Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
Institut für Psychologie
Professur für Pädagogische Psychologie

Konstruktion und Evaluierung eines Messinstruments für Prozess- und Ergebnisqualität schulpsychologischer Einzelfallberatung in Ostthüringen

Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Science (M. Sc.)

vorgelegt von Maximilian Reimers
geboren am 09.11.1995 in Eschwege
Matrikelnummer: 179536

Erstgutachter: Prof. Dr. Peter Noack
(Friedrich-Schiller-Universität Jena)
Zweitgutachterin: Dr. Viktoria Munk-Oppenhäuser
(Schulpsychologischer Dienst, Staatliches Schulamt Ostthüringen)

Juni 2021

Zusammenfassung[1]

Die regelmäßige Evaluation schulpsychologischer Arbeit stellt eine berufsethische Verantwortung gegenüber Klient*innen dar und hilft dabei, schulpsychologische Ressourcen zu legitimieren. Dennoch lässt sich ein Mangel an empirischen Wirksamkeitsuntersuchungen ausmachen. Wissenschaftliche Evaluationen sind oft zu komplex für den Praxisalltag und standardisierte Evaluationsinstrumente können für den Kontext von Schulpsychologie nicht ausfindig gemacht werden. In Kooperation mit dem auftraggebenden Schulpsychologischen Dienst Ostthüringen (SpD OT) war das erste Ziel der Arbeit, ein solches Evaluationsinstrument für schulpsychologische Einzelfallberatung zu entwickeln. Zur Operationalisierung von Wirksamkeit wurden die Dimensionen von Prozess- und Ergebnisqualität sowie soziodemographische und Kontrollvariablen aus der Literatur abgeleitet. Die Items wurden in qualitativen Interviews mit vier Schulpsycholog*innen des SpD OT revidiert. Generiert wurden 44 Items, zumeist Single-Item-Measures, welche sich auf drei Messzeitpunkte eines Prä-Post-Follow-up-Designs verteilen. Das zweite Ziel der Arbeit war die Evaluierung dieses revidierten Instruments. Hierzu wurden weitere Expert*innen-Interviews mit fünf Schulpsycholog*innen des SpD OT und drei potenziellen Klient*innen durchgeführt. Dabei wurde die Ausprägung der folgenden Gütekriterien untersucht: Durchführungsobjektivität, Validität, Ökonomie, Zumutbarkeit, Nützlichkeit, Fairness und Integrierbarkeit. Unter Anwendung strukturierender Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) wurden eine hoch ausgeprägte Inhaltsvalidität sowie Nützlichkeit für Berater*innen und Klient*innen festgestellt. Durchführungsobjektivität, Zumutbarkeit und Fairness wiesen ein mittleres Niveau auf. Optimierungsbedarfe ergaben sich v. a. für die niedrig ausgeprägte Ökonomie und strukturelle Integrierbarkeit des Instruments. Implikationen werden auf Ebene des Instruments, der Erhebungsorganisation und künftiger Evaluationen diskutiert. Die vorliegende Arbeit stellt daher eine gute Grundlage für eine erneute Revision des Instruments dar, welche schließlich zu einem praxistauglichen und bereichernden Teilelement schulpsychologischer Qualitätssicherung in OT führen kann.

[1] Im Sinne einer geschlechtersensiblen und -gerechten Sprache werden in der vorliegenden Arbeit für Personenbezeichnungen entweder Substantive in neutraler Form oder mit sogenanntem Gendersternchen („*“) verwendet. Da Schulpsycholog*innen und Lehrkräfte in Ostthüringen zu deutlich über 50% weiblich sind, und im Sinne eines vereinfachten Leseflusses werden zu den Substantiven mit Gendersternchen zugehörige Artikel, Adjektive und Pronomen in weiblicher Form dargestellt. Im Allgemeinen schließt dies Personen anderen Geschlechts, dem Gendersternchen entsprechend, stets mit ein. Bei Bezugnahme auf eine spezifische Proband*in dient diese Schreibweise zusätzlich der Anonymisierung. Ein Beispiel: „Eine Psycholog*in …“.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 1
2 Theorie 3
2.1 Schulpsychologie in Deutschland und Thüringen 3
2.1.1 Schulpsychologie in Deutschland. 3
2.1.2 Schulpsychologie in Thüringen. 4
2.2 Beratung allgemein und im Kontext von Schulpsychologie 5
2.3 Schulpsychologisches Feld und Klient*innen 8
2.3.1 Schulleitungen. 8
2.3.2 Lehrkräfte. 9
2.3.3 Schüler*innen und Eltern. 10
2.4 Qualitätsmanagement und Evaluation schulpsychologischer Arbeit 12
2.4.1 Qualitätsmanagement schulpsychologischer Arbeit. 12
2.4.2 Evaluation schulpsychologischer Beratung. 13
2.4.3 Stand der Evaluationsforschung in der Schulpsychologie. 16
2.5 Konzepte zur Untersuchung der Wirksamkeit schulpsychologischer Beratung 17
2.5.1 Indikatoren von Prozessqualität. 17
2.5.2 Indikatoren von Ergebnisqualität. 19
2.5.3 Soziodemographische und Kontrollvariablen. 23
2.6 Gütekriterien für ein Instrument zur internen Evaluation 25
2.7 Forschungsziele und -fragen 28
3 Methode 28
3.1 Methodische Aspekte zur Konstruktion des Instruments 29
3.1.1 Konstruktionsschritte. 29
3.1.2 Expert*innen-Interviews. 33
3.1.2.1 Stichprobe. 34
3.1.2.2 Erhebungsinstrument 34
3.1.2.3 Durchführung. 35
3.1.2.4 Datenaufbereitung und Auswertung. 35
3.2 Methodische Aspekte zur Evaluierung des Instruments 36
3.2.1 Piloterhebung. 36
3.2.2 Evaluations-Interviews. 38
3.2.2.1 Stichprobe. 38
3.2.2.2 Erhebungsinstrument 40

3.2.2.3 Durchführung. 40
3.2.2.4 Datenaufbereitung und Auswertung. 41
4 Ergebnis 44
4.1 Ergebnisse zur Konstruktion des Instruments 44
4.1.1 Expert*innen-Interviews zur Revision des ersten Instrumententwurfs. 44
4.1.2 Beschreibung des konstruierten Instruments. 49
4.2 Ergebnisse der Evaluation des Instruments 50
4.2.1 Durchführungsobjektivität (F1). 51
4.2.1.1 Standardisierung (Verständlichkeit) 51
4.2.1.2 Verhaltensspielraum (Versuchsleitereffekte). 53
4.2.2 Reliabilität (F2). 54
4.2.3 Validität (F3). 54
4.2.3.1 Augenscheinvalidität. 54
4.2.3.2 Inhaltsvalidität. 55
4.2.3.3 Methodische Aspekte der Validität. 57
4.2.4 Ökonomie (F4). 58
4.2.4.1 Zeitlicher Aufwand. 58
4.2.4.2 Beanspruchung der Berater*innen. 60
4.2.5 Zumutbarkeit (F5). 61
4.2.5.1 Kognitive Beanspruchung. 61
4.2.5.2 Psychische Beanspruchung. 62
4.2.6 Nützlichkeit (F6). 64
4.2.6.1 Nützlichkeit für Berater*innen. 64
4.2.6.2 Nützlichkeit für Klient*innen. 65
4.2.7 Fairness (F7). 67
4.2.7.1 Vollständige und faire Überprüfung des Evaluationsgegenstandes. 67
4.2.7.2 Schutz von Sicherheit, Würde und Rechten der Beteiligten. 68
4.2.8 Integrierbarkeit (F8). 69
4.2.8.1 Strukturelle Integrierbarkeit. 69
4.2.8.2 Inhaltliche Integrierbarkeit. 72
5 Diskussion 73
5.1 Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse 73
5.1.1 Durchführungsobjektivität (F1). 74
5.1.2 Reliabilität (F2). 75
5.1.3 Validität (F3). 75
5.1.4 Ökonomie (F4). 77

5.1.5 Zumutbarkeit (F5). 78
5.1.6 Nützlichkeit (F6). 80
5.1.7 Fairness (F7). 81
5.1.8 Integrierbarkeit (F8). 83
5.2 Implikationen für die Praxis 84
5.2.1 Implikationen für die Revision des Instruments. 86
5.2.2 Implikationen für die Revision der Erhebungsorganisation. 88
5.2.3 Implikationen für Evaluationen. 89
5.3 Stärken und Limitationen 89
5.4 Ausblick 91
5.5 Fazit 92
Literaturverzeichnis 94
Anhang 109
Danksagung 179
Erklärung 180

Anhangsverzeichnis

Anhang A: Variablenübersicht (nach Revision) 109
Variablenübersicht (nach Revision) insgesamt 110
Variablenübersicht (nach Revision): Soziodemographie und Kontrolle 111
Variablenübersicht (nach Revision): Prozessqualität 112
Variablenübersicht (nach Revision): Ergebnisqualität 114
Zusätzliche Literaturangaben aus der Variablenübersicht 118
Anhang B: Materialien der Expert*innen-Interviews und Illustration der Revision 120
Erstentwurf des Instruments 120
Erstentwurf Prä-Bogen (MZP1). 120
Erstentwurf Post Bogen (MZP2). 122
Erstentwurf Follow-up-Bogen (MZP3) 124
Proband*innen-Information und Leitfaden der Expert*innen-Interviews 126
Illustration des Revisionsprozesses an einem Beispiel 132
Anhang C: Konstruiertes Instrument (revidierte Fassung) 133
Prä-Bogen (MZP1) 133
Post-Bogen (MZP2) 136
Follow-up-Bogen (MZP3) 140
Anhang D: Materialien der Piloterhebung 143
Berater*innen-Instruktion 143
Erhebungsmaterialien 147
Metakurzfragebogen und Kontaktdatenblatt 147
Berater*innen-Protokollvorlage 148
Anhang E: Materialien der Evaluations-Interviews 150
Informationsblatt 150
Weitere Informationen für Teilnehmende per E-Mail 151
Instrumentversion MZP2_solo 152
Leitfaden für die Evaluations-Interviews: Version für Berater*innen 155
Leitfaden für die Evaluations-Interviews: Version für Klient*innen 160
Kodierleitfaden für die Qualitative Inhaltsanalyse 165
Anhang F: Ergänzende Ergebnisaufbereitungen 169
Ergebnisse der Expert*innen-Interviews (während Konstruktionsphase) 169
Ergebnisse der Evaluations-Interviews (Qualitative Inhaltsanalyse) 176

1 Einleitung

Die Schulpsychologie in Deutschland feiert ihr 100-jähriges Bestehen (Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen, Sektion Schulpsychologie [BDP], o.J.): Es ist Zeit, Bilanz zu ziehen! Nicht erst heute steht die Frage der Wirksamkeit, Brauchbarkeit oder Notwendigkeit schulpsychologischer Arbeit zur Debatte; sie ist vielmehr mit der Entwicklung der Disziplin eng verbunden: Was nach der Einstellung des ersten Schulpsychologen im Jahr 1922 folgte, beschreibt Drewes (2016b) als den Wechsel zwischen mehreren Aufbau- und Einsparphasen. Die Schaffung oder Kürzung von schulpsychologischen Stellen lässt sich auf eine Vielzahl an Faktoren zurückführen. Das Verhältnis zwischen schulpsychologischer Praxis und Wissenschaft, insbesondere der pädagogischen Psychologie, welches zeitweise eher distanziert war, schien jedoch einen entscheidenden Einfluss auf die weitere Entwicklung gehabt zu haben; nicht zuletzt, weil wissenschaftliche Forschungsergebnisse die Grundlage professionellen Handelns in der schulpsychologischen Praxis bilden (Drewes, 2016b; Hasselhorn, Drewes & Seifried, 2016). Prägend war der Diskurs in den 1980er Jahren über die inhaltliche Ausrichtung der Disziplin, welcher im Kern eine Debatte über die möglichst effektive Arbeitsweise von Schulpsycholog*innen war. Mit dem von Heyse 1988 ausgerufenen Paradigmenwechsel wurden zunehmend einzelfallorientierte mit system- bzw. schulbezogenen Angeboten kombiniert. Noch heute bestehen jedoch Unterschiede zwischen den Bundesländern in Organisation und Aufgaben von schulpsychologischen Diensten (Drewes, 2016a). Dennoch hält der Berufsverbands der Schulpsycholog*innen in einem bundesländerübergreifenden Berufsprofil Qualitätsstandards schulpsychologischer Arbeit fest (BDP, 2018). Neben u. a. der Verpflichtung zu Supervision und Reflexion der Beratungsarbeit umfassen diese „Maßnahmen zur regelmäßigen Dokumentation, Evaluation und Qualitätssicherung“ (BDP, 2018, S. 6). Zudem sieht der Berufsverband das Handeln nach aktuellen Erkenntnissen der Wissenschaft und regelmäßige Evaluationen zur Sicherung der Professionalität als berufsethische Verpflichtung an. Heyse (2000) bekräftigt die Forderung nach Evaluation, indem er auf steigenden Druck im „Kampf um Ressourcen“ (S. 15) und somit auf die Legitimationsmöglichkeit durch Evaluation verweist. Auch im Jahr 2020 bleibt die bundesdurchschnittliche (bzw. thüringische) Versorgungsdichte von einer Schulpsycholog*in auf 6302 (bzw. 7005) Schüler*innen und 480 (bzw. 546) Lehrer*innen (Seifried, 2020) hinter den gesteckten Zielen der Kultusminister*innen-Konferenz von 1973 (bez. Schüler*innen: 1:5000; bez. Lehrkräfte: 1:400), welche aus fachlicher und internationaler Perspektive selbst noch zu hoch sind (BDP, 2018; Drewes, 2016a; Dunkel, 2016). Zudem sei es sinnvoll, zunächst die Qualität eigener Arbeit zu evaluieren, bevor man

die Aufgabe der Qualitätssicherung von Schule übernehme (Heyse, 2000). Müller, Hagen, Vannini und Büttner (2021) stellen in ihrem Scoping Review jedoch fest, dass die Erforschung von Effekten schulpsychologischer Dienste in den wesentlichen internationalen Journals für Schulpsychologie nur wenig Aufmerksamkeit erhält. Damit übereinstimmend lassen sich für Deutschland kaum Studien identifizieren, die zudem eher Zufriedenheit statt Wirksamkeit von schulpsychologischer Beratung untersuchen (Jeck, 2016). Für den allgemeinen Kontext von Beratung hält Warschburger (2009) fest: „Viele Angebote haben sich in der Praxis bewährt, können aber keine wissenschaftlichen Daten aufweisen, die dies untermauern." (S. 55). Zusammenfassend scheint es eine Kluft zwischen vorgebrachten Qualitätsansprüchen und tatsächlicher Evaluationspraxis zu geben – obwohl diese die logische Konsequenz schulpsychologischer Geschichte darstellt und mit Nutzen für die Disziplin verbunden ist. Erschwerend oder auch ursächlich dafür könnte sein, dass – konsistent mit den Ausführungen von Jeck (2016) – keine wissenschaftlich entwickelten Evaluationsinstrumente für den Bereich der Schulpsychologie ausfindig gemacht werden konnten. Aufgrund der föderal bedingten Unterschiede in der Organisation und inhaltlichen Ausrichtung von schulpsychologischen Diensten hält Jeck (2016) die Realisierung eines bundesweiten, umfassenden Qualitätsmanagementkonzepts für unrealistisch und plädiert für Evaluationsprojekte in den einzelnen Bundesländern.

In Einklang mit diesen Überlegungen beschäftigt sich der Schulpsychologische Dienst (SpD) des Staatlichen Schulamtes (SSA) Ostthüringen (OT) mit der Überprüfung und Sicherung seiner Arbeitsqualität. In Kooperation mit dem Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie der Universität Jena entstanden bereits mehrere Master- und Projektarbeiten. Ptak (2016) hat in ihrer Arbeit Qualitätskriterien schulpsychologischer Arbeit ermittelt, welche in einer retrospektiven Fragebogenerhebung im Rahmen der Masterarbeiten von Grünewald (2020) und Wurst (2021) eingesetzt wurden. In den beiden letztgenannten Arbeiten wurde v. a. die Zufriedenheit von Lehrkräften und Schulleitungen mit der Arbeit des SpD OT untersucht. Daran anknüpfend und auftraggebend für diese Arbeit strebt der SpD OT die Entwicklung eines Instruments zur Selbstevaluation von Einzelfallberatung im längsschnittlichen Design (vor und nach der Beratung sowie drei Monate später) an. Auftrag der vorliegenden Arbeit ist es daher, einen standardisierten Fragebogen zur bilanzierenden Wirksamkeitsmessung und -analyse schulpsychologischer Einzelfallberatungen zu entwickeln. Das Instrument soll bei Beratungen mit Einzelpersonen, konkret Erziehungsberechtigten, Schülern ab 16 Jahren, Lehrkräften und Schulleitungen Verwendung finden. Weiterhin soll das Instrument auf seine Güte überprüft werden.

Im nachfolgenden Theorieteil werden entsprechend die Grundlagen von Schulpsychologie in Deutschland und Thüringen sowie Qualitätsmanagement und Evaluation dargestellt. Es werden Qualitätsindikatoren für schulpsychologische Beratung vorgestellt und Gütekriterien für das angestrebte Instrument abgeleitet. Abschließend werden die Ziele und Fragestellungen der Arbeit präzisiert.

2 Theorie

2.1 Schulpsychologie in Deutschland und Thüringen

Schulpsychologie kann je nach Bundesland sehr unterschiedlich ausgestaltet sein (Drewes, 2016a; Heyse, 2001). Daher werden im Folgenden bundesweite Grundlagen der schulpsychologischen Disziplin unter Ergänzung spezifischer Regelungen für Thüringen bzw. Ostthüringen vorgestellt.

2.1.1 Schulpsychologie in Deutschland. Schulpsychologie wird durch die Sektion Schulpsychologie des BDP (2018) als die „angewandte Psychologie für die Schule“ (S. 3) definiert. Der Handlungsrahmen von Schulpsycholog*innen ergibt sich daher aus den Theorien, Methoden und Forschungsergebnissen der gesamten akademischen Psychologie. Wesentliche Bezugsdisziplinen sind die pädagogische, klinische sowie Arbeits- und Organisationspsychologie (BDP, 2018; Hasselhorn et al., 2016). Dieser breite theoretische Bezugsrahmen erklärt sich durch die vielfältigen schulpsychologischen Zielgruppen und Aufgaben: Der Berufsverband versteht Schulpsychologie als psychologischen Fachdienst für die diversen schulischen Akteur*innen von Schüler*innen, Eltern, Lehrkräften, Schulleitungen, Schulaufsicht, Schulverwaltung und gesetzgebenden Gremien (BDP, 2018). Die Disziplin strebt an, „[…] Schulen und Eltern in ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag zu beraten und Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, sich in ihrer Persönlichkeit zu entwickeln sowie einen adäquaten Schulabschluss und eine altersgerechte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu erreichen.“ (BDP, 2018, S. 3). Die Aufgaben zur Erreichung dieser Ziele lassen sich in die folgenden drei Bereiche grob gliedern (Drewes, 2016a):
(1) Individuelle bzw. schüler*innen-zentrierte Beratung, wo Kinder und Jugendliche zu deren Lern- und Lebenssituation beraten werden. Aber auch Eltern und Lehrkräfte können zu diesem Zweck beraten werden; (2) Schul- bzw. systembezogene Beratung, bei der Angebote ausgerichtet sind „[…] auf die Unterstützung von Lehrkräften in ihrem beruflichen Handeln sowie auf Schulen zur Unterstützung von Organisations- und Teamentwicklungsprozessen.“ (Drewes, 2016a, S. 33); (3) Die Mitarbeit in Gremien und Projektgruppen sowie Forschung und Evaluation. Die vorliegende Forschungsarbeit lässt sich bspw. in die Kooperation von Praxis und Wissenschaft zur Evaluation schulpsychologischer Arbeit einordnen. Weiterhin

lassen sich die Aufgaben einteilen in Prävention, Intervention und Evaluation auf individueller, Gruppen- und Systemebene (BDP, 2018).

Die Organisation von Schulpsychologie ist in Deutschland sehr unterschiedlich ausgestaltet (Drewes, 2016a; Hanckel, 2001). Dies spiegelt sich in der unter Kap. 1 dargestellten Versorgungsdichte mit Schulpsycholog*innen wider, welche in den einzelnen Bundesländern stark schwankt (Seifried, 2020). Konkret können Schulpsycholog*innen bspw. direkt an einer Schule angestellt sein oder aber in einem externen, interdisziplinären Beratungszentrum mit bis zu 20 Psycholog*innen tätig sein (Drewes, 2016a; Hanckel, 2001).

2.1.2 Schulpsychologie in Thüringen. In Thüringen sieht das Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) einen SpD in der Struktur der Staatlichen Schulämter vor (§53 Abs. 2). Das SSA OT ist eines von fünf Schulämtern in Thüringen (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [TMBJS], o.J.c). Dabei bilden neun Referent*innen für Schulpsychologie des Referats 5 „Schulentwicklung, Lehrerbildung und Schulpsychologischer Dienst“ den SpD OT (TMBJS, 2021). Dieser ist für die Gebiete Altenburger Land, den Landkreis Greiz sowie den Saale-Holzland- und Saale-Orla-Kreis und die kreisfreien Städte Jena sowie Gera zuständig; weiterhin fallen in den Zuständigkeitsbereich 62.564 Schüler*innen (TMBJS, o.J.b) und 4.605 Lehrer*innen (TMBJS, o.J.a) im Schuljahr 2020/21 in allgemeinbildenden- und berufsbildenden Schulen. Nach §53 und §55a ThürSchulG arbeiten thüringische Schulpsycholog*innen mit Beratungs- und Fachlehrkräften innerhalb eines Beratungssystems zusammen. Auf Basis der Gesetzesgrundlage werden nähere Aufgaben des SpD in der Anlage zur Geschäftsordnung der Staatlichen Schulämter bestimmt (TMBJS, 2013): Neben den bereits bundesweit verallgemeinerten Aufgaben (schüler*innen- und schulzentrierte Beratung sowie Gremienarbeit) werden Aufgaben der Drogenprävention und Suchtberatung sowie des Kinderschutzes, der Krisenprävention und -intervention aufgeführt. Weitere Aufgaben stellen Fort- und Weiterbildungen für bspw. Pädagog*innen, Psychologische Diagnostik zur Ermittlung sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie die Mitwirkung bei Themen der Lehrer*innen-Gesundheit dar. Supervisions- und Coachingangebote für Lehrkräfte und Schulleitungen werden als reflexive Beratungsformen hervorgehoben. Darüber hinaus tauschen sich die Schulpsycholog*innen der fünf Thüringer Schulämter in Thematischen Arbeitskreisen (TAK) zu verschiedenen inhaltlichen Themen aus. Einer dieser Arbeitskreise widmet sich – passend zum Thema dieser Forschungsarbeit – dem Qualitätsmanagement in der schulpsychologischen Beratung (TAK-Q; TMBJS, 2013).

Hinsichtlich der Qualifizierung müssen Schulpsycholog*innen einen Diplom- oder Masterabschluss in Psychologie vorweisen. Oft können Schulpsycholog*innen auf

pädagogische, systemische oder psychotherapeutische Zusatzqualifikationen zurückgreifen (BDP, 2018).

2.2 Beratung allgemein und im Kontext von Schulpsychologie

Das zu konstruierende Instrument soll der Evaluation von Einzelfallberatungen dienen. Auftragsgemäß wird in der vorliegenden Arbeit hierunter nicht nur schüler*innen-bezogene Beratung mit Einzelpersonen verstanden, sondern auch die systembezogenen Beratungsangebote von Supervision und Coaching für einzelne Lehrkräfte und Schulleitungen. Schulbezogene Beratung im Sinne von Schulentwicklung wird dagegen nicht betrachtet. Entsprechend wird zunächst psychosoziale Beratung definiert und durch ein allgemeines Ablaufmodell beschrieben. Anschließend werden schulpsychologische Besonderheiten ergänzt und zuletzt auf die reflexive Beratungsform von Supervision und Coaching eingegangen.

Warschburger (2009) definiert psychosoziale Beratung wie folgt:

> Beratung ist ein zwischenmenschlicher Prozess, in welchem eine Person oder eine Gruppe, d. h. die Ratsuchenden/Klienten in der und durch die Interaktion mit einer anderen Person, dem sog. Berater/Team, mehr Klarheit gewinnt über eigene Probleme und deren Bewältigungsmöglichkeiten. Die Hilfe zur Selbsthilfe, d. h. die Steigerung der Problemlösefertigkeiten seitens des Ratsuchenden, ist ein entscheidendes Element von Beratung. Psychosoziale Beratung soll damit nicht nur bei der »Lösung« eines aktuellen, spezifischen Problems stehen bleiben, sondern den Klienten Möglichkeiten aufzeigen, wie ähnlich gelagerte Probleme in Zukunft zu bewältigen sind. (S. 16)

Ergänzend dazu beschreiben Wälte und Lübeck (2018) die Vielfalt potenzieller, allgemeiner Ziele von psychosozialer Beratung steckbriefartig als „Prävention, Rehabilitation, Problembewältigung, Krisenbewältigung, Entwicklungsförderung, Kompetenzentwicklung; [und] nicht [als]: Heilung von Störungen bzw. Wiederherstellung der Gesundheit“ (S. 25). Zum Verständnis des Beratungsprozesses und damit einhergehenden Aufgaben während einer Beratung bietet das 7-Phasen-Modell nach Kanfer, Reinecker und Schmelzer (2012) Orientierung (Wälte & Borg-Laufs, 2018). Dieses wurde ursprünglich für den Therapiekontext konzipiert, lässt sich jedoch auf den Beratungskontext übertragen (Kanfer et al., 2012; Wälte & Borg-Laufs, 2018). Die einzelnen Phasen einer Beratung sind auf der Makroebene angesiedelt und beschreiben daher den Ablauf von Beginn der ersten bis zum Ende der letzten Beratungssitzung. (1) In der ersten Phase geht es um Beziehungsaufbau und das Kreieren einer vertrauten Arbeitsatmosphäre. (2) Anschließend wird eine Änderungsmotivation bei den zumeist demoralisierten Klient*innen aufgebaut, wobei diese

erkennen sollen, dass sie ihre Situation durch eigenes Zutun verbessern können. (3) Auf dieser Basis ist Diagnostik bzw. eine Verhaltensanalyse anzufertigen, die wiederum die Grundlage für (4) eine Vereinbarung realistischer Ziele, an denen in der Beratung gearbeitet werden soll, dient. (5) Den Zielen und der Klient*in entsprechend wählt die beratende Person eine passende Strategie und führt verschiedene Maßnahmen und Interventionen durch. (6) Während des gesamten Prozesses, aber insbesondere zum Abschluss wird Evaluation mit Hinblick auf die Erreichung der vereinbarten Ziele eingesetzt. Auf Grundlage der Evaluationsergebnisse kann für eine Beendigung oder Fortführung der Beratung entschieden werden. (7) In einer abschließenden Phase geht es darum, das in der Beratung Erlernte für den Alltag nutzbar zu machen und die Zielerreichung zu stabilisieren. Ggf. können noch Follow-up-Sitzungen zur Auffrischung der Beratungseffekte geplant und durchgeführt werden. Dieses Modell kann jedoch nur eingeschränkt auf die Schulpsychologie angewandt werden. So verdeutlicht Liermann (2003), dass ein pauschales Ablaufmuster von Beratung in der schulpsychologischen Praxis nicht realisierbar ist, da es bspw. oft zu Zielverschiebungen bzw. einer Veränderung der Auftragsklärung komme; dies könne bspw. auf eine veränderte Problemsicht oder ein erhöhtes Commitment der Klient*innen zurückgehen. Im Rahmen der Forschungsarbeit wird das 7-Phasen-Modell unter Kap. 2.5.1 dennoch zur Bestimmung der Prozessqualität von Beratung herangezogen, da es wesentliche Bestandteile einer Beratung aufgreift (Wälte & Borg-Laufs, 2018).

Die Rahmenbedingungen schulpsychologischer Beratung lassen sich mit den Arbeitsprinzipien der Sektion Schulpsychologie des BDP (2018) beschreiben. Hiernach nehmen Schulpsycholog*innen in der Beratung eine unabhängige und neutrale Position ein und garantieren zum Schutz ihrer Klient*innen die gesetzliche Schweigepflicht (§203 StGB). Alle Angebote basieren auf Freiwilligkeit der Klient*innen und sind kostenfrei sowie frei und direkt zugänglich; sie bedürfen folglich nicht der Zustimmung gewisser Instanzen (BDP, 2018; Drewes, 2016a).

In der konzeptuellen Gestaltung ihrer Beratung sind Schulpsycholog*innen relativ frei. Liermann (2003) verweist jedoch darauf, dass die Konzepte der Ressourcen- und Lösungsorientierung sowie des Empowerments[2] grundlegend sind. Dabei sind „[…] die Stärken der Beteiligten zu erkennen und zu aktivieren, damit sie die Kontrolle über die

[2] „Empowerment bedeutet, Hilfestellungen bei der Aneignung von Selbstbestimmung und Lebensautonomie zu vermitteln und gleichzeitig für die ablaufenden Prozesse des Empowerment selbst verantwortlich zu sein: In summa also die Befähigung zur Selbst-Befähigung der Betroffenen.“ (Herriger, 1992, S. 231)

eigenen Angelegenheiten wieder erlangen […]“ (Liermann, 2003, S. 277). Konform gehend mit der allgemeinen Definition psychosozialer Beratung ist schulpsychologische Beratung durch einen nicht-direktiven Charakter geprägt und strebt daher an, die Ratsuchenden in der eigenverantwortlichen Bewältigung ihrer Anliegen zu stärken und ihnen nachhaltige Strategien zum Umgang mit ähnlichen Problemen bereitzustellen (Seifried, 2016; TMBJS, 2013). Sich an der Arbeit Rogers‘ (1972) orientierend begegnen Schulpsycholog*innen Ratsuchenden mit Empathie und Akzeptanz (Häring & Kowalczyk, 2001). Dabei versuchen sie durch die Interaktion das Gefühl von Sicherheit und die Auseinandersetzung mit sowie Bereitschaft zu Veränderung bei den Klient*innen herbeizuführen (Häring & Kowalczyk, 2001). In Thüringen wird – ähnlich zum bundesweiten Berufsprofil (BDP, 2018) – ein systemisches Vorgehen in der Beratung betont (TMBJS, 2013). Für schülerzentrierte Beratung bedeutet dies, dass Lern-, Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten von einzelnen Schüler*innen jeweils möglichst ganzheitlich in den Kontexten von Schule, Familie und Gesellschaft betrachtet werden (TMBJS, 2013).

Die schulpsychologischen Angebote von Supervision und Coaching mit Pädagog*innen und Schulleitungen können als spezifische Formen von Beratung und als Ableger psychosozialer Beratung behandelt werden (Ehinger, 2016; Wälte & Lübeck, 2018). Hierbei werden berufliche Wahrnehmungen, Bewertungen und Handlungen fokussiert (Schubert, 2018; Wälte & Lübeck, 2018):

> Allgemeines Ziel von Supervision ist es, durch angeleitete Reflexion und Erfahrungslernen die Fachlichkeit und Persönlichkeit der Supervisanden und die Weiterentwicklung von Teams und Personal zu fördern, die Bewältigung von Schwierigkeiten im Arbeitsalltag sowie die Kooperations- und Koordinationsfähigkeit von Arbeitsteams oder Organisationseinheiten zu unterstützen und eine Verbesserung von beruflichem Handeln und dessen Effektivität zu bewirken. (Schubert, 2018, S. 289)

Coaching stellt dabei eine Form von Supervision mit Fokus auf Führungspersonal dar (Ehinger, 2016; Stimmer & Ansen, 2016). Ebenso wie psychosoziale Beratung sind Supervision und Coaching im schulischen Kontext gekennzeichnet durch eine empathische, wertschätzende und neutrale Haltung der Berater*in sowie durch Vertraulichkeit und Freiwilligkeit (Ehinger, 2016). Dabei ist die Förderung der Eigenverantwortlichkeit der Klient*innen ein zentrales Element, welches sich in einem selbstbestimmten und nicht-direktiven Beratungsprozess widerspiegelt (Ehinger, 2016). In Thüringen dienen diese reflexiven Beratungsformen explizit zur Förderung eines gesunden Schulklimas und der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften und Schulleitungen. Die Schulpsycholog*innen streben

an, bei der Bewältigung von belastenden Arbeitssituationen zu helfen und professionelle Problemlösungsprozesse herbeizuführen (TMBJS, 2013).

Die spezifischen Ziele und Inhalte schulpsychologischer Beratungen können entsprechend den vielfältigen Anliegen der unterschiedlichen Zielgruppen variieren (Drewes, 2016a). Im Folgenden wird daher auf das schulpsychologische Feld allgemein sowie beratungsrelevante Beanspruchungen und Themen der Hauptzielgruppen eingegangen.

2.3 Schulpsychologisches Feld und Klient*innen

Schulpsychologisches Handeln bedeutet Handeln unter großer Unsicherheit, da Schulpsycholog*innen mit ihrer Expertise meist erst dann angefragt werden, wenn übliche und pädagogisch bewährte Lösungen für aufgetretene Probleme nicht greifen und der Handlungsdruck gleichzeitig oft hoch ist (Hasselhorn et al., 2016). In diesen Fällen gibt es in der Regel keine eindeutig theoretisch ableitbare Handlungsstrategie – nicht zuletzt, weil menschliches Verhalten und Erleben äußerst variabel und komplex ist sowie psychologische Theorien probabilistisch und konditional sind (Hasselhorn et al., 2016). Dieses Phänomen wird in der Literatur als Theorie-Praxis-Dilemma bezeichnet, was für praktizierende Psycholog*innen eine permanente Belastung bedeuten kann und sich in einem erhöhten Risiko für Stress und Überforderungsgefühlen äußern kann (Hasselhorn et al., 2016). Weiterhin ist das schulpsychologische Feld durch sehr vielfältige Klient*innen und Beratungsanlässe der diversen Zielgruppen gekennzeichnet (Drewes, 2016a). Nachfolgend wird die Beanspruchungssituation von Schulleitungen und Lehrkräften überblicksartig sowie wesentliche Themen von Schüler*innen und Eltern, die in die Beratung Eingang finden, ausgeführt.

2.3.1 Schulleitungen. Das Aufgaben- und Rollenspektrum von Schulleitungen wurde durch einen Dezentralisierungstrend deutscher Schulen zunehmend komplex; einstige Leitungsaufgaben wurden um Führungs- und Managementaspekte ergänzt (Hertzsch, 2016; Huber, 2008). Neben der Förderung von Schüler*innen rückt die Weiterentwicklung der Lehrkräfte und der Organisation Schule stärker in den Vordergrund (Hertzsch, 2016). Die gestiegene Komplexität und Vervielfältigung der Rollen von Schulleitungen stellt diese vor neue Erwartungen, Herausforderungen und Kompetenzanforderungen (Huber, 2008). Die Belastungs- und Beanspruchungsforschung reichert Evidenz dafür an, dass insbesondere bei neu ernannten Schulleiter*innen das Belastungspotenzial erhöht zu sein scheint: Der Umgang mit Konflikten sowie die Organisation des Unterrichts und eher gestalterische Aufgaben (z. B. Öffentlichkeitsarbeit) werden bei diesen tendenziell als belastend empfunden (Storath, 1994, zit. nach Warwas, 2012). Weitere Studien weisen darauf hin, dass eher strukturelle Aspekte

wie Zeitdruck (Behr, Valentin, & Ramos-Weisser, 2003, zit. nach Warwas, 2012; Rosenbusch, Braun-Bau, & Warwas, 2006), bürokratische Anforderungen und behördliche Anweisungen (Harazd, Gieske, & Rolff, 2009; Rosenbusch et al., 2006; Warwas, 2012) sowie Ziel- und Rollenkonflikte (Harazd et al., 2009; Warwas, 2012) mit Belastungspotenzial einhergehen. Schulleitungen sehen eher in den neueren Aufgaben von Führung und Entwicklung des Personals und der gesamten Schule als Organisation Unterstützungsbedarfe, für welche sie sich v. a. Mentoring- und Coachingangebote wünschen (Schwanenberg, Klein, & Walpuski, 2018).

2.3.2 Lehrkräfte. Der Lehrer*innen-Beruf weist eine Vielzahl von Stressoren, d. h. „Merkmale der Arbeitssituation, die das Auftreten negativer Beanspruchung bei arbeitenden Menschen wahrscheinlich machen […]“ (Krause, Dorsemagen, & Baeriswyl, 2013, S. 61) auf (Heyse, 2016; Krause et al., 2013; Kyriacou, 2001; Rothland, 2013a). Hierzu zählen bspw. die räumliche Aufteilung des Arbeitsplatzes auf die Schule und das eigene Zuhause, aber auch eine nicht vollständige Regelung der Arbeitszeit über die bloßen Unterrichtsstunden hinaus (Rothland, 2013a) und stetiger Zeitdruck (Krause et al., 2013). Die Anforderungen an Lehrkräfte sind zudem nicht klar definiert: Die aus dem abstrakten Erziehungs- und Bildungsauftrag abgeleiteten Aufgaben sind pädagogisch sehr offengehalten und unterliegen einem andauernden Wandel; hierdurch soll Schule auf gesellschaftliche Entwicklungen flexibel reagieren können (Heyse, 2016). Auf Ebene der Lehrkräfte ist entsprechend ein Veränderungsdruck zu beobachten (Krause et al., 2013). Weiterhin fehlt den Lehrkräften eine Möglichkeit der v. a. langfristigen Erfolgskontrolle ihrer Tätigkeit, da sich Erfolge der Schüler*innen oft erst im späteren Werdegang zeigen und es an Rückmeldungen mangelt (Rothland, 2013a). Entsprechend stellt mangelnde Wertschätzung bei hoher Anstrengung ein Stressor dar (Krause et al., 2013; Siegrist, 1996). Nicht zuletzt sind herausfordernde Schüler*innen mit Disziplin-, Motivations- und Konzentrationsproblemen, aber auch problematische Interaktionen mit Kolleg*innen oder Vorgesetzten zu nennen (Kyriacou, 2001; Schlotter, 2016). Neben der Arbeitssituation können mangelnde pädagogische, personale und soziale Kompetenzen bei der stark interaktions-geprägten Arbeit zu Überforderung führen (Heyse, 2016). Wichtig sind z. B. Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit sowie Emotionsarbeit und Stressbewältigungsstrategien (Heyse, 2016).

Daher ist es nicht verwunderlich, dass Lehrkräfte empirisch nachgewiesen besonders stark psychisch beansprucht sind (Heyse, 2016). Etwa die Hälfte der Dienstunfähigkeiten von Lehrkräften geht auf psychische Probleme zurück (Schmitz & Jehle, 2013; Weber, Weltle, & Lederer, 2004). Schaarschmidt (2005) berichtet in der Potsdamer Lehrerstudie, dass 59% von

deutschlandweit befragten Lehrkräften einem risikobehafteten Erlebens- und Verhaltensmuster entsprechen, welches mit psychischem Gefährdungspotenzial einhergeht (entweder übermäßige Anstrengung und Überforderung oder Nähe zum Burnout-Syndrom). Als einen der wesentlichsten, empirisch nachgewiesenen Schutzfaktoren (für bspw. Burnout) hebt Rothland (2013b) die soziale Unterstützung von Lehrkräften durch die Schulleitung, Kolleg*innen und Familie hervor. Daher werden in der Literatur die Notwendigkeit schulischer Unterstützungsangebote abgeleitet und vielfältige Präventions- und Interventionsmaßnahmen diskutiert, worunter u. a. die schulpsychologischen Angebote von Supervision und Coaching fallen (Heyse, 2016; Schmitz & Jehle, 2013).

2.3.3 Schüler*innen und Eltern. Entgegen den Ausführungen zu Lehrkräften und Schulleitungen liegt der Fokus bei Schüler*innen und Eltern statt auf Beanspruchungsmerkmalen des Berufs auf der Lern- und Gesundheitssituation.

Der 2009 in Deutschland ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention entsprechend stellt die inklusive Beschulung von Schüler*innen mit Förderbedarf eine wichtige Aufgabe von Schulen und schulpsychologischen Diensten dar (BDP, 2018; Heimlich & Kiel, 2020; Seifried, 2016). Im Jahr 2018 wurden deutschlandweit 556.300 Schüler*innen bei sonderpädagogischer Förderung berücksichtigt (Kultusministerkonferenz [KMK], 2020). Diese „[…] zielt auf die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen oder mit Beeinträchtigungen im Lernen, in der Sprache oder im Verhalten, die bezogen auf ihre Teilhabeeinschränkung mit einer Behinderung vergleichbar sind.“ (Becker, 2016, S. 219). Hierbei fallen die meisten der geförderten Schüler*innen auf den Förderschwerpunkt Lernen mit 34,6% und die zweitmeisten auf den der emotionalen und sozialen Entwicklung mit 17,2% (KMK, 2020). Diese beiden von insgesamt acht Förderschwerpunkten sind nach Becker (2016) im Besonderen Handlungsfelder für Schulpsycholog*innen. Beim Schwerpunkt Lernen handelt es sich um Schüler*innen, die einen allgemeinen schulischen Leistungsrückstand von zwei Jahren aufweisen (Becker, 2016) und die beim Erwerb von neuem Wissen und Fähigkeiten sowie bei der Steuerung des Lernens stärkere Unterstützung benötigen (Heimlich, 2020). Der Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung bezieht sich auf Störungen des Erlebens und Verhaltens (KMK, 2000; Stein, 2020). Hierunter werden meist Aggressivität und Aufmerksamkeits-(Hyperaktivitäts-)Störungen gefasst; diese sind zwar bedeutsam, decken jedoch nicht das gesamte Spektrum beobachteter Auffälligkeiten ab (Stein, 2020), wie weiter unten beschrieben wird. Es kommt dabei zu Leidensdruck sowohl bei den Schüler*innen als auch bei ihren Interaktionspartner*innen. Maßnahmen setzen an der Veränderung von internalisierten Erlebens- und Erfahrungsmustern, der Verbesserung von

äußeren Bedingungen und der Vermittlung sozialer und emotionaler Kompetenzen an (KMK, 2000). Entsprechend sind Pädagog*innen und Eltern durch schulpsychologische Beratung zu begleiten und deren Zusammenarbeit zu unterstützen (Becker, 2016; Heimlich 2020; Stein, 2020).

Der höhere Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung spiegelt sich in Untersuchungen zur psychischen Gesundheit von Schüler*innen wider: In einer der größten epidemiologischen Studien in diesem Bereich wurden 17% der 3- bis 17-Jährigen in Deutschland im Zeitraum von 2009 bis 2012 identifiziert, die mit hoher Wahrscheinlichkeit psychische Auffälligkeiten aufwiesen. In Thüringen waren es im selben Zeitraum mit fast 21% etwas mehr (Krause & Mauz, 2018). Hierbei gab es v. a. Hinweise auf Symptome von Depression und Angst (Klasen et al., 2017).

Dabei scheint die soziale Herkunft ein Risikofaktor für den Gesundheitszustand und die Entwicklung von Schüler*innen zu sein: Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem soziökonomischen Status – u. a. gemessen über den höchsten Bildungsabschluss und die berufliche Position der Eltern – haben einen schlechteren allgemeinen Gesundheitszustand, v. a. die Chance, psychische Auffälligkeiten zu zeigen, ist bei diesen statistisch 3,5 mal so hoch als bei Kindern und Jugendlichen aus Familien mit hohem soziökonomischen Status (Kuntz et al., 2018; ähnlich: Klasen et al., 2017). Außerdem ist der sozioökonomische Status der Eltern moderat positiv mit Bildungserfolg assoziiert (Chmielewski, 2019; Harwell, Maeda, Bishop, & Xie, 2016; Sirin, 2005; White, 1982). Als schützende Faktoren können ein positives familiäres Klima und soziale Unterstützung hervorgehoben werden. Ersteres umfasst gegenseitiges Zuhören und Unterstützen, das Vorhandensein von gerecht wahrgenommenen Regeln und gemeinsame Aktivitäten in einer Familie. Zweiteres meint das Vorhandensein von Ansprechpersonen sowie das Empfangen von Liebe und Zuneigung (Klasen et al., 2017).

Klasen et al. (2017) zufolge ist von einem deutlichen Versorgungsdefizit auszugehen, da fast 80% der Kinder und Jugendlichen mit Hinweisen auf psychische Auffälligkeiten bis zu einem Jahr vor der Erhebung keine professionelle Behandlung in Anspruch genommen hatten. Eltern sind sich unsicher bez. der Ernsthaftigkeit von Problemen, sorgen sich um die Außenwirkung einer Hilfsangebots-Inanspruchnahme oder wissen nicht, an wen sie sich wenden können (Klasen et al., 2017). Seifried (2016) zufolge fällt es Eltern zudem oft schwer, den Entwicklungsverlauf ihres Kindes bei Beeinträchtigungen zu akzeptieren, was jedoch wichtig für deren Unterstützung sei. In der Beratung gehe es dann darum, die Interaktion mit dem Kind zu reflektieren.

Zusammenfassend können beratungsrelevante Themen innerhalb und zwischen den unterschiedlichen Klient*innen-Gruppen sehr divers sein. Folglich darf ein Instrument zur Evaluation schulpsychologischer Beratung nicht zu spezifisch sein, sollte aber dennoch im Einklang mit diesen heterogenen Anliegen stehen.

2.4 Qualitätsmanagement und Evaluation schulpsychologischer Arbeit

2.4.1 Qualitätsmanagement schulpsychologischer Arbeit. Um Klient*innen vor Schäden durch Interventionen mangelhafter Qualität zu schützen und stattdessen eine bestmögliche Beratung anbieten zu können, sieht Nußbeck (2019) den Einsatz verschiedener Möglichkeiten zur Kontrolle der Arbeit vor: Supervision soll die Beratungsqualität auf Ebene der Berater*in verbessern, Beratungs- und Interventionsforschung auf konzeptioneller Ebene sowie Qualitätsmanagement auf institutioneller Ebene. Der vorliegende Forschungsauftrag, die Entwicklung eines Evaluationsinstruments, lässt sich als Bestandteil von Qualitätsmanagement einordnen (vgl. Nußbeck, 2019). Dieses umfasst diejenigen prozessorientierten Merkmale, die „[…] die Qualität der Abläufe sicherstellen und optimieren sollen.“ (Nußbeck, 2019, S. 138). Hierunter fällt das Konzept der Qualitätssicherung, wobei die Bestrebungen gemeint sind, eine Leistung auf dem aktuellen Stand der fachlichen Entwicklung zu sichern (Laireiter, 2000). Qualität selbst ist nach ISO 9004 eine Leistung, „die den gestellten Anforderungen entspricht und die zweckmäßig ist, bestimmte Ziele zu erreichen.“ (Laireiter, 2000, S. 448); hierbei spielen fachliche Standards und ein professioneller Konsens darüber eine wichtige Rolle (Jeck, 2016; Laireiter, 2000).

Wie unter Kap. 1 ausgeführt findet sich ein solcher Konsens über Qualitätsstandards im schulpsychologischen Bereich im Berufsprofil der Schulpsycholog*innen wieder und beinhaltet bspw. die regelmäßige Evaluation der Arbeit (BDP, 2018). Jedoch äußerte sich das bereits seit den 1990er Jahren gestiegene Interesse für Qualitätsmanagement bei öffentlichen Dienstleistungen (Anthun, 1999; Nußbeck, 2019; Vogel, 2004) bisher nicht durch vermehrte Evaluationsforschung im schulpsychologischen Bereich (Anthun, 1999; Müller et al., 2021). Dies könnte mit der Schwierigkeit der Qualitätsbestimmung öffentlicher Dienstleistungen zusammenhängen (Anthun, 1999): Im Gegensatz zu privaten Dienstleistungen scheinen die Anforderungen der Kund*innen bei öffentlichen Diensten wie schulpsychologischer Beratung weniger klar und weniger reflektiert zu sein. V. a. bei organisationsbezogener Beratung besteht die Herausforderung, unterschiedliche Interessen in ein Qualitätskonzept zu integrieren (Anthun, 1999). Für die Schulpsychologie in Deutschland kommt erschwerend hinzu, dass Beratungsleistungen je nach Bundesland bzw. Region stark variieren können (Jeck, 2016), was für die Entwicklung regionalen Qualitätsmanagements spricht.

Um Qualität besser definieren und somit untersuchen zu können, lassen sich drei Ebenen nach Donabedian (1966) unterscheiden (Nußbeck, 2019): (1) Strukturqualität, welche die materielle und personelle Ausstattung einer Institution sowie die räumliche und zeitliche Zugänglichkeit der Dienstleistung umfasst, (2) Prozessqualität, bei der die Abläufe und Durchführung der Dienstleistung bewertet werden, und (3) Ergebnisqualität, bei welcher Ergebnisse der durchgeführten Dienstleistung evaluiert werden. Ähnlich werden diese Ebenen im Rahmen des CIPP-Modells (context, input, process, product) nach Stufflebeam (2000) zur Qualitätsbestimmung von Schulen verwendet (Jeck, 2016). Kontextuelle und strukturelle Qualitätsmerkmale werden v. a. in der Planungsphase von Interventionen untersucht, bspw. in Form von Bedarfs oder Potenzialanalysen (Stufflebeam, 2000). Dem Auftrag entsprechend fokussiert die Forschungsarbeit dagegen durchgeführte Beratungen und somit die interventionsbezogenen Ebenen von Prozess- und Ergebnisqualität. Die verschiedenen Qualitätsebenen können einander beeinflussen: Das Vorhandensein von Prozessqualität lässt auch Ergebnisqualität erwarten, letztendlich ist dies aber nicht gesichert (Nußbeck, 2019) und muss daher geprüft werden.

Zur Realisierung von Qualitätsmanagement im Kontext psychosozialer Beratung sieht Vogel (2004) u. a. eine grundlegende Identifikation von Qualitätsstandards bzw. -indikatoren der Beratungsarbeit vor. Ptak (2016) hat in Zusammenarbeit mit dem SpD OT solche Standards für schulpsychologische Arbeit allgemein in OT entwickelt. Dabei wurden 42 Qualitätskriterien in den vier Bereichen von (1) *Zugangsbedingungen und Kontaktaufnahme*, (2) *Rahmenbedingungen von Beratung und Fortbildung*, (3) *Kompetenzen der Referenten für Schulpsychologie* sowie (4) *Aufbau, Ablauf und Ergebnis von Einzelfallberatung/Fortbildung/Gruppenprozess/inhaltlicher Beratung* erarbeitet. Diese können für die vorliegende Arbeit als Anhaltspunkt herangezogen werden, jedoch sind eigene Indikatoren für den spezifischen Fokus von Prozess- und Ergebnisqualität von Einzelfallberatung zu entwickeln. Es ist zu berücksichtigen, dass Qualität relational ist (Laireiter, 2000) und sich Qualitätsstandards über die Zeit aufgrund von veränderten Interessen und Bedürfnissen im Feld stets wandeln können (Anthun, 1999); insofern sind diese von Zeit zu Zeit zu überprüfen. Qualitätsmanagement stellt schließlich eine zirkuläre Aufgabe dar (Nußbeck, 2019).

2.4.2 Evaluation schulpsychologischer Beratung. Evaluation als Element von Qualitätsmanagement kann weitläufig „als jegliche Art der zielgerichteten und zweckorientierten Festsetzung des Wertes einer Sache verstanden werden“ (Köller, 2009, S. 334). Häring und Kowalczyk (2001) betrachten sie im schulpsychologischen Kontext als die

„Beurteilung der Brauchbarkeit schulpsychologischer Tätigkeiten mit dem Ziel, die Tätigkeit zu beschreiben, zu erweitern, zu verändern oder zu unterlassen“ (S. 36). Dazu passend lässt sich der Zweck bzw. Nutzen von Evaluation an vier Aspekten festmachen (Borg-Laufs & Hungerige, 2010; Lenz, 1998; Warschburger, 2009): (1) Die Beratung lässt sich, falls angeraten, auf Basis von Evaluationsergebnissen optimieren. (2) Dies hilft dabei, den ethischen Anspruch von Klient*innen auf maximal effektive Beratung zu erfüllen. (3) Weiterhin kann die dadurch erhöhte Professionalität und Effizienz die Berater*innen darin unterstützen, ihr Bedürfnis nach beruflicher Befriedigung zu stillen. (4) Nicht zuletzt helfen Evaluationen den Beratungserbringenden ihr Handeln vor der Gesellschaft zu legitimieren, was aufgrund der häufigen Finanzierung durch Steuergelder erwartet wird. Über Qualitätssicherung hinaus sehen Haken und Schiepek (2006) einen zusätzlich positiven Effekt auf den Behandlungserfolg, wenn Klient*innen Rückmeldung zu ihren Fortschritten erhalten, was in Form von Evaluation geschehen kann.

Gemäß Forschungsauftrag soll das zu konstruierende Instrument in Form einer internen und summativen Evaluation Verwendung finden, wobei interne Evaluation es dem SpD OT ermöglicht, alle Evaluationsschritte selbst (daher auch: Selbstevaluation), statt extern durchzuführen (vgl. Köller, 2009). Summative Evaluation dient abgrenzend zu formativer nicht einer prozessbegleitenden, sondern abschließenden bzw. bilanzierenden Bewertung von Verlauf, Ergebnissen und Wirkungen einer durchgeführten Intervention nach deren Beendigung (Jeck, 2001; Merchel, 2019).

Bei der Durchführung von Evaluationen gilt es, eine Reihe von Schritten zu berücksichtigen (Köller, 2009), die zudem die Rahmung der Forschungsarbeit aufzeigen: Nach der Entscheidung für eine Evaluation ist zu bestimmen, was bzw. welche Bereiche evaluiert werden sollen. Damit verbunden werden Fragestellungen formuliert. In der vorliegenden Arbeit sieht der Auftrag vor, die Einzelberatungen des SpD OT hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu evaluieren. Daran anknüpfend sind Indikatoren – wie beim Qualitätsmanagement – abzuleiten und Evaluationsinstrumente zu konstruieren. Diese beiden Aspekte werden in der Forschungsarbeit verfolgt. Anschließend können Daten erhoben, ausgewertet und interpretiert werden und Schlussfolgerungen für den untersuchten Bereich gezogen werden. Es ist wichtig, dass die beteiligten Personen in die Planung einer Evaluation eingebunden werden, um dabei auf möglichst hohe Akzeptanz des Verfahrens zu stoßen und das Gelingen der Evaluation zu sichern (Kromrey, 2005; Merchel, 2019; Stufflebeam, 2000). Entsprechend sind Berater*innen und Klient*innen des SpD OT bei der Identifikation relevanter Indikatoren und der Konstruktion des Evaluationsinstruments zu beteiligen

(Schubert, Rohr, & Zwicker-Pelzer, 2019; Stufflebeam, 2000). Die Referent*innen des SpD OT betreffend, konnte Ptak (2016) ermitteln, dass diese v. a. Vorteile in einer regelmäßigen Evaluation ihrer Arbeit sehen. So wurde besonders oft die Möglichkeit zur Verbesserung, Weiterentwicklung und Ergänzung schulpsychologischer Arbeit und Methoden sowie die Möglichkeit zur Aufdeckung von Entwicklungsbedarfen genannt. Als Nachteil betrachteten die Referenten insbesondere, dass eine Evaluation als Kontrollinstrument verwendet werden könnte. Dies impliziert, dass die Referent*innen des SpD OT prinzipiell sehr aufgeschlossen gegenüber Evaluationen sind und bestätigt, dass der gesamte Evaluationsprozess, inklusive Instrumententwicklung, partizipativ gestaltet werden sollte.

Als Instrumentenart sind Fragebögen in der Evaluationsforschung und -praxis etablierte Instrumente. Sie ermöglichen eine ökonomische Datenerhebung, die Wahrung von Anonymität unter gewissen Umständen sowie eine einfache Datenauswertung im Vergleich zu qualitativer Datenerhebung (Merchel, 2019). Dies erscheint für den Kontext von Selbstevaluation angemessen. Dem Auftrag entsprechend wird ein standardisierter Fragebogen in der vorliegenden Arbeit anvisiert.

Der summativen Evaluation entsprechend sind Messzeitpunkte vor (prä) und nach (post und follow-up) der Beratung vorgesehen. Eine Follow-up-Erhebung drei Monate nach dem Beratungsende wird in der Literatur zur Untersuchung langfristiger Wirkungen empfohlen (Nußbeck, 2019). Ohne eine Vergleichsgruppe ist ein solches Evaluationsdesign jedoch unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten als eingeschränkt hinsichtlich der Datenverwertbarkeit einzustufen (Beelmann & Hercher, 2016): Es können keine Alternativerklärungen für das (Nicht-)Zustandekommen von Effekten ausgeschlossen werden (Beelmann & Hercher, 2016). Dennoch sind Vorher-Nachher-Vergleiche in der Lage, Veränderungen in ökologisch validen Kontexten abzubilden und entsprechen den Ansprüchen von Ökonomie in der Berufspraxis von Beratungsstellen (Köller, 2009).

Die der Arbeit zugrunde liegende Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis erfordert Abwägungen zwischen wissenschaftlichen Standards und einer realisierbaren Umsetzung in der Praxis, welche im schulpsychologischen Bereich immer öfter in der Literatur gefordert werden (Dollase, 2010; Müller et al., 2021; Warschburger, 2009). Bauer (2007) hält fest: „Je praxisnäher Evaluationen sind, desto mehr methodologische Voraussetzungen werden verletzt; je mehr sich Evaluationen an ein methodologisch sauberes Experimentaldesign unter Laborbedingungen annähern, umso ‚gültiger' sind die Ergebnisse auf der Theorieebene, zugleich aber umso unbrauchbarer." (S. 41).

2.4.3 Stand der Evaluationsforschung in der Schulpsychologie. Insgesamt zeigt sich, dass trotz der Forderungen nach Evaluation schulpsychologischer Angebote in Deutschland und international nur wenig entsprechende Forschung vorzufinden ist (Jeck, 2016; Müller et al., 2021); insbesondere scheint ein Mangel an Wirksamkeitsuntersuchungen unter Praxis- (effectiveness) statt Laborbedingungen (efficacy) vorzuliegen (Müller et al., 2021). Dabei erschwert die Komplexität des schulpsychologischen Felds mit sehr unterschiedlichen Klient*innen, Beratungsanlässen und Interventionsmethoden die Messung von Effekten. Hinzu kommt, dass Wirkungen auf Ebene des Individuums oder des Systems betrachtet werden können, ebenso können sie direkt (z. B. mit Schüler*innen-Maße) oder indirekt (z. B. über Eltern- und Lehrer*innen-Maße) gemessen werden (Müller et al., 2021). In ihrem Scoping Review untersuchten Müller et al. (2021) methodische Aspekte bei der Erforschung von Effekten Schulpsychologischer Dienste. Weniger als 0,5% der über 5.000 berücksichtigten internationalen Artikel zum Thema Schulpsychologie zwischen 1998 und 2018 definierten Effekte bzw. Outcome-Maße zur Evaluation schulpsychologischer Dienste. In diesen Fällen wurden v. a. Outcome-Maße auf Ebene der Schüler*innen beschrieben, die zumeist den Bereich psychischer Gesundheit bzw. klinischer Symptome fokussierten. Meist werden dabei eigens konstruierte und nicht-standardisierte Fragebögen verwendet (Müller et al., 2021); es ist davon auszugehen, dass nicht publizierte Selbstevaluationen von schulpsychologischen Diensten ebenso auf eigene Instrumente zurückgreifen (Jeck, 2016).

Mit Bezug auf bestehende v. a. ausländische Studien sowie praktische Erfahrung hält Jeck (2016) jedoch fest, dass sich Eltern tendenziell mit schulpsychologischer Beratung zufrieden zeigen (s. auch Anthun, 2000; Fairchild & Seeley, 1996; Häring & Hüsing, 1992). Ebenso fasst Jeck (2016) zusammen, bewerten Lehrkräfte Beratungen tendenziell als zufriedenstellend und hilfreich für bspw. die Reflexion der beruflichen Tätigkeit oder Kompetenzaufrechterhaltung und -ausbau (s. auch Fairchild & Seeley, 1996; Gasser, 2012; Neuschäfer, 2004). In vorangegangenen Masterarbeiten, welche in Kooperation mit dem SpD OT entstanden sind, wurde eine hohe bis sehr hohe Zufriedenheit von Lehrkräften und Schulleitungen mit schulpsychologischen Angeboten in Ostthüringen ermittelt (Grünewald, 2020; Wurst, 2021). Die Klient*innen zeigten sich insbesondere mit den Rahmenbedingungen, wie bspw. der Umsetzung der Schweigepflicht, zufrieden, aber auch mit den Kompetenzen der schulpsychologischen Referent*innen (Grünewald, 2020; Wurst, 2021). Hinsichtlich direkter Effekte auf Schüler*innen wird in verschiedenen Metaanalysen, welche sich überwiegend auf US-amerikanische und schülerzentrierte schulpsychologische Beratung und Therapie mit Kontrollgruppen- und zum Teil Vorher-Nachher-Vergleichen

beziehen, von Effektstärken von durchschnittlich d = .30 bis d = .58 berichtet (Baskin et al., 2010; Prout & DeMartino, 1986; Whiston, Tai, Rahardja, & Eder, 2011) was nach Cohen (1988) kleinen bis mittleren Effekten entspricht. Dies spricht für die Wirksamkeit von Interventionen im schulischen Kontext.

2.5 Konzepte zur Untersuchung der Wirksamkeit schulpsychologischer Beratung

Aufbauend auf den Grundlagen von Schulpsychologie und den methodischen Aspekten von Qualitätsmanagement und Evaluation in diesem Beratungskontext werden im Folgenden konkrete Konzepte zur Untersuchung der Wirksamkeit schulpsychologischer Arbeit behandelt. Diese haben daher Relevanz für das angestrebte Evaluationsinstrument.

Dieses soll laut Forschungsauftrag die Wirksamkeit schulpsychologischer Beratung in der Praxis (effectiveness) durch die Befragung der Klient*innen messen. Zur Beurteilung von Wirksamkeit sind nach Mittag und Hager (2000, zit. nach Mäthner, Jansen, & Bachmann, 2005) zwei Gesichtspunkte zu betrachten: Einerseits ist zu untersuchen, ob die intendierten Wirkungen eingetreten sind. Andererseits gilt es, das Eintreten oder Ausbleiben dieser Wirkungen zu analysieren. Bei Ersterem steht folglich das Ergebnis und bei Letzterem der Prozess von Beratung im Vordergrund. Hiermit können die Konzepte von Ergebnis- und Prozessqualität in Verbindung gebracht werden (Donabedian, 1966; Mäthner et al., 2005), die sich wie beschrieben in den Überlegungen zu Qualitätsmanagement wiederfinden (Kap. 2.4.1). Theoretisch ist ein positiver Zusammenhang zwischen Prozess- und Ergebnisqualität zu erwarten, wobei jedoch noch andere Faktoren und Qualitätsebenen einen Einfluss haben können (Kühne, 2012; Nußbeck, 2019). Um neben den prozessbedingten solch andere Einflussfaktoren auf das Ergebnis von Beratung kontrollieren zu können, ist weiterhin die Betrachtung von soziodemographischen und Kontrollvariablen relevant (Brandt & Moosbrugger, 2020). Nachfolgend werden daher Prozess- und Ergebnisqualität sowie soziodemographische und Kontrollvariablen mit Bezug auf (schulpsychologische) Beratung behandelt und in Form von Qualitätsindikatoren festgehalten.

2.5.1 Indikatoren von Prozessqualität. Bei Prozessqualität (Donabedian, 1966) werden „die Abläufe und Durchführung der Dienstleistung […] bewertet, also beispielsweise wie das fachliche Können der Mitarbeiter umgesetzt werden kann […]“ (Nußbeck, 2019, S. 139). Statt Wirkungen stehen hier also die Faktoren, die zu Wirkungen führen können, im Vordergrund (Borg-Laufs & Tiskens, 2018). Für die nähere Betrachtung dieser bietet die Wirksamkeitsforschung im Bereich der Psychotherapie Orientierung, da sie derjenigen im Beratungskontext deutlich voraus ist (Schubert et al., 2019). Die Übertragbarkeit der Ergebnisse sollte mit Vorsicht betrachtet werden, wenngleich sie tendenziell dadurch

abgesichert ist, dass sich Beratung grundsätzlich an therapeutische Vorgehensweisen anlehnt (Schubert et al., 2019). Das Instrument soll zur Wirksamkeitsmessung maßgeblich auf die Wahrnehmung der unmittelbaren Klient*innen zurückgreifen. Mit Bezug auf eine Reihe von Studien, die hilfreiche Therapiemerkmale aus ebendieser Sicht betrachten, fassen Bohart und Tallman (2010) zusammen:

> Instead of procedures, studies have consistently shown that clients emphasize (a) feeling understood, accepted, and being heard; (b) having a safe space to explore feelings, thoughts, behaviors, and experiences; (c) support for dealing with crises; (d) support for trying out new behaviors; and (e) advice […]. (S. 93)

Dazu passend kam Anthun (1999) bei der Befragung norwegischen Grundschulpersonals zu dem Schluss, dass Lehrer*innen es v. a. wichtig ist, dass die Schulpsycholog*in sich auf ihre Bedürfnisse flexibel anpasst, Verständnis aufbringt und bei der Problemlösung unterstützt. Spezifische Aktivitäten bzw. Therapietechniken scheinen von geringerer Bedeutung für die Klient*innen zu sein (Bohart & Tallman, 2010; Schiepek, Eckert, & Kravanja, 2013).

Damit konform gehend ermittelte Lambert (2013), dass lediglich 15% der Therapiewirkung durch spezifische Therapietechniken bzw. -verfahren erklärt werden können; weitere 15% lassen sich durch subjektive Erwartungen der Patient*in (bez. Erfolg), 30% durch allgemeine Wirkfaktoren und 40% durch Patient*innen-Faktoren und Kontextfaktoren bzw. die Lebensumwelt der Patient*in erklären. Was die Therapierichtungen und somit -techniken anbelangt konnte in umfangreichen Metaanalysen aufgezeigt werden, dass sich diese hinsichtlich ihrer Wirksamkeit nicht nennenswert unterscheiden; Wampold (2001) führt bspw. nur 1% der Ergebnisvarianz auf Unterschiede in Therapieverfahren zurück (s. auch Wampold, 2010). Nichtsdestotrotz tragen Behandlungstechniken auf rituelle Weise zur Strukturierung der Behandlung bei; sie vermitteln Sicherheit und den motivationsförderlichen Eindruck von relevantem Geschehen (Schiepek et al., 2013). Im Zuge ökonomischer Wirksamkeitsanalysen sind sie schließlich weniger informativ, wenn angenommen werden kann, dass der Beratung eine Behandlungsmethodik und -techniken zu Grunde liegen – wie im Fall schulpsychologischer Arbeit (Häring & Kowalczyk, 2001; Kap. 2.1 und 2.2). Hinsichtlich allgemeiner, verfahrensübergreifender Wirkfaktoren erfährt v. a. die Forschung von Grawe (1995) große Aufmerksamkeit. Auf Basis von Sekundäranalysen und eigenen Studien berichtet der Forscher von vier allgemeinen, therapieübergreifenden Wirkfaktoren: (1) *Hilfe zur Problembewältigung* (aktive und anleitende Unterstützung durch Therapeut*in); (2) *Motivationale Klärung* (Erkenntnisgewinn der Patient*in bez. Bedingungen und Motiven des Problems); (3) *Problemaktualisierung*

(Bedeutung und Bewertung des Problems sollen während Behandlung erlebt werden.) und (4) *Ressourcenaktivierung* (Aufdecken und Aktivieren von Stärken der Klient*in). Diese Wirkfaktoren wiesen mit Ausnahme von Problemaktualisierung in verschiedenen Studien prädiktive Validität für das Therapieergebnis auf; höher eingeschätzte Ausprägungen eines Wirkfaktors – v. a. durch Patient*innen, aber auch durch Therapeut*innen – waren mit besseren Outcome-Maßen assoziiert (Mander et al., 2013, Mander et al., 2015). Problemaktualisierung dagegen wies bei Mander et al. (2013, 2015) keine prädiktive Validität auf. Dieser Wirkfaktor scheint nur bei gleichzeitiger Ressourcenaktivierung einen positiven Einfluss auf Outcome-Maße zu haben (Gassmann & Grawe, 2006; Stangier, Consbruch, Schramm, & Heidenreich, 2010). Wälte (2018b) greift die Arbeit von Grawe (1995) für den Kontext psychosozialer Beratung auf und erweitert diese, v. a. vor dem Hintergrund des 7-Phasen-Modells nach Kanfer et al. (2012; Kap. 2.2). Die resultierenden sieben Wirkfaktoren werden in Tabelle 1 beschrieben. Besonders die *Gestaltung einer professionellen Beziehung* erwies sich in jahrzehntelanger Forschung als robuster Prädiktor für Therapieerfolg, wie Norcross und Lambert (2018) resümieren. Ein achter Wirkfaktor könnte in der *Evaluation von Beratungsfortschritten* bestehen. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass sich die Evaluation in der Befragung nicht auf sich selbst beziehen kann (Wälte, 2018b). Aufgrund ihrer Nähe zum Beratungskontext und ihrer theoretischen bzw. empirischen Fundierung stellen diese acht Wirkfaktoren die Grundlage für die Untersuchung von Prozessqualität in der vorliegenden Arbeit dar.

2.5.2 Indikatoren von Ergebnisqualität. Bei der Ebene von Ergebnisqualität (Donabedian, 1966) „wird beurteilt, was als Ergebnis der Tätigkeit oder Leistung festzustellen ist.“ (Nußbeck, 2019, S. 139), wobei auch von Erfolgsqualität gesprochen wird (Nußbeck, 2019). Im Sinne von Mittag und Hager (2000, zit. nach Mäthner et al., 2005) wird hierbei überprüft, ob die intendierten Wirkungen eingetreten sind. Hierfür müssen zunächst Erfolgskriterien für schulpsychologische Arbeit identifiziert werden (Mäthner et al., 2005; Vogel, 2004). In Wirksamkeitsstudien von Beratung werden sehr unterschiedliche und je nach Erkenntnisinteresse oftmals sehr spezifische Kriterien für die Operationalisierung potenzieller Effekte herangezogen (Grant, Passmore, Cavanagh, & Parker, 2010; Greif, 2008; Warschburger, 2009). Dies ist vergleichbar mit dem Stand in der Psychotherapieforschung (Ülsmann, 2013). Hier ist durch die Vielfältigkeit und Spezifität von Outcome-Messungen sowie meist selbst entwickelter Instrumente die Vergleichbarkeit von Wirksamkeitsstudien und die Erstellung von Metaanalysen eingeschränkt (Ogles, 2013). Dies ist laut Schubert et al. (2019) noch stärker für die Beratungsforschung zu erwarten, da die Aufgabenfelder und

Kontexte von Beratung sehr vielfältig sind – so auch im heterogenen schulpsychologischen Feld wie unter Kap. 2.3 demonstriert.

Tabelle 1

Allgemeine Wirkfaktoren nach Wälte (2018b, S. 46 ff.)

Allgemeiner Wirkfaktor	**Beschreibung** (Wälte, 2018b)
1. Gestaltung einer professionellen Beziehung	Begegnungshaltung der Berater*in (Gegenwärtigkeit, Authentizität, Transparenz); bedingungslose positive Wertschätzung und Empathie ggü. Klient*in (S. 46)
2. Analyse und Klärung der Probleme	Situative und kontextuelle Verhaltensanalyse; Klient*in soll ihre Situation besser verstehen und sich über sich selbst klarer werden (Selbstannahme der Klient*in; S. 46 f.)
3. Analyse und Vereinbarung von Beratungszielen	Konsensuelle Klärung von Beratungszielen; Therapeut unterstützt die Klient*in dabei, konkrete, spezifische und verhaltensnahe Ziele selbst zu erarbeiten (S. 47)
4. Motivation zur Veränderung	Berater*in setzt Strategien zur Motivationssteigerung der Klient*in ein, u. a. eine motivierende Gesprächsführung; Generierung positiver Erwartungen an Beratung (S. 47 f.)
5. Problemaktualisierung	Freisetzung emotionaler Blockaden durch affektives Problemerleben während der Beratung (S. 48)
6. Ressourcenaktivierung	Berater*in zeigt besondere Fähigkeiten und positive Eigenschaften der Klient*in auf; Aufmerksamkeitsumlenkung von Defiziten und Schwächen auf Stärken (S. 48)
7. Hilfe zur Problembewältigung	Berater*in setzt Methoden ein, die der Klient*in helfen, ihre vorhandenen Probleme zu bewältigen (z. B. Veränderung dysfunktionaler Kognitionen, Verhaltensregulation, Exposition, Korrektur emotionaler Erfahrungen, Emotionsregulation; S. 48 f.)
8. Evaluation von Beratungsfortschritten	Prozessbegleitende Bewertung der beraterischen Arbeitsweise und Interaktion sowie Erfolgsbewertung zum Abschluss (S. 49)

Für diese Forschungsarbeit werden daher gängige und nicht zu spezifische Kriterien von Ergebnisqualität betrachtet. Greif (2013), welcher sich in seiner Arbeit der Evaluation von Coaching widmet, verweist darauf, dass eine große Bandbreite an Ergebnisindikatoren berücksichtigt werden sollte, um dem nicht klar vorhersagbaren Beratungsprozess in der Evaluation gerecht zu werden. Der Forscher entwickelte das Coaching-Evaluationsmodell (Greif, 2008, 2013, 2016), welches Orientierung für die Auswahl von Indikatoren bietet. Das Modell enthält u. a. eine Zusammenstellung von in der Coachings- und allgemeinen Beratungsforschung verwendeten Ergebnisindikatoren. Die für diese Arbeit relevanten Indikatoren, d. h. solche, die sich für die Befragung von Klient*innen im schulpsychologischen Bereich und möglichst alle Klient*innen-Gruppen eignen, werden überblicksartig in Tabelle 2 dargestellt und um weitere Indikatoren ergänzt. Sie werden im Sinne der Übersichtlichkeit inhaltlich grob gegliedert, nach den von Heß und Roth (2001) vorgeschlagenen Dimensionen von kognitiven, emotionalen, verhaltensbezogenen und interaktionsbezogenen Indikatoren. Außerdem beinhaltet die Auswahl Indikatoren für eine globale Bewertung des Beratungsergebnisses und weitere allgemeine Erfolgskriterien. Besonderheiten einzelner Indikatoren werden nachfolgend beschrieben.

Aus der Aufgabe der Analyse und Vereinbarung von Beratungszielen ergibt sich auf Ergebnisebene der Indikator *Grad der Zielerreichung*, welcher ein häufig verwendetes und allgemeines Maß in Evaluationen darstellt (z. B. Borg-Laufs & Tiskens, 2018; Grant et al., 2010; Greif, 2008; Heß & Roth, 2001; Mäthner et al., 2005; Nußbeck, 2019; Schubert et al., 2019). Da es während des Beratungsprozesses zu Zielverschiebungen kommen kann (Mäthner et al., 2005), erscheint eine rein retrospektive Bilanzierung praktikabel.

Ein weiteres häufig genutztes Maß stellt die *Zufriedenheit* mit dem Beratungsprozess und -ergebnis dar (z. B. Greif, 2008; Heß & Roth, 2001; Mäthner et al., 2005; Merchel, 2019; Nußbeck, 2019; Pikowsky & Wild, 2009; Schubert et al., 2019). Das Zufriedenheitskonstrukt weist jedoch einige Schwächen auf: Nur wenige Patient*innen zeigen sich mit ihrer Behandlung unzufrieden (Laireiter, 2000; Larsen, Attkisson, Hargreaves, & Nguyen, 1979) und selbst dann, wenn objektive Parameter negativ sind, was als Zufriedenheitsparadox in der Literatur diskutiert wird (Herschbach, 2002). Schließlich ist Zufriedenheit sehr subjektiv, da Klient*innen mit wenig Beratungserfahrungen tendenziell zufriedener sind als solche, die bereits auf entsprechende Erfahrungen und somit Vergleichsmöglichkeit zurückgreifen können (Merchel, 2019; im schulpsychologischen Kontext: Elbing & Seitz, 1994). Damit einhergehend korreliert Zufriedenheit eher gering mit allgemeinen Outcome-Maßen (Larsen et al., 1979; Seligman, 1996). Gleichzeitig stellt sie ein nicht zu vernachlässigendes Konstrukt

dar, weil es eine Basis für Wirkungsentfaltung aufgrund von bspw. erhöhter Akzeptanz und Bereitschaft zur Mitarbeit bei sozialen Dienstleistungen darzustellen scheint (Merchel, 2019). Es bietet als eher affektives Merkmal eine Ergänzung für die vordergründig kognitiv geprägten Indikatoren zur Messung wahrgenommener Ergebnisqualität (Nerdinger, 2019).

Zur Evaluation von Beratung werden zum Teil klinisch orientierte Instrumente eingesetzt (Vossler, 2012; Warschburger, 2009), die insbesondere Symptomveränderungen fokussieren (z. B. die Outcome Rating Scale; Miller, Duncan, Brown, Sparks, & Claud, 2003). In diesem Sinne stellt die *Verringerung negativer Affekte* für den Coachingkontext

Tabelle 2

Gängige Indikatoren für Ergebnisqualität von Beratung und Coaching

Bereich	**Gängige Erfolgsindikatoren**
Globale Bewertung der Beratungsergebnisse	Grad der Zielerreichung[G, L]; Zielerreichungszufriedenheit[G, L]; Zufriedenheit mit den Gesamtwirkungen der Beratung[G, L]; Alltags- und Lebenswelttransfer[L]
Allgemeine Erfolgskriterien	Allgemeines Wohlbefinden[G]; Arbeitszufriedenheit[G]
	Beeinträchtigungsgrad[S]
Kognitive Erfolgsindikatoren	Zielreflexion und -klarheit[G]; Reflexion über zielgerichtete Selbstorganisation[G]; Zielbezogene Selbstwirksamkeitserwartung[G]; Einstellungsveränderung[H]; Veränderte Problemsicht[V]
Emotionale Erfolgsindikatoren	Ausmaß negativer Affekte[G]; Emotionale Klarheit[G]; Globales Selbstwertgefühl[G]
Sozial interaktive Erfolgskriterien	Wahrgenommene soziale Unterstützung[e]; Kooperation[G]; Kommunikations- und Diskursfähigkeit[L]
Verhaltensorientierte Erfolgskriterien	Wahrgenommene Leistungsfähigkeit[G]; Coping[L]

Anmerkung. Hochgestellte Buchstaben indizieren die Hauptquelle, aus welcher der Indikator abgeleitet wurde, mit den folgenden Bedeutungen: **G** Greif (2008, 2013, 2016); **H** Heß und Roth (2001); **L** Lenz (1998); **S** Schulz und Schmidt (2004); **V** Vossler (2012); **e** explorative Herleitung mit schulpsychologischem Bezug. Einzelne Definitionen sind in Anhang A einsehbar.

einen relevanten Indikator nach Greif (2008, 2016) dar. Der Forscher fasst hierunter bspw. die Reduktion von Angst, Stress und Depressivität.

Weitere der in der Literatur vorgeschlagenen Ergebnisindikatoren können direkt mit den allgemeinen Zielen von psychosozialer und schulpsychologischer Beratung, wie sie in Kap. 2.2 beschrieben sind, in Verbindung gebracht werden: So ist der Umgang mit beratungsinitiierenden Problemen und die Steigerung von Problemlösefähigkeit (oder: *Coping*) ein wesentliches Ziel von Beratungen; ebenso geht es dabei um den *Transfer* des in der Beratung Erfahrenen und Erarbeiteten in den Alltag, bspw. die Umsetzung von Bewältigungsmöglichkeiten bei ähnlichen Problemen (Lenz, 1998; Warschburger, 2009). Die Angebote von Supervision und Coaching visieren weiterhin *Kooperationsfähigkeit* und *Arbeitszufriedenheit* von Pädagog*innen und Schulleitungen an.

Wie unter Kap. 2.3 dargestellt kommt der *sozialen Unterstützung* sowohl für Schüler*innen als auch für Lehrkräfte eine wichtige Bedeutung als Schutzfaktor zu. Folglich wird die Wahrnehmung dieser als explorative Ergänzung von Indikatoren für Ergebnisqualität betrachtet.

Die vorgestellten Ergebnisindikatoren lassen sich unterscheiden in Indikatoren, (1) die sich dem Vorher-Nachher-Design entsprechend für eine indirekte Veränderungsmessung eignen, (2) jene, die eine direkte Veränderungsmessung erfordern und (3) solche, die sich nicht auf Veränderungen, sondern eine bloße Bewertung von z. B. *Zufriedenheit* beziehen: Bei Ersterem werden mindestens zwei Messzeitpunkte berücksichtigt, die zur Ermittlung einer Differenz verwendet werden (Lutz, Neu, & Rubel, 2019). Bspw. lässt sich das *allgemeine Wohlbefinden* vor und nach der Beratung messen und daraus ein Veränderungswert berechnen. Bei Zweiterem werden Veränderungen nur zu einem Zeitpunkt retrospektiv erhoben, wobei die Werte direkt verwendet werden (Lutz et al., 2019). Dies trifft bspw. auf die Indikatoren von *Einstellungsveränderung* und *Veränderte Problemsicht* zu, die sich nur rückblickend auf einen Prozess beurteilen lassen. Es sind daher nicht alle Ergebnisindikatoren in einer Prä-Messung zu erfassen.

2.5.3 Soziodemographische und Kontrollvariablen. Wie die Ausführungen von Lambert (2013) zeigen, geht Therapieerfolg nicht nur auf allgemeine Wirkfaktoren (s. Kap. 2.5.1) zurück: Zu großen Anteilen sind auch Faktoren des Kontextes, der Klient*innen und deren Lebensumwelt wie bspw. Veränderungen im sozialen Umfeld entscheidend. Um konfundierende Faktoren zu explorieren bzw. bei Wirksamkeitsanalysen zumindest teilweise berücksichtigen zu können, sollten soziodemographische und Kontrollvariablen für Evaluationen ausgewählt werden (Brandt & Moosbrugger, 2020). Nachfolgend werden für die

Forschungsarbeit als relevant eingestufte Variablen vorgestellt. Da Störvariablen jedoch oft unbekannt sind (Schäfer, 2010), ist die Auswahl als nicht exhaustiv anzusehen.

Zunächst erscheint es sinnvoll, die *Attribution von Wirkungen* auf die Beratung oder andere Umstände abzufragen. So wird im Fragebogen für Erziehungs- und Familienberatung (FEF; Vossler, 2001) bspw. erfragt, zu wie viel Prozent Klient*innen die beobachteten Wirkungen auf die Beratung zurückführen.

Für den schulpsychologischen Kontext könnte zudem die Variable von *Berufserfahrung* bei Lehrkräften und Schulleitungen relevant sein: Grünewald (2020) berichtet von einem signifikant negativen Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung von Lehrkräften und Schulleitungen in Jahren und der Zufriedenheit mit der schulpsychologischen Arbeit in Ostthüringen. Wie unter Ergebnisqualität berichtet, zeigen Elbing und Seitz (1994) auf, dass ebenso die *Erfahrung mit schulpsychologischer Beratung* in der Vergangenheit mit erhöhter Zufriedenheit assoziiert ist, wobei vorerfahrene Klient*innen durchschnittlich zufriedener sind. Die Forschenden fanden zudem Unterschiede in den *Klient*innen-Gruppen*, der *Schulart* und dem *Geschlecht* von Lehrkräften: Eltern hatten eine durchschnittlich positivere Haltung gegenüber schulpsychologischer Arbeit als Lehrer*innen an Gymnasien; weibliche Lehrkräfte standen den schulpsychologischen Angeboten positiver gegenüber als ihre männlichen Kollegen.

Im Kontext von Familien- und Erziehungsberatung berichtet Vossler (2003), dass die meisten positiven Veränderungen nach Beratungsende bei jüngeren Müttern (bis 33 Jahren) ermittelt werden konnten. Bei älteren Müttern (ab 40 Jahren) wurden eher wenig positive Veränderungen und häufiger negative Entwicklungen berichtet. Das *Alter* der Klient*innen könnte daher einen Einfluss auf die Ergebnisqualität schulpsychologischer Beratung haben. Der Autor fand ebenso wie Menne (2008) einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen der *Beratungsdauer* im Sinne der Anzahl der Beratungssitzungen und der Beratungszufriedenheit von Klient*innen. Menne (2008) berichtet zusätzlich von durchschnittlich geringeren aktuellen Belastungseinschätzungen nach längeren Beratungsprozessen. Insofern könnte die Anzahl der Beratungssitzungen eine Kontrollvariable darstellen.

Lambert (2013) folgend ist neben diesen Kontext- und Klient*innen-Faktoren die Erwartung der Ratsuchenden zu erheben; diese erklärten etwa 15% des Behandlungserfolgs. Im Fokus der Forschung stehen dabei *Erwartungen auf Erfolg*: Delsignore und Schnyder (2007) berichten in ihrem Review von einem moderaten, signifikanten Zusammenhang zwischen positiven Erfolgserwartungen von Patient*innen und therapeutischen

Verbesserungen, was insbesondere für spezifische Erfolgserwartungen (z. B. bez. einem Ziel) zu beobachten sei (s. auch Dew & Bickman, 2005).

Standardmäßig wird der *sozioökonomische Status* bspw. in Form des höchsten Bildungsabschlusses abgefragt (Brandt & Moosbrugger, 2020), was sich fachlich bekräftigen lässt: Ein geringer sozioökonomischer Status der Eltern stellt ein Risikofaktor für die (psychische) Gesundheit von Kindern und Jugendlichen dar (Kuntz et al., 2018; s. Kap. 2.3.3); eine Beratung könnte hierdurch vor größeren Herausforderungen stehen. Weiterhin könnte die *Staatsangehörigkeit* eine Kontrollvariable darstellen, da die schulpsychologische Beratung mit Klient*innen mit Migrationsgeschichte besondere Anforderungen an die Berater*in stellen können: So müssen bspw. teils sprachliche Barrieren überwunden werden und teils sei ein kultursensibles Vorgehen notwendig, um etwaige Befremdung oder Irritationen auflösen zu können (Avci-Werning, 2016). Als weitere explorative Kontrollvariable könnte die *Region der Schule* herangezogen werden, da potenzielle Unterschiede in der teils sehr unterschiedlichen Beschaffenheit der Regionen im Zuständigkeitsgebiet des SpD OT liegen könnten. Bspw. lassen sich deutliche Unterschiede in der Fläche, Einwohnerzahl und somit Bevölkerungsdichte ausmachen: So entfallen im Saale-Orla-Kreis bspw. 70 Einwohner auf einen Quadratkilometer, wohingegen es in der kreisfreien Stadt Jena 971 sind (Stand Dezember 2018; Thüringer Landesamt für Umwelt, Bergbau und Naturschutz, o.J.). Nicht zuletzt scheint das *Erhebungsdatum* zur zeitlichen Einordnung nützlich zu sein.

Zusammenfassend erscheinen folgende soziodemographische und Kontrollvariablen potenziell relevant für die vorliegende Arbeit: Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Sozioökonomischer Status, Klient*innen-Gruppe, Region und Art der Schule, Berufserfahrung (bei Lehrkräften und Schulleitungen), Erfahrung mit schulpsychologischer Beratung, Erfolgserwartung, Anzahl der Sitzungen, Datum.

2.6 Gütekriterien für ein Instrument zur internen Evaluation

Interne Evaluationen und Evaluationsinstrumente müssen wie zuvor dargestellt einerseits wissenschaftlichen Kriterien und andererseits Anforderungen der Praxis gerecht werden (z. B. Warschburger, 2009). Entsprechend muss sich das zu konstruierende Instrument an bestimmten Gütekriterien messen lassen. Als Orientierung hierfür eignen sich die international anerkannten Ausführungen von Sanders (1994) bzw. des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Jeck, 2016; Köller, 2009), welche sich in den Evaluationsstandards der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval, 2016) wiederfinden. Hierbei wird die Qualität von Evaluationen unter den Bereichen von Genauigkeit, Durchführbarkeit,

Nützlichkeit und Fairness diskutiert. Nachfolgend werden für die vorliegende Arbeit relevante Gütekriterien entlang dieser Bereiche vorgestellt.

Genauigkeitsstandards stehen im Dienste der Gültigkeit und Nachvollziehbarkeit von Evaluationsergebnissen (DeGEval, 2016). In Bezug auf Evaluationsinstrumente ist dabei auf eine Ausrichtung an den Gütekriterien der empirischen Sozialforschung zu achten (Nußbeck, 2019): Grundlegend hierfür ist Objektivität, d. h. eine Durchführung, Auswertung und Interpretation des Instruments bzw. dessen Ergebnisse, die unabhängig von der erhebenden bzw. auswertenden Person sowie örtlichen und zeitlichen Bedingungen ist (Moosbrugger & Kelava, 2020). Da das in der vorliegenden Arbeit angestrebte Instrument zunächst konstruiert werden soll, liegt der Schwerpunkt auf der *Durchführungsobjektivität*, womit die Standardisierung und damit zusammenhängend die Verständlichkeit des Materials verbunden ist (Moosbrugger & Kelava, 2020). Weiterhin gilt es, reliable Instrumente zu konstruieren, die die zu messenden Merkmale „exakt, d. h. ohne Messfehler [messen]." (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 27). Hinweise auf *Reliabilität* lassen sich in Form statistischer Kennwerte ermitteln wie bspw. Cronbachs Alpha (Moosbrugger & Kelava, 2020). Darauf aufbauend ist der Anspruch von Validität zu erfüllen; diese ist gegeben, „wenn [das Instrument] das Merkmal, das [es] messen soll, auch wirklich misst und nicht irgendein anderes." (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 30); Anzeichen der Validität lassen sich ebenso über statistische Verfahren ermitteln (z. B. Faktorenanalysen). Häring und Kowalczyk (2001) zufolge sind interne Evaluationen im schulpsychologischen Bereich jedoch einer Reihe von Störfaktoren ausgesetzt, welche in der Feldforschung nicht vollumfänglich kontrolliert werden können und somit die *Validität* einschränken können. Daher sollte ein besonderes Augenmerk auf Expert*innen-Urteile hinsichtlich Inhaltsvalidität gelegt werden (Häring & Kowalczyk, 2001). Hierbei wird die Repräsentativität der ausgewählten Indikatoren für das zu messende Konstrukt beurteilt (Moosbrugger & Kelava, 2020). Ebenso sollte ein Instrument im Sinne von Augenscheinvalidität aus der Perspektive der befragten Laien, hier der Klient*innen, gültig erscheinen, um deren Akzeptanz gegenüber dem Instrument zu sichern (Moosbrugger & Kelava, 2020). Für die Konstruktion von Instrumenten lässt sich aus den Genauigkeitsstandards die Anforderungen von Regelgeleitetheit sowie genauer Beschreibung und Dokumentation der Konstruktionsschritte ableiten (vgl. DeGEval, 2016).

Durchführbarkeitsstandards umfassen die Passung bzw. Integrierbarkeit einer Evaluation in den Kontext des Evaluationsgegenstandes; die wissenschaftlichen Kriterien sind an dieser Stelle mit einem gewisser Maßen nötigen Pragmatismus zu vereinen (DeGEval, 2016; Köller, 2009). Für Instrumente lässt sich ableiten, dass diese möglichst *ökonomisch* sein

sollten, d. h. sie sollten sparsam im Umgang mit finanziellen und zeitlichen Ressourcen der Beteiligten sowie mit möglichst geringer Beanspruchung der erhebenden bzw. auswertenden Personen verbunden sein (Moosbrugger & Kelava, 2020). Weiterhin lässt sich festhalten, dass ein Instrument *Integrierbarkeit* in dem Sinne aufweisen muss, dass eine Erhebung nicht die Arbeitsabläufe in der Praxis beeinträchtigen darf und sich in die Arbeits- und Organisationsbedingungen einpassen sollte (Spiegel, 1997); neben strukturellen Aspekten könnte im Bereich schulpsychologischer Beratung auch eine Passung der inhaltlichen Gesamtausrichtung des Instruments und derjenigen der schulpsychologischen Beratungen von Interesse sein, da die einzelnen Berater*innen wie unter Kap. 2.2 beschrieben in der konzeptionellen Gestaltung der Beratungen eher frei sind.

Nützlichkeitsstandards zielen auf eine hohe Verwertbarkeit der Evaluation mit ihren Ergebnissen (DeGEval, 2016). Für die Güte eines Evaluationsinstruments bedeutet dies, dass der Einsatz mit einer praktischen Relevanz einhergeht und die Ergebnisse für Entscheidungen in der Praxis herangezogen werden können (Moosbrugger & Kelava, 2020). „Die evaluierten Inhalte sollten für die Weiterentwicklung und die Legitimation der Organisationseinheit wichtig [sein]“ (Spiegel, 1997, S. 39). Weitere potenzielle Nutzen von Evaluationen sind unter Kap. 2.4.2 dargelegt. Im Kontext von Beratung erscheint zudem die *Nützlichkeit* für die Datengebenden, die Klient*innen, relevant zu sein, da es den ethischen Grundsätzen von Beratung entsprechend gilt, deren Anliegen zu bearbeiten (Deutsche Gesellschaft für Beratung, o.J.); ohne Nutzen für diese könnte dieser Grundsatz verletzt sein.

Den Fairnessstandards zufolge ist bei Evaluationen und den verwendeten Instrumenten auf den Schutz von Rechten, Sicherheit und Würde der beteiligten Personen zu achten. Insbesondere Bestimmunen zum Datenschutz sind hierbei zu berücksichtigen. Ebenso ist auf eine umfassende und faire Begutachtung des Evaluationsgegenstandes zu achten; sowohl Positives als auch Negatives muss gleichermaßen Eingang in die Evaluation finden können (DeGEval, 2016). Neben *Fairness* stellt die *Zumutbarkeit* des Einsatzes eines Instruments bez. der Klient*innen eine Rolle. Diese ist gegeben, wenn die Klient*innen gemessen am Nutzen des Verfahrens „in zeitlicher, psychischer sowie körperlicher Hinsicht nicht über Gebühr belastet“ werden (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 25).

Schließlich stellen die Gütekriterien folgende Gütekriterien einen Anforderungsrahmen für die Konstruktion und einen Reflexionsrahmen für die Überprüfung des Instruments in der vorliegenden Arbeit dar: *Durchführungsobjektivität, Reliabilität, Validität, Ökonomie, Integrierbarkeit, Nützlichkeit* sowie *Fairness* und *Zumutbarkeit*.

2.7 Forschungsziele und -fragen

Dem Forschungsauftrag seitens des SpD OT zufolge lassen sich die Bestrebungen der Arbeit in zwei Ziele aufteilen, deren Ausgestaltung sich aus dem Theorieteil ergibt.

Ziel 1 umfasst die Konstruktion eines Instruments für die interne Evaluation von Einzelfallberatungen des SpD OT mit den wesentlichen Klient*innen-Gruppen von Schüler*innen, Erziehungsberechtigten, Lehrer*innen und Schulleitungen. Dabei soll ein Fragebogen entwickelt werden, welcher im Rahmen eines Prä-, Post- und Follow-up-Designs die Analyse von Wirkungen und Ergebnissen (Ergebnisqualität) sowie von Wirkfaktoren (Prozessqualität) und unter Berücksichtigung von soziodemographischen und Kontrollvariablen ermöglicht. Bei der Konstruktion sind Abwägungen zwischen Anforderungen aus Wissenschaft und Praxis zu berücksichtigen. Der Konstruktionsprozess soll geprägt sein durch Regelgeleitetheit und Dokumentation. Qualitätsindikatoren der schulpsychologischen Beratung sind als Basis von Evaluationen aus der dargestellten Literatur sowie unter Beteiligung der Referent*innen des SpD OT herzuleiten.

Ziel 2 beinhaltet die Überprüfung des zu konstruierenden Evaluationsinstruments hinsichtlich der unter Kap. 2.6 vorgestellten Gütekriterien, die in Verbindung zu den international anerkannten Evaluationsstandards des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation und der DeGEval stehen. Konkret unterliegt die Forschungsarbeit folgenden Forschungsfragen (F1 bis F8), welche sich auf das zu konstruierende Instrument beziehen und daher einen explorativen Charakter aufweisen:
Wie ist die Güte des zu konstruierenden Instruments zu bewerten, und zwar hinsichtlich

F1: Durchführungsobjektivität
F2: Reliabilität
F3: Validität
F4: Ökonomie
F5: Zumutbarkeit
F6: Nützlichkeit
F7: Fairness
F8: Integrierbarkeit

3 Methode

Die methodischen Aspekte der Forschungsarbeit werden im Folgenden nach den beiden Zielen der Arbeit gegliedert. Das erste Ziel umfasst die Konstruktion eines Evaluationsinstruments. Das zweite verfolgt die Evaluation dieses konstruierten Instruments.

3.1 Methodische Aspekte zur Konstruktion des Instruments

Zunächst werden die bei der Konstruktion des Instruments bedachten Schritte mit den zugehörigen methodischen Überlegungen dargelegt. Einer der Konstruktionsschritte umfasst eine Expert*innen-Befragung und wird unter Kap. 3.1.2 ausführlicher behandelt.

3.1.1 Konstruktionsschritte. Die Konstruktion orientierte sich v. a. an den von Bühner (2011) dargelegten Konstruktionsgesichtspunkten für Fragebögen wie in Abbildung 1 dargestellt.

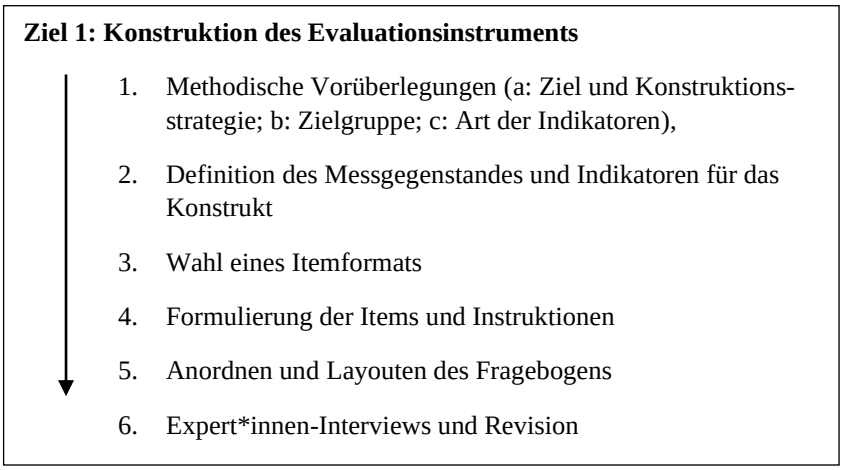


Abbildung 1. Konstruktionsschritte des Instruments. Angelehnt an Bühner (2011, S. 84) und unter Berücksichtigung von Döring und Bortz (2016), Brandt und Moosbrugger (2020).

Zunächst wurden (1) methodische Vorüberlegungen und Einordnungen mit Relevanz für die Ausgestaltung des Instruments vorgenommen: (1a) Ziel des Instruments ist gemäß Auftrag, die Wirksamkeit von Einzelfallberatungen zu messen. Den theoretischen Aspekten folgend (s. Kap. 2.5) sollen im Speziellen Prozess- und Ergebnisqualität gemessen werden. Zur Realisierung dieses Ziels wurde eine rationale Konstruktionsstrategie, d. h. unter Anwendung von Deduktion, gewählt (vgl. Bühner, 2011). Entsprechend waren Qualitätsindikatoren als Basis für Items aus der Literatur abzuleiten. Diese Strategie wurde im weiteren Verlauf um einen erfahrungsgeleitet-intuitiven Ansatz (vgl. Bühner, 2011) ergänzt, um eine Passung der Indikatoren für schulpsychologische Beratung am SSA OT gewährleisten zu können. Daher waren Expert*innen für eine Anpassung der theoretischen Indikatoren und Items zu befragen; unter Schritt sechs wird dies näher erläutert. (1b) Als Zielgruppe des Instruments wurden Klient*innen schulpsychologischer Einzelfallberatung definiert. Hierunter können Schulleitungen, Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte, Schüler*innen und weitere schulische Akteur*innen fallen. Da diese Untergruppen hinsichtlich Alter und Bildungshintergrund sehr divers ausfallen können, ist von einer unterschiedlichen sprachlichen Kompetenz auszugehen. Zur Verringerung dieser Varianz wurde die

Untergruppe von Schüler*innen zusätzlich auf ein Alter von mindestens 16 Jahren begrenzt. Ebenso ist von unterschiedlichen Erfahrungshintergründen in den Untergruppen auszugehen, da die Beratungsanlässe nach Untergruppe stark variieren (s. Kap. 2.3). Für die Itemformulierung ergab sich hieraus, dass Items sprachlich einfach und nicht zu spezifisch gestaltet werden sollten. (1c) Da es sich schließlich um eine Befragung von Klient*innen handelt, waren statt objektiven, subjektive Indikatoren zur Erfassung der Beratungsqualität heranzuziehen. Die Items waren daher für Selbst- und Fremdeinschätzungen zu konzipieren.

(2) Nach den dargestellten methodischen Vorüberlegungen wurden auf Basis einer Literaturrecherche die beiden genannten Aspekte von Beratungsqualität definiert und jeweils durch Indikatorvariablen eingegrenzt (Kap. 2.5). Als Indikatoren für die Messung von Prozessqualität wurden allgemeine Wirkfaktoren nach Wälte (2018b) gewählt. Diese basieren auf den allgemeinen Wirkfaktoren nach Grawe (1995) und dem 7-Phasen-Modell nach Kanfer et al. (2012). Die Wirkfaktoren sind in Tabelle 1 jeweils beschrieben. Als Indikatoren für Ergebnisqualität wurden gängige und für den Kontext der Arbeit entsprechende Outcome Maße aus der Literatur herangezogen und nach von Heß und Roth (2001) vorgeschlagenen Dimensionen inhaltlich grob geordnet. Insbesondere wurde hier auf das Coaching-Evaluationsmodell von Greif (2008, 2013, 2016) zurückgegriffen. Die ausgewählten Indikatorvariablen sind in Tabelle 2 aufgelistet; zugehörige Definitionen befinden sich in Anhang A, wobei die einzelnen Variablen mit einer Nummer versehen sind, welche im Folgenden verwandt wird. Weiterhin wurden soziodemographische und Kontrollvariablen aus der Literatur abgeleitet, um Alternativerklärungen für Wirksamkeitsausprägungen in einem Mindestmaß kontrollieren zu können (Brandt & Moosbrugger, 2020); Grundlage stellt die Zusammenstellung in Kap. 2.5.3 dar.

(3) In einem dritten Schritt wurden die Itemformate bestimmt. Für die Items zur Erfassung von Prozess- und Ergebnisqualität wurde ein gebundenes Format gewählt. Es handelt sich dabei um eine fünfstufige Likert-Skala, da diese eine Abfrage des Zustimmungs- bzw. Ablehnungsgrads zu einer Aussage bzw. einem Qualitätsindikator ermöglichen (Moosbrugger & Brandt, 2020a). Je Aussage bzw. Item ist hierbei eine Antwort zu wählen. Likert-Skalen eignen sich zudem für die Erfassung intervallskalierter Daten, was für eine hohe Verwertbarkeit dieser spricht (Döring & Bortz, 2016). Zudem sind sie in der Durchführung und v. a. in der Auswertung ökonomisch sowie mit hoher Auswertungsobjektivität verbunden (Moosbrugger & Brandt, 2020a). Aufgrund der vorgegebenen Antwortoptionen engen sie die Befragten zwar in ihren Antworten ein, was jedoch mit Hilfe eines Forced-Choice-Formates abgemildert werden kann (Moosbrugger &

Brandt, 2020a). Daher wurde in der Instruktion deutlich gemacht, dass diejenige Antwortoption gewählt werden soll, die für die befragte Person am *ehesten* zutrifft. Gemäß Studienlage wurde ein fünfstufiger Differenzierungsgrad von 1 bis 5 gewählt: Skalen mit fünf oder sieben Stufen sind tendenziell als vorteilhaft für die Varianz der Antworten sowie Validität und Reliabilität des Instruments zu betrachten (Bühner, 2011; Eutsler & Lang, 2015; Moosbrugger & Brandt, 2020a; Weijters, Cabooter, & Schillewaert, 2010). Neben Auswirkungen der Skala auf psychometrische Eigenschaften ist darauf zu achten, dass die Zielgruppe nicht durch einen zu hohen Differenzierungsgrad überfordert werden könnte (Bühner, 2011). Dies ist wie zuvor angedeutet bei der vorliegenden heterogenen Zielgruppe denkbar. Hiermit konsistent empfehlen Weijters et al. (2010) für die Befragung der Allgemeinbevölkerung (in Abgrenzung zu Studierenden) eine fünffache Abstufung, bei der alle Stufen verbal beschrieben sind. Entsprechend wurden die fünf Stufen neben einer numerischen Bezeichnung (1, 2, 3, 4, 5) auch verbal benannt, wodurch ein einheitlicheres intersubjektives Verständnis der Skalenstufen erzielt werden soll (Moosbrugger & Brandt, 2020a). In Anlehnung an Döring und Bortz (2016) wurde der Zustimmungsgrad wie folgt verbalisiert: *1 überhaupt nicht, 2 eher nicht, 3 weder noch, 4 eher, 5 voll und ganz*.

Die Likert-Skala wurde für die Befragung der Ergebnisqualität zum ersten und zweiten Messzeitpunkt durch eine weitere Skala ergänzt. Hiermit soll auf explorative Weise die Indikatorvariable *E21 Ergebnisattribution und -bewertung* gemessen werden. Da ein nicht zu vernachlässigender Anteil des Erfolgs von Therapie und Beratung auf externe Faktoren zurückzuführen ist (Lambert, 2013; Kap. 2.5), sollen die Befragten dabei folgende Einschätzung vornehmen: Gab es Veränderungen im Verlauf des Beratungsprozesses bis zur Post- oder Follow-up-Befragung? Wenn ja, gehen diese auf die Beratung selbst zurück? Die Befragten sollen ein „+“ umkreisen, wenn hinsichtlich eines Items eine Verbesserung durch die Beratung gesehen wird, und ein „–“ umkreisen, wenn hinsichtlich eines Items eine Verschlechterung durch die Beratung eingeschätzt wird. Wenn keine Veränderung gesehen oder auf die Beratung zurückgeführt wird, soll kein Symbol markiert werden. Diese Skala wird im Folgenden als explorative Plus-/ Minus-Skala bezeichnet. Sie ermöglicht entsprechend die Erfassung nominal-skalierter Daten mit den beschriebenen drei Ausprägungen. Die Skala wird bei Items der Ergebnisqualität verwendet, die die Situation der Klient*innen thematisieren und bei denen eine Attribuierung sinnvoll ist.

Zur Erfassung der soziodemographischen und Kontrollvariablen wurden je nach Variable offene und geschlossene Itemformate im Single-Choice-Format bzw. als Ratingskala mit itemspezifischen Antworten verwendet.

(4) Im vierten Schritt wurden die Items und Instruktionen anhand der theoretischen Indikatoren formuliert. Aus ökonomischen Gründen wurde für einen Großteil der Indikatorvariablen von Prozess- und Ergebnisqualität jeweils nur ein Item formuliert. Diese sogenannten Single-Item-Measures stellen gerade in der praxisnahen Forschung aufgrund des ressourcen-schonenden Charakters einen angemessenen und gängigen Ansatz dar (Bergkvist & Rossiter, 2007; Döring & Bortz, 2016). Dabei konnte für verschiedene theoretische Konstrukte wie bspw. Lebens- und Jobzufriedenheit oder Selbstwirksamkeit gezeigt werden, dass diese dennoch hohe psychometrische Güte aufweisen (Bergkvist & Rossiter, 2007; Cheung & Lucas, 2014; Dolbier, Webster, McCalister, Mallon, & Steinhardt, 2005; Hoeppner, Kelly, Urbanoski, & Slaymaker, 2011; Nagy, 2002). Bei theoretischen Konstrukten, die zwei oder mehrere Komponenten beinhalten und somit abstrakter sind, ist von Single-Item-Measures jedoch eher abzusehen (Bergkvist & Rossiter, 2007). Daher wurden v. a. für die facettenreiche Indikatorvariable *P1 Gestaltung einer professionellen Beziehung* mehrere Items formuliert. Weiterhin wurden die Items ausschließlich positiv gepolt formuliert, da durch den Einbezug negativ gepolter Items eine Zweidimensionalität in den Daten künstlich erzeugt werden könnte; dies wiederum könnte zu verringerten Korrelationen von negativ und positiv gepolten Items führen (Moosbrugger & Brandt, 2020b). Weitere Regeln wurden in Anlehnung an Bühner (2011) bei der Formulierung der Items und Instruktionen berücksichtigt: 1. Vermeidung doppelter Verneinung, 2. Vermeidung von Fremdwörtern und Abkürzungen, 3. Vermeidung doppeldeutiger Wörter, 4. Vermeidung von unnötig langen Sätzen, 5. Nur einen Inhalt pro Item erfragen, 6. Vermeidung von Verallgemeinerungen, sowie 7. Verdeutlichung von Referenzzeiträumen und -objekten.

(5) Im fünften Schritt der Konstruktion wurden die Items tabellarisch angeordnet, wobei nicht alle Items zu jedem Messzeitpunkt präsentiert werden sollten: Soziodemographische Variablen wurden überwiegend allein dem ersten Messzeitpunkt zugeordnet. Die Items für Prozessqualität dagegen wurden ausschließlich dem zweiten Messzeitpunkt zugeordnet, da sich der Beratungsprozess erst nach Beendigung der Beratung vollständig beurteilen lässt und eine erneute Befragung zum dritten Messzeitpunkt keine veränderte Sichtweise auf die Prozessvariablen erwarten lässt. Die Items von Ergebnisqualität, die eine direkte Bewertung der Beratung thematisieren (z. B. *E1 Grad der Zielerreichung*) oder eine direkte Veränderungsmessung darstellen (z. B. *E12 Veränderte Problemsicht*), wurden nur in den letzten beiden Messzeitpunkten aufgenommen, da sie ohne vorangehenden Beratungsprozess noch nicht beantwortet werden können. Die drei Itemblöcke (1. soziodemographische und Kontrollvariablen, 2. Prozessqualität, 3. Ergebnisqualität)

wurden jeweils als abgegrenzte Bereiche dargestellt, um die inhaltliche Strukturierung für die Teilnehmenden unterstützend zu visualisieren. Beim Layouten des Instruments wurden die Items zudem abwechselnd schattiert dargestellt und Wichtiges sparsam hervorgehoben, durch Unterstreichungen und fettgedruckte Wörter. Das Instrument lag nun in einem ersten Entwurf vor (Anhang B).

(6) In einem weiteren Schritt wurde dieser Erstentwurf als Grundlage für eine Expert*innen-Befragung verwendet. Unter Rückgriff auf die Expertise von Schulpsycholog*innen wurde das Instrument konzeptionell wie inhaltlich validiert und ggf. optimiert. Nußbeck (2019) verweist darauf, dass Erfahrungswissen unter Verwendung wissenschaftlicher Methoden zur Ermittlung von Wirkfaktoren herangezogen werden kann. Die Befragung diente zudem der Beteiligung der Berater*innen. Diese wird von Schubert et al. (2019) empfohlen, um Instrumente an den Praxiskontext anzupassen. Eine Beteiligung der Praktiker*innen bei der Planung von Evaluationen ist außerdem wichtig, um die Akzeptanz dieser gegenüber dem Messinstrument zu erhöhen (Kromrey, 2005; Merchel, 2019; Stufflebeam, 2000). Die Untersuchung wird aus Übersichtsgründen im nachfolgenden Kap. 3.1.2 näher beschrieben.

(7) In einem siebten Schritt wurde die Information für die Teilnehmenden verfasst. Diese stellte zugleich die Proband*innen-Information für eine Piloterhebung im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit dar (Kap. 3.2.1; für Proband*innen-Information s. Anhang C). Döring und Bortz (2016) entsprechend wurden hier Informationen zum Rahmen der Forschungsarbeit, eine Zusicherung der anonymen Datenverwertung und der Freiwilligkeit der Untersuchung zu allen Messzeitpunkten festgehalten. Teilnehmende werden darauf hingewiesen, dass sie ihre Teilnahme jederzeit ohne Nachteilsentstehung zurückziehen können und ihre Daten löschen lassen können. Weiterhin werden Hinweise zum Bearbeiten des Instruments sowie ein Beispiel zum Umgang mit dem Antwortformat gegeben. Für inhaltliche Rückfragen wird auf die Möglichkeit zur direkten Klärung mit der Berater*in verwiesen; für Rückfragen zur Forschungsarbeit sind die Kontaktdaten des Forschenden angegeben.

3.1.2 Expert*innen-Interviews. Als sechster Konstruktionsschritt (s. vorheriges Kap. 3.1.1) wurde der Erstentwurf des Instruments im Rahmen von leitfadengestützen Expert*innen-Interviews begutachtet. Hierbei wurde ein Mixed-Methods-Design umgesetzt, wobei offene Items und geschlossene Ratingskalen in der Befragung kombiniert wurden. Dies stellt nach Döring und Bortz (2016) eine gängige und sinnvolle Vorgehensweise in der praxisnahen Forschung dar und ermöglicht eine Verbindung von quantitativen und

qualitativen Daten. Da die Interviews als Teilschritt der Konstruktion durchgeführt wurden, unterlagen sie dem pragmatischen Ziel, Implikationen zur Optimierung des Messinstruments zu generieren. Die Interviews thematisierten die inhaltliche Passung der Indikatorvariablen und Items im Sinne des Gütekriteriums der Inhaltsvalidität. Weiterhin wurde die Relevanz der Variablen und Items behandelt, um Rückschlüsse auf Verkürzungspotenzial im Sinne von Ökonomie vornehmen zu können. Thematisiert wurde zudem die Verständlichkeit der Items als Voraussetzung für Durchführungsobjektivität (Kap. 2.6). Aufgrund der Fokussierung von Indikatorvariablen und Items als vorgegebene Stimuli lassen sich die Interviews nach Helfferich (2019) als Fokusinterviews einordnen.

3.1.2.1 Stichprobe. An der Befragung nahmen $N = 4$ schulpsychologische Referent*innen[3] des SSA OT mit einer durchschnittlichen schulpsychologischen Berufserfahrung von $M = 15{,}25$ Jahren ($SD \approx 4{,}11$) teil. Alle vier Berater*innen haben Erfahrungen in der Beratung mit den verschiedenen Klient*innen-Gruppen von Schulleitungen, Lehrkräften, Erziehungsberechtigen und Schüler*innen. Darüber hinaus berichteten Sie zum Teil von Beratungserfahrungen mit Sonderpädagog*innen und weiterem schulischen Personal wie Sekretär*innen und Hausmeister*innen. Eine weitere Referent*in bot ihre Teilnahme an der Befragung an, wurde aus ökonomischen Gesichtspunkten jedoch nicht befragt. Der Ausschluss erfolgte allein aufgrund der Reihenfolge der Gesprächsangebote. Der Forschende war den Berater*innen bereits durch ein Praktikum bekannt, welches jedoch in keinem Zusammenhang mit der vorliegenden Forschungsarbeit steht. Die Expert*innen wurden über die internen Kanäle des SSA OT mit Unterstützung durch Frau Dr. Munk-Oppenhäuser akquiriert.

3.1.2.2 Erhebungsinstrument. Als Erhebungsinstrument für die telefonischen Expert*innen-Interviews fungierte ein für diesen Zweck konzipierter Leitfaden (Anhang B). Prinzipiell sind Leitfäden möglichst offen für die Perspektive der Befragten zu gestalten, bei Forschungsvorhaben mit Fokus auf spezifischen Informationen ist jedoch mehr Struktur vorzugeben (Helfferich, 2019). Letzteres war bei den Expert*innen-Interviews der Fall: Hier waren Einschätzungen und Optimierungsmöglichkeiten von Interesse, die sich auf einen vorgegebenen Stimulus und hinsichtlich wesentlicher Gütekriterien beziehen. Insofern beinhaltete der Leitfaden einerseits vollstrukturierte Abschnitte, bei denen bspw. die inhaltliche Passung und Relevanz von Indikatorvariablen auf einer vierstufigen Likert-Skala

[3] Das Geschlecht der Proband*innen wird aus Anonymisierungsgründen nicht berichtet. Ohnehin wird es für die Untersuchung als irrelevant eingestuft.

mit *1 gar nicht, 2 eher nicht, 3 eher* und *4 voll und ganz* abgefragt wurden. Ebenso wurden itemweise Implikationen anhand folgender Antwortoptionen erfragt: *1 Entfernen, 2 Inhalt anpassen, 3 Verständlichkeit erhöhen* und *4 Aufnehmen* (unverändert). Hierbei war eine Mehrfachauswahl möglich. Andererseits enthielt der Leitfaden offene Fragen, bei denen insbesondere niedrige Ratings auf der Likert-Skala begründet werden sollten und weitere Anmerkungen geäußert werden konnten. Nach einer ökonomisch gehaltenen Abfrage soziodemographischer Angaben orientiert sich der Aufbau des Leitfadens am Erstentwurf des Instruments. Daher werden zunächst in offenen Fragen Einschätzungen zu den soziodemographischen und Kontrollvariablen erfragt. Anschließend werden die beschriebenen Ratingskalen in Kombination mit offenen Fragen mit Bezug zu den Indikatorvariablen und Items von jeweils Prozess- und Ergebnisqualität eingesetzt. Abschließend sind offene Fragen für eine Gesamteinschätzung der Komplexität des Instruments und weiteren Aspekten wie Fragebogengestaltung vorgesehen.

3.1.2.3 Durchführung. Die Interviews wurden zwischen dem 06.08.2020 und dem 11.08.2020 telefonisch durchgeführt. Vorab wurde den Teilnehmenden eine Information zur Erhebung zugeschickt (Anhang B), welche das Forschungsvorhaben und die Ziele der Befragung sowie eine Zusicherung der anonymen Datenverarbeitung beinhalten. Zudem wurde den Teilnehmenden vorab eine Übersicht über alle Indikatorvariablen mit Definitionen und Itemoperationalisierungen (Anhang A) sowie der Erstentwurf des Instruments für alle drei Messzeitpunkte gesendet (Anhang B). Die Befragten wurden gebeten, sich diese Dokumente vorab anzuschauen. Ebenso wurde bereits der Leitfaden zugeschickt, um eine bessere Orientierung während des Interviews zu ermöglichen. Zu Beginn des Interviews wurden die Befragten begrüßt und auf die Freiwilligkeit des Interviews sowie erneut auf eine anonyme Datenverwertung hingewiesen. Im weiteren Verlauf folgte das Interview dem zuvor dargestellten Leitfaden. Der Forschende notierte jeweils die Antworten direkt in den dafür vorgesehenen Platzhaltern des Leitfadens in bereits zusammengefasster Form, was aufgrund der präzisen Gegenstandsfokussierung und pragmatischen Orientierung des Interviews sinnvoll und realisierbar war. Die Interviews dauerten etwa zwischen 45 und 60 Minuten. Es gab keine technischen Störungen.

3.1.2.4 Datenaufbereitung und Auswertung. Die Daten wurden mit Hilfe von Microsoft Excel in tabellarischer Form aufbereitet. Zunächst wurden deskriptive Werte (Mittelwert, Standardabweichung und Range) für die Ratings der Variablen in Excel berechnet bzw. zusammengestellt. Für jeden Itemblock wurden Variablen, Items, gemittelte Ratings, erfragte Itemimplikationen sowie qualitative Anmerkungen der Expert*innen in

paraphrasierter und zusammengefasster Form dargestellt. Weiterhin wurden Expert*innen-Anmerkungen zum Gesamtfragebogen separat gelistet. Da die Interviews einem Konstruktionsschritt dienen, wurde die Auswertung pragmatisch gehalten: Anhand der verschiedenen tabellarischen Informationen wurden je Indikatorvariable und Item inhaltliche und methodische Abwägungen vorgenommen, teils unter Hinzunahme von Literatur. Diese Abwägungen wurden in einer weiteren Spalte zur Nachvollziehbarkeit schriftlich festgehalten. Die konkrete Umsetzung, bspw. mit alternativer Itemformulierung, wurde in einer weiteren Spalte dokumentiert. Je nach Art der Veränderung eines Items wurde abschließend ein Rating wie folgt vorgenommen: *1 Entfernt*; *2 Anpassung bez. Inhalt*, falls die inhaltliche Aussage eines Items verändert wurde; *3 Anpassung bez. Verständlichkeit*, falls ein Item zwar in Satzstellung oder Wortwahl verändert wurde, jedoch ohne Auswirkung auf die inhaltliche Aussage; *4 Aufgenommen ohne Anpassung*; *5 Neu hinzugefügt*.

3.2 Methodische Aspekte zur Evaluierung des Instruments

Das zweite Ziel der Forschungsarbeit umfasst die Evaluation des konstruierten Messinstruments. Hierunter wurden die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit aufgestellt. Je Forschungsfrage galt es, die Ausprägung eines Gütekriteriums zu untersuchen.

Hierfür wurde eine summative (d. h. bilanzierende) Evaluation (vgl. Döring & Bortz, 2016) nach der Konstruktionsphase durchgeführt und somit das Produkt dieser beurteilt. Ursprünglich war ein Mixed-Methods-Design vorgesehen, bei welchem quantitative und qualitative Daten analysiert werden sollten. Hierfür wurde das Instrument im Rahmen einer Piloterhebung eingesetzt. Aufgrund einer zu geringen Stichprobe wurde schließlich ein rein qualitatives Design realisiert, was ebenso eine gewinnbringende Methodik darstellt: Qualitative Methoden, insbesondere leitfadengestützte Interviews mit Expert*innen und Klient*innen, gelten als gängige und aufschlussreiche Mittel in der Evaluationsforschung (Flick, 2009) und Pre-Testung von Instrumenten (Döring & Bortz, 2016). Die realisierte qualitative Evaluation fand vor dem Hintergrund der durchgeführten Piloterhebung und den dabei gewonnen Erfahrungen in der Anwendung des Instruments statt. Daher wird im Folgenden auf das nicht vollständig realisierte Mixed-Methods-Design dennoch zusammenfassend eingegangen. Anschließend wird die vollständig realisierte qualitative Evaluation hinsichtlich Design, Durchführung, Stichprobe, Instrument sowie Datenaufbereitung und -auswertung beschrieben.

3.2.1 Piloterhebung. Für das angedachte Mixed-Methods-Design wurde das entwickelte Messinstrument (mit Prä-, Post- und Follow-up-Fragebogen) in einer Piloterhebung an Klient*innen des SpD OT eingesetzt. Hierbei sollten qualitative und

quantitative Daten erhoben werden. Die Erhebung wurde durch die schulpsychologischen Referent*innen in dem Zeitraum vom 15.09.2020 bis 06.01.2021 durchgeführt. Die Referent*innen wurden vorab schriftlich über das Projekt und dessen Ziele, den Ablauf der Erhebung sowie die zu verwendenden Materialien informiert (Anhang D). Die Referent*innen akquirierten jeweils ihre Klient*innen zu Beginn der ersten Beratungssitzung sowie ggf. nochmal zum Ende der letzten Beratungssitzung. Sie wiesen die Klient*innen mithilfe der Proband*innen-Information (Anhang C) auf die Freiwilligkeit der Teilnahme, die anonymisierte Datenverwertung durch den Forschenden sowie datenschutzrechtliche Aspekte hin. Ebenso wurde das Projekt kurz erklärt und Hinweise zur Bearbeitung des Instruments gegeben. Vor der Ausgabe des Instruments vergaben die Berater*innen einen Versuchspersonencode, den sie auf dem Fragebogen zuvor vermerkten. Um diesen bei der Post-Erhebung erneut verwenden zu können, notierten sich die Berater*innen den Code separat und vernichteten diese Zuordnungsliste nach der Piloterhebung. Für einen anonymisierten Transfer der ausgefüllten Fragebögen wurden verschließbare Briefumschläge bereitgestellt. Die Erhebung wurde durch zwei weitere Erhebungsinstrumente ergänzt: Ein für diesen Zweck generierter Metakurzfragebogen (Anhang D) diente einer teilstandardisierten Klient*innen-Befragung zur Bewertung des entwickelten Messinstruments. Ebenso wurde eine Protokollvorlage zur teilstandardisierten, schriftlichen Befragung der Berater*innen zu ihren Erhebungserfahrungen eingesetzt (Anhang D). Die beiden letzteren Erhebungsinstrumente wurden in Anlehnung an die unter Kap. 2.6 abgeleiteten Evaluationskriterien entwickelt. Am 14.10.2020 hielt der Forschende zudem einen Vortrag am SSA OT im Rahmen des Thematischen Arbeitskreises Qualitätsmanagement in der schulpsychologischen Beratung (TAK-Q) der Thüringer Schulpsycholog*innen. Dabei wurden das Instrument sowie die Piloterhebung vorgestellt. Anregungen und Diskussionspunkte der Schulpsycholog*innen wurden protokolliert. Während des Erhebungszeitraumes änderte sich das Setting der schulpsychologischen Beratung aufgrund der Sars-Cov-2-Pandemie verstärkt bis zeitweise komplett zu einer mediengestützten Beratung auf Distanz. In Konsequenz und auf Wunsch der Berater*innen wurden ausfüllbare PDF-Versionen der Fragebögen sowie eine Fragebogenkombination, welche allein zum Post-Messzeitpunkt eingesetzt werden kann, entwickelt. Die adaptierten Instrumentversionen wurden am 16.11.2020 bereitgestellt. Diese und weitere Ereignisse während der Piloterhebung wurden aus Nachvollziehbarkeitsgründen protokolliert. Nach Erhebungsende zeigte sich, dass die Stichprobe sehr gering ausfiel (Prä-, Post- und Metakurzfragebogen: $N = 1$; Follow-up-Bogen: $N = 0$; Berater*innen-Protokoll: $N = 2$); die geplanten quantitativen

Item- und Skalenanalysen der Fragebogen- und Metakurzfragebogendaten waren nicht realisierbar, ebenso eine zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) unter Rückgriff auf die offenen Angaben aus Metakurzfragebogen und Berater*innen-Protokoll nicht. Im Weiteren wird das alternative, rein qualitative Erhebungsdesign ausführlicher beschrieben.

3.2.2 Evaluations-Interviews. Die Untersuchung zur Evaluation des Instruments unterlag einem qualitativen Design. Dabei wurden leitfadengestützte Expert*innen-Interviews[4] durchgeführt und mit qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) ausgewertet. Da das entwickelte Instrument hinsichtlich theoretisch hergeleiteter Gütekriterien beschrieben werden soll, ist das Design nach Mayring (2020) zusätzlich als deskriptiv einzustufen.

Die Evaluations-Interviews orientierten sich am problemzentrierten Interview (PZI) nach Witzel (2000), welches Erkenntnisgewinn über eine Kombination aus deduktiven und induktiven Elementen anstrebt (Witzel, 2000). Den induktiven Charakter erhält das Verfahren durch einen offenen Einstieg, bei dem die Befragten zunächst ihre Sichtweise auf das Thema frei darstellen können; das deduktive Vorgehen drückt sich im Verlaufe des Gesprächs durch spezifische, theoriegeleitete Nachfragen aus (Witzel, 2000). Das PZI wurde als Orientierung ausgewählt, weil es die Erhebung subjektiver Einschätzungen auf eine unvoreingenommene Art und Weise ermöglicht (Witzel, 2000), was gerade für eine Evaluation wesentlich zu sein scheint. Weiterhin ist das PZI förderlich für den Gesprächsfluss und die Datengenerierung, da der Interviewende auf verschiedene Kommunikationsstrategien flexibel zurückgreifen kann (Witzel, 2000). Die durchgeführten Interviews basierten zwar nicht wie typischerweise im PZI auf einer gesellschaftlichen Problemstellung als Ausgangspunkt (Helfferich, 2019). Sie wiesen jedoch die grundlegende Fokussierung eines vorausgehenden Stimulus‘ als Gesprächsgrundlage auf, hier in Form des entwickelten Instruments. Insofern stellten die Evaluations-Interviews ebenso eine Form des Fokusinterviews dar (Helfferich, 2019).

3.2.2.1 Stichprobe. Die Stichprobe für die Evaluations-Interviews bestand insgesamt aus $N = 8$ Proband*innen[5], wobei fünf dieser Schulpsycholog*innen des SSA OT und drei Lehrkräfte, also potenzielle Klient*innen von schulpsychologischer Beratung waren. Die Schulpsycholog*innen wurden über die internen Informationskanäle des SSA OT durch Unterstützung von Frau Dr. Munk-Oppenhäuser akquiriert. Daher wurden dieselben

[4] Um die Interviews begrifflich klar von Expert*innen-Interviews im Zuge der Konstruktionsphase zu trennen, wird nachfolgend der Begriff *Evaluations-Interviews* verwendet.

[5] Das Geschlecht der Proband*innen wird aus Anonymisierungsgründen nicht berichtet. Ohnehin wird es für die Untersuchung als irrelevant eingestuft.

Schulpsycholog*innen wie bei den vorherigen Interviews zur Konstruktion des Instruments angeschrieben. Aufgrund einer erweiterten Themenauswahl und -schwerpunktsetzung wurden Berater*innen, die bereits an den Interviews zur Instrumentkonstruktion teilnahmen, auch für ein Evaluations-Interview zugelassen. Dies traf schließlich auf eine Berater*in zu. Zwei weitere Psycholog*innen, die bereits in der Konstruktionsphase interviewt wurden, boten ebenso eine Interviewteilnahme an, wurden jedoch aus ökonomischen Gründen von der Befragung ausgeschlossen. Die Lehrkräfte wurden aus den angemeldeten Teilnehmenden einer künftigen Beratungslehrer*innen-Ausbildung am SSA OT akquiriert. Das dazu verwendete Informationsblatt befindet sich in Anhang E.

Die in den Evaluationsinterviews befragten Schulpsycholog*innen waren im Schnitt $M = 17{,}40$ Jahre ($SD \approx 6{,}35$) im schulpsychologischen Bereich tätig. Alle fünf Referent*innen gaben an, mit den verschiedenen Klient*innen-Gruppen von Schulleitungen, Lehrkräften, Erziehungsberechtigten und Schüler*innen bereits Beratungen durchgeführt zu haben. Darüber hinaus berichteten sie zum Teil von Beratungserfahrungen mit Sonderpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen und weiterem schulischen Personal wie Sekretär*innen, Hausmeister*innen und Personen der Essensbewirtung. Im Rahmen der Piloterhebung haben vier der Berater*innen das Instrument bei mindestens einer Klient*in eingesetzt und konnten von diesen Erfahrungen berichten; eine*r setzte das Instrument nicht ein. Die drei befragten Lehrkräften wiesen aufgrund ihrer Berufstätigkeit eine Expertise bez. der Klient*innen-Sichtweise auf das Messinstrument auf. Sie arbeiteten an Gemeinschafts- und Grundschulen, welche im Zuständigkeitsbereich des SSA OT liegen. Im Schnitt hatten die Lehrkräfte eine schulische Berufserfahrung von $M \approx 9{,}33$ Jahren (exklusive Referendariat; $SD \approx 6{,}51$). Ihre Erfahrungen mit Beratung in der Klient*innen-Rolle variierten von rein nicht-schulpsychologischer Beratung bis hin zur Teilnahme an regelmäßiger Tandem-Supervision oder mehrfacher Einzelfallberatung durch eine Schulpsycholog*in. Wie beschrieben handelte es sich bei den Lehrkräften um zukünftige Teilnehmer*innen einer Ausbildung zur Beratungslehrkraft. Daher waren diese grundsätzlich an Beratung im schulischen Kontext und auch an Aspekten des Beratens interessiert; teilweise berichteten sie von eigenen ersten Erfahrungen als beratende Person. Zum Zeitpunkt der Erhebung hatte der Ausbildungskurs jedoch noch nicht begonnen. Der Forschende war den befragten Referent*innen bereits durch ein Praktikum teilweise bekannt, welches jedoch in keinem Zusammenhang mit der vorliegenden Forschungsarbeit steht. Den befragten Lehrkräften war er fremd.

3.2.2.2 Erhebungsinstrument. Als Erhebungsinstrument für die Evaluations-Interviews wurde vorab ein Leitfaden entwickelt (Anhang E). Ein Leitfaden bringt Vorteile für die Strukturierung von Interviewgesprächen und fungiert als Gedächtnishilfe für die interviewende Person; hierdurch wird die Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews sichergestellt (Witzel, 2000). Der entwickelte Leitfaden besteht aus einer Eingangsphase, einer Hauptphase und einer Abschlussphase. Die Eingangsphase umfasst standardisierte Informationen zur Erhebung. Nach einer kurzen Abfrage soziodemographischer Variablen werden standardisierte Informationen zum Instrument und dessen Struktur aufgeführt. Eventuelle Unklarheiten der Proband*in werden hier erfragt. Der Hauptteil entspricht dem Aufbau eines PZI. Die erste Frage im Hauptteil besteht somit aus einer sehr offenen Einstiegsfrage, welche es den Befragten ermöglicht ihren Eindruck in Bezug auf das Evaluationsinstrument ohne Vorgabe von Beurteilungskriterien zu äußern. Daran anschließend sind die Kommunikationsstrategien des PZI von allgemeiner Sondierung, d. h. spontane Nachfragen zur Erweiterung oder Ausdifferenzierung der berichteten Themen, und spezifischer Sondierung, d. h. Verständnisfragen und Validierung des Gehörten, nach Witzel (2000) vorgesehen. Zur besseren Verfügbarkeit dieser Kommunikationsstrategien während des Interviews wurden beispielhafte Fragen vorformuliert. Zum Abschluss des Hauptteils wurden einige sogenannte Ad-Hoc-Fragen formuliert. Diese basieren auf den deduktiv abgeleiteten Qualitätskriterien für das Evaluationsinstrument, welche zugleich die Forschungsfragen der Arbeit repräsentieren (Kap. 2.6): Durchführungsobjektivität, Validität, Ökonomie, Zumutbarkeit, Nützlichkeit, Fairness und Integrierbarkeit. Reliabilität über statistische Kennwerte ermittelt wird, wurde diese für die subjektive Befragung nicht mitaufgenommen. Nicht alle Kriterien können jeweils durch die Schulpsycholog*innen oder (potenziellen) Klient*innen bewertet werden, ebenso nicht immer mit demselben Fokus. Daher wurde für beide Gruppen ein separater Leitfaden entwickelt. Die beiden Versionen unterscheiden sich in den Ad-Hoc-Fragen sowie der soziodemographischen Abfrage. Die Abschlussphase umfasste eine letzte Nachfrage, ob noch etwas hinzuzufügen sei, sowie standardisierte Informationen für den Abschluss der Befragung. Der Leitfaden wurde in der Klient*innen-Version vorab an einer Person getestet und angepasst.

3.2.2.3 Durchführung. Die Evaluations-Interviews wurden durch den Forschenden telefonisch im Zeitraum vom 19.01.2021 bis 28.01.2021 durchgeführt.

Vor der Durchführung der Interviews wurde den Proband*innen eine Version des Fragebogens mit der Instruktion zum vorherigen Durcharbeiten (Anhang E) zugeschickt. Dabei handelte es sich um eine angepasste Fragebogenversion, welche alle Items präsentierte.

Hierdurch wurde die Komplexität der Befragung reduziert und die Proband*innen konnten sich auf eine einzige Fragebogenversion konzentrieren und mussten nicht zwischen verschieden Versionen von Prä-, Post- und Follow-up-Messung wechseln. Nach der Begrüßung und Vorstellung des Forschenden wurden die Proband*innen mündlich darauf hingewiesen, dass eine Teilnahme an der Erhebung freiwillig ist und jederzeit ohne Nachteilsentstehung zurückgezogen werden kann; ebenso wurde eine anonyme Datenverarbeitung zugesichert. Nach Aufklärung über die Audioaufzeichnung des Interviews wurde das Einverständnis der Proband*innen eingeholt. Anschließend wurde die Aufnahme gestartet und das Interview dem Leitfaden folgend durchgeführt. Am Ende der Interviews wurde den Interviewten für ihre Teilnahme gedankt und auf die Möglichkeit der Kontaktaufnahme bei weiteren Fragen bzw. Unsicherheiten hingewiesen. Abschließend fertigte der Forschende direkt nach jedem Interview ein Postskript an, was eine gängige Praxis zur Dokumentation situativer und inhaltlicher Auffälligkeiten darstellt (Döring & Bortz, 2016; Witzel, 2000). Hierbei wurden jeweils Informationen zu Datum, Uhrzeit und Dauer sowie etwaigen Besonderheiten protokolliert.

Bei zwei Interviews gab es leichte technische Einschränkungen in Form von Störgeräuschen. Diese konnten nicht gänzlich oder nur zeitweise behoben werden, bei Verständnisbeeinträchtigungen wurden die Teilnehmenden jedoch um Feedback gebeten, sodass der Ablauf des Interviews nicht gefährdet war. Im Schnitt dauerten die Interviews insgesamt etwas weniger als eine Stunde ($M \approx 58$ Minuten, $SD \approx 19$ Minuten), wobei Interviews mit Lehrkräften durchschnittlich etwas mehr als 40 Minuten dauerten ($M \approx 42$ Minuten, $SD \approx 8$ Minuten) und mit Schulpsycholog*innen etwa 68 Minuten ($M \approx 68$ Minuten, $SD \approx 18$ Minuten).

3.2.2.4 Datenaufbereitung und Auswertung. Die Interviews wurden in Anlehnung an ein semantisch-inhaltliches Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2018) transkribiert. Daher lag die Aufmerksamkeit auf den inhaltlichen Aspekten der Gesprächsbeiträge. Die Transkripte wurden mit Hilfe von Microsoft Word erstellt. Aufgrund der geringeren Stichprobe und dem eingegrenzten Personenkreis potenzieller Teilnehmenden wurden soziodemographische Daten separat protokolliert. So wurden potenzielle Rückschlüsse auf die Personen verhindert. Zur weiteren Anonymisierung wurden Angaben der Interviewten, welche auf deren Person schließen lassen könnten, entfernt bzw. verallgemeinert, bspw. wurde ein spezifischer Ort durch „[Ort]“ ersetzt.

Zur Auswertung der Interviewdaten wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewählt, da diese es ermöglicht, Textmaterial

größeren Umfangs systematisch und regelgeleitet zu analysieren. Es wurde die Technik der inhaltlichen Strukturierung (Mayring, 2010) verwendet, wobei das Material anhand theoretischer Strukturierungsdimensionen – wie es die Gütekriterien in der vorliegenden Arbeit sind – geordnet werden kann. Genuiner Bestandteil der qualitativen Inhaltsanalyse ist die klare Formulierung von Analyseschritten und -regeln, wodurch Interpretationen einerseits systematisch generiert werden und andererseits intersubjektiv überprüfbar werden (Mayring & Fenzl, 2019). Entsprechend wird das schrittweise Vorgehen in Anlehnung an Mayrings (2010) allgemeinem und spezifischem Ablaufmodell für die Inhaltsanalyse mit inhaltlicher Strukturierung nachfolgend spezifiziert:

(1) *Theoretische Ableitung der Fragestellungen:* Die zu untersuchenden Forschungsfragen wurden bereits unter Kap. 2.7 abgleitet und theoretisch begründet.

(2) *Auswahl und Beschreibung des Materials:* Das zu analysierende Material umfasst die acht Transkripte der Evaluations-Interviews, welche einen Gesamtumfang von 46.630 Wörtern aufweisen. Weitere Dokumente aus der unter Kap. 3.2.1 dargestellten Piloterhebung des Messinstruments wurden in die Analyse einbezogen; diese haben mit einem Gesamtumfang von 2.529 Wörtern jedoch im Vergleich zu den Transkripten einen deutlich geringeren Umfang. Es handelt sich um folgende Dokumente: Zwei Berater*innen-Protokolle, deren Verfasser*innen ebenso an den Expert*innen-Interviews zur Evaluation teilnahmen, die somit mit demselben Kürzel des jeweils zugehörigen Transkripts bezeichnet wurden (B1 und B2); eine Dokumentation zur Piloterhebung, welche durch den Forschenden erstellt wurde und ein Protokoll zu einem Vortrag über das Instrument am SSA OT im TAK-Q.

(3) *Bestimmung von Analyserichtung:* Unter Bezugnahme auf ein Kommunikationsmodell ist die Richtung der Analyse zu spezifizieren. Die Analyserichtung lässt sich bei der vorliegenden Arbeit in das Inhaltsanalytische Kommunikationsmodell nach Mayring (2010) einordnen und unter dem Aspekt von Gegenstand bzw. Objektbereich des Textmaterials zusammenfassen. Wie in den Forschungsfragen präzisiert, handelt es sich hier um das Evaluationsinstrument und dessen Anwendung, welche zu untersuchen waren. Zusätzlich wurde dieser Gegenstandsfokus nach zwei Perspektiven differenziert, einerseits derjenigen von Berater*innen, andererseits von Klient*innen mit ihren unterschiedlichen Wissensvoraussetzungen, Erwartungen und Interessen (vgl. Mayring, 2010).

(4) *Bestimmung der Analyseeinheiten:* Weiter sind die Analyseeinheiten zur Untersuchung der Fragestellungen zu bestimmen: Die Auswertungseinheit beschreibt, hinsichtlich welchem Materialienbestandteil jeweils Auswertungen vorgenommen werden

und somit die Häufigkeit, mit welcher Einschätzungen vorgenommen werden (Mayring & Frenzl, 2019). In der vorliegenden Arbeit wurde das gesamte Datenmaterial als Auswertungseinheit definiert, weshalb hinsichtlich jeder Fragestellung eine einzige Einschätzung jeweils anhand des gesamten Materials vorgenommen wurde. Als Kodiereinheit verstehen Mayring und Frenzl (2019) den kleinsten Textbestandteil, der in die Auswertung eingehen kann; diese wurde hier als Präposition definiert. Die Kontexteinheit gibt dagegen den größtmöglichen Textbestandteil für die Auswertung an (Mayring & Frenzl, 2019), welcher hier als der gesamte Textblock mit Relevanz für eine der Fragestellungen bestimmt wurde. Die einzelnen auszuwertenden Abschnitte variieren in der vorliegenden Arbeit daher zum Teil stark.

(5) *Theoretische Herleitung von Strukturierungsdimensionen:* Im Sinne der inhaltlichen Strukturierung wurden zunächst die Dimensionen zur Strukturierung des Datenmaterials abgeleitet. Diese folgen wie der Interviewleitfaden den unter Kap. 2.6 abgeleiteten Gütekriterien für ein Evaluationsinstrument. Die Strukturierungsdimensionen werden im Folgenden auch Hauptkategorien genannt und umfassen Durchführungsobjektivität, Validität, Ökonomie, Zumutbarkeit, Nützlichkeit, Fairness und Integrierbarkeit. Wie unter Kap. 3.2.2.2 begründet, wurde Reliabilität nicht berücksichtigt.

(6) *Ausdifferenzierung der Strukturierungsdimensionen:* Zur weiteren Ausdifferenzierung wurden Ausprägungen bzw. Unterkategorien für die Hauptkategorien theoretisch abgeleitet. Diese orientieren sich ebenso an den unter Kap. 2.6 dargestellten Aspekten. Haupt- und Unterkategorien wurden in einem Kategoriensystem zusammengefasst.

(7) *Erstellung eines Kodierleitfadens:* Im Sinne der Präzisierungsanforderungen der qualitativen Inhaltsanalyse wurde das Kategoriensystem durch Definitionen, Ankerbeispiele, d. h. besonders repräsentative Zitate aus dem Textmaterial, sowie Kodierregeln ergänzt. Letztere stellen Regeln dar, die beschreiben, wann ein Textbestandteil in eine bestimmte Kategorie einzuordnen ist und ggf. welche Besonderheiten zu berücksichtigen sind.

(8) *Erste Anwendung des Kodierleitfadens:* Auf Basis des Kodierleitfadens wurden zunächst die Transkripte B1, B2, B3 und K1 in einem ersten Materialdurchlauf analysiert, d. h. einzelne Textabschnitte wurden den Haupt- und Unterkategorien zugeordnet und somit kodiert. Dies wurde computergestützt mithilfe der Software MAXQDA (Version 20.4.0, 2021) durchgeführt. Die Software ermöglicht eine einfache Extraktion der nach Kategorien geordneten kodierten Segmente aus den Textmaterialien. Jede Fundstelle erhält dabei automatisch eine Bezeichnung zur Rückverfolgbarkeit. Dabei wurde die Möglichkeit von

Notizen in Form von Memos zu einzelnen Kodierungen oder ganzen Kategorien genutzt. Besonders repräsentative Aussagen wurden als Erinnerung zwischenzeitlich farbig markiert.

(9) *Überarbeitung des Kodierleitfadens und weitere Anwendung:* Anschließend wurden Kategoriedefinitionen, Kodierregeln und Ankerbeispiele mit Hilfe der Memos überarbeitet. In einem Fall wurde eine Unterkategorie irregulär aus dem Datenmaterial induktiv hinzugefügt, da diese eine sinnvolle inhaltliche Ausprägung zur Strukturierung der Daten darstellte. Mit Hilfe des überarbeiteten Kodierleitfadens wurde das gesamte Datenmaterial wie zuvor beschrieben ausgewertet.

(10) *Weitere Ordnung:* Bei umfangreich kodierten Unterkategorien wurden die jeweils kodierten Segmente in MAXQDA zusätzlich nach Themen geordnet. Die Segmente wurden nach dieser Struktur in Tabellenform exportiert.

(11) *Paraphrasierung und Zusammenfassung je Unterkategorie:* In Microsoft Word wurden die Segmente abschließend für jede Unterkategorie oder ggf. jedes Thema jeweils paraphrasierend zusammengefasst. Dabei wurde in Klammern die Anzahl der Berater*innen angegeben, die dabei berücksichtigt wurden.. Die Ergebnisse werden auf dieser Ebene in Kap. 4.2 dargestellt.

(12) *Zusammenfassung pro Hauptkategorie:* Abschließend wurde eine Zusammenfassung pro Hauptkategorie vorgenommen, welche ebenso unter Kap. 4.2 jeweils dargestellt wird.

4 Ergebnis

Die Ergebnisse der Forschungsarbeit werden nachfolgend nach den beiden Zielen der Arbeit gegliedert. Das erste Ziel umfasst die Konstruktion eines Evaluationsinstruments für schulpsychologische Einzelfallberatung. Hierfür werden zunächst die Ergebnisse einer Expert*innen-Befragung zur Revision des ersten Instrumententwurfs kurz dargestellt und das revidierte Instrument beschrieben. Die Ausführungen zum ersten Ziel sind als Zwischenergebnisse und Grundlage für die Befragung im Rahmen des zweiten Ziels einzuordnen. Dieses umfasst die Evaluation des revidierten Messinstruments. Hierzu werden die Ergebnisse der Evaluations-Interviews dargelegt. Da diese zur Beantwortung der Fragestellung herangezogen werden, liegt hierauf der Fokus.

4.1 Ergebnisse zur Konstruktion des Instruments

4.1.1 Expert*innen-Interviews zur Revision des ersten Instrumententwurfs. Die Fokusinterviews zur Revision thematisierten einerseits einen gesamtheitlichen Blick auf das

Instrument, andererseits die einzelnen Indikatorvariablen für Prozess- und Ergebnisqualität mit den jeweiligen Items.

Nach der Komplexität des gesamten Instruments befragt, empfand eine Mehrheit der vier Expert*innen das Instrument als sehr umfangreich und somit anspruchsvoll für die Klient*innen; eine dieser Expert*innen sah zudem die Gefahr einer Überforderung durch grammatikalisch zu anspruchsvolle Items. Für die Revision wurde geschlussfolgert, dass der Umfang des Instruments reduziert werden sollte und Items zusätzlich nach Möglichkeit sprachlich noch einfacher gestaltet werden sollten. Hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung verwies eine Expert*in auf den rein non-direktiven Charakter der Items, wobei schulpsychologische Beratung durchaus auch direktiv gestaltet werden könne. Aufgrund des Ökonomisierungsanspruchs wurde jedoch entschieden, direktive Items im Rahmen der Revision nicht aufzunehmen. Eine weitere Expert*in betonte ihren Informationsbedarf hinsichtlich der Prozessqualität. Entsprechend wurde darauf geachtet die Ökonomisierung eher im Bereich von Ergebnisqualität vorzunehmen, da die Items der Prozessqualität für die Berater*innen potenziell informativer sind.

Zur Untersuchung der einzelnen Indikatorvariablen wurden quantitative Einschätzungen zur inhaltlichen Passung und Wichtigkeit dieser eingeholt. Hierfür wurde eine vierstufige Likert-Skala mit den Ausprägungen *1 gar nicht, 2 eher nicht, 3 eher* und *4 voll und ganz* verwendet. Die Variablen der Prozessqualität wurden im Durchschnitt als inhaltlich passend bewertet ($M \approx 3{,}59$; M_{SD}[6] $\approx 0{,}51$). Ebenso wurden Sie im Schnitt als wichtige Variablen eingestuft ($M \approx 3{,}63$; $M_{SD} \approx 0{,}53$). Die Beurteilungen hinsichtlich der Indikatoren für Ergebnisqualität waren etwas niedriger angesiedelt. Sie wurden im Durchschnitt als eher inhaltlich passend ($M \approx 3{,}35$; $M_{SD} \approx 0{,}74$) und eher wichtige Variablen für eine Evaluation beurteilt ($M \approx 3{,}38$; $M_{SD} \approx 0{,}81$). Eine genauere Aufschlüsselung nach Variablen befindet sich in Anhang F (Tabelle F1). Auf Ebene der Items konnten die Expert*innen zwischen verschiedenen Implikationen wählen: *1 Entfernen, 2 Inhalt anpassen, 3 Verständlichkeit erhöhen* und *4 Aufnehmen* (im Sinne von Beibehalten). Hierbei waren Mehrfachbeurteilungen je Item möglich, was jedoch bei lediglich drei Beurteilungen der Fall war. Tabelle 3 gibt die Häufigkeiten der verschiedenen beurteilten Implikationen nach Variablenbereich wieder. Über 60% der Beurteilungen (über alle Items und Expert*innen hinweg) umfassten die unveränderte Beibehaltung von Items, sowohl hinsichtlich Prozessqualität (65,0%) als auch hinsichtlich Ergebnisqualität (61,6%). Bei beiden

[6] Mittelwert der Standardabweichungen mehrerer Items.

Qualitätsbereichen wurde in etwa 10% der Beurteilungen für das Entfernen eines Items plädiert. Für die Items der Prozessqualität wurden v. a. inhaltliche Anpassungen (21,6%) und weniger Veränderungen zur Erhöhung der Verständlichkeit (3,3%) für nötig erachtet. Die Items der Ergebnisqualität wurden etwa gleichermaßen und eher gering als veränderungsbedürftig bez. Inhalt (15,1%) und Verständlichkeit (12,7%) beurteilt. Die Daten sprechen dafür, dass die Items eine gute inhaltliche Passung aufweisen, welche bei einigen Items durch inhaltliche Anpassungen verbessert werden kann. Ebenso deuten die Daten auf die Notwendigkeit und das Potenzial für eine Ökonomisierung des Instruments hin, wobei diese die Verkürzung eines geringeren Anteils der Items umfassen sollte.

Tabelle 3

*Implikationen für die Items von Prozess- und Ergebnisqualität seitens Expert*innen*

Variablen-bereich	***n* Beurteilungen je Implikation**				***N* Beur-teilungen**
	Entfernen	**Inhalt anpassen**	**Verständlk. erhöhen**	**Aufnehmen**	
Prozessqualität	6 (10,0%)	13 (21,6%)	2 (3,3%)	39 (65,0%)	60[A]
Ergebnisqualität	9 (10,5%)	13 (15,1%)	11 (12,7%)	53 (61,6%)	86[B]

Anmerkung. In Klammern angegebene Prozentangaben beziehen sich jeweils auf *N* Beurteilungen im jeweiligen Variablenbereich. **A** hierbei wurde für ein Item von einer Expert*in zwei Ratings vergeben und bei einem Item wurde von einer Expert*in kein Rating vorgenommen. **B** hierbei wurden für zwei Items von jeweils einer Expert*in zwei Ratings vergeben.

Weiterhin ist zu berichten, dass bei 40,0% der Items von Prozessqualität (*n* = 6) und bei etwa 33,3% der Items von Ergebnisqualität (*n* = 7) konträre Einschätzungen durch die unterschiedlichen Expert*innen getroffen wurden; dabei werden solche Fälle als konträr bezeichnet, bei denen mindestens eine Expert*in *1 Entfernen* und mindestens eine andere *4 Aufnahme* auswählten. Die Expert*innen hatten entsprechend unterschiedliche Sichtweisen auf die Items, was die Notwendigkeit für den Einbezug der qualitativen Daten zur Revision des Instruments aufzeigt. Abwägungen wurden anhand der quantitativen und qualitativen Daten sowie unter Berücksichtigung der Literatur und methodischer Überlegungen durchgeführt. Sie sind im Einzelnen im Dokument „Experteninterviews zur Revision _Daten und Auswertung“ auf dem beigelegten Datenträger nachvollziehbar; der Prozess wird jedoch an einem Beispiel in Anhang B (Abbildung B1) illustriert. Insgesamt konnte eine Reihe von

Veränderungen auf dieser Grundlage umgesetzt werden, die in Tabelle 4 zusammengefasst werden. Eine vergleichende Übersicht aller Items vor und nach der Revision ist in Anhang F (Tabelle F2) einsehbar.

Tabelle 4

Revision der Items: Durchgeführte Implikationen

Durchgeführte Implikation	***n* Items**			***N* Items**	**Items**
	S	**P**	**E**		
Entfernt	1	1	6	8 (16,3%)	S3; P4.2; E8; E9; E13; E16; E18; E19
Anpassung bez. Inhalt	1	7	7	15 (30,6%)	S10; P1.2; P1.3; P1.4; P3; P4.1; P5; P7; E1.B (*vorher:* E1); E2; E3; E4; E10; E14; E20
Anpassung bez. Verständlichkeit	2	3	7	12 (24,5%)	S6; S7; P2.2; P6; P8; E6; E7; E11; E12; E15; E17; E21
Aufgenommen ohne Anpassung	9	4	1	14 (28,6%)	S1; S2; S4; S5; S8; S9; S11; S12; S13; P1.1; P1.5; P1.6; P2.1; E5
neu hinzugefügt	1	-	2	3 (6,1%)	S14; E1.A; E22
Anzahl *nach* Revision (Variablen; Items)	13;13	8;14	17;17	38;44[A]	

Anmerkung. **S** = Soziodemographie und Kontrolle; **P** = Prozessqualität; **E** = Ergebnisqualität. Prozentangaben in Klammern beziehen sich auf eine Grundgesamtheit von 49 Items im Erstentwurf des Instruments, also vor Revision. Jedes Item wurde einmalig einer durchgeführten Implikation zugeordnet; bei gleichzeitiger Anpassung bez. Inhalt und Verständlichkeit, wurde die tiefgreifendere inhaltliche Anpassung kodiert. **[A]** Nicht alle Items werden zu jedem Messzeitpunkt erfragt. Eine Übersicht aller Items der revidierten Fassung mit Messzeitpunkt-Zuordnung befindet sich in Anhang A.

Es wurden etwa 16,3% der Items des Erstentwurfs entfernt (*n* = 8 Items); dies trifft v. a. auf Items für Ergebnisqualität zu (*n* = 6): Sie wurden in der Regel als zu detailliert bzw. teils zu redundant mit Blick auf andere Items oder zu anspruchsvoll hinsichtlich Reflexionsanforderungen eingestuft. Dagegen wurden drei Items neu hinzugefügt, welche von

den Expert*innen als wichtige Ergänzungen vorgeschlagen wurden. Hierbei handelt es sich um ein exploratives Kontrollitem zur Erfassung vorheriger *Bearbeitungsversuche* (*S14*) vor Inanspruchnahme der Beratung. Als weitere ergebnisorientierte Items wurden *E1.A Globalergebnis* und *E22 Andere Wirkungen* hinzugefügt. Ersteres soll ähnlich zu *E1.B Grad der Ziel- und Wunscherreichung* (vor Revision: *E1 Grad der Zielerreichung*) eine globale Einschätzung der Fortschritte bzw. Verbesserung hinsichtlich der Eingangssituation messen. Zweiteres ermöglicht eine offene Abfrage weiterer Wirkungen der Beratung. Nach Entfernen alter und Hinzufügen neuer Items wurde der Erstentwurf schließlich um fünf Items reduziert, was etwa 10,2% der Items darstellt. Ein größerer Anteil der Items (n = 14, ca. 28,6%) wurde ohne Veränderungen beibehalten, wobei hierunter v. a. soziodemographische und Kontrollvariablen fallen (n = 9). Über die Hälfte der Items (n = 27, ca. 55,1%) wurden verändert, bez. inhaltlicher Ausrichtung (n = 15, ca. 30,6%) oder zur Optimierung der Verständlichkeit (n = 12, ca. 24,5%). Inhaltliche Anpassungen bezogen sich insbesondere bei den Items von Ergebnisqualität auf eine Reduzierung von Zielorientierung (*P3 Analyse und Vereinbarung von Beratungszielen bzw. -auftrag*, *E1.B Grad der Ziel- bzw. Wunscherreichung*, *E2 Ziel- bzw. Wunscherreichungszufriedenheit*, *E10 Selbstwirksamkeitserwartung bez. Besserung*)[7], da die Beratungen nicht immer so stark zielorientiert verlaufen würden. Weitere Anpassungen umfassten die Änderung einzelner Wörter, die den Expert*innen zufolge einen zu starken therapeutischen Charakter aufweisen (*P5 Problemaktualisierung*, *P7 Hilfe zur Problembearbeitung*, *E4 Alltags- und Lebenswelttransfer*). Bei Items der Prozessqualität wurden zudem Anpassungen vorgenommen, um weniger eine Ist-Zuschreibung hinsichtlich der Berater*in, sondern mehr eine Wirkung dieser bei der Klient*in zu erfragen (*P1.2 Authentizität*, *P1.4 Bedingungslose Wertschätzung*). Weitere inhaltliche Veränderungen waren itemspezifisch, bspw. eine andere Umschreibung von „authentisch“ (*P1.2 Authentizität*) oder eine Verringerung des Reflexionsgrades (*E14 Emotionale Klarheit*). Anpassungen im Sinne erhöhter Verständlichkeit waren bei soziodemographischen und Kontrollvariablen geläufigere Begriffe für die schulischen Akteur*innen in Ostthüringen (*S6 Region der Schule*, *S7 Schulform*). Weiterhin wurden Wörter durch Ergänzungen spezifiziert, um etwaigen Verständnisproblemen vorzubeugen, ohne jedoch inhaltliche Änderungen vorzunehmen (*P2.2 Verständnis des Selbst*, *P6 Ressourcenaktivierung*,

[7] Die Bezeichnungen der Variablen wurden dabei leicht angepasst, lassen sich aber über die Nummerierung mit den ursprünglichen Bezeichnungen in Verbindung bringen.

P8 Evaluation der Beratungsfortschritte, E6 Arbeitszufriedenheit, E11 Einstellungsveränderung, E12 Veränderte Problemsicht, E17 Coping). Teilweise wurden Sätze umgestellt (*E7 Beeinträchtigungsgrad, E12 Veränderte Problemsicht*) und teils wurde eine nach Einschätzung der Expert*innen einfacher zu verstehende Formulierung verwendet (*E15 Globales Selbstwertgefühl*).

4.1.2 Beschreibung des konstruierten Instruments. Das revidierte Instrument als Ergebnis der unter Kap. 3.1.1 dargestellten Konstruktionsschritte befindet sich in Anhang C. Es stellt einen Fragebogen für die Evaluation von schulpsychologischen Einzelfallberatungen mit Schulleitungen, Pädagog*innen, Erziehungsberechtigten, Schüler*innen ab 16 Jahren und weiteren schulischen Akteur*innen dar. Der Fragebogen dient der summativen Evaluation von Prozess- und Ergebnisqualität der Beratung. Prozessqualität wird dabei retrospektiv anhand von allgemeinen Wirkfaktoren in einer Post-Erhebung gemessen. Ergebnisqualität wird zum einen durch einen Prä-Post- und Follow-up-Vergleich gängiger Ergebnisvariablen erfasst (indirekte Veränderungsmessung). Hierbei findet der Prä-Messzeitpunkt direkt vor Beginn der ersten Beratungssitzung statt, der Post-Messzeitpunkt zum Ende der letzten Beratungssitzung und der Follow-up-Messzeitpunkt drei Monate nach Beratungsende. Die drei Bögen werden über einen von der Berater*in zu vergebenden *Versuchspersonencode* (*S13*) einander zugeordnet. Ergebnisqualität wird zum anderen durch eine retrospektive Globalbewertung der Beratungsergebnisse bzw. Zielerreichung sowie geringfügig durch Items direkter Veränderungsmessung erhoben. Soziodemographische und Kontrollvariablen dienen einer Kontrollmöglichkeit von Alternativerklärungen. Für die ersten beiden Messzeitpunkte wurden paper-pencil Versionen und für den dritten wahlweise eine paper-pencil oder digitale Version konstruiert, welche postalisch bzw. per E-Mail zugesandt werden kann.

Das Instrument gliedert sich optisch sowie inhaltlich in die drei übergreifenden Themenbereiche von 1. soziodemographische und Kontrollvariablen, 2. Prozessqualität und 3. Ergebnisqualität von Beratung. Die insgesamt 38 Variablen und 44 Items werden nie alle zum selben Messzeitpunkt erfragt, sondern sind auf die drei verschiedenen Messzeitpunkte aufgeteilt (s. Anhang A für Variablen mit Definitionen, Items und Messzeitpunktzuordnung). Tabelle 5 bietet eine Übersicht über die Anzahl der Variablen bzw. Items nach Messzeitpunkten und Variablenbereichen. Die Prä- und Follow-up-Messung umfasst 19 bzw. 20 Items. Bei der Post-Messung sind es mit 34 Items etwas mehr, da hier sowohl Prozess- als auch Ergebnisqualität vollumfänglich erfragt werden. Wie in Tabelle 5 ersichtlich, ist der Großteil der Items als Single-Item-Measure konstruiert (s. Kap. 3.1.1); lediglich zwei Items

der Prozessqualität (*P1 Gestaltung einer professionellen Beziehung* und *P2 Analyse und Klärung des Problems/ Anliegens*) weisen mehr als ein Item auf, um die vielfältigen Facetten dieser Variablen abzudecken. Das Instrument stellt daher, v. a. hinsichtlich Ergebnisqualität, ein Screening dar. Die Items der Prozess- und Ergebnisqualität wurden als Aussagen mit einer fünfstufigen Likert-Skala formuliert. Dabei wurde der Zustimmungsgrad anhand der folgenden verbalisierten Abstufungen erfragt: *1 überhaupt nicht, 2 eher nicht, 3 weder noch, 4 voll und ganz*. Bei der Ergebnisqualität wird das Item *E21 Ergebnisattribution und -bewertung* wie unter Kap. 3.1.1 beschrieben zusätzlich auf einer Plus-/ Minus-Skala erfragt. Weiterhin beinhaltet das Instrument ein offenes Itemformat für die Erfassung von *E22 Andere Wirkungen*. Die Items der soziodemographischen und Kontrollvariablen weisen ein offenes oder gebundenes und itemspezifisches Format auf. Das Instrument beinhaltet zu jedem Messzeitpunkt eine jeweils abgestimmte Proband*innen-Information, deren Inhalte unter Kap. 3.1.1 beschrieben wurden und die in Anhang C einsehbar ist. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Evaluation dieser revidierten Instrumentenfassung festgehalten.

Tabelle 5

Anzahl der Variablen bzw. Items nach Variablenbereich und Messzeitpunkt

Variablenbereiche	***n* Variablen; *n* Items**			***N* Variablen; *N* Items**
	MZP 1	**MZP 2**	**MZP 3**	
S[A]	12;12	3;3	2;2	13;13
P	-	8;14	-	8;14
E[B]	8;8	17;17	17;17	17;17
gesamt	20;20	28;34	19;19	38;44

Anmerkung. MZP = Messzeitpunkt. **A** Hierbei werden auch das Datum sowie der Versuchspersonencode gezählt (*S12, S13*). **B** Die *Ergebnisattribution und -bewertung* in Form der Plus-/ Minus-Skala zählt als eine Variable und ein Item (*E21*). Eine itemspezifische Zuordnung zu den MZPn befindet sich in Anhang A.

4.2 Ergebnisse der Evaluation des Instruments

Die Expert*innen-Interviews zur Evaluation der revidierten Fassung des Instruments wurden durch die qualitative Inhaltsanalyse mit der Technik der inhaltlichen Strukturierung ausgewertet (Mayring, 2010; Kap. 3.2.2.4). Dabei wurde das unter Anhang E dargestellte Kategoriensystem erarbeitet. Entlang der Hauptkategorien, welche zugleich die

Forschungsfragen repräsentieren, werden die Aussagen der acht Expert*innen im Folgenden zusammengefasst dargestellt. Dabei wird jeweils die Anzahl der berücksichtigten Berater*innen (n_B) und Lehrkräften bzw. potenziellen Klient*innen (n_K) berichtet. Aus ökonomischen Gründen konnte während der Interviews nicht mit allen Proband*innen alle Themen und diese nicht gleich intensiv besprochen werden. Die Teilstichprobenangaben sind daher für sich zu verstehen. Nicht berichtete Komplementärhäufigkeiten sprechen folglich nicht für eine andere oder gegensätzliche Einschätzung der Proband*innen. Aufgrund der deutlich umfassenderen Datenmenge aus den Interviewtranskripten dominieren diese in der Ergebnisdarstellung; Erkenntnisse der Dokumentenanalyse werden an den entsprechenden Stellen ergänzt. Insgesamt wurden für die meisten Hauptkategorien ähnlich viele Aussagen kodiert (zwischen 48 und 57), die sich auf die Unterkategorien aber zum Teil sehr ungleich verteilen; Durchführungsobjektivität ging mit 68 und Integrierbarkeit mit 78 Kodierungen etwas stärker in die Auswertung ein (Anhang F, Tabelle F3).

4.2.1 Durchführungsobjektivität (F1). Die erste Forschungsfrage zur Evaluation des Messinstruments bezieht sich auf die Ausprägung der Durchführungsobjektivität. Zur Beurteilung wurden die Kategorien *Standardisierung (Verständlichkeit)* sowie *Verhaltensspielraum (Versuchsleitereffekte)* herangezogen. Hierbei gingen insgesamt 68 Aussagen ein.

4.2.1.1 Standardisierung (Verständlichkeit). Die Kategorie *Standardisierung (Verständlichkeit)* wurde 56-mal kodiert, darunter befinden sich Aussagen von allen acht Interviewten. Die Kategorie umfasst Aussagen, welche die Verständlichkeit der unterschiedlichen Fragebogenelemente thematisieren. Zwei Berater*innen berichteten explizit, dass sie insgesamt während der Erhebung keine Verständnisfragen seitens der Klient*innen erhielten. Damit konform gehend berichtete die Mehrheit der Lehrkräfte (n_K = 2), insgesamt keine Verständnisprobleme gehabt zu haben. Auch für Eltern und außerschulische Partner*innen sei das Instrument verständlich, so die Einschätzung einer Lehrkraft.

Die Proband*innen-Information wurde seitens der Berater*innen als sehr ausführlich und dadurch verständlich eingestuft (n_B = 4), wobei Begriffe wie „anonymisierte Zuordnung“ oder „Metakurzfragebogen“ Verwirrungen verursachen könnten (n_B = 2). Alle drei befragten Lehrkräften bestätigten die Verständlichkeit aus ihrer Sicht; als wertvoll bewerteten sie die Hinweise zum Korrigieren von Antworten (n_K = 2).

Die Antwortformate im Fragebogen selbst wurden u. a. aufgrund der Instruktionen und ihrer Bekanntheit in der Allgemeinbevölkerung als verständlich eingestuft (n_B = 4):

> *Also ich denke in Zeiten von Multiple Choice und ganz vielen Fragebögen, ob man jetzt einen Kreditantrag stellt oder weiß ich nicht beim Arzt ist, das ist wirklich ein vertrautes Bild.* B2_Transkript: 23 - 23[8]

Einschränkend äußerte sich jedoch eine Berater*in, dass die Vergegenwärtigung der Skalen bei der Bearbeitung für die Gruppe der Erziehungsberechtigten eventuell herausfordernd werden könne. Darüber hinaus diskutierten die schulpsychologischen Expert*innen im Thematischen Arbeitskreis Qualität, dass die Likert-Skala um eine „weiß nicht" Antwortoption ergänzt werden sollte (Dokumentation TAK-Q). Als Schwäche der Plus-/ Minus-Skala wurde angeführt, dass Klient*innen denken könnten, dort immer etwas antworten zu müssen (Dokumentation TAK-Q). Zwei der Lehrkräfte beurteilten beide Antwortformate als verständlich. Die Antwortoption „weder noch" setzte eine Lehrkraft mit „weiß nicht" gleich. Eine der potenziellen Klient*innen zeigte Schwierigkeiten, die Plus-/ Minus-Skala zu verstehen. Insbesondere war der Zusammenhang zur Likert-Skala nicht klar, z. B. ob nur auf einer Skala eine Antwort gegeben werden dürfe. Da die Plus-/ Minus-Skala nicht direkt bei den Items angewendet werden kann, die auf die Instruktion folgen, könne es zu diesem Unverständnis kommen. Hinsichtlich der Verständlichkeit der Antwortformate ist daher Optimierungsbedarf festzuhalten.

Die Items werden durch die Berater*innen mehrheitlich als verständlich beurteilt (n_B = 4). Eine Berater*in empfand die übersichtliche Gestaltung, bspw. durch fettgedruckte Wörter oder die zeilenweise abwechselnd graue Unterlegung, für die Lesbarkeit zuträglich. Einzelne Begrifflichkeiten wie „Ziel" oder „Anliegen" könnten den Klient*innen unklar sein, wobei dies ohnehin in der Beratung ausgearbeitet werden müsse (n_B = 1). Als allgemeine Verbesserungsmöglichkeit sei zu überprüfen, inwiefern die einzelnen Items sprachlich noch weniger komplex formuliert werden könnten (n_B = 1). Zwei der Lehrkräfte gaben an, die Items gut zu verstehen, eine dritte berichtete jedoch von Unklarheiten in der Beantwortung. Im Sinne der Übersichtlichkeit werden vereinzelt erlebte Verständnisprobleme oder rein antizipierte Verständnisprobleme spezifischer Items in Anhang F (Tabelle F4) zusammengefasst. Als vordergründiges Problem erwies sich bei manchen Items eine gewisse Unklarheit hinsichtlich der situativen Referenz von Begriffen wie „mein Anliegen/ Problem", „meine Situation" oder „mein alltägliches Leben".

[8] Die Fundstellenbezeichnung setzt sich wie folgt zusammen: 1. Name des Dokuments, 2. Paragraphennummern (von Start und Ende des Zitats) innerhalb des Dokuments.

Es lässt sich festhalten, dass das Messinstrument mit seinen einzelnen Teilen von Proband*innen-Information, Instruktionen und Antwortformaten sowie Items überwiegend verständlich gestaltet ist. Die Plus-/ Minus-Antwortskala sowie einzelne Items führten jedoch in einzelnen Fällen zu Verständnisproblemen und sind optimierbar. Daher scheint die Standardisierung des Messinstruments bereits ein gutes Niveau zu haben, jedoch noch Optimierungspotenzial aufzuweisen.

4.2.1.2 Verhaltensspielraum (Versuchsleitereffekte). Als zweite Unterkategorie zur Beurteilung der Durchführungsobjektivität wurde *Verhaltensspielraum (Versuchsleitereffekte)* herangezogen. Hierunter fielen Aussagen, welche die Möglichkeit der Beeinflussung des Ergebnisses durch die Berater*innen beinhalten. Insgesamt wurden 12 Aussagen in diese Kategorie eingeordnet, welche auf die fünf befragten Schulpsycholog*innen zurückgehen.

Was den Ablauf und den Rahmen der Erhebung anbelangt gaben zwei Berater*innen an, aufgrund der klaren Absprachen keinen Spielraum gehabt zu haben. Hierbei scheinen sie sich auf die Berater*innen-Instruktion für die Piloterhebung (Anhang D) zu beziehen. Dennoch sahen alle Berater*innen die Möglichkeit einer Manipulation der Ergebnisse durch ihre Person selbst. So könne bereits die bloße Anwesenheit von Berater*in und Klient*in in einem Raum zu verzerrtem Antwortverhalten führen (n_B = 4), insbesondere könne der Eindruck erweckt werden, die beratungsaufsuchende Person werde zu einer Gegenleistung aufgefordert:

> *Mein Klient, der hat das mir gegenüber aus Dankbarkeit, hat der diese Sache auf sich genommen. Ich habe gemerkt, dass das richtige Verstrickungen produziert. Und ich glaube auch nicht, dass das eine neutrale Beurteilung war, sondern auch eine: „Jetzt will [sie*er] das von mir, also mache ich das auch und kreuze das alles schön gut an.“*. B5_Transkript: 48 - 48

Weiterhin berichteten zwei Berater*innen von der Möglichkeit, das Instrument nur selektiv bei solchen Fällen einzusetzen, in denen die Beratung positiv verlief. Ebenso sei es denkbar, dass je nach Sympathie gegenüber dem Instrument oder dem Evaluationsvorhaben ein anderes Framing der Evaluation entscheidend sein könne (n_B = 1):

> *Ich kann sagen „Ich habe hier einen Fragebogen, der behindert uns in der Beratung, also gucken Sie mal drauf, wenn Sie den ausfüllen wollen, aber ich würde lieber loslegen.“ Oder ich kann sagen „Wir haben gerade das große Anliegen, unsere Arbeit zu evaluieren. Es ist echt wichtig, dass Sie das vorher ausfüllen. Bitte gucken Sie drauf. Ich weiß, es ist sehr umfangreich, aber es geht auch ganz schnell.“ Natürlich ist das eine maximale*

> *Beeinflussung. Und um das minimal zu machen, das müsste ich von mir abkoppeln.* B2_Transkript: 15 - 15

Das zu evaluierende Messinstrument und dessen Einsatz können schließlich aufgrund der dargelegten Beeinflussungsmöglichkeiten seitens der Berater*innen, trotz ausführlicher Erhebungsinstruktion, zu deutlich verzerrten Ergebnissen führen. Die Berater*innen plädierten einstimmig für eine Trennung von Erhebung und Beratung.

Die Aussagen unter der Hauptkategorie *Durchführungsobjektivität* deuten zusammenfassend darauf hin, dass das Instrument in seiner Beschaffenheit mit zwar leichten Einschränkungen, aber prinzipiell eine objektive Durchführung von Evaluationen ermöglicht. Die angedachten Rahmenbedingungen der Erhebung mit der beratenden Person als „Datensammler*in“ (B5_Transkript: 50 - 50) dagegen sind als ernst zu nehmende Einschränkung der Durchführungsobjektivität zu betrachten.

4.2.2 Reliabilität (F2). Das Gütekriterium und die zugehörige Forschungsfrage der Reliabilität konnte nicht wie geplant im Rahmen einer Piloterhebung untersucht werden. Es liegen daher keine Ergebnisse diesbezüglich vor.

4.2.3 Validität (F3). Im Rahmen der dritten Forschungsfrage wurde die Ausprägung der Validität des Messinstruments untersucht. Hierzu wurde das Datenmaterial mit Hilfe der deduktiven Unterkategorien *Augenscheinvalidität* und *Inhaltsvalidität* sowie einer induktiv generierten Kategorie *Methodische Aspekte der Validität* analysiert und zusammengefasst. Dabei gingen 51 Kodierungen ein.

4.2.3.1 Augenscheinvalidität. Unter der Kategorie *Augenscheinvalidität* wurden Aussagen zur inhaltlichen Passung des Instruments zu schulpsychologischer Beratung aus Klient*innen-Sicht gefasst. Dabei wurden 12 Aussagen von allen drei befragten Lehrkräften und einer Berater*in kodiert. Insgesamt bewerteten die potenziellen Klient*innen die Items als inhaltlich sinnvoll und wichtig zur Evaluation schulpsychologischer Beratung (n_K = 3). Eine der befragten Lehrkräfte fühlte sich beim Durchlesen der Items an Ihre bisherigen Beratungen erinnert:

> *Man hat glaube ich die Zusammenarbeit mit dem schulpsychologischen Dienst genau raus sehen können, weil ich mich an meine Beraterin erinnert habe und ich gerade in dem Teil zum Beratungsprozess ganz genau ihre Vorgehensweise erkannt habe. Also ich dachte so „Ja, das klingt nach den Beratungen, die ich hier schon erlebt habe.“.* K2_Transkript: 6 - 6

Dieselbe Lehrkraft zeigte sich jedoch hinsichtlich Item *P5 Problemaktualisierung* irritiert, da sie hier ein Rating im unteren Skalenbereich vergeben müsste. Das spricht für eine geringere

Augenscheinvalidität dieses spezifischen Items. Weiter wurde geäußert, dass bei einer insgesamt schlechten Bewertung des Beratungsprozesses oder -ergebnisses es wünschenswert sein könnte, dies noch frei zu begründen (n_K = 1).

In Bezug auf die soziodemographischen Variablen berichtete eine Berater*in von einer Klientin, die sich über Item *S4 Sozioökonomischer Status*, die Abfrage des höchsten Bildungsabschlusses, wunderte:

> *Das war eine Mutter, die dann aber so während des Ausfüllens so sagte […]: „Na was hat denn jetzt mein höchster Bildungsabschluss oder was weiß ich hier, was hat denn das damit zu tun, dass ich dann möchte, dass mein Sohn hier beraten werden soll.* B1_Transkript: 17 - 17

Ähnlich äußerte eine Lehrkraft zu Item *S1 Alter*, dass dies weniger relevant erscheine als die Berufserfahrung von Pädagog*innen. Aufgrund von zum Teil älteren Seiteneinsteiger*innen sei dieses nicht mit Berufserfahrung gleichzusetzen. Eine weitere Lehrkraft erlebte Item *S9 Erfahrung mit schulpsychologischer Beratung* als sehr anschlussfähig an ihre bisherigen Klient*innen-Erfahrungen:

> *Denn ich glaube, dass auch das eine Rolle spielt, denn ich weiß, dass ich zu meiner ersten Beratung mit der Erwartung gegangen bin: „Ich kriege jetzt hier einen Ratschlag und das Allheilmittel, wie ich die Situation verbessere.“ Und das ist es ja nicht. Für mich gefühlt, kann ich immer mehr damit anfangen, umso mehr ich damit in Berührung komme oder umso öfter ich mich habe beraten lassen.* K2_Transkript: 77 - 77

Zwar verursachten wenige Items zum Teil Irritationen (*P5 Problemaktualisierung* und soziodemographische und Kontrollitems wie *S1 Alter* und *S4 Sozioökonomischer Bildungshintergrund*), insgesamt wurde das Messinstrument jedoch aus der Sicht von (potenziellen) Klient*innen als augenscheinlich valide angesehen.

4.2.3.2 Inhaltsvalidität. Die Kategorie *Inhaltsvalidität* beinhaltet Aussagen zur inhaltlichen Repräsentativität des Messinstruments für Prozess- und Ergebnisqualität von non-direktiver schulpsychologischer Einzelfallberatung. Dabei wurde ausschließlich die Perspektive der schulpsychologischen Expert*innen mit 28 Aussagen berücksichtigt, welche von allen fünf Berater*innen stammen. Die befragten Schulpsycholog*innen empfanden die ausgewählten Variablen und Items als die Essenz einer qualitativ hochwertigen Beratung (n_B = 4):

> *[Ich finde wirklich], dass das auf den Punkt gebracht ist, was in einer guten Beratung rüberkommen könnte, prozesshaft wie auch ergebnishaft. […] das ist wirklich gut*

> *gelungen. Und das würde ich auch gern erhalten wollen und verwenden wollen.* B5_Transkript: 26 - 26

Explizit wurde die Aufteilung in Prozess- und Ergebnisqualität als gelungen beurteilt (n_B = 1). Dabei hob eine Berater*in hervor, dass es sich bei den Items zu Prozessqualität auch um Themen handele, die in der Beratung aktiv besprochen werden sollten. Eine Berater*in dagegen empfand die Items zu Prozessqualität als nicht zufriedenstellend. Die befragte Person kritisierte, dass der Fokus bei den prozessorientierten Items zu stark auf der beratenden Person liege, obwohl es in der Beratung darum ginge, die Klient*innen zur Selbstreflexion anzuregen. Die Berater*in sah den Zweck einer Klient*innen-Befragung daher stärker in einer Beratungsintervention und weniger in einer Evaluation:

> *Denn mein Anliegen in Beratungen ist ja tatsächlich, sich selbst zu reflektieren und auch darüber nachzudenken: Wie habe ich selber das Problem gelöst und wie mache ich es in Zukunft allein? Sodass ich als Berater in den Hintergrund trete, also sowas wie ein Helfer, aber ich bin nicht das Zentrum. […] Das ist immer die Beziehung zwischen zwei Menschen, aber niemals nur der eine Mensch.* B2_Transkript: 25 - 25

Zudem sei die Operationalisierung der Variablen nicht passend genug in die Sichtweise der Klient*innen übersetzt. Schüler*innen könne es schwerfallen, die Authentizität der beratenden Person zu beurteilen. Die Schulpsycholog*in plädierte außerdem dazu, zu erfassen, wie sehr einzelne Phasen in der Beratung eingeleitet wurden und der beratenen Person bewusst gemacht wurden. Das Schaffen von Struktur und Orientierung sei maßgeblich für den Beratungserfolg:

> *[…] zum Beispiel könnte ich den Klienten fragen: „Ich habe an jeder Stelle gewusst, an welcher Stelle ich bin.“, [oder:] „Ich konnte dem Berater gut folgen.“ […].* B2_Transkript: 53 - 53

Wichtig sei zudem, wie sehr Alltagstransfer eingeübt wurde und ob die Klient*innen ihre Bedürfnisse in der Gestaltung der Beratung einbringen konnten. Alltagstransfer stellt bisher ein Item von Ergebnisqualität dar (*E4 Alltags- und Lebenswelttransfer*).

In Bezug auf soziodemographische und Kontrollvariablen berichtete eine Berater*in mit den Lehrkräften übereinstimmend, dass das *Alter* (*S1*) von Pädagog*innen nicht so sehr relevant für das Beratungsgeschehen sei, sondern vielmehr die *Berufserfahrung (S8)*. Da ein solches Instrument den Klient*innen immer auch einen Eindruck der schulpsychologischen Arbeit vermittele, sei es zudem sinnvoller die Antwortoptionen bei *S5 Klient*innen-Gruppe* nach der Häufigkeit ihrer in Inanspruchnahme zu ordnen und mit der häufigsten Gruppe zu Beginn. Demnach wäre die Reihenfolge wie folgt: 1. Schulleitung, 2. Pädagog*in,

3. Erziehungsberechtigte*r, 4. Schüler*in, 5. Anderes (n_B = 1). Weiterhin hält eine Berater*in *S6 Region der Schule* für weniger relevant und vermutet, dass *S4 Sozioökonomischer Status* (höchster Bildungsabschluss) aussagekräftiger sei. Diese Variable wurde zudem unter dem Gesichtspunkt von Datenschutz thematisiert (s. Kap. 4.2.7.2). Zuletzt wurden die Variablen *S9 Erfahrung mit schulpsychologischer Beratung, S10 Erwartungshaltung ggü. Beratung* und *S14 Vorherige Bearbeitungsversuche* als sehr relevant hervorgehoben (n_B = 1).

Im Thematischen Arbeitskreis Qualitätsmanagement (TAK-Q) der Thüringer Schulpsycholog*innen wurde zudem angebracht, dass die mit der Plus-/ Minus-Skala angestrebte Ergebnisattribuierung (*E21*) einer inhaltlichen Inkonsistenz unterliegen könnte: Schulpsychologische Beratung strebe an, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Klient*innen zu stärken, wie auch in Item *E10* gemessen. Wenn dies gelingt, könne es sein, dass Klient*innen positive Entwicklungen, die durch die Beratung angestoßen wurden, auf primär ihre Person und nicht auf die Beratung attribuieren (Dokumentation TAK-Q). Dies schränkt folglich die inhaltliche Passung des Antwortformats und zugleich die Aussagekraft der Daten ein.

Schließlich bewertete ein Großteil der Berater*innen die Items für inhaltlich repräsentativ für den Kontext non-direktiver Einzelfallberatung in der Schulpsychologie. Somit ist von einer guten Ausprägung der Inhaltsvalidität auszugehen. Gleichzeitig könnten einzelne Items zu Prozessqualität Optimierungsbedarf aufweisen; einzelne soziodemographische und Kontrollvariablen erscheinen weniger relevant. Zudem muss eine inhaltliche Inkonsistenz der Plus-/ Minus-Skala bezüglich der Ziele von schulpsychologischer Beratung festgehalten werden. Die inhaltliche Passung des Instruments für andere Beratungskontexte (z. B. direktive) wird in Kap. 4.2.8.2 unter der Hauptkategorie *Integrierbarkeit* thematisiert.

4.2.3.3 Methodische Aspekte der Validität. Als weitere Unterkategorie zur Beurteilung der Validität des Messinstruments wurde die Kategorie *Methodische Aspekte der Validität* aufgrund reichhaltiger Aussagen induktiv aus dem Datenmaterial gebildet. Es entfielen 11 Aussagen von zwei Berater*innen und aus der Dokumentation zum TAK-Q auf diese Kategorie. Dabei ging es um das Messdesign und ergebnisverzerrende Faktoren. Das Messdesign wurde als sinnvoll für die Erfassung von Veränderungen eingestuft (n_B = 1). Dennoch sei es schwierig schulpsychologische Beratung aufgrund ihrer vielfältigen Ausgestaltung und des systemischen Ansatzes zu evaluieren (n_B = 1; Dokumentation TAK-Q): Bei der Beratung einer Lehrkraft bleibe bspw. unklar, ob angegebene Wirkungen auch in deren schulischem Umfeld, also bei den Schüler*innen und im Kollegium, bemerkbar würden

(Dokumentation TAK-Q). Das Evaluationsinstrument stellt insofern nur einen Indikator von vielen zur Wirksamkeitsuntersuchung dar. Weiterhin wurde darauf verwiesen, dass Klient*innen-Faktoren entscheidend zu einer gelingenden Beratung beitragen würden, bspw. deren Offenheit (n_B = 1). Verschiedene, eher strukturelle Faktoren, die außerhalb der tatsächlichen Beratung liegen, könnten die Bewertung einer Beratung im Positiven beeinflussen: Aufnahme einer längeren Fahrstrecke zur Schule der Klient*in (n_B = 2), zeitnahe Verfügbarkeit der Schulpsycholog*innen im Vergleich zu Psychotherapeut*innen (n_B = 1), eine bloße Terminvereinbarung, welche teils Anspannungen der Klient*innen lösen könne (n_B = 1) und ein höheres Alter der beratenden Person, welches v. a. bei älteren Klient*innen mit mehr Anerkennung einherginge (n_B = 1). Diese Aspekte können durch das Instrument nicht erfasst werden und stellen grundsätzlich eine Validitätseinschränkung dar.

Aufgrund von gut ausgeprägter Augenschein- und Inhaltsvalidität scheint das Instrument inhaltlich valide für den Einsatz in Selbst-Evaluationen in der Praxis zu sein. Allerdings sind methodische Einschränkungen der Validität zu diskutieren.

4.2.4 Ökonomie (F4). Die vierte Forschungsfrage thematisiert die Ausprägung der Ökonomie des entwickelten Messinstruments. Hierfür wurden die Kategorien *Zeitlicher Aufwand* und *Beanspruchung der Berater*innen* herangezogen. Es wurden insgesamt 54 Aussagen berücksichtigt.

4.2.4.1 Zeitlicher Aufwand. Auf die Kategorie *Zeitlicher Aufwand* entfielen 44 Aussagen, welche auf alle Interviewten zurückgehen. Hierunter wurden Inhalte kodiert, welche sich auf die Länge bzw. zeitliche Dauer des Instruments sowie die Beurteilung der Angemessenheit dessen beziehen.

Für die reine Bearbeitung des Fragebogens wurden zu Messzeitpunkt 1 (MZP1) 5 Minuten, MZP2 8 Minuten und MZP3 4 Minuten eingeschätzt; hinzu kommen noch wenige Minuten zum Lesen der Proband*innen-Information. Dies konnte für MZP1 durch eine Berater*in bestätigt werden, wonach etwa 7 bis 8 Minuten für Proband*innen-Information und Fragebogen benötigt wurde. Zusätzlich sei es vor allem zu MZP1 wichtig gewesen, vorher noch ein paar Dinge einleitend zu besprechen:

> *Man kann denen das ja auch nicht einfach so hinknallen, also schon auch noch ein bisschen Vortext machen. Also man kennt die Leute ja auch im Normalfall nicht.*
> B1_Transkript: 41 - 41

Ähnlich äußerten sich die drei befragten Lehrkräfte zu der Fragebogenversion MZP2_solo, für welche sie unter Praxisbedingungen eine Bearbeitungszeit von 10 bis 15 Minuten einschätzten (n_K = 3). Einstimmig beurteilten sie diesen zeitlichen Aufwand noch als

angemessen (n_K = 3), da sie durch das Bearbeiten selbst einen Nutzen für sich entdecken konnten:

> *Sie meinen, dass ich nochmal zusätzlich zur Beratung die 10 Minuten verwenden müsste? Sehr wertvoll. Mache ich sehr gerne. Ich sehe ja auch, dass es wertvoll sein kann für meine weitere Beratung, die ich in Anspruch nehmen kann, seitens von demjenigen, der mich berät, und auch dass bei mir manches klarer wird, wie ich in so eine Beratung reingehe.* K3_Transkript: 60 - 60

Die Mehrheit der befragten Schulpsycholog*innen dagegen empfand den Fragebogen insgesamt als zu umfassend (n_B = 3). Eine Berater*in verwies dabei insbesondere auf Schüler*innen, für die das Instrument zu umfangreich sei – v. a. da kein Nutzen für die Klient*innen erkennbar sei, weshalb der Zeitaufwand nicht angemessen sei (n_B = 1). Die Nützlichkeit des Instruments für Klient*innen wird in Kap. 4.2.6.2 näher behandelt. Zudem sei ein Zeitaufwand von 15 Minuten vor dem Hintergrund einer generellen Zeitknappheit von Pädagog*innen ungünstig (n_B = 1) und könne zu einer Verkürzung der tatsächlichen Beratungs- und Interaktionszeit führen (n_B = 2). Zwei Berater*innen hielten den zeitlichen Aufwand für vertretbar, sofern die Erhebung vorab mit den Klient*innen besprochen und in der Zeitplanung berücksichtigt würde (n_B = 1) oder wenn die Proband*innen-Information massiv verkürzt würde (n_B = 1). Alle Berater*innen sind sich darüber einig, dass letztere zu umfangreich ist (n_B = 5); sie solle von zwei Seiten auf maximal eine verkürzt werden (n_B = 4). Wenn es sich nicht um eine wissenschaftliche Untersuchung handele, könnten einige Aspekte aus der Information gekürzt werden (n_B = 3), andere Inhalte wie Datenschutz könnten wiederum in die allgemeine Aufklärung zu Beginn der Beratung mit aufgenommen werden (n_B = 1). Eine Berater*in erachtete ebenso eine Halbierung der Itemanzahl in allen Abschnitten des Instruments für notwendig. Ein weiterer Vorschlag zur Reduktion der zu bearbeitenden Items je Klient*in war die Übertragung des Instruments in ein Onlinebefragungstool: Hierbei könnte jede Klient*in ein randomisiertes Subset an Items präsentiert bekommen, sodass zwar auf Ebene von Klient*innen keine, aber auf abstrakterer Ebene Auswertungen vorgenommen werden könnten (n_B = 1). Die Mehrheit der befragten Schulpsycholog*innen hielt eine Vorder- und Rückseite als erstrebenswert für Proband*innen-Information, Instruktionen und Items (n_B = 3); aktuell sind es für MZP1 drei, MZP2 vier und MZP3 drei Seiten. Ein zeitlicher Aufwand von 5 Minuten sei erstrebenswert (n_B = 1).

Es lässt sich festhalten, dass die Einschätzungen der Klient*innen und Berater*innen zum zeitlichen Aufwand zwar divergieren, dieser jedoch aufgrund der eindeutigen

Einschätzungen der Berater*innen als ausbaufähig zu betrachten ist. Zur Schonung knapper Zeitressourcen wurden v. a. die Kürzung der Proband*innen-Information sowie die Reduzierung der Items angeraten.

4.2.4.2 Beanspruchung der Berater*innen. In die zweite Unterkategorie von Ökonomie, *Beanspruchung der Berater*innen*, wurden Aussagen zu etwaigen Belastungen für die Berater*innen durch das Instrument gefasst. Das traf auf 10 Aussagen von vier Berater*innen und der Dokumentation zur Piloterhebung zu.

Mehrheitlich berichteten die Schulpsycholog*innen von einem Mehraufwand, welcher mit dem Einsatz des Instruments für sie entstanden sei (n_B = 3), bspw. wurde hier das Ausdrucken und Organisieren der Fragebögen genannt (n_B = 2):

> *Wenn das erfolgreich ausgefüllt werden soll, muss ich da eine extrem hohe Aktivität einbringen, dass das Ganze funktioniert: Ich muss den dabeihaben, ich muss wissen, dass das der richtige Zeitpunkt ist, um Prä- oder Post-Tests zu machen.* B5_Transkript: 12 - 12

Insofern wurde die zuvor ermittelte Forderung nach Ökonomisierung hin zu einer Vorder- und Rückseite auch aus der Perspektive des Organisationsaufwandes für die Berater*innen wiederholt (n_B = 1). Als weiteren Mehraufwand erlebte eine Berater*in die Notwendigkeit, im Vorfeld mit den Klient*innen über die Situation und die Erhebung zu kommunizieren (n_B = 1). Da der Einsatz des Instruments eine Struktur für die Beratungssitzung vorgebe, die nicht unbedingt mit derjenigen der einzelnen Berater*in kompatibel sei (s. Kap. 4.2.8.1), fühlten sich zwei Berater*innen explizit gestört:

> *Und das zwingt mich in so ein Korsett rein, was die Leichtigkeit nimmt.* B4_Transkript: 48 - 48

Weiterhin könne eine Beanspruchung dadurch entstehen, dass Klient*innen durch das Instrument stärker mit der Berater*in über das Vorgehen in der Beratung bzw. die Grundannahmen der Berater*in sprechen möchten; dies sei einerseits wünschenswert, andererseits könne es aber auch anstrengend werden (n_B = 1). Daran anknüpfend wurde erwähnt, dass in einer solchen Bewertungssituation eine gewisse Anspannung auftreten könne, die verständlich, aber inhaltlich unbegründet sei (n_B = 2):

> *Ja, also das hinterlässt schon erstmal ein komisches Gefühl (lacht). […] ich bin seit [Jahreszahl] dabei und […] das gab es noch nie. Das macht schon erst mal was mit einem, dass man so denkt „Okay, mhm. stimmen die darüber ab, ob das jetzt gut oder schlecht ist“ und klar, dann sage ich mir trotzdem: Am Ende ist das deren subjektive Sichtweise, also in jegliche Richtung, sehr positiv oder negativ, muss ich es am Ende ja beim Klienten lassen […].* B1_Transkript: 77 - 77

Weiter könnte eine Einschränkung des Sicherheitsempfindens mit dem Instrument beanspruchend sein – wie primär unter dem Punkt von Fairness (Kap. 4.2.7.2) behandelt. Es lässt sich festhalten, dass das Instrument sowie v. a. die Organisation der Erhebung die Berater*innen als organisationale Ressourcen noch nicht genügend berücksichtigt. Wie dargestellt trifft dies auch auf die zeitlichen Ressourcen der Klient*innen zu, sodass das Kriterium der Ökonomie als verbesserungswürdig für einen Einsatz in einer Selbstevaluation in der Praxis angesehen werden muss.

4.2.5 Zumutbarkeit (F5). Die fünfte Forschungsfrage bezieht sich auf die Zumutbarkeit des Instruments für die Klient*innen. Hierzu wurden die Kategorien *Kognitive Beanspruchung* und *Psychische Beanspruchung* für die Kodierung von 57 Aussagen genutzt. Die zeitliche Beanspruchung wurde bereits unter Kap. 4.2.4.1 behandelt.

4.2.5.1 Kognitive Beanspruchung. Die Kategorie *Kognitive Beanspruchung* umfasst 25 Aussagen von allen acht Interviewten, welche Anforderungen an die Lese- und Reflexionskompetenz der Klient*innen thematisieren. Die Mehrheit der Berater*innen empfand das Instrument für einen Teil der Klient*innen – aufgrund des Umfangs – als zu komplex und somit kognitiv überfordernd *(*n_B = 4), insbesondere mit Blick auf die Proband*innen-Information (n_B = 2).

> *Ne, ne, da muss die Hälfte weg, weil das wirklich die Klienten erschlägt. Man muss ja auch bedenken, dass da einfachere Klienten dabei sind. Also jeder Lehrer kann das gut verstehen, aber für sehr einfache Klienten ist das auch so ein Leseaufwand und Denkaufwand, mit dem was wir da tun […].* B5_Transkript: 34 - 34

Dies gelte bspw. für Erziehungsberechtigte (n_B = 3) und v. a. jene, die keinen akademischen Hintergrund hätten (n_B = 1) oder die früher teilweise selbst Schulschwierigkeiten gehabt hätten (n_B = 1). Gleichermaßen seien die Lese- und Reflexionsanforderungen für Schüler*innen zu hoch; für Lehrkräfte, Schulleitungen, Hort-Erzieher*innen oder Schulsozialarbeiter*innen sei dies ein normales Reflexionsniveau (n_B = 1). Eine Berater*in sowie zwei Lehrkräfte gaben jedoch zu bedenken, dass die Anforderungen je nach Reflexionsvermögen auch für einen Teil der Pädagog*innen und des schulischen Personals zu hoch sein könnten. Dennoch suchten insbesondere reflektierte Menschen schulpsychologische Beratung auf (n_B = 1, n_K = 1). Diese könnten mit dem Instrument nach Einschätzung einer Lehrkraft besser umgehen als jene, die schulpsychologische Unterstützung nicht aufsuchen. Demzufolge handelt es sich bei den Klient*innen um eine eher reflexionsaffine, selektive Stichprobe, welche jedoch aus einer tendenziell heterogenen Grundgesamtheit stammt. Eine Berater*in war zudem der Auffassung, dass die Reflexionsanforderungen zumutbar seien,

solange die Klient*innen sich genügend Zeit dafür nehmen könnten. Schlussendlich sei es jeder Klient*in möglich, auf ihrem individuellen Niveau über die Beratung und das Ergebnis zu reflektieren (n_B = 1) und insbesondere, wenn sie zuvor an einem schulpsychologischen Beratungsprozess teilgenommen hätte (n_B = 2). In dem Zusammenhang erachtete eine Lehrkraft das erforderliche Reflexionsniveau als akzeptabel, da das Verfahren relativ kurz sei.

Zusammenfassend erwies sich das Instrument als komplex und mitunter kognitiv beanspruchend. Insbesondere weniger reflektierende Menschen oder solche mit geringerer Lesekompetenz könnten Schwierigkeiten bei der Bearbeitung des Fragbogens haben. Das Durchlaufen der Beratung sollte jedoch die Reflexion im Rahmen der Post-Erhebung erleichtern.

4.2.5.2 Psychische Beanspruchung. Die zweite Unterkategorie zur Untersuchung der Zumutbarkeit stellt die *Psychische Beanspruchung* dar. Hierunter fielen Aussagen, die Anforderungen an die Psyche der Klient*innen bzw. eine Beeinflussung deren Wohlbefinden beschreiben. Insgesamt entfielen 32 Aussagen von allen acht Befragten in diese Kategorie. Zunächst führten drei Berater*innen eine Irritation bzw. einen abschreckenden Effekt des Instruments an. Dies werde durch die Fülle der Proband*innen-Information kreiert (n_B = 2), ebenso durch die umfangreiche Abfrage soziodemographischer Variablen (n_B = 1) oder wenn die Erhebung bei der Terminvereinbarung und Zeiteinplanung im Vorfeld nicht besprochen wurde (n_B = 1).

> *[…] der erste Blick ist so „Oh mein Gott! Worauf habe ich mich da eingelassen und will ich das überhaupt?“.* B2_Transkript: 69 - 69

Eine Lehrkraft bestätigte, dass eine Erhebung zur Evaluation gerade zu Beginn der ersten Sitzung v. a. für Personen, welche noch keinen Kontakt zum SpD hatten und Berührungsängste haben, abschreckend sein könne. Demgegenüber beurteilte eine Klient*in das Instrument prinzipiell als nicht überfordernd durch den ersten Eindruck; die Proband*innen-Information wurde primär als nützliche und wichtige Information angesehen, um inhaltliche Missverständnisse zu vermeiden (n_K = 1).

> *Also ich bin auf dem ersten Blick nicht überfordert oder erschlagen (lacht). Ja er ist ja im Endeffekt nur eineinhalb Seiten lang, also der reine Ankreuzteil. Deswegen finde ich das in Ordnung.* K1_Transkript: 14 - 14

Dennoch stelle das Instrument Anforderungen an die Durchhaltefähigkeit der Klient*innen, v. a. durch die umfangreiche Proband*innen-Information (n_B = 3). Klient*innen wie Berater*innen wiesen mehrheitlich darauf hin, dass der Einsatz des Messinstruments zu

Beginn der ersten Beratungssitzung je nach Stärke des Leidensdrucks bzw. der Beratungsungeduld durch den Aufschub der Beratung Stress auslösen könne (n_B = 3, n_K = 2).

> *[…] also man kommt ja in so eine Beratung mit irgendeinem Problem, mit einer Schwierigkeit, einem Herzdrücken sage ich jetzt mal, und ob man dann den Kopf frei hat für so einen Bogen, den man dann in die Hand gedrückt bekommt. […]* K2_Transkript: 64 - 64

Dabei waren die Beratungsanliegen durch die Sars-Cov-2-Pandemie zum Zeitpunkt der Erhebung oft dringend wie eine Berater*in berichtete. Zudem könne bei den Klient*innen der Eindruck entstehen, das Anliegen würde nicht ernst genug genommen und stattdessen „verwissenschaftlicht" werden (n_B = 1). Eine Berater*in hielt weiterhin ein erhöhtes Konfliktpotenzial in der Beratung für denkbar, da das Instrument – wie zuvor schon beschrieben – anregen könne, direkter über das Vorgehen der Berater*innen zu sprechen; dies sei aber eher eine Chance und weniger eine Gefahr für die Klient*innen (n_B = 1). Als weitere psychische Beanspruchung wurde angeführt, dass sich Personen zu einer Teilnahme oder einem bestimmten Antwortverhalten gedrängt fühlen könnten, um der Berater*in einen Gefallen zu tun (n_B = 1, n_K = 1). Der Aspekt der Freiwilligkeit wird unter Fairness (Kap 4.2.7.2) vertieft behandelt. Nicht zuletzt sah eine Lehrkraft die Gefahr, dass die Beantwortung der Items zu negativen Erkenntnissen führen könne oder diese erneut bewusst machen könne:

> *Es wird halt richtig Bezug genommen auf die Gefühlsebene, was ich ja zum Teil gut finde als Beratungslehrer. Aber als Klient, wenn ich darüber wirklich nachdenke, könnte es mich vielleicht wirklich ein bisschen aus dem Konzept bringen. Als Beispiel: [Item E5 Allgemeines Wohlbefinden] „Zurzeit fühle ich mich wohl.". Das ist ja eine sehr, sehr subjektive Frage, wegen der ja auch teilweise Beratungsgespräche angesetzt werden. Ich weiß es nicht, das kann wahrscheinlich jeden unterschiedlich treffen, diese Fragen.* K1_Transkript: 65 - 65

Andererseits betonte eine weitere Lehrkraft, seien auch negative Selbsterkenntnisse wertvolle Informationen:

> *Aber jemand, der bereit war, den Schritt zu gehen und sich so eine Hilfe zu holen, der ist ja vielleicht auch eher bereit, wenn er die Frage mit „Ich schätze mich nicht selbst als Person." beantwortet, zu erkennen „Vielleicht brauche ich auch eine Beratung für mich selbst.".* K2_Transkript: 68 - 68

Nach konkret schädlichen Auswirkungen für die Klient*innen befragt, gaben die Interviewten mit großer Mehrheit an, keine tatsächliche Gefahr für die Klient*innen unter den gegebenen

Bedingungen des Instruments zu sehen (n_B = 4, n_K = 3). Eine Berater*in sah in dem dargestellten Punkt der Konfundierung von beratender und erhebender Person das Potenzial schädlicher Auswirkung auf die Klient*innen. Zusammenfassend ist die psychische Beanspruchung der Klient*innen durch das Instrument selbst als eher gering einzustufen, jedoch in Bezug auf die Organisation der Erhebung eindeutig optimierbar.

Die Zumutbarkeit des Instruments muss schließlich als ausbaufähig beurteilt werden, da die hohe Komplexität des Instruments noch zu hohe kognitive Ressourcen erfordert und der Erhebungsprozess für die Klient*innen – v. a. in psychischer Hinsicht – weniger beanspruchend organisiert werden sollte.

4.2.6 Nützlichkeit (F6). Unter der sechsten Forschungsfrage wurde die Nützlichkeit des Messinstruments anhand von 50 Aussagen der Interviewten untersucht. Hierbei wurde unterschieden zwischen *Nützlichkeit für Berater*innen* und *Nützlichkeit für Klient*innen*.

4.2.6.1 Nützlichkeit für Berater*innen. Im Sinne der *Nützlichkeit für Berater*innen* wurden 16 Aussagen von allen fünf befragten Schulpsycholog*innen kodiert. Hierunter wurden Aussagen gefasst, die individuelle und organisationale Weiterentwicklung der Beratungsarbeit oder andere Nutzen durch das Instrument für die Berater*innen beinhalten. Insgesamt sahen vier der befragten Berater*innen einen nützlichen Aspekt an dem Messinstrument, eine*r dagegen konnte keinen Erkenntnisgewinn für sich feststellen. Im Speziellen berichteten zwei Berater*innen, dass bereits die bloße Existenz des Instruments und des Forschungsvorhabens die Auseinandersetzung mit der Qualität von Beratung individuell wie im Team verstärkt habe. Die Beschäftigung mit Kriterien guter Beratung in Form der Items habe zu einer Sicherheit und Bekräftigung in der eigenen Arbeit geführt (n_B = 2). Das Wissen, (potenziell) evaluiert zu werden und zwar mit den Items des Instruments, rege die Reflexion und noch stärkere Ausrichtung der eigenen Beratungen an die zugrunde gelegten Kriterien an; v. a. die Items zu Prozessqualität seien hierbei als Handlungsanleitung nutzbar (n_B = 1).

> *[…] da ist ja relativ klar: „Was müsste ich denn tun, dass jemand dort was Gutes ankreuzt?“. Das ist ja gleichzeitig das, was eine gute Arbeit ausmacht. Das heißt, wenn ich es tue, um sozusagen ein gutes Ergebnis hinzubekommen, dann gehe ich ja verstärkt in die Richtung; ich mache gute Beratung. Also von daher ist das Auseinandersetzen mit dem Bogen selber schon eine Intervention gewesen aus meiner Sicht, die wirklich gut ist.*
>
> B3_Transkript: 10 - 10

Falls sich das schulpsychologische Team für eine beraterbezogene Auswertung, in welcher Form auch immer, entscheiden würde, könnten weitere Nutzen entstehen: Einerseits würden

die Berater*innen Informationen und Rückmeldungen zu Beratungsprozess und -ergebnissen erhalten, die sie in diesem Umfang im Praxisalltag normalerweise nicht bekämen (n_B = 3). Rückmeldungen seien im Positiven wie im Negativen rar, weshalb die Schulpsycholog*innen oft nur erahnen können, wie effektiv ihre Arbeit war (n_B = 2). Eine Berater*in bemerkte zur Wirkung positiven Feedbacks auf die professionelle Weiterentwicklung:

> *Das passiert viel zu selten und das kann natürlich auch sein, dass man über so einen Fragebogen dann auch in seinem Herangehen gestärkt wird, mehr positive Rückmeldung bekommt, was für das berufliche Selbstverständnis gut ist.*
> B4_Transkript: 62 - 62

Ebenso könne aufgedeckt werden, in welche Richtung sich die Berater*in ggf. noch entwickeln könne (n_B = 1). Als weitere Konsequenz dieser Rückmeldungen könnten Rückschlüsse auf die Angemessenheit des Angebots gezogen werden (n_B = 1). In Bezug auf eine allgemeinere Auswertung, bei der die Beratungen des SpD insgesamt betrachtet würden, könne das Instrument als eine Art Screening oder Monitoring dabei unterstützen, allgemeinere Tendenzen und Bedarfe bei den Klient*innen aufzudecken (n_B = 1):

> *Da sieht man so Tendenzen. Wir haben zum Beispiel sehr zeitig schon gesehen, dass das Thema Lehrermangel sich auf die Gesundheit von Pädagogen auswirkt. […] Und sowas sozusagen nicht dem Zufall zu überlassen, ob das jemand bei uns sieht. Sondern einfach auch mal die offene Rückmeldung zu haben.* B3_Transkript: 16 - 16

Die Äußerungen dieser Unterkategorie waren fast ausschließlich – wie dargestellt – auf die persönliche und organisationale Weiterentwicklung bezogen. Eine Berater*in sah darüber hinaus einen Nutzen in der Legitimation der eigenen Arbeit: Das Instrument könne eingesetzt werden, um die Qualität der Beratungsarbeit des SpD insgesamt nach außen und amtsintern zu belegen. Insgesamt scheint das Instrument je nach Ebene der Auswertung eine Reihe von nützlichen Aspekten für die Berater*innen mit sich zu bringen. Diese liegen teils in der inhaltlichen Gestaltung des Instruments begründet, teils in der geschaffenen Implementierungsmöglichkeit für Evaluationen.

4.2.6.2 Nützlichkeit für Klient*innen. Unter der Kategorie *Nützlichkeit für Klient*innen* wurden 34 Aussagen von allen befragten Berater*innen und Lehrkräften kodiert. Diese thematisieren die Vorteile, die für die Klient*innen durch den Einsatz des Instruments entstehen könnten. Konkret wurde angemerkt, dass das Beantworten der Items eine Zusammenfassung und Rückschau auf den Beratungsprozess und die Ergebnisse für die Klient*innen ermögliche (n_B = 1, n_K = 1). Somit sagten zwei der befragten Lehrkräfte explizit, dass ihnen das Instrument helfen könne, über ihren eigenen Standpunkt, also Fortschritt bzw.

weiteren Beratungsbedarf, nachzudenken. Diese Reflexion könne dazu führen, sich stärker im Klaren darüber zu sein, was man in zukünftigen Beratungen benötigt bzw. wie man von Beratungen noch stärker profitieren könnte (n_K = 1). Die Erhebung zu MZP3 sei eine gute Gelegenheit, zu überprüfen, ob das Anliegen abgeschlossen sei oder es evtl. erneuten Beratungsbedarf gebe (n_K = 1). Eine Berater*in ergänzte, dass Klient*innen im Falle von weniger erfolgreichen Beratungen stärker über ihren eigenen Anteil am Beratungsgeschehen nachdenken könnten, wenn sie das Instrument bearbeiten, oder evtl. besser verstehen, warum ihnen die Beratung nicht so sehr geholfen habe (n_B = 1). Eine andere Berater*in dagegen empfand die Items als zu wenig reflexiv für die Klient*innen und wünschte sich mehr offene Items; insgesamt sah sie*er für die Klient*innen einen zu geringen Mehrwert: Es sei lediglich ein kurzes Innehalten und Reflektieren der Beratungsbeziehung möglich; nur nachfolgende Klient*innen könnten evtl. von einer evaluationsgesteuerten Weiterentwicklung bzw. Aufrechterhaltung der Beratungsqualität profitieren. Diese Berater*in erwartete von dem Instrument v. a. ein Mittel zur Reflexion der Klient*innen.

Als weiteren Nutzen für die Klient*innen wurde eine Art Aufklärung auf Metaebene über gute Beratung, deren Abläufe und Ergebnisse identifiziert (n_B = 3). Es werde vermittelt, wie non-direktive schulpsychologische Beratung ablaufe und könne helfen, diese im Nachhinein auch nochmal besser zu verstehen oder realistische Erwartungen für künftige Beratungen zu bilden (n_K = 1). Durch diese Aufklärung würden Klient*innen stärker dazu ermächtigt, die Effektivität ihrer Beratung einzuschätzen; bei nicht zufriedenstellender Beratung könnten sie somit besser darüber sprechen, konkreter einfordern, was sie sich alternativ wünschten, oder zu dem Entschluss kommen, die Beratung beenden zu wollen (n_B = 2):

> *Also ich finde die Zeit meiner Klienten ist viel zu kostbar, um in einer schlechten Beratung zu sein. Ich will, dass sie von mir einfordern, dass ich eine gute Beratung mache […]. Wenn ich das nicht tue nach ihren Vorstellungen, dann würde ich gerne mit ihnen darüber ins Gespräch kommen. Das kann ich aber nur, wenn sie immer wieder mal darauf hingewiesen werden, was eigentlich gute Beratung ist. […]* B3_Transkript: 29 - 29

Weitere Nützlichkeit des Instruments wurde in einem direkten Besprechen der Antworten in der Beratung gesehen, um den Prozess direkt daran anpassen zu können (n_B = 1, n_K = 1).

Zusammenfassend scheint das Instrument eine Rückschau auf den erhaltenen Beratungsprozess und den eigenen Standpunkt der Klient*in zu ermöglichen. Außerdem sei damit u. a. eine Aufklärung über die Möglichkeiten schulpsychologischer Beratung und eine Ermächtigung zur kritischen Reflexion und ggf. Einforderung alternativer Vorgehensweisen

denkbar. In Verbindung mit den mehrheitlich aufgeführten Vorteilen für die Berater*innen ist das Instrument und dessen Einsatz für alle Beteiligten als nützlich zu beurteilen.

4.2.7 Fairness (F7). Die siebte Forschungsfrage thematisiert die Ausprägung der Fairness des Messinstruments, d. h. inwiefern ein fairer und schützender Umgang mit den Beteiligten ermöglicht wird. Hierunter fielen insgesamt 48 Aussagen, welche nach den Kategorien *Vollständige und faire Überprüfung des Evaluationsgegenstandes* und *Schutz von Sicherheit, Würde und Rechten der Beteiligten* strukturiert wurden.

4.2.7.1 Vollständige und faire Überprüfung des Evaluationsgegenstandes. Unter *Vollständige und faire Überprüfung des Evaluationsgegenstandes* wurde untersucht, inwiefern die Berater*innen das Instrument insgesamt als umfassend und für die Erfassung von gleichermaßen positiven und negativen Aspekten einschätzen. Die 7 kodierten Aussagen gehen auf alle fünf Berater*innen zurück. Insgesamt verdeutlichten vier der Berater*innen, dass eine vollumfängliche Überprüfung der schulpsychologischen Beratung nicht oder nur schwierig möglich sei, da bspw. das schulpsychologische Feld so vielfältig sei und sehr unterschiedliche Fragestellungen in den Beratungen behandelt würden; diese erforderten jeweils ein individuelles Vorgehen. Eine Evaluation könnte sich unfair anfühlen, da in bestimmten Fällen, z. B. bei Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf, der Möglichkeitsspielraum schulpsychologischer Beratung durch die schulischen Systemgrenzen sehr eingeschränkt sein können (n_B = 1):

> *Und da bist du dann auch nicht so sehr bereit, dich der Qualität deiner Beratung sozusagen auszusetzen. […] wo du dich als Schulpsychologe mehr oder weniger hilflos fühlst, weil das System selber hilflos ist und du genau weißt wie einschränkend deine Möglichkeiten sind.* B4_Transkript: 17 - 17

Dennoch sei der Umfang ausreichend und es handele sich bei den Items inhaltlich – dies wurde unter Kap. 4.2.3.2 vertieft behandelt – um eine repräsentative Auswahl (n_B = 2):

> *Also das ist ja immer so ein Aushandeln um Länge und Kürze des Fragebogens. Und das was hier ist, und das trifft für uns als Team zu, ist ein Fragebogen, wo wir miteinander ausgehandelt haben, dass das okaye Essenz ist, aus dem, was wir tun und sind. Allein durch den Prozess würde ich jetzt aus Beratersicht sagen, wir brauchen darüber nicht mehr reden, ob das angemessen ist oder nicht.* B3_Transkript: 57 - 57

Zusammenfassend ist Vollständigkeit in der Evaluation von sehr individuell gestalteten schulpsychologischen Beratungen nicht erreichbar. Das Instrument scheint jedoch inhaltlich fair im Sinne von ausgewogen zu sein, wobei Ergebnisse unter Berücksichtigung von Systemgrenzen schulpsychologischer Arbeit vorgenommen werden müssen.

4.2.7.2 Schutz von Sicherheit, Würde und Rechten der Beteiligten. Die zweite Unterkategorie *Schutz von Sicherheit, Würde und Rechten der Beteiligten* umfasst 41 Aussagen von vier Berater*innen und allen drei Lehrkräften. Die Aussagen behandeln das Sicherheitsempfinden bei der Erhebung, insbesondere Datenschutz, und die erlebte Freiwilligkeit der Erhebung mit Bezug auf die Lehrkräfte sowie Berater*innen.

Als wiederkehrendes Thema wurde eine Unsicherheit und Unklarheit einer Mehrheit der Berater*innen hinsichtlich der Ziele für einen Einsatz des Instruments identifiziert (n_B = 4). Hierunter lassen sich drei Fragen zusammenfassen: (1) Für welchen Zweck soll das Instrument eingesetzt werden (n_B = 3)? Hierbei gab es Konfusionen, inwiefern es sich um ein Instrument für wissenschaftliche Forschung handele, für Selbstevaluation oder gar als reflexive Intervention für die Beratung. (2) Auf welcher Ebene soll die Auswertung stattfinden (n_B = 4)? Erwogen wurden team-, berater*innen- und klient*innenbezogene Auswertungen. (3) Mit welcher Grundintention und -überzeugung soll das Instrument eingesetzt bzw. eine Evaluation durchgeführt werden (n_B = 1)? Die Möglichkeit eines reinen Fokus‘ auf Selbstoptimierung, ohne bereits positive Aspekte zu betrachten, wurde als kritisch bewertet (n_B = 1). Neben der beschriebenen Zielunklarheit stellten Datenschutz und Anonymisierung ein großes Thema für das Sicherheitsempfinden dar: Alle drei Lehrkräfte bewerteten den Schutz ihrer Daten mit Bezug auf die Proband*innen-Information als gesichert. Die Berater*innen hingegen wiesen auf ein eingeschränktes Sicherheitsempfinden ihrerseits hin: Durch die zu Beginn der Piloterhebung verwendete Vergabe der Versuchspersonencodes war prinzipiell eine Zuordenbarkeit der Daten zu den Berater*innen für den Forschenden möglich und ohne weitere Anonymisierung in der Datenaufbereitung wäre die Anonymität eingeschränkt (n_B = 1, Dokumentation Piloterhebung). Daraufhin wurde eine verdeckte Verlosung der Codes durchgeführt, sodass nur die Berater*innen ihren eigenen Codebereich kannten. Weiterhin sei jedoch durch die Abfrage des Landkreises in Item *S6* tendenziell eine Zuordnung zu den Berater*innen möglich gewesen; dies sei bei mindestens drei Landkreisen direkt zuordenbar (n_B = 3). Eine Berater*in berichtete schließlich, dass sie sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit zwar komplett geschützt fühlte, dies jedoch für einen perspektivischen Einsatz des Instruments berücksichtigt werden müsse (n_B = 1).

Als weiteres Thema wurde die erlebte Freiwilligkeit der Teilnahme an einer Erhebung mit dem Evaluationsinstrument besprochen. Eine der befragten Lehrkräfte sah mit Verweis auf die Proband*innen-Information keine Gefahr, sich zu einer Teilnahme genötigt zu fühlen. Im Gegensatz dazu konnten sich zwei der (potenziellen) Klient*innen vorstellen, dass

möglicherweise ein Zwang zur Teilnahme empfunden werden könne, etwa als eine Art Gefälligkeits-, Gegen- oder Vorausleistung für die Beratung:

> *Derjenige, der das Problem hat, der kommt ja immer zu einem und möchte Hilfe in den meisten Fällen und dann denkt man vielleicht, damit man diese Hilfe bekommt, muss man was leisten für denjenigen, der einem hilft.* K1_Transkript: 55 - 55

Diese Gefahr könnte durch Abwesenheit der beratenden Person beim Bearbeiten des Instruments reduziert werden, z. B. im Rahmen einer Onlinebefragung (n_K = 1). Diese Möglichkeit eines gefühlten Zwangs wurde durch die mehrheitliche Einschätzung der Schulpsycholog*innen bestätigt (n_B = 3). Eine Berater*in erwähnte zudem, dass Lehrkräfte ein sehr hohes Pflichtbewusstsein hätten und allein deswegen schon an einer Erhebung teilnehmen würden.

Ebenso im Sinne des Schutzes von Rechten wurde angemerkt, dass das Instrument den Fokus der Klient*innen auf Qualität von Beratung stärkt und dabei unterstützen kann, eigene Wünsche für die Beratung stärker einzufordern; dies wurde bereits unter Nützlichkeit behandelt (Kap. 4.2.6.2). Insgesamt scheint der Schutz von Sicherheit und Rechten für die Berater*innen durch Item *S6* und eine Zielunklarheit bez. künftiger Anwendung des Instruments eingeschränkt; ebenso ist davon auszugehen, dass die zugesicherte Freiwilligkeit einer Teilnahme nicht immer auch durch die Klient*innen so empfunden werden könnte. Letzteres geht auf die Organisation der Erhebung und insbesondere die Personalunion von Berater*in und erhebender Person zurück.

Schließlich kann festgehalten werden, dass die Fairness in Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung des Instruments gut ausgeprägt ist, sofern Evaluationsergebnisse verantwortungsbewusst eingeordnet werden. Das Sicherheits- und Freiwilligkeitsempfinden der teilnehmenden Berater*innen und Klient*innen ist mit Hinblick auf die Zielklärung von Evaluationen und Organisation von Erhebungen jedoch noch stärker abzusichern.

4.2.8 Integrierbarkeit (F8). Die achte Forschungsfrage bezieht sich auf die Ausprägung der Integrierbarkeit des Messinstruments in den schulpsychologischen Kontext. Hierbei wurden 78 Aussagen berücksichtigt. Unterschieden wurden die Kategorien *Strukturelle Integrierbarkeit* und *Inhaltliche Integrierbarkeit*.

4.2.8.1 Strukturelle Integrierbarkeit. Auf der Kategorie *Strukturelle Integrierbarkeit* lag mit 57 Aussagen von allen fünf Berater*innen und allen drei Lehrkräften ein Schwerpunkt. Hierbei handelt es sich um Aussagen zur Passung des Instruments in die Abläufe und Bedingungen schulpsychologischer Beratung.

Als eine bedeutsame Erkenntnis berichteten die Berater*innen mehrheitlich, dass der Beratungsablauf bzw. die „Sitzungschoreographie“ (B2 Berater*innen-Protokoll) durch das Instrument deutlich gestört worden sei (n_B = 4, Dokumentation Piloterhebung). Insbesondere der Beginn des Beratungsprozesses und damit verbunden die Phase des Beziehungsaufbaus sei durch die Prä-Erhebung zu Beginn der ersten Beratungssitzung gestört wurden (n_B = 3). Eine Lehrkraft schätzte dies gleichermaßen ein:

> *Aber ich glaube in der Praxis, um in so ein Gespräch reinzukommen, wo man sich auch teilweise öffnen muss, finde ich das eher unpraktisch, wenn man dann mit einem Fragebogen einsteigt. Oder […] eher unschön für die ganze Situation, also das sind ja wirklich teilweise Sorgen und Nöte […] Dann weiß ich nicht, verwissenschaftlicht man das mit so einem Fragebogen.* K1_Transkript: 51 - 51

Vor diesem Hintergrund schlug eine Berater*in vor, die Erhebung von der Beratung klar zu trennen. Darüber hinaus empfand eine Berater*in die Post-Erhebung am Ende des Beratungsprozesses störend, da diese die Klient*in nochmal kognitiv in andere Themen leite; dies störe den eigentlichen Abschluss der Beratung. Hinzu kommt, dass die Schulpsycholog*innen bereits verschiedene individuell gewählte Evaluationsmethoden nutzten, um die Beratungsarbeit zu reflektieren und zu steuern (n_B = 3), was mit einer gewissen Redundanz verbunden sein könnte.

Unter Betrachtung der räumlichen Bedingungen äußerten drei der Berater*innen, dass das Instrument als paper-pencil Version ungünstig sei, da sie größtenteils mobil arbeiteten und die Klient*innen aufsuchten. Eine digitale Version sei daher einfacher handhabbar (n_B = 1). Aus Klient*innen-Perspektive konnte dies mit Hinblick auf die räumlichen Bedingungen der Lehrkräfte bestätigt werden (n_K = 1):

> *Ich fände es v. a. gut, wenn man das dann digital beim schulpsychologischen Dienst beantworten könnte, weil wir haben in der Schule so viele Formulare und Vordrucke, da geht sowas wirklich sehr schnell unter.* K1_Transkript: 38 - 38

Dies gelte insbesondere für telefonische und Onlineberatungen; bei Beratungen an der Schule könnte eine ausgedruckte Version, die direkt vor Ort bearbeitet werden könnte, für die Rücklaufquote sinnvoller sein (n_K = 1). Unter Betrachtung der zeitlichen Bedingungen vor Ort berichtete eine Lehrkraft hingegen, dass es öfter Zeitprobleme gebe, gerade wenn eine Beratung zwischen Unterrichtsstunden stattfinden würde. So sei es günstiger, den Fragebogen in Ruhe und mit Zeit von Zuhause aus zu bearbeiten (n_K = 1). Unter Kap. 4.2.4.1 wurde bereits auf die Berichte knapper Zeitressourcen von Lehrkräften eingegangen. An dieser Stelle sei noch ergänzt, dass sich zwei Berater*innen in ihrer Arbeit durch den Einsatz des

Instruments und dessen Organisation ausgebremst fühlten bzw. fühlen würden, bspw. weil sie weniger Beratungen pro Tag aufgrund des Mehraufwands anbieten könnten (n_B = 2).

Als weiterer struktureller Aspekt wurde das Wirkzeitfenster von Beratung thematisiert. Im Spezifischen wurde hierbei über die Nachwirkung von Beratung und die Angemessenheit des Post- und Follow-up-Erhebungszeitpunktes gesprochen. Berater*innen und eine Klient*in sind sich einig, dass die Beratung direkt nach dem Ende des Beratungsprozesses noch nachwirke, weshalb eine Bewertung des Prozesses und der Ergebnisse noch nicht sinnvoll möglich sei (n_B = 2, n_K = 1):

> *[…] wenn man nochmal eine Heimfahrt dazwischen hatte oder eine Nacht darüber geschlafen hat. […] bei mir setzen sich dann manche Gedanken auch nochmal und dann hat man vielleicht doch auch nochmal eine andere Perspektive als direkt danach.* K2_Transkript: 52 - 52

Hinsichtlich der Follow-up-Erhebung sei es schwierig, einen adäquaten Messzeitpunkt zu bestimmen (n_B = 1): Einerseits müsse die Zeitspanne bis zur dritten Erhebung so gewählt werden, dass sich die potenziellen Veränderungen in der Berufspraxis von Lehrkräften zeigen könnten; dies variiere jedoch sehr stark nach Art und Größe des Beratungsanliegens bzw. -ziels (n_B = 1, n_K = 1):

> *Also manche, da macht das Sinn, die nach drei Monaten zu fragen, weil das wirklich so eine Systemveränderung mit sich zieht […]. Und es gibt so Mini-Probleme, die, wenn ich nach vier Wochen komme, wo die zwar sagen würden „[…] Das hat mir total geholfen." […] Nach vier Wochen haben die aber schon vergessen, worüber wir überhaupt geredet haben, […] Und dazwischen schwankt das. Da müsste man natürlich sozusagen einen angemessenen Zeitpunkt [finden]. Das können mir aber Klienten beantworten. Also ich kann die fragen […], wann ich die fragen müsste, ob das geklappt hat. Das können die mir in der letzten Beratung sagen, wann das ist.* B3_Transkript: 22 - 22

Andererseits müssten Rahmenbedingungen der Klient*innen berücksichtigt werden; Ferien bspw. würden bei Pädagog*innen zu verzerrten Ergebnissen führen (n_B = 1). Eine weitere Berater*in erwog, mehrere Nachbefragungen, bspw. sechs Wochen und drei Monate nach Beratungsende durchzuführen, um einen Auffrischungseffekt der Beratung zu erzielen. Als weiteres Thema zur strukturellen Passung wurde diskutiert, dass das Instrument und dessen Erhebungsplan für Kurzberatungen mit einer oder zwei Sitzungen sowie für kontinuierliche Supervisionsprozesse nicht passend sei (n_B = 4); für Ersteres sei das Instrument zu umfangreich und für Zweiteres sei das Messdesign mit Prä-, Post- und Follow-up-Erhebung nicht realisierbar, da viele der Supervisionsprozesse „kein Ende und kein Anfang"

(B3_Transkript: 59 - 59) hätten. Weiter wurde von der Schwierigkeit berichtet, auch bei nicht kontinuierlichen Beratungen das Ende zu antizipieren und somit die Post-Erhebung zu organisieren (n_B = 1, Dokumentation Piloterhebung, Dokumentation TAK-Q): Der Prozess könne spontan zum Ende einer Sitzung beendet werden; Klient*innen sagten teils Termine ab, wenn sie keinen weiteren Bedarf mehr sähen; und teils kämen Klient*innen nach längerer Zeit erst wieder auf ein Beratungsangebot zurück, wobei unklar sein könnte, ob dies noch der alte Beratungsprozess oder schon ein neuer sei.

Insgesamt ist also festzuhalten, dass der Einsatz des Instruments eine Störung der Beratungssitzung sowie der Abläufe der Schulpsycholog*innen verursacht. Zudem scheinen die Messzeitpunkte nicht für alle Beratungsformen passend und vor dem Hintergrund von Wirkzeitfenstern noch nicht optimal zeitlich operationalisiert.

4.2.8.2 Inhaltliche Integrierbarkeit. Als zweite Kategorie unter Integrierbarkeit wurde die *Inhaltliche Integrierbarkeit* untersucht. In Abgrenzung zu *Inhaltsvalidität* wurde hier nicht die inhaltliche Passung der Items zu non-direktiver Einzelfallberatung behandelt, sondern inwiefern diese Gesamtausrichtung des Instruments inhaltlich zum Kontext von Schulpsychologie passt. Es wurden 21 Aussagen kodiert, die auf alle fünf Berater*innen zurückgehen. Wie unter Kap. 4.2.3.2 berichtet, wurde das Instrument größtenteils als inhaltlich passend für non-direktive Beratung eingestuft. Da diese wiederum einen wichtigen Beitrag zur Unterstützung des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Schule darstelle, sei ein wesentlicher Bestandteil schulpsychologischer Arbeit durch das Instrument abgedeckt (n_B = 1). Darüber hinaus wurde jedoch eine Reihe von Beratungsangeboten und Aufgaben schulpsychologischer Arbeit genannt, die das Instrument nicht berücksichtige. Dazu zählten Beratungen mit mehreren Personen, z. B. Helfer*innen-Konferenzen, welche einen großen Anteil von Beratungen ausmachten (n_B = 3).

> *Wie soll ich denn mit dem Fragebogen agieren, wenn so viele Leute da drin sind, mit ganz unterschiedlichen Anliegen. Die einen haben ein Problem, die anderen kommen bloß dazu.* B4_Transkript: 23 - 23

Bei Kurzberatungen mit einer oder zwei Sitzungen sei das Vorgehen oft direktiver (n_B = 2):

> *Das war ganz oft, dass ich gesagt habe „Ne, das passt gerade gar nicht.“. Zu diesen Kurzanliegen, […] die wollen manchmal ein Beratungsgespräch und nicht immer eine Beratung im Sinne dieser Variablen, wo die an sich selber arbeiten wollen und es zu einer non-direktiven Beratung kommt.* B5_Transkript: 14 - 14

Oft ginge es um die Vermittlung von Fachwissen, wobei Variablen wie „Impulsgebung“ oder „theoretische Einbettung in Hintergründe“ wichtige Variablen für ein Erhebungsinstrument

wären (n_B = 1). Für kontinuierliche Reflexionsprozesse, z. B. regelmäßig stattfindende Supervisionen, sei der Fragebogen ebenso inhaltlich nicht passend, da es hierbei oft kein konkretes Ziel, Anliegen bzw. Problem als Ausgangspunkt gebe (n_B = 2). Abschließend berichteten zwei Berater*innen, dass ein Evaluationsvorhaben inhaltlich sehr kongruent zu ihren schulpsychologischen Leitideen sei: Da sie Lehrkräfte in ihrer Reflexion unterstützen, sei es wichtig, sich als Berater*in gleichermaßen einer Selbstreflexion durch Evaluation zu unterziehen; das Instrument stelle hierfür, neben bereits implementierten Prozessen wie Intervisionen, eine sinnvolle Ergänzung dar.

Für die *Inhaltliche Integrierbarkeit* lässt sich festhalten, dass das Instrument lediglich einen Ansatz schulpsychologischer Beratung darstellt, nämlich: Einzelfallberatungen mit non-direktivem Charakter, welche einen konkreten Anlass bzw. ein Ziel als Ausgangspunkt haben.

Zusammenfassend ist die Integrierbarkeit strukturell mit Blick auf die Organisation der Erhebung eindeutig als verbesserungswürdig einzustufen. Inhaltlich wird es den vielfältigen Beratungsangeboten der Schulpsycholog*innen nicht gerecht, z. B. bei Kurzberatungen, kontinuierlichen Reflexionsprozessen und Beratungen mit mehreren Personen. Für non-direktive Einzelfallberatung mit mehr als zwei Terminen und mit konkretem Anlass scheint es dagegen inhaltlich gut einsetzbar.

5 Diskussion

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Arbeit entlang der Fragestellungen zusammengefasst und in die Literatur eingeordnet. Es werden Implikationen auf Ebene des Instruments, der Erhebungsorganisation und künftiger Evaluationen abgeleitet sowie Stärken und Limitationen der Arbeit beleuchtet. Abschließend wird ein Ausblick sowie ein Fazit vorgenommen.

5.1 Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse

Die vorliegende Arbeit verfolgte gemäß Forschungsauftrag des SpD OT zwei Ziele. Zunächst sollte ein Evaluationsinstrument für schulpsychologische Einzelfallberatung konstruiert werden (Ziel 1). Hierzu wurde ein Fragebogen entwickelt, welcher die Bereiche der Prozess- und Ergebnisqualität von schulpsychologischer Einzelfallberatung unter Berücksichtigung soziodemographischer und Kontrollvariablen misst. Der Fragebogen besteht aus insgesamt 44 zumeist Single-Item-Measures. Diese wurden unter Berücksichtigung der Literatur zu allgemeinen Wirkfaktoren entwickelt und mithilfe einer Befragung der Schulpsycholog*innen des SpD OT revidiert. Im Zuge der Revision wurde knapp die Hälfte der Items entweder inhaltlich oder sprachlich angepasst, einige wurden entfernt und wenige neu hinzugefügt (Kap. 4.1.1). Dem Messdesign mit drei Messzeitpunkten

zufolge wurden drei Fragebogenversionen für die Prä-, Post- und Follow-up-Messung entworfen, die nie jeweils alle 44 Items enthalten. Eine ausführliche Beschreibung des Instruments befindet sich im Ergebnisteil (Kap. 4.1.2). Wie die Auswertung der Expert*innen-Interviews zur Revision zeigte, gaben die Schulpsycholog*innen nicht selten gegenteilige Einschätzungen bez. einzelner Items ab. Dies zeigt die Herausforderung auf, ein für alle Beteiligten zufriedenstellendes Instrument zu konstruieren.

Entsprechend kommt dem Ziel 2 der Forschungsarbeit, die umfassende Evaluierung des revidierten Instruments, eine hohe Bedeutung zu. Als Bewertungsrahmen hierfür wurden für Evaluationsinstrumente relevante Gütekriterien herangezogen. Die explorativen Forschungsfragen der Arbeit thematisieren jeweils die Ausprägung eines dieser Gütekriterien. Zur Beantwortung dieser wurden weitere Expert*innen-Interviews („Evaluations-Interviews“) mit Schulpsycholog*innen des SpD OT und Lehrkräften sowie weitere Dokumente (z. B. die Dokumentation der Piloterhebung) analysiert. Im Folgenden werden die Ergebnisse je Forschungsfrage zusammengefasst und in die Literatur eingeordnet sowie bereits spezifische Implikationen thematisiert. Letztere sind zudem in Tabelle 6 zusammengefasst. Die Ausprägung der Gütekriterien wird jeweils als *niedrig*, *mittel* und *hoch* klassifiziert. Instrument-übergreifende Implikationen der Arbeit werden unter Kap. 5.2 diskutiert.

5.1.1 Durchführungsobjektivität (F1). Die Durchführungsobjektivität erwies sich im Sinne der Verständlichkeit und Standardisierung des gesamten Instruments als hoch ausgeprägt, wohingegen die Anwendung des Instruments, d. h. die Organisation der Erhebung, die realistische Möglichkeit für Verzerrungseffekte nicht verhindern kann. Die Durchführungsobjektivität insgesamt wird daher auf einem mittleren Niveau eingestuft.

Das Standardisierungs-Niveau ist als hoch einzustufen, da das Instrument von Berater*innen und Lehrkräften mehrheitlich als verständlich eingeschätzt wird, sowohl hinsichtlich Proband*innen-Information, Antwortskalen, Instruktionen und den Items selbst. Dies spiegelt das regelgeleitete Vorgehen in der Itemformulierung sowie den Einbezug der Berater*innen während der Konstruktion wider. Einzelne Anmerkungen deuteten jedoch auf eine Optimierbarkeit der Antwortformate hin: Zum einen wurde die Hinzunahme einer „weiß nicht“-Antwortkategorie bei der Likert-Skala vorgeschlagen. Es zeigte sich, dass diese Antwortoption einerseits realistisch ist, da nicht immer alle Items für alle Klient*innen relevant sind oder reflektiert werden können, und andererseits mit der neutralen Option „weder noch“ verwechselt werden kann. Moosbrugger und Brandt (2020a) empfehlen in einem solchen Fall die Hinzunahme der „weiß nicht“-Antwortkategorie. Zum anderen stieß die Plus-/ Minus-Skala zur Ergebnisattribution zum Teil auf Verständnisprobleme. Diese

Skala wurde explorativ konstruiert in Anlehnung an Vossler (2001), welcher jedoch lediglich in einem einzelnen Item die Attribution der Gesamtergebnisse prozentual erfragte und somit eine deutlich unspezifischere, aber einfachere Umsetzung verwendete. Entsprechend sollte diese vereinfacht werden. Vereinzelte Item-Verständnisprobleme wurden auf einzelne Begrifflichkeiten wie „mein Anliegen/ Problem“ und möglicherweise noch zu komplexe Satzstrukturen zurückgeführt. Da die Berater*innen individuelle Begriffe nutzen, ist es nicht möglich, alle Varianten in den Items zu formulieren. Es sollte geprüft werden inwieweit einzelne Begrifflichkeiten näher definiert oder noch umformuliert werden müssten. Die Übersicht einzelner Verständnisschwierigkeiten in Anhang F (Tabelle F4) stellt hierfür einen guten Ausgangspunkt dar.

Die Verzerrungsmöglichkeiten bei der Anwendung des Instruments sind als hoch einzustufen und somit als Einschränkung für die Durchführungsobjektivität zu betrachten, da bereits die bloße Anwesenheit der Berater*innen – trotz Anonymisierungszusage und verschließbarem Briefumschlag – zu sozial erwünschten Antworten der Klient*innen führen könnte. Ebenso sahen die Berater*innen weitere aktive Einflussmöglichkeiten ihrerseits durch bspw. das Framing der Erhebung. Die Berater*innen-Instruktion zur Erhebung ist nicht im Stande dies zu beeinflussen. Spiegel (1997) verweist generell darauf, dass das Evaluationsarrangement bei Selbstevaluationen aufgrund fehlender Distanz von agierender und evaluierender Person in Anspannung zum Gütekriterium der Objektivität steht. Als Lösung wurde seitens der Berater*innen vorgeschlagen, die Erhebung von der Beratungssituation abzukoppeln. Dies wird unter Implikationen (Kap. 5.2.2) näher diskutiert.

5.1.2 Reliabilität (F2). Die Ausprägung der Reliabilität lässt sich aufgrund der Covid-19-pandemiebedingten Umsetzungsschwierigkeiten des ursprünglichen Erhebungsplans nicht beurteilen. Statistische Auswertungen, die hierfür notwendig wären, konnten nicht durchgeführt werden. Es gilt, diese in zukünftigen Studien zu ermitteln.

5.1.3 Validität (F3). Die Validität des Instruments ist für den Kontext von Selbstevaluationen als hoch ausgeprägt zu betrachten, da sowohl Inhalts- als auch Augenscheinvalidität als gut ausgeprägt zu bewerten sind. Methodische Aspekte schränken die Möglichkeit kausaler Schlussfolgerungen ein, was jedoch – wie weiter unten ausgeführt – eine hinnehmbare Einschränkung für die vorliegende Arbeit darstellt.

Die Augenscheinvalidität lässt sich als gut einschätzen, da die Klient*innen die Items stimmig erlebten. Lediglich einzelne soziodemographische und Kontrollvariablen sowie Item *P5 Problemaktualisierung* lösten Irritationen aus. Letzteres ist in fachlicher Hinsicht verständlich, da Problemaktualisierung in der Literatur v. a. erst in Verbindung mit

Ressourcenaktivierung seine Wirkung entfalten zu scheint (Gassmann & Grawe, 2006; Stangier et al., 2010). Um die Akzeptanz der Klient*innen gegenüber dem Messinstrument, welche durch hohe Augenscheinvalidität gesichert wird (Moosbrugger & Kelava, 2020), jedoch nicht zu gefährden, erscheint eine Kürzung der soziodemographischen und Kontrollvariablen ratsam.

Die Inhaltsvalidität ist als gut einzustufen, da die Items für den spezifischen Kontext non-direktiver Einzelfallberatung als überwiegend sehr passend durch die schulpsychologischen Expert*innen bewertet wurden. Dies war aufgrund der Orientierung an schulpsychologischer Literatur und Modellen aus dem Bereich von Beratung, Therapie und Coaching sowie des Einbezugs der Expert*innen zu erwarten. Entscheidend hierfür war jedoch die Sichtweise der Berater*innen auf das Instrument und dessen Zweck: Eine der fünf Berater*innen sah es primär als Intervention zur Reflexion der Klient*innen an, statt als Evaluation, und stufte es daher als weniger inhaltsvalide ein. Dem Auftrag entsprechend ging es in der Forschungsarbeit jedoch primär um die Konstruktion eines *Evaluations*instruments. Im Sinne der Nützlichkeit werden dennoch interventive Aspekte des Instruments diskutiert (Kap. 5.1.6). Als inhaltliche Ergänzung scheint v. a. eine prozessorientierte Variable wie „Schaffung von Struktur“ sinnvoll (z. B. „Ich wusste an jeder Stelle der Beratung, wo ich bin.“). Dies ähnelt dem erfolgsaufklärenden Faktor der Therapietechnik nach Lambert (2013), da Techniken bei der Strukturierung der Sitzungen helfen (Schiepek et al., 2013). Zwar kann das Vorhandensein von Technik und somit Struktur bei schulpsychologischer Beratung angenommen werden (Kap. 2.1, 2.2), jedoch könnte es Unterschiede im Grad der Vermittlung von Struktur geben, was sich auf die Orientierung der Klient*in auswirken könnte. Einzelne soziodemographische und Kontrollvariablen wie *S1 Alter* und *S6 Region der Schule* wurden inhaltlich als weniger relevant eingestuft und könnten daher entfernt werden.
E21 Ergebnisattribution und -bewertung bzw. die Plus-/ Minus-Skala erwies sich als inhaltlich inkonsistent zu den Bestrebungen schulpsychologischer Beratung, da die Attribution von Ergebnissen stark mit der Ausprägung von Selbstwirksamkeitsüberzeugung zusammenhängen könnte wie auch Wälte (2018a) aufzeigt; letztere soll in der Beratung gefördert werden, um bspw. die Änderungsmotivation und eigenverantwortliches Handeln der Klient*innen zu unterstützen (Phase 2 nach Kanfer et al., 2012). Es ist daher zu vermuten, dass ein gesteigertes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu verstärkter Selbstattribution der Ergebnisse führen könnte. Das spricht für eine Anpassung oder das Entfernen dieser Skala und Variable.

Als methodische Einschränkung wurden Störvariablen, die außerhalb des Beratungsgeschehens selbst liegen, ermittelt; bspw. könnte allein eine Terminvereinbarung positive Veränderungen bei den Klient*innen herbeiführen – in der Literatur diskutiert unter dem Phänomen von pretreatment change (Lawson, 1994). Theoretisch war dies bereits zu erwarten, da etwa 40% des Erfolgs von Therapie auf Faktoren der Klient*in und deren Umfeld zurückzuführen sind (Lambert, 2013), wie auch Wälte (2018b) für die psychosoziale Beratung allgemeiner bestätigt. Dadurch wird die Möglichkeit kausaler Schlussfolgerungen (interne Validität; Schäfer, 2010) unwahrscheinlich. Eine vollständige Kontrolle dieser Faktoren wie in experimentellen Kontrollgruppen-Designs ist im Rahmen von Selbstevaluationen nicht möglich und nicht notwendig für verwertbare Daten (Häring & Kowalczyk, 2001; Vossler, 2001). Statt um das Abbilden kausaler Zusammenhänge (interne Validität; Schäfer, 2010) unter Laborbedingungen, geht es vielmehr darum, reale Veränderungen im Feld durch einen Vorher-Nachher-Vergleich zu messen (ökologische Validität; Köller, 2009). Für die Wirksamkeitsanalyse sind bspw. korrelative Zusammenhänge zwischen Variablen der Prozess- und Ergebnisqualität zu verschiedenen Messzeitpunkten prüfbar. Ein solches Auswertungsvorgehen konnte in der vorliegenden Arbeit noch nicht erprobt werden, ist jedoch für zukünftige Projekte zu empfehlen.

Weiterhin ist festzuhalten, dass ermittelte Wirkungen bzw. Veränderungen bei den Klient*innen nicht auf indirekt Involvierte (z. B. die Schüler*innen einer beratenen Lehrkraft) übertragen werden können (s. externe Validität; Schäfer, 2010). Aufgrund der systemischen Ausrichtung schulpsychologischer Angebote sollten sowohl direkte als auch indirekte Wirkungen von Interventionen untersucht werden (Müller et al., 2021). Das konstruierte Instrument ist daher als eines von mehreren Maßnahmen zur Evaluation schulpsychologischer Angebote zu betrachten.

5.1.4 Ökonomie (F4). Insgesamt ist die Ökonomie des Instruments niedrig bzw. unzufriedenstellend ausgeprägt, da sowohl der zeitliche Aufwand als auch die Beanspruchung der Berater*innen als organisationale Ressource durch den Einsatz des Instruments zu hoch erscheinen.

Zwar bewerteten die Lehrkräfte den zeitlichen Aufwand als angemessen, die Berater*innen plädierten aber mehrheitlich für eine deutliche Reduktion der Erhebungszeit, zum Teil auf nur noch 5 Minuten. Daher ist der zeitliche Aufwand als verbesserungswürdig einzustufen. Diese Einschätzung erhält vor dem Hintergrund knapper Zeitressourcen von Lehrkräften und Schulleitungen besonderen Nachdruck: Nach Krause et al. (2013) stellen Zeitdruck und der Mangel an Erholungspausen wesentliche Stressoren von Lehrkräften dar;

ebenso sind es besonders beanspruchte Schulleitungen, die angeben, unter Zeitdruck zu stehen (Behr et al., 2003, zit. nach Warwas, 2012). Zur Optimierung erwogen die Berater*innen v. a. die Kürzung der zweiseitigen Proband*innen-Information. Dies ist realistisch, da Informationen über die vorliegende Forschungsarbeit in künftigen Evaluationen wegfallen. Weitere Datenschutzhinweise könnten unter Umständen in die übliche Aufklärungsarbeit der Berater*innen integriert werden. Andere Vorschläge waren die Reduktion der Items bis hin zu einer Halbierung sowie eine externalisierte Online-Befragung. Beides wird unter Kap. 5.2 diskutiert.

Die Beanspruchung der Berater*innen ist als erhöht zu beschreiben, da diese den (teils erprobten) Einsatz des Instruments als kommunikativen und organisatorischen Mehraufwand wahrnahmen. Dies ist zurückzuführen auf das Einarbeiten in die Berater*innen-Instruktion und die rechtzeitige Organisation der richtigen Erhebungsmaterialien zum entsprechenden Messzeitpunkt sowie die Kommunikation mit den Klient*innen darüber. Eventuell ist es möglich, einzelne Aufgaben der Erhebung, bspw. die Organisation und Bereitstellung des Materials, über das Sekretariat des SpD OT abwickeln zu lassen. Ebenso fühlten sich die Berater*innen teils in ihrem üblichen Beratungsablauf gestört. Dies wird unter dem Gesichtspunkt der Integrierbarkeit (in die schulpsychologischen Abläufe und Aufgaben) näher betrachtet (Kap. 5.1.8). Mit Blick auf die Bewertungssituation wurde seitens Berater*innen teilweise eine gewisse Anspannung berichtet. Solche Reaktionen sind sehr üblich und liegen oft in der Angst vor negativen Ergebnissen begründet (Donaldson, Gooler, & Scriven, 2002). Präventiv sind jedoch exzessive Formen von Bewertungsangst durch gezielte Strategien zu verhindern, da diese die psychometrische Güte sowie die Nutzung von Evaluationen reduziert; Donaldson et al. (2002) schlagen bspw. vor, Evaluationsstandards mit den Beteiligten zu diskutieren und ihnen Einflussmöglichkeiten zu bieten. Letzteres wurde bereits im Rahmen der Arbeit durch die Beteiligung der Berater*innen in der Konstruktion des Instruments vorgenommen, wird jedoch unter Limitationen noch kritisch diskutiert (Kap. 5.3). Als weitere Beanspruchungsquelle wird das Thema Datenschutz unter dem Fairnesskriterium diskutiert (Kap. 5.1.7).

5.1.5 Zumutbarkeit (F5). Unter dem Gütekriterium der Zumutbarkeit wurden kognitive und psychische Beanspruchungsmöglichkeiten festgestellt, jedoch schätzten die Befragten dies mehrheitlich nicht als Gefahr für die Klient*innen ein. Die Zumutbarkeit ist daher auf mittlerem Niveau ausgeprägt und optimierungsbedürftig.

Im Sinne kognitiver Beanspruchung wurde festgestellt, dass die Breite kognitiver Fähigkeitsausprägungen in den heterogenen schulpsychologischen Klient*innen nicht

ausreichend Berücksichtigung findet. Insbesondere Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Eltern mit niedrigerem soziökonomischen Status könnten Schwierigkeiten bei der Bearbeitung des Instruments haben. Der soziökonomische Status der Eltern ist zugleich bei niedriger Ausprägung ein Risikofaktor für den allgemeinen Gesundheitszustand der Kinder (Klasen et al., 2017; Kuntz et al., 2018) und ist moderat positiv mit Bildungserfolg assoziiert (Chmielewski, 2019; Harwell et al., 2016; Sirin, 2005; White, 1982). Evaluationsergebnisse könnten dabei unterstützen, besondere Bedarfe für die Beratung zu identifizieren. Daher ist es besonders wichtig dieses Klientel bei Evaluationen zu berücksichtigen. Eine Verringerung der Komplexität des Instruments ist folglich angeraten. Einerseits ist – konform gehend mit den Überlegungen zur Ökonomie – eine Kürzung der Proband*innen-Information sowie von Items denkbar. So könnten sich Klient*innen bei Bedarf mehr Zeit für die Bearbeitung einzelner Items nehmen. Andererseits wäre eine Anpassung oder das Entfernen der Plus-/ Minus-Skala sicherlich eine weitere spürbare Komplexitätsreduktion, da je Item nur eine Antwortskala bearbeitet werden müsste.

Ebenso sind mehrere psychische Beanspruchungen zu diskutieren. Der Verweis der Berater*innen, dass das Instrument von den Klient*innen Durchhaltefähigkeit abverlange, ist problematisch. Denn es spricht erneut für einen zu großen Umfang des Instruments, was mit verringerter Motivation für eine korrekte Bearbeitung einhergehen und somit die Verwertbarkeit von Ergebnissen einschränken könnte (Bühner, 2011). Die Ökonomisierungsforderung ist daher nicht nur mit Hinsicht auf zeitliche Ressourcen, sondern auch aufgrund motivationaler Gesichtspunkte relevant. Weiterhin könnte die Bearbeitung laut Einschätzungen negative Erkenntnisse zu Tage fördern, bspw. das Ausbleiben von Verbesserung, was als belastend erlebt werden könnte. Andererseits wurde die Möglichkeit negativer Erkenntnisse von einer Lehrkraft v. a. als Chance gesehen, Problematisches (weiter) bearbeiten zu können (s. auch Aspekte der Nützlichkeit, Kap. 5.1.6). Prinzipiell ist darauf hinzuweisen, dass freiwillig Teilnehmende Proband*innen v. a. an Erkenntnisgewinn interessiert sind und/ oder motiviert sind, die Beratungsqualität für künftige Klient*innen aufrechtzuerhalten (s. bspw. Manthei, 2007). Zum Ende einer Beratung ist davon auszugehen, dass die eigene Situation und Fortschritte der Klient*innen unter Anleitung der Berater*in reflektiert wurden, woraufhin entschieden wurde – aus welchen Gründen auch immer – die Beratung zu beenden (s. Kanfer et al., 2012). Neue negative Erkenntnisse sind daher weniger wahrscheinlich. Sicherheitshalber – so steht es in der Proband*innen-Information – werden die Klient*innen bei aufkommendem Gesprächswunsch auf die Kontaktmöglichkeit zu ihrer Berater*in verwiesen. Weitere psychische Beanspruchung könnte in der

Erhebungsorganisation bzw. im Messdesign liegen: Zum einen ist ein gewisser Beratungsdruck oder eine Beratungsungeduld bei Klient*innen mit einem bestimmten Problem oder Anliegen denkbar und die Prä-Erhebung, welche direkt zu Beginn der ersten Sitzung vorgesehen ist, käme einem Bedürfnisaufschub gleich. Zum anderen – wie bereits unter Durchführungsobjektivität (Kap. 5.1.1) ausgeführt – könnte der Eindruck entstehen, eine Gegenleistung erbringen zu müssen bevor die Beratung beginnt, und dadurch Stress auslösen. Beides wäre bei ernsthaft wahrgenommener Freiwilligkeit der Erhebung kein Problem, weil die Klient*innen eine Teilnahme ohne Weiteres ablehnen könnten. Ansatzpunkte werden daher unter Freiwilligkeit der Teilnahme in Kap. 5.1.7 (Fairness) behandelt.

5.1.6 Nützlichkeit (F6). Das Instrument wird hinsichtlich seiner Nützlichkeit als hoch ausgeprägt eingeschätzt, da die Befragten mehrere Nutzen für sowohl Berater*innen als auch Klient*innen durch einen Einsatz sehen.

Nutzen für die Berater*innen gehen einerseits auf die inhaltliche Ausgestaltung des Instruments und andererseits auf die dadurch geschaffene Möglichkeit von Selbstevaluationen zurück. Insgesamt schien bereits der Konstruktionsprozess die Auseinandersetzung der Schulpsycholog*innen individuell wie im Team mit der Qualität von Beratung gefördert zu haben. Hierdurch wurden die Berater*innen, wie sie zum Teil berichteten, in ihrer Arbeit bestärkt und haben an Sicherheit gewonnen. Da das schulpsychologische Feld so komplex ist und Handeln oft unter gewisser Unsicherheit geschieht (Hasselhorn et al., 2016; Kap. 2.3), stellt dies einen wesentlichen Nutzen dar. Insbesondere scheint der Fokus auf allgemeine Wirkfaktoren nach Wälte (2018b) im Rahmen von Prozessqualität den abstrakten Qualitätsbegriff zu konkretisieren und besprechbar zu machen – so wie es für Qualitätsmanagementprozesse erforderlich ist (Vogel, 2004; Kap. 2.4.1).

Sofern berater*innen-bezogene Auswertungen in künftigen Evaluationen angestrebt würden, wären Rückmeldungen zur eigenen Beratungsarbeit durch das Instrument ein Zugewinn für die einzelnen Berater*innen: Bisher scheint es nur wenige Rückmeldungen im Nachgang einer Beratung zu geben. Dabei ist positives und reflektiertes Feedback von Klient*innen mit der Jobzufriedenheit und selbst wahrgenommener Kompetenz von Schulpsycholog*innen assoziiert (Williams, Williams, & Ryer, 1990). Unsicherheiten könnten also zusätzlich durch positive Ergebnisse abgebaut werden. So wurde auch positiv hervorgehoben, dass aus den Prozessvariablen direkte Handlungsanregungen hervorgehen können. Für die individuelle Weiterentwicklung im Bereich der Prozessvariablen kann auf einen umfangreichen Materialien- und Literaturbestand zu den allgemeinen Wirkfaktoren

zurückgegriffen werden; bspw. formulierte Behrendt (2004) für die Wirkfaktoren nach Grawe (1995) jeweils mehrere Kriterien im Kontext von Coaching aus, welche zur Analyse von Videoaufnahmen herangezogen wurden und sich daher als konkrete Checkliste eignen könnten (s. hierfür: Greif, 2008; Seeg & Schütz, 2016).

Bei Auswertungen auf Teamebene wurde positiv erwähnt, dass das Instrument auch Hinweise auf die allgemeine Beanspruchungssituation der Klient*innen liefern könne (z. B. Arbeitszufriedenheit und allgemeines Wohlbefinden von Lehrkräften). Auf dieser Grundlage könnten schulpsychologische Angebote noch stärker bedarfsorientiert angepasst werden. Aufgrund der Auswahl einer relativ großen Bandbreite an gängigen Outcomevariablen, welche als Single-Item-Measures operationalisiert wurden, liegt die Stärke des Instruments im Bereich von Screenings und weniger im Bereich von Outcome-spezifischen Analysen. Passend zu den theoretisch hergeleiteten Nutzen von Evaluationen (bspw. Borg-Laufs & Hungerige, 2010; Kap. 2.4.2) wurde die Eignung des Instruments für die Legitimation der Arbeit des SpD OT ggü. übergeordneten Instanzen angedeutet; hierauf lag jedoch kein Fokus der Berater*innen.

Für die Klient*innen konnte Nützlichkeit im Sinne der Reflexion des eigenen Fortschrittes und der eigenen Bedürfnisse festgestellt werden. Ergänzend scheint das Instrument einen aufklärenden Effekt auf die Klient*innen zu haben: V. a. die Items von Prozessqualität zeigen auf, was von einer non-direktiven schulpsychologischen Beratung zu erwarten ist. Klient*innen könnten durch diese Art Metakommunikation ermächtigt werden, die erhaltene Beratung kritischer zu reflektieren und sich in künftigen Beratungen darauf beziehen, um qualitativ hochwertige Beratung einzufordern. Außerdem könnten die Items zu Ergebnisqualität in der Prä-Befragung dabei helfen, im Sinne einer vorbereitenden Maßnahme, spezifische Erfolgserwartungen für die Beratung zu bilden, was wiederum in positivem Zusammenhang mit Outcome-Maßen im therapeutischen Kontext steht (Delsignore & Schnyder, 2007; Dew & Bickman, 2005). Hierdurch angeregte Reflexionen könnten bereits in den Klient*innen existierende Lösungsansätze bewusst machen, auf denen in der Beratung aufgebaut werden kann (vgl. Lawson, 1994).

5.1.7 Fairness (F7). Insgesamt ist die Fairness des Instruments als mittel ausgeprägt zu bewerten. Zwar stellt die inhaltliche Gestaltung des Instruments einen fairen Kompromiss dar, allerdings sind wenige bedeutsame Einschränkungen des Sicherheits- und Freiwilligkeitsempfindens zu beheben.

Hinsichtlich einer vollständigen und fairen Überprüfung des Evaluationsgegenstandes wiesen die Berater*innen auf die Einschränkung hin, dass das Instrument die prinzipielle

Individualität der Beratungen nicht berücksichtigt. In der Tat sind Schulpsycholog*innen relativ frei in der Gestaltung ihrer Beratungen mit den diversen Klient*innen (Liermann, 2003). Gleichzeitig ist ihre Arbeit durch grundlegende, psychosoziale Konzepte wie Ressourcenorientierung geprägt (Liermann, 2003). Eine standardisierte Befragung verallgemeinerter Qualitätsindikatoren wurde jedoch gewählt, um eine möglichst ressourcenschonende Evaluation mit Relevanz für den gesamten SpD OT zu ermöglichen. Diese Unvollständigkeit ist daher als hinnehmbar zu betrachten, insbesondere auch, weil die Auswahl der Qualitätsindikatoren für non-direktive Einzelfallberatung als ein ausgewogener Kompromiss wahrgenommen wurde. Dies ist aufgrund der Beteiligung der Berater*innen in der Konstruktion schlüssig und geht mit der gut ausgeprägten Inhaltsvalidität einher. Zudem wurde geäußert, dass viele Faktoren außerhalb der Einflusssphäre der Berater*in liegen. Diese Einschätzung spiegelt erneut wider, dass der Beratungserfolg zu großen Anteilen durch beratungsexterne Faktoren aufgeklärt wird (40% nach Lambert, 2013). Unter Validität wurde bereits auf die naturgemäß nicht mögliche Kontrolle dieser Klient*innen- und Umwelt-Variablen im Praxiskontext hingewiesen. Entscheidend ist daher eine gewisse Vorsicht bei der Interpretation von Ergebnissen (s. Validität; Kap. 5.1.3).

Der Schutz von Sicherheit, Würde und Rechten der Beteiligten erwies sich in einzelnen Punkten als optimierungswürdig. Als Einschränkung des Sicherheitsempfindens für die Berater*innen wurde die Abfrage von Item *S6 Region* der Schule ermittelt; aufgrund der regionalen Zuständigkeitsverteilung der Schulpsycholog*innen des SpD OT könnte in einzelnen Regionen auf die einzig zuständige Berater*in geschlussfolgert werden. Zwar gibt es auch Ausnahmen von dieser regionalen Aufteilung und dennoch stellt sie die Regel dar, weshalb dieses Item entfernt werden sollte, um eine einwandfreie datenschutzrechtliche Umsetzung zu ermöglichen und die Akzeptanz der Berater*innen gegenüber dem Instrument zu sichern. Die Lehrkräfte fühlten sich aus Klient*innen-Perspektive dagegen ausreichend geschützt. Schließlich wurden der Schutz und die Verarbeitung der Daten ausführlich in der Proband*innen-Information dargelegt.

Eine weitere Einschränkung liegt nicht im Instrument begründet, sondern in der Erhebungsorganisation: Die ebenso zugesicherte Freiwilligkeit der Teilnahme könnte unter Umständen von den Klient*innen nicht so wahrgenommen werden; wie schon erwähnt könnte der Eindruck entstehen, eine Vor- oder Gegenleistung für die Beratung erbringen zu müssen. Gerade in Untersuchungskontexten mit Abhängigkeitsverhältnissen wie zwischen Berater*in und Klient*in ist darauf hinzuweisen, dass bei einer Nicht-Teilnahme keine Nachteile entstehen (Döring & Bortz, 2016). Dies wurde zwar in der Proband*innen-Information

vermerkt, könnte aber aufgrund eines höheren Abhängigkeitsverhältnisses nicht ausreichen. Eine Lösungsmöglichkeit wäre die Externalisierung der Prä- und Post-Erhebung, wobei die Berater*in idealerweise nicht weiß, ob die Klient*in teilnimmt oder nicht (s. hierzu Implikationen, Kap. 5.2.2).

Eine dritte Einschränkung des Sicherheitsempfindens bezieht sich nicht auf das Instrument oder dessen Anwendung, sondern auf die Planung von künftigen Evaluationsvorhaben: Die Berater*innen zeigten sich unsicher über Ziele, Grundüberzeugungen und die Auswertungsebene von Evaluationen, bei denen das Instrument eingesetzt werden soll. Dies lässt sich damit erklären, dass sich die vorliegende Arbeit nur mit einem Teilschritt von Evaluationen, der Instrumentenkonstruktion, beschäftigt und nicht selbst eine Evaluation darstellt. Unter Stärken und Limitationen der Arbeit (Kap. 5.3) wird zudem die Umsetzung von Partizipation der Berater*innen in den Konstruktionsprozess kritisch betrachtet.

5.1.8 Integrierbarkeit (F8). Die Integrierbarkeit des Instruments in den schulpsychologischen Kontext erwies sich als niedrig bis mittel ausgeprägt. V. a. die Passung der Erhebung in die schulpsychologischen Abläufe (strukturell) ist unzufriedenstellend und erfordert Optimierungen. Inhaltlich passt die Gesamtausrichtung des Instruments zum spezifischen Angebot non-direktiver Einzelfallberatung der Schulpsycholog*innen.

Die strukturelle Integrierbarkeit ist durch verschiedene Aspekte der Erhebungsorganisation eingeschränkt. Zum einen wurde eine Störung des Beratungsprozesses durch die Prä- und Post-Erhebung festgestellt. Die Zeitpunkte zu Beginn und zum Ende eines Beratungsprozesses sind mit essentiellen Teilschritten wie Beziehungsaufbau in der Eingangs- und Alltagstransfer sowie Stabilisierung in der Abschlussphase verbunden (Kanfer et al., 2012; Kap. 2.2). Das Vorlegen des Instruments unmittelbar vor dem Beziehungsaufbau könnte gar einen negativen Effekt auf die Beziehung ausüben, wenn Klient*innen sich mit ihrem Problem evtl. nicht ernst genommen fühlen. Eine unmittelbare Erhebung nach Abschluss könnte von der Zukunftsorientierung am Ende einer Beratung zu sehr in eine reflexiv rückblickende Richtung lenken und Transferüberlegungen möglicherweise sogar unterbrechen. Alternativ wurde für die Post-Messung ein Zeitraum in den nachfolgenden Tagen der Beratung vorgeschlagen, um genügend Zeit zur Verarbeitung angeregter Gedanken zu bieten. Für die Prä-Messung erscheint eine Erhebung zwischen Terminvereinbarung und erster Beratungssitzung ratsam. Dies könnte für die Klient*innen bereits als eine Art reflexive Vorbereitung auf die Beratung (s. Nützlichkeit, Kap. 5.1.6) fungieren und würde den Beziehungsaufbau zu Beginn der Beratung nicht stören. Der ebenfalls behandelte Zeitraum

der Follow-up-Erhebung (drei Monate) wurde in seiner Pauschalität hinterfragt: Bei kleineren Anliegen und kürzeren Beratungsprozessen könnten drei Monate zu lang sein. In der Wirksamkeitsforschung sind zwar Zeiträume ab drei Monaten üblich, jedoch sollte dies von der Intensität der Intervention abhängig sein (Hager, 2008). Da jede Beratung individuell intensiv ist, sind individualisierte Zeiträume nach Absprache mit den Klient*innen denkbar. Hierbei erscheint es sinnvoll, dennoch einheitliche Zeitspannen zur Auswahl zu stellen, bspw. vier Wochen für weniger intensive, acht Wochen für mittel intensive und zwölf Wochen für intensive Beratungen. Auf diese Weise können interventionsangemessene Zeitfenster angeboten werden und zugleich eine gewisse Standardisierung aufrecht erhalten bleiben, um eine einfachere Auswertung und Interpretation zu sichern. Weiterhin wurde die Umsetzung des Instruments als paper-pencil Version als umständlich für mobile Beratungen in Schulen und als einschränkend in der zeitlichen Flexibilität der Berater*innen bewertet. Hinzu kommt, dass das Ende einer Beratung teils spontan eingeleitet wird oder Beratungsprozesse zwischen den Sitzungen abgebrochen werden. Eine digitale Erhebung wäre daher aus organisatorischer Perspektive praktikabler (Kap. 5.2.2). Zuletzt passt das Messdesign nicht zu kontinuierlichen Supervisionsprozessen, bei denen sich weder Beginn noch Ende des Prozesses bestimmen lassen. Bei Kurzberatungen mit nur einer Sitzung wäre eine Erhebung theoretisch möglich, jedoch aufgrund des Umfangs inhaltlich und zeitlich unverhältnismäßig.

Dagegen ist die inhaltliche Integrierbarkeit für den Kontext non-direktiver Einzelfallberatung als gut zu bewerten (s. Inhaltsvalidität unter Kap. 5.1.3), ebenso für den Gesamtkontext von Schulpsychologie, wo es darum geht Selbstreflexionsprozesse zu unterstützen (Liermann, 2003). Das Instrument passt inhaltlich jedoch nicht zu Helfer*innen-Konferenzen, wo mehrere Personen beteiligt sind und somit unterschiedliche Perspektiven einbezogen werden müssten; dies wurde gemäß Forschungsauftrag nicht in der Arbeit verfolgt. Inhaltliche Einschränkungen zeigten sich zudem bei Kurzberatungen, bei denen sich Klient*innen oft ein direktiveres Vorgehen wünschen, und bei kontinuierlichen Reflexionsprozessen ohne konkretem Problem oder Anliegen. Das ist schlüssig, da die Items unter Verwendung eines non-direktiven und lösungsorientierten Beratungsverständnisses (z. B. Warschburger, 2009) sowie unter Rückgriff von Modellen entwickelt wurden, die aus dem Beratungs-, Coaching- und Psychotherapiekontext stammen (Kap. 2).

5.2 Implikationen für die Praxis

Die vorangehende Diskussion der Ergebnisse thematisiert bereits spezifische Optimierungsmöglichkeiten für einzelne Gütekriterien. Diese werden zudem in Tabelle 6 zusammenfassend dargestellt. Da sich diese spezifischen Implikationen jedoch zum Teil

widersprechen (z. B. Item-Ergänzungen zur Steigerung von Inhaltsvalidität vs. Ökonomie) oder zum Teil stark ähneln und dadurch an Relevanz gewinnen, werden im Folgenden essentielle Implikationen aus einem ganzheitlichen Blick abgeleitet. Hierbei wird unterschieden in Implikationen für das Instrument, die Erhebung und künftige Evaluationen.

Tabelle 6

Vorschläge zur Optimierung des Instruments und der Erhebungsorganisation

Gütekriterium	**Verbesserungsvorschläge (für Instrument und Erhebung)**
Durchführungs-objektivität	Erhöhung von Verständlichkeit (Standardisierung): • Likert-Skala um „weiß nicht“ Antwortoption ergänzen • Plus-/ Minus-Skala vereinfachen oder entfernen • Einzelne Begriffe bei Bedarf erklären und ggf. situative Referenzen der Items verbessern Verringerung von Versuchsleitereffekten: • Erhebung externalisieren (aus Beratung)
Reliabilität	-
Validität	Erhöhung von Augenscheinvalidität und Akzeptanz der Klient*innen: • soziodemographischen und Kontrollvariablen reduzieren Erhöhung von Inhaltsvalidität: • Hinzunahme weiterer Variablen wie „Schaffung von Struktur“ • Plus-/ Minus-Skala entfernen • Entfernen von *S1 Alter* und *S6 Region der Schule*
Ökonomie	Verringerung des zeitlichen Aufwands: • Instrument kürzen (v. a. Proband*innen-Information und soziodemographische Variablen, Plus-/ Minus-Skala) • Erhebung externalisieren (bspw. Online-Befragung) Verringerung der Beanspruchung der Berater*innen: • Erhebung externalisieren

Fortsetzung Tabelle 6:

Gütekriterium	**Verbesserungsvorschläge (für Instrument und Erhebung)**
Zumutbarkeit	Verringerung kognitiver Beanspruchung der Klient*innen • Instrument kürzen • Plus-/ Minus-Skala anpassen oder entfernen Verringerung psychischer Beanspruchung der Klient*innen • Kürzung des Instruments • Prä-Erhebung externalisieren • Subjektives Freiwilligkeitserleben der Klient*innen für Teilnahme erhöhen
Nützlichkeit	-
Fairness	Erhöhung des Schutzes von Sicherheit, Rechten und Würde: • *S6 Region der Schule* entfernen • Subjektives Freiwilligkeitserleben der Klient*innen für Teilnahme erhöhen (z. B. Externalisierung)
Integrierbarkeit	Erhöhung struktureller Passung: • Erhebung externalisieren und digitalisieren • Anpassung der Erhebungszeitpunkte

Anmerkung. Dargestellt sind nach Gütekriterien hergeleitete, spezifische Implikationen. Die farbige Unterlegung zeigt die eingeschätzte Ausprägung der Gütekriterien an: grün = hohe Ausprägung, gelb = mittlere Ausprägung, rot = niedrige Ausprägung, grau = keine Einschätzung möglich. Die farbige Schrift erklärt sich wie folgt: lila = Implikation für Instrument selbst, blau = Implikation für Erhebungsorganisation. Reliabilität nicht behandelt. Für eine ansprechendere Darstellung wurde ausnahmsweise von den APA-Richtlinien zur Manuskriptgestaltung abgewichen.

5.2.1 Implikationen für die Revision des Instruments. Wie unter Kap. 5.1 aufgezeigt weist das konstruierte Instrument selbst (ohne Betrachtung der Erhebungsorganisation) v. a. eine zufriedenstellende Standardisierung, Validität, Nützlichkeit

und inhaltliche Fairness auf. Handlungsbedarf besteht insbesondere hinsichtlich Ökonomie und Zumutbarkeit. Hierbei sind v. a. zwei Implikationen hervorzuheben, die jeweils für mehrere Gütekriterien einen Zugewinn bedeuten würden:

Implikation 1 – Ökonomisierung: Um Zeitressourcen aller Beteiligten, kognitive Beanspruchung und die Durchhaltefähigkeit der Klient*innen noch stärker zu schonen (sowie dadurch die Verwertbarkeit der Daten zu erhöhen), sollte das Instrument zusätzlich zur ersten Revision weiter gekürzt werden. Hierbei ist insbesondere bei der Proband*innen-Information anzusetzen. Auch soziodemographische Variablen bieten einfache Möglichkeiten zur Kürzung: Insbesondere *S6 Region der Schule* und *S1 Alter*, werden als nicht relevant eingeschätzt oder sind aus Anonymisierungsgründen nicht haltbar. Ebenso ist die Anpassung der Antwortskalen zu empfehlen, was mit einer deutlichen Reduktion der Komplexität und Verkürzung des Instruments einhergehen würde. Hierfür werden im nachfolgenden Absatz Empfehlungen gegeben. Die Reduktionsmöglichkeiten von Variablen und Items für Prozess- und Ergebnisqualität dagegen sind schwieriger zu bestimmen, da keine unpassenden Items identifiziert wurden, sondern im Gegenteil noch interessante Ergänzungen für Prozessqualität (z. B. Schaffung von Struktur) ermittelt wurden. Für beide Variablenbereiche konnten spezifische Nutzen festgestellt werden: Die prozessorientierten Items bieten konkrete Anhaltspunkte und Feedback für die Beratungsarbeit, wohingegen die ergebnisorientierten ein Screening zur Situation der Klient*innen ermöglicht. Je nachdem worauf der Fokus des Erkenntnisinteresses liegt, könnten Variablen in dem einen oder anderen Bereich gekürzt werden. Dennoch sollten beide Bereiche bestehen bleiben, um den Zusammenhang von Prozess- auf Ergebnisqualität analysieren zu können.

Implikation 2 – Anpassung der Antwortskalen: Die explorative Plus-/ Minus-Skala ist in vielerlei Hinsicht als Einschränkung hervorzuheben. Sie beeinträchtigt die Verständlichkeit (Objektivität), inhaltliche Passung (Validität), Ökonomie und kognitive Zumutbarkeit des Instruments. Insbesondere die Tatsache, dass die Attribuierung positiver Veränderungen auf die eigene Person als Indikator für eine gut ausgeprägte Selbstwirksamkeit und im Sinne von Beratungserfolg betrachtet werden kann, macht die Variable *E21 Ergebnisattribution und -bewertung* inhaltlich fragwürdig. Daher sollte diese Variable mit der zugehörigen Plus-/ Minus-Skala entfernt werden. Gleichzeitig wäre hiermit eine deutliche Komplexitätsreduktion des Instruments verbunden, da mehrere Überlegungen je Item wegfallen würden. Stattdessen sollte die fünfstufige Likert-Skala um die Antwortoption „weiß nicht“ ergänzt werden, um bei Verständnisproblemen oder Irrelevanz nicht die mittlere Kategorie ankreuzen zu müssen.

5.2.2 Implikationen für die Revision der Erhebungsorganisation. Wie unter Kap. 5.1 aufgezeigt stellt die angedachte Erhebungsorganisation eine Einschränkung für v. a. die Objektivität, Ökonomie, Zumutbarkeit, Fairness und Integrierbarkeit dar. Hierbei wurde immer wieder auf die folgende Implikation verwiesen:

Implikation 3 – Externalisierung der Erhebung: Eine Haupterkenntnis der Arbeit ist, dass die Prä- und Post-Erhebung, welche direkt vor oder nach der Beratung stattfinden und durch die Berater*innen organisiert werden, von der Beratungssituation getrennt werden sollte. Hierdurch ist, wie unter Kap. 5.1 diskutiert, eine Verringerung von Berater*innen-Einflüssen auf das Proband*innen-Verhalten (Objektivität) und eine Verringerung des möglicherweise subjektiv erlebten Teilnahmezwangs (Fairness) zu erwarten. Eine externalisierte Befragung würde zudem die Ausübung wichtiger Beratungsschritte wie Beziehungsaufbau zu Beginn und Alltagstransfer zum Ende der Beratung nicht behindern (strukturelle Integrierbarkeit), was ebenso eine mögliche psychische Beanspruchung für die Klient*innen durch einen Beratungsaufschub zur Prä-Erhebung verhindern würde (Zumutbarkeit). Weiterhin würde die Externalisierung zu einem verringerten zeitlichen und organisatorischen Aufwand für die Berater*innen führen (Ökonomie) und besser zu den schulpsychologischen Gegebenheiten von bspw. mobiler Beratung passen (strukturelle Integrierbarkeit).

In Konsequenz dieser unterschiedlichen Aspekte erscheint eine Externalisierung am besten in Form einer Online-Befragung mithilfe eines Befragungsservers wie z. B. SoSci Survey oder LimeSurvey realisierbar. Hierbei ist im Vergleich zu E-Mail-Varianten seitens der Proband*innen weniger Aktion gefordert und die Anonymisierung ist einfacher umzusetzen, allerdings sind Lizenzverträge für eine Nutzung zu beschaffen (Döring & Bortz, 2016). Ein weiterer Vorteil hierbei ist, dass gewisse Begrifflichkeiten, bei denen es Verständnisprobleme geben könnte (Anhang F, Tabelle F4), mit einer zusätzlichen Definition in Form eines Informations-Icons hinterlegt werden könnten. Insbesondere nach Entfernen der Plus-/ Minus-Skala ist eine einfache Umsetzung des Instruments als Online-Befragung denkbar. Problematisch könnten allerdings höhere Verweigerungs- und Abbruchquoten bei einer Online-Befragungen sein (Döring & Bortz, 2016); hierfür sollten Gegenstrategien im Zuge einer Online-Umsetzung diskutiert werden. Die Proband*innen-Codes müssten bei einer Onlinebefragung durch die Proband*innen selbst generiert werden. Was die passenden Zeitpunkte der Erhebung anbelangt, erscheint eine Prä-Erhebung in den Tagen vor und eine Post-Erhebung wenige Tage nach der Beratung sinnvoll; nach Absprache zwischen Berater*in und Klient*in zum Ende der Beratung und je nach Intensität der Beratung könnte ermittelt

werden, wann eine erneute Befragung passend wäre (etwa vier, acht oder zwölf Wochen nach Beratungsende). Die Versendung des Teilnahme-Links könnte ggf. durch eine neutrale Stelle wie bspw. das Sekretariat des SpD OT übernommen werden. Trotz Externalisierung sollte im Fragebogen auf ein Gesprächsangebot verwiesen werden, falls durch das Bearbeiten des Fragebogens weiterer Bedarf gesehen wird.

5.2.3 Implikationen für Evaluationen. Eine letzte wesentliche Implikation, die sich aus den Ergebnissen ableiten lässt, bezieht sich nicht auf das Instrument oder die Erhebungsorganisation, sondern auf die Durchführung künftiger Evaluationen des SpD OT, bspw. mithilfe des Instruments.

Implikation 4 – gemeinschaftliche Ausgestaltung künftiger Evaluationen: Im Rahmen der Arbeit wurde ein Instrument zur Messung der Wirksamkeit schulpsychologischer Einzelfallberatung entwickelt. Damit wurden jedoch noch keine genauen Ziele (z. B. Legitimation oder Weiterentwicklung) oder Auswertungsebenen (z. B. Berater*innen- oder Team-Ebene) festgesetzt; ebenso wurde nicht entschieden, wer Zugriff auf Ergebnisse haben wird sowie wer Interpretationen und Schlussfolgerungen vornimmt und auf welche Art und Weise dies geschehen soll. Diese Themen wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht angesprochen und führten daher zu Unsicherheiten bei den Berater*innen. Im Rahmen der Schritte von Evaluationen sind dies Themen, die idealerweise unter Mitwirkung aller Referent*innen des SpD OT besprochen werden sollten, um die Akzeptanz der Beteiligten, Nutzung und Verwertbarkeit der Evaluation zu sichern (Kromrey, 2005; Merchel, 2019; Stufflebeam, 2000).

5.3 Stärken und Limitationen

Für eine angemessene Einordnung der Ergebnisse im Rahmen der Forschungsarbeit sind in methodischer Hinsicht gewisse Stärken und Limitationen in der Vorgehensweise festzuhalten.

Zunächst konnte die zweite Forschungsfrage (F2 Reliabilität) nicht beantwortet werden, da die ursprünglich angedachte Piloterhebung des Instruments als Bestandteil eines Mixed-Methods-Design zwar stattfand, jedoch nicht genügend auswertbare Daten lieferte. Reliabilität ist jedoch mithilfe statistischer Kennwerte zu ermitteln (Moosbrugger & Kelava, 2020). Weiter konnten keine statistischen Zusammenhangsanalysen zwischen Ausprägungen der Prozess- und Ergebnisqualität vorgenommen werden, was jedoch wichtig wäre, um die theoretische Annahme über einen positiven Zusammenhang von Prozess- und Ergebnisqualität für die Items des Instruments empirisch bestätigen zu können. Die geringe Anzahl an vollständigen Daten in der Piloterhebung ist den Berater*innen zufolge v. a. auf die

Einschränkungen durch die Covid-19-Pandemie zurückzuführen. So mussten die Berater*innen ihr Angebot im Erhebungszeitraum auf eine mediengestützte Beratung in Distanz umstellen. Hierdurch gebundene Ressourcen konnten nicht im Rahmen der Piloterhebung zur Geltung kommen. Zudem war das als paper-pencil Version konstruierte Instrument ursprünglich nicht für den Kontext von Distanzberatung ausgerichtet; auch die daraufhin erstellte PDF- bzw. E-Mail-Version könnte noch zu umständlich gewesen sein. In Zeiten, in denen Präsenzberatungen stattfinden durften, waren für die Berater*innen strenge Hygienevorschriften zu befolgen, bspw. war der Austausch von Materialien (wie die Fragebögen) zu vermeiden.

Nichtsdestotrotz konnten die Berater*innen dabei einen guten Eindruck vom Instrument erhalten und ihre Erfahrungen aus der (geplanten oder tatsächlichen) Anwendung im Praxisalltag in den ausführlichen qualitativen Evaluations-Interviews einbringen. Eine solch qualitative Pre-Testung stellt ein empfohlenes Vorgehen in der Überprüfung von Messverfahren dar (Döring & Bortz, 2016). Gerade im Kontext schulpsychologischer Selbstevaluation gewinnen Beurteilungen durch Expert*innen an Bedeutung, um inhaltsvalide und brauchbare Verfahren zu entwickeln (Häring & Kowalczyk, 2001). So stellt der Einbezug der Referent*innen in der Konstruktion und erneut der Referent*innen sowie von Lehrkräften in der Evaluation des Instruments einen Vorteil der Arbeit dar. Erfreulich ist, dass in beiden Interviewerhebungen insgesamt acht unterschiedliche Schulpsycholog*innen des SpD OT, also fast das gesamte Referat, involviert war. Kritisch ist jedoch, dass für Einschätzungen aus Klient*innen-Sicht nur Lehrkräfte befragt wurden, die zudem Beratungslehrer*innen werden wollten und daher vermutlich mehr Vorwissen über Beratung hatten. V. a. bei Untersuchungskategorien wie *Standardisierung (Verständlichkeit)* oder *Kognitive Beanspruchung* wären direkte Einschätzungen von Schüler*innen oder Eltern von besonderem Interesse. Ebenso waren nicht alle befragten Lehrkräfte bereits Klient*innen schulpsychologischer Beratung gewesen. Der Rückgriff auf stellvertretende Einschätzungen für die Klient*innen-Sicht stellt eine Einschränkung der Validität dar, wobei sich in der Zusammenschau von Berater*innen- und (potenziellen) Klient*innen-Sicht bereits ein reichhaltiges Bild ergab.

Die qualitative Inhaltsanalyse war auf Basis der wörtlichen, semantisch-inhaltlichen Transkription der Interviews zur Evaluation sehr ausführlich und stellte sicher, dass der Informationsgehalt der Daten für die Analyse gut ausgeschöpft werden konnte. Allerdings wurde aus ökonomischen Gründen keine Inter- und Intrakoderübereinstimmung bestimmt, die von Mayring (2010) jedoch zur Ermittlung der Objektivität und Reliabilität der Analyse

empfohlen werden. Zwar kann eine objektive und reliable Analyse nicht nachgewiesen werden und dennoch sind keine substanziellen Einschränkungen zu erwarten, denn: Die Kodierung wurde mithilfe des Kategoriensystems regelgeleitet vollzogen und der Untersuchungsgegenstand umfasste weniger latente Sinngehalte, sondern relativ konkrete Gütekriterien. Positiv ist die begleitende Dokumentation des Forschungsprojekts hervorzuheben, die wiederum selbst in die Inhaltsanalyse eingehen konnte und mit den Interviewdaten trianguliert wurde.

Zuletzt wäre ein noch stärkerer Einbezug der schulpsychologischen Referent*innen des SpD OT wünschenswert gewesen. Wie beschrieben ist es eine Stärke der Arbeit, dass diese sowohl in der Konstruktion als auch Evaluation zahlreich berücksichtigt wurden, jedoch wäre es zusätzlich von Vorteil gewesen, Informationen über die Arbeit nicht nur schriftlich zu kommunizieren, sondern auch persönlich zu präsentieren und bspw. Ideen in der frühen Konstruktionsphase im Rahmen einer Gruppendiskussion zu eruieren. Auf diese Weise wären beschriebene Unsicherheiten der Berater*innen evtl. weniger aufgetreten und die Akzeptanz für das Vorhaben noch höher gewesen.

Zusammenfassend lassen sich methodische Limitationen der Arbeit identifizieren, die in ähnlichen weiteren Forschungsvorhaben verbessert werden könnten. Die Verwertbarkeit der Ergebnisse und Implikationen der Arbeit erscheinen hierdurch aber nicht substanziell eingeschränkt.

5.4 Ausblick

Basierend auf den Implikationen der vorliegenden Arbeit könnte das entwickelte Instrument erneut revidiert werden, wobei durch bereits geringen Aufwand (z. B. Anpassung der Antwortskala) die Güte des Instruments nochmal deutlich erhöht werden könnte. Anschließend erscheint eine quantitative Pre-Testung des Instruments ratsam. Dabei könnten Kennwerte der Reliabilität ermittelt werden und der Zusammenhang zwischen soziodemographischen, Prozess- und Ergebnisvariablen analysiert werden. Weitere Wissenschafts-Praxis-Kooperationen wären denkbar, um Evaluationsinstrumente für andere schulpsychologische Angebote als non-direktive Einzelfallberatung zu entwickeln. Neben der Messung direkter Effekte auf Klient*innen, könnten dabei auch indirekte Effekte auf das schulische Umfeld berücksichtigt werden, um der systemischen Ausrichtung schulpsychologischer Angebote auch in der Wirksamkeitsmessung gerecht zu werden. Ebenso ist zu überlegen, neben Prozess- und Ergebnisevaluationen auch die kontextuelle und strukturelle Qualitätsebene einzubeziehen. Hierbei würden Bedarfs- und Potenzialanalysen stärker im Vordergrund stehen.

5.5 Fazit

Im Rahmen der Forschungsarbeit konnte ein Instrument zur Messung von Prozess- und Ergebnisqualität non-direktiver, schulpsychologischer Einzelfallberatung entwickelt (Ziel 1) und evaluiert (Ziel 2) werden. V. a. hinsichtlich Standardisierung, Inhaltsvalidität und Nützlichkeit konnten bereits gute Ausprägungen festgestellt werden. Für andere Bereiche wie Ökonomie und strukturelle Integrierbarkeit sind Optimierungen angeraten. Hierfür wurden konkrete Implikationen abgeleitet. Nach erneuter Revision könnte das Instrument daher eine Bereicherung für Wirksamkeitsmessungen in schulpsychologischen Selbstevaluationen darstellen und bspw. reine Zufriedenheitsbefragungen erweitern.

Allgemeiner hat die Arbeit aufgezeigt, dass die Konstruktion praxisnaher Evaluationsinstrumente begleitet wird durch einen stetigen Aushandlungsprozess von einerseits wissenschaftlichen und andererseits praktischen Anforderungen, bspw. zwischen inhaltlich fairer und valider Länge sowie ökonomischer Kürze des Verfahrens. Dabei ist so viel Praktikabilität wie möglich und so viel wissenschaftliche Genauigkeit wie nötig anzustreben, um für den Zweck der Selbstevaluation einsetzbare und verwertbare Instrumente zu erhalten. Weiter ist der Einsatz von Evaluationsinstrumenten zwar primär als Evaluation anzusehen und dennoch geht der Evaluationsprozess über die bloße „Festsetzung des Wertes einer Sache“ (Köller, 2009, S. 334) hinaus. Es können interventive Wirkungen sowohl bei den evaluierenden Klient*innen als auch bei den evaluierten Berater*innen auftreten. Bspw. können selbstreflexive Prozesse durch den Einsatz des konstruierten Instruments angeregt werden. Allerdings könnten auch negative Emotionen ausgelöst werden, z. B. potenzielle Evaluationsangst bei Berater*innen oder das Gefühl bei Klient*innen, mit ihrem eigentlichen Beratungsanliegen nicht ernst genommen zu werden. Dies gilt es stets zu untersuchen und in der Gestaltung von Instrumenten und der Durchführung von Evaluationen zu berücksichtigen. V. a. der Einbezug von Beteiligten erscheint hierbei wichtig zu sein. Schließlich steht im Zentrum von Beratung ein zwischenmenschlicher Beziehungsprozess, welcher durch Vertraulichkeit seitens der Berater*in gerahmt wird. Eine Praxisevaluation kann hierbei als Störfaktor wahrgenommen werden. Letztlich resultiert jedoch gerade aus dieser vertraulichen Beziehungsarbeit die berufsethische Verantwortung, maximal effektive und nützliche Beratungen anzubieten. Die Konstruktion und Evaluierung eines Evaluationsinstruments im Rahmen dieser Arbeit ist als ein Schritt zur Erfüllung dieser Aufgabe zu verstehen. Die Messung der Wirksamkeit schulpsychologischer Beratung wiederum ist als ein Teilschritt weiterer Bestrebungen zur Qualitätssicherung schulpsychologischer Arbeit insgesamt am SpD OT einzuordnen. Qualität ist dabei ein relationaler, stets neu zu definierender Begriff und

erfordert folglich eine regelmäßige und zirkuläre Auseinandersetzung. Auf diese Weise kann Schulpsychologie ihre Expertise als psychologischer Fachdienst für die Schule aus den vergangenen 100 Jahren aufrechterhalten und weiter ausbauen. Nicht zuletzt geht es darum, der schulpsychologischen Verantwortung gegenüber den schulischen Akteur*innen und der Gesellschaft gerecht zu werden.

Literaturverzeichnis

Anthun, R. (1999). Quality and improvement potential in school psychology services. *School Psychology International, 20*, 163-175. doi:10.1177/0143034399202001

Anthun, R. (2000). Parents' views of quality in Educational Psychology Services. *Educational Psychology in Practice, 16*, 141-157. doi:10.1080/713666059

Avci-Werning, M. (2016). Beratung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte. In K. Seifried, S. Drewes, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (2. Aufl., S. 282-293). Stuttgart: Kohlhammer.

Baskin, T. W., Slaten, C. D., Crosby, N. R., Pufahl, T., Schneller, C. L., & Ladell, M. (2010). Efficacy of counseling and psychotherapy in schools: A meta-analytic review of treatment outcome studies. *The Counseling Psychologist, 38*, 878-903. doi:10.1177/0011000010369497

Bauer, K.-O. (2007). Theorie und Methodologie der Evaluation an Schulen. In K.-O. Bauer (Hrsg.), *Evaluation an Schulen. Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis* (S. 13-51). München: Juventa.

Becker, U. (2016). Schülerinnen und Schüler mit (sonderpädagogischen) Förderbedarfen. In K. Seifried, S. Drewes, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (2. Aufl., S. 219-230). Stuttgart: Kohlhammer.

Beelmann, A., & Hercher, J. (2016). Methodische Beurteilung von Evaluationsstudien im Bereich der Gewalt- & Kriminalitätsprävention: Beschreibung und Begründung eines Methodenprofils. In Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (Hrsg.), *Entwicklungsförderung & Gewaltprävention 2015/2016. Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (S. 97-116). Bonn: DFK.

Behr, M., Valentin, U., & Ramos-Weisser, C. (2003). Arbeitsbelastung von Schulleitungen. Zusammenhänge von Arbeitskontexten und Persönlichkeitsmerkmalen. *Pädagogische Führung, 14*, 210-213.

Behrendt, P. (2004). *Wirkfaktoren und Psychodrama im Transfercoaching* (Unveröffentlichte Diplomarbeit). Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg i. Br.

Bergkvist, L., & Rossiter, J. R. (2007). The predictive validity of multiple-item versus single-item measures of the same constructs. *Journal of marketing research, 44*, 175-184. doi:10.1509/jmkr.44.2.175

Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP), Sektion Schulpsychologie. (2018). *Schulpsychologie in Deutschland. Berufsprofil* (4. Aufl.).

Berlin: BDP - Sektion Schulpsychologie. Verfügbar unter https://bdp-schulpsychologie.de/aktuell/2018/180914_berufsprofil.pdf

Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP), Sektion Schulpsychologie. (o.J.). *Bundeskongress für Schulpsychologie: 100 Jahre Schulpsychologie – Mehr Psychologie in die Schulen.* Verfügbar unter https://www.bdp-schulpsychologie.de/aktuell/buko/2021/

Bohart, A. C., & Tallman, K. (2010). Clients: The neglected common factor in psychtherapy. In B. Duncan, S. Miller, B. Wampold, & M. Hubble (Hrsg.), *The Heart and Soul of Change* (2. Ausgabe, S. 83-111). Washington, DC: American Psychological Association.

Borg-Laufs, M., & Hungerige, H. (2010). *Selbstmanagementtherapie mit Kindern* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Borg-Laufs, M., & Tiskens, J. (2018). Evaluation des Beratungsprozesses. In D. Wälte & M. Borg-Laufs (Hrsg.), *Psychosoziale Beratung. Grundlagen – Diagnostik – Intervention* (S. 272-280). Stuttgart: Kohlhammer.

Brandt, H., & Moosbrugger, H. (2020). Planungsaspekte und Konstruktionsphasen von Tests und Fragebogen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl., S. 39-66). Berlin: Springer. doi:10.1007/978-3-662-61532-4_3

Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl.). München: Pearson Studium.

Cheung, F., & Lucas, R. E. (2014). Assessing the validity of single-item life satisfaction measures: Results from three large samples. *Quality of Life research*, *23*, 2809-2818. doi:10.1007/s11136-014-0726-4

Chmielewski, A. K. (2019). The Global Increase in the Socioeconomic Achievement Gap, 1964 to 2015. *American Sociological Review*, *84*, 517-544. doi:10.1177/0003122419847165

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Delsignore, A., & Schnyder, U. (2007). Control expectancies as predictors of psychotherapy outcome: A systematic review. *British Journal of Clinical Psychology*, *46*, 467-483. doi:10.1348/014466507X226953

Deutsche Gesellschaft für Beratung e.V. (DGfB). (o.J.). *Wie erkenne ich gute Beratung? Eine Information für Ratsuchende*. Verfügbar unter: https://dachverband-

beratung.de/dokumente/Wie%20erkenne%20ich%20gute%20Beratung_DGfB_Flyer_2014.pdf

Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval). (2016). *Standards für Evaluation*. Verfügbar unter: https://www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval-Standards_fuer_Evaluation.pdf

Dew, S. E., & Bickman, L. (2005). Client expectancies about therapy. *Mental Health Services Research, 7*, 21-33. doi:10.1007/s11020-005-1963-5

Dollase, R. (2010). *Situation der Schulpsychologie in Deutschland und Niedersachsen im internationalen Vergleich*. Gutachten im Auftrag der Max-Träger-Stiftung.

Dolbier, C. L., Webster, J. A., McCalister, K. T., Mallon, M. W., & Steinhardt, M. A. (2005). Reliability and validity of a single-item measure of job satisfaction. *American Journal of Health Promotion, 19*(3), 194-198. doi:10.4278/0890-1171-19.3.194

Donabedian, A. (1966). Evaluating the Quality of Medical Care. *The Milbank Memorial Fund Quarterly, 44*(3), 166-206. doi:0.2307/3348969

Donaldson, S. I., Gooler, L. E., & Scriven, M. (2002). Strategies for Managing Evaluation Anxiety: Toward a Psychology of Program Evaluation. *American Journal of Evaluation, 23*(3), 261-273. doi:10.1177/109821400202300303

Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Heidelberg: Springer.

Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: dr dresing & pehl GmbH.

Drewes, S. (2016a). Aufgaben und Organisationsformen der Schulpsychologie in Deutschland. In K. Seifried, S. Drewes, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (2. Aufl., S. 30-41). Stuttgart: Kohlhammer.

Drewes, S. (2016b). Geschichte der Schulpsychologie in Deutschland. In K. Seifried, S. Drewes, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (2. Aufl., S. 13-22). Stuttgart: Kohlhammer.

Dunkel, L. (2016). Schulpsychologie international. In K. Seifried, S. Drewes, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (2. Aufl., S. 108-114). Stuttgart: Kohlhammer.

Ehinger, W. (2016). Supervision und Coachingprozesse im schulischen Kontext. In K. Seifried, S. Drewes, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (2. Aufl., S. 446-457). Stuttgart: Kohlhammer.

Elbing, E., & Seitz, S. (1994). Erwartungen von Lehrern an Schulpsychologen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 41*, 262-271.

Eutsler, J., & Lang, B. (2015). Rating scales in accounting research: The impact of scale points and labels. *Behavioral Research in Accounting, 27*(2), 35-51. doi:10.2308/bria-51219

Fairchild, T. N., & Seeley, T. J. (1996). Evaluation of School Psychological Services: A Case Illustration. *Psychology in the Schools, 33*, 46-55. doi:10.1002/(SICI)1520-6807(199601)33:1<46::AID-PITS6>3.0.CO;2-U

Flick, U. (2009). Qualitative Methoden in der Evaluationsforschung. *Zeitschrift für qualitative Forschung, 10*, 9-18.

Gasser, C. (2012). Evaluation von Supervisionsprozessen an Südtiroler Schulen. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 19*, 443-457.

Gassmann, D., & Grawe, K. (2006). General change mechanisms: The relation between problem activation and resource activation in successful and unsuccessful therapeutic interactions. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 13*, 1-11. doi:10.1002/cpp.442

Grant, A. M., Passmore, J., Cavanagh, M. J., & Parker, H. (2010). The state of play in coaching today: A comprehensive review of the field. *International Review of Industrial and Organizational Psychology, 25*, 125-167. doi:10.1002/9780470661628.ch4

Grawe, K. (1995). Grundriss einer Allgemeinen Psychotherapie. *Psychotherapeut, 40*, 130-145.

Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion* . Göttingen: Hogrefe.

Greif, S. (2013). Conducting organizational based evaluations of coaching and mentoring programs. In J. Passmore, D. B. Peterson, & T. Freire (Hrsg.), *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring* (S. 445-470). Chichester: John Wiley & Sons. doi:10.1002/9781118326459

Greif, S. (2016). Wie wirksam ist Coaching? Ein umfassendes Evaluationsmodell für Praxis und Forschung. In R. Wegener, M. Loebbert, & A. Fritze (Hrsg.), *Coaching-Praxisfelder* (2. Aufl., S. 161-182). Wiesbaden: Springer.

Grünewald, S. (2020). *Schulpsychologische Arbeitsqualität aus Klientenperspektive. Einflussfaktoren auf Klientenzufriedenheit und Intensität der Inanspruchnahme von Angeboten des schulpsychologischen Dienstes Ostthüringen* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Hager, W. (2008). Evaluation von pädagogisch-psychologischen Interventionsmaßnahmen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 721-732). Göttingen: Hogrefe.

Haken, H., & Schiepek, G. (2006). *Synergetik in der Psychologie. Selbstorganisation verstehen und gestalten*. Göttingen: Hogrefe.

Hanckel, C. (2001). Organisationsformen der Schulpsychologie in Deutschland. In H.-G. Häring & W. Kowalczyk (Hrsg.), *Schulpsychologie konkret: Einführung in Handlungsfelder und Methoden* (S. 105-111). Neuwied: Luchterhand.

Harazd, B., Gieske, M., & Rolff, H.-G. (2009). *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung*. Neuwied: Luchterhand.

Häring, H.-G., & Hüsing, A. (1992). Sind Eltern mit der schulpsychologischen Beratung zufrieden? - Erprobung eines Elternfragebogens. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 1*, 52-57.

Häring, H.-G., & Kowalczyk, W. (2001). Kennzeichen schulpsychologischer Arbeit. In H.-G. Häring & W. Kowalczyk (Hrsg.), *Schulpsychologie konkret: Einführung in Handlungsfelder und Methoden* (S. 30-37). Neuwied: Luchterhand.

Harwell, M., Maeda, Y., Bishop, K., & Xie, A. (2017). The Surprisingly Modest Relationship Between SES and Educational Achievement. *The Journal of Experimental Education, 85*, 197-214. doi:10.1080/00220973.2015.1123668

Hasselhorn, M., Drewes S., & Seifried, K. (2016). Wissenschaftliches Selbstverständnis schulpsychologischen Handelns. In K. Seifried, S. Drewes, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (2.Aufl., S. 23-29). Stuttgart: Kohlhammer.

Heimlich, U. (2020). Förderschwerpunkt Lernen. In U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion* (S. 73-83). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heimlich, U., & Kiel, E. (2020). Vorwort der Herausgeber. In U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion* (S. 5-7). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 669-686). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-21308-4_44

Herriger, N. (1992). Empowerment -eine neue Zauberformel der Sozialen Arbeit? *Soziale Arbeit, 7*, 231-234.

Herschbach, P. (2002). Das „Zufriedenheitsparadox" in der Lebensqualitätsforschung. *Psychother Psych Med, 52*, 141-150. doi:10.1055/s-2002-24953

Hertzsch, H. (2016). Kommunikation als Führungsaufgabe in der Schule: Einblicke in den Status Quo von Schulleitern. In K. Seifried, S. Drewes, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (2. Aufl., S. 395-408). Stuttgart: Kohlhammer.

Heß, T., & Roth, W. (2001). *Professionelles Coaching.* Heidelberg: Asanger.

Heyse, H. (2000). Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Evaluation in der Schulpsychologie. *Report Psychologie, 25*, 15-17.

Heyse, H. (2001). Selbstverständnis der Schulpsychologie. In H.-G. Häring & W. Kowalczyk (Hrsg.), *Schulpsychologie konkret: Einführung in Handlungsfelder und Methoden* (S. 9-12). Neuwied: Luchterhand.

Heyse, H. (2016). Lehrergesundheit – ein Aufgabenfeld für die Schulpsychologie. In K. Seifried, S. Drewes, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (2. Aufl., S. 424-436). Stuttgart: Kohlhammer.

Hoeppner, B. B., Kelly, J. F., Urbanoski, K. A., & Slaymaker, V. (2011). Comparative utility of a single-item versus multiple-item measure of self-efficacy in predicting relapse among young adults. *Journal of substance abuse treatment, 41*, 305-312. doi:10.1016/j.jsat.2011.04.005

Huber, S. G. (2008). Das Bild des Schulleiters/der Schulleiterin in einer eigenverantwortlichen Schule. In Verband Bildung und Erziehung e.V. (Hrsg.), *Schulleitertag 2008. Führungshandeln in der Schule – Konsequenzen im Kontext von eigenverantwortlicher Schule. Dokumentation einer Veranstaltung des Verbandes Bildung und Erziehung am 25./26. September 2008* (S. 29-46). Mainz.

Jeck, S. (2001). Schulpsychologische Bewährungskontrollen. In H.-G. Häring & W. Kowalczyk (Hrsg.), *Schulpsychologie konkret: Einführung in Handlungsfelder und Methoden* (S. 166-170). Neuwied: Luchterhand.

Jeck, S. (2016). Qualitätssicherung und Evaluation in der Schulpsychologie. In K. Seifried, S. Drewes, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (2. Aufl., S. 80-94). Stuttgart: Kohlhammer.

Kanfer, F. H., Reinecker, H., & Schmelzer, D. (2012). *Selbstmanagementtherapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis* (5. Auflage). Heidelberg: Springer. doi:10.1007/978-3-642-19366-8

Klasen, F., Meyrose, A. K., Otto, C., Reiss, F., & Ravens-Sieberer, U. (2017). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. *Monatsschrift Kinderheilkunde, 165*, 402-407. doi:10.1007/s00112-017-0270-8

Köller, O. (2009). Evaluation pädagogisch psychologischer Maßnahmen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 333-352). Heidelberg: Springer.

Krause, A., Dorsemagen, C., & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 61-80). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-18990-1_4

Krause, L., & Mauz, E. (2018). Subjektive, körperliche und psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Thüringen. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz, 61*, 845-856. doi:10.1007/s00103-018-2753-8

Kromrey, H. (2005). Evaluation – ein Überblick. In H. Schöch (Hrsg.), *Was ist Qualität? – Die Entzauberung eines Mythos* (S. 31-85). Berlin: wvb.

Kühne, S. (2012). Qualitätsmanagement in der psychosozialen Onlineberatung.*Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation*, *8*(2), 1-15.

Kultusministerkonferenz (KMK). (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000.* Bonn. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/emotsozentw.pdf

Kultusministerkonferenz (KMK). (2020). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018. *Statistische Veröffentlichungen der KMK, Dokumentation Nr. 223*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf

Kuntz, B., Rattay, P., Poethko-Müller, C., Thamm, R., Hölling, H., & Lampert, T. (2018). Soziale Unterschiede im Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen in Deutschland–Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2. *Journal of Health Monitoring, 3*(3), 19-36. doi:10.17886/RKI-GBE-2018-076

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*, 27-35. doi:10.1080/00131910120033628

Laireiter, A.-R. (2000). *Diagnostik in der Psychotherapie*. Wien: Springer.

Lambert, M. J. (2013). The Efficacy and Effectiveness of Psychotherapy. In M. J. Lambert (Hrsg.), *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (6. Aufl., S. 169-218). New York: John Wiley & Sons.

Larsen, D. L., Attkisson, C. C., Hargreaves, W. A., & Nguyen, T. D. (1979). Assessment of client/patient satisfaction: development of a general scale. *Evaluation and Program Planning, 2*, 197-207. doi:10.1016/0149-7189(79)90094-6

Lawson, D. (1994). Identifying pretreatment change. *Journal of Counseling & Development, 72*, 244-248. doi:10.1002/j.1556-6676.1994.tb00929.x

Lenz, A. (1998). Evaluation und Qualitätssicherung in der Erziehungs- und Familienberatung. In K. Menne (Hrsg.), *Qualität in Beratung und Therapie: Evaluation und Qualitätssicherung für die Erziehungs- und Familienberatung* (115-146). Weinheim: Juventa.

Liermann (2003). Schulpsychologische Beratung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 52,* 266-278.

Lutz, W., Neu, R., & Rubel, J. A. (2019). *Evaluation und Effekterfassung in der Psychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.

Mander, J. V., Schlarb, A., Teufel, M., Keller, F., Hautzinger, M., Zipfel, S., … Sammet, I. (2015). The Individual Therapy Process Questionnaire (ITPQ): Development and validation of a revised measure to evaluate general change mechanisms in psychotherapy. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 22*, 328-345. doi:10.1002/cpp.1892

Mander, J. V., Wittorf, A., Schlarb, A., Hautzinger, M., Zipfel, S., & Sammet, I. (2013). Change mechanisms in psychotherapy: Multiperspective assessment and relation to outcome. *Psychotherapy Research, 23*, 105-116. doi:10.1080/10503307.2012.744111

Manthei, R. J. (2007). Clients talk about their experience of the process of counselling. *Counselling Psychology Quarterly, 20*, 1-26. doi:10.1080/09515070701208359

Mäthner, E., Jansen, A., & Bachmann, T. (2005). Wirksamkeit und Wirkung von Coaching. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching*, (3. Aufl., S. 55-76). Göttingen: Hogrefe.

MAXQDA 2020 (Version 20.4.0) [Software für qualitative Datenanalyse]. (2021). Berlin: VERBI GmbH.

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2020). Qualitative Forschungsdesigns. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (2. Aufl., S. 3-17). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-18387-5_18-2

Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (2. Aufl., S.* 633-648). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-21308-4_42

Menne, K. (2008). Differentielle Evaluation in der Erziehungs- und Familienberatung. In H. Scheuerer-Englisch, A. Hundsalz, & K. Menne (Hrsg.), *Jahrbuch für Erziehungsberatung. Band 7* (S. 266-285). Weinheim: Juventa.

Merchel, J. (2019). *Evaluation in der Sozialen Arbeit* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

Miller, S. D., Duncan, B. L., Brown, J., Sparks, J. A., & Claud, D. A. (2003). The outcome rating scale: A preliminary study of the reliability, validity, and feasibility of a brief visual analog measure. *Journal of Brief Therapy*, *2*, 91-100.

Mittag, W., & Hager, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In W. Hager, J. L. Patry, & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen* (S. 102-128). Bern: Huber.

Moosbrugger, H., & Brandt, H. (2020a). Antwortformate und Itemtypen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl., S. 91-117). Berlin: Springer. doi:10.1007/978-3-662-61532-4_5

Moosbrugger, H., & Brandt, H. (2020b). Itemkonstruktion und Antwortverhalten. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl., S. 67-89). Berlin: Springer. doi:10.1007/978-3-662-61532-4_4

Moosbrugger, H., & Kelava, A. (2020). Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien “). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl., S. 13-38). Berlin: Springer. doi:10.1007/978-3-662-61532-4_2

Müller, B., Hagen, A. v., Vannini, N., & Büttner, G. (2021). Measurement of the Effects of School Psychological Services: A Scoping Review. *Frontiers in Psychology*, *12*, 1-15. doi:10.3389/fpsyg.2021.606228

Nagy, M. S. (2002). Using a single-item approach to measure facet job satisfaction. *Journal of occupational and organizational psychology*, *75*, 77-86. doi:10.1348/096317902167658

Nerdinger F. W. (2019). Dienstleistungsqualität und Kundenzufriedenheit. In F. W. Nerdinger, G. Blickle, & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl., S. 649-666). Berlin: Springer. doi:10.1007/978-3-662-56666-4_31

Neuschäfer, K. (2004). Supervisorinnen und Supervisoren in der Schule. Organisationsinterne Supervision der Schulabteilung der Bezirksregierung Münster. *Forum Supervision, 23*(12), 70-84.

Norcross, J. C., & Lambert, M. J. (2018). Psychotherapy relationships that work III. *Psychotherapy, 55*, 303-315. doi:10.1037/pst0000193

Nußbeck, S. (2019). Evaluation von Beratungskonzepten und Beratungsprozessen. In S. Nußbeck (Hrsg.), *Einführung in die Beratungspsychologie* (4. Aufl., S. 122-143). München: Reinhardt/ UTB.

Ogles, B. M. (2013). Measuring Change in Psychotherapy Research. In M. J. Lambert (Hrsg.), *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (6. Aufl., S. 134-166). New York: John Wiley & Sons.

Pikowsky, B., & Wild, E. (2009). Pädagogisch-psychologische Beratung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 429-455). Heidelberg: Springer.

Prout, H. T., & DeMartino, R. A. (1986). A meta-analysis of school-based studies of psychotherapy. *Journal of School Psychology*, *24*, 285-292. doi:10.1016/0022-4405(86)90061-0

Ptak, A. (2016). *Die Entwicklung von Qualitätskriterien schulpsychologischer Arbeit am Beispiel des Schulpsychologischen Dienstes am Staatlichen Schulamt Ostthüringen. Eine Delphi-Studie.* Unveröffentlichte Masterarbeit, Friedrich-Schuller-Universität Jena, Deutschland.

Rogers, C. R. (1972). Die nicht-direktive Beratung. München: Kindler.

Rosenbusch, H. S., Braun-Bau, S., & Warwas, J. (2006). *Schulleitungstätigkeit an bayerischen Grund-, Haupt- und Realschulen. Bestandsaufnahme und Vorschläge für eine Neuorientierung.* Bamberg: Universitätsdruck.

Rothland, M. (2013a). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 21-42). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-18990-1_2

Rothland, M. (2013b). Soziale Unterstützungen: Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 231-250). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-18990-1_13

Sanders, J. R. (1994). *The Program Evaluation Standards. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*. London: Sage.

Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Schäfer, T. (2010). *Statistik I: Deskriptive und Explorative Datenanalyse*. Wiesbaden: Springer.

Schiepek, G., Eckert, H., & Kravanja, B. (2013). *Grundlagen Systemischer Therapie und Beratung: Psychotherapie als Förderung von Selbstorganisationsprozessen*. Göttingen: Hogrefe.

Schlotter, P. (2016). Gesunde Schule. In E. Kiel & S. Weiß (Hrsg.), *Schulentwicklung gestalten: Theorie und Praxis von Schulinnovation* (S. 82-112). Stuttgart: Kohlhammer.

Schmitz, E., & Jehle, P. (2013). Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung bei Lehrkräften. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 155-174). Springer VS, Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-531-18990-1_9

Schubert, F.-C. (2018). Supervision. In D. Wälte & M. Borg-Laufs (Hrsg.), *Psychosoziale Beratung: Grundlagen, Diagnostik, Intervention* (S. 288-302). Stuttgart: Kohlhammer.

Schubert, F.-C., Rohr, D., & Zwicker-Pelzer, R. (2019). *Beratung. Basiswissen Psychologie*. Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-20844-8

Schulz, W., & Schmidt, A. (2004). Inanspruchnahme und Wirksamkeit von Kurzberatung in der Erziehungsberatung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 53*, 406-418.

Schwanenberg, J., Klein, E. D., & Walpuski, M. (2018). Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus dem Projekt Schulleitungsmonitor. *SHIP Working Paper Reihe*, 3, 1-56. doi:10.17185/duepublico/47202

Seeg, B., & Schütz, A. (2016). Wirkfaktoren für professionelles Coaching. In R. Wegener, S. Deplazes, M. Hasenbein, H. Künzli, A. Ryter, & B. Uebelhart (Hrsg.), *Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen* (S. 455-467). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-12854-8_42

Seifried, K. (2016). Beratung in der Schule – Kooperation und Vernetzung. In K. Seifried, S. Drewes, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (2. Aufl., S.44-57*).* Stuttgart: Kohlhammer.

Seifried, K. (2020). Schulpsychologische Versorgung in Deutschland: Aktuelle Zahlen 2020. *Praxis Schulpsychologie, 25*, 17-18.

Seligman, M. E. P. (1996). Science as an ally of practice. *American Psychologist, 51*, 1072-1079. doi:10.1037/0003-066X.51.10.1072

Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology, 1*, 27-41. doi:10.1037/1076-8998.1.1.27

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research, 75*, 417-453. doi:10.3102/00346543075003417

Spiegel, H. v. (1997). Perspektiven der Selbstevaluation. In H. Müller-Kohlenberg & O. Autrata (Hrsg.), *Evaluation der sozialpädagogischen Praxis. Qs – Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe* (S. 32-48). Bonn: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Stangier, U., Consbruch, K. v., Schramm, E., & Heidenreich, T. (2010). Common factors of cognitive therapy and interpersonal psychotherapy in the treatment of social phobia. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal, 23*, 289-301. doi:10.1080/10615800903180239

Stein, R. (2020). Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion* (S. 20-29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stimmer, F., & Ansen, H. (2016). *Beratung in psychosozialen Arbeitsfeldern: Grundlagen Prinzipien-Prozess*. Stuttgart: Kohlhammer.

Storath, R. (1994). *„Praxisschock" bei Schulleitern? Eine qualitativ ausgerichtete Befragung zur Rollenfindung neu ernannter Schulleiter an Volksschulen in Bayern* (Dissertation). Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP Model for Evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Hrsg.), *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (2. Aufl., S. 279-317). Boston: Kluwer Academic Publishers. doi:10.1007/0-306-47559-6_16

Thüringer Landesamt für Umwelt, Bergbau und Naturschutz. (o.J.). *Umwelt regional. Bevölkerung*. Verfügbar unter: http://www.tlug-jena.de/uw_raum/umweltregional/themen/bevoelkerung/index.html

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS). (2013). *Aufgaben des Schulpsychologischen Dienstes*. Anlage 1 der Geschäftsordnung der Staatlichen Schulämter vom 05.05.2013., Gz.: 25/5092. Verfügbar unter https://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmbwk/bildung/einrichtungen/schulpsychologischerdienst/aufgaben_schulpsychologischer_dienst.pdf

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS). (2021). *Staatliches Schulamt Ostthüringen*. Verfügbar unter https://schulamt.thueringen.de/media/ssa/ost/schulamt/Organigramm_Schulamt_Ostthueringen_Stand_16.01.21.pdf

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS), Statistikstelle. (o.J.a). *Lehrer nach Schularten – Anzahl der vollzeit- und teilzeitbeschäftigten Personen je Schulamt*. Verfügbar unter http://www.schulstatistik-thueringen.de/

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS), Statistikstelle. (o.J.b). *Schüler nach Schulart je Schulamt*. Verfügbar unter http://www.schulstatistik-thueringen.de/

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS). (o.J.c). *Thüringer Schulämter*. Verfügbar unter https://schulamt.thueringen.de/

Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) IdF vom 30. April 2003 (GVBL. S. 238), zuletzt geändert durch Art. 1 des Gesetzes vom 20. Dezember 2010 (GVBL. S. 530).

Ülsmann, D. (2013). *Psychotherapieerfolg: Eine Frage der Operationalisierung? Konvergenzen und Divergenzen von Psychotherapieerfolgsmaßen* (Dissertation). Ruhr Universität Bochum.

Vogel, H. (2004). Qualitätssicherung von Beratung. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder* (S. 837-856). Tübingen: dgvt.

Vossler, A. (2001). Der Fragebogen zur Erziehungs- und Familienberatung. Entwicklung eines Evaluationsverfahrens. *Diagnostica, 47,* 122-131. doi:10.1026//0012-1924.47.3.122

Vossler, A. (2003). *Perspektiven der Erziehungsberatung. Kompetenzförderung aus der Sicht von Jugendlichen, Eltern und Beratern*. Tübingen: dgvt.

Vossler, A. (2012). Erziehungs- und Familienberatung im Spiegel der Forschung. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel, & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 255-266). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-94279-7_26

Wälte, D. (2018a). Analyse der Selbstregulation. In D. Wälte & M. Borg-Laufs (Hrsg.), *Psychosoziale Beratung: Grundlagen, Diagnostik, Intervention* (S. 135-140). Stuttgart: Kohlhammer.

Wälte, D. (2018b). Wirkfaktoren. In D. Wälte & M. Borg-Laufs (Hrsg.), *Psychosoziale Beratung: Grundlagen, Diagnostik, Intervention* (S. 41-50). Stuttgart: Kohlhammer.

Wälte, D., & Borg-Laufs, M. (2018). Prozessmodell der Beratung. In D. Wälte & M. Borg-Laufs (Hrsg.), *Psychosoziale Beratung: Grundlagen, Diagnostik, Intervention* (S. 51-58). Stuttgart: Kohlhammer.

Wälte, D., & Lübeck, A. (2018). Was ist psychosoziale Beratung? In D. Wälte & M. Borg-Laufs (Hrsg.), *Psychosoziale Beratung: Grundlagen, Diagnostik, Intervention* (S. 24-30). Stuttgart: Kohlhammer.

Wampold, B. E. (2001). *The great psychotherapy debate: Model, methods, and findings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wampold, B. E. (2010). The research evidence for the common factors models: A historically situated perspective. In B. L. Duncan, S. D. Miller, B. E. Wampold, & M. A. Hubble (Hrsg.), *The heart and soul of change: Delivering what works in therapy* (2. Aufl., S. 49-81). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/12075-002

Warschburger, P. (2009). Theoretischer Hintergrund. In P. Warschburger (Hrsg.), *Beratungspsychologie* (S. 1-128). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-540-79044-0_2

Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung.* Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-19300-7

Weber, A., Weltle, D., & Lederer, P. (2004). Frühinvalidität im Lehrerberuf. Sozial- und arbeitsmedizinische Aspekte. *Deutsches Ärzteblatt, 101,* A850-A859.

Weijters, B., Cabooter, E., & Schillewaert, N. (2010). The effect of rating scale format on response styles: The number of response categories and response category labels. *International Journal of Research in Marketing, 27,* 236-247. doi:10.1016/j.ijresmar.2010.02.004

Whiston, S. C., Tai, W. L., Rahardja, D., & Eder, K. (2011). School counseling outcome: A meta-analytic examination of interventions. *Journal of Counseling & Development, 89,* 37-55. doi:10.1002/j.1556-6678.2011.tb00059.x

White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin, 91,* 461-481. doi:10.1037/0033-2909.91.3.461

Williams, K. J., Williams, G. M., & Ryer, J. A. (1990). The relation between performance feedback and job attitudes among school psychologists. *School Psychology Review, 19,* 550-563. doi:10.1080/02796015.1990.12087357

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung, 1*(1). doi:10.17169/fqs-1.1.1132

Wurst, J. E. (2021). *Eine Evaluation der Klientenzufriedenheit mit der schulpsychologischen Beratung am Staatlichen Schulamt Ostthüringen: Unterschiede und Übereinstimmungen in den Bewertungen aus Sicht von Schulleitern und Lehrkräften* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Anhang

Anhang A:

Variablenübersicht (nach Revision)

Die unter Kap. 2.5 abgeleiteten Indikatoren bzw. Variablen für Prozess- und Ergebnisqualität werden im Folgenden näher definiert und mit zugehörigen Items dargestellt. Ebenso werden verwendete soziodemographische und Kontrollvariablen aufgeführt. Durch die Anmerkungen werden weitere Informationen, bspw. die Messzeitpunktzuordnung, deutlich. Diese nachfolgende Übersicht stellt die nach den Expert*innen-Interviews revidierte Version dar und ist somit Grundlage für das konstruierte Instrument. Wichtige Änderungen im Vergleich zur ersten Version werden aus Nachvollziehbarkeitsgründen dargestellt (bspw. Durchstreichungen bei entfernten Variablen). Eine Gegenüberstellung aller Items vor und nach der Revision befindet sich zudem in Anhang F (Tabelle F2). Daher wird auf die Wiedergabe der ersten Version, welche in den Expert*innen-Interviews während des Konstruktionsprozesses verwendet wurden, aus ökonomischen Gründen verzichtet. Zunächst wird eine Gesamtübersicht aller Variablen gegeben, schließlich die drei Bereiche von Soziodemographie und Kontrolle, Prozessqualität sowie Ergebnisqualität. Abschließend wird zusätzlich herangezogene Literatur (für einzelne Definitionen), die nicht im Hauptteil der Arbeit verwendet werden, vollständig aufgeführt.

Variablenübersicht (nach Revision) insgesamt

Soziodemographie und Kontrolle (S) *(MZP 1)*	**Prozessqualität (P)** *(MZP 2)*	**Ergebnisqualität (E)** *(MZP 1, 2, 3)*	
S1 Alter **S2** Geschlecht ~~**S3** Staatsangehörigkeit~~ **S4** Soziökonomischer Status **S5** Klient*innen-Gruppe **S6** Region der Schule **S7** Schulform **S8** Berufserfahrung in Jahren[B] **S9** Erfahrung mit schulpsychologischer Beratung **S10** Erwartungshaltung ggü. Beratung **S11** Anzahl der Sitzungen *(nur MZP 2)* **S12** Datum (Zeitspanne der Sitzungen) *(MZP 1, 2, 3)* **S13** Versuchspersonencode *(MZP 1, 2, 3)*[D] **S14** Vorherige Bearbeitungsversuche[C]	**P1** Gestaltung einer professionellen Beziehung **P1.1** Gegenwärtigkeit **P1.2** Authentizität **P1.3** Transparenz **P1.4** Bedingungslose Wertschätzung **P1.5** Empathie **P1.6** Vertrauen **P2** Analyse und Klärung des Problems/ Anliegens **P2.1** Verständnis der (Probem-) Situation **P2.2** Verständnis des Selbst **P3** Analyse und Vereinbarung von Beratungszielen bzw. -auftrag **P4** Unterstützung der Veränderungsmotivation **P5** Problemaktualisierung **P6** Ressourcenaktivierung **P7** Hilfe zur Problembearbeitung **P8** Evaluation der Beratungsfortschritte	Globale Bewertung d. Beratungsergebnisses *(nur MZP 2, 3)* **E1 A** Globalergebnis[C] **E1 B** Grad der Ziel- bzw. Wunscherreichung **E2** Ziel- bzw. Wunscherreichungszufriedenheit **E3** Globalzufriedenheit **E4** Alltags- und Lebensweltransfer Kognitive Erfolgskriterien ~~**E8** Zielreflexion und -klarheit~~ ~~**E9** Reflexion über zielgerichtete Selbstorganisation~~ **E10** Selbstwirksamkeitserwartung bzgl. Besserung **E11** Einstellungsveränderung *(nur MZP 2, 3)*[A] **E12** Veränderte Problemsicht *(nur MZP 2, 3)*[A] Verhaltensorientierte Erfolgskriterien ~~**E16** Wahrgenommene Leistungsfähigkeit~~ **E17** Coping Ergebnisattribution und -bewertung **E21** Ergebnisattribution und -bewertung *(nur MZP 2, 3)*	Allgemeine Erfolgskriterien **E5** Allgemeines Wohlbefinden **E6** Arbeitszufriedenheit[B] **E7** Beeinträchtigungsgrad Emotionale Erfolgskriterien ~~**E13** Ausmaß negativer Affekte~~ **E14** Emotionale Klarheit **E15** Globales Selbstwertgefühl Sozial interaktive Erfolgskriterien ~~**E18** Wahrgenommene soziale Unterstützung~~ ~~**E19** Kooperation~~ **E20** Lösungsorientierte Kommunikation Andere Wirkungen **E22** Andere Wirkungen *(nur MZP 2, 3)*[C]

Anmerkung. MZP = Messzeitpunkt; durchgestrichene Variablen wurden aus dem Erstentwurf des Fragebogens entfernt; [A]: direkte Veränderungsmessung, weil v.a. retrospektiv erfassbar; diese Items werden entsprechend nur zu MZP 2 und 3 eingesetzt; [B]: nur zur Befragung von Pädagog*innen und Schulleitungen; [C] gegenüber dem Erstentwurf neu hinzugefügt; [D] lediglich neu mitaufgelistet.

Variablenübersicht (nach Revision): Soziodemographie und Kontrolle

Variable *(MZP 1, außer Anderes vermerkt)*	**Items/ Ausprägungen**
S1 Alter	Alter in Jahren: *Offenes Feld*
S2 Geschlecht	Geschlecht: Weiblich, männlich, divers
~~S3 Staatsangehörigkeit~~	~~Staatsangehörigkeit: Deutsch; nicht Deutsch~~
S4 Soziökonomischer Status	Welchen höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss haben Sie? Noch kein Abschluss; max. 7 Jahre Schulbesuch; Haupt-/ Volksschule; Realschule/ mittlere Reife/ Polytechnische Oberschule; Abitur/ allgemeine oder fachgebundene (Fach-) Hochschulreife/ erweiterte Oberschule; Universität/ (Fach-) Hochschule; Anderes (z.B. im Ausland)
S5 Klient*innen-Gruppe	Teilnahme an Beratung als: Schüler; Erziehungsberechtigter; Pädagoge; Schulleitung; Anderes
S6 Region der Schule	Landkreis: Altenburger Land; Gera; Landkreis Greiz; Jena; Saale-Holzland-Kreis; Saale-Orla-Kreis
S7 Schulform (*vor Revision*: Art der Schule)	Schulform: Grundschule; Gemeinschafts-, Gesamt-, Regelschule; Förderschule; Berufsbildende Schule; Gymnasium
S8 Berufserfahrung in Jahren	*Nur Pädagogen/ Schulleitungen:* Berufserfahrung in Jahren: *Offenes Feld*
S9 Erfahrung mit schulpsychologischer Beratung	Haben Sie schulpsychologische Beratung in der Vergangenheit schon in Anspruch genommen? Nie; einmal; mehrmals
S10 Erwartungshaltung ggü. Beratung	Wie hoch ist Ihre Erwartung, dass die Beratung Ihnen helfen wird? sehr niedrig; niedrig; mittel; hoch; sehr hoch
S11 Anzahl der Sitzungen *(MZP 2)*	Anzahl der Beratungssitzungen: *offenes Feld*
S12 Datum (Zeitspanne der Sitzungen) *(MZP 1, 2, 3)*	Datum: *offenes Feld*
S13 Versuchspersonencode *(MZP 1, 2, 3)*	*Von den Berater*innen vergeben. Jede Berater*in bekommt einen Nummerierungsbereich, in dem er*sie die Nummern der Reihe nach selbständig vergibt.*
S14 Vorherige Bearbeitungsversuche[C]	Haben Sie sich mit ihrem aktuellen Anliegen/ Problem bereits anderweitig beraten lassen? nein, das ist der erste Anlauf; ja, informell (z.B. durch Kollegen oder Freunde); ja, in einer Beratungsstelle

Anmerkung. Durchgestrichene Variablen wurden gegenüber dem Erstentwurf gestrichen. [B] nur zur Befragung von Pädagog*innen sowie Schulleitungen; [C] gegenüber dem Erstentwurf neu hinzugefügt. Für Herleitung der Variablen s. Kap. 2.5.3.

Variablenübersicht (nach Revision): Prozessqualität

Variable nach Wälte (2018b) *(alle MZP 2)*	**Definition**	**Item[E]**
P1 Gestaltung einer professionellen Beziehung	Die Gestaltung einer professionellen Beziehung umfasst eine Begegnungshaltung des Beraters (Gegenwärtigkeit, Authentizität, Transparenz) sowie eine bedingungslose positive Wertschätzung und Empathie ggü. Klient*innen als Basis für eine vertrauensvolle Beziehung. (in Anlehnung an Wälte, 2018b, S. 46)	*P1.1 Gegenwärtigkeit:* Mein Berater hat sich um mich und mein Anliegen gekümmert. *P1.2 Authentizität:* Mein Berater wirkte authentisch, also in sich stimmig, ehrlich und ungekünstelt; beispielsweise passten sein Gesichtsausdruck und Gesagtes zusammen. *P1.3 Transparenz:* Mein Berater hat offen mit mir über den Rahmen der Beratung (zum Beispiel die Schweigepflicht) und den Ablauf gesprochen. *P1.4 Bedingungslose Wertschätzung:* Ich habe mich von meinem Berater akzeptiert und wertgeschätzt gefühlt. *P1.5 Empathie:* Ich habe mich von meinem Berater verstanden gefühlt. *P1.6 Vertrauen:* Vor dem Berater konnte ich ganz frei über mich und mein Anliegen sprechen.
P2 Analyse und Klärung des Problems/ der Situation	Analyse und Klärung der Probleme umfasst eine situative und kontextuelle Verhaltensanalyse. Hierbei soll die Klient*in ihre Situation besser verstehen und sich über sich selbst klarer werden (Selbstannahme der Klient*innen). (in Anlehnung an Wälte, 2018b, S. 46 f.)	*P2.1 Verständnis der (Problem-) Situation:* Während der Beratung konnte ich meine Situation/ mein Anliegen klarer betrachten. *P2.2 Verständnis des Selbst:* Während der Beratung konnte ich über mich selbst, mein Verhalten, meine Gedanken und Gefühle intensiv nachdenken.
P3 Analyse und Vereinbarung von Beratungszielen bzw. -auftrag	Analyse und Vereinbarung von Beratungszielen beschreibt eine konsensuelle Klärung von Beratungszielen, bei der der Berater die Klient*in dabei unterstützt, konkrete, spezifische und verhaltensnahe Ziele selbst zu erarbeiten. (in Anlehnung an Wälte, 2018b, S. 47)	Während der Beratung konnte ich mithilfe meines Beraters konkrete Ziele oder einen Arbeitsauftrag für die Beratung erarbeiten.

Fortsetzung:

Variable nach Wälte (2018b) *(alle MZP 2)*	**Definition**	**Item[E]**
P4 Unterstützung der Veränderungsmotivation (*vor Revision:* Motivation zur Veränderung)	Unterstützung der Veränderungsmotivation umfasst unterstützende Strategien zur Steigerung der Motivation der Klient*in wie bspw. eine motivierende Gesprächsführung. Die Aussicht auf Veränderung wird thematisiert. (in Anlehnung an Wälte, 2018b, S. 47 f.) *Erweiterung nach Revision:* Der Berater hat eine unterstützende Rolle inne, ist jedoch nicht für die Grundmotivation verantwortlich.	~~*P4.1 Unterstützung der Veränderungsmotivation:*~~ Mein Berater hat mich immer wieder in dem Willen bestärkt, mein Anliegen/ Problem aktiv zu bearbeiten. ~~*P4.2 Setzung v. Erfolgserwartung:* Während der Beratung hat mir mein Berater aufgezeigt, dass ich mein(e) Ziel(e) durchaus erreichen kann.~~
P5 Problemaktualisierung	Problemaktualisierung meint, dass die Klient*in ihr Problem im Hier-und-Jetzt der Beratungssituation erlebt und es somit der Bearbeitung zugänglich wird. (in Anlehnung an Wälte, 2018b, S. 48)	Während der Beratung habe ich die negativen Gedanken und Gefühle, die mit meinem Anliegen/ Problem verbunden sind, wahrgenommen.
P6 Ressourcenaktivierung	Ressourcenaktivierung meint, dass der Berater besondere Fähigkeiten und positive Eigenschaften der Klient*in aufzeigt und die Aufmerksamkeit somit von Defiziten und Schwächen auf Stärken verschoben wird. (in Anlehnung an Wälte, 2018b, S. 48)	Während der Beratung sind mir meine Stärken, positiven Eigenschaften und Fähigkeiten stärker bewusst geworden.
P7 Hilfe zur Problembearbeitung (*vor Revision*: Hilfe zur Problembewältigung)	Hilfe zur Problembearbeitung meint, dass der Berater Methoden einsetzt, die der Klient*in helfen, ihre vorhandenen Probleme selbst zu bewältigen (z.B. Veränderung dysfunktionaler Kognitionen, Verhaltensregulation, Exposition, Korrektur emotionaler Erfahrungen, Emotionsregulation). (in Anlehnung an Wälte, 2018b, S. 48 f.)	Die Inhalte und das Durcharbeiten in den Beratungssitzungen haben mich darin unterstützt, mein Anliegen selbst zu bearbeiten.
P8 Evaluation der Beratungsfortschritte	Evaluation der Beratungsfortschritte umfasst die Überprüfung der Fortschiritte, bei der auf die gemeinsame Arbeitsweise und Interaktion Bezug genommen wird. (in Anlehnung an Wälte, 2018b, S. 49)	Mein Berater und ich haben die Zwischenergebnisse/ Fortschritte im Laufe der Beratung besprochen.

Anmerkung. Durchgestrichenes wurde gegenüber dem Erstentwurf entfernt. Unterstrichenes stellt eine Erweiterung eines Variablennamen nach Revision des Instruments dar. Bei größeren Veränderungen von z.B. Variablennamen wurde dies an der entsprechenden Stelle kursiv kommentiert. **[E]** bei 5-stufiger Likert-Skala mit *1 stimme überhaupt nicht zu, 2 stimme eher nicht zu, 3 weder noch, 4 stimme eher zu, 5 stimme voll und ganz zu.*

Variablenübersicht (nach Revision): Ergebnisqualität

Variable	Definition	Item
Globale Bewertung des Beratungsergebnisses *(MZP 2, 3)^{E}*		
E1.A Globalergebnis^{C}	Globalergebnis gibt den Fortschritt in der Bearbeitung des Anliegens/ Problems an bzw. die Verbesserung der Ausgangssituation. (datenbasiert)	Durch die Beratung habe ich Fortschritte gemacht/ hat sich meine Situation verbessert.
E1.B Grad der Ziel- bzw. Wunscherreichung (*vor Revision:* E1) (Greif, 2008, 2013, 2016; Lenz, 1998)	Grad der Ziel- bzw. Wunscherreichung beschreibt das Ausmaß, indem die in der Beratung gesteckten Ziele bzw. Wünsche, welche sich im Beratungsauftrag wiederfinden, erreicht wurden. (eigene Definition nach Literatursichtung und Revision)	Ich habe mein Ziel/ meinen Wunsch für die Beratung erreicht. *(max. die zwei wichtigsten)** Ziel/ Wunsch 1: Ziel/ Wunsch 2:
E2 Ziel- bzw. Wunscherreichungszufriedenheit (Greif, 2008, 2013, 2016; Lenz, 1998)	Ziel- bzw. Wunscherreichungszufriedenheit gibt die globale Zufriedenheit mit dem bzw. den angegebenen Ziel- bzw. Wunscherreichungsgraden an. (eigene Definition nach Literatursichtung und Revision)	Mit der Erreichung meiner Ziele oder Wünsche in der Beratung bin ich zufrieden.
E3 Globalzufriedenheit (Greif, 2008, 2013, 2016; Lenz, 1998) (*vor Revision*: Zufriedenheit mit den Gesamtwirkungen der Beratung)	Globalzufriedenheit gibt die Zufriedenheit mit der Beratung insgesamt an, z.B. in Bezug auf Wirkungen, Verlauf und Berater (ohne besonderen Fokus auf die Ziele/ Wünsche). (eigene Definition nach Literatursichtung)	Ich würde das Beratungsangebot wieder in Anspruch nehmen.
E4 Alltags- und Lebensweltransfer (Lenz, 1998)	Alltags- und Lebenswelttransfer beschreibt das Ausmaß der Umsetzbarkeit der erfahrenen Denkanstöße und gemeinsam erarbeiteten Lösungsansätze im Alltag und lebensweltlichen Kontext. (vgl. Straus et al., 1988, zit. nach Lenz, 1998, S. 128)	Das Besprochene, Erlebte und Erkannte aus der Beratung kann ich gut in meinem Alltag nutzen.
Allgemeine Erfolgskriterien *(MZP 1, 2, 3)^{E}*		
E5 Allgemeines Wohlbefinden (Greif, 2008, 2013, 2016)	„Wohlbefinden wird in der modernen psychol. Forschung weitgehend mit Glück gleichgesetzt. […] Nach Carol Ryff erleben Menschen ein hohes psychol. W., wenn sie in ihrem Leben autonom handeln können, Umweltanforderungen meistern, persönliches Wachstum erleben, pos. Beziehungen mit anderen Personen pflegen, Sinn im Leben erkennen und sich selbst akzeptieren. […]“ (Wohlbefinden, 2020)	Zurzeit fühle ich mich wohl.

Fortsetzung:

Variable	Definition	Item
E6 Arbeitszufriedenheit[B] (Greif, 2016)	„Arbeitszufriedenheit […] ist ein pos. emot. Zustand, der aus der Bewertung des eigenen Arbeitsplatzes oder der Erfahrungen in der eigenen Arbeit resultiert (Locke, 1976)." (Arbeitszufriedenheit, 2020)	*Nur Pädagogen/ Schulleitungen:* Mit meiner jetzigen Arbeitssituation bin ich zufrieden.
E7 Beeinträchtigungsgrad (Schulz & Schmidt, 2004)	Verringerung des Beeinträchtigungsgrades bezieht sich auf das Ausmaß der empfundenen alltäglichen Beeinträchtigung durch das Anliegen. (in Anlehnung an Schulz & Schmidt, 2004: „Beeinträchtigung durch die damaligen Probleme" (S. 415))	Durch mein Anliegen/ Problem fühle ich mich im Alltag nicht beeinträchtigt.
Kognitive Erfolgskriterien *(MZP 1, 2, 3, außer Anderes vermerkt)*[E]		
~~E8 Zielreflexion und -klarheit~~ ~~(Greif, 2008, 2013, 2016)~~	~~Zielreflexion und -klarheit ist das Reflektieren und Wissen über die eigenen Ziele.~~ ~~(modifiziert nach Greif & Berg, 2011)~~	~~Mir ist klar, welche Ziele ich in Bezug auf mein Anliegen habe.~~
~~E9 Reflexion über zielgerichtete Selbstorganisation~~ ~~(Greif, 2008, 2013, 2016)~~	~~Reflexion über zielgerichtete Selbstorganisation ist das Wissen über erforderliche Handlungsweisen, um das Anliegen/ Problem im Sinne von Besserung zu bearbeiten. Dies ist wichtig im Sinne von Selbstregulation. (in Anlehnung an Greif & Berg, 2011)~~ ~~„Selbstregulation […] meint die Tatsache, dass Menschen in der Lage sind, eigenes Verhalten im Hinblick auf selbst gesetzte Ziele zu steuern." (Selbstregulation, 2020).~~	~~Ich weiß, wie ich vorgehen muss, um mein Anliegen/ Problem konstruktiv zu bearbeiten.~~
E10 ~~Zielbezogene~~ Selbstwirksamkeitserwartung <u>bzgl. Besserung</u> (Greif, 2008, 2013, 2016)	Selbstwirksamkeitserwartung bzgl. Besserung, Kompetenzerwartung, ist die Überzeugung, gesetzte Ziele bzw. die Verbesserung der eigenen aktuellen Situation durch eigenes Verhalten, eigene Fähigkeiten und Kompetenzen zu erreichen. (in Anlehnung an Wälte, 2018a; Selbstwirksamkeitserwartung, 2020)	Ich bin überzeugt, dass ich selbst meine Situation durch eigenes Handeln und meine Fähigkeiten verbessern kann.
E11 Einstellungsveränderung[A] *(MZP 2, 3)* (Heß & Roth, 2001)	Einstellungsveränderungen ist das Ergebnis eines Prozesses von kognitiver Umstrukturierung: Negative, leiderzeugende Gedanken werden „aufgedeckt und so verändert, dass der Klient oder die Klientin eine andere Einstellung über sich, die Umwelt und die Zukunft bekommt." (Wälte & Borg-Laufs, 2018b, S. 205)	Ich habe im Zeitraum der Beratung eine andere Einstellung zu mir, meiner Umwelt und/ oder meiner Zukunft entwickelt.
E12 Veränderte Problemsicht[A] *(MZP 2, 3)* (Vossler, 2012)	Veränderte Problemsicht meint die Erweiterung der Sichtweise auf das Problem, insbesondere hinsichtlich der Erklärungen für sein Zustandekommen. (in Anlehnung an Pikowsky & Wild, 2009)	Ich habe heute eine andere Sichtweise auf mein Anliegen/ Problem und sein Zustandekommen als vor der Beratung; diese hilft mir bei der Bearbeitung/ Lösung.

Fortsetzung:

Variable	Definition	Item
Emotionale Erfolgskriterien *(MZP 1, 2, 3)^{E}*		
~~E13 Ausmaß negativer Affekte~~ ~~(Greif, 2013, 2016)~~	~~Ausmaß negativer Affekte bezieht sich auf das Ausmaß von negativen Gefühlserlebnissen, beispielsweise bestehend aus Wut, Verachtung, Ekel, Schuldgefühlen, Angst und Nervosität. (in Anlehnung an Greif, 2013, 2016; Watson, Clark & Tellegen, 1988)~~	~~Negative Gefühle belasten mich zurzeit nicht.~~
E14 Emotionale Klarheit (Greif, 2013, 2016)	„[…] emotional clarity (EC), [is] the ability to identify and label one's own emotions […]." (Haas et al., 2019, S. 263; in Anlehnung an Greif, 2013, 2016)	Aktuell kann ich meine Gefühle gut wahrnehmen und benennen.
E15 Globales Selbstwertgefühl (Greif, 2016)	„Selbstwert […], auch Selbstwertschätzung genannt, ist die Bewertung des Bildes von sich selbst (Selbstkonzept) und damit eine grundlegende Einstellung gegenüber der eigenen Person." (Selbstwert, 2020)	Ich schätze mich als Person so wie ich bin.
Verhaltensorientierte Erfolgskriterien *(MZP 1, 2, 3)^{E}*		
~~E16 Wahrgenommene Leistungsfähigkeit~~ ~~(Greif, 2008, 2013, 2016)~~	~~Wahrgenommene Leistungsfähigkeit beschreibt das erlebte Potenzial, Performanz zu zeigen. (eigene Definition in Anlehnung an Greif, 2008).~~ ~~Und: „Performanz [ist] […] Tun, Leistung, vorwiegend der Prozess des Leistens. Aktivität, die zu einem Ergebnis führt." (Performanz, 2020)~~	~~Zurzeit fühle ich mich leistungsfähig.~~
E17 Coping (Lenz, 1998)	„Coping […] beschreibt jede Form der Auseinandersetzung bzw. des Umgangs mit psych. und physisch als belastend empfundenen Situationen oder erwarteten Ereignissen, welche die Ressourcen einer Person berühren oder übersteigen. Ziel der dabei eingesetzten kogn., affektiven sowie verhaltensorientierten Prozesse ist, die auftretenden externalen und internalen Anforderungen zu meistern, entstandene Verluste und Konflikte aufzufangen bzw. einzudämmen sowie das Wohlbefinden der betroffenen Person wiederherzustellen." (Coping, 2020)	Ich habe hilfreiche Strategien, um Anliegen/ Probleme wie mein aktuelles zu bearbeiten oder zu bewältigen.
Sozial interaktive Erfolgskriterien *(MZP 1, 2, 3)^{E}*		
~~E18 Wahrgenommene soziale Unterstützung~~ ~~(explorativ, s. Kap. 2.5.3)~~	~~Wahrgenommene soziale Unterstützung ist „das Ergebnis kognitiv-emotionaler Verarbeitung und Bewertung gegenwärtiger und vergangener sozialer Interaktionen […], durch die Personen Hilfeleistungen erleben und erwarten, um Aufgaben und Belastungen zu bewältigen und persönliche Ziele zu erreichen." (Fydrich & Sommer, 2003, S. 5)~~	~~Ich kann auf meine sozialen Kontakte zählen, wenn es um die Bewältigung meines Anliegens geht.~~

Fortsetzung:

Variable	Definition	Item
~~E19 Kooperation~~ ~~(Greif, 2008, 2013, 2016)~~	~~Eine Form sozialer Interaktion bzw. Zusammenarbeit zwischen Personen, Gruppen und sozialen Institutionen, welche bewusst und planvoll ist sowie auf der gegenseitigen Abstimmung über Zielvorstellungen beruht. (vgl. Kooperation, 2020)~~	~~*Bei Pädagog*innen und Schulleitungen*: Es fällt mir leicht, mit meinen Kollegen, Vorgesetzten, den Schülern und Eltern zu zusammen zu arbeiten.~~ ~~*Bei Erziehungsberechtigten und Schülern*: Es fällt mir leicht, mit dem schulischen Personal (Lehrern, Schulleitung) zusammen zu arbeiten.~~
E20 Lösungsorientierte Kommunikation (*vor Revision*: Kommunikations- und Diskursfähigkeit) (Lenz, 1998)	Klienten können angstfreier und offener über ihre Gefühle, Konflikte und Erfahrungen sprechen (vgl. Lenz, 1998) Lösungsorientierte Kommunikation umfasst das Streben nach einem für alle konsensuell tragbaren Kompromiss im Gespräch (vgl. Haller, 2018, S. 12 f.)	Mit den am Anliegen/ Problem Beteiligten kann ich lösungsorientiert reden.
Attribution und Bewertung einzelner Wirkungen *(MZP 2, 3)*[F]		
E21 Ergebnisattribution und -bewertung[Z] (Vossler, 2001)	Die Ergebnisattribution und -bewertung erfasst, ob einzelne Wirkungen durch die Klient*in auf die Beratung zurückgeführt werden und ob diese positiv oder negativ empfunden werden. (in Anlehnung an Vossler, 2001: „Zur Frage, zu welchem Prozentsatz erlebte Veränderungen auf die Beratung zurückzuführen sind, kann eine Prozentzahl zwischen 0-100 angegeben werden (Attributionsfrage).“ (S. 6))	Überlegen Sie bitte zusätzlich für jede Aussage, ob sich Ihre Situation durch die Beratung verändert hat. Markieren Sie dies bitte in der Spalte ganz rechts: Umkreisen Sie das „+“ bei Verbesserung durch die Beratung und das „-“ bei Verschlechterung durch die Beratung. Wenn es keine Veränderung durch die Beratung gibt, lassen Sie das Feld bitte frei.
Andere Wirkungen *(MZP 2, 3)*[G]		
E22 Andere Wirkungen[C]	Andere Wirkungen umfassen solche Wirkung-en der Beratung, die in den bisherigen Items nicht erfasst werden. (datenbasiert)	Welche anderen Wirkungen hat die Beratung auf Sie oder Ihre Situation?

Anmerkung. Unter Variablennamen aufgeführte Quellen, dienten der Ableitung der Variablen. Zum Teil wurden andere Quellen für deren Definition herangezogen (s. unter Definition). Durchgestrichene Variablen wurden gegenüber dem Erstentwurf gestrichen. Unterstrichenes stellt eine Erweiterung eines Variablennamen nach Revision des Instruments dar. Bei größeren Veränderungen von z.B. Variablennamen wurde dies an der entsprechenden Stelle kursiv kommentiert. **A** Direkte Veränderungsmessung, weil v.a. retrospektiv erfassbar; diese Items werden entsprechend nur zu MZP 2 und 3 eingesetzt. **B** nur zur Befragung von Pädagog*innen sowie Schulleitungen. **C** in Revision neu hinzugefügt. **E** Antwortformat ist die 5-stufige Likert-Skala mit *1 stimme überhaupt nicht zu, 2 stimme eher nicht zu, 3 weder noch, 4 stimme eher zu, 5 stimme voll und ganz zu*. **F** Antwortformat ist die Plus-/ Minus-Skala mit den Optionen „+“„-" oder frei lassen. **G** mit offenem Antwortformat. **Z** E21 wurde zwar als Kontrollvariable abgeleitet, wird aber unter Ergebnisqualität aufgeführt, weil es direkt in Verbindung mit den Ergebnisvariablen abgefragt wird.

Zusätzliche Literaturangaben aus der Variablenübersicht

Die in der vorangehenden Tabelle genutzten Literaturangaben werden nicht alle im Hauptteil der Arbeit aufgegriffen und daher im Folgenden aufgeführt:

Arbeitszufriedenheit. (2020, 15. August). In *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe. Verfügbar unter https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/arbeitszufriedenheit

Coping. (2020, 15. August). In *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe. Verfügbar unter https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/coping

Fydrich, T., & Sommer, G. (2003). Diagnostik sozialer Unterstützung. In M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung. Diagnostik und Prävention* (S. 79-104). Göttingen: Hogrefe.

Greif, S., & Berg, C. (2011). *Result-oriented self-reflection – Report on the construct validation of theory-based scales.* Universität Osnabrück. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/264973092

Haas, L. M., McArthur, B. A., Burke, T. A., Olino, T. M., Abramson, L. Y., & Alloy, L. B. (2019). Emotional clarity development and psychosocial outcomes during adolescence. *Emotion, 19*, 563. doi:10.1037/emo0000452

Haller, R. (2018). *Praktische Hilfsmittel für die Lösungsorientierte Kommunikation*. Springer: Heidelberg.

Kooperation. (2020, 15. August). In *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe. Verfügbar unter https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/kooperation

Performanz. (2020, 15. August). In *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe. Verfügbar unter https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/performanz

Selbstregulation (2020, 15. August). In *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe. Verfügbar unter https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/selbstregulation

Selbstwert. (2020, 16. August). In *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe. Verfügbar unter https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/selbstwert

Selbstwirksamkeitserwartung. (2020). In *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe. Verfügbar unter https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/selbstwirksamkeitserwartung

Straus, F., Höfer, R., Gmür, W. (1988). *Familie und Beratung: Zur Integration professioneller Hilfe in den Familienalltag. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Klienten.* München: Profil.

Wälte, D., & Borg-Laufs, M. (2018b). Hilfe zur Problembewältigung. In D. Wälte & M. Borg-Laufs (Hrsg.), *Psychosoziale Beratung: Grundlagen, Diagnostik, Intervention* (S. 205-271). Stuttgart: Kohlhammer.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1063-1070.

Wohlbefinden. (2020, 15. August). In *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe. Verfügbar unter https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/wohlbefinden

Anhang B:

Materialien der Expert*innen-Interviews und Illustration der Revision

Im Rahmen der Konstruktion wurde ein Erstentwurf des Instruments mittels leidfadengestützten Expert*innen-Interviews revidiert. Nachfolgend werden der Erstentwurf, die Proband*innen-Information sowie der Leitfaden, welche alle an die Schulpsycholog*innen vor den Interviews geschickt wurden, aufgeführt. Ebenso wurde eine Variablenübersicht zugeschickt, welche aus ökonomischen Gründen jedoch nur in der schon revidierten Fassung in Anhang A vorzufinden ist. Hier sind jedoch wichtige Änderungen im Zuge der Revision für die Nachvollziehbarkeit kenntlich gemacht. Wie der Prozess der Revision ablief, wird abschließend an einem Beispiel illustriert.

Erstentwurf des Instruments

Erstentwurf Prä-Bogen (MZP1).

Fragebogen zur Evaluation schulpsychologischer Arbeit – Vor der Beratung

Code: _____ Datum: _____

Alter in Jahren:	**Geschlecht**: O weiblich O männlich O divers	**Staatsangehörigkeit**: O Deutsch O andere
Teilnahme an Beratung als: O Schüler O Erziehungsberechtigter O Pädagoge O Schulleitung O anderes	**Region der Schule**: O Altenburger Land O Gera O Landkreis Greiz O Jena O Saale-Holzland-Kreis O Saale-Orla-Kreis	**Art der Schule**: O Gemeinschaftsschule O Grundschule O Regelschule O Gymnasium O Gesamtschule O Förderschule O Berufsbildende Schule O Kolleg
Berufserfahrung in Jahren:		
Was ist ihr aktuell höchster Bildungsabschluss? O noch kein Abschluss O max. 7 Jahre Schulbesuch O Haupt-/ Volksschule O Realschule/ mittlere Reife/ polytechnische Oberschule	O Abitur/ allgemeine oder fachgebundene (Fach-) Hochschulreife/ erweitere Oberschule O Universität/ (Fach-) Hochschule O anderes (z.B. im Ausland)	
Haben Sie schulpsychologische Beratung in der Vergangenheit schon in Anspruch genommen? O nie O einmal O mehrmals		
Wie ist Ihre Erwartung gegenüber der Beratung? O negativ O eher negativ O neutral O eher positiv O positiv		

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?	1 stimme überhaupt nicht zu	2 stimme eher nicht zu	3 weder noch	4 stimme eher zu	5 stimme voll und ganz zu
Zurzeit fühle ich mich wohl.	☐	☐	☐	☐	☐
Mit der Situation an meiner Arbeit bin ich zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Anliegen/ Problem beeinträchtigt mich in meinem Alltag nicht.	☐	☐	☐	☐	☐
Mir ist klar, welche Ziele ich in Bezug auf mein Anliegen habe.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich weiß, wie ich vorgehen muss, um mein(e) Ziel(e) in Bezug auf mein Anliegen zu erreichen.	☐	☐	☐	☐	☐

Evaluation – Vor Beratung

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?	1 stimme überhaupt nicht zu	2 stimme eher nicht zu	3 weder noch	4 stimme eher zu	5 stimme voll und ganz zu
Ich bin überzeugt, dass ich meine Ziele durch eigenes Handeln und meine Fähigkeiten selbst erreichen kann.	☐	☐	☐	☐	☐
Negative Gefühle belasten mich zurzeit nicht.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich weiß, warum ich mich so fühle, wie ich mich fühle.	☐	☐	☐	☐	☐
Insgesamt habe ich ein positives Bild von mir als Person.	☐	☐	☐	☐	☐
Zurzeit fühle ich mich leistungsfähig.	☐	☐	☐	☐	☐
Für den Umgang mit Anliegen/ Problemen wie mein aktuelles habe ich hilfreiche Bewältigungsmöglichkeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann auf meine sozialen Kontakte zählen, wenn es um die Bewältigung meines Anliegens geht.	☐	☐	☐	☐	☐
Es fällt mir leicht, … …mit meinen Kollegen, Vorgesetzten, den Schülern und Eltern zu zusammen zu arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
… mit den Beteiligten, offen über meine Gefühle, Konflikte u. Erfahrungen zu sprechen.	☐	☐	☐	☐	☐

Vielen Dank!

Erstentwurf Post Bogen (MZP2).

Fragebogen zur Evaluation schulpsychologischer Arbeit – Nach der Beratung

Code: _____ Datum: _____ Anzahl der Beratungssitzungen: _____

1. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen über Ihren Berater und den Beratungsprozess zu?	1 stimme überhaupt nicht zu	2 stimme eher nicht zu	3 weder noch	4 stimme eher zu	5 stimme voll und ganz zu
Mein Berater… …hat sich um mich und mein Anliegen gekümmert.	☐	☐	☐	☐	☐
…verstellte sich nicht, sondern machte einen echten Eindruck.	☐	☐	☐	☐	☐
…hat offen mit mir über alles gesprochen.	☐	☐	☐	☐	☐
…hat mich so akzeptiert, wie ich bin.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe mich von meinem Berater verstanden gefühlt.	☐	☐	☐	☐	☐
Vor meinem Berater konnte ich ganz frei über mich und mein Anliegen sprechen.	☐	☐	☐	☐	☐
Während der Beratung… …konnte ich meine Situation/ mein Anliegen klarer betrachten.	☐	☐	☐	☐	☐
...konnte ich über mich selbst, mein Verhalten, meine Gedanken und Gefühle besser nachdenken.	☐	☐	☐	☐	☐
...konnte ich mithilfe meines Beraters konkrete Ziele in Bezug auf mein Anliegen formulieren.	☐	☐	☐	☐	☐
...hat mich mein Berater immer wieder motiviert, mein Anliegen zu bearbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
...hat mir mein Berater aufgezeigt, dass ich mein(e) Ziel(e) durchaus erreichen kann.	☐	☐	☐	☐	☐
...habe ich die negativen Gedanken und Gefühle, die mit meinem Anliegen/ Problem verbunden sind, durchlebt.	☐	☐	☐	☐	☐
...sind mir meine Stärken und positiven Eigenschaften stärker sichtbar geworden.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Inhalte und Übungen in den Beratungssitzungen haben mir geholfen, mein Anliegen zu bewältigen.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Berater und ich haben die Zwischenergebnisse im Laufe der Beratung mindestens einmal besprochen.	☐	☐	☐	☐	☐

Der nächste Abschnitt bezieht sich auf die Ergebnisse der Beratung und Ihre aktuelle Situation. Bearbeiten Sie hier bitte 2.1 und 2.2 je Zeile auf der Rückseite.

2.1 Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? (Rückseite)

2.2 Wenn sich Ihre Situation durch die Beratung verbessert oder verschlechtert hat, markieren Sie dies bitte in der Spalte ganz rechts: Bei Verbesserung durch die Beratung „+" einkreisen. Bei Verschlechterung durch die Beratung „-" einkreisen. Wenn die Beratung keinen Einfluss hatte, lassen Sie das Feld bitte einfach frei.

Evaluation – Nach Beratung

	1 stimme überhaupt nicht zu	2 stimme eher nicht zu	3 weder noch	4 stimme eher zu	5 stimme voll und ganz zu	besser (+) schlechter (-) durch Beratung
Ich habe mein Ziel in der Beratung erreicht. *(max. die drei wichtigsten Ziele)*						Nicht relevant
Ziel 1: _____	☐	☐	☐	☐	☐	
Ziel 2: _____	☐	☐	☐	☐	☐	
Ziel 3: _____	☐	☐	☐	☐	☐	
Mit der Zielerreichung bin ich zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	
Mit den Ergebnissen der Beratung insgesamt bin ich zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	
Die Inhalte und das Erlernte aus der Beratung kann ich gut in meinem alltäglichen Leben nutzen.	☐	☐	☐	☐	☐	
Zurzeit fühle ich mich wohl.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Mit der Situation an meiner Arbeit bin ich zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Mein Anliegen/ Problem beeinträchtigt mich in meinem Alltag nicht.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Mir ist klar, welche Ziele ich in Bezug auf mein Anliegen habe.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Ich weiß, wie ich vorgehen muss, um mein(e) Ziel(e) in Bezug auf mein Anliegen zu erreichen.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Ich bin überzeugt, dass ich meine Ziele durch eigenes Handeln und meine Fähigkeiten selbst erreichen kann.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Ich habe eine andere Einstellung zu mir, meiner Umwelt und/oder meiner Zukunft entwickelt.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Ich habe heute eine andere Sicht auf das Problem und sein Zustandekommen, die mir bei der Lösung hilft.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Negative Gefühle belasten mich zurzeit nicht.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Ich weiß, warum ich mich so fühle, wie ich mich fühle.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Insgesamt habe ich ein positives Bild von mir als Person.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Zurzeit fühle ich mich leistungsfähig.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Für den Umgang mit Anliegen/ Problemen wie mein aktuelles habe ich hilfreiche Bewältigungsmöglichkeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Ich kann auf meine sozialen Kontakte zählen, wenn es um die Bewältigung meines Anliegens geht.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Es fällt mir leicht, … …mit meinen Kollegen, Vorgesetzten, den Schülern und Eltern zu zusammen zu arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
… mit den Beteiligten, offen über meine Gefühle, Konflikte u. Erfahrungen zu sprechen.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -

Vielen Dank!

Erstentwurf Follow-up-Bogen (MZP3).

Fragebogen zur Evaluation schulpsychologischer Beratung – 3 Monate nach Ende

Code: _____ Datum: _____

Diese Befragung bezieht sich noch einmal auf die Ergebnisse der Beratung und Ihre aktuelle Situation. Bearbeiten Sie hierzu bitte 1.1 und 1.2 je Zeile.

1.1 Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

1.2 Wenn sich Ihre Situation durch die Beratung verbessert oder verschlechtert hat, markieren Sie dies bitte in der Spalte ganz rechts: Bei Verbesserung durch die Beratung „+" einkreisen. Bei Verschlechterung durch die Beratung „-" einkreisen. Wenn die Beratung keinen Einfluss hatte, lassen Sie das Feld bitte einfach frei.

	1 stimme überhaupt nicht zu	2 stimme eher nicht zu	3 weder noch	4 stimme eher zu	5 stimme voll und ganz zu	besser (+) schlechter (-) durch Beratung
Ich habe mein Ziel in der Beratung erreicht. *(max. die drei wichtigsten Ziele)*						Nicht relevant
Ziel 1: _____	☐	☐	☐	☐	☐	
Ziel 2: _____	☐	☐	☐	☐	☐	
Ziel 3: _____	☐	☐	☐	☐	☐	
Mit der Zielerreichung bin ich zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	
Mit den Ergebnissen der Beratung insgesamt bin ich zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	
Die Inhalte und das Erlernte aus der Beratung kann ich gut in meinem alltäglichen Leben nutzen.	☐	☐	☐	☐	☐	
Zurzeit fühle ich mich wohl.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Mit der Situation an meiner Arbeit bin ich zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Mein Anliegen/ Problem beeinträchtigt mich in meinem Alltag nicht.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Mir ist klar, welche Ziele ich in Bezug auf mein Anliegen habe.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Ich weiß, wie ich vorgehen muss, um mein(e) Ziel(e) in Bezug auf mein Anliegen zu erreichen.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Ich bin überzeugt, dass ich meine Ziele durch eigenes Handeln und meine Fähigkeiten selbst erreichen kann.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Ich habe eine andere Einstellung zu mir, meiner Umwelt und/oder meiner Zukunft entwickelt.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Ich habe heute eine andere Sicht auf das Problem und sein Zustandekommen, die mir bei der Lösung hilft.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Negative Gefühle belasten mich zurzeit nicht.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Ich weiß, warum ich mich so fühle, wie ich mich fühle.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Insgesamt habe ich ein positives Bild von mir als Person.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Zurzeit fühle ich mich leistungsfähig.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -

Evaluation – 3 Monate nach Beratungsende

	1 stimme überhaupt nicht zu	2 stimme eher nicht zu	3 weder noch	4 stimme eher zu	5 stimme voll und ganz zu	besser (+) schlechter (-) durch Beratung
Für den Umgang mit Anliegen/ Problemen wie mein aktuelles habe ich hilfreiche Bewältigungsmöglichkeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Ich kann auf meine sozialen Kontakte zählen, wenn es um die Bewältigung meines Anliegens geht.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
Es fällt mir leicht, … …mit meinen Kollegen, Vorgesetzten, den Schülern und Eltern zu zusammen zu arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
… mit den Beteiligten, offen über meine Gefühle, Konflikte u. Erfahrungen zu sprechen.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an allen drei Erhebungen!

Proband*innen-Information und Leitfaden der Expert*innen-Interviews

Liebe Referentinnen des schulpsychologischen Dienstes,

vielen Dank für Ihre Bereitschaft, mich bei meinem Masterarbeitsprojekt im Rahmen einer Expertenbefragung und -validierung zu unterstützen.

Das Projekt:

Meine Masterarbeit am Lehrstuhl für pädagogische Psychologie der FSU Jena (Prof. Peter Noack) und in Kooperation mit dem schulpsychologischen Dienst Ostthüringen (Dr. Viktoria Munk-Oppenhäuser) verfolgt das Ziel, einen Evaluationsfragebogen für die schulpsychologische Einzelfallberatung zu entwickeln und zu prüfen. Der Fragebogen soll sowohl bei Beratungen mit Erziehungsberechtigten, Schülern, Pädagogen und Schulleitungen eingesetzt werden. Basierend auf einem Erhebungsplan mit drei Messzeitpunkten (1. vor und 2. nach der Beratung sowie 3. drei Monate nach Beendigung der Beratung) soll der Fragebogen zum einen die Analyse von Ergebnissen und Wirkungen (Ergebnisqualität) und zum anderen von Wirkfaktoren (Prozessqualität) ermöglichen. Die Skalen (Ergebnis- und Prozessqualität) sowie die zugehörigen Variablen wurden theoriegeleitet entwickelt und anschließend als Items operationalisiert. Die weiteren Schritte sind nun die inhaltliche und konzeptionelle Überprüfung des Fragebogens durch erfahrene, schulpsychologische Berater sowie eine erste Piloterhebung an Klienten des schulpsychologischen Dienstes.

Ihr Mitwirken:

Bei der Entwicklung eines Evaluationsinstruments ist eine Experten-Validierung unumgänglich. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass der anvisierte Fragebogen den inhaltlichen Kontext trifft und die praktischen Anforderungen in Ihrer alltäglichen Beratungsarbeit erfüllt. Der nachfolgende Fragebogen dient als Grundlage für ein halbstrukturiertes Interview mit Ihnen, welches etwa eine dreiviertel bis ganze Stunde in Anspruch nehmen wird. Hierbei wird es auf Ebene der Variablen um die inhaltliche Passung und Wichtigkeit gehen. Ziele sind inhaltliche Modifikationen und die Reduzierung um einige wenige Variablen (im Sinne erhöhter ökonomischer Bearbeitung). Auf Itemebene werden v.a. notwendige inhaltliche Modifikationen und sprachliche Anpassungen im Sinne von erhöhter Verständlichkeit besprochen. Zuletzt können Aspekte des gesamten Fragebogens thematisiert werden. Auf Basis Ihrer Antworten werden die Variablen und Items sowie Aspekte des Gesamtfragebogens überarbeitet. In Vorbereitung auf unser Interview bitte ich Sie, sich die beigefügte Übersicht der Variablen und Items (inklusive Definitionen) anzuschauen, da diese im Interview einzeln besprochen werden. Sollten Ihnen dabei bereits Unstimmigkeiten bzgl. Inhalten, sprachlichen Formulierungsaspekten oder Irrelevanz auffallen, notieren Sie sich dies gern schon vorab, sodass wir während des Interviews darauf eingehen können. Außerdem sende ich Ihnen beigefügt eine vorläufige Version der Fragebögen, sodass Sie sich einen Eindruck vom Gesamtbild des Fragebogens machen können. Es reicht, wenn Sie diesen nur überfliegen.

Anonymität:

Ich werde das Interview mit Ihnen persönlich durchführen und kann Ihnen daher keine vollkommene Anonymität garantieren. Die erhobenen Daten werden allerdings so abgespeichert und verwertet, dass eine Rückverfolgung auf ihre Person nicht mehr möglich ist.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Für Rückfragen stehe ich Ihnen sehr gern unter maximilian.reimers@uni-jena.de zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Maximilian Reimers

Maximilian Reimers
(Masterstudent Psychologie in Arbeit, Bildung und Gesellschaft,
Friedrich-Schiller-Universität Jena)

Expertenbefragung im Rahmen der Entwicklung eines Wirksamkeitsfragebogens für schulpsychologische Beratung

1 Angaben zu Ihrer Person

1.1 Wie lange arbeiten Sie schon im schulpsychologischen Dienst?

____ Jahre

1.2 Mit welchen Klientengruppen haben Sie schon Beratungen durchgeführt?

O Schüler O Erziehungsberechtigte O Pädagogen O Schulleitungen

2 Soziodemographische und Kontrollvariablen

S1 Alter; S2 Geschlecht; S3 Staatsangehörigkeit; S4 Sozioökonomischer Status (höchster Bildungsabschluss); S5 Klient*innengruppe; S6 Region der Schule; S7 Art der Schule; S8 Berufserfahrung in Jahren *[nur bei Pädagogen / Schulleitungen]*; S9 Erfahrung mit schulpsychologischer Beratung; S10 Erwartungshaltung ggü. Beratung; S11 Anzahl der Sitzungen *(MZP 2)*; S12 Datum (Zeitspanne der Sitzungen) *(MZP 1, 2, 3)*

2.1 Gibt es Variablen, die Sie als unpassend bzw. irrelevant einschätzen? Wenn ja, welche sind das und aus welchem Grund?

2.2 Gibt es Variablen, die Sie anders operationalisieren würden, bzgl. Item und/ oder Antwortmöglichkeiten? Wenn ja, welche sind das? Inwiefern und aus welchem Grund sollten diese verändert werden?

2.3 Gibt es Variablen, die Sie noch hinzufügen würden? Wenn ja, welche?

2.4 Haben Sie noch anderweitige Anmerkungen zu den zuvor gelisteten Variablen? Wenn ja, welche sind das?

3 Prozessqualität (Wirkfaktoren von Beratung)

3.1 Variablenauswahl

3.1.1 Wie inhaltlich passend bewerten Sie die folgenden Variablen? Definitionen befinden sich in der Anlage „Übersicht Variablen und Items“. Nutzen Sie zur Einschätzung bitte die Kreise (○).

Zur Beantwortung von 3.1.1 und 3.1.2: Inhaltliche Passung (○) und Wichtigkeit (☐)	1 gar nicht	2 eher nicht	3 eher	4 voll und ganz
P1 Gestaltung einer professionellen Beziehung	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
P1.1 Gegenwärtigkeit	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
P1.2 Authentizität	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
P1.3 Transparenz	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
P1.4 Bedingungslose Wertschätzung	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
P1.5 Empathie	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
P1.6 Vertrauen	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐

P2 Analyse und Klärung der Probleme	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
P3 Analyse und Vereinbarung von Beratungszielen	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
P4 Motivation zur Veränderung	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
P5 Problemaktualisierung	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
P6 Ressourcenaktivierung	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
P7 Hilfe zur Problembewältigung	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
P8 Evaluation der Beratungsfortschritte	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐

Falls Variablen mit 1 „gar nicht“ oder 2 „eher nicht“ bewertet wurden: Aus welchem Grund kommen Sie zu dieser Bewertung?

3.1.2 Wie wichtig bewerten Sie die zuvor genannten Variablen für die Evaluation? Nutzen Sie zur Einschätzung bitte die Kästen (☐) in der vorherigen Tabelle.

Falls Variablen mit 1 „gar nicht“ oder 2 „eher nicht“ bewertet wurden: Aus welchem Grund kommen Sie zu dieser Bewertung?

3.1.3 Würden Sie Veränderungen bei der Variablenauswahl vornehmen (wie z.B. Ersetzungen, Ergänzungen oder inhaltliche Adjustierungen)? Wenn ja, welche sind das und aus welchen Gründen?

3.2 Operationalisierung: Itemformulierung

3.2.1 Welche Items sollten Ihrer Einschätzung nach *(1)* ersatzlos entfernt werden, *(2)* aus inhaltlichen Gründen oder *(3)* Gründen der Verständlichkeit umformuliert werden oder *(4)* in der präsentierten Form in den Fragebogen aufgenommen werden? (2) und (3) können gleichzeitig ausgewählt werden. Bitte begründen Sie eine Auswahl von *(1)*, *(2)* oder *(3)*. Gerne können Sie alternative Formulierungen vorschlagen.

Items	1 Entfernen	2 Inhalt anpassen	3 Verständlichkeit erhöhen	4 Aufnehmen	Begründung, Alternativformulierung [wenn (1), (2), (3)]
Mein Berater… P1.1…hat sich um mich und mein Anliegen gekümmert.	☐	☐	☐	☐	
P1.2 …verstellte sich nicht, sondern machte einen echten Eindruck.	☐	☐	☐	☐	
P1.3 …hat offen mit mir über alles gesprochen.	☐	☐	☐	☐	
P1.4 …hat mich so akzeptiert, wie ich bin.	☐	☐	☐	☐	
P1.5 Ich habe mich von meinem Berater verstanden gefühlt.	☐	☐	☐	☐	
P1.6 Vor meinem Berater konnte ich ganz frei über mich und mein Anliegen sprechen.	☐	☐	☐	☐	
Während der Beratung… P2.1 …konnte ich meine Situation/ mein Anliegen klarer betrachten.	☐	☐	☐	☐	

Fortsetzung: Items	1 Entfernen	2 Inhalt anpassen	3 Verständlichkeit erhöhen	4 Aufnehmen	Begründung, Alternativformulierung [wenn (1), (2), (3)]
Während der Beratung… P2.2 ...konnte ich über mich selbst, mein Verhalten, meine Gedanken und Gefühle besser nachdenken.	☐	☐	☐	☐	
P3 ...konnte ich mithilfe meines Beraters konkrete Ziele in Bezug auf mein Anliegen formulieren.	☐	☐	☐	☐	
P4.1 ...hat mich mein Berater immer wieder motiviert, mein Anliegen zu bearbeiten.	☐	☐	☐	☐	
P4.2 ...hat mir mein Berater aufgezeigt, dass ich mein(e) Ziel(e) durchaus erreichen kann.	☐	☐	☐	☐	
P5 ...habe ich die negativen Gedanken und Gefühle, die mit meinem Anliegen verbunden sind, durchlebt.	☐	☐	☐	☐	
P6 ...sind mir meine Stärken und positiven Eigenschaften stärker sichtbar geworden.	☐	☐	☐	☐	
P7 Die Inhalte u. Übungen in den Beratungssitzungen haben mir geholfen, mein Anliegen zu bewältigen.	☐	☐	☐	☐	
P8 Mein Berater und ich haben die Zwischenergebnisse im Laufe der Beratung mindestens einmal besprochen.	☐	☐	☐	☐	

3.2.2 Haben Sie noch anderweitige Anmerkungen zu den zuvor gelisteten Items (z.B. Ergänzungen)? Wenn ja, welche sind das?

4 Ergebnisqualität (Ergebnisse und Wirkungen von Beratung)

4.1 Variablenauswahl

4.1.1 Wie inhaltlich passend bewerten Sie die folgenden Variablen? Definitionen befinden sich in der Anlage „Übersicht Variablen und Items". Nutzen Sie zur Einschätzung bitte die Kreise (○).

Zur Beantwortung von 4.1.1 und 4.1.2: Inhaltliche Passung (○) und Wichtigkeit (☐)	1 gar nicht	2 eher nicht	3 eher	4 voll und ganz
E1 Grad der Zielerreichung	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
E2 Zielerreichungszufriedenheit	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
E3 Zufriedenheit mit den Gesamtwirkungen der Beratung	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
E4 Alltags- und Lebensweltransfer	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
E5 Allgemeines Wohlbefinden	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
E6 Arbeitszufriedenheit	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
E7 Ausmaß des Beeinträchtigungsgrades	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
E8 Zielreflexion und -klarheit	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
E9 Reflexion über zielgerichtete Selbstorganisation	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
E10 Zielbezogene Selbstwirksamkeitserwartung	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
E11 Einstellungsveränderung (kognitive Umstrukturierung)	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
E12 Veränderte Problemsicht	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
E13 Ausmaß negativer Affekte	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
E14 Emotionale Klarheit	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
E15 Globales Selbstwertgefühl	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
E16 Wahrgenommene Leistungsfähigkeit	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
E17 Coping	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
E18 Wahrgenommene soziale Unterstützung	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
E19 Kooperation	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
E20 Kommunikations- und Diskussionsfähigkeit	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐
E21 Ergebnisattribution und -bewertung	○ ☐	○ ☐	○ ☐	○ ☐

Falls Variablen mit 1 „gar nicht" oder 2 „eher nicht" bewertet wurden: Aus welchem Grund kommen Sie zu dieser Bewertung?

4.1.2 Wie wichtig bewerten Sie die zuvor genannten Variablen für die Evaluation? Nutzen Sie zur Einschätzung bitte die Kästen (☐) in der vorherigen Tabelle.

Falls Variablen mit 1 „gar nicht" oder 2 „eher nicht" bewertet wurden: Aus welchem Grund kommen Sie zu dieser Bewertung?

4.1.3 Würden Sie Veränderungen bei der Variablenauswahl vornehmen (wie z.B. Ersetzungen, Ergänzungen oder inhaltliche Adjustierungen)? Wenn ja, welche sind das und aus welchen Gründen?

3.2 Operationalisierung: Itemformulierung

3.2.1 Welche Items sollten Ihrer Einschätzung nach *(1)* ersatzlos entfernt werden, *(2)* aus inhaltlichen Gründen oder *(3)* Gründen der Verständlichkeit umformuliert werden oder *(4)* in der präsentierten Form in den Fragebogen aufgenommen werden? (2) und (3) können gleichzeitig ausgewählt werden. Bitte begründen Sie eine Auswahl von *(1)*, *(2)* oder *(3)*. Gerne können Sie alternative Formulierungen vorschlagen.

Items	1 Entfernen	2 Inhalt anpassen	3 Verständlichkeit erhöhen	4 Aufnehmen	Begründung, Alternativformulierung [wenn (1), (2), (3)]
E1 Ich habe mein Ziel in der Beratung erreicht. *(max. die drei wichtigsten Ziele)* Ziel 1: _____ Ziel 2: _____ Ziel 3: _____	☐	☐	☐	☐	
E2 Mit der Zielerreichung bin ich zufrieden.	☐	☐	☐	☐	
E3 Mit den Ergebnissen der Beratung insgesamt bin ich zufrieden.	☐	☐	☐	☐	
E4 Die Inhalte und das Erlernte aus der Beratung kann ich gut in meinem alltäglichen Leben nutzen.	☐	☐	☐	☐	
E5 Zurzeit fühle ich mich wohl.	☐	☐	☐	☐	
E6 Mit der Situation an meiner Arbeit bin ich zufrieden.	☐	☐	☐	☐	

Fortsetzung: Items	1 Entfernen	2 Inhalt anpassen	3 Verständlichkeit erhöhen	4 Aufnehmen	Begründung, Alternativformulierung [wenn (1), (2), (3)]
E7 Mein Anliegen/ Problem beeinträchtigt mich in meinem Alltag nicht.	☐	☐	☐	☐	
E8 Mir ist klar, welche Ziele ich in Bezug auf mein Anliegen habe.	☐	☐	☐	☐	
E9 Ich weiß, wie ich vorgehen muss, um mein(e) Ziel(e) in Bezug auf mein Anliegen zu erreichen.	☐	☐	☐	☐	
E10 Ich bin überzeugt, dass ich meine Ziele durch eigenes Handeln und meine Fähigkeiten selbst erreichen kann.	☐	☐	☐	☐	
E11 Ich habe eine andere Einstellung zu mir, meiner Umwelt und/oder meiner Zukunft entwickelt.	☐	☐	☐	☐	
E12 Ich habe heute eine andere Sicht auf das Problem und sein Zustandekommen, die mir bei der Lösung hilft.	☐	☐	☐	☐	
E13 Negative Gefühle belasten mich zurzeit nicht.	☐	☐	☐	☐	
E14 Ich weiß, warum ich mich so fühle, wie ich mich fühle.	☐	☐	☐	☐	

Fortsetzung: Items	1 Entfernen	2 Inhalt anpassen	3 Verständlichkeit erhöhen	4 Aufnehmen	Begründung, Alternativformulierung [wenn (1), (2), (3)]
E15 Insgesamt habe ich ein positives Bild von mir als Person.	☐	☐	☐	☐	
E16 Zurzeit fühle ich mich leistungsfähig.	☐	☐	☐	☐	
E17 Für den Umgang mit Anliegen/ Problemen wie mein aktuelles habe ich hilfreiche Bewältigungsmöglichkeiten.	☐	☐	☐	☐	
E18 Ich kann auf meine sozialen Kontakte zählen, wenn es um die Bewältigung meines Anliegens geht.	☐	☐	☐	☐	
Es fällt mir leicht, … E19 …mit meinen Kollegen, Vorgesetzten, den Schülern und Eltern / mit dem schulischen Personal (Lehrern, Schulleitung) zusammen zu arbeiten.	☐	☐	☐	☐	
E20… mit den Beteiligten, offen über meine Gefühle, Konflikte u. Erfahrungen zu sprechen.	☐	☐	☐	☐	
E21 Wenn sich Ihre Situation durch die Beratung verbessert oder verschlechtert hat, markieren Sie dies bitte in der Spalte ganz rechts: Bei Verbesserung durch die Beratung „+“ einkreisen. Bei Verschlechterung durch die Beratung „-" einkreisen. Wenn die Beratung keinen Einfluss hatte, lassen Sie das Feld bitte einfach frei.*	☐	☐	☐	☐	

Anmerkung. *zur Illustration von Item E21 empfiehlt sich eine Betrachtung des Fragebogens zu Messzeitpunkt 2 und 3.

4.2.2 Haben Sie noch anderweitige Anmerkungen zu den zuvor gelisteten Items (z.B. Ergänzungen)? Wenn ja, welche sind das?

5 Gesamtfragebogen

5.1 Wie schätzen Sie die Komplexität des Fragebogens ein?

Haben Sie noch weitere Anmerkungen zum Fragebogen insgesamt? Beispielsweise zu:

- Itemreihenfolge,
- Zuordnung der Items zu den verschiedenen Messzeitpunkten,
- Gestalterischen Aspekten und Gesamtbild
- …

Wenn ja, welche sind das?

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Illustration des Revisionsprozesses an einem Beispiel

Im Folgenden wird ein Beispiel für das Vorgehen in der pragmatisch orientierten Auswertung der Expert*innen-Interviews und Revision gegeben, welches sich aus dem PDF-Dokument „Experteninterviews zur Revision _Daten und Auswertung“ auf dem beigelegten Datenträger ergibt.

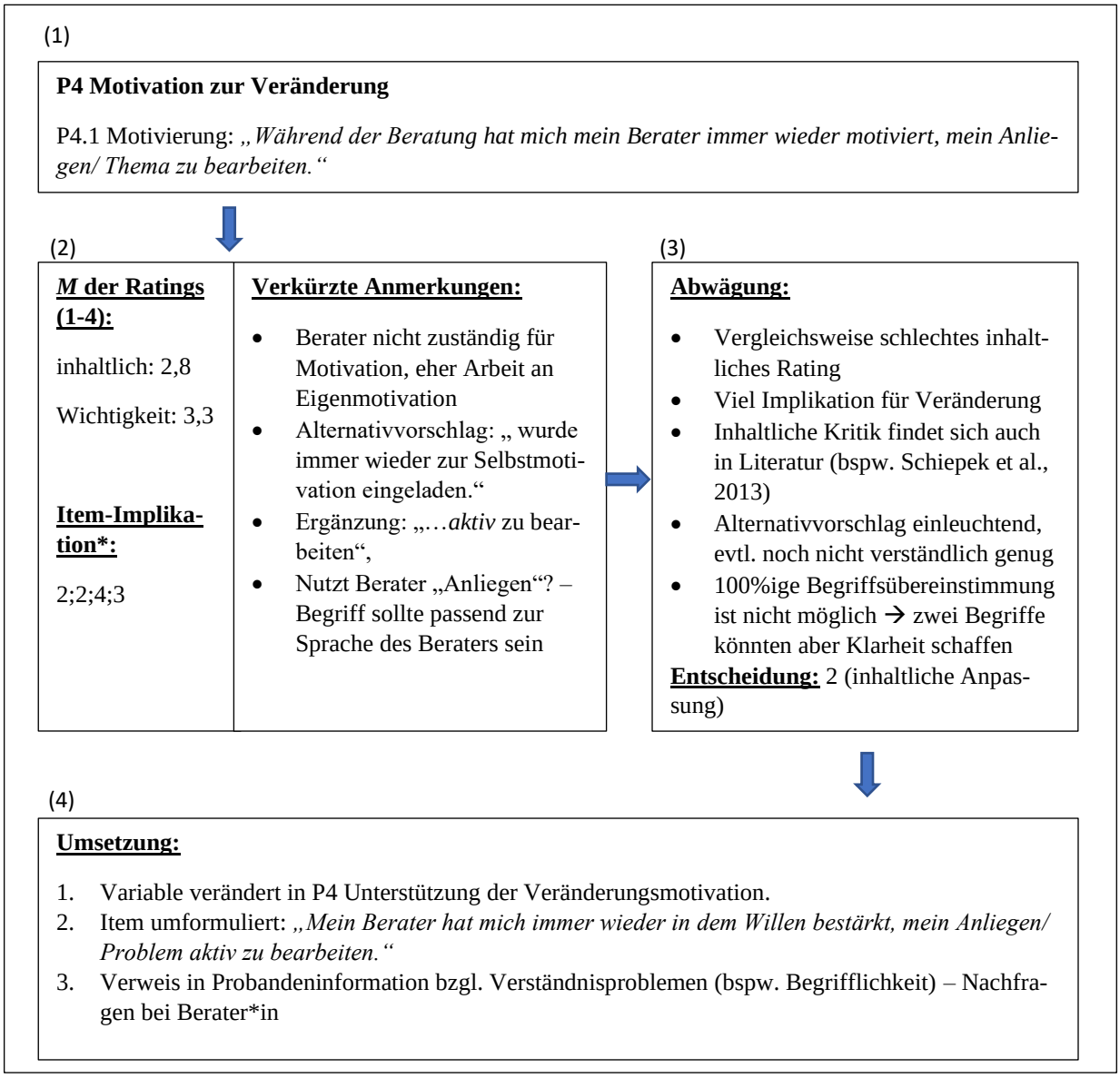


Abbildung B1. Illustration des Revisionsprozess. Auf Basis des ersten Instrumententwurfs (1) wurden in den Expert*innen-Interviews quantitative Ratings bez. Inhaltlicher Passung und Wichtigkeit der Variablen erfragt, ebenso Implikationen für die Items und offene Anmerkungen diesbezüglich (2). In der Zusammenschau dieser Informationen wurden Abwägungen, zum Teil unter Hinzunahme von Literatur, vorgenommen und Entscheidungen hinsichtlich Variablen und Items getroffen (3), welche dann zu einer entsprechenden Umsetzung führten. * Item-Implikationen: 1=Entfernen; 2=Inhaltsanpassung; 3=Sprachliche Anpassung; 4=Aufnahme.

Anhang C:

Konstruiertes Instrument (revidierte Fassung)

Das Instrument wurde in dieser revidierten Fassung in der Piloterhebung und den Evaluations-Interviews eingesetzt. Es befindet sich in außerdem als PDF-Dokument auf dem beigefügten Datenträger.

Prä-Bogen (MZP1)

FRIEDRICH-SCHILLER-UNIVERSITÄT JENA

MZP1

Probandeninformation:

Erprobung eines Evaluationsfragebogens

Code: _____

Vielen Dank für Ihre Teilnahmebereitschaft! Die Untersuchung findet im Rahmen einer Masterarbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena und in Kooperation mit dem schulpsychologischen Dienst am Staatlichen Schulamt Ostthüringen statt.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde ein Fragebogen entwickelt, um die Qualität von schulpsychologischer Beratung zu erfassen und darauf aufbauend zu verbessern. Mit Ihrer Teilnahme an dieser Untersuchung leisten Sie daher einen wichtigen Beitrag zur Aufrechterhaltung und Verbesserung der Qualität des schulpsychologischen Beratungsangebots. Die Untersuchung besteht aus insgesamt drei kurzen Erhebungen: Vor der ersten Beratungssitzung (ca. 5 Minuten), **nach** der letzten Beratungssitzung (ca. 8 Minuten) und **drei Monate nach** der Beratungssitzung (ca. 4 Minuten).

Für den Zeitraum der drei Erhebungen erhalten Sie einen Code, der eine anonymisierte Zuordnung aller Dokumente ermöglicht. Ihr Berater notiert sich auf einer Zuordnungsliste Ihren Namen und Code, um Ihnen denselben Code auch bei der zweiten Erhebung zuweisen zu können. Diese Liste wird jedoch getrennt von den ausgefüllten Fragebögen und Dokumenten sowie unter Verschluss aufbewahrt. Sie wird mit Beendigung des Forschungsprojekts vernichtet.

Die erfassten Daten werden ausschließlich durch die FSU Jena ausgewertet. **Ihre Angaben werden stets vertraulich behandelt, nicht an Dritte weitergegeben und im Rahmen der Masterarbeit anonym verwertet**, sodass kein Rückschluss auf Ihre Person möglich ist. Dem schulpsychologischen Dienst am Staatlichen Schulamt Ostthüringen werden lediglich zusammengefasste Ergebnisse präsentiert. Ihr Berater und das Staatliche Schulamt Ostthüringen können einzelne Fragebögen und individuelle Informationen nicht einsehen. Nach dem Ausfüllen der Fragebögen bzw. Dokumente können Sie diese in den beigelegten Briefumschlag schieben und diesen verschließen (ohne die vorliegende Probandeninformation). Die ausgefüllten Fragebögen bzw. Dokumente werden durch die schulpsychologischen Referenten ohne Einsichtnahme und gesammelt an den Forschenden für die Auswertung weitergeleitet. Sie werden nach der von den wissenschaftlichen Fachvertretungen geforderten Aufbewahrungsfrist vernichtet. Selbstverständlich können Sie die Inhalte des Fragebogens nach dem Ausfüllen mit Ihrem Berater besprechen, wenn Sie dies wünschen.

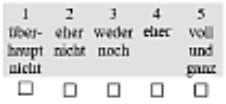
Die Teilnahme an allen drei Erhebungen ist freiwillig. Wenn Sie sich gegen eine Teilnahme entscheiden, entstehen daraus keine Nachteile für Sie. Wenn Sie sich für eine Teilnahme entscheiden, können Sie diese sowohl während der Erhebung als auch danach ohne eine Angabe von Gründen zurückziehen; Ihnen entstehen dabei keine Nachteile. Unter Nennung Ihres zugewiesenen Codes werden alle zugehörigen Fragebögen und Dokumente vernichtet und die zugehörigen Daten gelöscht.

Hinweise zum Ausfüllen:

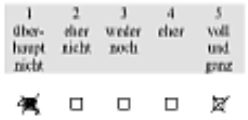
- Personenbezeichnungen in diesem Fragebogen beziehen sich auf alle Geschlechter.
- Bei der Beantwortung der Fragen gibt es keine richtigen und falschen Antworten, sondern nur die für Sie passenden.
- **Beantworten Sie bitte alle Fragen, die für Sie bestimmt sind.** Erziehungsberechtigte und Schüler müssen zwei Fragen nicht beantworten; dies ist an der entsprechenden Stelle markiert.
- Wenn Sie einmal Schwierigkeiten haben, eine Frage zu beantworten, antworten Sie bitte trotzdem so, **wie es am ehesten auf Sie zutrifft.** Das kann beispielsweise durch ein Bauchgefühl begründet sein.

Zunächst werden Sie um einige persönliche Angaben gebeten. Kreuzen Sie hier bitte die auf Sie zutreffende Antwortoption an oder notieren Sie Ihre Antwort in den dafür vorgesehenen Feldern. Anschließend werden Sie gefragt, wie sehr Sie einer Reihe von Aussagen zustimmen. Hier kreuzen Sie bitte nur **eine** der fünf Ausprägungen an:

1 überhaupt nicht: „Ich stimme überhaupt nicht zu."
2 eher nicht: „Ich stimme eher nicht zu."
3 weder noch: „Ich stimme weder zu noch nicht zu."
4 eher: „Ich stimme eher zu."
5 voll und ganz: „Ich stimme voll und ganz zu."



Je Zeile bewerten Sie eine Aussage.
Möchten Sie jedoch eine Antwort ändern, malen Sie einfach das Kästchen mit der fehlerhaften Angabe aus und kreuzen das für Sie zutreffende Kästchen an. Wenn Sie eine Notiz ändern wollen, streichen Sie die fehlerhafte durch und ergänzen die für Sie passende Antwort.



Nachdem Sie den Fragebogen ausgefüllt haben, bitten wir Sie noch um eine kurze Einschätzung zu dem Fragebogen selbst. Hierzu füllen Sie bitte den beigelegten **Kurzfragebogen** aus.

Bei **Rückfragen** zur Beantwortung des Fragebogens wenden Sie sich bitte an Ihren Berater vor Ort. Bei anderweitigen Rückfragen zur Untersuchung oder bei einem Rückzug von der Teilnahme wenden Sie sich bitte per E-Mail an Maximilian Reimers: maximilian.reimers@uni-jena.de oder postalisch an:
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Lehrstuhl Pädagogische Psychologie
Humboldtstraße 27
07743 Jena

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Sie können nun beginnen, die Fragebögen zu bearbeiten.

Evaluationsfragebogen für schulpsychologische Beratung vorher

MZP1

Code: _____ **Datum:** _____

1. Alter in Jahren:	**2. Geschlecht:** O weiblich O männlich O divers	
3. Teilnahme an Beratung als: O Schüler O Erziehungsberechtigter O Pädagoge O Schulleitung O anderes	**4. Landkreis:** O Altenburger Land O Gera O Landkreis Greiz O Jena O Saale-Holzland-Kreis O Saale-Orla-Kreis	**5. Schulform:** O Grundschule O Gemeinschafts-, Gesamt-, Regelschule O Förderschule O Berufsbildende Schule O Gymnasium
6. *Nur Pädagogen/ Schulleitungen:* **Berufserfahrung in Jahren:**		
7. Was ist Ihr aktuell höchster Bildungsabschluss? O noch kein Abschluss O max. 7 Jahre Schulbesuch O Haupt-/ Volksschule O Realschule/ mittlere Reife/ polytechnische Oberschule O Abitur/ allgemeine oder fachgebundene (Fach-) Hochschulreife/ erweitere Oberschule O Universität/ (Fach-) Hochschule O anderes (z.B. im Ausland)		
8. Haben Sie schulpsychologische Beratung in der Vergangenheit schon in Anspruch genommen? O nie O einmal O mehrmals		
9. Haben Sie sich mit Ihrem aktuellen Anliegen/ Problem bereits anderweitig beraten lassen? O nein, das ist der erste Anlauf O ja, informell (z.B. durch Kollegen oder Freunde) O ja, in einer Beratungsstelle		
10. Wie hoch ist Ihre Erwartung, dass Ihnen die Beratung helfen wird? O sehr niedrig O niedrig O mittel O hoch O sehr hoch		

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen über Ihre aktuelle Situation zu?	1 überhaupt nicht	2 eher nicht	3 weder noch	4 eher	5 voll und ganz
11. Zurzeit fühle ich mich wohl.	☐	☐	☐	☐	☐
12. *Nur Pädagogen/ Schulleitungen:* Mit meiner jetzigen Arbeitssituation bin ich zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Durch mein Anliegen/ Problem fühle ich mich im Alltag **nicht** beeinträchtigt.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Aktuell kann ich meine Gefühle gut wahrnehmen und benennen.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Ich schätze mich als Person so wie ich bin.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Mit den am Anliegen/ Problem Beteiligten kann ich lösungsorientiert reden.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Ich bin überzeugt, dass ich selbst meine Situation durch eigenes Handeln und meine Fähigkeiten verbessern kann.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Ich habe hilfreiche Strategien, um Anliegen/ Probleme wie mein aktuelles zu bearbeiten oder zu bewältigen.	☐	☐	☐	☐	☐

Vielen Dank!

Post-Bogen (MZP2)

FRIEDRICH-SCHILLER-
UNIVERSITÄT
JENA

MZP2

Probandeninformation:
Erprobung eines Evaluationsfragebogens

Code: _____

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der zweiten Erhebung! Diese findet nach der letzten Beratungssitzung statt. Sie dauert ca. 8 Minuten. Drei Monate später werden wir Ihnen einen letzten kurzen Fragebogen zusenden.

Die erfassten Daten werden ausschließlich durch die FSU Jena ausgewertet. **Ihre Angaben werden stets vertraulich behandelt, nicht an Dritte weitergegeben und im Rahmen der Masterarbeit anonym verwertet**, sodass kein Rückschluss auf Ihre Person möglich ist. Dem schulpsychologischen Dienst am Staatlichen Schulamt Ostthüringen werden lediglich zusammengefasste Ergebnisse präsentiert. Ihr Berater und das Staatliche Schulamt Ostthüringen können einzelne Fragebögen und individuelle Informationen nicht einsehen. Nach dem Ausfüllen der Fragebögen bzw. Dokumente können Sie diese in den beigelegten Briefumschlag schieben und diesen verschließen (ohne die vorliegende Probandeninformation). Die ausgefüllten Fragebögen bzw. Dokumente werden durch die schulpsychologischen Referenten ohne Einsichtnahme und gesammelt an den Forschenden für die Auswertung weitergeleitet. Sie werden nach der von den wissenschaftlichen Fachvertretungen geforderten Aufbewahrungsfrist vernichtet. Selbstverständlich können Sie die Inhalte des Fragebogens nach dem Ausfüllen mit Ihrem Berater besprechen, wenn Sie dies wünschen.

Die Teilnahme an allen drei Erhebungen ist freiwillig. Wenn Sie sich gegen eine Teilnahme entscheiden, entstehen daraus keine Nachteile für Sie. Wenn Sie sich für eine Teilnahme entscheiden, können Sie diese sowohl während der Erhebung als auch danach ohne eine Angabe von Gründen zurückziehen; Ihnen entstehen dabei keine Nachteile. Unter Nennung Ihres zugewiesenen Codes werden alle zugehörigen Fragebögen und Dokumente vernichtet und die zugehörigen Daten gelöscht.

Hinweise zum Ausfüllen:

- Personenbezeichnungen in diesem Fragebogen beziehen sich auf alle Geschlechter.
- Bei der Beantwortung der Fragen gibt es keine richtigen und falschen Antworten, sondern nur die für Sie passenden.
- **Beantworten Sie bitte alle Fragen, die für Sie bestimmt sind.** Erziehungsberechtigte und Schüler müssen eine Frage nicht beantworten; dies ist an der entsprechenden Stelle markiert.
- Wenn Sie einmal Schwierigkeiten haben, eine Frage zu beantworten, antworten Sie bitte trotzdem so, **wie es am ehesten auf Sie zutrifft.** Das kann beispielsweise durch ein Bauchgefühl begründet sein.

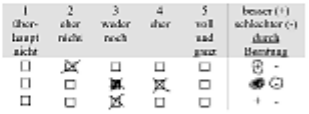
Zunächst werden Sie gefragt, wie sehr Sie einer Reihe von Aussagen zustimmen. Hier kreuzen Sie bitte nur eine von den fünf Ausprägungen an:

1 überhaupt nicht: „Ich stimme überhaupt nicht zu."
2 eher nicht: „Ich stimme eher nicht zu."
3 weder noch: „Ich stimme weder zu noch nicht zu."
4 eher: „Ich stimme eher zu."
5 voll und ganz: „Ich stimme voll und ganz zu."

1 überhaupt nicht	2 eher nicht	3 weder noch	4 eher	5 voll und ganz	besser (+) schlechter (-) durch Beratung
☐	☐	☐	☐	☐	+ -

Je Zeile bewerten Sie eine Aussage. Bei manchen Aussagen können Sie zusätzlich ein „+“ oder „-“ umkreisen. Umkreisen Sie bitte das „+“, wenn sich Ihre Situation **durch die Beratung** verbessert hat und das „-“, wenn sich Ihre Situation **durch die Beratung** verschlechtert hat. Wenn sich Ihre Situation **durch die Beratung** nicht verändert hat, markieren Sie einfach keines von beidem.

Möchten Sie jedoch **eine Antwort ändern**, malen Sie einfach das Kästchen/ den Kreis mit der fehlerhaften Angabe aus und kreuzen das für Sie zutreffende Kästchen an oder umkreisen das für Sie passende Symbol. Es gibt eine Frage, bei der Sie stichpunktartig antworten können. Wenn Sie eine Notiz ändern wollen, streichen Sie die fehlerhafte durch und ergänzen die für Sie passende Antwort.



Nachdem Sie den Fragebogen ausgefüllt haben, bitten wir Sie noch um eine kurze Einschätzung zu dem Fragebogen selbst. Hierzu füllen Sie bitte den beigelegten **Kurzfragebogen** aus. Als nächstes aber füllen Sie bitte das **Kontaktdatenblatt** aus.

Bei **Rückfragen** zur Beantwortung des Fragebogens wenden Sie sich bitte an Ihren Berater vor Ort. Bei anderweitigen Rückfragen zur Untersuchung oder bei einem Rückzug von der Teilnahme wenden Sie sich bitte per E-Mail an Maximilian Reimers: maximilian.reimers@uni-jena.de oder postalisch an:
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Lehrstuhl Pädagogische Psychologie
Humboldtstraße 27
07743 Jena

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!
Bitte füllen Sie nun das „Kontaktdatenblatt“ aus und bearbeiten dann die beiden Fragebögen.

Evaluationsfragebogen für schulpsychologische Beratung nachher

MZP2

Code: _____ **Datum:** _____ **Anzahl der Beratungssitzungen:** _____

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen über Ihren Berater und den Beratungsprozess zu?

	1 über-haupt nicht	2 eher nicht	3 weder noch	4 eher	5 voll und ganz
Mein Berater…					
1. …hat sich um mich und mein Anliegen gekümmert.	☐	☐	☐	☐	☐
2. …wirkte authentisch, also in sich stimmig, ehrlich und ungekünstelt; beispielsweise passten sein Gesichtsausdruck und Gesagtes zusammen.	☐	☐	☐	☐	☐
3. …hat offen mit mir über den Rahmen der Beratung (zum Beispiel die Schweigepflicht) und den Ablauf gesprochen	☐	☐	☐	☐	☐
4. Ich habe mich von meinem Berater akzeptiert und wertgeschätzt gefühlt.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Ich habe mich von meinem Berater verstanden gefühlt.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Vor meinem Berater konnte ich ganz frei über mich und mein Anliegen sprechen.	☐	☐	☐	☐	☐
Während der Beratung…	☐	☐	☐	☐	☐
7. …konnte ich meine Situation/ mein Anliegen klarer betrachten.					
8. ...konnte ich über mich selbst, mein Verhalten, meine Gedanken und Gefühle intensiv nachdenken.	☐	☐	☐	☐	☐
9. …konnte ich mithilfe meines Beraters konkrete Ziele oder einen Arbeitsauftrag für die Beratung erarbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
10. ...hat mich mein Berater immer wieder in dem Willen bestärkt, mein Anliegen aktiv zu bearbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
11. ...habe ich die negativen Gedanken und Gefühle, die mit meinem Anliegen/ Problem verbunden sind, wahrgenommen.	☐	☐	☐	☐	☐
12. ...sind mir meine Stärken, positiven Eigenschaften und Fähigkeiten stärker bewusst geworden.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Die Inhalte und das Durcharbeiten in den Beratungssitzungen haben mich darin unterstützt, mein Anliegen selbst zu bearbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Mein Berater und ich haben die Zwischenergebnisse/ Fortschritte im Laufe der Beratung besprochen.	☐	☐	☐	☐	☐

Der nächste Abschnitt bezieht sich auf die Ergebnisse der Beratung und Ihre aktuelle Situation.
Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Überlegen Sie bitte zusätzlich für jede Aussage, ob sich Ihre Situation **durch die Beratung** verändert hat. Markieren Sie dies bitte in der Spalte ganz rechts: Umkreisen Sie das „+" bei Verbesserung durch die Beratung und das „-" bei Verschlechterung durch die Beratung. Wenn es keine Veränderung durch die Beratung gibt, lassen Sie das Feld bitte frei.

	1 über-haupt nicht	2 eher nicht	3 weder noch	4 eher	5 voll und ganz	besser (+) schlechter (-) durch Beratung
15. Ich habe mein Ziel/ Wunsch für die Beratung erreicht. *(max. die zwei wichtigsten)*						*nicht relevant*
Ziel/ Wunsch 1: _____	☐	☐	☐	☐	☐	
Ziel/ Wunsch 2: _____	☐	☐	☐	☐	☐	

Evaluation – Nach Beratung

	1 überhaupt nicht	2 eher nicht	3 weder noch	4 eher	5 voll und ganz	besser (+) schlechter (-) durch Beratung	
20. Mit der Erreichung meiner Ziele/ Wünsche in der Beratung bin ich zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	*nicht relevant*	
21. Durch die Beratung habe ich Fortschritte gemacht/ hat sich meine Situation verbessert.	☐	☐	☐	☐	☐		
22. Ich würde das Beratungsangebot wieder in Anspruch nehmen.	☐	☐	☐	☐	☐		
23. Das Besprochene, Erlebte und Erkannte aus der Beratung kann ich gut in meinem alltäglichen Leben nutzen.	☐	☐	☐	☐	☐		
24. Zurzeit fühle ich mich wohl.	☐	☐	☐	☐	☐	+	-
25. *Nur Pädagogen/ Schulleitungen:* Mit meiner jetzigen Arbeitssituation bin ich zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	+	-
26. Durch mein Anliegen/ Problem fühle ich mich im Alltag **nicht** beeinträchtigt.	☐	☐	☐	☐	☐	+	-
27. Aktuell kann ich meine Gefühle gut wahrnehmen und benennen.	☐	☐	☐	☐	☐	+	-
28. Ich schätze mich als Person so wie ich bin.	☐	☐	☐	☐	☐	+	-
29. Mit den am Anliegen/ Problem Beteiligten kann ich lösungsorientiert reden.	☐	☐	☐	☐	☐	+	-
30. Ich bin überzeugt, dass ich selbst meine Situation durch eigenes Handeln und meine Fähigkeiten verbessern kann.	☐	☐	☐	☐	☐	+	-
31. Ich habe hilfreiche Strategien, um Anliegen/ Probleme wie mein aktuelles zu bearbeiten oder zu bewältigen.	☐	☐	☐	☐	☐	+	-
32. Ich habe im Zeitraum der Beratung eine andere Einstellung zu mir, meiner Umwelt und/ oder meiner Zukunft entwickelt.	☐	☐	☐	☐	☐	+	-
33. Ich habe heute eine andere Sichtweise auf mein Anliegen/ Problem und sein Zustandekommen als vor der Beratung; diese hilft mir bei der Bearbeitung/ Lösung.	☐	☐	☐	☐	☐	+	-

34. Welche anderen Wirkungen hat die Beratung auf Sie oder Ihre Situation?

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Follow-up-Bogen (MZP3)

FRIEDRICH-SCHILLER-
UNIVERSITÄT
JENA

MZP3

Erprobung eines Fragebogens
zur Evaluation schulpsychologischer Beratung am Staatlichen Schulamt Ostthüringen

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der dritten und letzten Erhebung! Diese findet drei Monate nach der abschließenden Beratungssitzung statt und dauert ca. 5 Minuten.

Die erfassten Daten werden ausschließlich durch die FSU Jena ausgewertet. Selbstverständlich können Sie die Inhalte des Fragebogens nach dem Ausfüllen mit Ihrem Berater besprechen, wenn Sie dies wünschen. Ihre Angaben werden stets vertraulich behandelt, nicht an Dritte weitergegeben und im Rahmen der Masterarbeit anonym verwertet, sodass kein Rückschluss auf Ihre Person möglich ist. Die ausgefüllten Fragebögen werden nach Beendigung des Projekts zur Dokumentation im Staatlichen Schulamt Ostthüringen aufbewahrt.

Die Teilnahme an allen drei Erhebungen ist freiwillig. Wenn Sie sich gegen eine Teilnahme entscheiden, entstehen daraus keine Nachteile für Sie. Wenn Sie sich für eine Teilnahme entscheiden, können Sie diese sowohl während der Erhebung als auch danach ohne eine Angabe von Gründen zurückziehen; Ihnen entstehen dabei keine Nachteile. Unter Nennung Ihres zugewiesenen Codes werden alle zugehörigen Fragebögen und Dokumente vernichtet und die zugehörigen Daten gelöscht.

Hinweise zum Ausfüllen:

- Personenbezeichnungen in diesem Fragebogen beziehen sich auf alle Geschlechter.
- Bei der Beantwortung der Fragen gibt es keine richtigen und falschen Antworten, sondern nur die für Sie passenden.
- **Beantworten Sie bitte alle Fragen, die für Sie bestimmt sind.** Erziehungsberechtigte und Schüler müssen eine Frage nicht beantworten; dies ist an der entsprechenden Stelle markiert.
- Wenn Sie einmal Schwierigkeiten haben, eine Frage zu beantworten, antworten Sie bitte trotzdem so, **wie es am ehesten auf Sie zutrifft**. Das kann beispielsweise durch ein Bauchgefühl begründet sein.

Zunächst werden Sie gefragt, wie sehr Sie einer Reihe von Aussagen zustimmen. Hier kreuzen Sie bitte nur **eine** von den fünf Ausprägungen an:

1 überhaupt nicht: „Ich stimme überhaupt nicht zu."
2 eher nicht: „Ich stimme eher nicht zu."
3 weder noch: „Ich stimme weder zu noch nicht zu."
4 eher: „Ich stimme eher zu."
5 voll und ganz: „Ich stimme voll und ganz zu."

1 überhaupt nicht	2 eher nicht	3 weder noch	4 eher	5 voll und ganz	besser (+) schlechter (-) durch Beratung
☐	☐	☐	☐	☐	+ -

Je Zeile bewerten Sie eine Aussage. Bei manchen Aussagen können Sie zusätzlich ein „+" oder „-" umkreisen. Umkreisen Sie bitte das „+", wenn sich Ihre Situation **durch die Beratung** verbessert hat und das „-", wenn sich Ihre Situation **durch die Beratung** verschlechtert hat. Wenn sich Ihre Situation **durch die Beratung** nicht verändert hat, markieren Sie einfach keines von beidem.

Möchten Sie jedoch **eine Antwort ändern**, malen Sie einfach das Kästchen/ den Kreis mit der fehlerhaften Angabe aus und kreuzen das für Sie zutreffende Kästchen an oder umkreisen das für Sie passende Symbol. Es gibt eine Frage, bei der Sie stichpunktartig antworten können. Wenn Sie eine Notiz ändern wollen, streichen Sie die fehlerhafte durch und ergänzen die für Sie passende Antwort.

Nachdem Sie den Fragebogen ausgefüllt haben, bitten wir Sie noch um eine kurze Einschätzung zu dem Fragebogen selbst. Hierzu füllen Sie bitte den beigelegten **Kurzfragebogen** aus.

Bei **Rückfragen** zur Untersuchung wenden Sie sich bitte per E-Mail an Maximilian Reimers: maximilian.reimers@uni-jena.de oder postalisch an:
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Lehrstuhl Pädagogische Psychologie
Humboldtstraße 27
07743 Jena

Senden Sie die beiden ausgefüllten Fragebögen bitte in dem beigelegten frankierten und adressierten Briefumschlag zurück. Dieses Informationsschreiben brauchen Sie nicht zurück zu schicken.

Sie können nun mit der Bearbeitung der Fragebögen beginnen.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Fragebogen zur Evaluation schulpsychologischer Beratung

MZP3

3 Monate nach Ende

Code: _____ **Datum:** _____

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Überlegen Sie bitte für jede Aussage auch, ob sich Ihre Situation **durch die Beratung** verändert hat. Markieren Sie dies bitte in der Spalte ganz rechts: Umkreisen Sie das „+" bei Verbesserung durch die Beratung und das „-" bei Verschlechterung durch die Beratung. Wenn es keine Veränderung durch die Beratung gibt, lassen Sie das Feld bitte frei.

	1 überhaupt nicht	2 eher nicht	3 weder noch	4 eher	5 voll und ganz	besser (+) schlechter (-) durch Beratung
1. Ich habe mein Ziel/ Wunsch für die Beratung erreicht. *(max. die zwei wichtigsten)*						*nicht relevant*
Ziel/ Wunsch 1: _____	☐	☐	☐	☐	☐	
Ziel/ Wunsch 2: _____	☐	☐	☐	☐	☐	
2. Mit der Erreichung meiner Ziele/ Wünsche in der Beratung bin ich zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	
3. Durch die Beratung habe ich Fortschritte gemacht/ hat sich meine Situation verbessert.	☐	☐	☐	☐	☐	
4. Ich würde das Beratungsangebot wieder in Anspruch nehmen.	☐	☐	☐	☐	☐	
5. Das Besprochene, Erlebte und Erkannte aus der Beratung kann ich gut in meinem alltäglichen Leben nutzen.	☐	☐	☐	☐	☐	
6. Zurzeit fühle ich mich wohl.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
7. *Nur Pädagogen/ Schulleitungen:* Mit meiner jetzigen Arbeitssituation bin ich zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
8. Durch mein Anliegen/ Problem fühle ich mich im Alltag **nicht** beeinträchtigt.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
9. Aktuell kann ich meine Gefühle gut wahrnehmen und benennen.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
10. Ich schätze mich als Person so wie ich bin.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
11. Mit den am Anliegen/ Problem Beteiligten kann ich lösungsorientiert reden.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
12. Ich bin überzeugt, dass ich selbst meine Situation durch eigenes Handeln und meine Fähigkeiten verbessern kann.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
13. Ich habe hilfreiche Strategien, um Anliegen/ Probleme wie mein aktuelles zu bearbeiten oder zu bewältigen.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
14. Ich habe im Zeitraum der Beratung eine andere Einstellung zu mir, meiner Umwelt und/ oder meiner Zukunft entwickelt.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
15. Ich habe heute eine andere Sichtweise auf mein Anliegen/ Problem und sein Zustandekommen als vor der Beratung; diese hilft mir bei der Bearbeitung/ Lösung.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -

16. Welche anderen Wirkungen hat die Beratung auf Sie oder Ihre Situation?

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an allen drei Erhebungen!

Anhang D:

Materialien der Piloterhebung

Berater*innen-Instruktion

FRIEDRICH-SCHILLER-UNIVERSITÄT JENA

Beraterinformation

im Rahmen der Masterarbeit zur Entwicklung eines Evaluationsfragebogens für schulpsychologische Einzelfallberatung in Ostthüringen

Liebe Referent*innen des schulpsychologischen Dienstes,

vielen Dank für Ihre Bereitschaft, mich bei meinem Masterarbeitsprojekt im Rahmen der Datenerhebung zu unterstützen. Im Weiteren erhalten Sie Informationen zu:

1 Projekt und die Ziele

2 Anwendung des Fragebogens und Datenerhebung (Ihr Mitwirken)

2.1 Vorbereitung

2.2 Durchführung

2.3 Nachbereitung

3 Überblick über alle beigefügten Dokumente

4 Zusammenfassende Grafik zur Datenerhebung

Für Rückfragen stehe ich Ihnen sehr gern unter maximilian.reimers@uni-jena.de zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Maximilian Reimers

Maximilian Reimers
(Masterstudent Psychologie in Arbeit, Bildung und Gesellschaft,
Friedrich-Schiller-Universität Jena)

1 Das Projekt und die Ziele

Meine Masterarbeit am Lehrstuhl für pädagogische Psychologie der FSU Jena (Prof. Peter Noack) und in Kooperation mit dem schulpsychologischen Dienst Ostthüringen (Dr. Viktoria Munk-Oppenhäuser) verfolgt das Ziel, einen Evaluationsfragebogen für die schulpsychologische Einzelfallberatung zu entwickeln und zu prüfen. Der Fragebogen soll bei Beratungen mit Erziehungsberechtigten, Schülern, Pädagogen und Schulleitungen eingesetzt werden. Basierend auf einem Erhebungsplan mit drei Messzeitpunkten (1. Vor bzw. zu Beginn der ersten Beratungssitzung, 2. direkt nach der letzten Beratungssitzung sowie 3. drei Monate nach der letzten Beratungssitzung) soll der Fragebogen die Analyse von a) Wirkfaktoren (Prozessqualität) und b) Ergebnissen und Wirkungen (Ergebnisqualität) ermöglichen. Die Skalen (Ergebnis- und Prozessqualität) sowie die zugehörigen Variablen und Items wurden theoriegeleitet entwickelt. Anschließend wurden vier Referentinnen des schulpsychologischen Dienstes Ostthüringens (SpD OT) zur inhaltlichen und konzeptionellen Validierung interviewt. Der nun überarbeitete Fragebogen soll in einer ersten Piloterhebung an Klienten des SpD OT erprobt werden. Neben den drei sich zum Teil unterscheidenden Versionen des Fragebogens (prä, post und follow-up), wurde ein Meta-Kurzfragebogen entwickelt, mit dem die Klienten den Fragebogen selbst bewerten sollen. Darüber hinaus wurde eine Protokollvorlage erstellt, in der Sie gebeten werden, Ihre Erfahrungen mit der Anwendung des Fragebogens (bspw. hinsichtlich der Handhabung) zu protokollieren.

2 Die Anwendung des Fragebogens und Datenerhebung (Ihr Mitwirken)

Die Erhebung startet Mitte September und endet etwa Anfang Januar, sodass Beratungen, welche bis Ende September/ Anfang Oktober beendet wurden, auch im Rahmen der follow-up Erhebung (3 Monate nach Beratungsende) evaluiert werden können. Dennoch sollten Beratungen, die beispielsweise nach Ende September/ Anfang Oktober beginnen, ebenfalls evaluiert werden. In diesem Fall wird keine dritte Erhebung stattfinden, die Daten der ersten und voraussichtlich zweiten Erhebung werden aber in meine Auswertungen eingehen. Als Berater führen Sie die beiden ersten Erhebungen vor Ort durch. Die dritte Erhebung wird durch mich organisiert (digital oder postalisch).

2.1 Vorbereitung

- **Drucken:** Die auszudruckenden Materialien sind nach Messzeitpunkten markiert. Zum einen trägt der Dateientitel das Kürzel „MZP" für Messzeitpunkt und die jeweilige Nummerierung, bspw. „MZP1" für Messzeitpunkt 1. Auf den Dokumenten selbst ist der Messzeitpunkt ebenso erkennbar an diesem Symbol:

- **Briefumschlag:** Halten Sie bitte einen Briefumschlag bereit, in den der Proband alle Dokumente nach dem Ausfüllen verschließen kann.
- **Versuchspersonencodes zuweisen und auf allen Dokumenten notieren:** Um für den Probanden möglichst einfach einen Versuchspersonencode zu generieren, weise ich jedem Berater einen Zahlenraum zu, aus welchem Sie dem Klienten bitte eine Nummer zuordnen (z.B. Berater A: Nummern 50 bis 99, Berater B: Nummern 100 bis 150, …). Es ist wichtig, dass Sie je Proband den gleichen Code zu beiden Messzeitpunkten auf allen Dokumenten notieren. Daher bitte ich Sie, sich eine Code-Liste zu erstellen, auf der Sie die Namen Ihrer Klienten und den zugewiesenen Code vermerken. Ein Beispiel hierfür finden Sie in dem Dokument „Code-Generierung". Wichtig ist zudem, dass Sie diese Liste separat und unter Verschluss aufbewahren. Nach Beendigung des Projekts muss diese vernichtet werden. Hierzu werden Sie noch eine Erinnerung erhalten.

2.2 Durchführung

- **Probandenakquise:** Weisen Sie den Klienten bitte zunächst darauf hin, dass die Teilnahme an den Erhebungen freiwillig ist und ein Abbruch jederzeit ohne Benachteiligung möglich wäre. Verdeutlichen Sie zugleich bitte, dass eine Teilnahme einen großen Nutzen für die Qualitätssicherung des SpD OT hätte.
- **Dokumente der richtigen Reihe nach:** Legen Sie dem Klienten bitte alle Dokumente, die für den jeweiligen Messzeitpunkt vorgesehen sind, sowie den Briefumschlag vor. In *Tabelle 1* sind die Titel der Dateien vermerkt, die in der angegebenen Reihenfolge von den Probanden bearbeitet werden sollen.

Tabelle 1. Dateinamen in Bearbeitungsreihenfolge und nach Erhebungszeitpunkt

Dokumente zum 1. Messzeitpunkt	**Dokumente zum 2. Messzeitpunkt**
1. „MZP1_1Probandeninformation"	1. „MZP2_1Probandeninformation"
2. „MZP1_2Evaluationsfragebogen"	2. „MZP2_2Kontaktdatenblatt"
3. „MZP1_3Metafragebogen"	3. „MZP2_3Evaluationsfragebogen"
[+ Briefumschlag]	4. „MZP2_4Metafragebogen"
	[+ Briefumschlag]

- **Selbständige Bearbeitung:** Mithilfe der Probandeninformation und Instruktionen auf den Fragebögen sollte der Klient den Evaluationsfragebogen sowie den Metafragebogen selbständig bearbeiten können.
- **Rückfragen des Probanden**: Sollte Ihr Klient Verständnisfragen zu einzelnen Instruktionen oder Items haben, versuchen Sie bitte im Sinne von Objektivität möglichst nah an der ursprünglichen Formulierung im Fragebogen bzw. in der Probandeninformation zu bleiben. Bei Rückfragen zum Forschungsprojekt verweisen Sie bitte auf meine E-Mail-Kontaktmöglichkeit: maximilian.reimers@uni-jena.de
- Am Ende der Erhebung kann der Proband die ausgefüllten Dokumente in den beigelegten **Briefumschlag** schieben (außer die Probandeninformation) und diesen zukleben, sodass Sie als Berater die Angaben nicht einsehen können. Sollte der Klient darauf verzichten, weil er beispielsweise mit Ihnen nochmal darüber sprechen möchte, ist das in Ordnung. Die Probandeninformation sollte der Klient mitnehmen, um später noch Zugriff auf seinen darauf vermerkten Code zu haben. Diesen bräuchte er bei einem späteren Teilnahmerückzug.
- Bitte **danken** Sie dem Probanden nach dem Ausfüllen des Fragebogens und Metafragebogens stellvertretend in meinem Namen für seine Teilnahme.

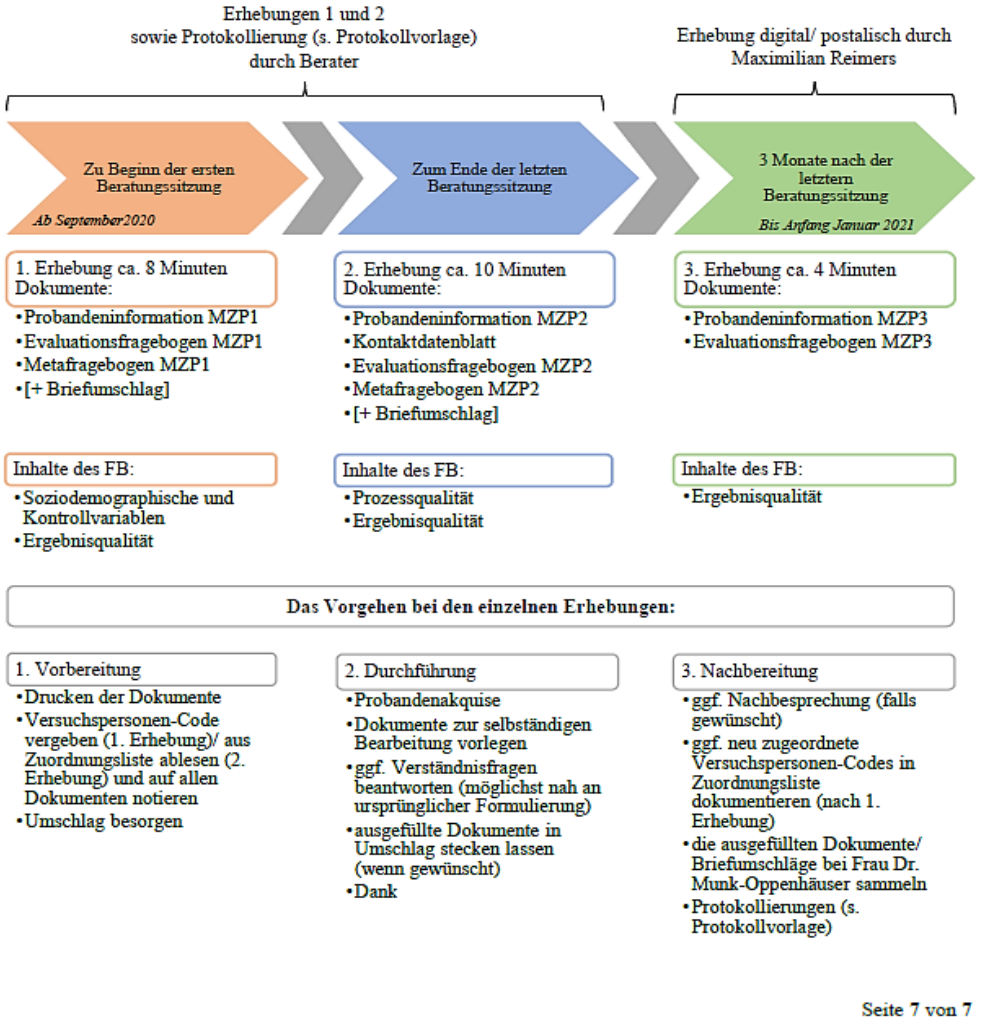
2.3 Nachbereitung

- **Nachbesprechung:** In der Probandeninformation wird dem Probanden zugesichert, dass seine Daten ausschließlich durch die FSU Jena ausgewertet und anonym verwertet werden und dass Sie als Berater keine Einsicht in die individuellen Angaben nehmen. Allerdings wird er darauf verwiesen, dass die Inhalte bzw. Themen des Fragebogens selbstverständlich mit Ihnen in der Beratung besprochen werden können, wenn der Wunsch besteht. Insofern könnte sich nach der Datenerhebung noch Gesprächsbedarf daraus ergeben.
- **Datentransfer:** Die ausgefüllten Dokumente bzw. Briefumschläge werden über die Referatsleiterin Frau Dr. Munk-Oppenhäuser an mich gesammelt weitergeleitet. Nach Beendigung meines Forschungsprojekts werden sie im Staatlichen Schulamt Ostthüringen archiviert und nach der von den wissenschaftlichen Fachvertretungen geforderten Aufbewahrungsfrist von fünf Jahren vernichtet.
- **Protokollierung:** Gegen Ende des Erhebungszeitraumes bitte ich Sie, Ihre zusammenfassenden Erfahrungen mit der Anwendung des Fragebogens in der Protokollvorlage für Berater kurz stichpunktartig auszufüllen. Hieran werde ich Sie voraussichtlich Anfang Dezember erinnern. Gern können Sie Ihre Erfahrungen jedoch fortlaufend dokumentieren. Die Protokollvorlage können Sie im Adobe Acrobate Reader DC digital beschriften. Wenn Sie wünschen, können Sie sich diese auch ausdrucken und händisch beschriften.

3 Überblick über die beigefügten Materialien

Dokument	Inhalte
Probandeninformation in den Versionen MZP1 und MZP2	Die Probanden werden über das Studienprojekt, den Ablauf, die Datenverwertung und das richtige Ausfüllen aufgeklärt.
Kontaktdatenblatt für MZP2	Die Probanden werden zum Messzeitpunkt 2 gebeten, eine E-Mail- oder Postadresse als Kontaktmöglichkeit für die dritte Erhebung anzugeben. Hierauf muss bitte auch der Probandencode unter „Code“ angegeben werden, um eine Zuordnung zu ermöglichen. Der Proband wird über die Verwendung der Adresse informiert.
Evaluationsfragebogen in den Versionen MZP1 und MZP2	Die Probanden werden gebeten, zu Messzeitpunkt 1 Angaben zu ihrer Person zu machen und Ihre Zustimmung zu einer Reihe von Aussagen anzugeben. In Messzeitpunkt 2 geht es ebenso um die Zustimmung zu einer Reihe von Aussagen sowie tlw. um eine Attribution und Bewertung von Ergebnissen/ Wirkungen. Zudem werden weitere Wirkungen der Beratung offen erfragt.
Metafragebogen in den Versionen MZP1 und MZP2	Die Probanden werden um eine Einschätzung zum Evaluationsfragebogen gebeten. Beide Versionen unterscheiden sich nur in der „MZP“-Kennzeichnung. Eine richtige Markierung des Messzeitpunktes ist hier dennoch wichtig.
Code-Generierung und -Dokumentation	Als Berater sind Sie für die Zuweisung von Versuchspersonencodes zuständig. In diesem Dokument erfahren Sie, wie Sie Code-Generierung funktioniert und wie sie diese dokumentieren.
Beraterprotokollvorlage	Sie als Berater werden gebeten, Ihre Erfahrungen mit der Anwendung des Evaluationsfragebogens zu protokollieren.
Übersicht Variablen und Items	Diese müssen Sie sich nicht anschauen! Hier finden Sie aber eine Übersicht über alle Variablen und Items, die gemessen werden, inkl. Definitionen.

4 Zusammenfassende Grafik zur Datenerhebung



Erhebungsmaterialien

In der Piloterhebung wurden das konstruierte Instrument, wie in Anhang C präsentiert, eingesetzt. Zusätzlich wurde dieses um einen Meta-Kurzfragebogen ergänzt, der zur Beurteilung des Instruments seitens Klient*innen zu allen drei Messzeitpunkten diente. Weiterhin wurde ein Kontaktdatenblatt eingesetzt, um die Proband*innen für eine Follow-up-Erhebung kontaktieren zu können. An die Berater*innen wurde zudem eine Vorlage zur teilstandardisierten Protokollierung ihrer Erfahrungen in der Anwendung des Instruments ausgegeben.

Metakurzfragebogen und Kontaktdatenblatt.

FRIEDRICH-SCHILLER-
UNIVERSITÄT
JENA

MZP2

Kontaktdatenblatt

Code: _____

Um Ihnen den dritten und letzten Fragebogen drei Monate nach diesem Termin zukommen lassen zu können, bitten wir Sie um die Angabe einer Kontaktmöglichkeit.

Sie haben die Möglichkeit eine E-Mail-Adresse oder eine analoge Postadresse anzugeben. Wenn sie eine E-Mail-Adresse angeben, schicken wir Ihnen einen Fragebogen zu, den Sie digital ausfüllen können. Wenn Sie eine Postadresse angeben, schicken wir Ihnen die Fragebögen in Papierform mit einem frankierten Rücksendeumschlag.

Ihre Daten werden stets vertraulich behandelt, nicht an Dritte weitergegeben und anonym verwertet. Mit Beendigung des Projekts werden diese vernichtet; E-Mail-Korrespondenzen werden ebenso gelöscht.

Ihre Angaben im Fragebogen werden nicht mit Ihrer Adresse in Verbindung gebracht.

Geben Sie im Folgenden bitte Ihre Kontaktmöglichkeit an:

O E-Mail-Adresse: _____

O Postadresse: _____

_____

_____

_____

Sie können nun mit der Bearbeitung der Fragebögen beginnen.

Meta-Kurzfragebogen: Bewertung des Evaluationsfragebogens

MZP1

Code: _____

Die folgenden Fragen beziehen sich auf den Evaluationsfragebogen, den Sie zuvor ausgefüllt haben. Nutzen Sie bitte gern auch das Feld für Anmerkungen, um Ihre Angabe näher zu erläutern. Bitte kreuzen Sie immer nur eine Antwortoption an, außer es ist „*Mehrfachnennung möglich*“ vermerkt.

	Optionale Anmerkung (z.B. Verweis auf eine bestimmte Frage oder Erläuterung) ⇩
Waren die Fragen inhaltlich passend? O ja O teilweise O nein	*z.B. Welche Frage nicht? Warum?*
Waren die Fragen verständlich? O ja O teilweise O nein	*z.B. Welche Frage nicht? Warum?*
Wie schätzen Sie den Aufwand zur Beantwortung der Fragen ein? O angemessen O zu hoch	*z.B. Warum?*
Hatten die Fragen eine der folgenden Wirkungen auf Sie? *(Mehrfachnennung möglich)* O belastende Wirkung O bestärkende Wirkung O neutral	*z.B. Inwiefern? Welche Fragen insbesondere?*
Haben Sie noch weitere Anmerkungen/ Kritik/ Anregungen für den Fragebogen? O nein O ja, *und zwar:*	

Vielen Dank!

Berater*innen-Protokollvorlage.

FRIEDRICH-SCHILLER-UNIVERSITÄT JENA

Beraterprotokoll

Die folgende Protokollvorlage dient der Überprüfung des Evaluationsfragebogens für schulpsychologische Beratung im Rahmen meiner Masterarbeit. Es werden u.a. Gütekriterien wie Ökonomie, Nützlichkeit und Zumutbarkeit überprüft. Die Fragen beziehen sich auf Ihre Erfahrungen mit dem Fragebogen insgesamt bzw. dem Einsatz bei allen Klienten. **Bitte beantworten Sie die Fragen bis zum Ende des Erhebungszeitraums (ca. Ende Dezember/ Anfang Januar). Gern können Sie Ihre Erfahrungen schon zwischendurch protokollieren.** In dem Programm Adobe Acrobate Reader DC können Sie die Antwortfelder über das Werkzeug „Ausfüllen" digital beschriften. Bei Rückfragen können Sie sich gern an mich, Maximilian Reimers (maximilian.reimers@uni-jena.de), wenden. Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

1. Verständlichkeit

Hatten die Klienten Verständnisschwierigkeiten bei einzelnen Items oder Instruktionen? Wenn ja, worauf bezogen sich diese? *(Bei bestimmten Items bitte Itemnummern in Verbindung mit dem Messzeitpunkt notieren oder das Item kurz aufschreiben.)*

2. Ökonomie

Wie schätzen Sie den zeitlichen Aufwand ein, der mit dem Fragebogen zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten verbunden ist?

3. Praktikabilität

Wie schätzen Sie die Praktikabilität/ Handhabung des Fragebogens ein? *(z.B. in Bezug auf Materialien, Instruktionen, Messzeitpunkte oder Auswertung mit dem Klienten)*

4. Nützlichkeit

Hat sich der Fragebogen für Ihre Arbeit/ Beratung als nützlich erwiesen? Wenn ja, inwiefern?

5. Zumutbarkeit/ Akzeptanz

Hat der Fragebogen eine bestimmte förderliche oder gefährdende Wirkung auf Ihre Klienten gehabt? Wenn ja, welche? *(Bei Messzeitpunkt-/ Itemspezifischen Wirkungen bitte den betreffenden Messzeitpunkt/ das Item notieren.)*

6. Weiteres

Was möchten Sie sonst noch zum Fragebogen/ zur Erhebung mitteilen?

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Anhang E:

Materialien der Evaluations-Interviews

Informationsblatt

Zur Akquise der Lehrkräfte wurde folgendes Informationsblatt an die für einen Beratungslehrer*innen-Kurs Angemeldeten Lehrkräfte per E-Mail versandt. Die Schulpsycholog*innen wurden über Frau Dr. Munk-Oppenhäuser angesprochen. Da sie bereits im Zuge der Expert*innen-Interviews und der Piloterhebung über das Masterarbeitsprojekt informiert wurden, wurden sie nur noch einmal zu Beginn des Interviews aufgeklärt (s. Leitfaden).

FRIEDRICH-SCHILLER-
UNIVERSITÄT
JENA

Januar 2021

Lehrkräfte für kurzes Interview gesucht

Worum geht es?

Für meine Masterarbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie (Friedrich-Schiller-Universität) und in Kooperation mit dem schulpsychologischen Dienst (Staatliches Schulamt Ostthüringen) suche ich mehrere **Lehrkräfte für 20-30 minütige Telefon-Interviews**. In meiner Arbeit habe ich einen Fragebogen zur Wirksamkeitsmessung von schulpsychologischer Beratung entwickelt. Nun geht es darum, den Fragebogen **zu begutachten**. Da der Bogen künftig von Lehrkräften als Beratungsteilnehmende ausgefüllt werden soll, möchte ich Ihre Perspektive bei der Begutachtung berücksichtigen. Im Vorfeld sende ich Ihnen den Fragebogen zu, sodass wir gemeinsam darüber sprechen können.

Wieso sollten Sie teilnehmen?

Mit Ihrer Teilnahme unterstützen Sie aktiv die stetige Qualitätssicherung des Schulpsychologischen Dienstes. Das Vorliegen eines Fragebogens zur Wirksamkeitsmessung ist ein wesentlicher Beitrag. Es ermöglicht, Beratungen im Sinne Ihrer Berufsgruppe möglichst effektiv zu gestalten.

Für eine Teilnahme wäre ich Ihnen super dankbar!

Sie würden mir bei meiner Arbeit sehr helfen! Bei Interesse teile ich sehr gerne meine Forschungsergebnisse und/ oder Literaturrecherche zum Thema Wirksamkeit in der Beratung.

Zur Terminvereinbarung und für Rückfragen...

...schreiben Sie mir bitte an maximilian.reimers@uni-jena.de oder melden Sie sich telefonisch unter +49 151 22765335. Termine sind ab dem 18.01.21 bis Anfang Februar möglich.

Datenschutz und Freiwilligkeit haben Priorität!

Die Interviewgespräche via Telefon werden ausschließlich durch mich ausgewertet und stets **anonym behandelt**, sodass keine Rückschlüsse auf Ihre Person möglich sind. Die gewonnenen Daten dienen allein der Evaluierung des Fragebogens und es werden keine personenspezifischen Auswertungen vorgenommen. Zwecks Auswertung werden die Interviews aufgezeichnet und nach Beendigung meiner Masterarbeit vernichtet. Die Audiodateien werden zwischenzeitlich auf einem externen Datenträger sicher verwahrt und nur durch mich verwendet. Sollten Sie es sich während oder nach dem Interview anders überlegen, können Sie jederzeit Ihre **Teilnahme zurückziehen** und die Daten löschen lassen, ohne dass Ihnen dadurch Nachteile entstehen.

Maximilian Reimers

Maximilian Reimers

(B.Sc. Psychologie)

Weitere Informationen für Teilnehmende per E-Mail

Nachdem der Forschende von Interessierten angeschrieben wurde, erhielten diese weitere konkrete Informationen sowie das Instrument in der Version MZP2_solo zugesandt. Neben Terminabsprachen wurde die folgende standardisierte Information gegeben:

[*vorab Terminvorschläge*]

Schreiben Sie mir einfach, wann es Ihnen konkret passen würde (gerne auch außerhalb dieser Vorschläge). Sie sollten ca. 45 Minuten für das Gespräch einplanen (angepeilt sind 30 Minuten). Im Vorfeld bitte ich Sie, sich den Fragebogen im Anhang schon einmal durchzulesen. Das dauert ca. 10 Minuten. Sie können sich den Bogen auch gerne ausdrucken, wenn Ihnen das hilft. Wenn Sie beim Durchlesen merken, dass Sie gewisse Dinge (z.B. Fragen oder Aussagen) nicht verstehen oder verwirrend finden, markieren Sie sich das bitte direkt. Dann können wir in unserem Gespräch darauf eingehen.

Es ist sicher hilfreich, wenn Sie sich zu Beginn kurz vorstellen, dass Sie aufgrund eines bestimmten Anlasses (z.B. Schwierigkeiten in der Schule oder ein Entwicklungsanlass) eine Beratung beim schulpsychologischen Dienst in Anspruch genommen haben. In dieser Vorstellung schließen Sie die Beratung nach mehreren Terminen ab und bekommen zur Evaluation nun den Fragebogen vorgelegt. ...das ist der Kontext der Fragen.

Wenn Sie noch weitere Rückfragen haben, schreiben Sie die mir gern. :-)

Vielen Dank schon im Voraus und bis bald,
Maximilian Reimers

Instrumentversion MZP2_solo

Die Version MZP2_solo des Instruments umfasst alle Items in einer Version und könnte allein zum Post-Zeitpunkt eingesetzt werden. Dies wurde jedoch im Rahmen der Arbeit nicht getestet. Vielmehr wurde diese Version an die Proband*innen der Evaluationsinterviews ausgegeben, um die Übersichtlichkeit zu wahren: So mussten diese nicht zwischen drei verschiedenen Versionen des Instruments wechseln. Die Proband*innen wurden jedoch darüber aufgeklärt, dass Prä-, Post- und Follow-up-Erhebungen angedacht sind. Im Folgenden wird die Version aus ökonomischen Gründen ohne Proband*innen-Information präsentiert; diese befindet sich in Anhang C jeweils für die Prä-, Post- und Follow-up-Version. Außerdem ist zu beachten, dass die Nummerierung der Items (im Vergleich zur grundlegenden Variablenübersicht) so angepasst wurde, dass eine konsistent aufsteigende Reihenfolge im Fragebogen vorzufinden ist.

Evaluationsfragebogen für schulpsychologische Beratung nachher

MZP2_s

Code: _____ Datum: _____ Anzahl der Beratungssitzungen: _____

S1. Alter in Jahren:	**S2. Geschlecht**: O weiblich O männlich O divers	
S3. Teilnahme an Beratung als: O Schüler O Erziehungsberechtigter O Pädagoge O Schulleitung O anderes	**S4. Landkreis**: O Altenburger Land O Gera O Landkreis Greiz O Jena O Saale-Holzland-Kreis O Saale-Orla-Kreis	**S5. Schulform**: O Grundschule O Gemeinschafts-, Gesamt-, Regelschule O Förderschule O Berufsbildende Schule O Gymnasium
S6. *Nur Pädagogen/ Schulleitungen:* **Berufserfahrung in Jahren**:		
S7. Was ist Ihr aktuell höchster Bildungsabschluss? O noch kein Abschluss O max. 7 Jahre Schulbesuch O Haupt-/ Volksschule O Realschule/ mittlere Reife/ polytechnische Oberschule O Abitur/ allgemeine oder fachgebundene (Fach-) Hochschulreife/ erweitere Oberschule O Universität/ (Fach-) Hochschule O anderes (z.B. im Ausland)		
S8. Haben Sie schulpsychologische Beratung in der Vergangenheit (vor dieser nun beendeten Beratung) schon in Anspruch genommen? O nie O einmal O mehrmals		
S9. Haben Sie sich mit Ihrem aktuellen Anliegen/ Problem bereits anderweitig beraten lassen (vor dieser nun beendeten Beratung)? O nein, das war der erste Anlauf O ja, informell (z.B. durch Kollegen oder Freunde) O ja, in einer Beratungsstelle		
S10. Wie hoch war Ihre Erwartung vor der ersten Beratungssitzung, dass Ihnen die nun beendete Beratung helfen wird? O sehr niedrig O niedrig O mittel O hoch O sehr hoch		

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen über Ihren Berater und den Beratungsprozess zu?

	1 über-haupt nicht	2 eher nicht	3 weder noch	4 eher	5 voll und ganz
Mein Berater…					
1. …hat sich um mich und mein Anliegen gekümmert.	☐	☐	☐	☐	☐
2. …wirkte authentisch, also in sich stimmig, ehrlich und ungekünstelt; beispielsweise passten sein Gesichtsausdruck und Gesagtes zusammen.	☐	☐	☐	☐	☐
3. …hat offen mit mir über den Rahmen der Beratung (zum Beispiel die Schweigepflicht) und den Ablauf gesprochen	☐	☐	☐	☐	☐
4. Ich habe mich von meinem Berater akzeptiert und wertgeschätzt gefühlt.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Ich habe mich von meinem Berater verstanden gefühlt.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Vor meinem Berater konnte ich ganz frei über mich und mein Anliegen sprechen.	☐	☐	☐	☐	☐
Während der Beratung…	☐	☐	☐	☐	☐
7. …konnte ich meine Situation/ mein Anliegen klarer betrachten.					
8. ...konnte ich über mich selbst, mein Verhalten, meine Gedanken und Gefühle intensiv nachdenken.	☐	☐	☐	☐	☐
9. …konnte ich mithilfe meines Beraters konkrete Ziele oder einen Arbeitsauftrag für die Beratung erarbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
10. ...hat mich mein Berater immer wieder in dem Willen bestärkt, mein Anliegen aktiv zu bearbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
11. ...habe ich die negativen Gedanken und Gefühle, die mit meinem Anliegen/ Problem verbunden sind, wahrgenommen.	☐	☐	☐	☐	☐
12. ...sind mir meine Stärken, positiven Eigenschaften und Fähigkeiten stärker bewusst geworden.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Die Inhalte und das Durcharbeiten in den Beratungssitzungen haben mich darin unterstützt, mein Anliegen selbst zu bearbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Mein Berater und ich haben die Zwischenergebnisse/ Fortschritte im Laufe der Beratung besprochen.	☐	☐	☐	☐	☐

Der nächste Abschnitt bezieht sich auf die Ergebnisse der Beratung und Ihre aktuelle Situation.
Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Überlegen Sie bitte zusätzlich für jede Aussage, ob sich Ihre Situation **durch die Beratung** verändert hat. Markieren Sie dies bitte in der Spalte ganz rechts: Umkreisen Sie das „+" bei Verbesserung durch die Beratung und das „-" bei Verschlechterung durch die Beratung. Wenn es keine Veränderung durch die Beratung gibt, lassen Sie das Feld bitte frei.

	1 über-haupt nicht	2 eher nicht	3 weder noch	4 eher	5 voll und ganz	besser (+) schlechter (-) durch Beratung
15. Ich habe mein Ziel/ Wunsch für die Beratung erreicht. *(max. die zwei wichtigsten)*						*nicht relevant*
Ziel/ Wunsch 1: _____	☐	☐	☐	☐	☐	
Ziel/ Wunsch 2: _____	☐	☐	☐	☐	☐	

Evaluation – Nach Beratung

	1 über-haupt nicht	2 eher nicht	3 weder noch	4 eher	5 voll und ganz	besser (+) schlechter (-) durch Beratung
20. Mit der Erreichung meiner Ziele/ Wünsche in der Beratung bin ich zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	*nicht relevant*
21. Durch die Beratung habe ich Fortschritte gemacht/ hat sich meine Situation verbessert.	☐	☐	☐	☐	☐	
22. Ich würde das Beratungsangebot wieder in Anspruch nehmen.	☐	☐	☐	☐	☐	
23. Das Besprochene, Erlebte und Erkannte aus der Beratung kann ich gut in meinem alltäglichen Leben nutzen.	☐	☐	☐	☐	☐	
24. Zurzeit fühle ich mich wohl.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
25. *Nur Pädagogen/ Schulleitungen:* Mit meiner jetzigen Arbeitssituation bin ich zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
26. Durch mein Anliegen/ Problem fühle ich mich im Alltag **nicht** beeinträchtigt.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
27. Aktuell kann ich meine Gefühle gut wahrnehmen und benennen.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
28. Ich schätze mich als Person so wie ich bin.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
29. Mit den am Anliegen/ Problem Beteiligten kann ich lösungsorientiert reden.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
30. Ich bin überzeugt, dass ich selbst meine Situation durch eigenes Handeln und meine Fähigkeiten verbessern kann.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
31. Ich habe hilfreiche Strategien, um Anliegen/ Probleme wie mein aktuelles zu bearbeiten oder zu bewältigen.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
32. Ich habe im Zeitraum der Beratung eine andere Einstellung zu mir, meiner Umwelt und/ oder meiner Zukunft entwickelt.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -
33. Ich habe heute eine andere Sichtweise auf mein Anliegen/ Problem und sein Zustandekommen als vor der Beratung; diese hilft mir bei der Bearbeitung/ Lösung.	☐	☐	☐	☐	☐	+ -

34. Welche anderen Wirkungen hat die Beratung auf Sie oder Ihre Situation?

Leitfaden für die Evaluations-Interviews: Version für Berater*innen

Interviewab-schnitt	Text und Fragen
Begrüßung u. Vorstellung	Schönen guten Tag, Frau/ Herr X! Hier ist Maximilian Reimers. Es geht um das Interview. Schön, dass es so spontan bei Ihnen geklappt hat! Wie geht es Ihnen? Vorab möchte ich Ihnen danken, dass sie sich bereit erklärt haben, mich mit diesem Interview zu unterstützen!
Information	Ziel des Interviews ist es nun den Fragebogen noch einmal durch Sie als Expert*in und auch (potenzielle) Klient*innen begutachten zu lassen. Das Interview dauert ca. 30 Minuten. Doch bevor wir gleich inhaltlich starten, möchte ich noch kurz ein paar organisatorische Punkte ansprechen. Die Interviewgespräche werden ausschließlich durch mich ausgewertet und stets **anonym** behandelt, sodass keine Rückschlüsse auf Ihre Person möglich sind. Die gewonnenen Daten dienen allein der Evaluierung des Fragebogens und es werden keine personenspezifischen Auswertungen vorgenommen. Zwecks Auswertung werden die Interviews aufgezeichnet und nach Beendigung meiner Masterarbeit vernichtet. Die Audiodateien werden zwischenzeitlich auf einem externen Datenträger sicher verwahrt und nur durch mich verwendet. Sollten Sie es sich während oder nach dem Interview anders überlegen, können Sie jederzeit Ihre **Teilnahme zurückziehen** und die Daten löschen lassen, ohne dass Ihnen dadurch Nachteile entstehen. Zu guter Letzt: Ziel ist es wirklich, Ihre Perspektive auf den Fragebogen kennenzulernen. Deswegen möchte ich Sie bitten, ganz offen über positive, wie auch negative Dinge zu sprechen. Gut, haben Sie denn noch offen gebliebene Fragen? Schön! Dann starte ich jetzt die Audioaufnahme, wenn Sie einverstanden sind und wir können direkt beginnen.
Soziodemographische Erhebung	Zunächst noch 1, 2 Dinge zu Ihnen: **Wie lange arbeiten Sie schon im schulpsychologischen Dienst?** **Mit welchen Klient*innen haben Sie Erfahrungen in der Beratung?** [Schüler*innen, Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte, Schulleitungen?] Um einzuschätzen, wie viel Erfahrung Sie mit dem Bogen schon gemacht haben: **Haben Sie den Fragebogen in irgendeiner Form verwendet bzw. in der Erhebung eingesetzt?** *Wenn ja: **Inwiefern?***
Hinleitung zum Thema	Danke! Dann kommen wir jetzt zum Thema, nämlich zum Fragebogen. **Haben Sie sich den schonmal angeschaut?** Ich bitte Sie, sich den jetzt nochmal vorzulegen, wenn Sie ihn nicht eh schon vor sich liegen haben. *(ggf. Pause)* Wenn Sie soweit sind, sagen Sie einfach Bescheid! Gut. Kurz zum Aufbau des Fragebogens: Der Fragebogen besteht aus der Proband*innen-Information. Hier ist das Projekt beschrieben und Informationen zum Ausfüllen und zum Datenschutz sind dort. Dann gibt es einen Abschnitt für personenbezogene Daten (z.B. Alter). Diese werden nur zu Beginn der ersten Beratungssitzung erfragt.

Fortsetzung:

Interviewabschnitt	Text und Fragen
Hinleitung zum Thema	Auf der folgenden Seite gibt es einen Abschnitt, wo Sie Aussagen zum Berater und Beratungsprozess ausfüllen sollen. Hier geht es viel um das Handeln des Beraters. Das wird aber nur zum Ende der letzten Beratungssitzung abgefragt. Auf derselben Seite im unteren Viertel fängt dann der letzte Abschnitt an. Hier sollen Sie das Ergebnis der Beratung und Ihre aktuelle Situation bewerten. Die Fragen zu Ihrer Situation füllen Sie zum ersten Zeitpunkt, also zu Beginn der Beratung und zum letzten Beratungstermin am Ende, aus. All diese Abschnitte des Fragebogens sollen in unserem Gespräch heute begutachtet werden. (Metakurzfragebogen nicht.) **Haben Sie zur Struktur des Fragebogens noch Fragen?** *Wenn ja:* ***Was ist noch unklar?*** Prima! Dann können wir jetzt starten.
Offene Einstiegsfrage mit Gegenstandszentrierung	Zuerst einmal interessiert mich ganz offen gefragt: **Was kommt Ihnen in den Sinn, wenn Sie sich den Fragebogen anschauen?**
Allgemeine Sondierungen	Sie haben gesagt, dass … Den Aspekt XY finde ich sehr spannend… ➢ …Was wäre hierfür vielleicht ein Beispiel? ➢ …Woran haben Sie da im Speziellen gedacht? ➢ …Woran machen Sie das fest? ➢ …Wie kommen Sie zu dieser Einschätzung? ➢ …Vielleicht können Sie mir da weiterhelfen: Was müsste verändert werden, damit es besser oder optimal ist? ➢ …Was finden Sie daran förderlich/ hinderlich?
Spezifische Sondierungen	➢ Können Sie mir das bitte nochmal genauer erklären? ➢ Wenn ich da kurz einhaken darf: Wie meinen Sie das? ➢ Verstehe ich richtig: Sie finden, dass…? ➢ Also ich fasse das mal kurz zusammen: … Ist das richtig? ➢ Aspekt XY und Aspekt YZ: Wie kann das zusammenpassen? Nun folgen ein paar Themen, die mich noch zusätzlich interessieren.
Durchführungs-objektivität	**Wie bewerten Sie den Spielraum beim Durchführen der Erhebung als Berater*in?** ***Wie kommen Sie zu diesem Standpunkt?*** Wenn Sie sich die Voraussetzungen Ihrer unterschiedlichen Klient*innen mal vor Augen führen. **Was sagen sie zur Verständlichkeit der Proband*innen-Information?** **…und der Instruktionen im Fragebogen?** **…und der Antwortformate?** **…und der Items?** ***Wo sollten Formulierungen geändert werden und inwiefern?***

Fortsetzung:

Interviewab-schnitt	Text und Fragen
Validität	**Wie angemessen oder unangemessen finden Sie die Variablen- und Itemauswahl,** wenn Sie bedenken, dass damit Prozess- u. Ergebnisqualität von schulpsychologischer Einzelfallberatung gemessen werden soll, und darüber die Wirksamkeit**?** Gehen wir dafür am besten nochmal die verschiedenen Abschnitte durch. ***Welche Variablen/ Items sind unangemessen? Wie kommen Sie dazu?*** ***Welche Variablen/ Items sollten unbedingt aufgenommen werden?*** ***Und mit welcher Erklärung?*** Wenn Sie auch nochmal vor dem Hintergrund Ihrer unterschiedlichen Klient*innen-Gruppen auf den Fragebogen schauen**, gibt es etwas was hier noch fehlt oder unpassend ist? Wenn ja, was würden Sie ändern?**
Ökonomie	Für die Beantwortung des Fragebogens sind beim Prä-Bogen etwa 4 Minuten und beim Post-Bogen etwa 10 Minuten anberaumt. **Deckt sich das mit Ihrer Einschätzung?** *Wenn nein:* ***Wie lange? Woran könnte das liegen?*** **Für wie angemessen oder unangemessen halten Sie den zeitlichen Aufwand?** ***Was müsste verändert werden, damit der zeitliche Aufwand für Sie optimal wird?*** **Der materielle/ organisatorische Aufwand spielt bei so einem Instrument natürlich auch eine Rolle. Was können Sie dazu sagen, wenn Sie sich die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung anschauen?** ***Wo gibt es hier evtl. Einsparmöglichkeiten? Und worin bestehen diese?*** **Wenn Sie die Befragung organisieren und durchführen, fühlen Sie sich dadurch auf irgendeine Weise beansprucht?** (v.a. Kompetenzen, Zeit, Psyche) *Wenn ja: Inwiefern?*
Zumutbarkeit	**Wie haben Sie Ihre Klient*innen erlebt/ Wie stellen Sie die sich vor, wenn die den Bogen ausfüllen (sollen)? Beschreiben Sie mir das bitte mal.** ***Wie fühlen die sich wohl dabei?*** ***Was denken die?*** ***Und wie reagieren die darauf?*** ***Wie kommen Sie darauf? Wie erklären Sie sich das?*** ***Wo sehen Sie evtl. Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Klient*innen-Gruppen?*** **Was denken Sie: Könnten Ihre Klient*innen durch das Instrument über- oder unterfordert werden und inwiefern?** ***Wie könnte eine solche Unter- oder Überforderung verhindert werden?*** **Wie empfinden Sie insgesamt die Anforderungen an die Klient*innen?** ***Worauf beziehen Sie sich dabei?*** ***Wie sieht es aus mit: Lesekompetenz*** ***Reflexionsfähigkeit*** ***Wie vertretbar halten Sie das?*** **Können Sie sich vorstellen, dass das Bearbeiten des Fragebogens für Ihre Klient*innen schädlich sein kann?** *Wenn ja:* ***Was für schädliche Auswirkungen sind das?*** ***Wodurch könnte das verhindert werden?***

Fortsetzung:

Interviewab-schnitt	Text und Fragen
Nützlichkeit	Dann wollen wir uns nun auch die positiven Aspekte anschauen: **Worin könnte evtl. ein Nutzen für die Klient*innen durch das Ausfüllen des Fragebogens entstehen?** ***Inwiefern könnte der Fragebogen für Ihre Klient*innen hilfreich o. nützlich sein?*** ***Wie kommen Sie darauf?*** Gut dann kommen wir wieder zurück zu Ihrer Perspektive: **Könnten Sie sich vorstellen, das Instrument einzusetzen?** ***Unter welchen Umständen?*** ***Was müsste anders sein, dass es noch brauchbar(er) ist?*** **Wie schätzen Sie Art und Umfang der Informationen für Sie ein?** ***Sind die richtigen Erhebungszeitpunkte und -situationen gewählt, um möglichst hohe Datenqualität zu erreichen?*** **Was denken Sie: Welche Implikationen können Sie aus dem Fragebogen herausziehen?** ***Wie sieht es aus mit: Weiterentwicklung?*** ***Legitimation Ihrer Arbeit?***
Fairness	Wenn Sie sich mal vorstellen, dass Ihre Klient*innen diesen Fragebogen ausfüllen würden. **Was macht das mit Ihnen?** ***Was denken Sie und was fühlen Sie?*** ***Wie sehr sehen Sie dabei Ihre Rechte und Ihren Schutz berücksichtigt?*** ***Wie sieht es aus mit dem Schutz Ihrer Daten?*** Ein Evaluationsinstrument sollte die Beratung mit all ihren wichtigen und relevanten Aspekten beleuchten, damit eine faire Begutachtung möglich ist. **Wie umfänglich wird die Wirksamkeit Ihres Beratungsangebots und das Ihrer Kolleg*innen durch das Instrument abgebildet?** ***Wie könnte noch besser ein vollumfängliches Bild erfragt werden?***
Integrier-barkeit	Daran etwas anknüpfen: **Wie passt dieses Evaluationsinstrument (und -vorhaben) zu Ihren inhaltlichen Leitideen von Schulpsychologie?** ***Wie kommen Sie zu Ihrer Einschätzung?*** Perspektivisch soll der Fragebogen in der Praxis zum Einsatz kommen. **Wie empfinden Sie die Umsetzbarkeit in Ihrem Praxisalltag, also wie sehr können Sie das Instrument einbinden?** ***Der Fragebogen soll planmäßig vor, zum Ende und 3 Monate nach der Beratung ausgefüllt werden – für wie machbar halten Sie diesen Plan?*** ***Was könnte hierbei problematisch sein?*** **Was sind förderliche und hinderliche Aspekte für den Einsatz des Fragebogens?**
Freie Fragen	**<u>Abschließend</u> würde mich nochmal interessieren, was aus Ihrer Sicht dazu beigetragen hat, dass nicht so viele Daten bei der Erhebung zusammenkamen.** Prima! Vielen Dank bis hier her. Das war es dann mit meinen Fragen. **Haben Sie denn noch etwas, was Sie mir in Bezug auf den Fragebogen noch mit auf den Weg geben möchten? Oder eine Frage zum Interview selbst?**

Fortsetzung:

Interviewab-schnitt	Text und Fragen
Abschluss	Dann haben wir nun über sehr viele spannende Dinge geredet, die helfen werden, den Fragebogen zu begutachten und auch zu verbessern. Damit haben Sie mich sehr gut unterstützt – vielen, vielen Dank! Ich würde dann die Aufzeichnung beenden, wenn Sie zum Fragebogen nichts weiter sagen möchten?! Gut. Die ist beendet. Falls noch irgendetwas ist, können Sie mir immer gern schreiben. Meine Kontaktdaten haben Sie ja. Dann wünsche ich Ihnen noch einen guten Tag. Danke und Tschüss!

Leitfaden für die Evaluations-Interviews: Version für Klient*innen

Interview-abschnitt	Text und Fragen
Begrüßung u. Vorstellung	Schönen guten Tag, Frau/ Herr X! Hier ist Maximilian Reimers. Es geht um das Interview. Schön, dass es so spontan geklappt hat! Wie geht es Ihnen? Vorab möchte ich Ihnen danken, dass sie sich bereit erklärt haben, mich mit diesem Interview zu unterstützen! Kurz zu mir: Ich bin Masterstudent in Psychologie an der FSU Jena. Gerade bearbeite ich meine Abschlussarbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und in Kooperation mit dem Schulpsychologischen Dienst am Staatlichen Schulamt Ostthüringen.
Information	Im Rahmen dieser Arbeit habe ich einen Fragebogen entwickelt, mit dem Einzelfallberatungen des Schulpsychologischen Dienstes evaluiert werden sollen. Nun geht es darum diesen Fragebogen einmal selbst zu begutachten. Ich weiß nicht wie vertraut Sie mit dem Beratungsangebot des schulpsychologischen Dienstes sind, aber zu großen Teilen lassen sich hier Lehrer*innen zu schüler*innen-bezogenen Anlässen oder eigenen beruflichen Themen beraten. Daher bin ich mal an Ihrer Sicht auf den Fragebogen interessiert. Das Interview dauert ca. 20-30 Minuten. Doch bevor wir gleich inhaltlich starten, möchte ich noch kurz ein paar organisatorische Punkte ansprechen. Die Interviewgespräche werden ausschließlich durch mich ausgewertet und stets **anonym** behandelt, sodass keine Rückschlüsse auf Ihre Person möglich sind. Die gewonnenen Daten dienen allein der Evaluierung des Fragebogens und es werden keine personenspezifischen Auswertungen vorgenommen. Zwecks Auswertung werden die Interviews aufgezeichnet und nach Beendigung meiner Masterarbeit vernichtet. Die Audiodateien werden zwischenzeitlich auf einem externen Datenträger sicher verwahrt und nur durch mich verwendet. Sollten Sie es sich während oder nach dem Interview anders überlegen, können Sie jederzeit Ihre **Teilnahme zurückziehen** und die Daten löschen lassen, ohne dass Ihnen dadurch Nachteile entstehen. Zu guter Letzt: Ziel ist es wirklich, Ihre Perspektive auf den Fragebogen kennenzulernen. Deswegen möchte ich Sie bitten, ganz offen über positive, wie auch negative Dinge zu sprechen. Gut, haben Sie denn noch offen gebliebene Fragen? Schön! Dann starte ich jetzt die Audioaufnahme, wenn Sie einverstanden sind und wir können direkt beginnen.
Soziodemographische Erhebung	Um Ihren Standpunkt ein wenig kennenzulernen, möchte ich kurz noch etwas über Sie persönlich erfahren: **Wie oft waren bzw. sind Sie schon in schulpsychologischer Beratung gewesen…schon mehrfach, einmal oder nie?** *Wenn mehrfach oder einmal:* ***Lag das in den letzten 5 Monaten, in den letzten 2 Jahren oder ist es länger her?*** *Wenn nie:* ***Haben Sie generell schonmal Beratung in irgendeiner Form erlebt? (z.B. Berufsberatung, Studienberatung, Supervision, …)*** *Wenn ja:* ***Wie lange liegt das zurück? In den letzten 5 Monaten, 2 Jahren oder ist das länger her?***
Hinleitung zum Thema	Danke! Dann kommen wir jetzt zum Thema, nämlich zum Fragebogen. **Haben Sie sich den schonmal angeschaut?** Ich bitte Sie, sich den jetzt nochmal vorzulegen, wenn Sie ihn nicht eh schon vor sich liegen haben. *(ggf. Pause)* Wenn Sie soweit sind, sagen Sie einfach Bescheid!

Fortsetzung:

Interviewabschnitt	Text und Fragen
Hinleitung zum Thema	Gut. Kurz zum Aufbau des Fragebogens: Der Fragebogen besteht aus der Proband*innen-Information. Hier ist das Projekt beschrieben und Informationen zum Ausfüllen und zum Datenschutz sind dort. Dann gibt es einen Abschnitt für personenbezogene Daten (z.B. Alter). Diese werden nur zu Beginn der ersten Beratungssitzung erfragt. Auf der folgenden Seite gibt es einen Abschnitt, wo Sie Aussagen zum Berater und Beratungsprozess ausfüllen sollen. Hier geht es viel um das Handeln des Beraters. Das wird aber nur zum Ende der letzten Beratungssitzung abgefragt. Auf derselben Seite im unteren Viertel fängt dann der letzte Abschnitt an. Hier sollen Sie das Ergebnis der Beratung und Ihre aktuelle Situation bewerten. Die Fragen zu Ihrer Situation füllen Sie zum ersten Zeitpunkt, also zu Beginn der Beratung und zum letzten Beratungstermin am Ende, aus. All diese Abschnitte des Fragebogens sollen in unserem Gespräch heute begutachtet werden. (Metakurzfragebogen nicht.) **Haben Sie zur Struktur des Fragebogens noch Fragen?** *Wenn ja:* ***Was ist noch unklar?*** Prima! Dann können wir jetzt starten.
Offene Einstiegsfrage mit Gegenstandszentrierung	Zuerst einmal interessiert mich ganz offen gefragt: **Was kommt Ihnen in den Sinn, wenn Sie sich den Fragebogen anschauen?**
Allgemeine Sondierungen	Sie haben gesagt, dass … Den Aspekt XY finde ich sehr spannend… ➢ …Was wäre hierfür vielleicht ein Beispiel? ➢ …Woran haben Sie da im Speziellen gedacht? ➢ …Woran machen Sie das fest? ➢ …Wie kommen Sie zu dieser Einschätzung? ➢ …Vielleicht können Sie mir da weiterhelfen: Was müsste verändert werden, damit es besser oder optimal ist? ➢ …Was finden Sie daran förderlich/ hinderlich?
Spezifische Sondierungen	➢ Können Sie mir das bitte nochmal genauer erklären? ➢ Wenn ich da kurz einhaken darf: Wie meinen Sie das? ➢ Verstehe ich richtig: Sie finden, dass…? ➢ Also ich fasse das mal kurz zusammen: … Ist das richtig? ➢ Aspekt XY und Aspekt YZ: Wie kann das zusammenpassen?
	Nun folgen ein paar Themen, die mich noch zusätzlich interessieren.
Durchführungs-objektivität	Fangen wir nochmal vorne im FB an, nämlich mit der Probandeninformation: **Wie erging es Ihnen damit?** ***Wie verständlich finden Sie die?*** ***Wo sollte evtl. etwas noch klarer formuliert werden? Und wie wäre es besser?*** **Und wie erging es Ihnen mit den Instruktionen (also direkt im Fragebogen)?** ***Wie Sehr war Ihnen klar, was Sie machen sollen?*** ***Wo sollte evtl. etwas noch klarer formuliert werden? Und wie wäre es besser?***

Fortsetzung:

Interviewabschnitt	Text und Fragen
Durchführungs-objektivität	**Wie sieht es mit dem Antwortformat aus?** ***Wie erging es Ihnen mit dem Bewertungsschema 1-5, also von 1 (überhaupt nicht zustimmen) bis 5 (voll und ganz zustimmen)?*** ***Wie war das mit der + und – Antwortmöglichkeit?*** **Und was sagen Sie zur Verständlichkeit der einzelnen Aussagen/Fragen pro Zeile?** Gehen wir das mal Abschnittsweise durch… **Wie verständlich finden Sie die Fragen zu den personenbezogenen Daten am Anfang?** ***Wo sollte evtl. etwas noch klarer formuliert werden? Und wie wäre es besser?*** **Und wie ist es beim nächsten Abschnitt, also wie verständlich sind die Aussagen zur Bewertung des Beraters und des Beratungsprozesses?** ***Wo sollte evtl. etwas noch klarer formuliert werden? Und wie wäre es besser?*** **Und zu guter Letzt: Wie verständlich sind die Aussagen zur Bewertung des Ergebnis' und Ihrer Situation?** ***Wo sollte etwas klarer formuliert werden? Und wie wäre es besser?***
Validität	*Wenn Beratungserfahrung:* **Wie leicht oder schwer fällt es Ihnen, die Fragen auf Ihren Beratungsanlass bzw. Ihre Situation zu beziehen?** *Wenn kein Beratungserfahrung:* **Wenn Sie sich mal vorstellen, dass Sie eine Beratung in Anspruch nehmen würden. Wie leicht oder schwer würde es Ihnen wohl fallen, die Fragen auf Ihre Situation zu beziehen? (…zumindest so gefühlt)** *Wenn leicht:* ***Ok. Eher leicht. Wie erklären Sie sich das?*** *Wenn schwer:* ***Welche Teile passen evtl. nicht so gut?*** ***Welche Teile fehlen evtl. sogar?*** **Für wie sinnvoll oder sinnlos halten Sie die Fragen bzw. Aussagen im Fragebogen** …wenn Sie bedenken, dass damit einmal das Beratungsgeschehen und auch das Beratungsergebnis bewertet werden soll**?** Dazu schauen wir uns nochmal die einzelnen Abschnitte an (Soziodemographische Variablen, Prozess- und Ergebnisqualität) ***Wie kommen Sie darauf?***
Ökonomie	**Wie lange haben Sie schätzungsweise für die Beantwortung des Fragebogens benötigt?** Wenn Sie sich nun vorstellen, dass Sie diesen Bogen im Rahmen der Beratung ausfüllen: **Für wie angemessen oder unangemessen halten Sie diesen zeitlichen Aufwand?** ***Wie kommen Sie zu Ihrer Einschätzung?*** ***Wo gibt es evtl. Einsparpotenzial?*** ***Welche Beantwortungszeit ist für Sie gerade noch tragbar im Rahmen so einer Beratung?***
Zumutbarkeit	Jetzt soll es nochmal verstärkt darum gehen, wie es Ihnen mit dem Fragebogen geht. **Wie empfinden Sie insgesamt die Anforderungen an Sie u. andere mögliche Beratene beim Ausfüllen des Fragebogens?** ***Worauf beziehen Sie sich dabei?*** ***Wie sieht es aus mit: Lesekompetenz*** ***Reflexionsanforderungen*** ***Wie kommen Sie dazu?*** ***Wie vertretbar halten Sie das?*** Ok. Stellen Sie sich nun einmal vor, Sie gehen zum aller ersten Termin Ihrer Beratung. Zu Beginn bittet Sie die Beraterin, diesen Fragebogen auszufüllen, um später die Wirksamkeit der Beratung messen zu können. Was denken Sie: **Wie fühlen Sie sich dann wohl?**

Fortsetzung:

Interviewabschnitt	Text und Fragen
Zumutbarkeit	Sie werden zwar darauf verwiesen, dass die Teilnahme freiwillig ist, aber trotz alle dem: **Könnte da ein gewisser Zwang entstehen, den Fragebogen auszufüllen? Oder erleben Sie dies als komplett freiwillig?** (Fairness) ***Und wie erklären Sie sich das?*** Vielleicht ist Ihnen etwas aufgefallen, als Sie den Fragebogen durchgelesen/ bearbeitet haben. Z.B.: Es kamen bestimmte Gedanken oder Gefühle auf. Deswegen die Frage: **Wie fühlten Sie sich während und nach der Beantwortung des Fragebogens?** ***Wie anstrengend/ stressend erleben Sie das Ausfüllen?*** ***Was erleben Sie als anstrengend/ stressend beim Ausfüllen?*** ***Für wie angemessen halten Sie das? Und wie kommen Sie zu dieser Einschätzung?*** **Was macht das wohl mit Ihnen, wenn Sie den Fragebogen dann zum Ende des letzten Beratungstermins nochmal ausfüllen würden?** **Können Sie sich vorstellen, dass das Bearbeiten des Fragebogens für Sie und andere Beratene schädlich sein kann?** *Wenn ja:* ***Inwiefern?*** ***Was für schädliche Auswirkungen sind das?*** ***Haben Sie vllt. eine Idee: Wodurch könnten diese verhindert werden?***
Nützlichkeit	**Dann wollen wir uns nun auch die positiven Aspekte anschauen: Können Sie sich vorstellen, dass das Bearbeiten des Fragebogens für Sie und andere Beratene hilfreich sein kann?** *Wenn ja:* ***Inwiefern?***
Fairness	**Wie fühlen Sie sich in Bezug auf Ihre Rechte und Ihren Schutz behandelt, wenn Sie den Fragebogen bearbeiten?** ***Wie sieht es aus mit dem Schutz Ihrer Daten?*** **[**Es ist mir wichtig, dass Sie in so einem Bogen ein möglichst realistisches Bild von der Beratung und Ihrer Situation angeben können, also auch mit allen positiven und negativen Aspekten. **Welche Aspekte würden Sie also vielleicht noch gerne zusätzlich angeben, die aktuell noch nicht erfragt werden, Ihnen aber wichtig sind? / Wie könnte noch besser ein vollumfängliches Bild erfragt werden?]**
Integrierbarkeit	Und nun geht es mir nochmal um die Machbarkeit der Befragung zu den 3 Zeitpunkten: Wenn Sie sich nun vorstellen, dass der Fragebogen zu Beginn der ersten Sitzung ausgegeben wird**, wie praktikabel/ machbar finden Sie das?** (Hier müssten Sie dann noch keine Angaben zur Beratung bzw. Beraterhandeln machen.) ***Was finden Sie hieran evtl. hinderlich oder förderlich?*** Und dann werden Sie gebeten, den Bogen am Ende der Beratung nochmal auszufüllen: **Wie praktikabel/ machbar finden Sie das?** ***Was finden Sie hieran evtl. hinderlich oder förderlich?*** Nach 3 Monaten bekommen Sie dann eine E-Mail mit der Bitte, den Bogen noch einmal auszufüllen. **Wie praktikabel/ machbar finden Sie das?** ***Was finden Sie hieran evtl. hinderlich oder förderlich?***
Freie Fragen	**[<u>Abschließend</u> würde mich nochmal interessieren, was sie an dem Fragebogen einschränkend bzw. veränderungswürdig finden und was Sie auf jeden Fall beibehalten würden.]** Prima! Vielen Dank bis hier her. Das war es dann mit meinen Fragen. **Haben Sie denn noch etwas, was Sie mir in Bezug auf den Fragebogen noch mit auf den Weg geben möchten?** Oder eine Frage zum Interview selbst?

Fortsetzung:

Interviewab-schnitt	Text und Fragen
Abschluss	Dann haben wir nun über sehr viele spannende Dinge geredet, die helfen werden, den Fragebogen zu begutachten und auch zu verbessern. Damit haben Sie mich sehr gut unterstützt – vielen, vielen Dank! Ich würde dann die Aufzeichnung beenden, wenn Sie zum Fragebogen nichts weiter sagen möchten?! Gut. Die ist beendet. Dann hoffe ich, Sie nicht ganz ausgepowert zu haben mit all meinen Fragen… Falls noch irgendetwas ist, können Sie mir immer gern schreiben. Meine Kontaktdaten haben Sie ja. Dann wünsche ich Ihnen noch einen guten Tag. Danke und Tschüss!

Kodierleitfaden für die Qualitative Inhaltsanalyse

Hauptkategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel[A]
Durchführungsobjektivität „[…] liegt vor, wenn die Durchführungsbedingungen in der Weise standardisiert sind, dass das [Antwortverhalten] der [Proband*in] nur von der individuellen Ausprägung des interessierenden Merkmals abhängt. Alle anderen Bedingungen sollen hingegen konstant oder kontrolliert sein, damit sich diese nicht störend und ergebnisverzerrend auswirken können." (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 18)	**Standardisierung (Verständlichkeit)** Eine für die Klient*innen verständliche und standardisierte Gestaltung aller Fragebogenelemente. (in Anlehnung an Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 18, 19)	Ja, also primär finde ich den ganz gut aufgebaut. Mir war jetzt als Lehrkraft alles klar. Also ich hatte keine Verständnisprobleme. Es war nichts schwammig formuliert. K1_Transkript: 8 - 8 (0)	Aussagen mit Fokus auf die Verstehbarkeit des Materials werden hierunter kodiert. Bei einem Fokus auf die Kompetenzen der Klient*innen wird *Kognitive Beanspruchung* (*Zumutbarkeit*) kodiert.
	Verhaltensspielraum (Versuchsleitereffekte) Der Verhaltensspielraum der Berater*innen bei der Anleitung und Begleitung der Erhebung sowie Möglichkeiten der Beeinflussung durch die Berater*in. (in Anlehnung an Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 18, 19)	Naja, der ist schon sehr, sehr groß, der Spielraum. Ich kann sagen „Ich habe hier einen Fragebogen, der behindert uns in der Beratung, […] ich würde lieber loslegen." […] Natürlich ist das eine maximale Beeinflussung. B2_Transkript: 15 - 15 (0)	-
Validität „[…] liegt vor, wenn [das Instrument] das Merkmal, das [es] messen soll, auch wirklich misst und nicht irgendein anderes." (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 30)	**Inhaltsvalidität** Inwieweit das Instrument bzw. die Items das zu messende Merkmal (Prozess- und Ergebnisqualität von schulpsychologischer, non-direktiver Einzelfallberatung sowie Kontrollvariablen im Rahmen von Wirksamkeitsmessungen) repräsentativ aus Sicht der Expert*innen erfasst. (in Anlehnung an Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 32)	Also ich kann mich da auch gut wiederfinden. Also wenn ich mir jetzt überlege, über meine Beratung wird sowas gefragt. Dann sind das halt auch alles Sachen, denen ich zustimmen würde und sagen würde ja okay genau diese Ziele oder diese Anliegen verfolge ich als Berater auch für mich in der Beratung. […] B1_Transkript, Pos. 35	In Abgrenzung zu *Vollständige und faire Überprüfung des Evaluationsgegenstandes* werden hier Aussagen mit stärkerem Fokus auf einzelnen Items kodiert. Zudem geht es hierbei um die reine inhaltliche Repräsentativität und nicht um eine Beurteilung der Ausgewogenheit von Stärken und Schwächen. Die inhaltliche Gesamtausrichtung der Items (non-direktiv für Einzelfallberatung) wird unter *Inhaltliche Integrierbarkeit* behandelt.
	Augenscheinvalidität „[…] gibt an, inwieweit der Gültigkeitsanspruch eines [Instruments] vom bloßen Augenschein her einem Laien gerechtfertigt erscheint." (Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 32). Als Laien werden die Klient*innen betrachtet.	Es sind halt viele Aspekte, die abgefragt werden, die für ein Gespräch wichtig sind. […] Das finde ich eigentlich immer wichtig bei einer Beratung. K1_Transkript: 34 - 34 (0)	-

Fortsetzung:

Hauptkategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel[A]
Validität	**Methodische Aspekte der Validität[B]** Eignung des Messdesigns für Wirksamkeitsanalysen und potenzielle Störfaktoren, die zu Ergebnisverzerrungen führen. (datenbasierte Definition)	Ich fand das auch vom methodischen her, die einzelnen Aspekte zu befragen und dann zu gucken: Wie war es vorher? […] Finde das völlig richtig. B4_Transkript: 43 - 43	-
Ökonomie „Ein [Instrument] erfüllt das Gütekriterium der Ökonomie, wenn er – gemessen am diagnostischen Erkenntnisgewinn – wenig finanzielle und zeitliche Ressourcen beansprucht.“ (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 24). [*Anmerkung*: Finanzielle Beanspruchung wird für vorliegenden Kontext als irrelevant eingestuft.] Weiterhin: „Die Frage nach der Beanspruchung des Testleiters ist […] ein Aspekt der Testökonomie.“ (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 25)	**Zeitlicher Aufwand** Länge des Instruments bzw. zeitliche Dauer der Erhebung und deren Angemessenheit (in Anlehnung an Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 24)	An sich sind 10 Minuten auch wieder kein Thema, also man versucht ja in einen längeren Prozess mit den Klienten zu kommen und da sind auf die Dauer dann angerechnet 10 Minuten nicht viel an sich. B1_Transkript: 44 – 44	Wenn der zeitliche Aspekt v.a. vor dem Hintergrund der Aufgaben und Abläufe in der Schulpsychologie besprochen wurde, wird eine Kodierung unter *Struktureller Integrierbarkeit* vorgenommen.
	Beanspruchung der Berater*innen Einschätzungen der Berater*innen zu Belastungen durch das Instrument und die Erhebung für die Berater*innen selbst. (in Anlehnung an Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 24, 25)	Ja, also das hinterlässt schon erstmal ein komisches Gefühl (lacht). […] dass man so denkt „Okay, mhm. Stimmen die darüber ab, ob das jetzt gut oder schlecht ist […] B1_Transkript: 77 - 77	-
Zumutbarkeit „Ein [Instrument] erfüllt das Kriterium der Zumutbarkeit, wenn [es] absolut und relativ zu dem aus seiner Anwendung resultierenden Nutzen die [Proband*in] in zeitlicher, psychischer sowie körperlicher Hinsicht nicht über Gebühr belastet.“ (Moosbrugger & Kelava, 2020, S 25) [*Anmerkung:* Physische Beanspruchung wurde als irrelevant eingestuft; Zeitliche Beanspruchung findet sich bereits unter Ökonomie wieder.]	**Kognitive Beanspruchung** Anforderungen an die Lese- und Reflexionskompetenzen der Klient*innen durch das Instrument und die Angemessenheit dessen. (in Anlehnung an Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 25)	Ja, ich denke, dass das für normale Lehrer, Schulleiter, Schulsozialarbeiter, Horterzieher*innen normales Reflexionsvermögen ist, was da verlang wird. […] B2_Transkript: 81 - 81	Aussagen mit Fokus auf die Kompetenzen der Klient*innen werden hierunter kodiert. Bei einem Fokus auf die Verstehbarkeit des Materials wird *Standardisierung (Verständlichkeit)* unter *Durchführungsobjektivität* kodiert.

Fortsetzung:

Hauptkategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel[A]
Zumutbarkeit	**Psychische Beanspruchung** Anforderungen an die Psyche der Klient*innen bzw. Einflüsse auf deren Wohlbefinden durch das Instrument und dessen Anwendung sowie die Angemessenheit dessen. (in Anlehnung an Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 25)	Es wird halt richtig Bezug genommen auf die Gefühlsebene, […] als Klient, wenn ich darüber wirklich nachdenke, könnte es mich vielleicht wirklich ein bisschen aus dem Konzept bringen […] K1_Transkript: 65 - 65	-
Nützlichkeit „Ausrichtung an geklärten Zwecken und am Informationsbedarf der Nutzer." (Merchel, 2019, S. 162, in Anlehnung an DeGEval, 2016) [*Anmerkung*: Aus ethischen Abwägungen wurden die Nutzer*innen der Evaluation auch auf die Datengebenden Klient*innen erweitert, da deren Anliegen im Beratungsgeschehen im Vordergrund stehen müssen (DGfB, o.J.), insofern sollten diese auch einen Nutzen aus der Erhebung ziehen können.]	**Nützlichkeit für Berater*innen** Professionelle und organisationale Weiterentwicklungsmöglichkeiten für die Beratung sowie weitere Nutzen wie z.B. Legitimation der Arbeit durch das Instrument (in Anlehnung an Spiegel, 1997, S. 39)	[…] da ist ja relativ klar: „Was müsste ich denn tun, dass jemand dort was gutes ankreuzt?". Das ist ja gleichzeitig das, was eine gute Arbeit ausmacht. Das heißt, wenn ich es tue, um sozusagen ein gutes Ergebnis hinzubekommen, dann gehe ich ja verstärkt in die Richtung, ich mache gute Beratung. […] B3_Transkript: 10 – 10	-
	Nützlichkeit für Klient*innen Vorteile und Nutzen für die Klient*innen durch die Bearbeitung des Instruments. (eigene Definition, den allgemeinen Überlegungen zu Nützlichkeit entsprechend)	Und dass [die Klient*innen] dadurch auch nochmal verstärkt erkennen, ja worum es in der in der Beratung sozusagen ging oder wie das so quasi abläuft. B1_Transkript: 61 – 61	-
Fairness „Respektvoller und fairer Umgang mit Betroffenen Personen und Gruppen" (Merchel, 2019, S. 162, in Anlehnung an DeGEval, 2016)	**Vollständige und faire Überprüfung des Evaluationsgegenstandes** Umfassende Messung der Beratungsqualität durch das Instrument insgesamt, wobei sowohl positive als auch negative Aspekte gleichermaßen einfließen können. (in Anlehnung an DeGEval, 2016, S. 42)	[…] wir wissen, dass wir als Psychologen keine Fließbandarbeiter sind, wo jedes Stück gleich aussehen muss. Es gibt da keine ISO-Norm, sondern es gibt da ganz individuelle Arten und Weisen, den Menschen auf seinem Weg zu helfen, […] finde ich das echt schwierig. B2_Transkript: 131 - 131	In Abgrenzung zu *Inhaltsvalidität* werden hier Aussagen mit Blick auf das gesamte Instrument kodiert. Zudem wird hier berücksichtigt, inwiefern das Instrument eine ausgewogene Messung von positiven und negativen Aspekten ermöglicht.

Fortsetzung:

Hauptkategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel[A]
Fairness	**Schutz von Sicherheit, Würde und Rechten der Beteiligten** Schutz von Sicherheit (z.B. Datenschutz), Würde und Rechten (z.B. Freiwilligkeit) der Berater*innen und Klient*innen. (in Anlehnung an DeGEval, 2016, S. 41)	Derjenige, der das Problem hat, der kommt ja immer zu einem und möchte Hilfe in den meisten Fällen und dann denkt man vielleicht, damit man diese Hilfe bekommt, muss man was leisten für denjenigen, der einem hilft. K1_Transkript: 55 - 55	-
Integrierbarkeit inhaltliche und strukturelle Passung zum schulpsychologischen Kontext mit seinen Abläufen, Bedingungen und Konzeptionen (in Anlehnung an v. Spiegel, 1997 und König, 2007) „[…] die Form der Erhebungen darf nicht den Ablauf der Arbeit verändern oder gar bestimmen, und sie muß darüber hinaus Veränderungen der Arbeits- und Organisationsbedingungen vor Ort aufnehmen können." (Spiegel, 1997, S. 39) [*Anmerkung*: Da Schulpsycholog*innen in ihrem Vorgehen in der Beratung konzeptionell relativ frei sind (Liermann, 2003) und die diversen Klient*innen-Anliegen jeweils ein individuelles Vorgehen benötigen (Hasselhorn et al., 2016), wird Integrierbarkeit zusätzlich zu strukturellen Aspekten auch hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung des Gesamtinstruments verstanden.]	**Strukturelle Integrierbarkeit** Passung des Instruments und dessen Einsatz in die Abläufe und Bedingungen schulpsychologischer Beratung	Ich fände es v.a. gut, wenn man das dann digital beim schulpsychologischen Dienst beantworten könnte, weil wir haben in der Schule so viele Formulare und Vordrucke, da geht sowas wirklich sehr schnell unter. K1_Transkript: 38 – 38	-
	Inhaltliche Integrierbarkeit Passung der inhaltlichen Ausrichtung des Instruments zum Kontext von schulpsychologischer Beratung	Das war ganz oft, dass ich gesagt habe „Ne, das passt gerade gar nicht.". Zu diesen Kurzanliegen, […] die wollen manchmal ein Beratungsgespräch und nicht immer eine Beratung im Sinne dieser Variablen B5_Transkript: 14 - 14	In Abgrenzung zu *Inhaltsvalidität* werden hier keine Aussagen zur inhaltlichen Repräsentativität der einzelnen Items für non-direktive Einzelfallberatungen kodiert, sondern solche, die die Passung dieser inhaltlichen Gesamtausrichtung zum Kontext von Schulpsychologie thematisieren.

Anmerkung. A: Kodierregeln wurden nur bei Besonderheiten ausformuliert. Grundlegend für alle Kategorien gilt die folgende Regel: Eine Kodierung wird vorgenommen, wenn Textmaterial eine Aussage für die jeweilige Kategorie ihrer Definition entsprechend enthält; B: Diese Kategorie wurde als einzige (irregulär) induktiv aus dem Textmaterial gebildet.

Anhang F:

Ergänzende Ergebnisaufbereitungen

Ergebnisse der Expert*innen-Interviews (während Konstruktionsphase)

Tabelle F1

Deskriptive Statistik der Ratings zur Beurteilung der Indikatorvariablen

Variable	*n*	Inhaltliche Passung *M* (*SD*; Range)	*n*	Wichtigkeit *M* (*SD*; Range)
P1	4	4,00 (0,00; 4-4)	4	4,00 (0,00; 4-4)
P2	4	3,75 (0,50; 3-4)	4	4,00 (0,00; 4-4)
P3	4	3,50 (1,00; 2-4)	4	3,50 (1,00; 2-4)
P4	4	2,75 (0,96; 2-4)	4	3,25 (0,96; 2-4)
P5	4	4,00 (0,00; 4-4)	4	3,50 (1,00; 2-4)
P6	4	3,75 (0,50; 3-4)	4	4,00 (0,00; 4-4)
P7	4	3,50 (0,58; 3-4)	4	3,00 (0,82; 2-4)
P8	4	3,50 (0,58; 3-4)	4	3,75 (0,50; 3-4)
Ø		3,59 (0,51)		3,63 (0,53)
E1	4	2,75 (1,50; 1-4)	4	2,75 (1,50; 1-4)
E2	4	2,75 (1,50; 1-4)	4	2,75 (1,50; 1-4)
E3	3	3,67 (0,58; 3-4)	3	3,67 (0,58; 3-4)
E4	3	3,67 (0,58; 3-4)	3	3,67 (0,58; 3-4)
E5	3	3,67 (0,58; 3-4)	3	3,67 (0,58; 3-4)
E6	3	3,33 (0,58; 3-4)	3	3,33 (0,58; 3-4)
E7	3	3,67 (0,58; 3-4)	3	3,67 (0,58; 3-4)
E8	3	3,00 (1,73; 1-4)	3	3,00 (1,73; 1-4)
E9	3	2,33 (1,53; 1-4)	3	3,00 (1,73; 1-4)
E10	3	2,33 (1,53; 1-4)	3	3,00 (1,73; 1-4)
E11	3	3,67 (0,58; 3-4)	3	3,67 (0,58; 3-4)
E12	4	3,75 (0,50; 3-4)	4	3,75 (0,50; 3-4)
E13	3	3,67 (0,58; 3-4)	3	3,67 (0,58; 3-4)
E14	3	3,33 (0,58; 3-4)	3	3,33 (0,58; 3-4)
E15	3	3,67 (0,58; 3-4)	3	3,67 (0,58; 3-4)
E16	3	3,67 (0,58; 3-4)	3	3,67 (0,58; 3-4)

Fortsetzung Tabelle F1:

Variable	***n***	**Inhaltliche Passung** ***M* (*SD*; Range)**	***n***	**Wichtigkeit** ***M* (*SD*; Range)**
E17	3	4,00 (0,00; 4-4)	3	4,00 (0,00; 4-4)
E18	3	4,00 (0,00; 4-4)	3	4,00 (0,00; 4-4)
E19	3	3,00 (0,00; 3-3)	3	2,67 (0,58; 2-3)
E20	3	3,33 (0,58; 3-4)	3	3,00 (1,00; 2-4)
E21	3	3,00 (1,00; 2-4)	3	3,00 (1,00; 2-4)
Ø		3,35 (0,74)		3,38 (0,81)

Anmerkung. Ø = durchschnittliche Werte (von M und SD); Mittelwerte und Standardabweichungen wurden auf zwei Nachkommastellen gerundet.

Tabelle F2

Ergebnis der Revision: Items vorher und nachher

Items und Variablenbezeichnungen	
Instrumententwurf (vor Revision)	**Instrument (nach Revision)**
Prozessqualität	
P1.1 Gegenwärtigkeit: Mein Berater hat sich um mich und mein Anliegen gekümmert.	
P1.2 Authentizität: Mein Berater verstellte sich nicht, sondern machte einen echten Eindruck.	*P1.2 Authentizität:* Mein Berater wirkte authentisch, also in sich stimmig, ehrlich und ungekünstelt; beispielsweise passten sein Gesichtsausdruck und Gesagtes zusammen.
P1.3 Transparenz: Mein Berater hat offen mit mir über alles gesprochen.	*P1.3 Transparenz:* Mein Berater hat offen mit mir über den Rahmen der Beratung (zum Beispiel die Schweigepflicht) und den Ablauf gesprochen
P1.4 Bedingungslose Wertschätzung: Mein Berater hat mich so akzeptiert, wie ich bin.	*P1.4 Bedingungslose Wertschätzung:* Ich habe mich von meinem Berater akzeptiert und wertgeschätzt gefühlt.
P1.5 Empathie: Ich habe mich von meinem Berater verstanden gefühlt.	
P1.6 Vertrauen: Vor meinem Berater konnte ich ganz frei über mich und mein Anliegen sprechen.	
P2.1 Verständnis der (Problem-)Situation: Während der Beratung konnte ich meine Situation/ mein Anliegen klarer betrachten.	
P2.2 Verständnis d. Selbst: Während der Beratung konnte ich über mich selbst, mein Verhalten, meine Gedanken und Gefühle besser nachdenken.	*P2.2 Verständnis des Selbst:* Während der Beratung konnte ich über mich selbst, mein Verhalten, meine Gedanken und Gefühle intensiv nachdenken.
P3 Analyse und Vereinbarung von Beratungszielen: Während der Beratung konnte ich mithilfe meines Beraters konkrete Ziele in Bezug auf mein Anliegen formulieren.	*P3 Analyse und Vereinbarung von Beratungszielen bzw. -auftrag:* Während der Beratung konnte ich mithilfe meines Beraters konkrete Ziele oder einen Arbeitsauftrag für die Beratung erarbeiten.
P4.1 Motivierung: Während der Beratung hat mich mein Berater immer wieder motiviert, mein Anliegen/ Thema zu bearbeiten.	*P4 Unterstützung der Veränderungsmotivation:* Während der Beratung hat mich mein Berater immer wieder in dem Willen bestärkt, mein Anliegen aktiv zu bearbeiten.

Fortsetzung Tabelle F2:

Items und Variablenbezeichnungen	
Instrumententwurf (vor Revision)	**Instrument (nach Revision)**
P4.2 Setzung v. Erfolgserwartung: Während der Beratung hat mir mein Berater aufgezeigt, dass ich mein(e) Ziel(e) durchaus erreichen kann.	-
P5 Problemaktualisierung: Während der Beratung habe ich die negativen Gedanken und Gefühle, die mit meinem Anliegen/ Problem verbunden sind, durchlebt.	*P5 Problemaktualisierung:* Während der Beratung habe ich die negativen Gedanken und Gefühle, die mit meinem Anliegen/ Problem verbunden sind, wahrgenommen.
P6 Ressourcenaktivierung: Während der Beratung sind mir meine Stärken und positiven Eigenschaften stärker sichtbar geworden.	*P6 Ressourcenaktivierung:* Während der Beratung sind mir meine Stärken, positiven Eigenschaften und Fähigkeiten stärker bewusst geworden.
P7 Hilfe zur Problembewältigung: Die Inhalte und Übungen in den Beratungssitzungen haben mir geholfen, mein Anliegen zu bewältigen.	*P7 Hilfe zur Problembearbeitung:* Die Inhalte und das Durcharbeiten in den Beratungssitzungen haben mich darin unterstützt, mein Anliegen selbst zu bearbeiten.
P8 Evaluation der Beratungsfortschritte: Der Berater und ich haben die Zwischenergebnisse im Laufe der Beratung mindestens einmal besprochen.	*P8 Evaluation der Beratungsfortschritte:* Mein Berater und ich haben die Zwischenergebnisse/ Fortschritte im Laufe der Beratung besprochen.
Ergebnisqualität	
E1 Grad der Zielerreichung: Ich habe mein Ziel in der Beratung erreicht. (max. die drei wichtigsten Ziele) Ziel 1: _____ Ziel 2: _____ Ziel 3: _____	*E1.B Grad der Ziel- bzw. Wunscherreichung:* Ich habe mein Ziel/ Wunsch für die Beratung erreicht. (max. die zwei wichtigsten) Ziel/ Wunsch 1: _____ Ziel/ Wunsch 2: _____
-	*E1.A Globalergebnis:* Durch die Beratung habe ich Fortschritte gemacht/ hat sich meine Situation verbessert
E2 Zielerreichungszufriedenheit: Mit der Zielerreichung bin ich zufrieden.	*E2 Ziel- bzw. Wunscherreichungszufriedenheit:* Mit der Erreichung meiner Ziele/ Wünsche in der Beratung bin ich zufrieden.

Fortsetzung Tabelle F2:

Items und Variablenbezeichnungen	
Instrumententwurf (vor Revision)	**Instrument (nach Revision)**
E3 Zufriedenheit mit den Gesamtwirkungen der Beratung: Mit den Ergebnissen der Beratung insgesamt bin ich zufrieden.	*E3 Globalzufriedenheit:* Ich würde das Beratungsangebot wieder in Anspruch nehmen
E4 Alltags- und Lebenswelttransfer: Die Inhalte und das Erlernte aus der Beratung kann ich gut in meinem Alltag nutzen	*E4 Alltags- und Lebenswelttransfer:* Das Besprochene, Erlebte und Erkannte aus der Beratung kann ich gut in meinem alltäglichen Leben nutzen.
E5 Allgemeines Wohlbefinden: Zurzeit fühle ich mich wohl.	
E6 Arbeitszufriedenheit: Nur bei Pädagogen und Schulleitungen: Mit der Situation an meiner Arbeit bin ich zufrieden.	*E6 Arbeitszufriedenheit:* Nur Pädagogen/ Schulleitungen: Mit meiner jetzigen Arbeitssituation bin ich zufrieden.
E7 Ausmaß des Beeinträchtigungsgrades: Mein Anliegen/ Problem beeinträchtigt mich in meinem Alltag nicht.	*E7 Beeinträchtigungsgrad:* Durch mein Anliegen/ Problem fühle ich mich im Alltag **nicht** beeinträchtigt.
E8 Zielreflexion und -klarheit: Mir ist klar, welche Ziele ich in Bezug auf mein Anliegen habe.	-
E9 Reflexion über zielgerichtete Selbstorganisation: Ich weiß, wie ich vorgehen muss, um mein(e) Ziel(e) in Bezug auf mein Anliegen zu erreichen.	-
E10 Zielbezogene Selbstwirksamkeitserwartung: Ich bin überzeugt, dass ich meine Ziele durch eigenes Handeln und meine Fähigkeiten selbst erreichen kann.	*E10 Selbstwirksamkeitserwartung bzgl. Besserung:* Ich bin überzeugt, dass ich selbst meine Situation durch eigenes Handeln und meine Fähigkeiten verbessern kann.
E11 Einstellungsveränderung: Ich habe eine andere Einstellung zu mir, meiner Umwelt und/oder meiner Zukunft entwickelt.	*E11 Einstellungsveränderung:* Ich habe im Zeitraum der Beratung eine andere Einstellung zu mir, meiner Umwelt und/ oder meiner Zukunft entwickelt.

Fortsetzung Tabelle F2:

Items und Variablenbezeichnungen	
Instrumententwurf (vor Revision)	**Instrument (nach Revision)**
E12 Veränderte Problemsicht: Ich habe heute eine andere Sicht auf das Problem und sein Zustandekommen, die mir bei der Lösung hilft.	*E12 Veränderte Problemsicht:* Ich habe heute eine andere Sichtweise auf mein Anliegen/ Problem und sein Zustandekommen als vor der Beratung; diese hilft mir bei der Bearbeitung/ Lösung.
E13 Ausmaß negativer Affekte: Negative Gefühle belasten mich zurzeit nicht.	-
E14 Emotionale Klarheit: Ich weiß, warum ich mich so fühle, wie ich mich fühle.	*E14 Emotionale Klarheit:* Aktuell kann ich meine Gefühle gut wahrnehmen und benennen.
E15 Globales Selbstwertgefühl: Insgesamt habe ich ein positives Bild von mir als Person.	*E15 Globales Selbstwertgefühl:* Ich schätze mich als Person so wie ich bin.
E16 Wahrgenommene Leistungsfähigkeit: Zurzeit fühle ich mich leistungsfähig.	-
E17 Coping: Für den Umgang mit Anliegen/ Problemen wie mein aktuelles habe ich hilfreiche Bewältigungsmöglichkeiten.	*E17 Coping:* Ich habe hilfreiche Strategien, um Anliegen/ Probleme wie mein aktuelles zu bearbeiten oder zu bewältigen.
E18 Wahrgenommene soziale Unterstützung: Ich kann auf meine sozialen Kontakte zählen, wenn es um die Bewältigung meines Anliegens geht.	-
E19 Kooperation: Bei Pädagogen und Schulleitungen: Es fällt mir leicht, mit meinen Kollegen, Vorgesetzten, den Schülern und Eltern zu zusammen zu arbeiten. Bei Erziehungsberechtigten und Schülern: Es fällt mir leicht, mit dem schulischen Personal (Lehrern, Schulleitung) zusammen zu arbeiten.	-

Fortsetzung Tabelle F2:

Items und Variablenbezeichnungen	
Instrumententwurf (vor Revision)	**Instrument (nach Revision)**
E20 Kommunikations- und Diskursfähigkeit: Es fällt mir leicht, mit den Beteiligten, offen über meine Gefühle, Konflikte und Erfahrungen zu sprechen.	*E20 Lösungsorientierte Kommunikation:* Mit den am Anliegen/ Problem Beteiligten kann ich lösungsorientiert reden.
E21 Ergebnisattribution und -bewertung: Wenn sich Ihre Situation durch die Beratung verbessert oder verschlechtert hat, markieren Sie dies bitte in der Spalte ganz rechts: Bei Verbesserung durch die Beratung „+“ einkreisen. Bei Verschlechterung durch die Beratung „-" einkreisen. Wenn die Beratung keinen Einfluss hatte, lassen Sie das Feld bitte einfach frei.	*E21 Ergebnisattribution und -bewertung:* Überlegen Sie bitte zusätzlich für jede Aussage, ob sich Ihre Situation durch die Beratung verändert hat. Markieren Sie dies bitte in der Spalte ganz rechts: Umkreisen Sie das „+“ bei Verbesserung durch die Beratung und das „-“ bei Verschlechterung durch die Beratung. Wenn es keine Veränderung durch die Beratung gibt, lassen Sie das Feld bitte frei.
-	*E22 Andere Wirkungen:* Welche anderen Wirkungen hat die Beratung auf Sie oder Ihre Situation?
Soziodemographie und Kontrolle (nur veränderte Items; Antwortoptionen in [ ])	
S3 Staatsangehörigkeit: Staatsangehörigkeit: [Deutsch; andere]	-
S7 Art der Schule: Art der Schule: [Gemeinschaftsschule; Grundschule; Regelschule; Gymnasium; Gesamtschule; Förderschule; Berufsbildende Schule; Kolleg]	*S7 Schulform:* Schulform: [Grundschule; Gemeinschafts-, Gesamt-, Regelschule; Förderschule; Berufsbildende Schule; Gymnasium]
S10 Erwartungshaltung ggü. Beratung: Wie ist ihre Erwartung gegenüber der Beratung? [negativ; eher negativ; neutral; eher positiv; positiv]	*S10 Erwartungshaltung ggü. Beratung:* Wie hoch ist Ihre Erwartung, dass die Beratung Ihnen helfen wird? [sehr niedrig; niedrig; mittel; hoch; sehr hoch]
-	*S14 Vorherige Bearbeitungsversuche:* Haben Sie sich mit ihrem aktuellen Anliegen/ Problem bereits anderweitig beraten lassen? [nein, das ist der erste Anlauf; ja, informell (z.B. durch Kollegen oder Freunde); ja, in einer Beratungsstelle]

Ergebnisse der Evaluations-Interviews (Qualitative Inhaltsanalyse)

Tabelle F3

Anzahl Kodierungen nach Haupt- und Unterkategorien

Kategorie	***n* Kodierungen**
1 Durchführungsobjektivität	68
1.1 Standardisierung (Verständlichkeit)	56
1.2 Verhaltensspielraum (Versuchsleitereffekte)	12
3 Validität	51
3.1 Augenscheinvalidität	12
3.2 Inhaltsvalidität	28
3.3 Methodische Aspekte der Validität	11
4 Ökonomie	54
4.1 Zeitlicher Aufwand	44
4.2 Beanspruchung der Berater*innen	10
5 Zumutbarkeit	57
5.1 Kognitive Beanspruchung	25
5.2 Psychische Beanspruchung	32
6 Nützlichkeit	50
6.1 Nützlichkeit für Berater*innen	16
6.2 Nützlichkeit für Klient*innen	34
7 Fairness	48
7.1 Vollständige und faire Überprüfung des Evaluationsgegenstandes	7
7.2 Schutz von Sicherheit, Würde und Rechten der Beteiligten	41
8 Integrierbarkeit	78
8.1 Strukturelle Integrierbarkeit	57
8.2 Inhaltliche Strukturierbarkeit	21
Gesamt	406

Tabelle F4

(Potenzielle) Verständnisprobleme spezifischer Items

Item	**(potenzielles) Verständnisproblem**
S7: Schulform (mit den Antwortoptionen: Grundschule; Gemeinschafts-, Gesamt-, Regelschule)	Es war unklar, was angekreuzt werden sollte, wenn Mehreres zutrifft (n_K = 1).
S9: Haben Sie schulpsychologische Beratung in der Vergangenheit (vor dieser nun beendeten Beratung)[A] schon in Anspruch genommen?	Es war unklar, ob hierunter auch Supervision zählt (n_K = 1).
P1.2: Mein Berater wirkte authentisch, also in sich stimmig, ehrlich und ungekünstelt; beispielsweise passten sein Gesichtsausdruck und Gesagtes zusammen.	„ungekünstelt“ sei ein negatives Wort und das sei neben den anderen Umschreibungen nicht mehr nötig zum Verständnis von „authentisch“ (n_K = 1).
E1.A: Durch die Beratung habe ich Fortschritte gemacht/ hat sich meine Situation verbessert. E4: Das Besprochene, Erlebte und Erkannte aus der Beratung kann ich gut in meinem alltäglichen Leben nutzen. Sowie Items E5, E6, E7, E14[B]	Es sei nicht deutlich genug, worauf sich die Items beziehen: allein auf das Thema bzw. Anliegen der Beratung, auf die Situation in der Schule oder ganzheitlich auf den schulischen wie privaten Lebensbereich (n_K = 1).
E7: Durch mein Anliegen/ Problem fühle ich mich im Alltag **nicht** beeinträchtigt.	Evtl. könne es bei der Post-Erhebung zu Verwirrungen kommen, wenn das Eingangsproblem/ Anliegen während der Beratung gelöst wurde; es könnte stärker betont werden, dass es sich um das Problem/ Anliegen handelt, weshalb die Beratung aufgesucht wurde (n_B = 1).

Fortsetzung Tabelle F4:

Item	(potenzielles) Verständnisproblem
E20: Mit den am Anliegen/ Problem Beteiligten kann ich lösungsorientiert reden.	Es war unklar, ob dies nur beurteilt werden soll, wenn schon ein Gespräch stattgefunden hat, oder, ob nach einer allgemeinen Einschätzung gefragt wird (n_K = 1). „lösungsorientiert“ könnten Schüler*innen und manche Lehrkräfte evtl. nicht verstehen (n_B = 1).
E10: Ich bin überzeugt, dass ich selbst meine Situation durch eigenes Handeln und meine Fähigkeiten verbessern kann.	Das Item sei zu „verschachtelt“, einfacher zu verstehen sei: „Ich kann durch mein eigenes Handeln meine Situation verbessern.“ (n_B = 1).
E17: Ich habe hilfreiche Strategien, um Anliegen/ Probleme wie mein aktuelles zu bearbeiten oder zu bewältigen.	Evtl. könne es bei der Post-Erhebung zu Verwirrungen kommen, wenn das Eingangsproblem/ Anliegen während der Beratung gelöst wurde; es könnte stärker betont werden, dass es sich um das Problem/ Anliegen handelt, weshalb die Beratung aufgesucht wurde (n_B = 1).

Anmerkung. n_B = Teilstichprobenangabe der Berater*innen; n_K = Teilstichprobenangabe der Klient*innen (Lehrkräfte). **A** Der Zusatz in Klammern wurde nur für die Fragebogenversion MZP2_solo ergänzt, da das Item normalerweise nur zum ersten Messzeitpunkt, also vor der Beratung abgefragt wird; **B** Zur Veranschaulichung wurden nicht alle Items mit demselben (potenziellen) Verständnisproblem aufgeführt.

Danksagung

Die Anfertigung dieser Masterarbeit war für mich in fachlicher wie persönlicher Hinsicht ein gewinnbringendes Lernerlebnis. Sie wäre ohne die wertvolle Unterstützung, die ich erhalten habe, nicht möglich gewesen.

Ich möchte daher allen Schulpsycholog*innen des Staatlichen Schulamtes Ostthüringen für ihre großartige Unterstützung als Proband*innen, Feedback-Gebende, Materialien Bereitstellende und Interessierte sehr danken. Ihre Aufgeschlossenheit hat mir die vertieften Einblicke in das Thema der Arbeit maßgeblich ermöglicht.

Im Besonderen gilt mein Dank Frau Dr. Munk-Oppenhäuser, die überhaupt erst die Möglichkeit dieser Arbeit geschaffen hat und mich im Prozess der Arbeit mit ihrem Einsatz und ihren Ratschlägen sehr unterstützt hat. Herrn Prof. Dr. Noack danke ich ebenso sehr für sein stets zeitnahes und stützendes Feedback.

Weiterhin danke ich der Heinrich-Böll-Stiftung sehr für ihre jahrelange Förderung im Rahmen eines Stipendienprogramms, welches mir ermöglichte, mich voll und ganz meinen Studieninhalten, ebenso der vorliegenden Masterarbeit, zu widmen.

Nicht zuletzt danke ich meiner Familie, insbesondere Lukas, und meinen Freunden von Herzen für das Rundum-Sorglos-Paket während der Anfertigung dieser Arbeit.

Herzlichen Dank!

Erklärung

Ich, Maximilian Reimers, erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Hilfsmittel und Quellen angefertigt habe. Insbesondere versichere ich, dass ich alle wörtlichen Zitate und sinngemäßen Übernahmen aus anderen Werken als solche kenntlich gemacht habe.
Außerdem versichere ich, dass die vorliegende Arbeit die ethischen Richtlinien für Forschung (§7.3, Berufsethische Richtlinien) der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) erfüllt.

Meinhard, 14.06.2021
Ort, Datum

_____
Unterschrift Maximilian Reimers