

8⁰ Z 55-304 (30,31)

UB

Psychologie in Erziehung und Unterricht

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

Herausgeber: Kurt A. Heller und Horst Nickel

30. Jahrgang 1983

Ernst Reinhardt Verlag München Basel

Z 23

Psychologie in Erziehung und Unterricht

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
Reiner 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 Schmidtchen, 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

Inhalt Jahrgang 30/1983

<i>Petzold, M.</i> : Thementrends in der Zeitschrift „Psychologie in Erziehung und Unterricht“	1
<i>Ludwig, S.</i> : Geschlechtsspezifische Aspekte der Leistungsmotivation	7
<i>Sander, E., Berger, M., Isselstein-Mohr, D.</i> : Die Wahrnehmung der eigenen Problemsituation durch alleinerziehende Mütter	16
<i>Klicpera, Ch., Savakis, M.</i> : Das Behalten kurzer Geschichten bei leistungsauffälligen und leeschwachen Schülern	24
<i>Rennen-Allhoff, B.</i> : Ein Versuch mit Microcounseling in der Pädagogenausbildung	31
<i>Pass, H.</i> : Nachahmung von verbal übermittelten Modellen aggressiver und prosozialer Interaktionen	40
<i>Klages, U.</i> : Ein Trainingsprogramm für Schüler mit Schwierigkeiten in den Bereichen Aggressivität und soziale Angst	47
<i>Hornke, L. F.</i> : Integration empirischer Forschungsergebnisse?	54
<i>Ausubel, D. P., Thol, N. J.</i> : Organisationshilfen als wirksame Lernstrategien?	64
<i>Freeman, J., Urban, K. K.</i> : Über Probleme des Identifizierens und Etikettierens von hochbegabten Kindern	67
<i>Pauls, H.</i> : Zur Reziprozität der Eltern-Kind-Beziehung	81
<i>Oswald, W. D.</i> : Neuere Ansätze in der Intelligenzforschung	90
<i>Mandel, H., Huber, G. L.</i> : Subjektive Theorien von Lehrern	98
<i>Schwibbe, M. H., Schulze, K.</i> : Zur Wirkung demonstrierter Aggression auf die motorische Aktivität von Kindern	113
<i>Kern, H. J.</i> : Trainings- und Transfer-effekte bei der Anbahnung pränumerischer Relationen (Zahlenkonservation) mit geistigbehinderten Kindern	120
<i>Wütern, J.-O., Tausch, A.-M.</i> : Personen-zentrierte Haltungen und Aktivitäten von Lehrern und seelische Lebensqualität ihrer Schüler im Unterricht	128
<i>Blum, F., Stumpf, H.</i> : Zur Zuverlässigkeit von Fragebogenangaben zu edukativen und soziodemographischen Merkmalen	135

<i>Vogt, D., Nippert, H.</i> : Planung und Durchführung einer Verhaltensmodifikation bei einer Gruppe von Schülern des 6. Jahrgangs (Orientierungsstufe) im Fach Englisch	144
<i>Marschner, G.</i> : Schulprüfungsgänge bei männlichen Jugendlichen	150
<i>Schneewind, K. A.</i> : Konsequenzen der Erstellerschaft	161
<i>Fricke, R., Lühmann, R.</i> : Kriteriumsorientierte Tests – Theorie und Praxis	173
<i>Neubauer, W.</i> : Dimensionale Struktur der impliziten Führungstheorie bei Lehrern und Lehrerstudenten	183
<i>Dummer, L.</i> : Zur mathematisch-technischen Begabungsstruktur	192
<i>Schwarz, B.</i> : Zur Qualität inhaltlich äquivalenter Kurzantwort-Multiple Choice-Items und Testformen	200
<i>Schmidt-Brandt, D.</i> : Fallbericht zur Schulberatung in der Primarstufe	210
<i>Bilsky, W.</i> : Inhaltsanalytische Untersuchungen zur Darstellung helfenden Verhaltens in Lesebüchern der Sekundarstufe I (Klassen 7–9)	216
<i>Fricke, R.</i> : Lernziel „Konfliktbewältigung“ – Training mit aggressiven Kindern	222
<i>Dumke, D.</i> : Der Einsatz einer Kurzform des Pauli-Tests im vierten Schuljahr	229
<i>Seel, N. M.</i> : Fragestellen und kognitive Strukturierung	241
<i>Rennen-Allhoff, B., Allhoff, P.</i> : Anwendung von Clusteranalysen bei psychologisch-pädagogischen Fragestellungen	253
<i>Neubauer, E. Ch.</i> : Der Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Methoden zur Erfassung des Erziehungsverhaltens von Kindergärtnerinnen	262
<i>Nickel, H., Petzold, M., Vetter, J.</i> : Thematische und formale Aspekte bei begrifflichen Zuordnungen fünf- bis neunjähriger Kinder	273
<i>Albrecht, H. T., Rost, D. H.</i> : Über den Zusammenhang von Hochbegabung und Wohnqualität	281
<i>Schneider, W., Zielinski, W.</i> : Vergleichende Bedingungsanalysen zur Performanz guter und schwacher Rechtschreiber	291
<i>Neeral, T., Fertsch-Röver-Berger, C., Peh, D.</i> : Schulpsychologische Beratung im Interaktionsfeld Familie-Schule	299
<i>Kolb, R.</i> : Ein integrierter Ansatz für die Fortbildung zum Beratungslehrer	310

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 Fernsehendung, 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 4 mal jährlich mit einem Umfang von ca. 80 Seiten je Heft jeweils in der Mitte der 4 Quartale.
– Bezugspreis: jährlich DM 48,-, Einzelheft DM 14,- 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, Kemnatenstraße 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: Ilmgau Druckerei, Türlltorstraße 14, 8068 Pfaffenhofen.

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

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

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

Zweiter Evaluationsbericht über den DIFF-Fernstudienlehrgang „Beratungslehrer“

Kurt A. Heller und Beate Rennen-Allhoff
Universität München und Universität Marburg

Second Evaluative Study of School Counsellors Education by the DIFF-Correspondence Course „Beratungslehrer“

Summary: Early in 1982, this journal published a report concerning the evaluation of two-classes providing training for school counsellors by correspondence course (Heller u. Wichterich 1982b). In the framework of a continuing experimental study, specific questions were examined in three subsequent classes in Nordrhein-Westfalen. The most important results of this evaluation study are presented in this paper.

Zusammenfassung: Anfang 1982 erschien in dieser Zeitschrift ein Bericht über die Evaluation von zwei Pilotkursen zur Ausbildung von Beratungslehrern im Fernstudium (Heller u. Wichterich 1982b). Im Rahmen eines weiteren Modellversuchs wurden bei drei nachfolgenden Lehrgängen in Nordrhein-Westfalen spezifische Fragestellungen untersucht. Die wichtigsten Ergebnisse dieser Evaluationsstudie werden hier mitgeteilt.

UNIV. o. d. l.
München

1. Rahmenbedingungen der Evaluation

Im Mittelpunkt des Evaluationsauftrags stand die Planung eines quasi-experimentellen Untersuchungsdesigns zur Erhöhung der Handlungskompetenz angehenden Beratungslehrer. Insbesondere sollte die Effektivität unterschiedlicher Formen der Praxisanleitung sowie verschiedenartiger Gruppenzusammensetzungen bei den Blockseminaren überprüft werden, wobei das Hauptaugenmerk den Kursteilnehmern aus dem Bereich der berufsbildenden Schulen galt.

Konzeption und Durchführung der Fernstudienlehrgänge „Ausbildung zum Beratungslehrer“ ABL 2 bis 4 stimmten bis auf die Praxisausbildung weitgehend mit dem Pilotkurs ABL 1 überein (vgl. Heller u. Wichterich (1982a)). Die kompletten Programme der (vier) Blockseminare sind im 1984 veröffentlichten Forschungsbericht (Anhangteil A) abgedruckt (vgl. Heller u. Rennen-Allhoff 1984).

Auf einen halbjährigen Vorkurs, der vor allem der Vereinheitlichung der Lernvoraussetzungen und der Vermittlung entwicklungspsychologischer und statistisch-methodischer Grundlagenkenntnisse diente, folgte auch hier ein zweijähriger Hauptkurs mit

Selbststudium von 16 Studienbriefen und Direktstudienphasen (vier jeweils einwöchigen Blockseminaren und Praxisanleitung durch Schulpsychologen).

Während die Praxisausbildung im Pilotkurs (ABL 1) ausschließlich durch Hospitationen der Kursteilnehmer bei schulpsychologischen Diensten erfolgte, sollten die Schulpsychologen bei den Kursen ABL 2-4 durch zwei *mobile Tutoren*, welche die Teilnehmer jeweils einzeln an ihrer Schule oder in Kleingruppen betreuten, unterstützt werden. Diese Tutoren waren auch für die Mitarbeit bei den Blockseminaren (Trainer- bzw. Referentenfunktionen) sowie an der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs vorgesehen.

Aus finanziellen Gründen konnte jedoch nur ein Tutor eingestellt werden; ferner standen die Mittel für die Evaluation erst nach Beginn des Hauptkurses zur Verfügung, so daß Eingangserhebungen weitgehend entfielen und die Einhaltung des vorgesehenen quasi-experimentellen Designs nur eingeschränkt möglich war. Aus Kostengründen mußte auch die Zahl der vorgeschriebenen Hospitationstage gegenüber dem Pilotkurs auf die Hälfte reduziert werden; allerdings konnten die Teilnehmer auf freiwilliger Basis weitere Praxistage absolvieren. Da die Zahl der Praxistage lange Zeit strittig war, begann die Praxis-

Tabelle 1: Teilnehmerzahlen der Kurse ABL 2–4

	ABL 2	ABL 3	ABL 4	insgesamt
Vorkurs aufgenommen	63	54	57	174
Vorkurs abgeschlossen	36	38	53	127
Hauptkurs im Oktober 1979 aufgenommen	20	36	53	109
Im späteren Verlauf des Hauptkurses dazugekommen	1	1	1	3
	(März 80)	(Nov. 79)	(März 81)	
Abschlußprüfung erfolgreich absolviert	21	31	48	100

ausbildung zudem mit erheblicher Verzögerung. Die *Teilnehmerzahlen* sind aus Tabelle 1 ersichtlich.

Die Zusammensetzung der Ausbildungskurse unterschied sich im Hinblick auf Geschlecht und Schulform der Teilnehmer.

ABL 2 bestand ausschließlich aus Lehrern berufsbildender Schulen, bei ABL 3 unterrichtete rund die Hälfte der Teilnehmer an einem Gymnasium, und bei ABL 4 lag der Schwerpunkt bei Grund- und Hauptschullehrern. In allen drei Kursen gab es mehr männliche (im Schnitt 72 %) als weibliche Teilnehmer; gegenüber ABL 3 (54 % m vs. 46 % w) war bei ABL 2 und ABL 4 das Überwiegen männlicher Teilnehmer jedoch besonders deutlich (90 % bzw. 74 %). Die meisten Teilnehmer waren zwischen 31 und 45 Jahre alt, womit eine Dienstzeit von 6 bis 15 Jahre korrespondierte; nur 4 % dienstjüngeren standen immerhin 22 % dienstältere (16–25 Berufsjahre) Teilnehmer gegenüber.

2. Zielsetzung der Evaluationsstudie

Unter Berücksichtigung des Evaluationsauftrags sowie der erwähnten finanziellen und organisatorischen Gegebenheiten wurden fünf Hauptfragestellungen für die Evaluation formuliert:

- 1) Unterscheiden sich Lehrer, die während der Blockseminare in schulformhomogenen Gruppen gearbeitet haben, bei Kursende hinsichtlich ihrer Wissens- und Handlungskompetenz von Lehrern, die in schulformheterogenen Gruppen zusammengearbeitet haben?
- 2) Weisen Teilnehmer mit unterschiedlicher Form der Praxisausbildung am Ende des Kurses ein unterschiedliches Niveau der Handlungskompetenz auf?
- 3) Wie stellt sich speziell die Ausbildungssituation der Teilnehmer an berufsbildenden Schulen dar?

4) Können die Ergebnisse der Pilotstudie (ABL 1) bezüglich der erreichten Wissens- und Handlungskompetenz sowie der Beurteilung der einzelnen Kurselemente durch die Teilnehmer bestätigt werden?

5) Wie ist ein Einsatz als Beratungslehrer bereits während der Ausbildungszeit zu beurteilen?

3. Methode

Die Untersuchung hatte wegen der finanziellen und organisatorischen Probleme eher explorativen als hypothestestenden (experimentellen) Charakter. Das Schwergewicht lag auf der *summativen* Evaluation (vgl. *Scriven* 1967). Daneben wurden bei den Blockseminaren auch *formative* Untersuchungen durchgeführt, deren Ergebnisse den laufenden Kursverbesserung dienen. Die zentralen *abhängigen Variablen* waren die Wissens- und Handlungskompetenz der Kursteilnehmer sowie ihre Beurteilung des Curriculums und der Lernorganisation. Zur Erfassung dieser Merkmale wurden – bis auf den von *Wichterich* (1980) übernommenen FSB 1–15 – ad hoc konstruierte Instrumente verwendet, die andernorts ausführlich beschrieben sind (*Heller* u. *Rennen-Allhoff* 1982).

Außerdem wurden die organisatorischen Randbedingungen durch einen entsprechenden Fragebogen beim 3. Blockseminar erhoben. Für die Teilnehmer aus dem berufsbildenden Bereich umfaßte der Abschlußfragebogen eine Reihe zusätzlicher Items zur speziellen Ausbildungssituation dieses Personenkreises.

Da die Daten nur Nominal- und Ordinalniveau hatten, die Verteilungen in den Grundgesamtheiten unbekannt und die Stichproben zum Teil recht klein

Tabelle 2: Erfassung der abhängigen Variablen

	1. Block- seminar (Okt. 79)	2. Block- seminar (März 80)	3. Block- seminar (Sept./Okt. 80)	4. Block- seminar (März 81)	Kursende (Sept./Okt. 81)
Wissenskompetenz: Selbstbeurteilung	FSB 1–15 – Vortest –				FSB 1–15 – Nachtest –
Fremdbeurteilung					Prüfungs- kolloquium
Handlungskompetenz: Selbstbeurteilung					Abschluß- fragebogen
Fremdbeurteilung					Beurteilungs- bogen zur diagnostischen Fallarbeit
Objektivierte Leistungsmessung			Informeller Test zur Test- diagnostik – Vortest –	Informeller Test zur Test- diagnostik – Nachtest –	
Beurteilung von Curriculum und Organisation					Abschluß- fragebogen

waren, wurden zur *statistischen Auswertung* neben deskriptiven Statistiken ausschließlich nicht-parametrische Verfahren benutzt. Das Signifikanzniveau wurde bei 5 % (zweiseitige Fragestellung) festgesetzt.

4. Ergebnisse

4.1 Schulformhomogene versus schulformheterogene Gruppenzusammensetzung

Beim Vergleich des schulformhomogenen (ausschließlich mit Berufsschullehrern) zusammengesetzten Kurses ABL 2 mit den schulformheterogenen Kursen ABL 3 und 4 zeigten sich hinsichtlich der Beurteilung der diagnostischen Fallarbeit, der Gesamtnote in der Abschlußprüfung, des Summenwertes beim Informellen Test zur Testdiagnostik (sowohl beim Vor- als auch beim Nachtest) und hinsichtlich der Selbsteinschätzung der Kenntnis einzelner Studienbriefinhalte signifikante Unterschiede (Mann-Whitney-Test) zugunsten von ABL 3 und 4. Diese Unterschiede verschwanden weitgehend, wenn man auch bei ABL 3 und 4 nur Teilnehmer aus berufsbildenden Schulen in den Vergleich einbezog.

4.2 Form der Praxisausbildung und Handlungskompetenz

Der überwiegende Teil der angehenden Beratungslehrer absolvierte die Praxisausbildung – wie die Teilnehmer des Pilotkurses – bei Schulpsychologischen Diensten; der mobile Tutor wurde hier höchstens einmalig, bei bestimmten Fragen, in Anspruch genommen.

Bei einem kleinen Kreis von Teilnehmern ($N = 6$) kam aus irgendwelchen Gründen keine Betreuung durch einen Schulpsychologischen Dienst zustande, so daß die Praxisanleitung hier ausschließlich oder überwiegend durch den mobilen Tutor erfolgte. Eine weitere Untergruppe ($N = 14$) erhielt die Praxisausbildung zum Teil bei einer Schulberatungsstelle, zum Teil (ergänzend) durch den mobilen Tutor bzw. durch einen „schuleigenen“ Psychologen (insbesondere an Gesamtschulen).

Rangvarianzanalysen (Kruskal-Wallis) ergaben weder bei der Beurteilung der schriftlichen Abschlußarbeit, noch bei den allgemeinen oder aufgabenspezifischen Selbsteinschätzungen der Handlungskompetenz bei Kursende oder bei den Werten im Informellen Test zur Testdiagnostik irgendwelche statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen Gruppen mit unterschiedlicher Praxisausbildung.

4.3 Spezielle Ausbildungssituation der Teilnehmer aus berufsbildenden Schulen

Spezifische Schullaufbahnfragen und Berufswahlvorbereitung wurden von den Teilnehmern aus berufsbildenden Schulen als besonders wichtige Aufgabenbereiche eingeschätzt (Mediane von 3.8 bis 4.1 bei einer 5stufigen Skale). Diese Teilnehmer fühlten sich hierauf offensichtlich auch bei Kursende vergleichsweise am besten vorbereitet (Mediane von 3.6 bis 4.5). Als wichtiges Problem (Median = 4.1) stellte sich ferner die mangelnde Lernmotivation von Schülern dar, worauf sich die Teilnehmer aber anscheinend weniger gut vorbereitet fühlten (Median = 3.2; signifikanter Unterschied im Friedman-Test).

Die eigene Handlungskompetenz wurde von Berufsschullehrern sowohl allgemein als auch in den meisten einzelnen Aufgabenbereichen bei Kursende ähnlich beurteilt wie von Lehrern anderer Schulformen. Vergleicht man die Urteile von Lehrern berufsbildender Schulen und anderer Schulformen bezüglich der Berücksichtigung schulformspezifischer Probleme bei den einzelnen Kurselementen, so ergeben sich sowohl hinsichtlich der Blockseminare als auch hinsichtlich der schulpsychologischen Hospitationen signifikante Unterschiede (Mann-Whitney-Test): Die Blockseminare wurden von Teilnehmern aus dem berufsbildenden Bereich positiver, die Hospitationen negativer eingeschätzt als von Teilnehmern aus anderen Schulformen.

Für die Interpretation ist dabei von Bedeutung, daß sich neben dem nur aus Berufsschullehrern bestehenden Kurs ABL 2 – spontan – eine zweite weitgehend homogene Gruppe von Lehrern berufsbildender Schulen als Arbeitsgruppe bei den Blockseminaren in ABL 4 zusammengefunden hatte, die von einem Diplom-Psychologen, der selbst an einer berufsbildenden Schule unterrichtete, geleitet wurde.

4.4 Vergleich mit den Ergebnissen der Evaluation des Pilotkurses

Da die Originaldaten aus dem Pilotkurs nicht mehr für eine gemeinsame Verrechnung mit den hier vorliegenden Daten zur Verfügung standen, beschränkte sich der Vergleich auf die zum Pilotkurs (ABL 1) publizierten Verteilungen und Mittelwerte.

Die – inoffiziellen – Leistungsbeurteilungen bei der Abschlußprüfung fielen bei den Kursen ABL 2–4 in keiner der vier Beurteilungsdimensionen (diagnostische Fallarbeit, Kolloquium zum Pflichtbereich, Kolloquium zum Wahlpflichtbereich und Gesamtnote) schlechter aus als im Pilotkurs; eher waren – in der Beurteilung der schriftlichen Fallarbeit und der Gesamtbewertung – etwas bessere Einschätzungen zu verzeichnen. (Es muß allerdings berücksichtigt werden, daß nicht ohne weiteres konstante Beurteilungsmaßstäbe unterstellt werden können.)

Die Einschätzung der eigenen Kenntnis der einzelnen Studienbriefinhalte fiel in Pilotkurs und Nachfolgekursen bemerkenswert ähnlich aus:

Im *Vortest* wurden sowohl im Pilotkurs (ABL 1) als auch in ABL 2–4 insgesamt die Kenntnisse der Inhalte der Studienbriefe 8 (Bewältigung von Schulleistungsschwierigkeiten) und 6 (Schülerbeurteilung und Schullaufbahnberatung II) am niedrigsten eingeschätzt. Die Teilnehmer des Pilotkurses wie auch die in allen drei folgenden Ausbildungskursen schätzten vor Kursbeginn ihre Kenntnisse bezüglich der Themen „Analyse der Schulleistung“ (Studienbrief 4) und „Schule als Bezugssystem für Beratung“ (Studienbrief 2) durchschnittlich am höchsten ein. Auch in ihrer Höhe entsprachen sich die Mittelwerte der Urteile in den Gruppen beim Vortest.

Im *Nachtest* fiel die Rangreihe der Mittelwerte anders aus als im Vortest; zwischen den vier Kursen zeigte sich jedoch auch hier eine relativ große Übereinstimmung: Im Pilotkurs und in den kombinierten Lehrgängen ABL 2–4 wurde Studienbrief 12 (Beratung bei Rauschmittelproblemen) durchschnittlich am niedrigsten, Studienbrief 4 (Analyse der Schulleistung) am höchsten hinsichtlich der Vertrautheit der Inhalte bewertet.

Vergleichbare Werte zeigten sich auch bei der *Einschätzung der eigenen Beratungskompetenz* in den einzelnen Aufgabenfeldern des Beratungslehrers.

In allen vier Gruppen wurde bei Kursende die Kompetenz in den Bereichen Information, Diagnose und Beratungsgespräch mit Mittelwerten zwischen 3.4 und 3.8 (jeweils auf einer 5stufigen Skale) am höchsten beurteilt, die im Bereich der Prognose etwas niedriger (Mittelwerte zwischen 3.1 und 3.3). Am wenigsten schienen sich die Teilnehmer bei Mittelwerten von 3.0 und kleiner jeweils bezüglich der Durchführung pädagogisch-psychologischer Maßnahmen sowie im Hinblick auf nachfolgende Betreuung und Erfolgskon-

trolle zuzutrauen. Wenn auch die Differenzen in den numerischen Werten hier nicht groß sind, scheinen die Unterschiede in der Selbstbeurteilung bezüglich der einzelnen Aufgabenbereiche doch recht stabil zu sein (was ihre Aussagekraft unterstreicht).

Ein Vergleich der *Bedeutung, die die Teilnehmer des Pilotkurses am Kursende den einzelnen Themen der Studienbriefe beimaßen*, mit entsprechenden Antworten bei den Gruppen ABL 2–4 zeigte, daß der Gegenstand des Studienbriefes 1 (Internationale Bildungsberatung) in allen Gruppen durchschnittlich als relativ unwichtig ($M = 2.0$ bis 2.2) betrachtet wurde, während die Themen „Schülerbeurteilung und Schullaufbahnberatung“ (Studienbriefe 5 und 6), „Schulleistungsschwierigkeiten“ (Studienbrief 7) bzw. „Bewältigung von Schulleistungsschwierigkeiten“ (Studienbrief 8) jeweils im Mittel als wichtig bzw. sehr wichtig für den Beratungslehrer eingestuft wurden ($M = 4.3$ bis 4.7). Etwas niedriger als die Teilnehmer aus dem Pilotkurs bewerteten die Teilnehmer der späteren Kurse die Themen „Rauschmittelprobleme“ (Studienbrief 12) und „Theoretischer Bezugsrahmen der Schulberatung“ (Studienbrief 15).

Die Beurteilung der *Zufriedenheit mit den verschiedenen Kurselementen* zeigte deutlichere Unterschiede zwischen den Gruppen.

Am niedrigsten wurde in allen vier Lehrgangsgruppen der Vorkurs bewertet, wobei jedoch die Höhe der Beurteilung bzw. der Abstand zu der Bewertung der anderen Kurselemente in den einzelnen Kursen recht unterschiedlich war. Während im Pilotkurs die Teilnehmer durchschnittlich die stärkste Zufriedenheit mit den schulpsychologischen Hospitationen ausdrückten, fiel in allen drei Folgekursen die Beurteilung der Blockveranstaltungen (also der Direktstudienphase, vorab zur Sicherung der Handlungskompetenz) am positivsten aus. Der Gesamtkurs wurde in den Gruppen ABL 2–4 jeweils etwas positiver beurteilt als im Pilotkurs (vgl. Heller u. Wichterich 1982, S. 25f.). Ähnliche Tendenzen zeichneten sich bei den Antworten auf die im Abschlußfragebogen enthaltene Frage nach dem *Ausmaß, in dem bestimmte Faktoren zur gegenwärtigen Handlungskompetenz beigetragen hätten*, ab.

Während im Pilotkurs der Beitrag der Hospitationen am höchsten eingeschätzt wurde, galt dies in allen drei späteren Kursen für die Blockveranstaltungen. (Interessanterweise beurteilten die bereits offiziell als Beratungslehrer eingesetzten Teilnehmer aller drei Folgekurse ihre berufliche Praxis hier noch positiver als die

Blockseminare.) Beim Pilotkurs erhielten die Blockseminare hier den zweithöchsten Mittelwert. Bei ABL 2–4 wurden mehrere Faktoren – außer den Blockseminaren – noch als effektiver bewertet als die Hospitationen: berufliche Erfahrung als Lehrer, Gespräche mit Kollegen, Lektüre allgemein und speziell der Studienbriefe. Die Lektüre (insbesondere der Studienbriefe) wurde auch in allen drei Einzelgruppen positiver beurteilt als im Pilotkurs. Eine Erklärung kann im unterschiedlichen Zeitpunkt der Bearbeitung des Abschlußfragebogens liegen: Für die Pilotstudie wurde dieser Fragebogen beim vierten Blockseminar ausgefüllt, für die vorliegende Evaluation erst in der Zeit der Abschlußprüfung. Etliche Teilnehmer äußerten anläßlich der Prüfung spontan, die Bedeutung der Studienbriefe sei ihnen erst bei der Arbeit am „Abschlußfall“ bzw. bei der Vorbereitung auf das Kolloquium aufgegangen; auch waren die Studienbriefe beim letzten Blockseminar vielfach noch nicht gründlich durchgearbeitet worden.

Die stärkste Zufriedenheit bezüglich der beteiligten Personen(-gruppen) äußerten die Teilnehmer im Mittel mit dem Studienleiter ($M = 3.7$ bis 4.6); recht zufrieden zeigten sich die Teilnehmer auch jeweils mit den Trainern und anderen Kursteilnehmern ($M = 3.5$ bis 4.6), etwas weniger mit dem (für die Lehrgangsorganisation zuständigen) Landesinstitut und Ministerium.

4.5 Einsatz als Beratungslehrer in der Ausbildungszeit

Nach den Daten des Abschlußfragebogens (der von rund 80 % der Absolventen ausgefüllt wurde) waren bei Kursende etwas weniger als die Hälfte der Teilnehmer bereits offiziell als Beratungslehrer an der eigenen Schule eingesetzt. Die Aufnahme der Tätigkeit erfolgte dabei vorwiegend in der zweiten Kurshälfte. Der Anteil bereits als Beratungslehrer tätiger Teilnehmer war in den Kursen signifikant verschieden hoch (Chi-Quadrat-Test), und die Zahl der für die Wahrnehmung von Beratungsaufgaben gewährten Ermäßigungsstunden (des Lehrdeputats) variierte stark. Etwa die Hälfte der bereits eingesetzten Beratungslehrer gab an, selbst die Initiative im Hinblick auf die Tätigkeit als Beratungslehrer ergriffen zu haben. Die Frage, ob ein Einsatz als Beratungslehrer während der Ausbildungszeit wünschenswert sei, wurde von offiziell eingesetzten Beratungslehrern häufiger bejaht (Chi-Qua-

drat-Test) als von anderen, und die eigene Beratungstätigkeit wurde von diesen Lehrern im Mittel als wichtigster Faktor für den Erwerb der eigenen Handlungskompetenz angesehen. Allerdings fanden sich weder in den Selbsteinschätzungen der Beratungskompetenz bei Kursende noch in den Punktwerten im Informellen Test zur Testdiagnostik statistisch bedeutsame Unterschiede (Mann-Whitney-Test) zwischen nichteingesetzten und eingesetzten Kursteilnehmern. Während der erste Befund die Notwendigkeit der Praxisphasen unterstreicht, ist das letzte Ergebnis wohl durch die Tatsache der zwischenzeitlich erfolgten Einzelfallarbeit mit *allen* Kursteilnehmern zu erklären.

5. Schlußfolgerungen

Da der Faktor *Gruppenzusammensetzung* nicht systematisch variiert werden konnte und die Gruppen in einigen potentiell bedeutsamen Merkmalen nicht vergleichbar waren, lassen sich keine definitiven Aussagen über Effekte schulformhomogener versus schulformheterogener Gruppenzusammensetzung machen. Bestätigt wurde lediglich, daß die vorliegenden Daten keine Hinweise auf eine Überlegenheit der schulformhomogenen Ausbildung, zumindest bei Lehrern berufsbildender Schulen, bieten. Für nach folgende (neue) Kurse kann vorläufig möglicherweise die in ABL 4 geübte Praxis ein flexibles Modell bieten: Innerhalb eines schulformheterogenen Kurses wird es den Teilnehmern anheimgestellt, ad hoc je nach Fragestellung oder auch überdauernd schulformspezifische Arbeitsgruppen zu bilden.

Das Ergebnis, wonach in keiner der verwendeten Kriteriumsvariablen Unterschiede zwischen Teilnehmern mit verschiedenartig organisierter *Praxisausbildung* auftraten, kann so interpretiert werden, daß in jenen Fällen, in denen aus irgendwelchen Gründen keine Kooperation zwischen einzelnen Teilnehmern und einem Schulpsychologischen Dienst zustande kam, der *mobile Tutor* einen effektiven Ausgleich bieten konnte. Interpretationsprobleme ergeben sich aber auch hier aus einer

Konfundierung des Faktors „Form der Praxisausbildung“ mit anderen wichtigen Variablen, z. B. Kurszugehörigkeit und Schulform der Teilnehmer. Da die Organisation der schulpsychologischen Hospitationen sich zu Anfang recht schwierig gestaltete und die Durchführung speziell bei Lehrern aus berufsbildenden Schulen nicht in allen Punkten zufriedenstellend war, wurden alle Teilnehmer im Abschlußfragebogen gebeten anzugeben, ob sie es für wünschenswert hielten, wenn die Praxisausbildung durch einen *schulischen Mentor*, d. h. durch einen berufserfahrenen *Beratungslehrer*, erfolgte. Diese Frage wurde von der Mehrzahl der Teilnehmer (70 %) bejaht. In der Beantwortung waren dabei keine bedeutsamen Unterschiede zwischen verschiedenen Kursen oder zwischen Lehrern aus unterschiedlichen Schulformen zu beobachten. Da in absehbarer Zeit eine Reihe ausgebildeter und berufserfahrener Beratungslehrer für eine solche Aufgabe zur Verfügung steht, stellt ihre Einbeziehung in die Praxisausbildung zukünftiger Beratungslehrer eine durchaus erwägenswerte (Zusatz)-Alternative dar. Geht man davon aus, daß spätere Kurse noch stärker regional konzentriert und an einzelne Schulpsychologische Dienste gebunden sein werden, so dürfte eine enge Zusammenarbeit von Schulpsychologen, erfahrenen Beratungslehrern und in Ausbildung befindlichen Beratungslehrern innerhalb einer Region auch über die gemeinsame Ausbildungsaufgabe hinaus Impulse geben. Eine Einbeziehung schulischer Mentoren dürfte insbesondere für die Fortbildung von Lehrern berufsbildender Schulen eine interessante Ergänzungsmöglichkeit darstellen, da sich Schulpsychologische Dienste traditionell recht wenig mit dem berufsbildenden Bereich befassen und die Berufsschullehrer entsprechend ihre schulformspezifischen Probleme bei den Hospitationen nur wenig berücksichtigt fanden.

Der *Vorkurs* bedarf besonderer Aufmerksamkeit. Die insgesamt recht hohen Abbrecherquoten bis zum Beginn des Hauptkurses könnten zwar im Sinne einer – sinnvollen – Selbstselektion geeigneter und interessierter Kandidaten interpretiert werden, was dem Vorkurs

neben der eigentlichen Vorbereitungsfunktion eine zusätzliche Funktion der Eignungsklä rung zuschreiben würde. Da aber auch erfolgreiche Kursabsolventen den (Methoden-)Vorkurs im Mittel schlechter beurteilten als die anderen Kurselemente, wäre eine Verbesserung der Organisation des Vorkurses ins Auge zu fassen. Inhaltlich wird es vor allem darum gehen, deutlichere Verbindungen zwischen den als „trocken“ empfundenen (aber wichtigen, weil lehrgangsrelevanten) Vorkursthemen und der angestrebten Tätigkeit als Beratungslehrer herzustellen.

Bezüglich der *Inhalte des Hauptkurses* dürfte es sich – aufgrund der Einschätzung der Bedeutung einzelner Aufgabenbereiche und der Selbsteinschätzung der Kompetenz in den einzelnen Aufgabenfeldern durch die Teilnehmer sowie im Hinblick auf offizielle Verlautbarungen über die Aufgaben des Beratungslehrers (z. B. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1980) empfehlen, neben Schullaufbahnfragen i.e.S. mehr als bisher Lern-, Leistungs- und Motivationsprobleme sowie entsprechende pädagogisch-psychologische Interventionsmöglichkeiten zu behandeln. Dies könnte z. B. durch Einplanung spezieller Veranstaltungen bei den Blockseminaren oder durch gezielte Berücksichtigung einschlägiger Problemfälle bzw. Problemaspekte im Rahmen der Fallbesprechung zur Schullaufbahnberatung i.w.S. in diesen Blockseminaren geschehen. Zu achten ist dabei auf eine klare Abgrenzung zu psychologisch-therapeutischen Fragestellungen und Maßnahmen, die *nicht* in den Aufgabenbereich des Beratungslehrers fallen (obgleich angehende Beratungslehrer mitunter hierfür ein Faible haben).

Die bereits im Abschlußbericht zum Pilotkurs (vgl. Heller u. Wichterich 1982a, S. 114)

erhobene Forderung, die schriftlichen *Studienbriefmaterialien* deutlich zu straffen, wird auch durch die vorliegenden Daten gestützt. Der zu große Umfang des Studienbriefmaterials und zahlreiche Redundanzen führen bei den Teilnehmern zu unnötigem Motivationsverlust. Hinzu kommt Verärgerung darüber, daß die bekannte Kritik noch nicht zu feststellbaren Änderungen geführt hat. Durch die in Kürze veröffentlichte Revisionsfassung (DIFF 1984) wird dieser Kritik – mit erheblicher zeitlicher Verzögerung – nunmehr Rechnung getragen.

Die *Blockseminare* stellen nach dem Urteil der Lehrgangsabsolventen ein wichtiges, sehr effizientes Kurselement dar und müssen unverzichtbarer Bestandteil auch bei zukünftigen Lehrgängen sein. Diese Forderung wäre auch bei einer weiteren Regionalisierung der Lehrgänge zu berücksichtigen.

Flankierend zu den Bemühungen um eine Optimierung des Lehrgangs sollten die Anstrengungen verstärkt werden, die *Rolle des Beratungslehrers* im Bewußtsein aller Beteiligten (Schüler, Eltern, Lehrer, Beratungslehrer, Schulleiter, Schulaufsicht und anderer Institutionen) zu verankern. Die Bekanntmachung entsprechender Erlasse bzw. organisatorischer Regelungen könnte dazu ebenso beitragen wie gezielte Informationen über Aufgaben und Funktionen des Beratungslehrers, etwa in Direktoren- und Schulkonferenzen u. ä. Einerseits würden so auf Unkenntnis beruhende (vielfach beklagte) Reibereien und Konflikte zwischen den genannten Personengruppen reduziert, andererseits wäre gerade auch für die Beratungslehrer selbst eine Standortklärung sehr hilfreich im Hinblick auf die eigene Rollengestaltung im Kontext der Schulberatung (vgl. Heller u. Vieweg 1983).

Literatur

- Deutsches Institut für Fernstudien (DIFF): Fernstudienlehrgang „Ausbildung zum Beratungslehrer“. Revisionsfassung. Beltz, Weinheim 1983.
- Heller, K., Rosemann, B.: Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen. Eine Einführung in die Wissenschaftsmethodik und Forschungsstatistik. Klett-Cotta, Stuttgart, 2. Aufl. 1981.
- Heller, K., Rennen-Allhoff, B.: Erprobung des DIFF-Fernstudienlehrgangs Beratungslehrer zur Fortbildung von Lehrern zu Beratungslehrern mit einem Schwerpunkt an beruflichen Schulen. Abschlußbericht zum gleichnamigen Forschungsprojekt. Univ. Köln 1982. Erscheint in der Reihe „Informationen zur Lehrerfort-

- bildung“ des Landesinstituts für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung, Düsseldorf 1984.
- Heller, K., Vieweg, H.:* Die Rollenproblematik des Lehrers als Berater. Abschlußbericht zum gleichnamigen Forschungsprojekt. Univ. Köln 1983. Erschienen in der Reihe „Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen“ (Nr. 3160), hrsg. vom Minister für Wissenschaft und Forschung NW. Westdeutscher Verlag, Opladen 1983.
- Heller, K., Wichterich, H.:* Ausbildung zum Beratungslehrer. Evaluationsbericht zum DIFF-Lehrgang „Beratungslehrer“. Bd. 25 der Informationen zur Lehrerfortbildung. Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung, Düsseldorf 1982 (a).
- Heller, K., Wichterich, H.:* Evaluation des DIFF-Fernstudienlehrgangs „Ausbildung zum Beratungslehrer“. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 1982 (b), 29, 19–29.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Gesamtkonzeption der Schulberatung in Nordrhein-Westfalen. Bd. 39 der Reihe „Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen“. Greven, Köln 1980.
- Scriven, M.:* The methodology of evaluation. In: *Stake, R. E.* (Hrsg.): American Educational Research Association Monograph Series on Evaluation, Nr. 1 Rand McNally, Chicago 1967, 39–89.
- Wichterich, H.:* Entwicklung und Erprobung eines Evaluationsmodells zur Beratungslehrausbildung im Fernstudium. Diss. Univ. Köln 1980.

Prof. Dr. Kurt A. Heller
 Universität München,
 Lehrstuhl Päd.-psychol. Diagnostik
 Am Stadtpark 20, D-8000 München 60

Dipl.-Psych. Dr. Beate Rennen-Allhoff
 Universität Marburg,
 Fachbereich Psychologie
 Gutenbergstr. 18, D-3550 Marburg

Namenverzeichnis

- Affeldt, M., Redlich, A.*: Gruppentraining mit Jugendlichen zur Verbesserung von Selbstvertrauen 197
- Arbinger, R., v. Saldern, M.*: Schulische Umwelt und soziales Klima in Schulklassen 81
- Barkowski, D.*, siehe *Ries, G.* 188
- Bilsky, W., Braunger, S.*: Inhaltsanalytische Untersuchungen zur Darstellung helfenden Verhaltens in Lesebüchern der Sekundarstufe 1 – Ergebnisse und Ergänzungen 143
- Braunger, S.*, siehe *Bilsky, W.* 143
- Bründel, H., Heuer-Weltner, B., Noack-Gäde, B., Sudhölter, D.*: Kritische Anmerkungen zur Testdurchführung und Testauswertung des Mannheimer Schuleingangsdiagnostikums (MSD) von R. S. Jäger, E. Beetz, R. Erler und R. Habersang-Walther 151
- Dumke, D.*: Die hierarchische Strukturierung von Unterrichtsinhalten als Lernhilfe in der Grundschule 43
- Duss, B., Kramis, J., Perrez, M.*: Leistungsmotivation von Schülern und elterliches Bekräftigungsverhalten beim Hausaufgabenmachen 256
- Fhtenakis, W. E.*: Die Vaterrolle in der neueren Familienforschung 1
- Fisch, R.*, siehe *Siegmund, U.* 247
- Franck, R.*: Eine Ein-Jahres-Katamnese an einer psychologischen Erziehungsberatungsstelle: Zwei Einzelfallstudien 205
- Häring, H. G.*: Schulpsychologische Beratung eines Schülers bei erheblich gestörter Sprech-, Schreib- und Lesefähigkeit 215
- Hager, W.*: Metaanalyse: Zahlen als Psychologieersatz? 64
- Hahn, M.*, siehe *Ries, G.* 188
- Heller, K. A., Rennen-Allhoff, B.*: Zweiter Evaluationsbericht über den DIFF-Fernstudienlehrgang „Beratungslehrer“ 122
- Helmke, A.*, siehe *Lukesch, H.* 274
- Hepke, M., Py, B., Uekötter, R.*: Kognitive Lehrer-Schüler-Interaktion 140
- Hess, T., Müller, A.*: Schuleintrittsdiagnostik: neue Perspektiven 57
- Heuer-Weltner, B.*, siehe *Bründel, H.* 151
- Hillebrand, M.-J.*, siehe *Nickel, H.* 312
- Johann, A.*, siehe *Pauls, H.* 22
- Kamenz, R., Klapprott, J.*: Wirkungen eines Intelligenztrainings mit leistungsschwachen Vorschulkindern 100
- Klapprott, J.*, siehe *Kamenz, R.* 100
- Knapp, A.*: Auswirkungen aggressiven Verhaltens von Lehrern auf das Verhalten ihrer Schüler 288
- Kramis, J.*, siehe *Duss, B.* 256
- Kürten, Ch., Wegner, K.*: Lehrerbildung und das Problem der lerngestörten Grundschüler 263
- Land-Kistenich, H., Meier, F.*: Kontrollierte Anwendung eines Selbstmodifikationsprogramms bei einem Kind mit sozialinteraktivem Problemverhalten 50
- Langosch, I.*: Einführungsveranstaltung in das Fach Psychologie für Lehramtsstudenten 231
- Lohmann-Falkner, R.*, siehe *Nickel, H.* 178
- Ludwig, S.*: Studienschwierigkeiten und Studienberatung 161
- Lukesch, H., Helmke, A.*: Eine Pilotstudie zum zeitlichen Verlauf der Angstemotion in einer Prüfungssituation 274
- Marschall, P.*: Ein kontrolliertes Training zur Bewältigung von Prüfungssängsten und körperlicher Erregung in der Schule 280
- Marschner, G.*: Fallbericht „Peter“: Darstellung seiner Entwicklung von 9–19 Jahren im Spiegel von Untersuchungsergebnissen, Schulnoten und Verhaltensbeobachtungen 219
- Meier, F.*, siehe *Land-Kistenich, H.* 50
- Müller, A.*, siehe *Hess, T.* 57
- Neber, H.*: Beschreiben und Verstehen technischer Sachverhalte durch Berufsschüler 115
- Nickel, H., Lohmann-Falkner, R., Petzold, M., Vetter, J.*: Begriffliche Zuordnung bei Vorschul- und Grundschulkindern – Stile oder Fähigkeiten? 178
- Nickel, H.*: Nachruf Max-Josef Hillebrand 312
- Noack-Gäde, B.*, siehe *Bründel, H.* 151
- Nuding, A.*: Lehrerangst im Schulalltag. Informelle Erhebung mit Berücksichtigung der kognitiven und emotionalen Dimension 292
- Pauls, H., Johann, A.*: Wie steuern Kinder ihre Eltern? Eine Fragebogenuntersuchung an 327 acht- bis elfjährigen Kindern 22
- Paulus, P.*: Selbstverwirklichung und retrospektiv perzipierte elterliche Erziehung 171
- Peez, H.*: Schulleistungsmobilität in der Grundschule 109
- Perrez, M.*, siehe *Duss, B.* 256
- Petzold, M.*, siehe *Nickel, H.* 178
- Py, B.*, siehe *Hepke, M.* 140
- Redlich, A.*, siehe *Affeldt, M.* 197
- Rennen-Allhoff, B.*, siehe *Heller, K. A.* 122
- Ries, G., Hahn, M., Barkowski, D.*: Die Entwicklung von Anspruchsniveausetzung und Selbstbewertung bei Leistungen in der Grundschule 188
- Röhr-Sendlmeier, U. M.*: Sprachstandsmessung bei Schulanfängern: Eine empirisch-kritische Analyse eines sprachdiagnostischen Verfahrens für ausländische Kinder 298
- v. Saldern, M.*, siehe *Arbinger, R.* 81
- Schmalohr, E.*: Ursachenzuschreibungen von Eltern bei Schulschwierigkeiten ihrer Kinder. Ein Beitrag zur schulpsychologischen Beratung 241
- Schmied, D.*, siehe *Tietze, W.* 33
- Schwendenwein, W.*: Autoselektion als untaugliches Konzept der Gymnasiallehrerbildung 225
- Siegmund, U., Fisch, R.*: Der Zusammenhang zwischen Erziehungseinstellungen und tatsächlichem

- Verhalten bei Kindergarten-Erzieherinnen – ein intrapersonaler Ansatz 247
Sudhölter, D., siehe *Bründel, H.* 151
Tietze, W., *Schmied, D.*: Familiäre Sozialisationsbedingungen von Perspektivenübernahmefähigkeiten bei Kindergartenkindern 33
Uekötter, R., siehe *Hepke, M.* 140
Vetter, J., siehe *Nickel, H.* 178
Wegner, K., siehe *Kürten, Ch.* 263
Zimmermann, K.: Fallbericht zur Schullaufbahnberatung im Gymnasium 130

Sachverzeichnis

- Aggressives Verhalten** von Lehrern. Auswirkungen auf das Verhalten ihrer Schüler. (Knapp) 288–291
- Angstemotion** in einer Prüfungssituation – Pilot-Studie. (Lukesch/Helmke) 274–279
- Anspruchsniveausetzung** und Selbstbewertung in der Grundschule. (Ries/Hahn/Barkowski) 188–196
- Ausländische Kinder**: Sprachstandsmessung bei Schulanfängern. (Röhr-Sedlmeier) 298–305
- Autoselektion** als untaugliches Konzept der Gymnasiallehrerbildung. (Schwendenwein) 225–230
- Begriffliche Zuordnungen** bei Vorschul- und Grundschulkindern. (Nickel/Lohmann-Falkner/Petzold/Vetter) 178–187
- Bekräftigungsverhalten, elterliches** beim Hausaufgabenmachen und Leistungsmotivation von Schülern. (Duss/Kramis/Perrez) 256–262
- Beratung, schulpсихologische** – eines Schülers bei gestörter Sprech-, Schreib- und Lesefähigkeit. (Häring) 215–218
- Beratungslehrer**: Zweiter Evaluationsbericht des DIFF-Fernstudienlehrgangs. (Heller/Rennen-Allhoff) 122–129
- Berufsschüler**: Beschreiben und Verstehen technischer Sachverhalte. (Neber) 115–121
- DIFF-Fernstudienlehrgang „Beratungslehrer“**: Zweiter Evaluationsbericht. (Heller/Rennen-Allhoff) 122–129
- Ein-Jahres-Katamnese** an einer psychologischen Erziehungsberatungsstelle. (Franck) 205–214
- Elterliche Erziehung**, perzipierte und Selbstvertrauen. (Paulus) 171–177
- Eltern**: Steuerung durch Kinder. (Pauls/Johann) 22–32
- Entwicklung** vom 9.–19. Lebensjahr (Fallbericht). (Marschner) 219–224
- Erziehungsberatungsstelle**: Ein-Jahres-Katamnese. (Franck) 205–214
- Erziehungseinstellungen** und tatsächliches Verhalten von Kindergarten-Erzieherinnen. (Siegmond/Fisch) 247–255
- Evaluationsbericht**: DIFF-Fernstudienlehrgang „Beratungslehrer“. (Heller/Rennen-Allhoff) 122–129
- Fallbericht**: Entwicklung vom 9.–19. Lebensjahr. (Marschner) 219–224
- Familienforschung**, die Vaterrolle in der neueren. (Fthenakis) 1–21
- Grundschüler, lerngestörte** und Lehrerbildung. (Kürten/Wegner) 263–273
- Grundschule**: Anspruchsniveausetzung und Selbstbewertung. (Ries/Hahn/Barkowski) 188–196
- Grundschule**: Hierarchische Strukturierung von Unterrichtsinhalten als Lernhilfe. (Dumke) 43–49
- Grundschule**: Schulleistungsmobilität. (Peez) 109–114
- Gruppentraining** mit Jugendlichen zur Verbesserung von Selbstvertrauen. (Affeldt/Redlich) 197–204
- Gymnasiallehrerbildung**: Autoselektion als untaugliches Konzept. (Schwendenwein) 225–230
- Gymnasium**: Fallbericht zur Schullaufbahnberatung. (Zimmermann) 130–139
- Hausaufgabenmachen**: Leistungsmotivation von Schülern und elterliches Bekräftigungsverhalten. (Duss/Kramis/Perrez) 256–262
- Helfendes Verhalten**: Darstellung in Lesebüchern. (Bilsky/Braunger) 143–150
- Hierarchische Strukturierung** von Unterrichtsinhalten als Lernhilfe in der Grundschule. (Dumke) 43–49
- Inhaltsanalyse**: Darstellung helfenden Verhaltens in Lesebüchern der Sekundarstufe I. (Bilsky/Braunger) 143–150
- Intelligenztraining** mit leistungsschwachen Vorschulkindern. (Kamenz/Klapprott) 100–108
- Jugendliche**: Gruppentraining zur Verbesserung von Selbstvertrauen. (Affeldt/Redlich) 197–204
- Kinder** steuern ihre Eltern. (Pauls/Johann) 22–32
- Kindergarten-Erzieherinnen**: Zusammenhang zwischen Erziehungseinstellungen und tatsächlichem Verhalten. (Siegmond/Fisch) 247–255
- Kindergartenkinder**: Familiäre Sozialisationsbedingungen von Perspektivenübernahmefähigkeiten. (Tietze/Schmied) 33–42
- Körperliche Erregung** und Prüfungsängste in der Schule – ein kontrolliertes Training zur Bewältigung. (Marschall) 280–287
- Kognitive Lehrer-Schüler-Interaktion**: Auswirkungen. (Hepke/Py/Uekötter) 140–142
- Lehramtsstudenten**: Einführungsveranstaltung in das Fach Psychologie. (Langosch) 231–236
- Lehrer**, aggressives Verhalten: Auswirkungen auf das Verhalten der Schüler. (Knapp) 288–291
- Lehrerangst** im Schulalltag. (Nuding) 292–297
- Lehrerbildung** und das Problem der lerngestörten Grundschüler. (Kürten/Wegner) 263–273
- Lehrer-Schüler-Interaktion**, kognitive. (Hepke/Py/Uekötter) 140–142
- Leistungsmotivation** von Schülern und elterliches Bekräftigungsverhalten beim Hausaufgabenmachen. (Duss/Kramis/Perrez) 256–262

- Lernhilfe:** Hierarchische Strukturierung von Unterrichtsinhalten in der Grundschule. (Dumke) 43–49
- Lesebücher:** Darstellung helfenden Verhaltens. (Bilsky/Braunger) 143–150
- Mannheimer Schuleingangsdiagnostikum (MSD):** Anmerkungen zur Testdurchführung und Testauswertung. (Bründel/Heuer-Weltner/Noack-Gäde/Sudhölter) 151–157
- Metaanalyse:** Zahlen als Psychologieersatz? (Hager) 64–70
- Perspektivenübernahmefähigkeiten:** Familiäre Sozialisationsbedingungen bei Kindergartenkindern. (Tietze/Schmied) 33–42
- Prüfungsgängste** und körperliche Erregung in der Schule – ein kontrolliertes Training zur Bewältigung. (Marschall) 280–287
- Prüfungssituation:** Zeitlicher Verlauf der Angstemotion – Pilot-Studie. (Lukesch/Helmke) 274–279
- Psychologie-Einführungsveranstaltung** für Lehramtsstudenten (Langosch) 231–236
- Schulalltag:** Lehrerangst (Nuding) 292–297
- Schulanfänger:** Sprachstandsmessung bei ausländischen Kindern. (Röhr-Sendlmeier) 298–305
- Schuleintrittsdiagnostik:** neue Perspektiven. (Hess/Müller) 57–63
- Schulische Umwelt** und soziales Klima in Schulklassen. (Arbinger/v. Saldern) 81–99
- Schulklassen:** Soziales Klima und schulische Umwelt. (Arbinger/v. Saldern) 81–99
- Schullaufbahnberatung** im Gymnasium – Fallbericht. (Zimmermann) 130–139
- Schulleistungsmobilität** in der Grundschule. (Peez) 109–114
- Schulschwierigkeiten** und Ursachenzuschreibungen von Eltern. (Schmalohr) 241–246
- Selbstbewertung** und Anspruchsniveausetzung in der Grundschule. (Ries/Hahn/Barkowski) 188–196
- Selbstmodifikationsprogramm:** Kontrollierte Anwendung bei einem Kind mit sozial-interaktivem Problemverhalten. (Land-Kistenich/Meier) 50–56
- Selbstvertrauen:** Gruppentraining mit Jugendlichen. (Affeldt/Redlich) 197–204
- Selbstverwirklichung** und retrospektivperzipierte elterliche Erziehung. (Paulus) 171–177
- Soziales Klima** und schulische Umwelt in Schulklassen. (Arbinger/v. Saldern) 81–99
- Sozial-interaktives Problemverhalten:** Kontrollierte Anwendung eines Selbstmodifikationsprogramms. (Land-Kistenich/Meier) 50–56
- Sozialisationsbedingungen, familiäre:** Perspektivenübernahmefähigkeiten bei Kindergartenkindern. (Tietze/Schmied) 33–42
- Sprachstandsmessung** bei Schulanfängern (Röhr-Sendlmeier) 298–305
- Steuerung** von Eltern durch ihre Kinder. (Pauls/Johann) 22–32
- Stile oder Fähigkeiten?** Begriffliche Zuordnungen bei Vorschul- und Grundschulkindern. (Nickel/Lohmann-Falkner/Petzold/Vetter) 178–187
- Störungen der Sprech-, Schreib- und Lesefähigkeit,** schulpsychologische Beratung eines Schülers. (Häring) 215–218
- Studienberatung** und Studienschwierigkeiten. (Ludwig) 161–170
- Studienschwierigkeiten** und Studienberatung. (Ludwig) 161–170
- Technische Sachverhalte:** Beschreiben und Verstehen durch Berufsschüler. (Neber) 115–121
- Test:** Anmerkungen zur Testdurchführung und Testauswertung des Mannheimer Schuleingangsdiagnostikums (MSD). (Bründel/Heuer-Weltner/Noack-Gäde/Sudhölter) 151–157
- Training, kontrolliertes** zur Bewältigung von Prüfungsgängsten und körperlicher Erregung in der Schule. (Marschall) 280–287
- Ursachenzuschreibungen** von Eltern bei Schulschwierigkeiten ihrer Kinder. (Schmalohr) 241–246
- Vaterrolle** in der neueren Familienforschung. (Fthenakis) 1–21
- Vorschulkinder, leistungsschwache:** Wirkungen eines Intelligenztrainings. (Kamenz/Klapprott) 100–108
- Vorschul- und Grundschulkindern:** Begriffliche Zuordnungen. (Nickel/Lohmann-Falkner/Petzold/Vetter) 178–187

An unsere Bezieher:

Einbanddecken der Zeitschrift
„Psychologie in Erziehung und Unterricht“

zum Binden der Hefte des Jahrgangs 1984 liefern wir zum Preis von DM 10,- (zuzüglich Porto). Daueraufträge werden bei Lieferung von Heft 1/85 automatisch ausgeführt, bitte nur Neubestellungen aufgeben!

Frühere Jahrgänge, jeweils 6 bzw. 4 Hefte in Leinen gebunden, mit Jahrgangsprägung, zum Bandpreis von DM 68,- lieferbar.

Ernst Reinhardt Verlag München
Postfach 38-0280
8000 München 38