Lösungsfokussierung. In J. V. Wirth, H. Kleve & H. Abels (Hrsg.), *Systemische Therapie Beratung. Lexikon des systemischen Arbeitens: Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie* (S. 253–257). Heidelberg: Carl-Auer.
- Heiner, M. (2012). Handlungskompetenz „Fallverstehen“. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit* (S. 201–217). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hennig, C. & Ehinger, W. (2014). *Das Elterngespräch in der Schule: Von der Konfrontation zur Kooperation* (7. Auflage). Donauwörth: Auer.
- Henrich, M. & Weinhardt, M. (2016). Der Beratungsdiskurs im englischsprachigen Raum. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Professionalisierungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse in der sozialpädagogischen Beratung* (S. 148–159). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hermer, M., Hirsch, O. & Röhrle, B. (2015). Inventar zur therapeutischen Beziehung (ITB). *Forum Der Psychoanalyse*, 31(1), 89–107.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern: Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Hildenbrand, B. (1999). Auftragsklärung und/oder Rahmung? - Zur Bedeutung der Anfangssequenz in Beratung und Therapie. *System Familie*, 12(3), 123–131.
- Hill, B. (2012). Die Bologna Reform und das Studium der Sozialen Arbeit: Professionalisierung oder Dequalifizierung? In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit* (S. 287–302). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hintenberger, G. (2009). Der Chat als neues Beratungsmedium. In S. Kühne & G. Hintenberger (Hrsg.), *Handbuch Online-Beratung: Psychosoziale Beratung im Internet* (2. Auflage, S. 69–78). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hof, C. (2002). Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung. In E. Nuissl, C. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.), *Literatur und Forschungsreport*

- Weiterbildung. Band 49: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?* (S. 80–89). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hoffmann, K., Schultz, J. H., Conrad, C., Hancke, R., Lauber, H., Schönemann, J., . . . Nikendei, C. (2007). Kommunikationsschulung mittels "Standardisierter Eltern" im Fachbereich der Pädiatrie: Effekte auf die Selbst- und Fremdeinschätzung kommunikativer Kompetenzen - eine Studie im Kontrollgruppen-Design. *GMS Zeitschrift für medizinische Ausbildung*, 24(2), 1–7.
- Hollstein-Brinkmann, H. (2016). Herstellung und Definition der Tür-und-Angel-Situation – oder: Wann ist ein Gespräch Beratung? In H. Hollstein-Brinkmann & M. Knab (Hrsg.), *Beratung zwischen Tür und Angel* (S. 17–47). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Honermann, H., Müssen, P., Brinkmann, A. & Schiepek, G. (1999). *Ratinginventar Lösungsorientierter Interventionen (RLI): Ein bildgebendes Verfahren zur Darstellung ressourcen- und lösungsorientierten Therapeutenverhaltens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Huber, A. A. (Hrsg.). (2005). *Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung*. Tübingen: Ingeborg Huber.
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M. & Meier, M. (Hrsg.) (2016). *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Iller, C. & Wick, A. (2009). Prüfungen als Evaluation der Kompetenzentwicklung im Studium. *Das Hochschulwesen*, 57(6), 195–201.
- Jong, T. d. & Ferguson-Hessler, M. G. M. (1996). Types and qualities of knowledge. *Educational Psychologist*, 31(2), 105–113.
- Kähler, H. D. & Gregusch, P. (2015). *Erstgespräche in der fallbezogenen Sozialen Arbeit* (6. überarbeitete und erweiterte Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36.
- Kallmeyer, W. (2000). Beraten und Betreuen: Zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2(1), 227–252.
- Kiessling, C., Ortwein, H., Kampmann, M. & Schlünder, M. (2002). Einsatz von Simulationspatienten im Rahmen eines Workshops zum Thema "Kommunikation und ärztliche Gesprächsführung" im Reformstudiengang Medizin in Berlin. *Medical Education*, 19, 143–146.
- Klamen, D. L. & Yudkowsky, R. (2002). Using standardized patients for formative feedback in an introduction to psychotherapy course. *Academic Psychiatry Klieme*, 26(3), 168–172.

- Kleve, H. (2014). Empowerment durch Nichtwissen: Haltungsbildung in der Sozialen Arbeit. *Soziale Arbeit*, 6, 216–233.
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, 56(6), 10–13.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(Sonderheft 8), 11–29.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903.
- Klug, J., Bruder, S., Keller, S. & Schmitz, B. (2012). Hängen diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz von Lehrkräften zusammen: Eine korrelative Untersuchung. *Psychologische Rundschau*, 63(1), 3–10.
- Knatz, B. (2009). Webbasierte Mail-Beratung. In S. Kühne & G. Hintenberger (Hrsg.), *Handbuch Online-Beratung: Psychosoziale Beratung im Internet* (2. Auflage, S. 59–68). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Knyphausen-Aufseß, D. z., Schweizer, L. & Rajes, M. (2009). Beratungserfolg – eine Betrachtung des State of the Art der Ansätze zur Messung und Erklärung des Erfolges von Beratungsleistungen. *Zeitschrift für Management*, 4(1), 5–27.
- Kolodner, J. L. (1992). An introduction to case-based reasoning. *Artificial Intelligence Review*, 6(1), 3–34.
- Kolodner, J. L. (1997). Educational implications of analogy: A view from case-based reasoning. *American Psychologist*, 52(1), 57.
- Kolodner, J. L. (2014). *Case-based reasoning*. San Mateo (CA): Morgan Kaufmann Publishers.
- Körner, J. (2015). *Psychotherapeutische Kompetenzen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Krampen, G. & Wald, B. (2001). Kurzinstrumente für die Prozessevaluation und adaptive Indikation in der Allgemeinen und Differentiellen Psychotherapie und Beratung. *Diagnostica*, 47(1), 43–50.
- Krause, C., Mayer, C. H. & Assmann, M. (2007). Profil und Identität professioneller Berater und Beraterinnen. *Beratung Aktuell*. (3). Verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Claude_Helene_Mayer/publication/281238421_Profil_und_Identitaet_professioneller_Berater_und_Beraterinnen/links/55dc612308ae9d659494e303/Profil-und-Identitaet-professioneller-Berater-und-Beraterinnen.pdf [10.08.2018].

- Krause, G. (2012). Ausbildungssupervision im Fokus der Expertiseforschung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 19(2), 205–215.
- Kriz, W. (2009). Planspiel. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 558–578). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühl, S. (Hrsg.). (2008). *Coaching und Supervision: Zur personenorientierten Beratung in Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühne, S. & Hintenberger, G. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Online-Beratung: Psychosoziale Beratung im Internet* (2. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kupfer, A. & Nestmann, F. (2016). Beratungen im sozialen Kontext. In D. Rohr, A. Hummelsheim & M. Höcker (Hrsg.), *Beratung lehren: Erfahrungen, Geschichten, Reflexionen aus der Praxis von 30 Lehrenden* (S. 323–341). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174.
- Levold, T. & Wirsching, M. (Hrsg.). (2014). *Systemische Therapie und Beratung: Das große Lehrbuch*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Lindemann, H. (2017). *Moderation, Mediation und Beratung in der Schule: Lern- und Arbeitsbuch für pädagogische und soziale Berufe*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Linden, M. & Langhoff, C. (2010). Verhaltenstherapie-Kompetenz-Checkliste. *Psychotherapeut*, 55(6), 477–484.
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (1993). Das träge Wissen. *Psychologie Heute*, 20(9), 64–69.
- Maschke, S. (2013). *Appolutely smart! Ergebnisse der Studie Jugend.Leben*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Mayer, H., Nonn, C., Osterbrink, J. & Evers, G. (2004). Qualitätskriterien von Assessmentinstrumenten – Cohen's Kappa als Maß der Interrater-Reliabilität (Teil 1). *Pflege*, 17(1), 36–46.
- Melis, E. (1997). Beweisen durch Analogie. *Kognitionswissenschaft*, 6(3), 115–126.
- Michelsen, G. & Rieckmann, M. (2014). Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen an Hochschulen – Veränderte Anforderungen und Bedingungen für Lehrende und Studierende. In F. Keuper & H. M. Arnold (Hrsg.), *Campus Transformation: Education, Qualification & Digitalization* (S. 45–65). Berlin: Logos.

- Nauerth, M. (2009). Fallverstehen als Grundlage der Vorbereitung und nachträglichen Begründung sozialpädagogischer Hilfe. In E. Mührel & B. Birgmeier (Hrsg.), *Theorien der Sozialpädagogik – ein Theorie-Dilemma?* (S. 215–231). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nestmann, F. (2007). Beratung zwischen alltäglicher Hilfe und Profession. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 1* (2. Auflage, S. 547–559). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2018). Beratung. In H.-O. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (6. Auflage, S. 110–120). München: Ernst Reinhardt.
- Nfb/Forschungsgruppe Beratungsqualität. (2014). *Professionell beraten: Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Berlin, Heidelberg. Verfügbar unter https://www.wbv.de/openaccess/themenbereiche/berufsbildung/shop/detail/16/_/0/1/6004445w/facet/NfB////////nb/0/category/1161.html?cHash=abb0e01141b5a8b8b20ef847a5561d0d?scrollto=searchresultarea [18.09.2018].
- Nicolaisen, T. (2013). *Lerncoaching-Praxis: Coaching in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Beltz Juventa.
- Nikendei, C., Zeuch, A., Dieckmann, P., Roth, C., Schäfer, S., Völkl, M., . . . Jünger, J. (2005). Role-playing for more realistic technical skills training. *Medical Teacher*, 27(2), 122–126.
- Nisbett, R. E. & Wilson, T. D. (1977). The halo effect: Evidence for unconscious alteration of judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(4), 250.
- Nußbeck, S. (2014). *Einführung in die Beratungspsychologie* (3. aktualisierte. Auflage, Vol. 2784). München: Reinhardt bei UTB.
- Nüssle-Stein, C. (2006). *Professionalität und Qualität in Beratung und Therapie: Eine disziplinen- und theorie/praxisübergreifende Betrachtung*. Bern u.a.: Haupt.
- Ortwein, H., Fröhmel, A. & Burger, W. (2006). Einsatz von Simulationspatienten als Lehr-, Lern- und Prüfungsform. *PPmP - Psychotherapie - Psychosomatik - Medizinische Psychologie*, 56, 23-26.
- Palmowski, W. (2011). *Systemische Beratung: Systemisch denken und systemisch beraten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Partschefeld, E., Strauß, B., Geyer, M. & Philipp, S. (2013). Simulationspatienten in der Psychotherapieausbildung. *Psychotherapeut*, 58(5), 438–445.

- Paukert, M. (2011). *Systems Competence: Operationalization, Evaluation and Theoretic Classification* (Dissertation). Ruprecht-Karls-Universität, Heidelberg. Verfügbar unter <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/12303> [18.09.2018].
- Paukert, M. (2012). Systemkompetenz – eine empirische Studie zur Kompetenzentwicklung von Beratern. In C. Schiersmann & H.-U. Thiel (Hrsg.), *Interdisziplinäre Beratungsforschung. Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen: Empirische Studien zur Beratung von Personen und Organisationen auf der Basis der Synergetik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Perosa, L. M. & Perosa, S. L. (2010). Assessing Competencies in Couples and Family Therapy/Counseling: A Call to the Profession. *Journal of Marital and Family Therapy*, 36(2), 126–143.
- Pohl, U., Richter, H. & Bohus, M. (2000). Neuere Entwicklungen zur systematischen Überprüfung des therapeutischen Vorgehens. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 50(01), 14–21.
- Preß, H. & Gmelch, M. (2014a). Der Klient als Experte! Eine therapeutische Haltung, die Selbstmanagement ernst nimmt. *Systema*, 1/2014, 35–50.
- Preß, H. & Gmelch, M. (2014b). Die „therapeutische Haltung“. *Psychotherapeutenjournal*. (4), 358–366.
- Rechtien, W. (2009). Professionalisierung des Beratungswesens – die Ausbildung. *Journal für Psychologie*, 17(1). Verfügbar unter <http://journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/151> [18.09.2018].
- Redlich, A. (2007). *Kooperative Gesprächsführung in der Beratung von Lehrern, Eltern und Erziehern. Materialien aus der Beratungsstelle für Soziales Lernen am Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg: Band 4*. Hamburg: Arbeitsgruppe Beratung und Training Fachbereich Psychologie der Univ. Hamburg.
- Reimann, P. & Schult, T.J. (1996). Turning examples into cases: Acquiring knowledge structures for analogical problem solving. *Educational Psychologist*, 31(2), 123–132.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch* (4. Auflage, S. 601–646). Weinheim: Beltz PVU.
- Renkl, A. (2015). Wissenserwerb. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 3–24). Berlin, Heidelberg: Springer.

- Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (2), 8–18.
- Riemann, G., Frommer, J. & Marotzki, W. (2000). Anmerkungen und Überlegungen zur qualitativen Beratungsforschung : eine Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2(1), 217–225.
- Rodde, S. , Margraf, J., El Falaky, A. & Schneider, S. (1996). Lässt sich quantitativ erfassen, was Therapeuten in Therapiestudien tun? *Verhaltenstherapie*, 6(3), 135–141.
- Rogers, C. R. (2014). *Die nicht-direktive Beratung* (Ungekürzte Ausgabe, 14. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Rohr, D., Hummelsheim, A. & Höcker, M. (Hrsg.). (2016). *Beratung lehren: Erfahrungen, Geschichten, Reflexionen aus der Praxis von 30 Lehrenden*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Rosenthal, R. (1966). *Experimenter effects in behavioral research*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Rothe, H.-J. & Schindler, M. (1996). Expertise und Wissen. In H. Gruber & A. Ziegler (Hrsg.), *Expertiseforschung: Theoretische und methodische Grundlagen* (S. 35–57). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rzepka-Meyer, U., Frank, R. & Vaitl, D. (1998). Entwicklung therapeutischer Kompetenzen: Zur Rolle von Therapieerfahrung und Reflexionsbereitschaft. *Verhaltenstherapie*, 8(3), 200–207.
- Sattler, D. N., McKnight, P. E., Naney, L. & Mathis, R. (2015). Grant Peer Review: Improving Inter-Rater Reliability with Training. *PLoS One*, 10(6), e0130450. Verfügbar unter <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0130450> [18.09.2018].
- Sauer, D. (2018). Professionelle Beratung. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf's (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*. Stuttgart: Waxmann bei UTB.
- Sauer, D. (2015). *Wie beraten Lehrkräfte Eltern? Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Beratungsaufgabe von Lehrkräften*. Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Schaeffer, D. & Dewe, B. (2008). Zur Interventionslogik von Beratung in Differenz zu Information, Aufklärung und Therapie. In D. Schaeffer (Hrsg.), *Programmbereich Gesundheit. Lehrbuch Patientenberatung* (S. 127–152). Bern: Huber.
- Schäfer, M., Georg, W., Mühlinghaus, I., Fröhmel, A., Rolle, D., Pruskil, S. , . . . Burger, W. (2007). Neue Lehr- und Prüfungsformen im Fach Psychiatrie. *Der Nervenarzt*, 78(3), 283–293.

- Schaeper, H. (2008) Lehr-/Lernkulturen und Kompetenzentwicklung: Was Studierende lernen, wie Lehrende lehren und wie beides miteinander zusammenhängt. In K. Zimmermann, M. Kamphans, S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (S. 197-213). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schaper, N. (2014). Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Studium. In R. Arnold & K. Wolf (Hrsg.), *Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule* (S. 288–313). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schaper, N., Schlömer, T. & Paechter, M. (2012). Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(4), I–X.
- Schein, E. H. (1987). *Process Consultation: II: Lessons for Managers and Consultants*. Reading (Ma): Addison-Wesley.
- Schiepek, G., Aichhorn, W. & Strunk, G. (2012). Der Therapie-Prozessbogen (TPB) – Faktorenstruktur und psychometrische Daten. *Zeitschrift für psychosomatische Medizin und Psychotherapie*, 58(3), 257–266.
- Schiepek, G., Honermann, H., Müssen, P. & Senkbeil, A. (1997). "Ratinginventar lösungsorientierter Interventionen" (RLI): Die Entwicklung eines Kodierinstrumentes für ressourcenorientierte Gesprächsführung in der Psychotherapie. *Zeitschrift für klinische Psychologie*, 26(4), 269–277.
- Schiersmann, C. (2013). Beraten als Förderung von Selbstorganisationsprozessen: Theoretische Überlegungen und empirische Zugänge. *Familiendynamik*, 38(1), 22–31.
- Schiersmann, C., Weber, P. & Petersen, C.-M. (2013a). Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In C. Schiersmann & P. Weber (Hrsg.), *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung: Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts* (S. 285–299). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schiersmann, C., Weber, P. & Petersen, C.-M. (2013b). Kompetenzprofil und Kompetenzerfassung für Beratende – am Beispiel des Feldes Bildung, Beruf und Beschäftigung. *POSITIONEN - Beiträge Zur Beratung in Der Arbeitswelt*. (2), 2–8. Verfügbar unter <http://www.uni-kassel.de/upress/online/OpenAccess/978-3-86219-622-7.OpenAccess.pdf> [18.09.2018].
- Schleider, K. & Huse, E. (2011). *Problemfelder und Methoden der Beratung in der Gesundheitspädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlippe, A. v. & Schweitzer, J. (2010). *Systemische Interventionen* (2. Auflage). Göttingen, Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht bei UTB.

- Schlippe, A. v. & Schweitzer, J. (2013). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I: Das Grundlagenwissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmidt, H. G. & Rikers, R.M.J.P. (2007). How expertise develops in medicine: knowledge encapsulation and illness script formation. *Medical Education*, 41(12), 1133-1139.
- Schmidt-Atzert, L. (2010a). Beobachtungsfehler und Beobachtungsverzerrungen. In K. Westhoff, C. Hagemeister, K. Conzelmann, F. Lang, H. Moosbrugger, G. Reimann, . . . T. d. F. D. Psychologinnenvereinigungen (Hrsg.), *Grundwissen für die berufsbezogene Eignungsbeurteilung nach DIN 33430* (3. Auflage, S. 74–77). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Schmidt-Atzert, L. (2010b). Ratingverfahren. In K. Westhoff, C. Hagemeister, K. Conzelmann, F. Lang, H. Moosbrugger, G. Reimann, . . . T. d. F. D. Psychologinnenvereinigungen (Hrsg.), *Grundwissen für die berufsbezogene Eignungsbeurteilung nach DIN 33430* (3. Auflage, S. 61–68). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Schmidt-Atzert, L. & Amelang, M. (2012). *Psychologische Diagnostik*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Schmitt, H. (2003). Vom Lehrer-Wissen zum Lehrer-Können: Biographische Bewusstheit als Basis für Kompetenzentwicklung bei Lehrkräften. *System Schule*, 7(1), 14–20.
- Schnebel, S. (2007). *Professionell beraten: Beratungskompetenz in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schori, E., Kersten, B. & Abderhalden, C. (2006). Wie reliabel ist der Fragebogen zur Analyse der Pflegedokumentation (IzEP-Dok©) im Instrument zur Erfassung von Pflegesystemen IzEP®. *PrInterNet*. Verfügbar unter http://www.pflegeportal.ch/pflegeportal/pub/Schori_et_al_2006_1618_1.pdf [18.09.2018].
- Schlee, J. (2008). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe: Hilfe zur Selbsthilfe; ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schraper, C. (2015). Durchblicken und verstehen, was der Fall ist? Zur ‚Unendlichen Geschichte‘ der Kontroversen um eine sozial(pädagogische) Diagnostik. In E. Bolay, A. Iser & M. Weinhardt (Hrsg.), *Methodisch Handeln – Beiträge zu Maja Heiners Impulsen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit* (S. 61–75). Wiesbaden: Springer VS.
- Schratz, M., Meyer-Drawe, K. & Rumpf, H. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung. Erfolgreich im Lehrberuf: Vol. 8*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Schrauth, M., Riessen, R., Schmidt-Degenhard, T., Wirtz, H.P., Jünger, J., Höaring, H.U., Clausen, C.D., Zipfel, S. (2005). Praktische Prüfungen sind machbar. *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 22(2), Doc20.

- Schrauth, M., Schmulius, N., Kowalski, A., Enck, P., Zipfel, S. & Martens, U. (2006). Subjektive und psychophysiologische Belastungen bei Simulationspatienten. *PPmP - Psychotherapie - Psychosomatik - Medizinische Psychologie*, 56(02), A87.
- Schultz, J.-H., Schönemann, J., Lauber, H., Nikendei, C., Herzog, W. & Jünger, J. (2007). Einsatz von Simulationspatienten im Kommunikations- und Interaktionstraining für Medizinerinnen und Mediziner (Medi-KIT): Bedarfsanalyse - Training - Perspektiven. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38(1), 7–23.
- Schützeichel, R. (2010). Kontingenzarbeit: Über den Funktionsbereich der psycho-sozialen Beratung. In M. N. Ebertz & R. Schützeichel (Hrsg.), *Sinnstiftung als Beruf* (S. 129–144). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwarzer, C. & Buchwald, P. (2001). Beratung. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch* (4. Auflage, S. 565–900). Weinheim: Beltz PVU.
- Schweitzer, J., Beher, S., Sydow, K. v. & Retzlaff, R. (2007). Systemische Therapie/Familien-therapie. *Psychotherapeutenjournal*. (1), 4–19.
- Schwing, R. (2012). Neutralität. In J. V. Wirth, H. Kleve & H. Abels (Hrsg.), *Systemische Therapie Beratung. Lexikon des systemischen Arbeitens: Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie* (S. 287–290). Heidelberg: Carl-Auer.
- Schwing, R. & Fryszer, A. (2015). *Systemisches Handwerk: Werkzeug für die Praxis* (2. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schwing, R. & Fryszer, A. (2016). *Systemische Beratung und Familientherapie: Kurz, bündig, alltagstauglich* (5. unveränderte Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seel, H.-J. (2009). Professionalisierung von Beratung - Fragen und Thesen. *Journal für Psychologie*, 16(1). Verfügbar unter <https://journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/148/103> [18.09.2018].
- Seel, H.-J. (2014). *Beratung: Reflexivität als Profession*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Shazer, S. d. (2012). *Worte waren ursprünglich Zauber: Von der Problemsprache zur Lösungssprache* (3. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer.
- Sickendiek, U., Engel, F. & Nestmann, F. (1999). *Beratung: Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sickendiek, U., Engel, F. & Nestmann, F. (2008). *Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze* (3. Auflage). Weinheim, München: Juventa.

- Sonntag, K., Stegmaier, R. & Jungmann, A. (1998). Implementation arbeitsbezogener Lernumgebungen. Konzepte und Umsetzungserfahrungen. *Unterrichtswissenschaft*, 26(4), 327–347.
- St.Pierre, M. & Breuer, G. (Hrsg.) (2013). *Simulation in der Medizin*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Stark, R., Schnurer, K. & Mandl, H. (2005). Auf dem Weg in eine neue Lehr-Lern-Kultur: Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen zum selbstgesteuerten und kooperativen Lernen. In O.-A. Burow (Hrsg.), *Die Organisation als kreatives Feld: Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 213–235). Kassel: Kassel University Press.
- Stimmer, F. (2000). Beratung. In F. Stimmer (Hrsg.), *Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit*. (4. Auflage, S. 77–82). München, Wien: R. Oldenbourg.
- Stimmer, F. & Ansen, H. (2016). *Beratung in psychosozialen Arbeitsfeldern: Grundlagen - Prinzipien - Prozess*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Strasser, J. (2006). *Erfahrungen und Wissen in der Beratung: Theoretische und empirische Analysen zum Entstehen professionellem Wissen in der Erziehungsberatung*. Göttingen: Cuvillier.
- Strasser, J. (2007). Beratungskompetenz. In B. Hawelka, M. Hammerl & H. Gruber (Hrsg.), *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis* (S. 195–207). Kröning: Asanger.
- Strasser, J. (2014). Reflexion von Erfahrungen in Fehlern: Eine Voraussetzung für die berufliche Wissensentwicklung von Beraterinnen und Beratern. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Beratung: Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen* (S. 196–213). Weinheim: Beltz Juventa.
- Strasser, J. (2016). Zur Rolle des Wissens in der psychosozialen Beratung. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Professionalisierungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse in der sozialpädagogischen Beratung* (S. 11–22). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2003). Kompetenzerwerb in der Beratung: eine kritische Analyse des Forschungsstands. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 381–399.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2008). Kompetenz von Beratungslehrkräften im Vergleich. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise – Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 239–260). Münster: Waxmann.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2015). Learning processes in the professional development of mental health counselors: knowledge restructuring and illness script formation. *Advances in Health Sciences Education*, 20(2), 515–530.

- Swank, J. M. & Smith-Adcock, S. (2014). Gatekeeping During Admissions: A Survey of Counselor Education Programs. *Counselor Education and Supervision*, 53(1), 47–61.
- Sydow, K., Beher, S., Retzlaff, R. & Schweitzer-Rothers, J. (2006). *Die Wirksamkeit der Systemischen Therapien/Familientherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Tausch, R. (1997). Hilfreiche Gespräche im Alltag: Untersuchungen zu einer wesentlichen Coping-Form bei seelischen Schwierigkeiten. In H. Mandl (Hrsg.), *40. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in München 1996: Schwerpunktthema Wissen und Handeln* (S. 909–915). Göttingen: Hogrefe.
- Thiersch, H. (2004). Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Beratung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung: Disziplinen und Zugänge. Band 1* (S. 699–709). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Treptow, R. (2014). Kompetenz – das große Versprechen. In S. Faas, P. Bauer & R. Treptow (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung in der Erziehungswissenschaft. Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe: Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt* (S. 21–39). Wiesbaden: Springer VS.
- Veith, H. (2014). Kompetenz – Anmerkungen zu einem bildungstheoretischen Paradigmenwechsel. In S. Faas, P. Bauer & R. Treptow (Hrsg.), *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe: Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt* (S. 51–65). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Vossler, A. (2001). Der Fragebogen zur Erziehungs- und Familienberatung (FEF): Entwicklung eines Evaluationsverfahrens. *Diagnostica*, 47, 122–133.
- Vossler, A. (2005). Erziehungsberatung im Spiegel gesellschaftlicher Umbrüche. *Ajs-Informationen „Erziehungsberatung und Elternbildung“*, 3, 6-10.
- Vossler, A. (2012). Erziehungs- und Familienberatung im Spiegel der Forschung. In W. Stange; R. Krüger; A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* (255–266). Wiesbaden: Springer VS.
- Vu, N. V. & Barrows, H. S. (1994). Use of Standardized Patients in Clinical Assessments: Recent Developments and Measurement Findings. *Educational Researcher*, 23(3), 23–30.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Auflage mit Methodensammlung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Walter, J. L. & Peller, J. E. (1995). *Lösungs-orientierte Kurztherapie: Ein Lehr- und Lernbuch* (2. Auflage). Dortmund: verlag modernes lernen.

- Wandhoff, H. (2016). *Was soll ich tun? Eine Geschichte der Beratung*. Hamburg: Corlin.
- Weck, F. (2013). *Psychotherapeutische Kompetenzen: Theorien, Erfassung, Förderung*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Weinberger, S. (2013). *Klientenzentrierte Gesprächsführung: Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe* (14. überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit* (S. 17–32). Weinheim, Basel: Beltz.
- Weinhardt, M. (2009). *E-Mail-Beratung: Eine explorative Studie zu einer neuen Hilfeform in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weinhardt, M. (2013). Methodenkompetenzerwerb im Studium? - Chancen und Grenzen der Methodenausbildung an der Hochschule am Beispiel psychosozialer Beratung. *Sozialmagazin*, 38(11/12), 60–69.
- Weinhardt, M. (2014a). Beraterische Basisqualifikation im Studium? Eine qualitative Längsschnittstudie zum Beratungskompetenzerwerb an der Hochschule. *KONTEXT*, 45(1), 37–51.
- Weinhardt, M. (2014b). Kompetenzentwicklung in der psychosozialen Beratung am Beispiel von Studierenden der Erziehungswissenschaft. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Beratung: Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen* (S. 214–231). Weinheim: Beltz Juventa.
- Weinhardt, M. (2015a). Einleitung. In M. Weinhardt (Hrsg.), *Psychosoziale Beratungskompetenz: Pilotstudien aus der Arbeitsstelle für Beratungsforschung* (S. 9–18). Weinheim: Beltz Juventa.
- Weinhardt, M. (Hrsg.). (2015b). *Psychosoziale Beratungskompetenz: Pilotstudien aus der Arbeitsstelle für Beratungsforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weinhardt, M. (2016). Haltung und Methode, Person und Technik: Empirische Perspektiven auf Struktur und Vermittlung von Beratungskompetenz. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Professionalisierungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse in der sozialpädagogischen Beratung* (S. 75–91). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Weinhardt, M. & Kelava, A. (2016). Die performanzorientierte Erfassung psychosozialer Beratungskompetenz in Forschung und Lehre im Rahmen einer Simulationsumgebung. *Neue Praxis*, (4), 363–377.

- Wick, A. (2011). Akademisch geprägte Kompetenzentwicklung: Kompetenzorientierung in Hochschulstudiengängen. *Heidelberger Dokumentenserver (HeiDOK)*. Verfügbar unter http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/12001/1/Wick_Akademisch_gepraegte_Kompetenzen.pdf [18.09.2018].
- Widulle, W. (2012a). *"Ich hab' mehr das Gespräch gesucht": Kommunizieren lernen im Studium Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Widulle, W. (2012b). *Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Gestaltungshilfen* (2. durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Widulle, W. (2016). Beratungslernen in Regelstudiengängen - starke Lernumgebungen für starke Herausforderungen. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Professionalisierungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse in der sozialpädagogischen Beratung* (S. 23–34). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wilson, B. G. & Myers, K. M. (2000). Situated cognition in theoretical and practical context. In D. H. Jonassen & S. M. Land (Hrsg.), *Theoretical foundations of learning environments* (S. 57–88). Mahwah NJ: Erlbaum.
- Wind, L. A., van Dalen, J., Muijtjens, A. M. M. & Rethans, J.-J. (2004). Assessing simulated patients in an educational setting: the MaSP (Maastricht Assessment of Simulated Patients). *Medical Education*, 38(1), 39–44.
- Wirtz, M. (2018). Cohens Kappa. *Dorsch - Lexikon Der Psychologie (Onlineausgabe)*. Verfügbar unter <https://portal.hogrefe.com/dorsch/cohens-kappa/> [18.09.2018].
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.
- Wolff, H.-G. & Bacher, J. (2010). Hauptkomponentenanalyse und explorative Faktorenanalyse. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 333–365). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wongpakaran, N., Wongpakaran, T., Wedding, D. & Gwet, K. L. (2013). A comparison of Cohen's Kappa and Gwet's AC1 when calculating inter-rater reliability coefficients: a study conducted with personality disorder samples. *BMC Medical Research Methodology*, 13(1), 61. Verfügbar unter <https://bmcmedresmethodol.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/1471-2288-13-61> [18.09.2018].

- Wüdrich, M., Peters, J., Philipsen, A., Kopasz, M., Berger, M. & Voderholzer, U. (2008). Einsatz von Simulationspatienten in den Lehrfächern Psychiatrie und Psychotherapie. Eine kontrollierte Pilotstudie. *Der Nervenarzt*, 79(11), 1273–1278.
- Zumbach, J., Haider, K. & Mandl, H. (2008). Fallbasiertes Lernen. In J. Zumbach & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: Ein fallbasiertes Lehrbuch* (S. 1–11). Göttingen: Hogrefe.
- Zwicker-Pelzer, R. (2010). *Beratung in der sozialen Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zysno, P. V. (1997). The modification of the phi-coefficient reducing its dependence on the marginal distributions. *Methods of Psychological Research Online*, 2(1), 41–52.

13 Verzeichnis Abbildungen und Tabellen

13.1 Abbildungen im Text

- Abbildung 1: Eine Lernumgebung gestalten: Vom authentischen Fall aus der Praxis über die Fallvignette und das Rollenskript zur standardisierten Darstellung der Ratsuchenden durch Simulationsklientinnen und -klienten (Eigene Darstellung) (Kapitel 4.2.4)
- Abbildung 2: Simulationsumgebung für Beratungsgespräche Arbeitsstelle für Beratungsforschung Tübingen (Eigene Aufnahme) (Kapitel 6.1.1)
- Abbildung 3: Elemente und Ablauf der Theorie-, Praxis- und Reflexionsphasen im Seminar „Systemische Beratung“ (Eigene Darstellung) (Kapitel 6.2.1)
- Abbildung 4: Kodierbogen BEsoB Langform mit 23 Items zur Einschätzung des systemisch-orientierten Beratungshandelns (Kapitel 6.3.4)
- Abbildung 5: Visualisierung der Auftretenshäufigkeit einzelner Dimensionen im Verlauf des ersten und zweiten Gesprächs eines Novizen. Die Dimensionen 1-6 entsprechen den aufgrund der Hauptkomponentenanalyse zusammengefassten Items, wie in Studie 2 dargestellt. (Kapitel 6.3.8.2)
- Abbildung 6: Visualisierung der mittleren Auftretenshäufigkeit (über einminütige Beobachtungszeitpunkte zusammengefasst) der einzelnen Dimensionen im ersten und zweiten Gespräch eines Novizen. Die Dimensionen 1-6 entsprechen den aufgrund der Hauptkomponentenanalyse zusammengefassten Items, wie in Studie 2 dargestellt. (Kapitel 6.3.8.2)

13.2 Tabellen im Text

- Tabelle 1: Kernelemente der Fallvignetten „Fall Gelb“ und „Fall Grün“ im Vergleich jeweils Sichtweise/emotionale Lage des ratsuchenden Elternteils. (Kapitel 6.1.2.2)
- Tabelle 2: Elemente der Simulationsklientenausbildung Dezember 2015 - April 2016. (Kapitel 6.1.3.2)
- Tabelle 3: Kriteriengeleitete Einschätzung zur Rollendarstellung angelehnt an die „Maas-tricht Assessment of Simulated Patients“ (Wind et al., 2004), deutsche Übersetzung und Anpassung durch die Autorin. (Kapitel 6.1.3.3)
- Tabelle 4: Itemzusammenstellung BEsoB-Langform: 23 Items zur Einschätzung von beraterischem Handeln. (Kapitel 6.3.2.3)
- Tabelle 5: Aufbau des BEsoB-Anwendermanuals, Auszug aus der Beschreibung für Item 01. (Kapitel 6.3.3)
- Tabelle 6: Datenmaterial: Verteilung der Beratenden und Beobachtenden auf die drei Studien. (Kapitel 7.4)
- Tabelle 7: Itemzusammenstellung des Beobachtungsinventars für Studie 1 (Vorversion BEsoB): 23 Items. (Kapitel 8.2)
- Tabelle 8: Prozentuale Übereinstimmungen und Interrater-Reliabilität *ACI* über 5 Beurteilende sowie prozentuale Auftretenshäufigkeit (*Ratio%*) der Items in 6 Videos von Expertenberatenden über 23 Items. (Kapitel 8.5.1.2)

- Tabelle 9: Prozentuale Übereinstimmungen und Interrater-Reliabilität *ACI* über 5 Beurteilende sowie prozentuale Auftretenshäufigkeit (*Ratio%*) der Items in 14 Videos von Novizenberatern über 23 Items. (Kapitel 8.5.2.2)
- Tabelle 10: Prozentuale Übereinstimmungen und Interrater-Reliabilität *ACI* über 4-5 Beurteilende (2-3 Beurteilende mit Expertenstatus, 2 Beurteilende mit Novizenstatus) sowie prozentuale Auftretenshäufigkeit (*Ratio%*) der 23 Items über alle Videos aus Studie 1 (N = 20). (Kapitel 8.5.3.2)
- Tabelle 11: Mittlere prozentuale Auftretenshäufigkeiten (*Ratio%*) für N = 20 Videos (gerundet) für ausgewählte Items, getrennt für Ratings von Experten- und Novizenbeurteilenden. (Kapitel 8.5.3.3)
- Tabelle 12: Prozentuale Übereinstimmungen und Interrater-Reliabilität *ACI* über 3 Beurteilenden mit *Expertenstatus* sowie prozentuale Auftretenshäufigkeit (*Ratio%*) der Items Auswertung aller Videos aus Studie 1 (N = 20) über 23 Items. (Kapitel 8.5.3.4)
- Tabelle 13: Prozentuale Übereinstimmungen und Interrater-Reliabilität *ACI* über 2 Beurteilende mit *Novizenstatus* sowie prozentuale Auftretenshäufigkeit (*Ratio%*) der Items über alle Videos aus Studie 1 (N = 20) für 23 Items. (Kapitel 8.5.3.4)
- Tabelle 14: Mittlere prozentuale Auftretenshäufigkeit (*Ratio%*) der Items in N = 20 Videos (gerundet). (Kapitel 8.5.3.5)
- Tabelle 15: Prozentuale Übereinstimmungen und Interrater-Reliabilität *ACI* über 3 Beurteilende sowie prozentuale Auftretenshäufigkeit (*Ratio%*) der 23 Items über alle Videos aus Studie 2 (N = 38). (Kapitel 9.5.2)
- Tabelle 16: Prozentuale Übereinstimmung der 23 Items über 3 Beobachterinnen ohne Übereinstimmungen der von allen Raterinnen nicht beobachteten Items (Ratings 0-0). (Kapitel 9.5.2)
- Tabelle 17: Mittlere prozentuale Auftretenshäufigkeiten (*Ratio%*) der 23 Items in 38 Erstgesprächen in Studie 2. (Kapitel 9.5.3)
- Tabelle 18: Individuelle Werte für 23 Items Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) auf Grundlage der Phi-Koeffizienten-Matrix. (Kapitel 9.5.4)
- Tabelle 19/1: Komponentenladungen auf 6 Komponenten nach Durchführung einer Hauptkomponentenanalyse mit orthogonaler Rotation. (Kapitel 9.5.4)
- Tabelle 19/2: Studie 2: Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse 23 Items auf 6 Komponenten verteilt. (Kapitel 9.5.4)
- Tabelle 20: Zuordnung der 23 Items auf 6 Komponenten, inklusive erklärter Varianz der einzelnen Kompetenzen sowie der Komponentenladungen der einzelnen Items. (Kapitel 9.5.4)
- Tabelle 21: BEsoB Langform - Zugehörigkeit der 23 Items zu den 6 Komponenten inklusive Interpretation des inhaltlichen Fokus der einzelnen Komponenten. (Kapitel 9.6)
- Tabelle 22: Zuordnung gestrichener Items der Langform zu anderen Items in der BEsoB-Kurzform. (Kapitel 10.2)
- Tabelle 23: BEsoB-Kurzform mit 16 Items. (Kapitel 10.2)
- Tabelle 24: Prozentuale Übereinstimmungen und Interrater-Reliabilität *ACI* über 4 Beurteilende sowie prozentuale Auftretenshäufigkeit (*Ratio%*) der Auswertung aller Videos in Studie 3 (N = 43). (Kapitel 10.5.2)

- Tabelle 25: Interrater-Reliabilitäten (*ACI*) und prozentuale Auftretenshäufigkeiten (*Ratio%*) für erfahrene Raterinnen (VE) und neu geschulte Raterinnen (VN). (Kapitel 10.5.2)
- Tabelle 26: Auftretenshäufigkeiten der 16 Items *Ratio%* in 43 Erstgesprächen in Studie 3. (Kapitel 10.5.3)
- Tabelle 27: Individuelle Werte für die 16 Items der BEsoB-Kurzform Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) auf Grundlage der Phi-Koeffizienten-Matrix. (Kapitel 10.5.4)
- Tabelle 28/1: Komponentenladungen auf 4 Komponenten nach Durchführung einer Hauptkomponentenanalyse mit orthogonaler Rotation. (Kapitel 10.5.4)
- Tabelle 28/2: Studie 3: Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse 16 Items auf 4 Komponenten verteilt. (Kapitel 10.5.4)
- Tabelle 29: Zuordnung der 16 Items zu den 4 nach Höhe gewichteten Komponenten (Komp) RC1-RC4 inklusive Komponentenladungen. (Kapitel 10.5.4)
- Tabelle 30: BEsoB Kurzform - Zuordnung der 16 Items zu den 4 Komponenten inklusive Interpretation des inhaltlichen Fokus der einzelnen Komponenten. (Kapitel 10.6)

13.3 Tabellen im Anhang

- Zusatz zu Abbildung 4/1: Vergleich Items RLI-Original und Itemformulierungen BEsoB. (Kapitel 14.1)
- Zusatz zu Abbildung 4/2: BEsoB 16 Items Kurzform (Kapitel 13.3)
- Tabelle Zusatz Studie 2/1 Ergebnisse der Faktorenanalyse 23 Items verteilt auf 6 Faktoren (h^2 = Kommunalität) (Kapitel 14.4)
- Tabelle Zusatz Studie 3/1 Ergebnisse der Faktorenanalyse 16 Items verteilt auf 4 Faktoren (h^2 = Kommunalität) (Kapitel 14.5)

14 Verzeichnis der Anhänge

14.1 Vergleich Items RLI-Original und Itemformulierungen BEsoB

Nr.	RLI Originalitem (Honermann et al 1999)	BEsoB neue Itemformulierungen
Die/der Beratende		
01	... stärkt den Klienten ⁷ durch Anerkennung.	Das Item wird übernommen.
02	... regt den Klienten zur (Re)Konstruktion/Reflexion des Problems an.	Das Item wird geteilt: <ul style="list-style-type: none"> - Item zu Reflexion - Item zur Re(Konstruktion) im Sinne einer Chronologie mit Entstehungsgeschichte Es entstehen zwei neue Items:: 02: ... regt den Klienten zur Reflexion des Problems an. Neu: ... lenkt die Aufmerksamkeit auf die Entstehungsgeschichte / (Re-)Konstruktion des Problems an.
03	... fokussiert auf Ausnahmen.	Das Item wird spezifiziert: 03: ... fokussiert auf Ausnahmen, d.h. Situationen, in denen das Problem schwächer ausgeprägt oder gar nicht auftritt.
04	... hilft dem Klienten, Ressourcen zu erkennen.	Das Item wird spezifiziert: 04: ... hilft dem Klienten, individuelle, soziale, materielle etc. Ressourcen zu erkennen (eigene, von Dritten, auch vom Kind).
05	... klärt und respektiert Anliegen, Auftrag und Erwartungen des Klienten.	Das Item wird übernommen.
06	... verändert den Bezugsrahmen des Problems.	Das Item wird spezifiziert: 06: ... verändert den Bezugsrahmen des Problems, d.h. das Problem wird umgedeutet und ein anderer Blick darauf möglich.
07	... fokussiert auf Defizite/Pathologie.	Das Item wird spezifiziert: 07: ... fokussiert auf Defizite und klinisch-diagnostische Symptome.
08	... lenkt die Aufmerksamkeit auf Zukünftiges.	Das Item wird spezifiziert: 08: ... lenkt die Aufmerksamkeit auf die Vorstellung einer Zukunft, in der das Problem nicht mehr auftritt.

⁷ Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird in den Itemübersichten der Begriff Klient genutzt, der selbstverständlich auch Klientinnen miteinschließt.

Nr.	RLI Originalitem (Honer mann et al 1999)	BEsoB neue Itemformulierungen
09	... regt den Klienten an, seine Ziele zu äußern.	Das Item wird übernommen.
10	... bemüht sich um guten Rapport, Zustimmung und/oder Erlaubnis	Das Item wird übernommen.
11	... behandelt den Klienten als kompetenten Experten für sich selbst.	Das Item wird übernommen.
12	... unterbricht Muster der Situation oder Kommunikation.	Das Item wird gestrichen. Sehr geringe Faktorenladung im RLI. Bei Novizengesprächen zeigte sich nur eine Situation, in der das Item kodiert wurde: vielredende Klientin wird unterbrochen. Unterbrechung des Therapeuten wird je nach Zielrichtung der Intervention kodiert 04: Ressourcen; 09: Ziel; 19: Lösung.
13	... bietet als „Experte“ eigene Erklärungen, Deutungen, Lösungen an.	Das Item wird geteilt: 13: ... bietet als „Experte“ eigene Erklärungen und Deutungen an. Neu: ... bietet als „Experte“ eigene Lösungsvorschläge an.
14	... hilft dem Klienten, seine Ziele zu spezifizieren.	Das Item wird übernommen.
15	... fragt nach Unterschieden, die für den Klienten einen Unterschied machen.	Das Item wird umformuliert, da zu therapeutisch: 15: ... hilft dem Klienten durch Fragen Unterschiede und Sichtweisen Dritter wahrnehmen zu können (Zirkuläre Fragen Skalierungsfragen).
16	... greift die Sprache und Metaphern des Klienten auf und arbeitet damit.	Das Item wird gestrichen. Originalitem schwierig zu raten, da es um exakte sprachliche Formulierungen geht, die analysiert werden müssten. Sprache des Klienten aufgreifen kann unter 10 „Rapport herstellen“ geratet werden.
17	... erweitert den Möglichkeitsraum des Klienten durch Induktion alternativer Bewusstseinszustände.	Das Item ist zu therapeutisch formuliert und wird umformuliert: 17 Neu: ... nutzt die Vorstellungskraft des Klienten um seine Handlungsmöglichkeiten zu vergrößern (Wunderfrage, Phantasie reise etc.).
18	... regt den Klienten zum unmittelbaren Erleben des Problems an.	Das Item ist zu therapeutisch. Wurde in keinem Novizenvideo geratet.
19	... hilft dem Klienten, etwas ander(e)s zu machen.	Das Item wird spezifiziert: 19: ... hilft dem Klienten, Ideen zu entwickeln, was er konkret ander(e)s machen könnte bzw. kann.

Nr.	RLI Originalitem (Honermann et al 1999)	BEsoB neue Itemformulierungen
20	... hilft dem Klienten, seine Ziele im Rahmen eigener Kompetenzen zu operationalisieren.	Das Item wird umformuliert, da die Sprache zu technisch ist: ... hilft dem Klienten, Schritte zu planen, wie er seine Ziele mit seinen eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen erreichen kann.
22	... regt den Klienten zum unmittelbaren Erleben des erwünschten Ziels an.	Das Item wird übernommen. Therapeutisches Item, jedoch emotionale Involviertheit als Intervention auch in Beratungsprozessen zu nutzen.
23	... exploriert die Lebenssituation/den Lebensstil des Klienten.	Das Item wird übernommen.
	Ein neues Item wird formuliert.	Neues Item: ... exploriert bisherige Lösungsansätze und Bewältigungsversuche.
	Das Item 13 wird geteilt.	Neues Item: ... bietet als „Experte“ eigene Lösungsvorschläge an.
	Die Items 02 bzw. 21 werden aufgeteilt und erweitert. Aus zwei Items entstehen drei spezifiziertere Items.	Neues Item: ... regt den Klienten zu Hypothesen über Ursachen des Problems an.

14.2 BEsoB Kurzversion 16 Items mit Zuordnung der gestrichenen Items

Item Nr.	Die/der Beratende...	Bemerkungen
01	... stärkt den Klienten ⁸ durch Anerkennung.	
02	... regt den Klienten zur Erkundung und Reflexion des Problems an.	
03	... fokussiert auf Ausnahmen. d.h. Situationen. in denen das Problem schwächer ausgeprägt oder gar nicht auftritt.	
04	... hilft dem Klienten individuelle. soziale. materielle etc. Ressourcen zu erkennen (eigene, von Dritten. auch vom Kind).	
05	... klärt und respektiert Anliegen. Auftrag und Erwartungen des Klienten.	
06	... verändert den Bezugsrahmen des Problems. d.h. das Problem wird umgedeutet und ein anderer Blick darauf möglich.	Neue Zuordnung bei Item 13 oder Item 15
07	... fokussiert auf Defizite und klinisch-diagnostische Symptome.	Neue Zuordnung bei Item 02
08	... lenkt die Aufmerksamkeit auf die Vorstellung einer Zukunft. in der das Problem nicht mehr auftritt.	Neue Zuordnung bei Item 09 oder Item 18
09	... regt den Klienten an. seine Ziele zu äußern.	
10	... bemüht sich um guten Rapport, Zustimmung und/oder Erlaubnis.	
11	... behandelt den Klienten als kompetenten Experten für sich selbst.	Wird nicht mehr geratet
12	... exploriert bisherige Lösungsansätze und Bewältigungsversuche.	
13	... bietet als „Experte“ eigene Erklärungen und Deutungen an.	

⁸ Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird in den Itemübersichten der Begriff Klient genutzt, der selbstverständlich auch Klientinnen miteinschließt.

14 hilft dem Klienten, seine Ziele zu spezifizieren.	Neue Zuordnung bei Item 09
15	... hilft dem Klienten durch Fragen Unterschiede und Sichtweisen Dritter wahrnehmen zu können (Zirkuläre Fragen, Skalierungsfragen).	
16	... nutzt die Vorstellungskraft des Klienten, um seine Handlungsmöglichkeiten zu vergrößern (Wunderfrage, Phantasiereise etc.).	Neue Zuordnung bei Item 09 oder bei Item 15
17	... regt den Klienten zu Hypothesen über Ursachen des Problems an.	
18	... hilft dem Klienten, Ideen zu entwickeln, was er konkret ander(e)s machen könnte bzw. kann.	
19	... hilft dem Klienten, Schritte zu planen, wie er seine Ziele mit seinen eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen erreichen kann.	Neue Zuordnung Item 18
20	... lenkt die Aufmerksamkeit auf die Entstehungsgeschichte, regt zur (Re-)Konstruktion des Problems an.	
21	... macht als „Experte“ Vorschläge für weiteres Vorgehen in der Beratung (z.B. Einbeziehen von Dritten in die Gespräche).	
22	... exploriert die Lebenssituation/den Lebensstil des Klienten und seiner Familie.	
23	... bietet als „Experte“ eigene Lösungsvorschläge an.	

14.3 Zusätzliche Ergebnisdokumentation Studie 2

Tabelle Zusatz 2/1: Ergebnisse der Faktorenanalyse 23 Items verteilt auf 6 Faktoren
(PA = Faktor der Hauptachsen-Faktorenanalyse, h^2 = Kommunalität)

Item	PA3	PA2	PA6	PA5	PA1	PA4	h^2
02	0.66						0.502
17	0.35						0.227
21	-0.35		-0.30		0.35		0.346
20	0.29						0.114
07	0.28						0.083
01							0.046
09		0.69					0.497
14		0.46					0.231
16							0.052
05	-0.32		-0.53				0.458
04			0.46				0.251
03			0.25				0.072
12							0.067
11				0.72			0.608
15				0.25			0.132
08							0.036
10							0.015
13					0.48		0.241
22					-0.38		0.221
23					0.34	0.32	0.262
06							0.030
18						0.48	0.285
19						0.38	0.166

Komponentenladungen der Faktorenanalyse nach der Rotation. 16 Items auf 6 Faktoren verteilt:

	PA3	PA2	PA6	PA5	PA1	PA4
Varianz, die durch die Komponente erklärt wird	1.08	0.88	0.82	0.77	0.74	0.66
Anteil der Varianz, durch Komponente erklärt	0.05	0.04	0.04	0.03	0.03	0.03
Kummulierte Anteile der Varianz	0.05	0.09	0.12	0.15	0.19	0.21
Anteile an der erklärten Varianz	0.22	0.18	0.17	0.16	0.15	0.13
Kummulative Proportionen der Gesamtvarianz	0.22	0.40	0.56	0.72	0.87	1.00

14.4 Zusätzliche Ergebnisdokumentation Studie 3

Tabelle Zusatz 3/1: Ergebnisse der Faktorenanalyse 16 Items verteilt auf 4 Faktoren
(PA = Faktor der Hauptachsen-Faktorenanalyse, h^2 = Kommunalität)

Item	PA1	PA4	PA2	PA3	h^2
21	0.75				0.599
05	0.54	-0.30			0.442
12					0.004
02	-0.36	-0.65			0.575
17		0.37			0.144
15		0.29			0.153
13		0.28		0.28	0.224
10					0.014
04			0.75		0.564
22			0.42		0.255
03					0.068
01					0.024
18				0.55	0.320
09				0.32	0.119
23				0.28	0.106
20					0.111

Komponentenladungen der Faktorenanalyse nach der Rotation. 16 Items auf 4 Faktoren verteilt:

	PA1	PA4	PA2	PA3
Varianz, die durch die Komponente erklärt wird	1.22	0.92	0.90	0.72
Anteil der Varianz, durch Komponente erklärt	0.08	0.06	0.06	0.05
Kummulierte Anteile der Varianz	0.08	0.13	0.19	0.23
Anteile an der erklärten Varianz	0.32	0.24	0.24	0.19
Kumulative Proportionen der Gesamtvarianz	0.32	0.57	0.81	1.00