



# Psychologie in Erziehung und Unterricht

Zeitschrift für Forschung und Praxis  
Mit Beiträgen zur Erziehungs- und Schulberatung

Herausgeber: Kurt A. Heller und Horst Nickel

**29. Jahrgang 1982**

Ernst Reinhardt Verlag München Basel

# Psychologie in Erziehung und Unterricht

Universität  
Bibliothek  
München

## Inhalt Jahrgang 29/1982

### Herausgeber:

Kurt A. Heller, München  
Horst Nickel, Düsseldorf

### Konsultative Mitarbeiter:

Kurt Aurin, Freiburg/Br.  
David P. Ausubel, New York  
Ulrich Bleidick, Hamburg  
Hanko Bommert, Münster  
Victor J. Drapela, Tampa/Florida  
Dieter Dumke, Bonn  
Lutz Eckensberger, Saarbrücken  
Rainer Fricke, Hannover  
Gustav Kanter, Köln  
Reimer Kornmann, Heidelberg  
Ursula Lehr, Bonn  
Walter Neubauer, Bonn  
Rolf Oerter, München  
Meinrad Perrez, Fribourg/Schweiz  
Brigitte Rollett, Wien  
Erwin Roth, Salzburg  
Dietrich Rüdiger, Regensburg  
K. Warner Schaie, Pennsylvania  
Hans Schiefele, München  
Stefan Schmidchen, Hamburg  
Klaus A. Schneewind, München  
Ralf Schwarzer, Berlin  
Herbert Selg, Bamberg  
Franz Thurner, Göttingen  
Renate Valtin, Berlin  
Hellmuth Walter, Berlin

### Manuskriptsendungen (Autoren- Richtlinien beachten, s. 6/82):

Empirische Originalarbeiten und Beiträge  
für Forschung – Praxis – Fortbildung an

Prof. Dr. Horst Nickel  
(verantwortlicher Redakteur)  
Universität Düsseldorf  
Universitätsstraße 1  
4000 Düsseldorf

Alle weiteren Beiträge an  
Prof. Dr. Kurt A. Heller  
(verantwortlicher Redakteur)  
Universität München  
Am Stadtpark 20  
8000 München 60

Ernst Reinhardt, GmbH & Co, Verlag  
Kemnatenstraße 46  
8000 München 19  
Telefon (089) 170266

- Neubauer, W., Gast, N.: Beziehungen zwischen Kausalattributionen im Vorschulalter und Verhaltensbeurteilung durch Kindergärtnerinnen 2
- Nickel, H., Ungelenk, B.: Zur Situation der Eltern-Initiativ-Gruppen: Ergebnisse einer bundesweiten Umfrage 10
- Heller, K. A., Wichterich, H.: Evaluation des DIFF-Fernstudienlehrgangs „Ausbildung zum Beratungslehrer“ 19
- Seitz, W.: Aufgaben und Methoden der Erziehungsberatung im Wandel 30
- Brack, U. B.: Eltern als Co-Therapeuten von retardierten Kindern 41
- Chemnitz, G.: Beurteilungshilfen für Lehrer (BFL) 49
- Heller, K. A.: Professor Artur Kern zur Vollendung des 80. Lebensjahres 65
- Braune, P., Klapprott, J., Linz, P., Lösel, F., Runkel, T.: Strukturierung und Verhaltenssteuerung in psychologischen Trainingsgruppen 66
- Kloep, M., Weimann, F.: Aufgabenschwierigkeit und Mathematikleistungen bei Realschülern 76
- Bommes, R., Friede, Ch. K.: Zur Konstruktvalidität des KSE 81
- Drapela, V. J.: Amerikanische Berater als Milieu-Gestalter 89
- Bindel, R.: Probleme der empirischen Legasthenieforschung aus neuropsychologischer Sicht 95
- Küffner, H.: Zur Anordnung von Codierschlüsseln bei der Erhebung sozialstatistischer Merkmale 107
- Rost, D. H.: Kontingenzverträge im Unterricht 112
- Bierhoff-Alfermann, D., Brandt, S., Dittel, A.: Die Darstellung geschlechtstypischen Verhaltens in Märchen: Eine Inhaltsanalyse 129

<i>Merz, J.</i> : Einstellungsunterschiede zwischen angehenden Grund- und Hauptschullehrern	140	<i>Schreiber, H.</i> : Suchtbekämpfung in der Schule	244
<i>Marschner, G.</i> : Diskussionsbeitrag zu „Prognosefähigkeit von Semesternoten für den Schulerfolg an technischen Schulen“ von <i>Werner Schwendenwein</i>	148	<i>Lukesch, H.</i> : Fachspezifische Prüfungsängste. Eine deskriptive Analyse der schulsystem- und schulartbezogenen Verbreitung der Ängste von Schülern vor mündlichen und schriftlichen Prüfungen	257
<i>Schwendenwein, W.</i> : Replik auf den Diskussionsbeitrag von <i>Günter Marschner</i>	150	<i>Gösslbauer, J. P., Nikolaus, E.</i> : Zur medikamentösen Beeinflussung der Konzentrations- und Intelligenzleistungen sowie des Verhaltens von Schulkindern	268
<i>Dummer, L.</i> : Erwiderung auf die Kritik von Renate Valtin „Ist Legasthenie ein meßtheoretisches Problem?“	154	<i>Will, H.</i> : Zur Bedeutung der Diagnosen leichter frühkindlicher Hirnschädigungen für die pädagogische und sonderpädagogische Praxis	279
<i>Furch-Krafft, E.</i> : Die Ausbildung von Hochschulabsolventen für den Beruf des Erziehungs- und Bildungsberaters am Psychologischen Institut der Universität Freiburg/Br.	157	<i>v. Saldern, M., Becker, W.</i> : SOMA – Ein handliches Programm zur Errechnung von soziometrischen Indices	292
<i>v. Hauff, R.</i> : Schüler geben ihren Lehrern Rückmeldung	167	<i>Haußer, K., Mayring, P.</i> : Berufsinteresse von Lehrern – Ein Vorschlag zur Operationalisierung	295
<i>Göckus, E.</i> : Ein Fall zur Schullaufbahnberatung in der Realschule Hospelt-Renette, Ch., Heller, K. A.: KFT-Normen für Berufsschüler und Studenten	172	<i>Küching, W., Wittrock, M.</i> : Kooperatives Lehrertraining zur Verbesserung der sozialen Kompetenz im Unterricht	303
<i>Garten, H.-Cb., Lauth, G.</i> : Erwerb von Inhalts- und Verfahrenkenntnissen im Gruppenunterricht – ein Methodenvergleich	193	<i>Allmer, H.</i> : Selbstverantwortlichkeit und Schülerzufriedenheit nach erwarteter und unerwarteter Leistungsbewertung	321
<i>Wiedl, K. H., Bethge, H.-J., Bethge, H.</i> : Situative Veränderungen von Leistungsangst, Selbstbild und Situationsbewertung bei Anwendung von Lerntestprozeduren	206	<i>Tiedemann, J., Mahrenholtz, M.</i> : Feldabhängigkeit/Feldunabhängigkeit und Schulleistungsverhalten	328
<i>Hoffmann, W., Liebel, H. J.</i> : Meinungstrends im Vorfeld der Berufswirklichkeit des bayerischen Schulpsychologen	212	<i>Jungkunz, D.</i> : Beratung in der Hochschule: Empirische Analyse aus der Praxis einer zentralen Beratungsstelle einer Technischen Universität	333
<i>Ausubel, D. P., Thol, N. J.</i> : Psychologische Probleme der Drogensucht und ihre Behandlung	220	<i>Edelmann, W., Hage, R., Sieland, B., Warns, C.</i> : Überlegungen zu einem Allgemeinen Lehr-Lern-Modell ALL	343
<i>Krampen, G.</i> : Optimierung psychologischer Praxis in der Heim-erziehung durch Forschung	229	<i>Falk, A., Selg, H.</i> : Die Begriffe von „Krieg“ und „Frieden“ in der Vorstellung von Kindern und Jugendlichen	353
<i>Reimann, P.</i> : Überprüfung der DRT 2-Normen an einer regionalen Grundgesamtheit	239		

<i>Krieger, R.</i> : Schülerinteresse an geschichtlichen Vorgängen: Untersuchungen zum Aufforderungsgehalt systematisch variiertes Darstellungsformen	359
<i>Silligmann, H.-J.</i> : Fallbericht zur Schulberatung	365
Empirische Originalarbeiten	2, 66, 129, 193, 257, 321
Sammelreferate	89, 220
Übersichtsartikel	30, 95, 157, 229, 279, 343
Forschung – Praxis – Fortbildung	107, 167, 239, 292, 353
Praxis der Schul- und Erziehungsberatung	41, 112, 172, 244, 303, 365
Testverfahren	49, 184
Zeitschriftenreferate	54
Buchbesprechungen	54, 190, 251, 310, 373
Mitteilungen	192, 256, 320, 379
Namenverzeichnis	382
Sachverzeichnis	384

# Psychologie in Erziehung und Unterricht

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnliche Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abt. Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Die Zeitschrift erscheint 6 mal jährlich mit einem Umfang von ca. 64 Seiten je Heft – Bezugspreis: jährlich DM 48.–, Einzelheft DM 10.– zuzüglich Porto. Kündigung des Abonnements 6 Wochen vor Jahresende.

Studenten erhalten 20 % Nachlaß auf den Abonnementspreis gegen Vorlage einer Studienbescheinigung.

Auslieferung: Ernst Reinhardt GmbH & Co, Kernatenstraße 46, D-8000 München 19, Postscheckkonto 4 1568-806.

Verantwortlich für den Anzeigenteil: Elisabeth Kollmann, Demeter-Verlag, Würmstraße 13, 8032 Gräfelfing, Telefon (089) 852033, Telex 524068 delta d.

Satz und Druck: Ilmgaudruckerei, Türliorstraße 14, 8068 Pfaffenhofen.

Autoren werden gebeten, von der Redaktion oder vom Verlag „Richtlinien für die Manuskriptbearbeitung“ anzufordern.

Ernst Reinhardt, GmbH & Co, Verlag  
Kernatenstraße 46  
8000 München 19  
Telefon (089) 17 02 66

Persönlich haftender Gesellschafter:  
Hermann Jungck GmbH, München.  
Kommanditisten:  
Hermann und Charlotte Jungck,  
beide Verleger in Basel

ISSN 0342-183 X

Kurt A. Heller und Heiner Wichterich

## **Evaluation des DIFF-Fernstudienlehrgangs „Ausbildung zum Beratungslehrer“**

*Evaluative Study of School Counselors Education by the DIFF-Correspondence Course  
„Beratungslehrer“*

*Summary:* After an introduction into the conception of the DIFF-correspondence course „Beratungslehrer“, the functions of formative and summative evaluation are described as main tasks of scientific evaluation of two pilot courses in Nordrhein-Westfalen and Luxembourg. The variables of the study consisted of self- and other-ratings and questionnaire data that were analyzed by SPSS-programs in a multiple measurement design. The article focuses upon results concerning the evaluation of course design and implementation, individual preconditions of learning, learning efficiency, and program evaluation. Direct practical relevance as to the training of counselling personnel (in correspondence courses) is achieved in a six-point set of recommendations.

*Zusammenfassung:* Nach einer Einführung in die Konzeption des DIFF-Fernstudienlehrgangs „Beratungslehrer“ werden die Optimierungsfunktion (formative Evaluation) und die Effizienzkontrolle (summative Evaluation) als Hauptaufgaben der wissenschaftlichen Begleitung zweier Pilotkurse in Nordrhein-Westfalen und Luxemburg beschrieben. Untersuchungsvariablen bildeten Fremd- und Selbstratings bzw. Q-Daten, die auf der Basis eines Mehrzeitpunktanalysedesigns mit Hilfe von SPSS-Programmen statistisch verarbeitet wurden. Im Mittelpunkt des Beitrags stehen Forschungsbefunde zur Evaluation der Kursplanung und Kursrealisierung, der persönlichen Lernvoraussetzungen und Lernergebnisse sowie zur Programmeurteilung. Unmittelbar praktische Bedeutung für die Ausbildung von Beratungspersonal (im Fernstudium) erlangen die in einem Sechspunkte-Katalog zusammengefaßten Empfehlungen.

Initiator und Träger der Entwicklung des Fernstudienlehrgangs „Ausbildung zum Beratungslehrer“ ist das Deutsche Institut für Fernstudien (DIFF) an der Universität Tübingen. Unter der Leitung eines Wissenschaftlichen Beirates wurde 1975 bis 1979 ein Konzept zur Beratungslehrausbildung erarbeitet, das in den folgenden Jahren in verschiedenen Bundesländern sowie im benachbarten Ausland praktisch erprobt wurde. Gegenstand dieser Evaluationsstudie sind entsprechende Pilotkurse in Nordrhein-Westfalen und Luxemburg (1977–1979) bzw. ein zum Jahresende 1981 auslaufender Modellversuch in Nordrhein-Westfalen.

### **1. Zur Konzeption und Durchführung der Beratungslehrausbildung im Fernstudium**

Der DIFF-Lehrgang „Beratungslehrer“ besteht aus einem Vor- und einem Hauptkurs. Der *Vorkurs* dient der Erarbeitung methodischer und (entwicklungs-)psychologischer Grundlagenkenntnisse (Voraussetzungswissen für den Hauptkurs). Er umfaßt zwei

Lehrbücher, deren selbständige Erarbeitung durch sog. Studienführer erleichtert werden soll. Je nach Vorkenntnisstand der Lehrgangaspiranten ist hierfür ein (berufsbegleitendes) Studium von etwa sechs bis acht Monaten erforderlich.

Der *Hauptkurs* besteht aus zwei Elementen: den schriftlichen Kursmaterialien in Form von 16 Studienbriefen (Fernstudienphase) zur Aneignung der *Wissenskompetenz* und einem praktischen Trainingsteil (Direktstudienphase) vorab zur Sicherung der *Handlungskompetenz*, die natürlich entsprechendes Wissen voraussetzt. Das *Curriculum* der Studienbriefe (SB) enthält u. a. folgende Themen:

- Schule als Bezugssystem für Beratung (SB 2),
- Beratung durch Bildungsinformation (SB 3/I–III),
- Analyse der Schulleistung (SB 4),
- Schülerbeurteilung und Schullaufbahnberatung (SB 5/6 plus Arbeitsheft),
- Schulleistungsschwierigkeiten und deren Bewältigung (SB 7 u. 8/I–II),
- Verhaltens- und Erlebnisstörungen (SB 9/I–II),
- Analyse psychosozialer Konflikte und Konfliktlösungsstrategien (SB 10),
- Analyse der Institution „Schule“ (Systemberatung) (SB 11),
- Beratung bei Rauschmittelproblemen (SB 12),
- Beratung bei sexuellen Problemen (SB 13),
- Beratung im Zusammenhang mit psychischer und physischer Gesundheit (SB 14/I),
- Beratung bei ausländischen Schülern (SB 14/II),
- Beratungsprobleme und theoretischer Bezugsrahmen für die Tätigkeit des Beratungslehrers in der Schule (SB 15)
- Organisation der Schulberatung (durch Beratungslehrer) (SB 16/I),
- Rechtsgrundlagen der Beratung in der Schule (SB 16/II).

Auswahl und Gewichtung der Einzelthemen sind vor allem am *Aufgabenkatalog der Schulberatung* durch Beratungslehrer orientiert: Schullaufbahnberatung, pädagogisch-psychologische Einzelfallhilfe sowie Beratung von Schule und Lehrer (Systemberatung). Die Rolle des Beratungslehrers wird hierbei nicht als Hilfsfunktion des Schulpsychologischen Dienstes, sondern als notwendige (pädagogische) Ergänzungsfunktion definiert. Beratungslehrer und Schulpsychologe sind somit Kooperationspartner in der Schulberatung.

Während die Kursteilnehmer die Inhalte der (16) Studienbriefe im Fernstudium weitgehend selbständig erarbeiten müssen, stehen ihnen für die *praktische Ausbildungsphase* Tutoren bzw. Trainer (z. B. Schulpsychologen) zur Verfügung. Die praktische Einübung des Beraterverhaltens (Gesprächsführung, Verhaltensbeobachtung und -beurteilung, falldiagnostische Arbeit, pädagogisch-psychologische Intervention, Konfliktregelung usw.) unter Supervision wird ergänzt durch Hospitationen in verschiedenen Beratungseinrichtungen, insbesondere beim Schulpsychologischen Dienst. Darüber hinaus dient die Präsenzphase der Lernkontrolle des Selbststudiums. Die *sozialen Lernphasen* sind somit ein unverzichtbarer Bestandteil des Fernstudienlehrgangs, der – bei ungekürztem Programm – eine Laufzeit von vier Semestern bzw. zwei Jahren (ohne Vorkurs) erfordert.

Im nordrhein-westfälischen Pilotkurs (vgl. Kap. 3) wurde nach Abschluß des Lehrgangs eine *Prüfung* durchgeführt. Dabei unterzog sich jeder Teilnehmer einem 45minütigen *Kolloquium*, in dem das erforderliche Wissen (vertiefte Kenntnisse zu den Studienbriefen 4 bis 6 und zu einem individuellen Wahlpflichtbereich) beurteilt wurde. Die erworbene Handlungskompetenz sollte durch eine *schriftlich ausgearbeitete Falldarstellung* zur Schul- (Laufbahn-)Beratung nachgewiesen werden; diese war z. T. auch Gegenstand des Kolloquiums. Darüber hinaus standen für die Abschlussequalvaluation Ratings aus einer Fragebogenerhebung bei den Tutoren (Schulpsychologen) zur Verfügung. Fallbeurteilung und Kolloquium wurden durch den Studienleiter und den mit der wissenschaftlichen Begleitung beauftragten Hochschullehrer durchgeführt.

Im Hinblick auf die Vermittlung der für Beratungslehrer notwendigen Wissens- und Handlungskompetenz ergibt sich im Fernstudium eine Reihe spezifischer Probleme, deren Analyse Ausgangspunkt der hier berichteten Untersuchung ist. Die Darstellung lehnt sich an den 1980 dem Kultusminister des Landes NW vorgelegten Forschungsbericht an, der in Kürze veröffentlicht wird.<sup>1</sup>

## 2. Ziele der Evaluationsstudie

Die Evaluation von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen im Rahmen der Schulberatung kann prozeßbegleitend (formativ) und/oder zusammenfassend (summativ) erfolgen. Während für die *formative* Evaluation die Optimierungsfunktion, d. h. die Steuerung und kontinuierliche Verbesserung der Entwicklung und Erprobung des Curriculum bzw. Lehrgangs, im Vordergrund steht, dient die *summative* Evaluation vorab der Effizienzkontrolle entsprechender Treatments. Das Kriterium für diese Einteilung (nach *Scriven* 1967) ist also die Verwendungsart von Evaluationsergebnissen, weniger die Methode selbst. In der Evaluationspraxis sind häufig jedoch beide Funktionsziele von Bedeutung, so auch in der vorliegenden Evaluationsstudie zum DIFF-Lehrgang „Beratungslehrer“. Einen Überblick über die einzelnen Formen und Funktionen der Evaluationsforschung gibt die Arbeit von *Wichterich* (1980). Vom gleichen Autor stammt auch das hier verwendete Evaluationsmodell.

Elemente dieses Modells sind die Lernvoraussetzungen (der Kursteilnehmer), das Lehrgangscurriculum, die Lernorganisation und die Lernergebnisse. Aus den Beziehungen dieser vier Elemente untereinander resultieren schließlich die Fragestellungen der Programmevaluation.

Neben der Aufgabe, die konkreten Maßnahmen und Rahmenbedingungen des Fernstudienlehrgangs – etwa aufgrund der Ergebnisse aus den Tagesevaluationen in den Block- bzw. Trainingsseminaren – so zu steuern und zu organisieren, daß die Ausbildungspraxis fortlaufend verbessert wurde (Optimierungsfunktion), bestand hier die summative Funktion in der Kontrolle der durch den Lehrgang vermittelten Wissens- und Handlungskompetenz. Die so gewonnenen Informationen bildeten eine wichtige Grundlage für die organisatorische und curriculare Lehrgangsverbesserung einschließlich Revision der Studienbriefe (vgl. Kap. 5), was die Interdependenz beider Evaluationsfunktionen unterstreicht.

Im einzelnen seien drei Zielkomplexe herausgestellt. Diese beziehen sich auf die

- (1) *Kursplanung und Kursrealisierung*, z. B. Fragen nach Inkongruenzen zwischen Curriculum und Lernorganisation, Akzeptierung des Curriculum durch die Kursteilnehmer usw.
- (2) *Lernvoraussetzungen und Lernergebnisse*, z. B. Überprüfung der Aufgabenschwierigkeit und curricularen Angemessenheit bezüglich Berufserfahrung und beraterrelevantem Vorwissen der Teilnehmer, Kontrolle intendierter Verhaltensänderungen (Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen) usw.
- (3) *Programmbewertung*, d. h. Nachweis über die Herkunft des Lerngewinns. Hier interessieren Fragen wie: Wurden die Lernziele erreicht? Lassen sich die festgestellten

<sup>1</sup> Abschlußbericht zum Forschungsprojekt „Evaluierung des DIFF-Fernstudienlehrgangs ‚Ausbildung zum Beratungslehrer‘“, Köln 1980. Das Projekt wurde durch den Kultusminister des Landes NW und den Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW) finanziell gefördert.

Lernzuwachsdaten auf die Kursteilnahme zurückführen bzw. dem Curriculum zuschreiben? Welche Schwierigkeiten treten bei der Curriculumrezeption auf?

Weitere Fragen der wissenschaftlichen Begleitung des Fernstudienlehrgangs bezogen sich auf die Ökonomisierung der Ausbildung (Kostensenkung), Organisationsstruktur der Präsenzphasen (Blockseminare vs. Tagespraktika), unterschiedliche Formen der Supervision (Hospitation und Betreuung an der externen Regionalen Schulberatungsstelle vs. durch mobile Tutoren „vor Ort“, d. h. an der Schule des betr. Beratungslehrerkandidaten) u. ä.

### 3. Untersuchungsmethode

Die Hauptinformationsquelle bzw. *Untersuchungsvariablen* bildeten neben Fremdratings und Fragebögen Selbstratings der Kursteilnehmer, die sich im übrigen gegen den Einsatz von (informellen) Leistungstests oder systematischen Beobachtungstechniken aussprachen.

Während zur Feststellung des *Wissens* ausschließlich nichtstandardisierte, zum Zwecke der Evaluation entwickelte Fragebögen – Fragebogen zu den Studienbriefen 1 bis 8 und 9 bis 16 (FSB 1–8 und FSB 9–16) – sowie die (inoffiziellen) Abschlußnoten des Prüfungskolloquiums herangezogen wurden, konnte zur *Einstellungsmessung* teils auf vorhandene standardisierte Fragebögen – Fragebogen zur direktiven Einstellung von *Bastine* 1971 (FDE) sowie Konstanzer Fragebogen zu Schul- und Erziehungseinstellungen von *Koch* u. a. 1972 (KSE) zurückgegriffen werden, teils waren Neukonstruktionen erforderlich, so der Fragebogen bezüglich Einstellungen zur Beratung (EzB). Schwieriger gestaltete sich die Erfassung beraterrelevanter *Fertigkeiten*. Neben der Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrerverhalten durch Schüler von *Masendorf* u. a. 1976 (DSL) wurden hierzu ein (selbstkonstruierter) Fragebogen für Schulpsychologen (FSPs) sowie wiederum die Ergebnisse der Abschlußprüfung (Evaluation der schriftlichen Falldarstellung) herangezogen.

Tab. 1: Untersuchungsdesign (zur Datenerhebung in den Präsenzphasen)

Erfassungsdimensionen	1. Blockseminar (Okt. 1977)	2. Blockseminar (Febr. 1978)	3. Blockseminar (Sept. 1978)	4. Blockseminar (März 1979)	Abschlußeval. (Okt. 1979)
Wissen	FSB 1–8 Vortest		FSB 1–8 Nachttest FSB 9–16 Vortest	FSB 9–16 Nachttest	Prüfungskolloquium
Einstellungen	KSE FDE EzB			KSE FDE EzB	
Fertigkeiten		DSL			DSL FSPs Schriftl. Falldarstg. (Prüfung)
Programmbeurteilung		FzPräs. 1	FzPräs. 2 FzBaL	FzPräs. 3 FzBaL Abschlußbefragung	FSPs



Die *Programmbeurteilung* schließlich basiert ausschließlich auf Ratings, nämlich den (nichtstandardisierten) Fragebögen für Schulpsychologen (FSPs), zu den Präsenzphasen (FzPräs) und der Abschlußbefragung der Teilnehmer sowie dem Fragebogen zur Beurteilung akademischer Lehrveranstaltungen von *Petermann 1979* (FzBaL). Zum Untersuchungsdesign vgl. Tab. 1.

Unter dem Gesichtspunkt der Skalenqualität mag die vorliegende Datenquelle höchst unbefriedigend erscheinen. Die Tatsache, daß man in der Evaluationsforschung vergleichsweise häufig auf Ratings (Fremd- und Selbstbeurteilungen) angewiesen ist, kann über dieses Methodenproblem kaum hinwegtrösten, wenngleich manche Autoren (z. B. *Hron 1980*) hierin auch positive Möglichkeiten erblicken. Hinsichtlich der Forderung nach größerer Realitätsnähe bzw. unter ökologischen Validitätsaspekten kann ein handlungsorientierter Forschungsansatz der Evaluation zweifellos vorteilhaft sein. Andererseits sollte man nicht soweit gehen, aus der Not – unnötigerweise – eine Tugend zu machen. So war es für uns selbstverständlich, anerkannte wissenschaftliche Standards soweit als möglich zu berücksichtigen. Dazu gehörten auch Reliabilitäts- und Validitätskontrollen einschließlich Faktorenanalysen der verwendeten Meßinstrumente. Detaillierte Informationen darüber sind dem erwähnten Abschlußbericht zu entnehmen (s. Fußn. 1).

Die Methodenprobleme der Datenanalyse und -verarbeitung entsprechen hier denen anderer Mehrzeitpunktanalysen.

Ziel aller *Veränderungsmessungen* ist es, durch zwei- oder mehrfache Datenerhebungen unterschiedliche Merkmalsausprägungen definierter Variablen festzustellen und gegebenenfalls die Herkunft der Unterschiede zu bestimmen (*Helmreich 1977*, S. 23f.). Solche Verhaltensänderungen gelten allgemein als Erfolgsindikatoren systematischer Einflußnahmen, wie Unterrichtsbemühungen oder pädagogisch-psychologischer Interventionen. Dabei ist es oft schwierig, entsprechende Wirkungen als eindeutig vom Curriculum bzw. Treatment verursacht nachzuweisen (vgl. *Beckmann u. a. 1978*, *Echterhoff 1978*, *Petermann 1978*).

Für die *statistische Datenverarbeitung* wurden der t-Test für abhängige Stichproben (Vergleich der Eingangs- und Endwerte) und der t-Test für unabhängige Stichproben (Vergleiche zwischen den nordrhein-westfälischen und luxemburgischen Lehrerguppen) herangezogen, ergänzt durch non-parametrische Verfahren (bei Bedenken gegen die Intervallskalierung bzw. Normalverteilung der Daten oder wegen zu kleiner Stichproben) und Korrelationsrechnungen. Sämtliche Berechnungen erfolgten mit Hilfe von SPSS-Programmen im Rechenzentrum der Universität zu Köln. Auf spezielle Methodenprobleme, z. B. das Bandbreite-Fidelitäts-Dilemma, kann hier nicht eingegangen werden (vgl. *Cronbach und Gleser 1965*, *Weiß 1974*, *Schwarzer 1975*).

Die beiden *Hauptuntersuchungsgruppen* bildeten Lehrer aus Nordrhein-Westfalen ( $N_{NW} = 36$ ) und Luxemburg ( $N_L = 15$ ), die im Rahmen der zentralen Lehrerfortbildung am DIFF-Fernstudienlehrgang „Beratungslehrer“ von 1977 bis 1979 teilnahmen.

Beide Gruppen waren nach Alter und Geschlecht vergleichbar; die durchschnittliche Berufserfahrung betrug 10;8 bzw. 11;8 Jahre. Größere Differenzen ergaben sich bezüglich der Verteilung der Kursteilnehmer auf die Schulformen. Während in der Stichprobe NW sämtliche Schulstufen/-Formen (mit Ausnahme der Sonderschule) vertreten waren, fehlten in der Stichprobe L die Lehrer des Primarbereichs (Grundschule).

Im Rahmen eines Modellversuchs beteiligten sich ab 1979 drei weitere Lehrerguppen aus Nordrhein-Westfalen (Gesamt- $N = 107$ ), die mit Ausnahme von Kurs 3 (ausschließlich Berufsschullehrer) in etwa mit den anderen Stichproben vergleichbar sind. Da dieser Versuch noch bis Ende dieses Jahres läuft, werden wir im Ergebnisteil dieses Beitrags nur auf die beiden ersten Stichproben, d. h. den Pilotkurs NW ( $N = 36$ ) und den Pilotkurs L ( $N = 15$ ), zurückgreifen. Die Ergebnisse zum Modellversuch – mit variiertem Fragestellung – werden zu einem späteren Zeitpunkt (1982) mitgeteilt.

#### 4. Evaluationsergebnisse

Aus Platzgründen kann hier nur eine Auswahl der wichtigsten Untersuchungsergebnisse gebracht werden. Die nachfolgende Darstellung orientiert sich an den in Kap. 2 formulierten Hauptzielen der Evaluationsstudie.

#### 4.1. Kursplanung und Kursrealisierung

Alle Teilnehmer der Beratungslehrausbildung *akzeptierten* in der abschließenden Befragung das Fernstudium im Medienverbund als geeignete Fortbildungsform. 78 % der Lehrer im Pilotkurs NW und 93 % vom Pilotkurs L hielten den durchgeführten Lehrgang zur Qualifizierung von Beratungslehrern für tauglich. Jene, die dieser summarischen Beurteilung nicht zustimmten, forderten eine stärkere Gewichtung der praktischen Ausbildung, insbesondere durch vermehrte Hospitationen beim Schulpsychologischen Dienst. Die breite Zustimmung zur Ausbildungskonzeption schließt Detailkritik und eine differenzierte Beurteilung der verschiedenen Ausbildungsteile nicht aus.

Fehlende Klarheit über die *Ausbildungsziele* und die (künftige) *Rolle der Beratungslehrer* in der Schule irritierten nicht wenige Teilnehmer. Das Hauptbelastungsmoment war jedoch der *Zeitaufwand* für die Bearbeitung der Studienbriefe. Auch die relativ häufige Abwesenheit während der sozialen Lernphasen (insgesamt 40 Ganztage im Hauptkurs – ohne die 5stündige Deputatsermäßigung im letzten Studienjahr) führten mitunter zu Konflikten am Arbeitsplatz Schule.

Die *Zielvorstellungen* der Planer und der Teilnehmer des Lehrgangs *divergierten* teilweise. Trotz der expliziten Schwerpunktsetzung „Schullaufbahnberatung“ im Curriculum neigten knapp zwei Drittel der Lehrer im Pilotkurs NW persönlich eher dem Aufgabenfeld der pädagogisch-psychologischen Einzelfallhilfe zu; dadurch dürfte die Bereitschaft, das Curriculum (der sozialen Lernphasen) zu akzeptieren, bei vielen eingeschränkt gewesen sein. In Pilotkurs L traten vergleichbare Diskrepanzen nicht auf, weil hier von vornherein Schullaufbahnberatung und Einzelfallhilfe konzeptionell gleich gewichtet wurden. Die persönlichen Lernziele der Teilnehmer im Pilotkurs NW stimmten dort mit den Ausbildungsintentionen hoch überein, wo in direktem Kontakt Absprachen mit der Studienleitung stattfinden konnten. Die Übereinstimmung mit den von den Autoren der Studienbriefe formulierten Lernzielen lag im Pilotkurs NW unter dem Mittelpunkt der Schätzskaala.

Durch die Kommunikation der Kursteilnehmer untereinander entwickelte sich bei ihnen allmählich ein Selbstverständnis als Beratungslehrer. Der verhältnismäßig geringe Einfluß der Studienbriefe auf diesen Prozeß läßt befürchten, daß ohne begleitende soziale Lernphasen diesbezüglich erhebliche Probleme auftreten würden, ebenso Defizite im aktuellen Wissen und Können.

#### 4.2. Lernvoraussetzungen und Lernergebnisse

Die *Vorerfahrungen* der Lehrer wurden nach dem Urteil der Lehrgangsteilnehmer in den sozialen Lernphasen durchweg angemessen berücksichtigt, wobei der Grad der Zustimmung von Studienwoche zu Studienwoche anstieg. Am höchsten war dieser im Pilotkurs NW bei den Hospitationen, im Pilotkurs L während des letzten Blockseminars (im Kurs L fanden keine Hospitationen statt, dafür arbeitete bereits der größte Teil der Lehrer dort in schulintegrierten Beratungsdiensten regelmäßig mit).

Nach dem Urteil von 39 % der Befragten im Pilotkurs NW und 64 % vom Pilotkurs L waren auch die Studienbriefinhalte den Vorkenntnissen angemessen. Etwa zwei Drittel der Lehrer im Pilotkurs NW, aber nur 39 % im Pilotkurs L hielten das Anspruchsniveau der Studienbriefe, also den erlebten Schwierigkeitsgrad, für akzeptabel; rund ein Drittel bezeichnete jeweils das Anspruchsniveau der Studienbriefe als eher zu hoch.

Über die beratungsrelevanten Erfahrungen und Kenntnisse der Lehrer zu Beginn der Fortbildung und deren Herkunft informiert Tab. 2. Nur 3 von 36 Teilnehmern in Kurs NW und nur 1 von 15 Teilnehmern in Kurs L hatten angeblich keinerlei Vorkenntnisse bzw. -erfahrungen.

Tab. 2: Umfang und Quelle der Vorerfahrungen und Kenntnisse zu Beginn der Beratungslehrerausbildung (Mehrfachnennungen möglich)

Quelle der Vorkenntnisse und -erfahrungen	Pilotkurs NW		Pilotkurs L	
	abs.	%	abs.	%
Beratungsrelevante Veranstaltungen im Studium	8	22,2	2	14,3
Beratungsrelevante Veranstaltungen in der Lehrerfortbildung	11	30,6	2	14,3
Kurse an Schulpsychologischen Diensten	4	11,1	2	14,3
Funkkolleg Pädagogische Psychologie	4	11,1	1	7,1
Funkkolleg Beratung in der Erziehung	5	13,9	7	50,0
Kenntnis beratungsrelevanter Literatur	12	33,3	7	50,0
Beratungstätigkeit in der Schule	15	41,7	9	64,3

Der Einfluß informeller Faktoren (wie berufliche Erfahrungen und Gespräche mit Kollegen) auf den Kompetenzerwerb wurde von den Kursteilnehmern relativ hoch eingeschätzt. Von den Elementen des Fernstudiums im Medienverbund erreichten die Blockseminare den relativ größten Einfluß auf die Wissenskompetenz, entsprechend die Hospitationen bzw. die praktische Arbeit in der Beratungsstelle auf die Handlungskompetenz. Der Einfluß der Studienbriefe auf die Vermittlung von Handlungskompetenz wurde in beiden Kursen als relativ gering beurteilt, in bezug auf die Wissenskompetenz lagen die Werte im mittleren Bereich.

#### 4.3. Programmbeurteilung

Ausgenommen (den einführenden) Studienbrief 1, gaben die Lehrer im Pilotkurs NW mehrheitlich an, die Bearbeitung der *Fernstudienmaterialien* habe zu einer Ergänzung bzw. Verbesserung ihres Wissens geführt. Eine zwischen den übrigen Studienbriefen differenzierende Interpretation zu dieser Frage ist aufgrund der Befragungsergebnisse nicht möglich.

Von den Themen der *Blockseminare* kategorisierten jeweils mehr als 50 % der Befragten im Pilotkurs NW die Personenzentrierte Gesprächsführung, das Psychodiagnostische Gespräch, Diagnose und Beratung in der Einzelfallhilfe sowie Gutachtenerstellung als „Neuerwerb“. Als „Ergänzung“ der eigenen Wissens- und Handlungskompetenz wurden die Themen Schullaufbahnberatung und Schülerbeurteilung sowie Konfliktlösungen angesehen.

Im Pilotkurs L führte die Behandlung der Themen Personenzentrierte Gesprächsführung, Drogenberatung und Informelle Tests zum Neuerwerb von Kenntnissen. Auch diese Ergebnisse basieren auf Selbsteinschätzungen der Teilnehmer. Bei den *Hospitationen* ergab die Befragung im Pilotkurs NW für fünf der sieben Themenbereiche mehrheitlich Nennungen der Kategorie „Neuerwerb“; Verhaltensbeobachtung und Verhaltensbeurteilung (die auch Themen der Blockseminare waren) wurden überwiegend als „Ergänzung“ angesehen. Beratung als Informationsvermittlung war für 29 % der Lehrer

Neuerwerb, für 46 % Ergänzung und für 23 % eine sinnvolle Wiederholung; ein Lehrer sah die Behandlung dieses Themas als „überflüssige Wiederholung“ an.

Zu Kursbeginn und am Ende der Ausbildung schätzten die Teilnehmer ihr Wissen zu den Themen der *Studienbriefe* selbst ein. In beiden Pilotkursen traten signifikante Unterschiede bei den Studienbriefen 1, 3 bis 8 sowie 11 und 12 auf; im Pilotkurs NW zusätzlich bei den Studienbriefen 9, 10 und 15, im Pilotkurs L noch beim Studienbrief 2. Die Differenz fiel bei jenen Studienbriefen besonders deutlich aus, die von den Lehrern für wichtig und qualitativ gut gehalten wurden. Pauschal beurteilten die Lehrer im Pilotkurs NW die Studienbriefe 4, 5 und 10 als diejenigen, die ihnen den größten Lerngewinn gebracht hätten. Die Studienbriefe 4 bis 10 hielten die Lehrer in beiden Kursen für besonders wichtig.

Personzentrierte Gesprächsführung, Konfliktlösungen, Diagnose und Beratung in der Einzelfallhilfe sowie Verhaltensbeobachtung waren jene Teile der Blockseminare, die den Lehrern im Pilotkurs NW den größten *Lerngewinn* brachten; Verhaltensbeobachtung wurde allerdings von einem beachtlichen Teil der Lerngruppe auch als wenig effektiv eingestuft. Die Art der Durchführung des Trainings in verschiedenen Untergruppen des Kurses mag diese divergierende Beurteilung – teilweise – erklären.

Die rückblickende und damit vergleichende Beurteilung des erlebten Lerngewinns konnte zum großen Teil durch Beurteilungen validiert werden, die die Lehrer direkt am Ende der einzelnen Lernphasen abgegeben hatten. Bei einer Retestreliabilität von  $r_{tt} = .89$  des Lehrerschätzurteils korrelierten die Lerngewinn- (Selbst-) Ratings mit den Vortest-Nachtest-Differenzwerten (FSB 1–8) mit  $\rho = .63$  signifikant.

Die *Leistungen* der Teilnehmer des Pilotkurses NW im *Kolloquium* lagen überwiegend im mittleren Bereich, wobei sich eine Tendenz zur besseren Notenhälfte abzeichnete. Diese Beurteilung stimmt mit der unabhängig erhobenen Einschätzung der Tutoren/Schulpsychologen überein. Auch die Lehrer selbst wurden nach dem erreichten Niveau der Beratungskompetenz gefragt (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Erreichte Wissens- und Handlungskompetenz im Urteil der Kursteilnehmer (fünfstufige Skala; sehr hoch = 5, sehr niedrig = 1)

Kompetenzinhalte	Pilotkurs NW		Pilotkurs L	
	M	s	M	s
Information	3.52	.61	4.00	.56
Diagnose	3.42	.60	3.00	.88
Prognose	3.06	.58	2.79	.89
Beratung i.e.S. (Beratungsgespräch)	3.54	.78	3.57	.76
Erziehungshilfe, Lern- und Funktionstraining, Therapie	2.81	.12	3.14	.66
Prophylaxe	2.89	.67	2.64	.63
Nachfolgende Betreuung	2.78	.72	2.57	.85
Erfolgs- und Bewährungskontrolle	2.69	.68	2.57	.94

In allen Kategorien liegt etwa die Hälfte der Befragten mit ihrem Urteil im mittleren Skalenbereich. Der Skalenpunkt „sehr niedrig“ (1) wurde in den Kategorien Information, Diagnose, Prognose und Beratungsgespräch von keinem Lehrer angekreuzt; in den Kategorien Prophylaxe, Nachfolgende Betreuung und Erfolgs- bzw. Bewährungskontrolle gab keiner das Votum „sehr hoch“ (5) ab.

Als *zentrales Problem der Ausbildung* stellte sich die *mangelnde Rezeption der Studienbriefe* heraus. Die Vermutung, daß das Selbststudium nicht regelmäßig betrieben werden würde, kam in informellen Gesprächen mit den Lehrern auf; sie wurde später durch Befragungsergebnisse bestätigt. Erst während der eigentlichen Vorbereitung auf das Kolloquium sahen sich die meisten Kursteilnehmer zu einer massierten Lektüre gezwungen.

## 5. Konsequenzen für die Beratungslehrausbildung im Fernstudium

Trotz methodischer – bei Evaluationsprojekten dieser Art kaum vermeidbarer – Unzulänglichkeiten, die eine generalisierende Interpretation des einen oder anderen Befundes sehr erschweren, wurde insgesamt die Effizienz des Fernstudienlehrgangs „Ausbildung zum Beratungslehrer“ recht eindrucksvoll belegt. Daß die erste Fassung der Studienbriefe sowie die Durchführung der Präsenzphasen in den Pilotkursen in mancherlei Hinsicht noch verbesserungsfähig sind, überrascht nicht, zumal die neue Ausbildungskonzeption damit nicht generell in Frage gestellt wird. Es bestätigte sich vielmehr, daß die Lehrerfortbildung zum Beratungslehrer im Rahmen eines Fernstudiums möglich ist, sofern ausreichend *soziale Lernphasen* berücksichtigt werden. Diese sind allerdings eine notwendige Voraussetzung für die Vermittlung der beratungsrelevanten Handlungskompetenz und somit unverzichtbarer Bestandteil des Gesamtlehrgangs.

Zur *Optimierung der Beratungslehrausbildung im Fernstudium* können aufgrund der kontrollierten Erfahrungen in den Pilotkursen sowie aus den Ergebnissen der Programmbeurteilung folgende *Empfehlungen* gegeben werden:

(1) *Das schriftliche Studienmaterial sollte insgesamt gekürzt werden.* Die Notwendigkeit einer Beschränkung der umfangreichen (ca. 4000 Seiten umfassenden) Studienbriefinhalte auf das für die praktische Tätigkeit des Beratungslehrers unabdingbare Maß kann als herausragendes Ergebnis betrachtet werden. Dabei sind mehrere Möglichkeiten denkbar. Neben einer Schwerpunktbildung im Sinne einer Spezialisierung des Beratungslehrers könnte die Binnenstrukturierung nach dem *Fundamentum-Additum-Modell* ein Lösungsweg zur Reduzierung des individuellen Studienaufwands sein, sofern man nicht die radikalere Lösung einer echten „Abmagerung“ der Studienbriefe vorziehen möchte oder kann. Auf jeden Fall müßte die Überarbeitung bei den ersten Studienbriefen zu umfangreicheren Änderungen führen. Dabei sollte der Stellenwert der einzelnen Themenbereiche im Hinblick auf die speziellen Aufgaben des Beratungslehrers im Gesamtsystem der Schulberatung noch besser verdeutlicht werden.

Überwiegend wünschten die Teilnehmer des Lehrgangs eine Verringerung des Anteils theoretischer Ausführungen und empirischer Untersuchungsergebnisse. Dagegen könnten der bisherige Umfang an Literaturempfehlungen beibehalten sowie Handlungsanweisungen und Zusammenfassungen eher noch vermehrt werden. Eine Steigerung der Leseintensität bzw. Lektürebereitschaft dürfte darüber hinaus dann zu erwarten sein, wenn es gelingt, die Themen der Studienbriefe mit den Trainings in den Blockseminaren zu verknüpfen.

Der Wissenschaftliche Beirat des DIFF hat bereits hieraus erste Konsequenzen gezogen. Die *revidierte Fassung der schriftlichen Kursmaterialien* enthält nicht mehr 16 Studienbriefe, sondern nur noch vier Themeneinheiten (denen jeweils ein Basis- und ein Studententext zugeordnet sind). Nach Abschluß der Revisionsarbeit durch die DIFF-Projektgruppe Ende 1981 werden somit insgesamt acht Bände zu folgenden *Themenblöcken* vorliegen:

*Block I* „Grundlagen der Beratung“ (Basistext I und Studientext I);

*Block II* „Pädagogisch-psychologische Diagnostik in der Schulberatung“ (Basistext II und Studientext II);

*Block III* „Aufgabenfelder des Beratungslehrers“ (Basistext III und Studientext III);

*Block IV* „Sonderprobleme der Schulberatung“ (Basistext IV und Studientext IV).

Obwohl damit der bisherige Gesamtumfang der schriftlichen Kursmaterialien nur unwesentlich reduziert wurde, konnte auf diese Weise eine bessere Strukturierung nach für den Beratungslehrer direkt handlungsrelevanten Informationsquellen (*Basistexten*) und Grundlagen- bzw. Hintergrundwissen abgestimmten *Studientexten* erreicht werden. Die revidierte Fassung erleichtert nicht nur eine vorkenntnispezifischere Auswahl der Informationen, sondern dürfte auch in vielen Fällen den *individuellen* Studienaufwand gegenüber der ursprünglichen Fassung der Studienbriefe spürbar verringern.

(2) *Es kann nicht davon ausgegangen werden, daß alle Kursteilnehmer über Erfahrungen im Fernstudium verfügen* und sich effektive Lern- und Arbeitstechniken angeeignet haben. Ein entsprechendes *Training zur Unterstützung des Selbststudiums* und zur Reduzierung der erlebten Belastung sollte in den Vorkurs oder das erste Blockseminar integriert werden, da schriftliche Informationen allein nachweislich nicht die erforderlichen Verhaltensänderungen hervorrufen.

(3) *Die Abstimmung der Blockseminare und Hospitationen aufeinander sollte verbessert werden.* Dabei müßten die Lernziele so operationalisiert und terminiert sein, daß in den Blockseminaren bei allen Teilnehmern auf bestimmte Erfahrungen zurückgegriffen werden kann und daß umgekehrt die ausbildenden Schulpsychologen (Tutoren) wissen, welche Wissens- und Handlungskompetenzen sie jeweils bei den Lehrern voraussetzen dürfen. Daraus folgt, daß der Koordination der an der Ausbildung beteiligten Personen bzw. Institutionen und speziell der *Ausbildung der Ausbilder* mehr Aufmerksamkeit als bisher geschenkt werden muß.

(4) *Die sozialen Lernphasen sind für die Vermittlung beraterrelevanten Wissens und der entsprechenden Handlungskompetenz von so entscheidender Bedeutung, daß eine Kürzung den Ausbildungserfolg insgesamt in Frage stellen würde.* Dem Teilnehmerwunsch entsprechend sollten Blockseminare und Hospitationen eher noch vermehrt werden, wobei auch Hospitationstage an anderen Beratungseinrichtungen als dem Schulpsychologischen Dienst vorzusehen wären. Der *Einsatz mobiler Tutoren*, die den angehenden Beratungslehrer „vor Ort“ an der eigenen Schule supervisionieren, wird zur Zeit in einem Modellversuch in Nordrhein-Westfalen erprobt.

Die *Teilnehmer-Trainer-Relation* von (bisher) 12 zu 1 sollte beibehalten werden. Zahlreiche Lehrer des Pilotkurses NW verlangten sogar ein noch günstigeres Verhältnis, um mehr Zeit für individuelle Anweisungen und Intensivtrainings zur Verfügung zu haben.

(5) *Auf die beraterrelevanten (beruflichen) Vorerfahrungen der Teilnehmer sollte gezielt eingegangen werden.* Sie sind nach den Blockseminaren die wichtigste Quelle des Kenntnis- und Kompetenzerwerbs. In den sozialen Lernphasen müßten diese Erfahrungen so reflektiert werden, daß sich nicht den Beratungsprozeß beeinträchtigende Gewohnheiten verfestigen; andererseits kann dadurch an bestehende Fähigkeiten angeknüpft werden.

Die vor Beginn der Fortbildung bestehende Orientierung der Interessenten an der Schullaufbahnberatung vs. pädagogisch-psychologischen Einzelfallhilfe erleichtert als Kriterium für eine *Neigungsdifferenzierung* die Bildung homogener Lerngruppen. Diese

Differenzierung würde zugleich zu einer Konzentration der Lerninhalte und zu einer Verminderung der subjektiv erlebten Belastung beitragen.

Die *Schulformheterogenität* der Ausbildungsgruppen kann nach den vorliegenden Erfahrungen beibehalten werden. Sonderschullehrern sollte die Ausbildung zum Beratungslehrer ermöglicht werden, auch um das Spektrum der schulformspezifischen Erfahrungen in den Gesprächen der Blockseminare zu verbreitern.

(6) *Das Training isolierter Funktionen, z. B. Verhaltensbeobachtung, sollte nach Möglichkeit in das Training komplexer Handlungsabläufe integriert werden.* In jedem Fall müßte der Stellenwert solcher Teilfunktionen (Methodenkompetenz) im Hinblick auf das Gesamtziel der Ausbildung verdeutlicht werden. Um den Lernerfolg zu sichern, sollten Lernangebote zu bestimmten Fähigkeiten und Fertigkeiten wiederholt werden.

Ferner empfiehlt sich zu prüfen, ob nicht der Fernstudienlehrgang „Ausbildung zum Beratungslehrer“ – etwa in der revidierten Fassung – als *Baustein-Curriculum* angeboten werden kann. Einzelne, in sich abgeschlossene Teil-Curricula müßten dann individuell zur Erreichung des Gesamt-Lernziels kombiniert werden. Den Teilnehmern wäre auf diese Weise eine *Individualisierung des Lerntempos und der Auswahl aus dem Lernangebot* erleichtert. Lehrer, die bereits über umfangreichere Vorkenntnisse und bestimmte Fertigkeiten verfügen, wie Psychologie- oder Sonderschullehrer, könnten somit in kürzerer Zeit das Ausbildungsziel erreichen.

## Literatur

- Bastine, R.*: Fragebogen zur direktiven Einstellung (FDE). Hogrefe, Göttingen 1971.
- Cronbach, L. J.; Gleser, G. C.*: Psychological tests and personnel decisions. University of Illinois Press, Urbana 1965. Forschungsbericht zum Projekt „Evaluierung des DIFF-Fernstudienlehrgangs ‚Ausbildung zum Beratungslehrer‘“ (Abschlußbericht). Abt. Päd. Psychologie der Universität Köln, 1980. – Der Bericht wird in Kürze vom Düsseldorfer Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung veröffentlicht.
- Helmreich, R.*: Strategien zur Auswertung von Längsschnittdaten. Klett, Stuttgart 1977.
- Hron, A.*: Entwicklung von Evaluationskonzeptionen für Fernstudienprogramme. DIFF-Journal 1980, 2, 8.
- Koch, J. J., Cloetta, B., Müller-Fohrbrodt, G.*: Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen (KSE). Beltz, Weinheim 1972.
- Masendorf, F., Tücke, M., Kretschmann, R., Bartram, M.*: Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrerverhalten durch Schüler (DSL). Westermann, Braunschweig 1976.
- Petermann, F.*: Veränderungsmessung. Kohlhammer, Stuttgart 1978.
- Ein Fragebogen zur Beurteilung von IST-SOLL-Bedingungen von Lehrveranstaltungen. Psychologie in Erziehung und Unterricht 1979, 26, 227–229.
- Schwarzer, R.*: Instrumente der empirischen Curriculumevaluation. In: *Frey, K.* (Hrsg.), Curriculum-Handbuch, Bd. 2. Piper, München 1975, 748–766.
- Scriven, M.*: The methodology of evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, Nr. 1 (1967), 39–83.
- Weiß, C. H.*: Evaluierungsforschung. Westdt. Verlag, Opladen 1974.
- Wichterich, H.*: Entwicklung und Erprobung eines Evaluationsmodells zur Beratungslehrausbildung im Fernstudium. Phil. Diss. Universität Köln, 1980.

Prof. Dr. Kurt A. Heller  
 Dr. Heiner Wichterich  
 Universität Köln, Abt. Päd. Psychologie  
 Albertus-Magnus-Platz, D-5000 Köln 41

## Namenverzeichnis

- Allmer, H.*: Selbstverantwortlichkeit und Schülerzufriedenheit nach erwarteter und unerwarteter Leistungsbewertung 321
- Ausubel, D. P., Thol, N. J.*: Psychologische Probleme der Drogensucht und ihre Behandlung 220
- Becker, W.*, siehe *v. Saldern, M.* 292
- Bethge, H.*, siehe *Wiedl, K. H.* 206
- Bethge, H. J.*, siehe *Wiedl, K. H.* 206
- Bierhoff-Alfermann, D., Brandt, S., Dittel, A.*: Die Darstellung geschlechtstypischen Verhaltens in Märchen: Eine Inhaltsanalyse 129
- Bindel, R.*: Probleme der empirischen Legasthenieforschung aus neuropsychologischer Sicht 95
- Bommes, R., Friede, Ch. K.*: Zur Konstruktvalidität des KSE 81
- Brack, U. B.*: Eltern als Co-Therapeuten von retardierten Kindern 41
- Brandt, S.*, siehe *Bierhoff-Alfermann, D.* 129
- Braune, P., Klapprott, J., Linz, P., Lösel, F., Runkel, T.*: Strukturierung und Verhaltenssteuerung in psychologischen Trainingsgruppen 66
- Chemnitz, G.*: Beurteilungshilfen für Lehrer (BFL) 49
- Dittel, A.*, siehe *Bierhoff-Alfermann, D.* 129
- Drapela, V. J.*: Amerikanische Berater als Milieu-Gestalter 89
- Dummer, L.*: Erwiderung auf die Kritik von Renate Valtin „Ist Legasthenie ein meßtheoretisches Problem?“ 154
- Edelmann, W., Hage, R., Sieland, B., Warns, C.*: Überlegungen zu einem Allgemeinen Lehr-Lern-Modell ALL 343
- Falk, A., Selg, G.*: Die Begriffe von „Krieg“ und „Frieden“ in der Vorstellung von Kindern und Jugendlichen 353
- Friede, Ch. K.*, siehe *Bommes, R.* 81
- Furch-Krafft, E.*: Die Ausbildung von Hochschulabsolventen für den Beruf des Erziehungs- und Bildungsberaters am Psychologischen Institut der Universität Freiburg/Br. 157
- Garten, H. Ch., Lauth, G.*: Erwerb von Inhalts- und Verfahrenkenntnissen im Gruppenunterricht – ein Methodenvergleich 193
- Gast, N.*, siehe *Neubauer, W.* 2
- Göckus, E.*: Ein Fall zur Schullaufbahnberatung in der Realschule 172
- Gösselbauer, J. P.*: Zur medikamentösen Beeinflussung der Konzentrations- und Intelligenzleistungen sowie des Verhaltens von Schulkindern 268
- Hage, R.*, siehe *Edelmann, W.* 343
- Hauff v., R.*: Schüler geben ihren Lehrern Rückmeldung 167
- Haußer, K., Mayring, P.*: Berufsinteresse von Lehrern – Ein Vorschlag zur Operationalisierung 295
- Heller, K. A., Wichterich, H.*: Evaluation des DIFF-Fernstudienlehrgangs „Ausbildung zum Beratungslehrer“ 19
- Heller, K. A.*: Prof. Artur Kern zur Vollendung des 80. Lebensjahres 65
- Heller, K. A.*, siehe *Hospelt-Renette, Ch.* 184
- Hoffmann, W., Liebel, H. J.*: Meinungstrends im Vorfeld der Berufswirklichkeit des bayerischen Schulpsychologen 212
- Hospelt-Renette, Ch., Heller, K. A.*: KFT-Normen für Berufsschüler und Studenten 184
- Jungkunz, D.*: Die Beratung in der Hochschule: Empirische Analyse aus der Praxis einer zentralen Beratungsstelle einer Technischen Universität 333
- Klapprott, J.*, siehe *Braune, P.* 66
- Kloep, M., Weimann, F.*: Aufgabenschwierigkeit und Mathematikleistungen bei Realschülern 76
- Krampen, G.*: Optimierung psychologischer Praxis in der Heimerziehung durch Forschung 229
- Krieger, R.*: Schülerinteresse an geschichtlichen Vorgängen: Untersuchungen zum Aufforderungsgehalt systematisch variiertter Darstellungsformen 359



- Küching, W., Wittrock, M.*: Kooperatives Lehrertraining zur Verbesserung der sozialen Kompetenz im Unterricht 303
- Küffner, H.*: Zur Anordnung von Codierschlüsseln bei der Erhebung sozialstatistischer Merkmale 107
- Lauth, G.*, siehe *Garten, H.-Ch.* 193
- Liebel, H. J.*, siehe *Hoffmann, W.* 212
- Linz, P.*, siehe *Braune, P.* 66
- Lösel, F.*, siehe *Braune, P.* 66
- Lukesch, H.*: Fachspezifische Prüfungsängste. Eine deskriptive Analyse der schulsystem- und schulartbezogenen Verbreitung der Ängste von Schülern vor mündlichen und schriftlichen Prüfungen 257
- Mahrenholtz, M.*, siehe *Tiedemann, J.* 328
- Marschner, G.*: Diskussionsbeitrag zu „Prognosefähigkeit von Semesternoten für den Schulerfolg an technischen Schulen“ von Werner Schwendenwein 148
- Mayring, P.*, siehe *Haußer, K.* 295
- Merz, J.*: Einstellungsunterschiede zwischen angehenden Grund- und Hauptschullehrern 140
- Neubauer, W.*: Beziehungen zwischen Kausalattributionen im Vorschulalter und Verhaltensbeurteilung durch Kindergärtnerinnen 2
- Nickel, H.*: Zur Situation der Eltern-Initiativ-Gruppen: Ergebnisse einer bundesweiten Umfrage 10
- Nikolaus, E.*, siehe *Gösselbauer, J. P.* 268
- Reimann, P.*: Überprüfung der DRT 2-Normen an einer regionalen Grundgesamtheit 239
- Rost, D. H.*: Kontingenzverträge im Unterricht 112
- Runkel, T.*, siehe *Braune, P.* 66
- Saldern v., M.*: SOMA – Ein handliches Programm zur Errechnung von sozio-metrischen Indices 292
- Schreiber, H.*: Suchtbekämpfung in der Schule 244
- Schwendenwein, W.*: Replik auf den Diskussionsbeitrag von Günter Marschner 150
- Seitz, W.*: Aufgaben und Methoden der Erziehungsberatung im Wandel 30
- Selg, H.*, siehe *Falk, A.* 353
- Sieland, B.*, siehe *Edelmann, W.* 343
- Silligmann, H.-J.*: Fallbericht zur Schulberatung 365
- Tiedemann, J., Mahrenholtz, M.*: Feldabhängigkeit/Feldunabhängigkeit und Schulleistungsverhalten 328
- Thol, N. J.*, siehe *Ausubel, D. P.* 220
- Ungelenk, B.*, siehe *Nickel, H.* 10
- Warns, C.*, siehe *Edelmann, W.* 343
- Weimann, F.*, siehe *Kloep, M.* 76
- Wichterich, H.*, siehe *Heller, K. A.* 19
- Wiedl, K. H., Bethge, H.-J., Bethge, H.*: Situative Veränderungen von Leistungsangst, Selbstbild und Situationsbewertung bei Anwendung von Lern-testprozeduren 206
- Will, H.*: Zur Bedeutung der Diagnosen leichter frühkindlicher Hirnschädigungen für die pädagogische und sonderpädagogische Praxis 279
- Wittrock, M.*, siehe *Küching, W.* 303

## Sachverzeichnis

- Aufgabenschwierigkeit** und Mathematikleistungen bei Realschülern. (Kloep/Weimann) 76–80
- Ausbildung zum Beratungslehrer**, Evaluation des DIFF-Fernstudienlehrgangs. (Heller/Wichterich) 19–29
- Begriffe „Krieg“ und „Frieden“** in der Vorstellung von Kindern und Jugendlichen. (Falk/Selg) 353–358
- Berater, amerikanische**, als Milieugestalter – Sammelreferat. (Drapela) 89–94
- Beratung in der Hochschule**: Empirische Analyse aus der Praxis einer zentralen Beratungsstelle einer Technischen Universität. (Jungkunz) 333–342
- Berufsinteresse von Lehrern**, Operationalisierung. (Haußer/Mayring) 295–302
- Berufswirklichkeit des bayerischen Schulpsychologen** – Meinungstrends. (Hoffmann/Liebel) 212–215
- Beurteilungshilfen für Lehrer**. (Chemnitz) 49–53
- Codierschlüssel** bei Erhebung sozialstatistischer Merkmale. (Küffner) 107–111
- Drogensucht**, psychologische Probleme und Behandlung – Sammelreferat. (Ausubel/Thol) 220–228
- DRT 2-Normen**, Überprüfung. (Reimann) 239–243
- Einstellungsunterschiede** zwischen angehenden Grund- und Hauptschullehrern. (Merz) 140–147
- Eltern als Co-Therapeuten** für retardierte Kinder. (Brack) 41–48
- Eltern-Initiativ-Gruppen**: Ergebnisse einer bundesweiten Umfrage (Nickel/Ungelenk) 10–18
- Erwerb von Inhalts- und Verfahrenkenntnissen** im Gruppenunterricht – ein Methodenvergleich. (Garten/Lauth) 193–205
- Erziehungsberatung im Wandel** – Übersichtsartikel. (Seitz) 30–40
- Erziehungs- und Bildungsberater**, Ausbildung von Hochschulabsolventen – Übersichtsartikel. (Furch-Krafft) 157–166
- Evaluation des DIFF-Fernstudienlehrgangs** „Ausbildung zum Beratungslehrer“. (Heller/Wichterich) 19–29
- Fachspezifische Prüfungsängste**. (Lukesch) 257–267
- Fallbericht** zur Schulberatung (Silligmann) 365–372
- Feldabhängigkeit/Feldunabhängigkeit** und Schulleistungsverhalten. (Tiedemann/Mahrenholtz) 328–332
- Frühkindliche Hirnschädigung**, Diagnosen – Übersichtsartikel. (Will) 279–291
- Geschlechtsspezifisches Verhalten** in Märchen. (Bierhoff-Alfermann/Brandt/Dittel) 129–139
- Heimerziehung**, Optimierung durch Forschung – Übersichtsartikel. (Krampen) 229–238
- Kausalattribution** im Vorschulalter. (Neubauer/Gast) 2–9
- KFT-Normen** für Berufsschüler und Studenten. (Hospelt-Renette/Heller) 184–189
- Konstruktvalidität** des KSE. (Bommes/Friede) 81–88
- Kontingenzverträge** im Unterricht. (Rost) 112–128
- Legasthenieforschung**, Probleme aus neuropsychologischer Sicht – Übersichtsartikel. (Bindel) 95–106
- Legasthenie** – ein meßtheoretisches Problem? (Dummer) 154–156
- Lehr-Lern-Modell**, allgemeines – Übersichtsartikel. (Edelmann/Hage/Sieland/Warns) 343–352
- Lehrertraining**, kooperatives, zur Verbesserung der sozialen Kompetenz im Unterricht. (Küching/Wittrock) 303–309
- Leistungsbewertung**, erwartete und unerwartete – Selbstverantwortlichkeit und Schülerzufriedenheit. (Allmer) 321–327
- Märcheninhaltsanalyse**, Darstellung geschlechtstypischen Verhaltens. (Bierhoff-Alfermann/Brandt/Dittel) 129–139

- Mathematikleistungen** bei Realschülern. (Kloep/Weimann) 75–80
- Pharmakotherapie** zur Beeinflussung von Konzentrations- und Intelligenztestleistungen. (Gösslbauer/Nikolaus) 268–278
- Prognose** von Semesternoten an technischen Schulen. (Marschner) 148–149
- Prognosefähigkeit von Semesternoten für den Schulerfolg an technischen Schulen.** (Schwendenwein) 148–149
- Retardierte Kinder,** Eltern als Co-Therapeuten. (Brack) 41–48
- Schülerinteresse** an geschichtlichen Vorgängen. (Krieger) 359–364
- Schüler-Rückmeldung** an Lehrer. (v. Hauff) 167–171
- Schulberatung,** Fallbericht. (Silligmann) 365–372
- Schullaufbahnberatung** in der Realschule – Fallbericht. (Göckus) 172–183
- Schulleistungen,** Feldabhängigkeit/-unabhängigkeit. (Tiedemann/Mahrenholz) 328–332
- Schulpsychologen,** bayerische. (Hoffmann/Liebel) 212–219
- Selbstbild,** situative Veränderungen. (Wiedl/Bethge/Bethge) 206–211
- Selbstverantwortlichkeit** und Schülerzufriedenheit nach unerwarteter Leistungsbewertung (Allmer) 321–327
- Situative Veränderungen** von Leistungsangst, Selbstbild und Situationsbewertung bei Anwendung von Lerntestprozeduren. (Wiedl/Bethge/Bethge) 206–211
- Sozialstatistische Merkmale,** Codierschlüssel (Küffner) 107–111
- Soziometrische Indizes,** SOMA-Programm (v. Saldern/Becker) 292–294
- Studentenberatung,** empirische Analyse. (Jungkunz) 333–342
- Suchtbekämpfung** in der Schule. (Schreiber) 244–250
- Trainingsgruppen,** psychologische – Strukturierung und Verhaltenssteuerung. (Braune/Klapprott/Linz/Lösel/Runkel) 66–75
- Unterricht,** Kontingenzverträge. (Rost) 112–128
- Verhaltenssteuerung** in psychologischen Trainingsgruppen. (Braune/Klapprott/Linz/Runkel) 66–75
- Wertorientierungen** bei angehenden Grund- und Hauptschullehrern. (Merz) 140–147

Bei der Redaktionsarbeit für den Jahrgang 1982 wirkten mit:  
 Frau Dipl.-Psych. Dr. Sylvia Ludwig, München  
 Herr Dipl.-Psych. Matthias Petzold, Düsseldorf