

Simulationsbasiert beraten erproben und reflektieren

Drei Einsatzszenarien von *virtual gaming simulations* (VGS) zum Lerncoaching im schulischen Kontext

Carmen Herrmann, Christof Beer, Barbara Drechsel

Abstract: Als Antwort auf die wachsende Relevanz selbstregulierten Lernens rückt Lerncoaching in den Fokus des schulischen Kontexts. Zur Schulung der dafür benötigten Beratungskompetenzen wird im vorliegenden Beitrag auf Grundlage inhaltlicher sowie methodisch-didaktischer Gesichtspunkte eine virtual gaming simulation (VGS) eines fiktiven Lerncoaching-Gesprächs vorgestellt. In drei innovativen Lehr-Lern-Szenarien für verschiedene schulische Akteur:innen (Studierende, Lehrkräfte, Lerntutor:innen) wurde die VGS bereits eingesetzt. Evaluationsdaten sprechen für die Benutzerfreundlichkeit der VGS, den wahrgenommenen Nutzen durch die Anwendung und das durch die Simulation geweckte Interesse bei den Teilnehmenden. Insbesondere Lehrkräfte ziehen den größten Nutzen aus der Anwendung.

In response to the growing relevance of self-regulated learning, learning coaching is moving into the focus of the school context. This article presents a virtual gaming simulation (VGS) of a fictitious learning coaching conversation based on content-related and methodological-didactic aspects aimed at training the necessary counseling skills. The VGS has already been used in three innovative teaching-learning scenarios for various school stakeholders (presevice teachers, teachers, learning tutors). Evaluation data speaks for the usability of the VGS, the perceived benefits of the application and the aroused interest of the participants through the simulation. Teachers in particular derive the greatest benefit from the application.

Keywords: Lerncoaching; Beratungskompetenzen; virtual gaming simulation; Systemische Beratung; Lehrkräftebildung; Learning coaching; counseling skills; systemic counseling; teacher training

1. Beratung zum selbstregulierten Lernen

In einer zunehmend komplexen Welt wird autonomes Lernen – d.h. die aktive Steuerung und Gestaltung des gesamten Lernprozesses von der Festlegung von Lernzielen über die Auswahl geeigneter Strategien bis hin zur Selbstbewertung (Holec, 1981) – häufig als Grundvoraussetzung diskutiert, um den noch unbekannten Herausforderungen von morgen erfolgreich, motiviert und selbstbestimmt zu begegnen (Ryan & Deci, 2000; Schmelter, 2006). Zum selbstregulierten Lernen als Methode des lebenslangen Lernens benötigen Menschen deshalb u.a. den adaptiven und reflektierten Einsatz von Lernstrategien (Benson, 2012). Einen maßgeschneiderten Ansatz zur Vermittlung solcher Strategien im schulischen Kontext und zur »Lernerautonomisierung« (Königs & Martinez, 2020, 333) stellt das Lerncoaching dar (O'Reilly, 2012; Schmenk, 2014). Insbesondere beim Fremdsprachenlernen gewinnt die Beratung von Schüler:innen zum selbstregulierten Lernen zunehmend an Bedeutung, um deren heterogenen Sprachbiografien zu begegnen (Beer et al., 2022; 2024).

Im Rahmen des Teilprojekts Digitale Sprachlernberatung im DiKuLe-Projekt (*Digitale Kulturen der Lehre entwickeln*, Universität Bamberg) werden aus diesem Grund verschiedene, mit digitalen Elementen angereicherte Formate erprobt, um Lerncoach:innen zu schulen. In der vorliegenden Studie werden sowohl Lehramtsstudierende als auch Lehrkräfte und gymnasiale Lerntutor:innen für die (Sprach-)Lernberatung von Schüler:innen adressiert.

2. Entwicklung einer *virtual gaming simulation* für Lerncoaching-Kompetenzen

Die Ausbildung der oben genannten Personen zu Lerncoach:innen bedarf sowohl inhaltlicher als auch methodisch-didaktischer Vorüberlegungen.

2.1 Inhaltliche Komponenten

Lerncoaching wird im anvisierten Format als Hilfe zur Selbsthilfe (Claußen & Deutschmann, 2014) verstanden. Als Ausgangspunkt der Entwicklung des Formats wurde ein systemisch-konstruktivistisches Beratungsverständnis nach der Lösungsfokussierten Kurzzeittherapie (SFBT) von De Shazer und Dolan (2015) gewählt. Das Konzept zielt darauf ab, in vergleichsweise wenigen Sitzungen Inspiration und Anstöße für die eigentlichen Veränderungsprozesse außerhalb des Beratungssettings zu erarbeiten. Die Berater:innenhaltung beinhaltet die Annahme über die Nichtlinearität von Problem und Lösung sowie die Kompetenz- und Ressourcenorientierung. Dabei ist im Sinne des Konstruktivismus die sub-

pektive Wirklichkeit des:der Klient:in zentral. Der Haltung inhärent ist deshalb die unbedingte Entwicklungs- und Veränderungserwartung, das Verständnis der Coachees als Expert:innen ihrer eigenen Lösungen. Die einfache Umsetzbarkeit und Vermittelbarkeit macht die Vorgehensweisen der SFBT nicht nur außerhalb des Therapiekontexts attraktiv, sondern auch für Lerncoach:innen im schulischen Kontext und liegt deshalb weiteren Überlegungen dieses Beitrags zugrunde.

Diverse Modelle beschreiben – z.T. faktorenanalytisch bestätigt – Kompetenzfacetten, die Lerncoach:innen vorweisen sollten, um im schulischen Kontext erfolgreich beraten zu können (Hertel, 2009; Bruder, 2011; Martinez, 2021). Dazu zählen Bewältigungs-, Diagnostik-, Gesprächsführungs-, Prozess-, Selbstreflexions- und Handlungsregulations-, systemische sowie Kooperationskompetenzen. Es wird deutlich, dass das bloße deklarative Beratungswissen nicht ausreicht, um kompetent als Lerncoach:in aufzutreten. Neben der kontinuierlichen Selbstreflexion im Beratungsprozess und der Übernahme der systemisch-konstruktivistischen Berater:innenhaltung steht insbesondere das *savoir-faire* (Martinez, 2021) – das prozedurale Wissen – im Fokus. Nur durch praktisches Üben und Erfahrung können die Gesprächsführung trainiert und konsolidiert werden. Auch können angehende Berater:innen so mit den verschiedenen Gesprächsphasen vertraut gemacht werden. Auch hier schlagen verschiedene Autor:innen bestimmte Gesprächsstrategien vor: Beim GROW-Prozessmodell – **Goal, Reality, Options, Will** – (Whitmore, 2015), das von Wiethoff und Stolcis (2018) auf den schulischen Kontext angepasst wurde, oder beim an der Universität Bamberg etablierten BERA-Prozessmodell (Drechsel et al., 2020) ist die Abfolge der Phasen grob vorgegeben. Besonders kritische Situationen während der Beratungsgespräche stellen die Coach:innen jedoch vor Herausforderungen und sollen deshalb fokussiert werden: Aus der Erfahrung in vergangenen Lerncoaching- Seminaren an der Universität Bamberg (Herrmann et al., in Druck; Horn et al., 2021) wurde bereits deutlich, welche Situationen verschiedene Studierende als kritisch erlebten. Z.B. »Meine Coachee tut sich schwer dabei, eigene Ziele zu entwickeln. Was kann ich tun?; Ich hatte den Eindruck, der Schüler war noch recht schüchtern zu Beginn des Gesprächs. Wie schaffe ich einen lockeren Gesprächsbeginn?«. Bei der methodisch-didaktischen Ausgestaltung der Schulung sollte daher im Zuge der Vermittlung der Berater:innenhaltung, der Beratungskompetenzen und der verschiedenen Prozessphasen der Umgang mit möglichen kritischen Situationen in der Praxis berücksichtigt werden.

2.2 Methodisch-didaktische Abwägungen

Zum Erlernen ihrer komplexen Aufgabe sollen schulische Lerncoach:innen Schritt für Schritt an die Beratungsaufgabe herangeführt werden. Grossman et al. (2009) nennen diese graduellen Komplexitätssteigerungen »approximations of practice«. Auf diesen Ansatz stützen sich auch im Rahmen eines Theorie-Praxis-Ansatzes

Horn und Kolleg:innen (2021), die einen immer weiter steigenden Grad der Authentizität von Beratungsübungen im Seminar vorschlagen. Allerdings umfasst dieser Ansatz bislang Rollenspiele innerhalb des Seminarkontexts, die sich natürlich nicht direkt auf die Arbeit mit Schüler:innen übertragen lassen. Besonders die o.g. unvorhersehbaren kritischen Situationen in der Praxis erfordern flexible Gesprächsstrategien der Berater:innen.

Aus psychologischer Perspektive hat insbesondere Gamification das Potenzial, Motivation auch in nicht-spielerischen Kontexten, wie der Hochschullehre, zu fördern (Sailer et al., 2013). In den letzten Jahren wurden aus diesem Grund schon in verschiedenen Lehrkonzepten virtuelle Simulationen eingesetzt, um Fertigkeiten, die im echten Klassenzimmer benötigt werden, zu trainieren (z.B. Angelini et al., 2023). Beim Einsatz solcher Simulationen sollten drei Phasen durchlaufen werden (Kolb, 2015): ein *Briefing* vor der Simulation, die *Aktions-Simulationsphase* und zuletzt eine *Reflexionsphase*, in der die Teilnehmenden über die Inhalte aufgeklärt werden. Vielversprechend für die unkomplizierte Ausgestaltung einer virtuellen Spielsimulation (VGS) – d.h. einer Simulation mit Gamification-Elementen – ist der Inhalts-typ *Branching Scenario* der Software H5P, wie bereits in der Ausbildung im Bereich Soziale Arbeit und Pflege (Verkuyl et al., 2016; 2022) gezeigt werden konnte. Konkret können durch die Anwendung individuelle Lernpfade festgelegt werden. Dadurch, dass die Anwendung moodle-basiert ist, fällt die Handhabung vielen Nutzer:innen leicht: Außer einem Internetzugang ist keine weitere Vorkehrung zu treffen und die Nutzer:innen benötigen lediglich ein (mobiles) Endgerät (z.B. Smartphone, Tablet), um Zugriff zum Branching Scenario zu erhalten.

Zusammengefasst sollten potenzielle Coach:innen im schulischen Kontext also die Möglichkeit haben, Gesprächstechniken sowie die Gesprächphasierung mithilfe virtueller Spielsimulationen spielerisch erproben und reflektieren zu können.

2.3 Praktische Umsetzung des VGS-Konzepts

Für diesen Zweck wurde im Rahmen des DiKuLe-Projekts eine VGS entwickelt, bei der Teilnehmende in einem simulierten und videografierten Gespräch die Rolle der Beraterin während eines Lerncoachings mit einer Schülerin einnehmen können. Realisiert mit Branching Scenario können die Teilnehmenden selbst entscheiden, welches Verhalten die Beraterin gegenüber der Schülerin zeigen soll. Durch die Anwendung lernen sie nicht nur induktiv systemische Gesprächstechniken und -phasen kennen, sondern reflektieren auch deren Angemessenheit und erweitern somit ihr eigenes Handlungsrepertoire (Brookfield, 2017). Das hier entwickelte Story-Script, das insgesamt vier kritische Entscheidungssituationen mit alternativen situativen Ausgängen umfasst, basiert auf zuvor beschriebener anekdotischer Evidenz früherer Seminare im Beratungskontext. Auf Basis des Scripts wurden 18 Videos produziert, die aus der Perspektive der Beraterin die Coachee fokussieren. An-

schließend konnten die einzelnen Sequenzen über H5P in Moodle eingebettet werden. Zusätzlich wurden Untertitel auf Deutsch und Englisch generiert, um die Anwendung auch ohne Ton sinnstiftend nutzen zu können. Die von Kolb (2015) dargestellten Phasen fanden folgendermaßen Berücksichtigung: Zu Beginn des Branching Scenarios werden in Textform sowohl der Kontext als auch der Arbeitsauftrag beschrieben (*briefing*). Die Aktions-Simulationsphase kann durch Auswahl der Handlungsalternativen anschließend individuell und selbstständig erfahren werden. Um die Reflexionsphase (*debriefing*) angemessen vorzubereiten, sollen die Nutzer:innen parallel zum Video Notizen anfertigen. Für diesen Zweck wurde ein digitales Arbeitsblatt zur Verfügung gestellt, das im Nachgang als Erinnerungsstütze für die Diskussion im Plenum dient (zur ausführlicheren Beschreibung der Anwendung siehe Herrmann & Drechsel, 2024). Somit kann die Anwendung samt Arbeitsmaterial in diversen Formaten eingesetzt werden.

3. Einsatzszenarien der Lerncoaching-VGS

Die VGS wurde bislang in drei Formaten bei unterschiedlichen schulischen Akteur:innen erprobt. Im Folgenden werden die einzelnen Settings und Zielgruppen erläutert.

3.1 Asynchrone Einheit für Lehramtsstudierende

Lehramtsstudierende können in einem interdisziplinären – an Horn et al. (2021) angelehnten – Theorie-Praxis-Seminar zum Thema Sprachlernberatung die Anwendung im Rahmen einer asynchronen Lerneinheit durchspielen. Das Seminar-Konzept zielt darauf ab, dass Studierende zunächst in asynchronen Einheiten via Moodle theoretisches Wissen über Lerntheorien und -strategien, Lernendenvariablen, Motivationstheorien und den systemisch-konstruktivistischen Ansatz erwerben. In praxisorientierten Präsenzveranstaltungen können sie dieses Wissen dann durch einen Fokus auf Selbstreflexion und Übungen, in denen sie die Wirkung systemischer Gesprächstechniken kennenlernen, sowie durch Einüben von Sequenzen im Beratungsprozess vertiefen. Die VGS wurde als Hausaufgaben-Auftrag zuhause bearbeitet und im Präsenzblock reflektiert und diskutiert. Im Anschluss dienen Rollenspiele als Vertiefung der Beratungskompetenzen und als Vorbereitung für die daran anknüpfenden Lerncoaching-Einzelgespräche mit Schüler:innen (Herrmann et al., in Druck).

3.2 Präsenz-Workshop für Fremdsprachenlehrkräfte

Im Rahmen eines Workshops auf einer Fachtagung für Fremdsprachenlehrkräfte wurde die VGS als zentrales Element eingesetzt. In einer zweistündigen Einheit reflektierten die Teilnehmenden zunächst persönliche Beratungserfahrungen, um darauf aufbauend deklaratives Wissen zum Thema Lernberatung zu erwerben. Dazu zählen u.a. das Wissen um den Rosenthal-Effekt, Lernberatungskompetenzen, dem GROW-Modell, ausgewählten Fragetechniken (z.B. *Wunderfrage*, *zirkuläre Frage*, *Skalierungsfrage*) sowie exemplarische Lerncoaching-Schulprojekte. Systemische Gesprächstechniken und -phasen wurden auch hier mittels der VGS vorgestellt. Die Teilnehmenden bearbeiteten die Lernumgebung selbst und diskutierten im Anschluss deren Einsatz in Unterricht und Schule.

3.3 Präsenz-Workshop für schulische Lerntutor:innen

In Kooperation mit einem Bamberger Gymnasium wird die VGS seit dem Wintersemester 2023 im Zuge einer 4,5-stündigen Lerntutor:innenschulung für das Projekt »Schüler helfen Schülern« (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung [ISB], 2022) eingesetzt. Der von Studierenden angeleitete Workshop stellt eine stark komprimierte Form des oben erläuterten Seminarkonzepts (s. Abschnitt 3.1) dar. Am Projekt teilnehmende Schüler:innen der Mittelstufe setzen sich zunächst in Kleingruppen und durch Anleitung der Studierenden intensiv mit ihrem eigenen Lernen auseinander. Dies geschieht mit Hilfe der Reflexion und der schriftlichen Erarbeitung und grafischen Darstellung ihres persönlichen Lernwegs. Danach ermöglicht die Bearbeitung der VGS im Präsenz das spielerische Kennenlernen gewinnbringender Gesprächstechniken und -phasen. Die Schüler:innen erhalten im Anschluss die Möglichkeit, ihre während der Simulation gesammelten Beobachtungen im Plenum zu diskutieren und einen reduzierten Gesprächsleitfaden zu erstellen. Dieser dient direkt danach in den Kleingruppen mit der Methode ›Heißer Stuhl‹ als Orientierungshilfe für das Üben erster Gesprächssequenzen als Lerntutor:in. Gegen Ende der Schulung werden die Inhalte des Workshops spielerisch mit einem Kahoot-Quiz wiederholt und abschließend durch Präsentation verschiedener Lernstrategien, die im Coaching Anwendung finden können, vertieft. Im Anschluss an die Multiplikator:innenschulung können die Lerntutor:innen gegen ein kleines Honorar Schüler:innen der Unterstufe beim Lernen beratend unterstützen.

4. Evaluation des VGS-Einsatzes

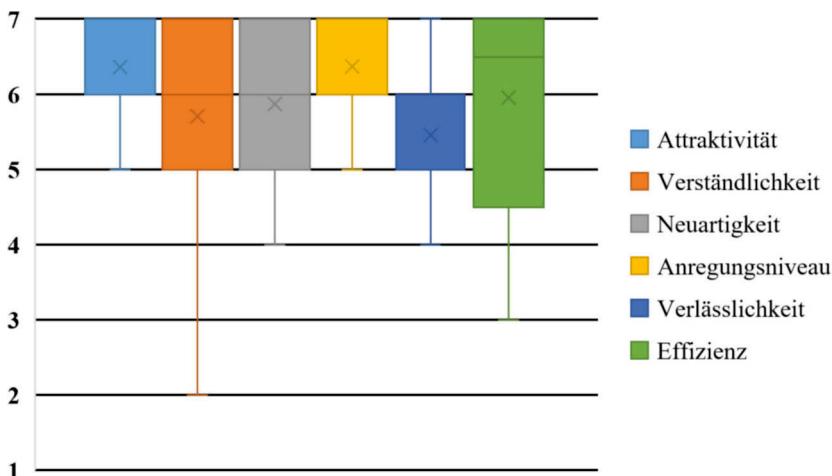
Alle drei oben beschriebenen Einsatzszenarien wurden im Nachgang explorativ evaluiert. Neben Feedback zum Gesamtkonzept (Seminar, Workshop) wurde auch

explizit der Einsatz der VGS untersucht. Folgende Konstrukte wurden mittels Selbstauskunftsfragebogen anhand etablierter Skalen erfasst: Benutzerfreundlichkeit (Laugwitz et al., 2008), situatives und weiterführendes Interesse (Seidel et al., 2022), Themeninteresse (Reinders, 2016), Nutzen für die Tätigkeit als Lernberater:in (adaptiert nach Teo, 2019), Berufstransfer (Seidel et al., 2022) sowie eine Globalbeurteilung der Anwendung. Während die Studierenden und Lehrkräften alle Skalen bearbeiteten, wurden die Lerntutor:innen aufgrund von Datenerhebungseinschränkungen an Schulen nur indirekt über die am Workshop beteiligten Studierenden in die Befragung einbezogen. Sie wurden gebeten das situative Interesse, den Nutzen für die Tätigkeit als Lernberater:in und den global betrachteten Lerngewinn durch die VGS der Schüler:innen einzuschätzen. Die Einschätzung der Studierenden ($N=71$) ist bereits bei Herrmann und Drechsel (2024) zu finden und wird hier zum Vergleich der Gruppen herangezogen.

4.1 Benutzerfreundlichkeit

Hinsichtlich der Benutzerfreundlichkeit bewerteten die Lehramtsstudierenden die VGS auf 7-Punkte-Skalen (26 Items) als sehr attraktiv, übersichtlich, neuartig, anregend, effizient und zuverlässig ($M=5,3-5,7; SD=1,2-1,4$). Die Lehrkräfte ($N=6$) schätzten die Anwendung auf diesen Skalen noch positiver ein ($M=5,5-6,4; SD=0,7-1,4$) (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Einschätzung der Lehrkräfte ($N=6$) zur VGS auf 7-stufigen Benutzerfreundlichkeits-Skalen (Laugwitz et al., 2008, 26 Items) (eigene Darstellung).



4.2 Interesse

Die Ergebnisse zu den Interessen der Teilnehmenden an der Situation (Beispielitem: *Die VGS hat die Aufmerksamkeit der Lerntutor:innen gefesselt.*), an weiterführenden Inhalten (Beispielitem: *Ich würde gerne mehr über die Aspekte wissen, die mir in der VGS begegnet sind.*) und am Thema Beratung (Beispielitem: *Durch das Bearbeiten der VGS bin ich neugierig auf Theorien zu Beratung geworden.*) sind der Tab. 1 zu entnehmen.

Tab. 1: Interesseskalen zur VGS bei schulischen Akteur:innen (a vgl. Herrmann & Drechsel (2024); b Befragung der Studierenden über Lerntutor:innen).

	N	M	SD
Situatives Interesse , 4-stufige Skala (Seidel et al., 2022, 6 Items)			
Lehrkräfte	6	3,9	0,2
Studierende ^a	71	3,4	0,7
Lerntutor:innen ^b	6	3,9	0,2
Weiterführendes Interesse , 4-stufige Skala (Seidel et al., 2022, 6 Items)			
Lehrkräfte	6	3,7	0,5
Studierende ^a	71	3,2	0,8
Themeninteresse , 6-stufige Skala (Reinders, 2016, 6 Items)			
Lehrkräfte	6	5,5	0,7
Studierende ^a	70	4,9	1,1

Die VGS löste bei allen befragten Gruppen ein situatives Interesse sowie weiterführendes Interesse aus. Darüber hinaus fanden die Teilnehmenden, dass die Simulation ihr Themeninteresse förderte.

Auch hier ist wieder auffällig, dass die Lehrkräfte die VGS durchgehend interessanter wahrnahmen als die Studierenden. Auch für die Lerntutor:innen schätzten die Studierenden die Anwendung etwas positiver in Bezug auf situatives Interesse ein.

4.3 Nützlichkeit

Den wahrgenommenen Nutzen der VGS für ihre Tätigkeit in der Lernberatung (Beispielitem: *Die virtuelle Spielsimulation konnte mich bei meiner Vorbereitung für die Beratungsgespräche unterstützen.*) und den Berufstransfer (Beispielitem: *Die virtuelle Spielsimulation ist relevant für meine zukünftigen Berufspläne.*) bewerteten die Teilnehmenden positiv. Hinsichtlich des persönlichen Lerngewinns schließlich betrachteten die Teilnehmenden die Anwendung in der Globalbeurteilung (Item: *Ich schätze meinen Lerngewinn durch die virtuelle Spielsimulation so ein.*) als nützlich.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die Teilnehmenden durch die Anwendung besser auf ihre jeweilige Lernberatungsaufgabe vorbereitet fühlen und zudem auch allgemein hinsichtlich ihrer (zukünftigen) Tätigkeit als Lehrkraft von der VGS profitieren. Zudem geht die Nutzung der VGS bei allen Personengruppen mit einem subjektiv empfundenen Lerngewinn einher.

Auch hier decken sich die Befunde mit denen der vorausgehenden Skalen: Die Lehrkräfte empfinden bei allen erhobenen Konstrukten den größten Nutzen durch die Anwendung, gefolgt von den Lerntutor:innen (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Nützlichkeitsskalen zur VGS bei schulischen Akteur:innen (^avgl. Herrmann & Drechsel (2024); ^bBefragung der Studierenden über Lerntutor:innen)

	N	M	SD
Lernberatung , 6-stufige Skala (adaptiert von Teo, 2019, 4 Items)			
Lehrkräfte	6	5,3	1,0
Studierende ^a	71	4,8	1,0
Lerntutor:innen ^b	6	5,1	0,8
Berufstransfer , 4-stufige Skala (Seidel et al., 2022, 6 Items)			
Lehrkräfte	6	3,5	0,7
Studierende ^a	71	3,4	0,6
Globalbeurteilung , 5-stufige Skala (U Bamberg Eval Team, 1 Item)			
Lehrkräfte	6	4,3	0,5
Studierende ^a	71	3,8	0,7
Lerntutor:innen ^b	6	4,2	0,8

5. Diskussion

Die beschriebenen Anwendungs-Beispiele und die ersten Evaluationsergebnisse legen nahe, dass sich die in diesem Beitrag vorgestellte VGS als eine attraktive Methode zum Erwerb von Beratungskompetenzen für unterschiedliche Zielgruppen im schulischen Kontext erweisen könnte und durch die einfache Implementierung in verschiedene Konzepte eine nachhaltige Anwendung darstellen kann.

Die Daten deuten darauf hin, dass insbesondere Lehrkräfte einen großen Nutzen sowie ein großes Interesse an der Beratungsthematik durch die VGS erkennen. Dies könnte sich mit der Hypothese decken, dass die wissenschaftliche Annäherung an das Thema Beratung für Lehrkräfte noch neuartiger ist als für Studierende: Es wird angenommen, dass die Verbesserung der Ausbildungssituation sowie die Integration der Beratungsthematik in Studienseminaren dazu führen, dass Lehramtsstudierende sich grundsätzlich höher in ihrer beratungsbezogenen Selbstwirksamkeit einschätzen als Lehrkräfte (Bruder, 2011). Gleichzeitig könnte der Unterschied im Interesse und empfundenen Nutzen auch durch die Berufspraxis und Schullandschaft begründet sein: Lehrkräfte könnten im Alltag verstärkt die Relevanz der Beratungsaufgabe und ggf. eigene Kompetenzlücken erkennen und deshalb größeres Interesse zeigen sowie den eigenen Weiterbildungsbedarf wahrnehmen.

Auch kann man von einer gewissen Nachhaltigkeit der Anwendung sprechen: Obwohl sie ursprünglich für ein Uni-Seminar entwickelt wurde, bestätigt ihr als erfolgreich wahrgenommener Einsatz bei Lehrkräften und Lerntutor:innen, dass sie für verschiedene Alters- und Aufgabengruppen verwendbar ist, was angesichts des sehr aufwendigen Entwicklungsprozesses als besonders positiv angesehen wird.

Gleichzeitig müssen verschiedene Limitationen der Untersuchungen bedacht werden: Bei den Lehrkräften wie bei den Lerntutor:innen handelt es sich um sehr kleine und zum Teil auch selektive Stichproben; es können daher keine varianzanalytischen Schlussfolgerungen getroffen werden. Die Ergebnisse zu den 20 Lerntutor:innen konnten nur indirekt über eine Fremdeinschätzung der betreuenden 6 Studierenden erfasst werden. Das gewählte Selbstauskunftsverfahren (anstatt objektiver Verfahren wie Beobachtungen oder Testungen) könnte dem Einfluss der sozialen Erwünschtheit unterliegen. Zukünftige experimentelle performanzbasierte Versuchsdesigns könnten hier Aufschluss darüber geben, ob das Betrachten der Simulation tatsächlich Einfluss auf das danach gezeigte Berater:innenverhalten hat.

Insgesamt lassen die vorliegenden Daten auch keinen Rückschluss auf die Frage zu, ob der Faktor der Interaktivität, des Mediums und der Gamification in der VGS tatsächlich einen Mehrwert gegenüber herkömmlichen textbasierten Fallvignetten oder Aufnahmen von simulierten Rollenspielen hat. Hierzu bedarf es weiterer Forschung, z.B. in experimentellen Designs, in denen performanzbasiert die Wirkung der Anwendung auf die Beratungskompetenz erfasst wird.

Schließlich besteht die Frage nach Zukunftsszenarien: Wie können schulische Akteur:innen noch besser vorbereitet werden auf ihre Beratungsaufgabe? Bei der vorliegenden Anwendung handelt es sich nur um ein einzelnes Beispiel, das jedoch nicht der Diversität der Schüler:innen bzw. der kritischen Situationen gerecht wird. Weitere VGS könnten konzipiert werden, in denen unterschiedliche Facetten an Beratungsanliegen, Schüler:innencharaktere sowie besondere Prozessphasen dargestellt werden (vgl. Herrmann, 2024). Auch ist eine Erweiterung des Konzepts um VR denkbar, um einen noch größeren Effekt der Immersion zu erzielen und Lerncoach:innen eine authentische Annäherung an die Beratungsaufgabe in der Praxis zu ermöglichen.

Förderhinweis: Der vorliegende Beitrag ist im Teilprojekt Digitale Sprachlernberatung im DiKuLe-Projekt (*Digitale Kulturen der Lehre entwickeln*, Universität Bamberg) entstanden, gefördert durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre.

Literaturverzeichnis

- Angelini, M. L., Muñiz, R., & Lozano, A. C. (2023). Virtual simulation in teacher education across borders. *Education and Information Technologies*. Vorab-On-linepublikation. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12244-z>
- Beer, C., Hagen, C., & Herrmann, C. (2022). Sprachlernberatung im schulischen Kontext: Förderung der Kompetenzen im Lehramt. *Journal für LehrerInnenbildung*, 22(2), 112–124. <https://doi.org/10.35468/jlb-02-2022-09>
- Beer, C., Herrmann, C. & Hagen, C. (2024). Sprachlernberatung als Heldenreise: Ein Vorschlag für die Coaching-Praxis. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 51(4), 381–399. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2024-0065>
- Benson, P. (2012). Autonomy in language learning, learning and life. *Synergies France*, 9, 29–39.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher* (2nd ed.). John Wiley & Sons Incorporated. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=4790372>
- Bruder, S. (2011). *Lernberatung in der Schule: Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns* [Dissertation]. Technische Universität Darmstadt, Darmstadt.
- Claußen, T., & Deutschmann, R.-U. (2014). Sprachlernberatung – Hintergründe Diskussionen und Perspektiven eines Konzepts. In A. Berndt & R.-U. Deutschmann (Hg.), *Fremdsprachen lebenslang lernen: Bd. 2. Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching* (S. 83–112). Lang-Ed.
- De Shazer, S., & Dolan, Y. M. (2015). *Mehr als ein Wunder: Lösungsfokussierte Kurztherapie heute* (4. Aufl.). Systemische Therapie. Carl-Auer-Verl.

- Drechsel, B., Sauer, D., Paetsch, J., Fricke, J., & Wolstein, J. (2020). Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Studium evidenzbasiert fördern – Das Bamberger Peer-Beratungstraining. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hg.), *Edition ZfE: Band 4. Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (Bd. 4, S. 193–214). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_8
- Grossman, P., Compton, C., Igla, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055–2100.
- Herrmann, C. (2024). *Kritische Situationen im Lerncoaching: Implikationen zur Schulung von Beratungskompetenzen in der Lehrkräftebildung mithilfe von Critical Incident Interviews* [unveröffentlichte Masterarbeit]. Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Herrmann, C., Beer, C., & Drechsel, B. (in Druck). Superkräfte mit Sprachlernberatung wecken: Ein Seminarkonzept zur Kompetenzförderung bei schulischen Akteur:innen. In V. Keimerl, C. Elting, T. Zmiskol & M. Hess (Hg.), *Professionalisierung für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion: Befunde, Konzepte und Anregungen aus der Lehrkräftebildung*. University of Bamberg Press.
- Herrmann, C. & Drechsel, B. (2024). Virtual Gaming Simulation (VGS) in Teacher Education: Fostering Counseling Competencies in Preservice Teachers. *Psychology Learning & Teaching*, 0 (0). <https://doi.org/10.1177/14757257241270636>
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern* [Dissertation, Technische Universität Darmstadt]. GBV Gemeinsamer Bibliotheksverbund.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon.
- Horn, D., Grötzbach, D., & Drechsel, B. (2021). Fostering Preservice Teachers' Psychological Literacy by Counseling Pupils on Their Self-Regulated Learning – Didactical Concept of a Theory–Practice Learning Setting and Insights Into Preservice Teachers' Reflections. *Psychology Learning & Teaching*, 20(2), 279–293. <http://doi.org/10.1177/1475725720973517>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Second edition). Pearson Education LTD. <https://learning.oreilly.com/library/view/-/9780133892512/?ar>
- Königs, F. G., & Martinez, H. (2020). Sprachlernkompetenz. In W. Hallet, F. G. Königs & H. Martinez (Hg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 332–335). Klett Kallmeyer.
- Laugwitz, B., Held, T., & Schrepp, M. (2008). Construction and Evaluation of a User Experience Questionnaire. In A. Holzinger (Hg.), *Lecture Notes in Computer Science: Bd. 5298, HCI and Usability for Education and Work* (S. 63–76). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-89350-9_6
- Martinez, H. (2021). Sprachlernberatung in der Lehrerausbildung – Lernszenarien zum Erwerb professioneller Kompetenzen. In A. Grünewald (Hg.), *Fremdspra-*

- chendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin: Festschrift für Daniela Caspari* (S. 259–276). Narr Francke Attempto.
- O'Reilly, E. (2012). Language Counseling Trends: Implications for Beginning Language Learner Strategy Instruction. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 438–451. <https://doi.org/10.37237/030408>
- Reinders, H. (2016). *Service Learning – theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Beltz Juventa. http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/2083514
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sailer, M., Hense, J., Mandl, H., & Klevers, M. (2013). Psychological Perspectives on Motivation through Gamification. *Interaction Design and Architecture(s)*, 19, 28–37. <https://doi.org/10.55612/s-5002-o19-002>
- Schmelter, L. (2006). Prekäre Verhältnisse: Bildung, Erziehung oder Emanzipation? Was will, was soll, was kann die Beratung von Fremdsprachenlernern leisten? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(2), 1–22.
- Schmenk, B. (2014). Autonomie durch Beratung? Überlegungen zu einem reflexiven Autonomiebegriff und seinen Implikationen für die Sprachlernberatung. In R.-U. Deutschmann & A. Berndt (Hg.), *Fremdsprachen lebenslang lernen: Bd. 2. Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching* (S. 13–32). Peter Lang.
- Seidel, T., Farrell, M., Martin, M., Rieß, W., & Renkl, A. (2022). Developing scripted video cases for teacher education: Creating evidence-based practice representations using mock ups. *Frontiers in Education*, 7, Artikel 965498. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.965498>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.). (2022). *Tutorenprogramm »Schüler helfen Schülern«*. <https://www.brueckenbauen.bayern.de/foerderkonzepte-und-formate-organisieren/tutorenprogramm-schueler-helfen-schuelern/>
- Teo, T. (2019). Students and Teachers' Intention to Use Technology: Assessing Their Measurement Equivalence and Structural Invariance. *Journal of Educational Computing Research*, 57(1), 201–225. <https://doi.org/10.1177/0735633117749430>
- Verkuyl, M., Atack, L., Mastrilli, P., & Romaniuk, D. (2016). Virtual gaming to develop students' pediatric nursing skills: A usability test. *Nurse education today*, 46, 81–85. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.08.024>
- Verkuyl, M., Djafarova, N., Mastrilli, P., & Atack, L. (2022). Virtual Gaming Simulation: Evaluating Players' Experiences. *Clinical Simulation in Nursing*, 63, 16–22. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2021.11.002>
- Whitmore, J. (2015). *Coaching for performance: Potenziale erkennen und Ziele erreichen* (F. Moldenhauer, Übers.) Junfermann.

Wiethoff, C., & Stolcis, M. (2018). *Systemisches Coaching mit Schülerinnen und Schülern*. Kohlhammer. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:24-epflicht-1282056>