

Informationen zur Lehrerfortbildung 25

Ausbildung zum Beratungslehrer

EVALUATION

DES DIFF-FERNSTUDIENLEHRGANGS

Kurt A. Heller und Heiner Wichterich

Landesinstitut
für Curriculumentwicklung,
Lehrerfortbildung
und Weiterbildung

Inhaltsverzeichnis

Seite

| | | |
|----------|---|----|
| | Vorwort | 5 |
| 0. | Einleitung | 7 |
| 1. | Der DIFF-Fernstudienlehrgang "Ausbildung zum Beratungslehrer" | 9 |
| 1.1. | Konzeption des Lehrgangs | 9 |
| 1.2. | Durchführung des Lehrgangs in Nordrhein-Westfalen (F/ABL 1) | 12 |
| 2. | Untersuchungsziele | 15 |
| 2.1. | Konzeption der Programmevaluation | 17 |
| 2.2. | Fragestellungen der empirischen Untersuchung | 22 |
| 3. | Methode | 24 |
| 3.1. | Untersuchungsplan | 24 |
| 3.1.1. | Zur Problematik der Veränderungsmessung | 30 |
| 3.1.2. | Informationsquellen | 33 |
| 3.1.2.1. | Fremdeinschätzung | 33 |
| 3.1.2.2. | Selbsteinschätzung | 34 |
| 3.2. | Untersuchungsstichproben | 36 |
| 3.2.1. | Lehrer aus Nordrhein-Westfalen (1977-1979 F/ABL 1) | 36 |
| 3.2.2. | Lehrer aus Luxemburg (1977-1979) | 38 |
| 3.2.3. | Weitere Stichproben | 38 |
| 3.3. | Instrumente der Datenerhebung | 41 |
| 3.3.1. | Selbsteinschätzung von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen | 41 |
| 3.3.2. | Fremdeinschätzung der Wissens- und Handlungskompetenz | 51 |
| 3.3.3. | Programmbeurteilung | 53 |
| 3.4. | Methoden der Datenverarbeitung | 56 |

| | | |
|---|--|-----|
| 4. | Ergebnisse | 57 |
| 4.1. | Kursplanung und Kursrealisierung im Urteil der Lehrer | 57 |
| 4.1.1. | Studienbriefe | 57 |
| 4.1.2. | Blockseminare | 66 |
| 4.1.3. | Hospitationen | 77 |
| 4.1.4. | Zusammenfassender Vergleich der Kurselemente | 80 |
| 4.2. | Evaluation der Lernvoraussetzungen und Lernergebnisse der Teilnehmer | 83 |
| 4.2.1. | Wissen | 83 |
| 4.2.2. | Fertigkeiten | 89 |
| 4.2.3. | Einstellungen | 92 |
| 4.3. | Programmevaluation des DIFF-Fernstudien- lehrgangs "Ausbildung zum Beratungslehrer" | 100 |
| 4.3.1. | Angemessenheit des Curriculum | 100 |
| 4.3.2. | Beitrag des Kurses zum Lerngewinn | 104 |
| 4.3.3. | Lernzielerreichung | 110 |
| 5. | Konsequenzen für die Beratungslehrer- ausbildung im Fernstudium | 113 |
| L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s | | 117 |
| A N H A N G | | 121 |
| 1. | Programme der Blockseminare | 123 |
| 2. | Fragebogen zur Evaluation der Beratungslehrer- Ausbildung | 136 |

VORWORT

In der "Gesamtkonzeption der Schulberatung in Nordrhein-Westfalen", die 1980 vom Kultusminister veröffentlicht wurde, ist die Notwendigkeit einer verstärkten Beratung der Schüler, Eltern und Lehrer begründet und nachdrücklich betont worden. Damit ist der Rahmen bezeichnet, in dem die Schulberatung in den Regionen und an den Schulen ausgebaut und weiterentwickelt werden kann. Mitarbeiter der Schulberatung sind alle Lehrer, die Beratungslehrer und die Schulpsychologen.

Die Fortbildung der Lehrer zu Beratungslehrern nimmt in diesem System eine Schlüsselstellung ein. Mit Hilfe des DIFF-Fernstudienlehrgangs sollen die Kursteilnehmer auf ihre neuen, ergänzenden und vermittelnden Funktionen vorbereitet werden. Neben den konkreten Arbeitsbedingungen der Berater in der Schulpraxis ist die Qualität der Fortbildung eine entscheidende Voraussetzung für die wirksame Beratungstätigkeit. Arbeiten wie der vorliegende Forschungsbericht, der sich auf Maßnahmen der staatlichen Lehrerfortbildung seit 1976 bezieht, sind ein wichtiger Beitrag das Fortbildungskonzept begründet weiterzuentwickeln. Es ist zu wünschen, daß Schulpsychologen, Studienleiter und alle, die an der Fortbildung von Lehrern zu Beratungslehrern beteiligt sind, die Erfahrungen aus den bisherigen Kursen nutzen, um die Fortbildung zu optimieren.

Lehrer, die sich für ein verstärktes Engagement in der Schulberatung interessieren, können durch das vorliegende Heft einen Einblick gewinnen, welche Anforderungen während der mehr als zweijährigen Fortbildung auf sie zukommen, der Evaluationsbericht gibt zugleich Hinweise, welche Aufgaben Beratungslehrer für Schüler, Eltern und Kollegen entsprechend ihrer Fortbildung übernehmen können.

Dr. Paul Hamacher

0 Einleitung

In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz vom 14.09.1973 zur Beratung in Schule und Hochschule wird - wie auch im Bildungsgesamtplan.I (1973) sowie bereits im Strukturplan für das Bildungswesen (1970) - die Notwendigkeit des Ausbaus der Schulberatung in der Bundesrepublik Deutschland betont. Neben dem Schulpsychologen kommt hierbei dem Lehrer als Berater, in Sonderheit dem sogenannten Beratungslehrer, eine wichtige Aufgabe zu. Demnach sollen Lehrer aller Schulstufen und Schulformen, die durch eine besondere Aus- und Fortbildung die entsprechende Qualifikation erworben haben, neben ihrer Unterrichtstätigkeit (Hauptaufgabe) Beratungsfunktionen im Konzept der Schule übernehmen. Diese erstrecken sich vor allem auf die Schullaufbahnberatung, die pädagogisch-psychologische Einzelfallhilfe sowie die Beratung von Schule und Lehrern. Die Rangfolge und der Stellenwert dieser Aufgabenfelder in Abgrenzung zu Regionalen Schulberatungsstellen bzw. zum Schulpsychologischen Dienst ergeben sich einmal durch die spezifische Anforderungssituation der einzelnen Problemkomplexe, zum anderen durch unterschiedliche Qualifikationsmerkmale von Beratungslehrern und Schulpsychologen. Deren Beziehung sollte weniger durch Konkurrenzdenken bestimmt sein als vielmehr in einem - notwendigen - Ergänzungsverhältnis gesehen werden.

Für die Fortbildung von Lehrern zu Beratungslehrern wurden in den zurückliegenden Jahren bereits verschiedene Modelle entwickelt und erprobt (vgl. HELLER, K., Handbuch der Bildungsberatung, 3 Bde., Stuttgart 1975/76). Deren Realisierung erwies sich jedoch nicht nur als sehr zeitaufwendig und meistens auch recht kostspielig, noch unbefriedigender dürften die mitunter gravierenden Unterschiede im Ausbildungscurriculum und die daraus resultierende Unvergleichbarkeit der Qualifikationsmerkmale des Beratungslehrers sein. Mitte der 70er Jahre wurde deshalb am Deutschen Institut für Fernstudien (DIFF) in Tübingen unter Beteiligung namhafter Experten ein umfassendes Konzept der Beratungslehrausbildung entwickelt und in den folgenden Jahren in einer Reihe von Pilotkursen praktisch erprobt. Dieser DIFF-Fernstudienlehrgang "Ausbildung zum Beratungslehrer" lag auch

unserer Evaluationsstudie zugrunde. Sie stellt den Versuch einer ersten systematischen Erfahrungskontrolle in bezug auf die Beratungslehrausbildung im Fernstudium dar und kann sich nicht nur auf Pilotkurse in Nordrhein-Westfalen, sondern auch auf überregionale Erfahrungen (z.B. Erprobung des DIFF-Lehrgangs in Luxemburg) stützen. Die für die Beratungstätigkeit des Lehrers erforderliche Wissenskompetenz soll hier im Fernstudium (Lektüre von insgesamt 16 Studienbriefen) erworben werden, das durch sog. Direktstudienphasen (Erwerb beratungsrelevanter Handlungskompetenz) eine notwendige Ergänzung erfährt. Den theoretischen und praktischen Anforderungen des Beratungslehrers wird auf diese Weise Rechnung getragen.

Die Zielsetzung der wissenschaftlichen Begleituntersuchung erstreckt sich auf die Effizienzkontrolle bezüglich der Wissens- und Handlungskompetenz der Kursteilnehmer (vorab des ersten Pilotkurses in Nordrhein-Westfalen), der Organisationsstruktur der Präsenzphasen sowie der Ökonomisierung des Gesamtlehrgangs. Ferner sollten Möglichkeiten der Kursoptimierung, der Spezialisierung von Beratungslehrern usw. untersucht werden. Die vorliegenden Ergebnisse liefern somit wichtige Entscheidungsgrundlagen für eine entsprechende Revision des Fernstudienlehrgangs insgesamt; für die Kursorganisation in Nordrhein-Westfalen diente die Begleituntersuchung zugleich der formativen Evaluation. Darüber hinaus dürfte die Konkordanz einer Reihe von Befunden in den zum Vergleich herangezogenen Pilotkursen in anderen Ländern die Aussagekraft der Untersuchungsergebnisse, insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Übertragbarkeit, erhöhen.

An der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs waren viele Mitarbeiter beteiligt. Anerkennung und Dank gebühren Frau Dipl.-Psych.' Ellen Born und Herrn Dipl.-Psych. Ludger Büter als Forschungsassistenten, Frau Dipl.-Psych.' Christel Welzel (Studienleiterin und Wiss. Assistentin) sowie zahlreichen studentischen Hilfskräften. Ohne deren Einsatz und ohne die verständnisvolle Bereitschaft der Kursteilnehmer wäre dieses Vorhaben nicht zu realisieren gewesen.

Kurt A. Heller
Heiner Wichterich

1. Der DIFF-Fernstudienlehrgang "Ausbildung zum Beratungslehrer"

1.1. Konzeption des Lehrgangs

Das Deutsche Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF) ist Initiator und Träger der Entwicklung des Fernstudienlehrgangs "Ausbildung zum Beratungslehrer". Nach Expertengesprächen zum Thema "Beratung in der Schule" wählte es Wissenschaftler und Praktiker aus, die Anfang 1975 zusammen mit Vertretern des Bundes (BMBW) und der Länder sowie des DIFF selbst den Wissenschaftlichen Beirat bildeten. Dieser entwickelte ein Curriculum und empfahl Autoren für die Studienbriefe, die sich hinsichtlich der einzelnen Themenbereiche als kompetent erwiesen hatten. Der Beirat gewährleistete auch die Abstimmung der Studienbriefentwürfe mit dem Gesamtkonzept des Lehrgangs und die Einhaltung fachwissenschaftlicher Standards.

Das DIFF setzte eine Projektgruppe ein, die die Arbeit des Beirats unterstützte, die Autoren betreute und die Manuskripte fernstudiendidaktisch aufbereitete.

(1) Inhaltliche Konzeption des Fernstudienlehrgangs

Der Ausgestaltung der Curriculuminhalte mußte eine Festlegung der Rolle bzw. des Kompetenzbereiches des Beratungslehrers vorangehen. Der Wissenschaftliche Beirat definierte deshalb drei Aufgabenfelder der Schulberatung, nämlich Schullaufbahnberatung, pädagogisch-psychologische Einzelfallhilfe und Beratung von Schule und Lehrern (Systemberatung) als Tätigkeitsbereiche des Beratungslehrers. Diese Aufgabenfelder korrespondieren mit den im Beschluß der Kultusministerkonferenz "Beratung in Schule und Hochschule" vom September 1973 festgelegten Problembereichen.

Schullaufbahnberatung wird als zentrale Aufgabe des Beratungslehrers angesehen, zumal nicht nur einzelne, auffällige Schüler von dieser Funktion des Beraters profitieren, sondern alle, die Informationen und Entscheidungshilfen durch einen Experten in Anspruch nehmen wollen. Der Beirat setzte deshalb in diesem Handlungsbereich entsprechende Ausbildungsschwerpunkte.

Die Lehrer sollen in die Lage versetzt werden, sich - auf dem Hintergrund eines umfassenden Bedingungsmodells des Schulerfolgs - die notwendigen Informationen zur Schulleistungsanalyse zu ver-

schaffen und der individuellen Leistungsprognose (Schuleignungs-ermittlung) zugrunde zu legen.

Neben dieser Hilfestellung für den einzelnen gilt als wichtiger Bestandteil der Schullaufbahnberatung die Bildungsweginformation. Sie richtet sich an Gruppen von Schülern bzw. Eltern und orientiert über Schwerpunkte, Wahlmöglichkeiten und Anforderungsmerkmale der verschiedenen Bildungsgänge.

Aus diesen Aufgaben der Schullaufbahnberatung ergeben sich auch Anforderungen an den zukünftigen Berater im Hinblick auf seine Fähigkeit zur pädagogisch-psychologischen Diagnostik der Schülerpersönlichkeit und zur Analyse der Schule als Organisation und Institution.

Die pädagogisch-psychologische Einzelfallhilfe ist notwendig, weil der Schulerfolg durch Lernschwierigkeiten, Verhaltensstörungen, Erziehungskonflikte usw. gefährdet werden kann. Der Beratungslehrer soll sich aufgrund geeigneter diagnostischer Erhebungen Informationen über Bedingungen und Schweregrad der Störungen verschaffen und ggf. angemessene Maßnahmen zur Intervention ergreifen können.

Zugleich ist er jedoch für die Grenzen seiner Interventionsfähigkeit bzw. Beratungskompetenz zu sensibilisieren. Dazu gehören auch explizite Kenntnisse über Arbeitsweise und Zuständigkeit therapeutischer Institutionen und anderer Beratungseinrichtungen, mit denen er später zusammenarbeiten wird.

Bei der Beratung von Schule und Lehrern (Systemberatung) sind die Adressatengruppen neben den Lehrerkollegen die Schulleitung und die Elternvertretungen. Der Berater muß auf neuartige und schwierige Situationen vorbereitet sein, denn er soll u.a. zwischen den oft gegensätzlichen Interessen der einzelnen Personen und Instanzen vermitteln. Demgemäß soll der Fernstudienlehrgang den Teilnehmern sach- und personengemessene Möglichkeiten an die Hand geben, damit Konflikte in ihrer Vielschichtigkeit analysiert und - soweit wie möglich - ausgeglichen werden können. Ferner soll der Systemberater lernen, seine Erfahrungen in Schullaufbahnberatung und Einzelfallhilfe auszuwerten, um auf allen Ebenen Maßnahmen vorschlagen zu können, die Störungen des Systems "Schule" vermindern bzw. einer optimalen Verwirklichung pädagogischer Zielsetzungen dienlich sind.

(2) Elemente des Fernstudienlehrgangs

Ein Vorkurs dient zur Homogenisierung der Ausgangskenntnisse und ist vor allem für jene Lehrer bestimmt, die keine Gelegenheit hatten, sich pädagogisch-psychologisches Wissen durch die Teilnahme an den Funkkollegs "Pädagogische Psychologie" oder "Beratung in der Erziehung" anzueignen.

Sogenannte "Studienführer" sollten den Teilnehmern die Bearbeitung der Grundlagentexte des Vorkurses erleichtern.

Die thematischen Schwerpunkte sind:

- empirische Forschungsmethoden,
- grundlegende statistische Verfahren und
- Kenntnisse entwicklungspsychologischer Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse.

Der Hauptkurs besteht aus zwei Teilen: den schriftlichen Studienbriefmaterialien (Fernstudienphase) und einem praktischen Trainingsteil (Direktstudienphase). Die 16 Studienbriefe verlangen ein weitgehendes Selbststudium zur Aneignung von Wissenskompetenz.

Der Umfang der Briefe beträgt insgesamt knapp 4000 Seiten maschinenschriftlichen Textes. Darin sind auch Lernhilfen in Form von Marginalien und Aufgaben zur Selbstkontrolle sowie Literaturhinweise und Glossare enthalten. Die Studienbriefe 5 und 6 werden durch ein Arbeitsheft mit einer Sammlung diagnostischer Fallbeispiele ergänzt.

Die Ausgabe der Studienbriefe während des Berichtszeitraumes erfolgte aufgrund redaktioneller Schwierigkeiten nicht in der vorgesehenen Reihenfolge und zum Teil mit erheblicher Verzögerung.

Die Titel der Studienbriefe (SB) lauten:

- SB 1: Einführung
- SB 2: Schule als Bezugssystem für Beratung
- SB 3: Beratung durch Bildungsweginformation (I, II, III)
- SB 4: Analyse der Schulleistung
- SB 5: Schülerbeurteilung und Schullaufbahnberatung I
- SB 6: Schülerbeurteilung und Schullaufbahnberatung II
- SB 5/6: Arbeitsheft
- SB 7: Schulleistungsschwierigkeiten
- SB 8: Bewältigung von Schulleistungsschwierigkeiten (I, II)
- SB 9: Verhaltens- und Erlebnisstörungen (I, II)
- SB 10: Analyse psychosozialer Konflikte in der Schulklasse
- SB 11: Analyse der Institution Schule

- SB 12: Beratung bei Rauschmittelproblemen
- SB 13: Beratung bei sexuellen Problemen
- SB 14: Probleme der Beratung in Zusammenhang mit psychischer und physischer Gesundheit (I)
- SB 14: Beratungsprobleme bei ausländischen Schülern (II)
- SB 15: Theoretischer Bezugsrahmen für die Tätigkeit des Beratungslehrers
- SB 16: Organisation der Beratung (I)
- SB 16: Rechtsgrundlagen der Beratung (II)

In den Direktstudienphasen des Hauptkurses (Blockseminaren, Präsenz oder sozialen Lernphasen) sollen die Themen der Studienbriefe diskutiert und durch Referate erweitert werden. Im Mittelpunkt steht jedoch hier die Vermittlung von Handlungskompetenz, also die Aufgabe, praktisches Beraterverhalten in Trainingsgruppen unter Anleitung von Experten einzuüben. Darüber hinaus sollen Lehrer durch Hospitationen an Schulpsychologischen Diensten schrittweise an die selbständige Planung, Durchführung und Auswertung von Beratungsfällen herangeführt werden.

1.2. Durchführung des Lehrgangs in Nordrhein-Westfalen (F/ABL 1)

Das Projekt "Evaluierung des DIFF-Fernstudienlehrgangs 'Ausbildung zum Beratungslehrer'" wurde vom Land Nordrhein-Westfalen bei der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung als Modellversuch beantragt und vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW) zu 50 % mitfinanziert.

Zuständig für die Durchführung des Modellversuchs war das Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung in Neuss. Die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung lag beim Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie an der Universität Köln.

Beginn des Versuchs: 7. 9.1977

Beginn der Förderung: 1. 1.1978

Ende des Versuchs: 31.10.1979

Ende der Förderung: 31.12.1979

Zentrale Fragestellungen der wissenschaftlichen Untersuchung bezogen sich auf:

- Voraussetzungen (Kenntnisse, Einstellungen und Verhaltensweisen) von Lehrern der verschiedenen Schulformen und Schulstufen, die sich für eine Ausbildung zum Beratungslehrer interessieren;

- Auswirkungen der Teilnahme am DIFF-Fernstudienlehrgang "Ausbildung zum Beratungslehrer" auf die für die Beratertätigkeit bedeutsamen Kenntnisse, Einstellungen und Verhaltensweisen;
- Nebenwirkungen, z.B. im Hinblick auf das Unterrichtsverhalten;
- Vergleich der erreichten Wissens- und Handlungskompetenz der Lehrer am Ende des Kurses mit den von Experten postulierten Anforderungen an Beratungslehrer und Zielen des DIFF-Fernstudienlehrgangs;
- Veränderungen der Ausbildung, die die Teilnehmer des Pilotkurses wünschen bzw. sich aufgrund der Ergebnisse der Evaluation empfehlen.

Eine Hauptaufgabe der Evaluation bestand mithin in der Effizienzkontrolle in bezug auf Wissens- und Handlungskompetenz der Kursteilnehmer sowie in bezug auf die Organisationsstruktur der Präsenzphasen und die Ökonomisierung des Lehrgangs.

Die "Ausbildung zum Beratungslehrer" im Fernstudium war als zentrale Lehrerfortbildung im Land Nordrhein-Westfalen organisiert; die Kursteilnehmer kamen aus allen Landesteilen. Stützpunkt des Kurses war Gummersbach, wo auch der Vorkurs stattfand. Die Blockseminare wurden gemeinsam für die Lehrer aller Schulstufen/-formen durchgeführt in

Rees: vom 3. bis 10.10.1977
Bad Waldliesborn: vom 20. bis 24. 2.1978
Bad Waldliesborn: vom 25. bis 29. 9.1978
Grevenbroich: vom 12. bis 16. 3.1979

An den Hospitationen waren beteiligt die Schulpsychologischen Dienste der Städte Dortmund, Düsseldorf und Köln sowie des Rheinisch-Bergischen Kreises in Bergisch-Gladbach.

Die Ausbildung erstreckte sich über eine Kursdauer von 2 bzw. 2 1/2 Jahren (inkl. Vorkurs). Im Vorkurs sollten die notwendigen Eingangsvoraussetzungen vermittelt werden. Zum Selbststudium im Rahmen des Hauptkurses erhielten die Teilnehmer die 16 Studienbriefe, für deren Bearbeitung ca. eine Stunde pro Tag veranschlagt wurde. Der Hauptkurs umfaßte zusätzlich 40 Studientage, von denen 20 auf Hospitationen an den Schulpsychologischen Diensten entfielen, 20 auf die vier jeweils fünftägigen Blockseminare.

Die Erarbeitung der Studienbriefinhalte im Selbststudium wurde

durch freiwillige Arbeitsgemeinschaften der Lehrer unterstützt. In Trainingsgruppen während der Präsenzphasen wurden unter Anleitung von Experten bzw. Trainern beratungsrelevante Handlungskompetenzen vermittelt. Übersichtsreferate und Diskussionen sollten darüber hinaus das Wissen der Kursteilnehmer ergänzen.

Jeder Teilnehmer reichte am Ende des Kurses als Nachweis für die erworbene Handlungskompetenz bzw. für deren Beurteilung eine schriftlich ausgearbeitete Falldarstellung zur Schul-(Laufbahn-)Beratung ein. Der Überprüfung des erforderlichen Wissens diente ein Kolloquium von ca. 45 Minuten Dauer, dem u.a. die schriftliche Fallbearbeitung zugrunde lag. Neben der Fähigkeit, den theoretischen Bezugsrahmen seines Falles zu analysieren, wurde hier vom Kandidaten ein Überblickswissen in bezug auf das vorliegende schriftliche Studienmaterial verlangt. Vertiefte Kenntnisse wurden erwartet zu den Studienbriefen 4 bis 6 (obligatorischer Teil), ferner zu einem frei gewählten Problembereich, z.B. aus der Theorie der Schulberatung und/oder einer Thematik der Einzelfallhilfe (Wahl-/Pflichtteil). Der Umfang des Wahl-Pflichtteils sollte etwa einer Studienbriefeinheit entsprechen, ohne jedoch thematisch an einen einzelnen Brief gebunden zu sein. Die Wahl bot dem Kandidaten die Möglichkeit, spezifische Beratungsprobleme jener Schulform bzw. Schulstufe genauer kennenzulernen, an der er später selbst als Beratungslehrer tätig sein würde. Der übrige Wissensstoff der Studienbriefe sollte vor allem unter dem Gesichtspunkt der Handlungsrelevanz bearbeitet werden. Er wurde indirekt - beim Nachweis der erforderlichen Handlungskompetenz - kontrolliert. Dies galt insbesondere für die Themenkomplexe "Beurteilung" und "Beratung", wo einschlägige Methodenkenntnisse, z.B. in Gesprächsführung, Verhaltensbeobachtung, Testdiagnostik und Interventionsstrategien, zum Fundament jeder Beratungstätigkeit gehören. Insofern zählten auch einzelne Teile der Studienbriefmaterialien außerhalb des obligatorischen und Wahl-Pflichtteils zum Voraussetzungswissen für eine Qualifikation zum Beratungslehrer.

Die Auswahl der Ausbilder und ihre Vorbereitung auf die Tätigkeit wurden in Gesprächen mit der Studienleiterin und dem wissenschaftlichen Leiter durchgeführt. Die Ausbilder waren besonders qualifizierte Schulpsychologen und Hochschullehrer. Ihre Mitarbeit

erfolgte nebenberuflich auf Honorarbasis.

Obwohl grundsätzlich das Absolvieren des Vorkurses Voraussetzung für die Teilnahme am Hauptkurs war, wurden freiwerdende Studienplätze während des Modeliversuchs durch Lehrer besetzt, die auf andere Weise (z.B. durch die Teilnahme am Funkkolleg) einen vergleichbaren Wissensstand nachweisen konnten.

Zur Prüfungsvorbereitung wurde den Teilnehmern im letzten Semester (ab 1.2.1979) eine Deputatsermäßigung von fünf Unterrichtsstunden pro Woche gewährt. Finanzielle Eigenleistungen waren lediglich für die Beschaffung zusätzlicher Literatur zu erbringen. Die Kosten für Studienbriefe, Unterkunft, Verpflegung, Fahrten usw. wurden vom Land Nordrhein-Westfalen unter Beteiligung des Bundes übernommen.

2. Untersuchungsziele

Das bei der Untersuchung des DIFF-Fernstudienlehrgangs "Ausbildung zum Beratungslehrer" verwendete Evaluationskonzept entspricht dem der Programmevaluation (WICHTERICH 1980). Da Daten aus einem zweiten Pilotkurs in Luxemburg erhoben werden konnten, lassen sich Teilnehmermerkmale, Programme der sozialen Lernphasen sowie Ergebnisse der Kurse einander gegenüber stellen (vgl. Abb. 1).

| D I F F - C U R R I C U L U M K O N Z E P T I O N | |
|---|---|
| S t u d i e n b r i e f e | |
| Teilnehmermerkmale in Kurs 1 (NW) | Teilnehmermerkmale in Kurs 2 (Luxemburg) |
| Blockseminare 1 - 4 | Blockseminare A - E |
| Hospitationen | |
| Lernergebnisse Kurs 1 | Lernergebnisse Kurs 2 |

Abbildung 1: Vergleichsmöglichkeiten zwischen den zwei Pilotkursen

Eine vergleichende Evaluation i.e.S. ist nur hinsichtlich einer geringen Anzahl identischer Elemente aus beiden Kursen möglich. Zwar wurden die Studienbriefe in beiden Kursen eingesetzt, auch waren einige Themen (einschließlich Referenten/Trainer) in den Blockseminaren gleich, doch unterscheiden sich die beiden Kurse in zahlreichen Punkten, von denen hier die wichtigsten genannt sind:

An Kurs 1 (Nordrhein-Westfalen) nahmen Lehrer aller Schulstufen/-formen mit Ausnahme der Sonderschulen teil, an Kurs 2 (Luxemburg) nur Lehrer der Sekundarstufe. Ziel des Kurses 1 war es, den Teilnehmern die Wahrnehmung eigenständiger Aufgaben im Bereich der Schullaufbahnberatung in der Schule zu ermöglichen, in Kurs 2 sollten Mitarbeiter der Schulpsychologen an den Schulen ausgebildet werden. Die Teilnehmer von Kurs 2 arbeiteten zum großen Teil schon vor und während der Ausbildung mit den Schulpsychologen zusammen; formelle Hospitationen wurden deshalb in Kurs 2 nicht geplant. Kurs 1 schloß vier je fünftägige Blockseminare als Klausurtagungen ein, Kurs 2 fünf Blockseminare von unterschiedlicher Dauer, z.T. ohne gemeinsame Unterbringung und auch in Ferienzeiten. In Kurs 2 waren Vertreter der verschiedenen Schulformen und der Schulverwaltung stärker als in Kurs 1 an der Ausbildung beteiligt; die Schulpsychologen arbeiteten häufiger auch in den Blockseminaren mit. Die Teilnehmer des Kurses 1 legten am Ende der Ausbildung eine Falldarstellung vor und unterzogen sich einem Prüfungs-Kolloquium; in Kurs 2 fand keine abschließende Prüfung statt, die Teilnehmer erhielten lediglich eine Teilnahmebescheinigung. Thematische Unterschiede sind auch aus den Programmen der Blockseminare ersichtlich (vgl. Anhang).

Zentrale Fragestellungen der Evaluierung des Fernstudienlehrgangs für Beratungslehrer können mit Datenerhebungen beantwortet werden, die sich am Modell der Programmevaluation orientieren. Die Lernvoraussetzungen der Teilnehmer werden dabei ebenso untersucht wie die Aus- und Nebenwirkungen der Ausbildung. Die Prüfungsergebnisse und die Befragungen zum Abschluß des Lehrgangs gaben Auskunft über die erreichte Wissens- und Handlungskompetenz der Lehrer im Hinblick auf schulisches Beratungshandeln. Auch können die Wünsche der Teilnehmer zur Verbesserung der Kursorganisation erfaßt und ausgewertet werden. Gerade bei diesen letzten Punkten ist der Vergleich zwischen den Kursen in Nordrhein-Westfalen und Luxemburg von besonderer Bedeutung.

2.1. Konzeption der Programmevaluation

Aus dem Modell der Programmevaluation ergibt sich die Struktur der Fragestellungen, die im Rahmen des Modellversuchs zur Beratungslehrerausbildung im Fernstudium untersucht worden sind. Entsprechend dem Evaluationskonzept sind Gegenstande der Beschreibung und Beurteilung:

- das Curriculum des Lehrgangs,
- die Lernvoraussetzungen der Teilnehmer,
- die Lernorganisation des Kurses,
- die Lernergebnisse der Teilnehmer.

Die Beziehungen dieser vier Elemente der Programmevaluation zur Beratungslehrerausbildung verdeutlicht Abbildung 2.

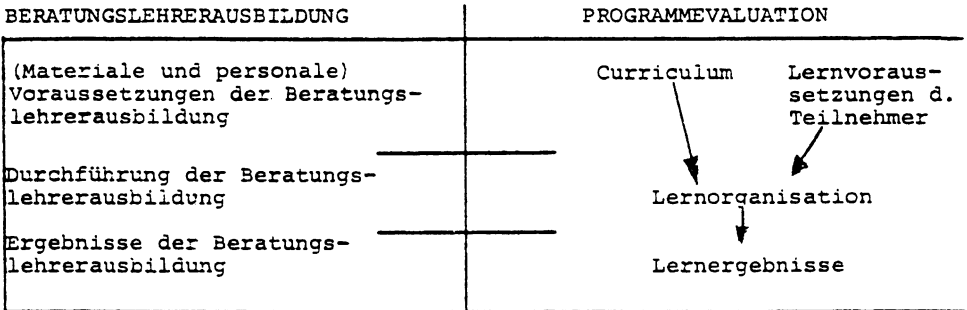


Abbildung 2: Beziehungen der Evaluationselemente zur Beratungslehrerausbildung

Der Evaluationsprozeß verläuft in zwei Abschnitten durch die Evaluation der vier Elemente der Programmevaluation und die Programmevaluation i.e.S.

Zunächst werden die Evaluationsobjekte Curriculum, Lernvoraussetzungen, Lernorganisation und Lernergebnisse unter verschiedenen Aspekten beschrieben sowie hinsichtlich innerer Konsistenz und anhand der Kriterien externer Bezugssysteme beurteilt. Sodann werden die Ergebnisse der Evaluation der vier Elemente zueinander in Beziehung gesetzt.

Mit dem Konzept der Programmevaluation sollten vor allem eine Handlungsstrategie für die Evaluation des DIFF-Fernstudienlehrgangs "Ausbildung zum Beratungslehrer" entwickelt und konkrete Fragestellungen eingeordnet, begründet sowie mit Forschungsfragen der pädagogischen Psychologie verbunden werden.

Dabei ist der Bedingungszusammenhang zu berücksichtigen, der konstituiert wird durch das Beratungssystem des Landes, den Forschungsstand zur Schulberatung, die Festlegung auf eine bestimmte Konzeption des Beratungslehrers und den Grad der Fertigstellung des DIFF-Curriculum und der Studienbriefe für die Fortbildung von Lehrern zu Beratungslehrern. Grundlegend für den DIFF-Lehrgang ist die Konzeption der Fortbildung als Fernstudium im Medienverbund. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die objektivierte Lehrmaterialien sowie die Kombination von personalen und apersonalen Medien bzw. von individualisierten und sozialen Lernphasen in die Untersuchung einzubeziehen.

Der erste Abschnitt der Programmevaluation umfaßt die Evaluation der vier Elemente Lernvoraussetzungen, Curriculum, Lernorganisation und Lernergebnisse.

Die Evaluation der Lernvoraussetzungen stellt die Beschreibung des personellen Input einer Programmdurchführung dar. Relevant für Veränderungsmessungen sind die baseline-Daten aus Bereichen, in denen Veränderungen intendiert oder erwartet werden, sowie demographische Variablen.

Eindeutige Kriterien zur Beurteilung der Vorkenntnisse, Einstellungen und Fertigkeiten fehlen; auffällige oder erwartungswidrige Merkmalsausprägungen aller Kursteilnehmer bzw. einzelner Subgruppen weisen auf die Notwendigkeit einer detaillierteren (eventuell späteren) Evaluation hin.

Die Evaluation des Curriculum schließt die Beschreibung und Beurteilung der intentionalen, inhaltlichen, medialen und methodischen Aspekte ein (vgl. SCHULZ 1970). Durch Konsistenzanalysen ist nachzuweisen, ob Inhalte und Intentionen/Lernziele, Medien und Inhalte, Methoden und Medien einander entsprechen. Die Stringenz des Curriculum wird damit überprüft.

Die Qualität des Curriculum ergibt sich aus der Beurteilung anhand von Kriterien, die aus externen Bezugssystemen abgeleitet sind. Die wichtigsten Bezugssysteme für Fortbildungslehrgänge im Fernstudium sind das entsprechende Tätigkeitsfeld (Intentionen), die entsprechende Fachdisziplin (Inhalte), Theorien und Praktiken des Fernstudiums (Medien), Lernforschungen sowie Erwachsenenbildung und gegebenenfalls Lehrerfortbildung (Methoden). Die Bezugssysteme müssen nicht unbedingt wissenschaftliche Disziplinen sein, denn aus praktischen Erfahrungen und Konventionen können Beurteilungskriterien ebenso abgeleitet werden.

Bei der Evaluation des Fernstudienlehrgangs "Ausbildung zum Beratungslehrer" ist u.a. zu beurteilen, ob die Intentionen des Lehrgangs mit den Intentionen der Schule übereinstimmen und ob die Inhalte dem Stand der Beratungsforschung und -praxis entsprechen. Die Studienbriefe müssen die Gestaltungsprinzipien verwirklichen, die für Fernstudienmaterialien üblich sind bzw. deren Effizienz durch Fernstudienforschung nachgewiesen wurde. Die Methoden zur Wissensvermittlung etc. können anhand der Erfahrungen aus Fernstudien im Medienverbund, aus der Erwachsenenbildung oder Lehrerfortbildung beurteilt werden. Bei der Einbeziehung von Teilnehmer- und Expertenurteilen ist die problemspezifische Kompetenz der Urteilenden ein wichtiges Kriterium für die Gültigkeit der Aussagen.

Die so gewonnenen Ergebnisse der Curriculumevaluation können konzeptionelle und fachwissenschaftliche Schwächen des Planungsprodukts deutlich machen, woraus sich erste Empfehlungen für seine Optimierung entwickeln lassen.

Im Rahmen der Evaluation der Lernorganisation werden Daten gesammelt, die der Beschreibung und Beurteilung inhaltlich/fachlicher, methodisch/organisatorischer und sozialer Aspekte sowie der Randbedingungen der Kursdurchführung dienen. Anders als bei der Curriculumevaluation ist hier die konkrete Realisierung und nicht der Plan des Kurses Gegenstand der Evaluation. Überschneidungen lassen sich nur schwer vermeiden, und außerdem ist es nicht immer leicht, situativ-zufällige und strukturelle Einflußfaktoren auseinanderzuhalten sowie entsprechend zu gewichten.

Tendenziell gleiche Beurteilungsergebnisse in verschiedenen Kursen weisen auf strukturelle Probleme hin, wenn die Durchführung der Kurse die für solche Folgerungen notwendigen identischen Elemente aufweist.

Die Ergebnisse dieser Teilevaluation sind für die Optimierung nachfolgender Kursteile und für Kurswiederholungen direkt von Bedeutung (formative Evaluation). Beurteilungsmaßstäbe lassen sich aus der Literatur zur Erwachsenenbildung und Lehrerfortbildung ableiten, jedoch wird häufig anstelle einer wissenschaftlichen Deduktion die implizite Konkretisierung in den Teilnehmerwünschen als Kriterium verwendet.

Die Evaluation der Lernergebnisse bezieht sich auf die kognitiven, affektiven und pragmatischen Dimensionen des Teilnehmerverhaltens am Ende des Kurses. In der Regel werden die Datenerhebungen wiederholt, mit denen die Lernvoraussetzungen erfaßt wurden. Die Beschreibung dieses Verhaltens und die Beurteilung im Hinblick auf die zu erwartende Bewährung der Absolventen bei entsprechenden (beruflichen) Tätigkeiten ist grundsätzlich Aufgabe dieser Teil-evaluation. Bei innovativen Ausbildungsprojekten, bei denen die Kursteilnehmer auf Tätigkeiten vorbereitet werden, die noch nicht von anderen routinemäßig und professionell wahrgenommen werden, können Erfolgskriterien nur über nachfolgende Längsschnittuntersuchungen oder durch Konsensbildung beteiligter Experten gewonnen werden.

Wie die Evaluation der Lernvoraussetzungen sich prinzipiell zur Selektion ungeeigneter Interessenten verwenden läßt, könnten auch individuelle Ergebnisse, wenn sie genügend zuverlässig und gültig sind, für Entscheidungen über erfolglose Kursteilnehmer benutzt werden. Für den Forschungsauftrag sind allerdings Konsequenzen wichtiger, die auf die Optimierung des Curriculum und der Kursdurchführung und nicht auf eine Aussonderung von Teilnehmern abzielen.

Zusammenfassend zeigt Tabelle 1 die Komponenten der vier Teil-evaluationen und die Bezugssysteme für die wissenschaftliche Begleitung der Beratungslehrrerausbildung im Fernstudium.

Die Evaluation der einzelnen Elemente und die Beurteilung anhand der Kriterien der Bezugssysteme soll zu folgenden Ergebnissen führen:

- Evaluation der Lernvoraussetzungen:
Beschreibung der Stichprobe in bezug auf relevante Merkmale (baseline) und
Vergleich mit der Gesamtpopulation;
- Evaluation des Curriculum:
Beschreibung des Curriculum und
Beurteilung der inneren Konsistenz und der Qualität, gemessen anhand der Kriterien der Bezugssysteme;
- Evaluation der Lernorganisation:
Beschreibung der Kursdurchführung und
Beurteilung der Konsistenz sowie der Qualität, gemessen anhand der Kriterien der Bezugssysteme;
- Evaluation der Lernergebnisse:
Beschreibung des Endverhaltens der Teilnehmer und
Beurteilung der Übereinstimmung von Endverhalten und Anforderungen des Tätigkeitsbereichs.

Tabelle 1: Komponenten der Bezugssysteme und der vier Teilevaluationen

| ELEMENTE UND KOMPONENTEN DER PROGRAMMEVALUATION | BEZUGSSYSTEME FÜR DIE WISSEN- SCHAFTLICHE BEGLEITUNG DER BERATUNGSLEHRERAUSBILDUNG |
|---|---|
| LERNVORAUSSETZUNGEN Vorkenntnisse Einstellungen Fertigkeiten (demographische Variablen) | Grundgesamtheit |
| CURRICULUM Intentionen Inhalte Medien (Studienbriefe) Methoden | Schule Schulberatung Fernstudium/-unterricht Lehrerfortbildung, Erwachse- nenbildung Lernforschung |
| LERNORGANISATION inhaltlich-fachliche, organisatorisch-methodische soziale Aspekte Randbedingungen | Lehrerfortbildung, Erwachse- nenbildung Lernforschung |
| LERNERGEBNISSE Kenntnisse Einstellungen Fertigkeiten | Tätigkeit in der Schulbera- tung |

Selbst wenn aus praktischen und methodischen Gründen nicht mit vollständigen und eindeutigen Evaluationsergebnissen in jedem Fall zu rechnen ist, sollten doch Aussagen möglich sein über die Generalisierbarkeit der Evaluationsergebnisse, die Qualität des Curriculum, z.B. unter fachwissenschaftlichen Aspekten, Mängel der Durchführung des Kurses sowie den Kurserfolg der Teilnehmer, gemessen an ihrer voraussichtlichen Praxisbewährung.

2.2. Fragestellungen der empirischen Untersuchung

Beim zweiten Abschnitt der Programmevaluation werden Evaluationsergebnisse zu Lernvoraussetzungen, Curriculum, Lernorganisation und Lernergebnissen miteinander in Beziehung gesetzt (vgl. Abb. 3).

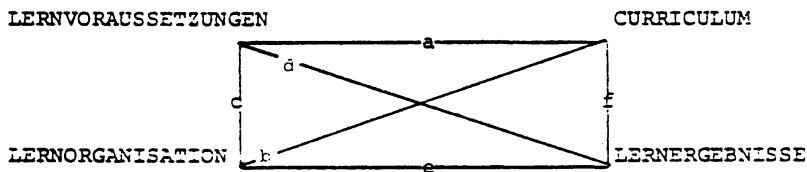


Abbildung 3: Modell der Programmevaluation

Die sechs Beziehungen (a-f) bezeichnen Fragenkomplexe, zu denen in der Programmevaluation i.e.S. entscheidungsrelevante Aussagen gemacht werden sollen.

a) Curriculum - Lernvoraussetzungen

Stimmen postulierte und tatsächliche Teilnehmervoraussetzungen überein und akzeptieren die Teilnehmer das Curriculum?

Bei der Analyse der Beziehungen zwischen personellen und materialer Voraussetzungen eines Kurses muß beurteilt werden, ob Curriculum und Teilnehmer zueinander passen, d.h. ob die Teilnehmer zur Zielgruppe gehören und ob die Annahmen der Curriculumkonstruktoren über Vorkenntnisse, Fertigkeiten oder auch Einstellungen der potentiellen Teilnehmer zutreffend sind.

Bei fehlender Übereinstimmung kann entweder das Curriculum an die tatsächlichen Merkmale der Teilnehmer angepaßt werden oder mit zu entwickelnden Selektionsverfahren werden ungeeignete Interessenten ausgesondert.

Die Wirksamkeit eines Kurses ist auch in Frage gestellt, wenn die Teilnehmer die Intentionen des Curriculum nicht akzeptieren oder seine Inhalte für unwichtig halten.

b) Curriculum - Lernorganisation

Stimmen Planung und Durchführung des Kurses überein?

Treten Inkongruenzen zwischen Planung und Durchführung eines Kurses auf, bleibt zu klären, ob diese eher durch situative bzw. zufällige Einflüsse bedingt waren oder ob es sich um Schwierigkeiten bei der Realisierung handelt, die auch bei Kurswiederholungen zu erwarten sind.

c) Lernvoraussetzungen - Lernorganisation

Entspricht die Kursrealisierung den Lernvoraussetzungen und den Teilnehmerwünschen?

Situative und strukturelle Inkongruenzen sind auch in der Beziehung von Lernvoraussetzungen und Lernorganisation zu unterscheiden. Aus der Beurteilung der Lernorganisation durch die Teilnehmer ergeben sich Hinweise, inwieweit die Kursdurchführung den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Teilnehmer entsprochen hat.

d) Lernvoraussetzungen - Lernergebnisse

Welche Veränderungen lassen sich durch den Vergleich von Eingangs- und Endverhalten der Teilnehmer feststellen?

Vordringlich ist der Nachweis intendierter Veränderungen, also des beabsichtigten Lerngewinns. Bei der Untersuchung nicht angestrebter Auswirkungen sollten vor allem diejenigen beachtet werden, die den Kurserfolg beeinträchtigen können.

e) Lernorganisation - Lernergebnisse

Lassen sich die festgestellten Veränderungen auf die Kursteilnahme zurückführen?

Wenn sich, wie etwa bei Pilotkursen, keine Untersuchungspläne verwirklichen lassen, die Kausalaussagen erlauben, können - auch zur Strukturierung weiterer Forschungen - Zuschreibungen der Herkunft des Lerngewinns von den Teilnehmern erfragt werden. Eine grobe Unterscheidung wirksamer und weniger wirksamer Kursteile ist so möglich, wenn auch nicht alle rivalisierenden Erklärungen damit ausgeschlossen werden können.

f) Curriculum - Lernergebnisse

Stimmen tatsächliches und angestrebtes Endverhalten der Teilnehmer überein? Wurden die Lernziele erreicht?

Je präziser die Zielformulierungen des Curriculum sind, desto spezifischer können auch die Messungen im Rahmen der Evaluation sein. Die Evaluationsergebnisse können die Vorhaben der Curriculumkonstrukteure nicht an Präzision übertreffen oder vorhandene Mängel ausgleichen.

3. Methode

3.1. Untersuchungsplan

Wissen, Einstellungen und praktische Fertigkeiten der Lehrer wurden im Untersuchungsplan insoweit berücksichtigt, als Veränderungen in diesen Dimensionen erwartet bzw. als wichtig angesehen wurden. Ferner sollte ermittelt werden, wie die Teilnehmer selbst Form, Inhalt und Organisation der Ausbildung bzw. einzelner Teile, besonders aber der Präsenzphasen, beurteilten. Gegenstand der Evaluation war somit die Effektivität der Vermittlung von Wissens- und Handlungskompetenz.

(1) Feststellung des Wissens

Die zuverlässige und gültige Erfassung des beratungsrelevanten Wissens zu Beginn und zum Ende des Kurses ist eine methodische Bedingung für die Evaluation der Lehrgangseffizienz in bezug auf die Vermittlung grundlegender Kenntnisse. Die Auswahl der Inhalte orientierte sich - der Ziel- und Aufgabenprojektion des wissenschaftlichen Beirats entsprechend - an den Funktionsbereichen der Schullaufbahnberatung, der pädagogisch-psychologischen Einzelfallhilfe und der Beratung von Schule und Lehrern (Systemberatung).

Je nach Fragestellung sollten bei der Evaluation verschiedene Analysebereiche und -ebenen berücksichtigt werden:

Wissen zu Beginn des Kurses (Vorwissen)

- Wie ausgeprägt ist das Vorwissen der Teilnehmer insgesamt bzw. einzelner Subgruppen?
- Gibt es Unterschiede in bezug auf einzelne Aufgabenfelder der Schulberatung oder einzelne Studienbriefe?

Wissen am Ende des Kurses (Endwissen)

- Gibt es signifikante Differenzen zwischen dem Vor- und dem Endwissen beim gesamten Teilnehmerkreis oder einzelner Subgruppen?
- Ergeben sich herausragende Differenzen, z.B. in Abhängigkeit vom Alter oder Geschlecht der Lehrer?
- Gibt es signifikante Differenzen zwischen dem Vor- und Endwissen in bezug auf einzelne Studienbriefe oder Aufgabenfelder der Beratung?

(2) Einstellungsmessung

Eine soziale Einstellung (attitude) ist "eine mit Emotionen angereicherte Vorstellung, die eine Klasse von Handlungen für eine bestimmte Klasse sozialer Situationen besonders prädisponiert" (TRIANDIS 1975, S.4). Die Forschungsergebnisse sind im ganzen uneinheitlich und belegen z.T. einen nur geringen Zusammenhang von Einstellungen und (Lehrer-)Verhalten (FREY 1972, SIX 1975, BRUNNER 1976, AJZEN u. FISHBEIN 1978, BORNEWASSER u.a. 1979, GÖTZ 1979).

Beim Einsatz von Fragebögen zur Einstellungsmessung wirkt sich besonders der Situationsunterschied zwischen Datenerhebung und Realisierung des entsprechenden Verhaltens aus. Spezifizierungen situationaler Momente bei der Messung verbessern die Genauigkeit von Verhaltensvoraussagen, auch wenn keine Kausalrelation von Einstellung und Verhalten angenommen werden darf (MEINEFELD 1977, BRUNNER 1978).

Einstellungen als sozialpsychologisches Konstrukt sind der direkten Beobachtung entzogen, so daß erhebliche Schwierigkeiten bei ihrer Erfassung auftreten (SCHMIDT u.a. 1975, SÜLLWOLD 1975, DAWES 1977). Die direkte Beeinflussung von Einstellungen durch Aus- und Fortbildung wird häufig vermieden, um dem Vorwurf der Indoktrination zu entgehen (CLOETTA u.a. 1973); dennoch werden Einstellungsänderungen quasi als Nebenwirkungen in vielen Fällen erwartet und auch in Effektivitätsuntersuchungen einbezogen (STUDE 1973).

Der Untersuchungsplan sah eine Vor- und Nachbefragung der Lehrer vor, so daß unterscheidbar werden sollte, welche Einstellungen die Lehrer schon zu Beginn des Kurses hatten und welche Einstellungen oder Ausprägungen derselben sie im Laufe des Kurses erwerben würden. Einschränkungen der inneren Gültigkeit, die etwa durch zwischenzeitliches Geschehen, Auswirkungen der Voruntersuchung sowie Veränderungen der Meßinstrumente bedingt sein mochten, wurden durch dieses Untersuchungsdesign nicht kontrolliert (SCHWARZ 1973). Zu Problemen der Einstellungsmessung allgemein und speziell zu Fragen der Skalierung sei auf die Literatur verwiesen (SCHMIDT u.a. 1975, TRIANDIS 1975, SÜLLWOLD 1975, HELLER u.a. 1978a, DAWES 1977).

(3) Erfassung von Fertigkeiten

Die zu erfassende Handlungskompetenz der Kursteilnehmer bezog sich auf die Teilaspekte: Identifikation der Problemstellung, Erhebung von Informationen (Diagnostik), Auswertung der Dateninformationen und Durchführung des Beratungsgesprächs.

Im Antrag zur wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs wurden psychodiagnostische, problemstrukturierende und informationsvermittelnde Gespräche unterschieden. Der Kurs umfaßte zwar getrennte Trainingseinheiten zu diesen Gesprächsformen, jedoch war eine so differenzierte Form der Evaluation wegen der Komplexität des Beratungsgesprächs nicht möglich. Andererseits besaß die Diagnostik in der Ausbildung einen höheren Stellenwert, als dies im Antrag zum Ausdruck kommt. In dieser Zieldimension des Kurses konnten bei der abschließenden Evaluation Testdurchführung, Testauswertung und Integration der diagnostischen Befunde unterschieden werden.

Für die Erfassung des Ausgangsverhaltens fehlten die methodischen Voraussetzungen. Eine Testung in einer wirklichen Beratersituation verbot sich außerdem mit Rücksicht auf die Ratsuchenden (TYLER 1973, S. 116). In der Evaluation war man deshalb auf die Auswertung der Abschlußprüfung und der hierzu eingereichten Falldarstellungen angewiesen. Diese Information wurde ergänzt durch die Beurteilungen der als Supervisoren einbezogenen Schulpsychologen (vgl. Kap. 3.3.2).

Darüber hinaus sollte geprüft werden, ob der Lehrgang Einfluß auf das Unterrichtsverhalten der Lehrer hat. Zu diesem Zweck konnte auf die "Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrerverhalten durch Schüler" (DSL) zurückgegriffen werden. Die mit der DSL (MASENDORF u.a. 1976) erfaßte Verhaltensdimension "Unterstützung vs. Strenge, wie sie von den Schülern wahrgenommen wird", ist für das Beraterverhalten und das Image des Beratungslehrers in der Schule von Bedeutung, jedoch handelt es sich strenggenommen um die Kontrolle von Nebenwirkungen der Ausbildung.

(4) Programmbewertung durch die Teilnehmer

Im Rahmen der Evaluation wurden auch die Urteile der Lehrgangsteilnehmer in bezug auf den Kurs ermittelt und systematisiert. Es war zu erwarten, daß die Urteilskompetenz der Teilnehmer im Verlauf der Ausbildung zunehmen und somit ihr Votum am Ende des Kurses auch in bezug auf fachliche Aspekte aussagekräftig werden würde.

Von Beginn der Ausbildung an sollte erfaßt werden, wie Lehrer die Effizienz der angebotenen Lehr- und Lernformen einschätzen, ferner die Effizienz des Kurses unter inhaltlichen und organisatorischen Gesichtspunkten.

Bei der Befragung stand u.a. im Vordergrund

- die Eignung des Curriculum, speziell der Studienbriefe zur Vermittlung des Wissens,
- die Bedeutung der verschiedenen Kursteile für die Erreichung der angestrebten Wissens- und Handlungskompetenz,
- die angemessene Repräsentierung der wichtigsten Themen in den Studienbriefen sowie die Frage,
- welche Teile des Kurses den Teilnehmern für die Erreichung der angestrebten Wissens- und Handlungskompetenz besonders wichtig, weil effizient erscheinen,
- welche Kursteile und -abschnitte - aus der Sicht der Lehrer - gekürzt oder gestrichen werden könnten.

Die Ergebnisse dieser Einschätzungen dienten soweit wie möglich auch der methodisch-organisatorischen Verbesserung nachfolgender Präsenzphasen und wurden im Sinne der formativen Evaluation verwendet.

Tabelle 2 gibt eine Übersicht über die Datenerhebungen während des Kurszeitraumes 1977/79. In Tabelle 3 sind die benutzten Instrumente der Datenerhebung aufgeführt.

Tabelle 2: Design zur Datenerhebung (in den Präsenzphasen)

| | <u>1. Blockseminar</u> Oktober 1977 in Rees | <u>2. Blockseminar</u> Februar 1978 in Bad Waldliesborn | <u>3. Blockseminar</u> September 1978 in Bad Waldliesborn | <u>4. Blockseminar</u> März 1979 in Grevenbroich | <u>bis Oktober</u> 1979 |
|--|---|--|---|---|--|
| 1. <u>Feststellung des Wissens</u> | Fragebogen zu den Studienbriefen (FSB) 1 - 8 <u>Vortest</u> | | - FSB 1 - 8 <u>Nachtest</u> - FSB 9 - 16 <u>Vortest</u> | FSB 9 - 16 <u>Nachtest</u> | Prüfungs- kolloquium |
| 2. <u>Einstellungs- messung</u> | - Konstanzer Frage- bogen für Schul- und Erziehungsein- stellungen (KSE) - Fragebogen zur direktiven Einstel- lung (FDE) - Einstellungen zur Beratung (EzB) | | | - KSE - FDE - EzB | |
| 3. <u>Erfassung von Fertigkeiten</u> | | Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrerverhalten durch Schüler (DSL) | | | - DSL - Falldarstellung für die Prüfung - Fragebogen für die Schulpsycho- logen |
| 4. <u>Beurteilung des Programms</u> | | Fragebogen zur zur Präsenzphase "Waldliesborn 1" | - Fragebogen zur Präsenzphase "Waldliesborn 2" - Fragebogen zur Be- urteilung akadem. Lehrveranstaltungen (FzBaL) | - Fragebogen zur Prä- senzphase "Grevenbroich" - Fragebogen zur Be- urteilung akadem. Lehrveranstaltungen (FzBaL) - Abschlußfragebogen | - Fragebogen für die Schulpsycho- logen |

abelle 3: MeBinstrumente

| Erfassungsdimensionen | Standardisierte Verfahren (übernommen) | Nicht-standardisierte Verfahren (zum Zwecke der Evaluation entwickelt) |
|----------------------------|--|---|
| <u>Wissen</u> | | <u>FSE 1-8/ FSB 9-16</u> Fragebogen zu den Studienbriefen 1 bis 8 und 9 bis 16 |
| <u>Einstellungen</u> | <u>FDE</u> Fragebogen zur direkten Einstellung (von BASTINE 1971) <u>KSE</u> Konstanzer Fragebogen zu Schul- und Erziehungseinstellungen (von KOCH u.a. 1972) | <u>EzB</u> Einstellungen zur Beratung |
| <u>Fertigkeiten</u> | <u>DSL</u> Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrerverhalten durch Schüler (von MASENDORF u.a. 1976) | Fragebogen für die Schulpsychologen * |
| <u>Programmbeurteilung</u> | <u>FzBaL **</u> Fragebogen zur Beurteilung akademischer Lehrveranstaltungen (von PETERMANN 1979) | Fragebogen zu den Präsenzphasen Fragebogen für die Schulpsychologen Abschlußbefragung |

*Der Fragebogen für die Schulpsychologen erfaßte Einschätzungen der Tutoren zu allen vier Dimensionen, diente aber vorrangig der Beurteilung der Handlungskompetenz der Lehrer und einiger kursorganisatorischer Gesichtspunkte.

**Der FzBaL ist kein standardisiertes Testverfahren, sondern ein Fragebogen auf der Basis einer Rating-Skala.

3.1.1. Zur Problematik der Veränderungsmessung

In der umfangreichen Literatur zum Thema "Veränderungsmessung" erscheinen verschiedene, mehr oder weniger synonym verwendete Begriffe, z.B. "Längsschnittstudie", "Prozeßforschung", "Erfolgsforschung", "Verlaufsforchung", "Mehrzeitpunktanalyse" u.ä.

Das Ziel aller Veränderungsmessungen ist es festzustellen, ob definierte Variablen - Einstellungen, Verhaltensweisen etc. - sich nach gegebenem Zeitintervall verändert haben und ob eine eventuell gegebene Veränderung groß genug ist, um auf kontrollierte, systematische Beeinflussung zurückgeführt werden zu können.

Die Hauptfehlerquellen, denen die Veränderungsmessung unterliegt, beziehen sich zum einen auf das Experiment, also die Planung und Auswertung der Untersuchung selbst, zum anderen auf die Interpretation der Ergebnisse. Die Schwierigkeiten auf beiden Ebenen sollen kurz angedeutet werden; im übrigen sei auf die Literatur verwiesen (BASTINE 1970, KNOPF u. PETERMANN 1976, HELMREICH 1977, PETERMANN 1977 u. 1978).

(1) Experimentelle Fehlerquellen

a) Stichprobeneffekte

Die Verallgemeinerung der Untersuchungsbefunde wird durch den Prozeß der Auswahl der Kursteilnehmer (= Befragten) in Frage gestellt. Im Hinblick auf die Population unterlag die Stichprobe zunächst einer Selbstselektion dadurch, daß eine spontane Anmeldung bei der Schulbehörde für die Teilnahme an der Beratungslehrausbildung Voraussetzung war. Aus dem Kreis der Angemeldeten wählten die Schulbehörden die Teilnehmer aus, wobei in erster Linie regionale Aspekte und der Gesichtspunkt der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulform ausschlaggebend waren. Die Unbedenklichkeit der Verallgemeinerung von Ergebnissen wird selbst für den Fall in Frage gestellt, daß die Stichprobe im Hinblick auf die Freiwilligkeit der Teilnahme homogen ist (ROSE 1965, ROSENTHAL u. ROSNOW 1969). Das Ausscheiden von Teilnehmern bleibt nur dann ohne verzerrenden Einfluß auf die Messungen, wenn es unsystematisch geschieht. Von den 39 Teilnehmern, die zum ersten Blockseminar angemeldet waren, legten schließlich 28 die Prüfung ab. Es ist nicht bekannt, ob sich dadurch eine systematische Verzerrung der Stichprobe ergeben hat. Auch liegen keine Angaben über die Motive der Lehrer vor, den Fernstudienlehrgang abzubrechen.

b) Instrumentelle Effekte

Werden subjektive Einschätzungen als Meßgröße verwendet, treten Verzerrungen häufig und besonders nachhaltig durch die Veränderung der Maßstäbe ein. Obwohl die Befragten subjektiv überzeugt sind, bei einer Beurteilung zu verschiedenen Zeitpunkten identische Maßstäbe anzulegen, kann sich durch unbemerktes Lernen eine Verzerrung ergeben haben; oder aber: durch Kontakte mit anderen Gruppen, etwa anderen Kursteilnehmern, kann die Bezugsgruppe, mit der sich das Individuum vergleicht, gewechselt haben (z.B. Kursbeginn - Lehrer der eigenen Schule vs. Kursende - Beratungslehrer des eigenen Kurses). Darüber hinaus kann nicht ausgeschlossen werden, daß Vortest und Treatment miteinander in Wechselwirkung treten. Die Messung selbst beeinflußt das, was sie erfassen soll, der Befragte lernt etwa bei Einstellungsmessungen den zu beurteilenden Sachverhalt erst durch die Befragung unter neuen Aspekten zu sehen.

Bei der "Wissensprüfung", die in der vorliegenden Evaluationsstudie mit den "Fragebögen zu den Themen der Studienbriefe" (FSB) durchgeführt wurde, kann nicht ausgeschlossen werden, daß Formulierungen oder Wortwahl mit darüber entschieden, ob im Selbstbeurteiler entsprechende Assoziationen geweckt wurden oder nicht. Tatsächlich vorhandene Kenntnisse könnten aus der Selbsteinschätzung ausgeschlossen oder vorhandene Kenntnisse überschätzt worden sein.

Bei Veränderungsmessungen ist schließlich zu berücksichtigen, daß erhebliche Anforderungen an die Kooperations- und Testfreudigkeit der Untersuchungsteilnehmer gestellt werden und daß sich die Motivation im Laufe des Kurses erheblich verändern kann (KNOPF u. PETERMANN 1976, S. 128).

c) Weitere Störeinflüsse

Effekte können auch aus der Beziehung zwischen Evaluator und Untersuchten als einer dritten Störquelle resultieren. Zu nennen sind hierbei der Rosenthal-Effekt und Antworten im Sinne sozialer Erwünschtheit.

Als Effekte der Zeit sind Störeinflüsse zu bezeichnen, die daraus resultieren, daß nicht ursächlich mit dem Kurs zusammenhängende zwischenzeitliche Ereignisse den Lerngewinn positiv oder negativ beeinflussen. Schließlich können die Untersuchungsintervalle mehr oder weniger zutreffend gewählt sein und dadurch Endpunkte einer Lernentwicklung treffen oder verfehlen.

(2) Schwierigkeiten der Interpretation von Differenzwerten

Die in diesem Zusammenhang diskutierten Probleme lassen sich zusammenfassen als Störeinflüsse a) aufgrund der Regression zum Mittelwert b) im Hinblick auf die Reliabilität der Differenzen und c) in bezug auf die psychologische Bedeutung numerischer Differenzen (vgl. BEREITER 1967).

a) Regression zum Mittelwert

Die Verzerrung des wahren Änderungsbetrages durch die Regression zum Mittelwert, d.h. die Nivellierung extremer Werte der ersten Messung bei einer Wiederholungsmessung, ist besonders problematisch, wenn man Extremgruppen der ersten Messung selektiert und deren Veränderungen vergleicht.

b) Reliabilität von Differenzen

Ein zweites Problem besteht darin, daß durch den Einschluß der Meßfehler aus der ersten und zweiten Messung in das Differenzmaß ein viel größerer Meßfehler eingeht als in die beiden Einzelwerte (vgl. HELLER u.a. 1978b, S. 75).

Korrelieren zwei Messungen nur gering miteinander, ist unwahrscheinlich, daß der Test zu beiden Zeitpunkten das gleiche mißt. Ist die Korrelation jedoch höher, so sinkt gleichzeitig die Reliabilität der Differenzwerte.

Entsprechen sich erste und zweite Messung weithin, benötigt man keine Differenzwerte.

c) Psychologische Bedeutung von numerischen Differenzen

Dieses dritte Dilemma meint, daß Veränderungen quantifizierbar sein mögen, obwohl sie psychologisch nicht eindeutig interpretierbar sind. Gehen z.B. numerisch gleiche Veränderungen auf unterschiedliche Beweggründe zurück oder erfordern bei identischer Motivationslage einen unterschiedlichen persönlichen Einsatz der Betroffenen, sind in beiden Fällen die Werte zwar numerisch gleich, psychologisch aber nicht äquivalent.

Indizes für Veränderungen sind einfache Differenzmaße, Korrelationsmaße, Regressionsmaße und Residualmaße (HELMREICH 1977); diese Verfahren haben jeweils spezifische Vor- und Nachteile (PETERMANN u.a. 1977, S. 140 ff.). Trotz der in der Literatur geäußerten Bedenken wurden hier einfache Differenzmaße gerechnet, weil die notwendigen meßtheoretischen Voraussetzungen für die Ermittlung anderer Veränderungsindizes nicht gegeben waren. So fehlten vor allem Möglichkeiten zur Bestimmung des Standardmeßfehlers bzw. der Retest-Reliabilität.

3.1.2. Informationsquellen

3.1.2.1. Fremdeinschätzung

Bei der Fremdeinschätzung zur Datengewinnung werden die Urteile von Beobachtern in bezug auf Verhaltensweisen, Einstellungen, Kenntnisse etc. von Drittpersonen erfaßt.

Diese Datenquelle erwies sich im Rahmen der Evaluation meßtheoretisch als fast ebenso problematisch wie die Selbsteinschätzung (vgl. Kap. 3.1.2.2), und zwar u.a. aus den folgenden Gründen:

- Fremdeinschätzung setzt stets interpersonale Wahrnehmung voraus, erfordert hier aber auch die Interaktion von Beurteilern und Beurteilten und unterliegt demzufolge allen sich daraus ergebenden verzerrenden bzw. unkontrollierbaren Wahrnehmungs- und Beurteilungstendenzen der Beobachter. Aus der Liste möglicher Tendenzen seien als Beispiele genannt: die Neigung zu Nachsicht und Milde aufgrund Sympathie, Schlußfolgerungen von positiven Merkmalen in einer gegebenen Dimension auf solche in anderen Dimensionen (Halo- oder Hofeffekt) und Kontrasturteile entsprechend der Neigung, in der Beurteilung - z.B. ausgehend von besonders kompetent erscheinenden Personen - andere unterzubewerten (vgl. GUILFORD 1964, HERRMANN 1976).
- Eine Einschränkung der Meßgütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) erfuhren die verwendeten Skalen und Fragebögen zur Fremdeinschätzung ferner dadurch, daß den verschiedenen Beurteilern keine eindeutigen, operationalisierten Beurteilungskriterien an die Hand gegeben werden konnten.

"Diese Art des Ratings wird auch als 'intuitives' oder 'hochinferentes' Rating charakterisiert. 'Intuitiv', weil das Urteil als nicht näher konkretisierte, ganzheitliche Einfühlungsreaktion erscheint, 'hochinferent', weil die Schlußfolgerung (Inferenz) von der objektiven Beobachtung zur Kodierung des Verhaltens bei dieser Art von Schätzskala sehr groß ist...

Der Rechtfertigungsversuch solcher hochinferenter Ratingskalen mit Hilfe befriedigender Objektivitäts- und Zuverlässigkeitsindizes ($r > .70$) muß scheitern. Hohe intersubjektive Übereinstimmungen brauchen nichts anderes zu bedeuten, als daß sich alle Beurteiler konsistent desselben Vorurteils bedienen haben. Und eine hohe intraindividuelle Stabilität des Urteils über einen längeren Zeitraum hinweg (Zuverlässigkeit) braucht nur zu bedeuten, daß der betreffende Beurteiler seine 'subjektive Brille' während dieses Zeitraumes nicht gewechselt hat" (FITTKAU 1978, S. 733 f. u.S. 736).

Die genannten Vorbehalte bezüglich der methodeologischen Tauglichkeit der eingesetzten Schätzverfahren müssen bei der Darstellung bzw. Interpretation der Ergebnisse entsprechend berücksichtigt werden. Andererseits gilt es jedoch zu bedenken, daß keine echte alternative Untersuchungsmethode für die anhängige Fragestellung zur Verfügung stand. Ratings waren also - trotz der Einschränkungen ihrer Aussagekraft - hier zweifelsfrei die Methode der Wahl.

3.1.2.2. Selbsteinschätzung

Die Selbsteinschätzung als Datenquelle gründet sich auf die Beurteilung von Personen hinsichtlich der Existenz oder Ausprägung von Merkmalen an sich selbst. Bei der Evaluation des DIFF-Fernstudienlehrgangs war man insbesondere zur Erfassung des Wissens zu Beginn und am Ende des Kurses auf diese Form der Datenerhebung angewiesen.

Standardisierte Leistungstests für Beratungslehrer standen nicht zur Verfügung. Eine Konstruktion von objektiven Verfahren, z.B. informellen Tests mit Mehrfachwahlantworten, war aus verschiedenen Gründen nicht möglich (vgl. HELLER 1978, S. 27):

- Die Lernziele der Studienbriefe waren bzw. sind nicht studienbriefübergreifend (hierarchisch) konzipiert, ferner ungenügend aufeinander abgestimmt und kaum operationalisiert.
- Die Erstellung eines Tests und ein probeweiser Einsatz waren in der gegebenen Zeit nicht zu verwirklichen.
- Das Studienmaterial lag nicht rechtzeitig vollständig vor.

Die Wahl der Selbsteinschätzung stellte somit einen Kompromiß dar, der wegen der Beschränkungen zu Beginn der Evaluation notwendig war. Im Hinblick auf das höhere Daten- und Informationsniveau von objektiven Tests wären diese wünschenswert gewesen, doch bestand ausgeprägter Widerstand der Kursteilnehmer gegen evaluative Maßnahmen im allgemeinen und gegen objektive Verfahren der Leistungsfeststellung im besonderen.

Bei der Interpretation der Ergebnisse muß man deshalb auch die verschiedenen Nachteile von Selbstratings als Meßverfahren bedenken (vgl. HERRMANN 1976, S. 178ff.):

- Es besteht vielfach die Tendenz, Fragen im Sinne sozialer Erwünschtheit oder präsumptiver Erwartungen der Interviewer bzw.

Untersuchenden zu beantworten bzw. seine Einstellungen und sein Wissen entsprechend zu skalieren.

- Es gibt bei einigen die "Tendenz zu extremen Antworten", d.h. die Neigung, häufig von extremen Kategorien oder Skalenpunkten Gebrauch zu machen, bei anderen eher eine "zentrale Tendenz" und eine Scheu vor Extremwerten.
- Wenn auch die einer Selbsteinschätzung zugrunde gelegte Skala scheinbar eine Rationalskala ist, so läßt sich strenggenommen nicht einmal Intervallskalenniveau unterstellen; weder liegt ein interindividuell identischer Ausgangspunkt vor, noch läßt sich - wie bei einem Intelligenztest - ein meßtheoretisch begründbarer interindividueller Bezugspunkt mit definierbaren gleichen Intervallen bzw. Abständen von diesem Bezugspunkt festlegen. Bei dem überprüften Wissen dürfte es sich zudem nicht um einen eindimensionalen Sachverhalt handeln.
- Der Ausgangspunkt bei der Selbsteinschätzung ist auch für den Betroffenen selbst nicht objektivierbar. Vergleichsmöglichkeiten mit dem Niveau der anderen Selbstbeurteiler fehlen ebenso wie ein ausreichender Überblick über die Fülle und Differenziiertheit des zu erwerbenden Wissens- und Kompetenzspektrums. Aus diesem Grunde fließen bei der Erhebung in unkontrollierbarer Weise Persönlichkeitsmerkmale wie "Selbstvertrauen" oder "Selbstbewußtsein" des Betreffenden mit ein.

Diese Kritik führt zur Frage nach der Reliabilität und Validität der auf Selbsteinschätzung fußenden Meßverfahren. Während sich die Reliabilität durch Wiederholungstestung bestimmen läßt, scheidet die Ermittlung eines Validitätskoeffizienten per se aus: Sie setzt die Erstellung objektiver Kriterien voraus und würde gegebenenfalls den "Umweg" über die Selbsteinschätzung überflüssig machen. Die für Reliabilität und Validität im letzten Abschnitt genannten Beschränkungen gelten überdies hier auch.

3.2. Untersuchungsstichproben

3.2.1. Lehrer aus Nordrhein-Westfalen (1977-1979 F/AEL 1)

Angaben über Alter, Lehramt usw. liegen von 36 Teilnehmern vor. Durch die Fluktuation von Teilnehmern und einzelne fehlende Daten bedingt, ergeben sich in einigen Fällen geringfügige Änderungen der Stichprobengröße. Tabelle 4 gibt Auskunft über die Alters- und Geschlechtsverteilung der Teilnehmer des Pilotkurses Nordrhein-Westfalen.

Tabelle 4: Alter und Geschlecht der Kursteilnehmer

| | bis 30 J. | 31-35 | 36-40 | 41-45 | 46-50 | total |
|-------------|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|
| weiblich | 1 | 4 | 7 | 1 | 1 | 14 |
| männlich | 1 | 7 | 7 | 5 | - | 20 |
| ohne Angabe | - | - | 1 | 1 | - | 2 |
| total | 2 | 11 | 15 | 7 | 1 | 36 |

Auffällig ist das Fehlen von über 50 Jahre alten Lehrern. Unbekannt ist, ob es sich dabei um eine Selektion der Schulbehörden handelt, z.B. im Hinblick auf den längerfristigen Einsatz der Beratungslehrer, oder um Selbstselektion, z.B. durch fehlendes Interesse an der Schulberatung bzw. der Lehrerfortbildung allgemein.

Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Schulerfahrung der Kursteilnehmer.

Tabelle 5: Schulerfahrung der Kursteilnehmer

| Tätigkeit im Lehramt: | Teilnehmer abs. |
|-----------------------|-----------------|
| weniger als 2 Jahre | 2 |
| bis zu 5 Jahren | 3 |
| bis zu 10 Jahren | 13 |
| bis zu 15 Jahren | 10 |
| bis zu 20 Jahren | 5 |
| über 20 Jahre | 1 |
| keine Angaben | 2 |

Die Teilnehmer des Pilotkurses wiesen im Durchschnitt 10;8 Jahre Schulerfahrung auf. Nur zwei Lehrer waren seit weniger als zwei Jahren im Lehramt tätig. Das Kriterium ausreichender Schulerfahrung vor Beginn der Ausbildung zum Beratungslehrer wurde somit von fast allen Teilnehmern im Pilotkurs erfüllt.

Tabelle 6 informiert über die berufliche Ausbildung der Kursteilnehmer.

Tabelle 6: Lehramtsbefähigung der Kursteilnehmer

| Lehramt | abs. | % |
|--|------|------|
| Grundschule/Hauptschule (Volksschule) | 12 | 33,3 |
| Realschule | 7 | 19,4 |
| Gymnasium | 9 | 25,0 |
| Berufliche Schule | 8 | 22,2 |

Sonderschullehrer nahmen an der Ausbildung zum Beratungslehrer nicht teil.

Tabelle 7 zeigt die Verteilung der Teilnehmer auf die Schulformen, an denen sie unterrichten.

Tabelle 7: Verteilung der Kursteilnehmer auf die Schulformen

| Schulform | abs. | % (ohne Sonstiges) |
|-------------------|------|--------------------|
| Grundschule | 4 | 11,8 |
| Hauptschule | 6 | 17,6 |
| Realschule | 4 | 11,8 |
| Gymnasium | 7 | 20,6 |
| Berufliche Schule | 8 | 23,5 |
| Gesamtschule | 5 | 14,7 |
| Sonderschule | - | - |
| Sonstiges | 2 | / |

Prozentangaben bei Stichproben unter 100 sind meßtheoretisch eigentlich unzulässig; der besseren Übersicht wegen wurde hier jedoch darauf zurückgegriffen.

3.2.2. Lehrer aus Luxemburg (1977-1979)

Analog zu den Untersuchungen in Nordrhein-Westfalen war die Evaluation der Beratungslehrerausbildung, die in Luxemburg durchgeführt wurde. Die Ausbildung der Lehrer entsprach in etwa der nordrhein-westfälischen, z.B. im Hinblick auf Dauer und Terminierung sowie inhaltlich.

Die Geschlechts- und Altersverteilung der 15 Befragten dieses zweiten Kurses zeigt Tabelle 8.

Tabelle 8: Alter und Geschlecht der Kursteilnehmer in Luxemburg

| | bis 30 J. | 31-35 | 36-40 | 41-45 | 46-50 | total |
|-------------|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|
| weiblich | 3 | 2 | - | - | 1 | 6 |
| männlich | - | 3 | 1 | 3 | 1 | 8 |
| ohne Angabe | - | 1 | - | - | - | 1 |
| total | 3 | 6 | 1 | 3 | 2 | 15 |

Die durchschnittliche Schulerfahrung der Lehrer dieses Kurses war um ein Jahr größer als in Kurs 1 (FABL 1) und lag bei 11;8 Jahren.

Acht Lehrer im luxemburgischen Kurs hatten das Lehramt für Gymnasien erworben, fünf für Berufliche Schulen und einer für Realschulen.

Die Ausbildung in Luxemburg konzentrierte sich auf Lehrer im postprimären Bereich; fünf Personen unterrichteten im Gymnasium, neun Lehrer in Mittel- bzw. Beruflichen Schulen.

3.2.3. Weitere Stichproben

Das Vorwissen sowie demographische Variablen anderer Teilnehmer der Beratungslehrerausbildung wurden von drei Stichproben nordrhein-westfälischer Lehrer erhoben, die 1979 mit dem Fernstudium begonnen hatten, und von Lehrern aus Rheinland-Pfalz (vgl. Tab. 9). Auch in diesen Kursen erfüllen die Teilnehmer das Kriterium "hinreichende Schulerfahrung" vor Beginn der Fortbildung (vgl. Tab. 10).

Tabelle 9: Alter und Geschlecht der Teilnehmer aus den Kursen 3 bis 5

| KURS 3 | bis 30 J. | 31-35 | 36-40 | 41-45 | 46-50 | 51-55 | total |
|---------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|-----------|
| weiblich | 4 | 6 | 4 | 2 | 1 | - | 17 |
| männlich | 1 | 6 | 7 | - | 1 | 1 | 16 |
| ohne Angabe | - | - | - | - | - | - | 2 |
| total | 5 | 12 | 11 | 2 | 2 | 1 | 35 |
| KURS 4 | | | | | | | |
| weiblich | - | 4 | 7 | 1 | 1 | 1 | 14 |
| männlich | 6 | 11 | 12 | 5 | 2 | 1 | 37 |
| ohne Angabe | - | - | - | - | - | - | 1 |
| total | 6 | 15 | 19 | 6 | 3 | 2 | 52 |
| KURS 5 | | | | | | | |
| weiblich | - | - | 1 | - | - | - | 1 |
| männlich | - | 6 | 6 | 4 | 3 | - | 19 |
| total | - | 6 | 7 | 4 | 3 | - | 20 |

Tabelle 10: Schulerfahrung der Kursteilnehmer

| Tätigkeit im Lehramt: | Teilnehmer abs. | | |
|-----------------------|-----------------|--------|--------|
| | Kurs 3 | Kurs 4 | Kurs 5 |
| weniger als 2 Jahre | - | - | - |
| bis zu 5 Jahren | 6 | 9 | 2 |
| bis zu 10 Jahren | 15 | 17 | 12 |
| bis zu 15 Jahren | 8 | 12 | 3 |
| bis zu 20 Jahren | 3 | 7 | 2 |
| über 20 Jahre | 1 | 3 | - |
| keine Angabe | 2 | 4 | - |

Tabelle 11: Lehramtsbefähigung der Kursteilnehmer

| Lehramt | Kurs 3 | | Kurs 4 | | Kurs 5 | |
|------------------------------------|--------|----|--------|----|--------|-----|
| | abs. | % | abs. | % | abs. | % |
| Grund/Hauptschule (Volksschule) | 10 | 29 | 19 | 37 | - | - |
| Realschule | 6 | 17 | 10 | 19 | - | - |
| Gymnasium | 16 | 46 | 11 | 21 | - | - |
| Berufliche Schulen | 3 | 9 | 11 | 21 | 20 | 100 |
| Sonderschulen | - | - | 1 | 2 | - | - |

Tabelle 12: Verteilung der Kursteilnehmer auf die Schulformen

| Schulform | Kurs 3 | | Kurs 4 | | Kurs 5 | |
|--------------------|--------|----|--------|----|--------|-----|
| | abs. | % | abs. | % | abs. | % |
| Grundschule | 3 | 9 | 4 | 8 | - | - |
| Hauptschule | 5 | 15 | 11 | 22 | - | - |
| Realschule | 6 | 18 | 8 | 16 | - | - |
| Gymnasium | 15 | 45 | 8 | 16 | - | - |
| Berufliche Schulen | 3 | 9 | 12 | 24 | 20 | 100 |
| Gesamtschule | 1 | 3 | 6 | 12 | - | - |
| Sonderschulen | - | - | 2 | 4 | - | - |

Die Homogenität der Teilnehmer hinsichtlich verschiedener Variablen so auch z.B. hinsichtlich des Geschlechts, ist in Kurs 5 deutlich (vgl. Tab. 9). Um die besonderen Probleme der Beratung an Beruflichen Schulen schwerpunktmäßig beachten zu können, wurde ein eigener Kurs für Lehrer an diesen Schulen eingerichtet (vgl. Tab. 11 u. 12). Bemerkenswert ist weiterhin, daß 15 der 35 Lehrer, die am Kurs 3 teilnehmen, an einem Gymnasium unterrichten. An Kurs 4 nehmen zwei Lehrer teil, die an Sonderschulen unterrichten (vgl. Tab. 12). Die größte Teilnehmergruppe in diesem Kurs hat das Lehramt für Volksschulen (Grund- und Hauptschulen) erworben (vgl. Tab. 11).

3.3. Instrumente der Datenerhebung

3.3.1. Selbsteinschätzung von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen

(1) Selbsteinschätzung des Wissens

Zur Selbsteinschätzung des Wissens wurden auf der Grundlage des schriftlichen Studienmaterials Fragebogen erstellt, deren Items die Inhalte der Studienbriefe und somit die drei Aufgabenfelder des Beratungslehrers repräsentieren. Bei Studienbriefen, die zum Zeitpunkt der Fragebogenkonstruktion noch nicht vorlagen, mußte für die Itemauswahl auf eine Inhaltsübersicht zurückgegriffen werden.

Zu den Themen der Studienbriefe 1-8 (FSB 1-8) bzw. 9-16 (FSB 9-16) sollten die Lehrer vor und nach der Trainingseinheit (treatment) jeweils ihr aktuelles Wissen selbst einschätzen. Die Items waren zufällig angeordnet; die Antworten sollten in eine siebenstufige Skala eingetragen werden. In der nachfolgenden Übersicht sind die 88 Items des FSB 1-8 und die 91 Items des FSB 9-16 sowie die entsprechenden (Kapitel der) Studienbriefe einander zugeordnet.

FSE 1 - 8

Studienbrief 1 "Einführung" (6 Items)

| Nr. | Item | Kapitel |
|-----|--|---------|
| 8 | Gründe für die Etablierung der Schulberatung | 3 |
| 18 | Arten und Häufigkeit von Beratungsanlässen | 3.1 |
| 87 | Stand der Schulberatung in der BRD | 4.4 |
| 27 | Aufgaben der Beratungslehrer | 5 |
| 72 | Schulberatungsrelevante Erlasse | 6 |
| 45 | Internationale Bildungsberatung | 7 |

Studienbrief 2 "Die Schule als Bezugssystem für Beratung" (5 Items)

| Nr. | Item | Kapitel |
|-----|---|---------|
| 35 | Mögliche Schulabschlüsse | 2.1.5 |
| 15 | Probleme des Übergangs vom Schulsystem ins Beschäftigungssystem | 2.1.6.5 |
| 70 | Alternativangebote von Schulen in freier Trägerschaft | 2.1.8 |
| 61 | Geplante Veränderungen im Schulwesen | 2.2 |
| 50 | Schulische Angebote in der eigenen Region | 2.3 |

Studienbrief 3 "Beratung durch Bildungsinformation" (10 Items)

| Nr. | Item | Kapitel |
|-----|---|-------------|
| 34 | Motivierung der Schüler zur Nutzung der Bildungsangebote | 1.1u. 3.3.5 |
| 22 | Anregung zur realistischen Ausbildungsplanung der Schüler | 1.1.3 |
| 42 | Anregungen zu verantwortlichen Schullaufbahntscheidungen der Schüler und Eltern | 1.1.4 |
| 56 | Kommunikationsmodelle und ihre Bedeutung für die Schule | 2.2 |
| 38 | Veröffentlichungen der Bundesanstalt für Arbeit | 2.3 |
| 59 | Kriterien zur Beurteilung von Informationsschriften | 3.1 |
| 60 | Kriterien zur Erfassung der Textverständlichkeit | 3.1.4 |
| 88 | Schülern der eigenen Schule offenstehende Bildungsmöglichkeiten | 3.1.6 |
| 39 | Bildungsweginformationen für Eltern und Schüler | 3.2 |
| 25 | Methoden der Gesprächsführung | 3.3 |

Studienbrief 4. "Analyse der Schulleistung" (11 Items)

| Nr. | Item | Kapitel |
|-----|--|---------|
| 69 | Psychologische Aspekte der Leistung | 1.2.2 |
| 75 | Pädagogische Probleme im Zusammenhang mit der Schulleistung | 1.3 |
| 16 | Schulische Möglichkeiten zur Verbesserung der Schulleistung | 1.3.3 |
| 29 | Pädagogische Begründungen der schulischen Leistungsanforderungen | 1.3.3 |
| 4 | Anlagebedingte Einflüsse auf die Schulleistung | 2.2 |
| 78 | Außerschulische Einflüsse auf die Schulleistung | 2.3 |
| 33 | Umweltbedingte Einflüsse auf die Schulleistung | 2.3.3 |
| 51 | Innerschulische Bedingungen der Schulleistung | 2.4 |
| 14 | Auswirkungen von Persönlichkeitsmerkmalen auf die Schulleistung | 2.5 |
| 41 | Unterschiedliches Einflußgewicht der Schulleistungsdeterminanten | 2.6 |
| 3 | Probleme der Chancengleichheit | 3.2.4 |

Studienbrief 5 "Schülerbeurteilung und Schullaufbahnberatung I" (8 Items)

| Nr. | Item | Kapitel |
|-----|--|---------|
| 55 | Funktionen der Leistungsbeurteilung | 1 |
| 83 | Normorientierte Leistungsmessung | 2.2.1 |
| 74 | Kriteriumsorientierte Leistungsmessung | 2.2.2 |
| 11 | Bedeutung affektiver Lernziele | 2.3 |
| 66 | Arten der Interaktionsanalyse im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung | 3 |
| 23 | Problematik der Leistungsbeurteilung durch Lehrereinschätzung | 4.1 |
| 9 | Leistungsbeurteilung durch normorientierte Tests | 4.2 |
| 37 | Konstruktion informeller Tests | 4.3 |
| 36 | Publizierte Schultests | 4.4 |

Studienbrief 6 "Schülerbeurteilung und Schullaufbahnberatung II" (17 Items)

| Nr. | Item | Kapitel |
|-----|---|---------------|
| 12 | Aufgaben und Funktionen der Diagnostik in der Schule | 6 |
| 86 | Einschulungsprobleme | 6.1.1 |
| 7 | Unterscheidung von Selektion, Plazierung und Klassifikation | 6.1.1.3 |
| 77 | Aufgaben des Schulkindergartens | 6.1.3.2 |
| 28 | Diagnose der Schulreife | 6.1.4 |
| 2 | Unterscheidung von Intelligenz und Begabung | 6.2 |
| 17 | Historische Entwicklung der Intelligenzmessung | 6.2.2 |
| 31 | Differentielle Intelligenztests | 6.2.3 |
| 85 | Faktorenanalyse | 6.2.4 |
| 54 | Intelligenzmodelle | 6.2.5 |
| 48 | Veröffentlichungen zur Intelligenzforschung | 6.2.5 u.6.2.6 |
| 46 | Schuleignungskriterien | 6.3.1 |
| 24 | Intelligenz als Schuleignungsindikator | 6.3.1.3 |
| 47 | Intelligenztestprofile | 6.3.1.6 |
| 1 | Probleme der Schulerfolgsprognose | 6.3.1.7 |
| 58 | Phasen des diagnostischen Prozesses | 7 |
| 53 | Fehlerquellen im diagnostischen Prozess | 7.2.6.5 |

Studienbrief 7 "Schulleistungsschwierigkeiten" (12 Items)

| Nr. | Item | Kapitel |
|-----|---|---------|
| 43 | Bedeutung verschiedener Bezugssysteme für die Beurteilung von Schulleistungsschwierigkeiten | 1.1 |
| 32 | Unterschiede zwischen verschiedenen Bezugssystemen der Schulleistungsschwierigkeiten | 1.1 |
| 49 | Unterscheidung, Diagnose und Erklärung genereller und partieller Leistungsschwächen | 1.2.1 |
| 6 | Begriffliche Unterscheidung von Lernstörung und Lernbehinderung | 1.2.2 |
| 84 | Gemeinsamkeiten der Konzepte von Underachievement und Legasthenie | 1.2.3 |
| 76 | Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Leistungsschwächen | 2.1 |
| 62 | Individuelle Bedingungskomponenten von Schulleistungsschwierigkeiten | 2.1 |
| 68 | Kognitiv-soziale Lerntheorie der Persönlichkeit | 2.1.3 |
| 30 | Außerschulische Bedingungskomponenten von Schulleistungsschwierigkeiten | 2.2 |
| 82 | Mögliche Konsequenzen einer schulischen Mißerfolgsvorhersage | 2.3 |
| 5 | Problematik des medizinischen Krankheitsmodells für die Erklärung des Schulversagens | |
| 71 | Erklärungswert des Legastheniekonzepts | |

Studienbrief 8 "Bewältigung von Schulleistungsschwierigkeiten" (17 Items)

| Nr. | Item | Kapitel |
|-----|---|-----------|
| 80 | Reaktionen der Schule auf Schulleistungsschwierigkeiten | 1 |
| 57 | Entscheidungs- und Beratungsprobleme beim Schuleintritt | 1.2 |
| 81 | Beurteilungs-, Plazierungs- und Erwartungseffekte beim Schuleintritt | 1.3 |
| 73 | Beratungsprobleme bei Nichtversetzung | 1.4 |
| 67 | Beratungsprobleme im differenzierten Schulsystem | 1.5 |
| 44 | Überweisungsverfahren zur Sonderschule für Lernbehinderte | 1.6 |
| 20 | Proaktive Individualisierung | 2.1.1 |
| 13 | Zusammenhang unterrichtsbegleitender Diagnose und didaktischer Interventionen | 2.1.2 |
| 65 | Kumulative Sequenzierung des Unterrichts | 2.1.4 |
| 10 | Differentielle Didaktik | 2.1.5 |
| 64 | Modelle adaptiven Unterrichts | 2.1 u.2.2 |
| 40 | Salomons remediales Modell | 2.2 |
| 26 | Lernzeiten im Carrollschen Modell | 2.2.5 |
| 21 | Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsbedingungen | 2.2.6 |
| 63 | Strategien zielerreichenden Lernens | 2.3 |
| 79 | Blooms Theorie schulischen Lernens | 2.3.1 |
| 19 | Beratung als Kategorie didaktischen Handelns | 2.4 |

FSE 9 - 16

Studienbrief 9 "Verhaltens- und Erlebnisstörungen" (19 Items)

| Nr. | Item | Kapitel |
|-----|---|---------|
| 66 | Alltagstheorien über schwieriges oder gestörtes Schülerverhalten | 1 |
| 65 | Alltagstheorien über die Beziehungen zwischen Verhaltensbild und Verhaltensursache | 1.1 |
| 47 | Klassifikation von Verhaltensstörungen | 2 |
| 90 | Verbreitung von Verhaltensstörungen | 2.1 |
| 13 | Definitionen abweichenden, gestörten oder schwieriger Verhaltens | 3 |
| 16 | Das medizinische Modell abweichenden Verhaltens | 3.2 |
| 62 | Das sozialwissenschaftliche Modell abweichenden Verhaltens | 3.3 |
| 26 | Individuelle Abweichungen als Funktion sozialer Normen, Erwartungen und Sanktionen | 3.4 |
| 56 | Fremdzuschreibung von Verhaltens- und Erlebnisstörungen | 3.5 |
| 83 | Selbstwahrnehmung und Selbstzuschreibung von Verhaltens- und Erlebnisstörungen | 3.6 |
| 73 | Kognitiv-soziale Handlungs- und Lerntheorie des Verhaltens und der Persönlichkeitsentwicklung | 4 |
| 74 | Gründe für die Stabilität von Verhalten | 5.1 |
| 67 | Veränderung des Verhaltens durch Lernen | 5.2 |
| 31 | Veränderungen durch Verhaltenstherapie | 5.2.5 |
| 39 | Die Bedeutung des Entwicklungsstandes für die Therapie mit Kindern | 6.3 |
| 70 | Verhaltensmodifikation in der Schule | 8 |
| 77 | Methoden der Angstreduktion | 8.4 |
| 36 | Methoden des Rollenspiels für Verhaltens- und Kognitionstraining | 8.5 |
| 81 | Präventive Maßnahmen im Unterricht zur Verminderung von Verhaltens- und Erlebnisstörungen | 9.4 |

Studienbrief 10 "Psychosoziale Konflikte in der Schulklasse" (15 Items)

| Nr. | Item | Kapitel |
|-----|--|---------|
| 43 | Definitionen des Begriffs "Konflikt" | 1 |
| 76 | Arten von Schüler-Lehrer-Konflikten | 3.1 |
| 6 | Formen von Schülerkonflikten | 3.2 |
| 53 | Verschiedene Erziehungsstile im Unterricht und ihre Auswirkungen auf die Schüler | 3.3.2 |
| 50 | Einflüsse des sozialen Umfeldes auf die Konflikte in der Schulklasse | 3.4 |
| 52 | Transaktionales Zwei-Prozeß-Konflikt-Modell | 4.1.1 |
| 7 | Verhaltenssteuerung in Konfliktsituationen | 4.1.2 |
| 58 | Möglichkeiten einer subjektiven Bewältigung von Konfliktsituationen | 4.1.3 |
| 75 | Formen der Konfliktregelung | 4.2 |
| 25 | Intuitive Konfliktbewältigung | 4.2.1 |
| 69 | Erzwungene Konfliktlösungen | 4.2.2 |
| 30 | Rationale Konfliktlösungen | 4.2.3 |
| 5 | Pädagogische Bedeutung von Konflikten | 4.3 |
| 57 | Interaktionsstruktur der Beratungssituation bei Konflikten | 5.1 |
| 71 | Techniken der Konfliktberatung | 5.2 |

Studienbrief 11 "Analyse der Institution: Schule" (5 Items)

| Nr. | Item | Kapitel |
|-----|---|---------|
| 89 | Schule als sozio-kulturelles System | 3 |
| 88 | Funktionen der Systemberatung | 3 |
| 17 | Probleme der Schulorganisator. im Hinblick auf Systemberatung | 3 |
| 23 | Methoden der Systemberatung | 3.1 |
| 19 | Teilsysteme des Systems Schule | 3.2 |

Studienbrief 12 "Beratung bei Rauschmittelproblemen" (11 Items)

| Nr. | Item | Kapitel |
|-----|---|---------|
| 61 | Merkmale der Substanzen von Nikotin, Alkohol, Drogen und Medikamenten | 1 |
| 60 | Psychophysische Wirkungen von Nikotin, Alkohol, Drogen und Medikamenten | 1 |
| 49 | Erscheinungsformen des Rauschmittelkonsums | 3 |
| 91 | Ursachen für den Konsum und Mißbrauch von Rauschmitteln | 4 und 5 |
| 2 | Der anthropologisch-psychologische Aspekt des Rauschmittelkonsums | 6 |
| 72 | Der soziale Aspekt des Rauschmittelkonsums | 8 |
| 3 | Medizinisch-psychiatrische Aspekte der Rauschmittelabhängigkeit | 10 |
| 32 | Der gesetzliche Aspekt des Rauschmittelkonsums | 11 |
| 54 | Maßnahmen zur Vorbeugung von Rauschmittelkonsum | 12 |
| 51 | Möglichkeiten der Beratung von Drogen- bzw. Suchtgefährdeten | 12 |
| 46 | Therapie- und Rehabilitationssystem für Rauschmittelabhängige | 13 |

Studienbrief 13 "Beratung bei sexuellen Problemen" (5 Items)

| Nr. | Item | Kapitel |
|-----|---|---------|
| 44 | Grundlagen der sexuellen Entwicklung | |
| 42 | Geschlechterziehung im Kindesalter | |
| 40 | Geschlechterziehung in der Pubertät | |
| 1 | Störungen in der sexuellen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter | |
| 80 | Problematik der Schwangerschaft bei Jugendlichen | |

Studienbrief 14/1 "Probleme der Beratung im Zusammenhang mit physischer und psychischer Gesundheit" (10 Items)

| Nr. | Item | Kapitel |
|-----|---|---------|
| 38 | Institutionen zur Diagnose und Therapie somatischer und psychomatischer Störungen | 1.4 |
| 55 | Somatische Hintergründe von Verhaltensauffälligkeiten | 2 |
| 20 | Inhalt des Begriffs "Psychosomatik" | 2 |
| 14 | Psychosomatische Störungen bei Schülern | 2 |
| 33 | Epidemiologische Untersuchungen psychosomatischer Störungen | 2.1 |
| 11 | Möglichkeiten der Therapie und Prophylaxe psychosomatischer Störungen | 2.1 |
| 9 | Möglichkeiten schulinterner Maßnahmen bei somatischer und psychosomatischen Störungen | 2.1 |
| 4 | Psychosen bei Jugendlichen und ihre Klassifikation | 5.2 |
| 48 | Suicidgefährdung bei Schülern | 6 |
| 10 | Chronisch kranke Kinder in der Schule | 8 |

Studienbrief 14/2 "Probleme der Beratung ausländischer Schüler" (6 Items)

| Nr. | Item | Kapitel |
|-----|--|---------|
| 8 | Ausländerpolitik und die Situation ausländischer Arbeitnehmer in der BRD | |
| 21 | Sozialpsychologische Aspekte des Ausländerproblems | |
| 64 | Allgemeine Probleme ausländischer Kinder in der BRD | |
| 28 | Richtlinien und Maßnahmen für die Beschulung ausländischer Kinder | |
| 15 | Situation und Probleme ausländischer Lehrer im deutschen Schulwesen | |
| 87 | Spezielle Möglichkeiten des Beratungslehrers für die Beseitigung der Probleme ausländischer Kinder | |

Studienbrief 15 "Theoretische Grundlage der Schulberatung" (20 Items)

| Nr. | Item | Kapitel |
|-----|--|---------|
| 85 | Strukturelemente und Handlungsstrategien beratungsrelevanter Theorien | 2 |
| 22 | Funktionen von Theorien | 2.1 |
| 79 | Beratung als Vermittlung von Information | 2.3.1 |
| 63 | Beratung als direkte Anweisung | 2.3.2 |
| 88 | Beratung als Hilfe zur Verhaltensänderung | 2.3.3 |
| 78 | Beratung als Problemlösungshilfe | 2.3.4 |
| 59 | Beratung als nicht-direktive Intervention | 2.3.5 |
| 18 | Beratung als psychoanalytischer Prozeß | 2.3.6 |
| 34 | Planung des Beratungsprozesses unter Berücksichtigung der Ausgangs- und Arbeitsbedingungen | 3.1 |
| 35 | Planung des Beratungsprozesses unter Berücksichtigung der Ungleichheit von Beratungsanlaß und Beratungsproblem | 3.1.1 |
| 24 | Planung des Beratungsprozesses unter Berücksichtigung der verschiedenen Erwartungseinstellungen der Ratsuchenden | 3.1.2 |
| 29 | Planung des Beratungsprozesses hinsichtlich des Methodenaspektes | 3.2 |
| 84 | Ablauf des Beratungsprozesses bei Bildungsweginformationen | 3.2.2.1 |
| 27 | Ablauf des Beratungsprozesses in der Schulaufbahnberatung | 3.2.2.2 |
| 37 | Ablauf des Beratungsprozesses in der Einzelfallhilfe | 3.2.2.3 |
| 68 | Grenzen der Anwendung und Verwendung von "Therapie" durch den Beratungslehrer | 3.2.3 |
| 41 | Verwendung von Theorien im Diagnosebereich | 3.3.1 |
| 12 | Probleme der Prognose und Planung pädagogisch-psychologischer Fördermaßnahmen | 3.3.1.4 |
| 82 | Das Aufgabenfeld des Beratungslehrers im Gesamtsystem der Schulberatung | 4 |
| 45 | Grenzen der Beratung durch Beratungslehrer | 5 |

Studienbrief 16 konnte wegen fehlender Unterlagen, zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht mehr in die Befragung einbezogen werden.

(2) Selbsteinschätzung der Einstellungen

Zur Erfassung beratungsrelevanter Einstellungen wurde der Fragebogen "Einstellungen zur Beratung" (EzB) entworfen. Die drei Aspekte der Konstruktion lassen sich in einem Würfelmodell veranschaulichen (vgl. Abb. 4).

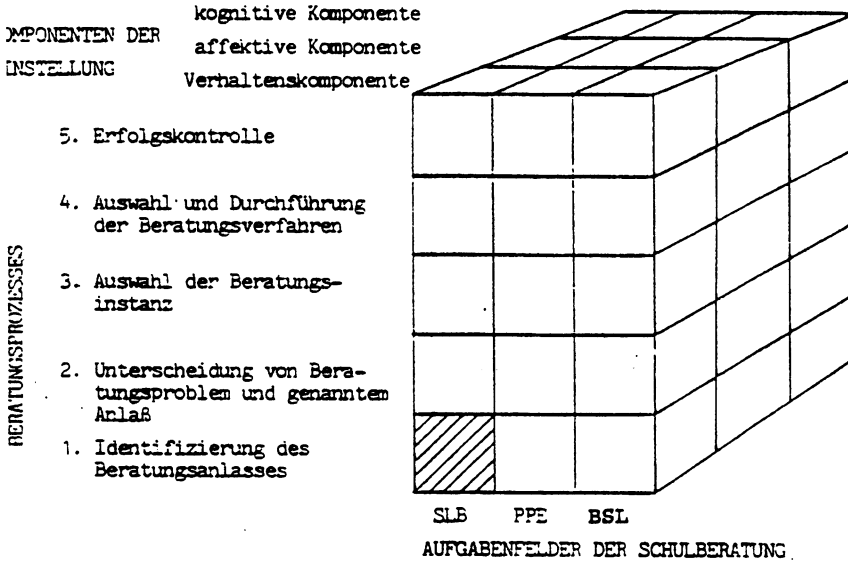


Abbildung 8: Heuristisches Würfelmodell zum EzB (Quelle: WICHTERICH, 1980)

Legende: SLB = Schullaufbahnberatung
PPE = Pädagogisch-psychologische Einzelfallhilfe
BSL = Beratung von Schule und Lehrern (Systemberatung)

Zu den einzelnen Zellen wurden Anforderungen (z.T. als Lernziele) benannt, die den Rahmen für die Itemformulierungen darstellten. Beispielsweise soll auf der Stufe 1 "Identifizierung des Beratungsanlasses" / "Aufgabenfeld Schullaufbahnberatung" der Beratungslehrer über Wissen in bezug auf die Nahtstellen des Schulsystems verfügen, Interesse am Erfolg seiner Schüler entwickeln und zur Durchführung von Informationsveranstaltungen in der Lage sein. Diesen

Anforderungen entsprechende Itemformulierungen lauten: "Über die Übertrittsbedingungen im Schulsystem, soweit sie meine Schüler betreffen, weiß ich Bescheid" (Item 7); "Daß meine Schüler den angestrebten Schulabschluß erreichen, halte ich für wichtig" (Item 47); "Eine Schulversammlung über ein mir bekanntes Thema zu informieren, bereitet mir keine Schwierigkeiten" (Item 43).

Mit Hilfe der Faktorenanalyse konnten drei voneinander unabhängige Faktoren bestimmt werden, die zusammen einen Varianzanteil von 33 % erklären. Sie wurden benannt:

Faktor 1: Persönliche Beziehungen zu Schülern;

Faktor 2: Kenntnis und Kontakte zu Beratungsinstitutionen;

Faktor 3: Vertrauen in die eigene Beratungsfähigkeit

Auch bei diesem Fragebogen wurde jedem der zufällig angeordneten Items eine siebenstufige Skala zur Selbsteinschätzung beigegeben. Einige Items hatten dichotomen Charakter. Die folgende Übersicht enthält die 24 Items mit der jeweils höchsten Faktorenladung (vgl. Tab. 14).

Tabelle 14: EzB-Items mit den höchsten Faktorenladungen

| <u>Item-Nr.</u> | | <u>Ladung: Kommuna-</u> <u>lität</u> | |
|---|--|---|-----|
| <u>Faktor I: Persönliche Beziehungen zu Schülern</u> | | | |
| 55 | Ich bin sehr daran interessiert, daß sich die schulische Situation verbessert. | .82 | .77 |
| 62 | Meine Schüler wissen, daß sie mich auch in der Pause ansprechen können. | .82 | .79 |
| 60 | Ich helfe anderen Menschen gern. | .81 | .78 |
| 2 | Es würde mir Spaß machen festzustellen, welchen Abschluß Schüler erreichen, die ich in Schulfragen beraten habe. | .78 | .71 |
| 8 | Ich engagiere mich gerne zugunsten einzelner Schüler. | .75 | .69 |
| 35 | Angesichts der heutigen Bürokratisierung wäre mehr Zivilcourage angebracht. | .75 | .68 |
| 3 | Ich würde gerne an der Verbesserung der schulischen Bedingungen mitarbeiten. | .73 | .66 |
| 19 | Mich interessiert sehr, was aus den Schülern wird, die sich in persönlichen Schwierigkeiten von mir helfen lassen. | .71 | .69 |
| <u>Faktor II: Kenntnisse und Kontakte zu Beratungsinstitutionen</u> | | | |
| 44 | Ich kenne wenigstens einen Schulpsychologen, der für unsere Schule zuständig ist. | .77 | .70 |
| 56 | Ich kenne die Arbeitsschwerpunkte der Erziehungsberatungsstellen in meiner Nähe. | .76 | .67 |
| 9 | Ich kenne die Schwerpunkte des Schulpsychologischen Dienstes, der für unsere Schule zuständig ist. | .73 | .59 |

Fortsetzung von Tabelle 14

| <u>Item-Nr.</u> | | <u>Ladung:</u> | <u>Kommuna-</u> <u>lität</u> |
|---|--|----------------|---------------------------------|
| 34 | Ich kenne Ärzte und/oder Psychologen, die meinen Schülern bei persönlichen Schwierigkeiten helfen. | | .59 |
| 24 | Ich kenne wenigstens einen Mitarbeiter einer Erziehungsberatungsstelle in meiner Nähe. | .70 | .51 |
| 14 | Ich weiß, welche Beratungsstellen in unserer Gegend den Schülern und Eltern helfen können. | .64 | .67 |
| 49 | Wenn ein Schüler beraten werden muß, kann ich genau sagen, welche Einrichtung ihm am besten hilft. | .63 | .60 |
| 16 | Es fällt mir leicht, für meine Schüler Kontakte zu einer Beratungsstelle herzustellen. | .57 | .56 |
| <u>Faktor III: Vertrauen in eigene Beratungsfähigkeit</u> | | | |
| 12 | Meine Fähigkeiten, in Gruppen Schullaufbahnberatung durchzuführen, halte ich für gut. | .75 | .69 |
| 59 | Ich nehme an, daß ich Eltern gut in Schullaufbahnfragen beraten kann. | .69 | .66 |
| 37 | Ich kann die Erfolge meiner Schullaufbahnberatungen überprüfen. | .65 | .51 |
| 64 | Meine Fähigkeiten, Gruppen von Schülern zu beraten, halte ich für gut. | .64 | .70 |
| 38 | Ich kann gut Schullaufbahnberatung in Einzelgesprächen durchführen. | .60 | .54 |
| 43 | Eine Schulversammlung über ein mir bekanntes Thema zu informieren, bereitet mir keine Schwierigkeiten. | .56 | .65 |
| 7 | Über die Übertrittsbedingungen im Schulsystems, soweit sie meine Schüler betreffen, weiß ich Bescheid. | .53 | .57 |
| 52 | Ich verfüge über Grundkenntnisse der Organisationspsychologie. | .43 | .27 |

Der Erfassung von beratungsrelevanten Einstellungen dienten weiterhin der "Fragebogen zur direktiven Einstellung" (FDE) und der "Konstanzer Fragebogen zu Schul- und Erziehungseinstellungen" (KSE).

Der FDE enthält eine Extraversionskala, die ebenso wie die direktive Einstellungsskala aus 16 Items gebildet ist (BASTINE 1971).

Die direktive Einstellung ist definiert durch das Bestreben zu lenken, zu beeinflussen, zu dirigieren, Erfahrungen vorwegzunehmen, zu dominieren, anzuordnen, also durch Verhaltensweisen, die auch einen Beratungsprozeß beeinflussen.

Der KSE umfaßt folgende Subskalen, die in der Handanweisung ausführlich erläutert sind (KOCH u.a. 1972):

| | | |
|---------------------------------------|---|------------|
| AL: Allgemeinbildung | vs. Spezialisierung | (16 Items) |
| AN: Anlage | vs. Umwelt | (14 Items) |
| BE: Beruf | vs. Job | (16 Items) |
| DR: Druck (Motivierung) | vs. Zug (Motivierung) | (18 Items) |
| NR: Negative Reform- einstellung | vs. Veränderungs- bereitschaft | (16 Items) |
| SP: Selbstverständnis als Pädagoge | vs. Selbstverständnis als Fachwissen- schaftler | (12 Items) |

(3) Selbsteinschätzung der Fertigkeiten

Zur Selbsteinschätzung der Fertigkeiten wurde kein eigenes Meßinstrument konstruiert. Die Lehrer wurden jedoch in den unten (Kap. 3.3.3) besprochenen Fragebögen zur Präsenzphase und im Abschlußfragebogen um Einschätzungen ihrer Sicherheit in bezug auf beratungsrelevante Fertigkeiten gebeten.

3.3.2. Fremdeinschätzung der Wissens- und Handlungskompetenz

(1) Wissenskompetenz

Die Hauptinformationsquelle zur abschließenden Fremdbeurteilung des erreichten Kenntnissniveaus stellte die Abschlußprüfung in Form eines Kolloquiums dar; die Analyse des (internen) Zensurenspiegels im Hinblick auf den Pflichtbereich der Studienbriefe 4, 5 und 6 sowie den Wahlpflichtbereich ermöglichte dabei ein genaueres Bild über den erreichten Leistungsstand der Kursteilnehmer. Ferner wurden die Schulpsychologen in dem für sie bestimmten Fragebogen um eine - allerdings globale - Einschätzung des individuellen Wissensniveaus der von ihnen betreuten Lehrer gebeten.

(2) Handlungskompetenz

Auch zur Erfassung der Handlungskompetenz stellte die Abschlußprüfung die wichtigste Datenquelle dar. Grundlage dieser Prüfung war die schriftliche Darstellung eines selbständig geplanten und durchgeführten Beratungsfalles. Die Prüfer orientierten sich zur Benotung an dem in Tabelle 15 wiedergegebenen Beurteilungsschema. Außerdem beinhaltete der Fragebogen für die schulpsychologischen Supervisoren Fragen nach dem erreichten Qualifikationsniveau der Lehrer in den grundlegenden beratungsrelevanten Fertigkeiten Diagnostik,

Informationsauswertung und Vermittlung von Ergebnissen (Beratungsgespräch).

Tabelle 15: Beurteilungsschema zur schriftlichen Falldarstellung

- 1) Gliederung
- 2) Untersuchungsanlaß/Fragestellung
- 3) Hypothesenbildung und Planung der Untersuchung
- 4) Diagnostische Untersuchung
 - a) Schulische Dokumente
 - b) Protokoll(e) der Anamnese/Exploration
 - c) Protokoll(e) der Verhaltensbeobachtung
 - d) Testdiagnostische Untersuchung
 - aa) Durchgeführte Testverfahren
 - bb) Formale Testauswertung
 - Meßfehler/Vertrauensbereiche
 - Kritische Differenzen
 - AUKL-Richtwerte bzw. Schuleignungsprofile
- 5) Befunde/Interpretation der Ergebnisse
 - a) Einzelbefunde
 - b) Gesamtbefund
- 6) Diagnose und Prognose/Hypothesenprüfung
- 7) Beratung

Wie oben (Kap. 3.1) bereits angeführt, wurde mit der Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrerverhalten durch Schüler (DSL) ein standardisiertes Verfahren eingeführt, das Nebenwirkungen des Fernstudienlehrgangs auf das Unterrichtsverhalten erfassen sollte. Die beurteilenden Drittpersonen waren in diesem Falle die Schüler jener Lehrer, die sich bereiterklärten, in ihren Klassen anhand der DSL die (Lehrer-)Verhaltensdimension 'Unterstützung vs. Strenge' einschätzen zu lassen.

Die DSL ist vorgesehen für den Einsatz in der 6. bis 9. Hauptschulklasse sowie in Realschule und Gymnasium von der 5. bis zur 8. Klassenstufe.

Da es für den zukünftigen Beratungslehrer nicht nur im Unterricht von Bedeutung ist, als unterstützend wahrgenommen zu werden, sondern vor allem auch in der Interaktion mit ratsuchenden Schülern, erschien die DSL für die Evaluation bzw. für den Einsatz in Vor- und Nachtestung gleichermaßen von Interesse.

Da die DSL nicht in der Grundschule und in der 5. Hauptschulklasse eingesetzt werden kann, handelt es sich bei der Stichprobe um eine selektierte Stichprobe aus dem Kreis der Beratungslehrer. Beim ersten Einsetzen der DSL legten 14 Lehrer in 25 Klassen den Fragebogen ihren Schülern vor. 518 DSL-Protokolle konnten ausgewertet werden.

Das Interesse, das Lehrverhalten ein zweites Mal beurteilen zu lassen, war gering. Nur sechs Lehrer schickten aus zwölf Klassen 334 gültige Fragebogen zurück. Vier dieser zwölf Klassen hatten beim ersten Einsatz der DSL ihre Lehrer nicht beurteilt, so daß die Veränderungsmessung sich auf nur acht Klassen bezieht.

3.3.3. Programmbeurteilung

Weitere hier beschriebene Erhebungen dienten zur Beantwortung der Frage, wie die Kursteilnehmer die Bedeutung der Inhalte und die Effizienz der Organisation bzw. des methodisch-didaktischen Vorgehens im Kurs insgesamt und in seinen Teilen - bei Studienbriefen, Blockseminaren und Hospitationen - einschätzten.

Der am Ende der Veranstaltungswochen von den Teilnehmern beantwortete Fragebogen zu den Blockseminaren enthielt Beurteilungen, self-report-data und Anregungen.

Er wurde im Verlauf des Kurses differenziert und verändert; in seiner letzten Fassung umfaßte er neben allgemeinen situationsbezogenen Fragen zehn Items, die auf die jeweiligen Themen bezogen waren.

Die Lehrer wurden gebeten:

- ihren Lerngewinn im Hinblick auf ihre Tätigkeit als Berater und als Lehrer einzuschätzen,
- die Herkunft der Kenntnisse und Fertigkeiten sowie den Grad ihre: Informiertheit und Sicherheit zur Anwendung des Gelernten anzugeben,
- die Organisationsform und die inhaltlich/fachliche Qualität der (Gruppen-)Arbeit zu beurteilen,
- die Bedeutung des Themas für die Beratungslehrausbildung und gegebenenfalls alternative Organisationsformen zu nennen.

Mit Ausnahme des ersten Blockseminars im nordrhein-westfälischen Kurs wurden diese Fragen in allen Veranstaltungen zu den zentralen Themen der Ausbildung gestellt.

Situationspezifische Fragen bezogen sich auf soziale und lern-ökonomische Probleme, auf die Lektüre der Studienbriefe, die Bedeutung der Evaluation und auf wünschenswerte Eigenschaften des Beraters.

Schließlich war Raum gelassen für Anregungen zur Gestaltung der Blockseminare und zur Evaluierung.

Komplexe Urteile abzurufen, ist nach Erfahrungen mit der Evaluation anderer Fortbildungsveranstaltungen ökonomisch und praktikabel, weil sich unterscheidbare Beurteilungen der Veranstaltungen ergeben, ohne daß die Differenzierungsfähigkeit der Teilnehmer überfordert wird. Dadurch lassen sich Problembereiche identifizieren, deren genauere Untersuchung geplant werden kann.

Die Ergebnisse der Veranstaltungsbeurteilung wurden in formativer Evaluation direkt zur Verbesserung nachfolgender Blockseminare genutzt; hier erlauben sie, Veranstaltungsteile bzw. Blockseminare miteinander zu vergleichen. Einzelne Trainings wurden zusätzlich einer Mikroanalyse unterzogen, deren Ergebnisse ebenfalls formativ und summativ verwendet wurden mit Hilfe des Fragebogens zur Beurteilung akademischer Lehrveranstaltungen (FzBaL).

Der Fragebogen zur Beurteilung akademischer Lehrveranstaltungen (FzBaL) wurde von SOMMER u. PETERMANN (1978) im Hinblick auf Lehrveranstaltungen für Hochschulstudenten konstruiert. Zu 30 Statements sollten die Kursteilnehmer IST-, SOLL- und RELEVANZ-Urteile abgeben.

Die RELEVANZ-Urteile stellen eine formalisierte Kritik des Fragebogens dar, und hohe Werte sollen Indikatoren ausreichender Reliabilität und Validität sein (PETERMANN 1979). Beim Einsatz in der Beratungslehrausbildung erreichten mit einer Ausnahme alle Items RELEVANZ-Urteile über dem Skalenmittelpunkt. Die Lehrer sahen demnach den Fragebogen als adäquates Mittel an, Urteile über ein Training abzugeben. Mit dem SOLL-Urteil teilen die Befragten ihre eigene Bezugsnorm mit. SOLL-IST-Differenzen lassen ein Zurückbleiben des tatsächlichen Verlaufs einer Veranstaltung hinter den Erwartungen bzw. Anforderungen der Teilnehmer erkennen. Der FzBaL ermöglicht es darüber hinaus den Grad festzustellen, in dem die Lernenden und gegebenenfalls die Trainer/Referenten hinsichtlich der Zielvorstellungen und der faktischen Beurteilung übereinstimmen.

Durch Faktorenanalyse fanden die Autoren vier Faktoren, die sie benannten: a) praktische Relevanz, b) Dozent auf Überlegenheit bedacht,

c) effiziente Stoffvermittlung, d) Eigenaktivität der Studenten/Lernenden (SOMMER u. PETERMANN 1978).

Der sehr umfangreiche Abschlußfragebogen enthielt u.a. Fragen zum Gesamtkurs, zu den Blockseminaren, Hospitationen und Studienbriefen zum Selbststudium, zur Tätigkeit und Fortbildung als Beratungslehrer und zu Nebenwirkungen der Ausbildung, Curriculum und Kursorganisation wurden unter verschiedenen Gesichtspunkten beurteilt. Die Effektivität der einzelnen Kurselemente sollte verglichen werden, und es konnten inhaltliche Anregungen und organisatorische Optimierungsvorschläge abgegeben werden.

Die Kursteilnehmer gaben Auskunft über Umfang und Bedingungen des Selbststudiums, der Arbeitsgemeinschaften und Hospitationen sowie darüber, ob die behandelten Themen zu einem Neuerwerb von Wissen führten oder ob es sich eher um Wiederholungen handelte. Es wurde nach dem wünschenswerten Umfang der einzelnen Themen (bei einer Revision des Kurses) gefragt und nach der Zufriedenheit mit den Ausbildern etc.

Für den Einsatz im Pilotkurs "Luxemburg" mußte eine Reihe von Fragen entsprechend den thematischen und organisatorischen Besonderheiten dieses Kurses modifiziert werden.

Der Abschlußfragebogen besitzt einen zentralen Stellenwert, da man von den Lehrern am Ende der Ausbildung aufgrund des erworbenen fachlichen Wissens und nicht zuletzt aufgrund zahlreicher formeller und informeller Diskussionsionen unter allen Beteiligten differenzierte Urteile erwarten kann.

Der Fragebogen für die Schulpsychologen schließlich gab den an der Beratungslehrausbildung beteiligten Tutoren der Schulpsychologischen Dienste Gelegenheit, außer der Wissens- und Handlungskompetenz der Lehrer auch organisatorische Probleme des Kurses, wie etwa die Abstimmung der Lerninhalte zwischen den Blockseminaren und Studienbriefen einerseits und den Hospitationen andererseits, aus ihrer Sicht zu beurteilen.

3.4. Methoden der Datenverarbeitung

Probleme der Datenverarbeitung entsprechen hier denen anderer "Mehrzeitpunktanalysen", "Längsschnittstudien" u.ä. (vgl. NUNNALLY 1975). Ziel aller Veränderungsmessungen ist es, durch zwei- oder mehrfache Datenerhebungen unterschiedliche Merkmalsausprägungen definierter Variablen festzustellen und gegebenenfalls die Herkunft der Unterschiede zu analysieren (vgl. HELMREICH 1977, S. 23f.). Die festgestellten Änderungen von Verhalten und Erleben gelten als hauptsächliche Erfolgsindikatoren bei einer systematischen Einflußnahme wie Unterricht oder Psychotherapie; die Wirkungen jedoch als vom Treatment verursacht nachzuweisen, ist schwierig (PETERMANN 1977a u. b., BECKMANN u.a. 1978, ECHTERHOFF 1978).

Bei der statistischen Datenverarbeitung wurde für Vergleiche der Eingangs- und Endwerte der t-Test für abhängige, für Vergleiche zwischen den Lehrergruppen der beiden Kurse der t-Test für unabhängige Stichproben verwendet. Je nach Skalenniveau oder aufgrund der Bedenken gegen das Intervallskalenniveau der Meßdaten und wegen der Stichprobengröße wurden auch nicht-parametrische Verfahren herangezogen. Die erforderlichen Berechnungen wurden mit Hilfe von SPSS-Programmen der 7. Version im Rechenzentrum der Universität zu Köln vorgenommen.

In der Datenerhebung und -verarbeitung sind Evaluationen (wie andere Forschungen) vom Brandbreite-Fidelitäts-Dilemma betroffen; das bedeutet, daß mit gegebenen Mitteln in einer bestimmten Frist entweder genaue und zuverlässige Ergebnisse zu wenigen Aspekten ermittelt werden können oder versucht wird, zahlreiche und komplexere Fragestellungen zu beantworten bzw. entscheidbar zu machen, wobei jedoch die Präzision der Aussagen zu wünschen übrig läßt. Bei komplexen Neuentwicklungen wie dem DIFF-Fernstudienlehrgang sind deshalb mehr explorative und offene Studien angebracht.

"Evaluierungen, die auf zu spezifischen Zielen und Erfolgsindikatoren basieren, können auf einem Gebiet, auf dem wenig Einigkeit darüber herrscht, was Erfolg ausmacht, verfrüht sein" (WEISS 1974, S. 52).

Evaluatoren sind sich des eingeschränkten Geltungsbereichs ihrer Ergebnisse bewußt. Auch wenn die Bedenken und Einwände deutlich formuliert sind, die sich aus den methodischen Problemen ihrer Arbeit ergeben, besteht die Gefahr, daß die Evaluationsergebnisse zur Stützung administrativer Zweck-Mittel-Relationen verwendet werden. Gerade Forschungsinformationen, die die allgemeine Meinung

bestätigen, werden leicht unkritisch übernommen (ASTIN u. PANOS 1976).

Die Gewinnung von objektiven Forschungsinformationen als dem Idealtypus der Evaluation muß in der Praxis ergänzt werden durch die Sammlung von Informationen geringerer Eindeutigkeit; ausführliche Beschreibungen sowie die Referierung der Begründungen und Beurteilungen der Betroffenen sichern den Wert bzw. die administrative Verwendbarkeit der Ergebnisse solcher Evaluationen. Bei sequentiellen Vorgehen ist es möglich, in nachfolgenden Untersuchungen Breitband-Instrumente gegen genauere Verfahren auszutauschen, mit denen dann die inzwischen erkennbar gewordenen kritischen Ergebnisse eines Programms analysiert werden können (CRONBACH u. GLESER 1965, S. 148; SCHWARZER 1975).

4. Ergebnisse

4.1. Kursplanung und Kursrealisierung im Urteil der Lehrer

4.1.1. Studienbriefe

Das schriftliche Studienmaterial ist auf eine breite Ausbildung der Beratungslehrer hin konzipiert und nicht auf eine Spezialisierung etwa in bezug auf ein Aufgabenfeld oder eine Schulstufe. Nach Art eines Spiralcurriculum werden verschiedene Problembereiche mehrfach thematisiert, ohne daß dieses Modell allerdings überzeugend hätte realisiert werden können.

Im allgemeinen wird in den Studienbriefen von Beratungsanlässen ausgegangen, die im Erfahrungsbereich der Lehrer liegen, um so aufgabenbezogen die notwendige Wissenskompetenz zu vermitteln. Die Anordnung der Inhalte folgt also idealiter nicht in erster Linie der Wissenschaftssystematik, sondern eher einer problem- und aufgabenorientierten Struktur.

Der einführende Studienbrief 1 stellt das Gesamtcurriculum vor, gibt Hinweise zur Arbeitstechnik und behandelt die Bildungsberatung in anderen Staaten. Schwerpunkt der Studienbriefe 2 und 3 ist die Bildungsweginformation. Studienbrief 2 vermittelt den Lesern die materialen Voraussetzungen, indem der Aufbau des Schulsystems in der Bundesrepublik erläutert wird. Mit dem Prozeß und den Problemen der Informationsvermittlung an einzelne und Gruppen beschäftigt sich Studienbrief 3.

Studienbrief 4 ("Analyse der Schulleistung") schafft die Voraussetzungen für die auf das Aufgabenfeld Schullaufbahnberatung bezogenen Studienbriefe 5 und 6. Eine Sammlung von Fallbeispielen ergänzt als Arbeitsheft 5/6 diesen Lernbereich der zukünftigen Beratungslehrer. Im Zwischenbereich zwischen Schullaufbahnberatung und Einzelfallhilfe stehen die Studienbriefe 7 und 8 mit Themen der Schulleistungsschwierigkeiten und ihrer Bewältigung; Aspekte der Beratung von Schule und Lehrern werden hier ebenso angesprochen wie im Studienbrief 9 ("Verhaltens- und Erlebnisstörungen"). Stärker auf die Klasse als Gruppe und auf die Schule als Institution bezogen sind die Studienbriefe 10 und 11, die den Aufgabenbereich der Systemberatung repräsentieren. Mit speziellen Beratungsproblemen beschäftigen sich die Studienbriefe 12 bis 14. Systembezogene wie auch individuumbezogene Beratungsaufgaben werden besonders deutlich im Studienbrief 14/II ("Probleme der Beratung ausländischer Schüler"). Studienbrief 15 ("Theoretische Grundlagen der Schulberatung") versucht einen Rahmen zur Integration der im schriftlichen Studienmaterial dargebotenen theoretischen Ansätze herzustellen. Organisatorische Fragen der Schulberatung behandelt Studienbrief 16 (siehe auch S.9 f.).

Wie die Kursteilnehmer am Ende der Ausbildung die Bedeutung der Themen der Studienbriefe (SB) beurteilten, schätzten sie auf einer fünfstufigen Skala ein (vgl. Tab. 16).

Tabelle 16: Bedeutung der in den Studienbriefen angesprochenen Themen im Urteil der Lehrer

| SB | Titel | Kurs 1 (NW) | | Kurs 2 (Lux) | |
|-------|---|-------------|------|--------------|-----|
| | | M | s | M | s |
| 1 | Internationale Bildungsberatung | 2.0 | .83 | 2.14 | .66 |
| 2 | Schule als Bezugssystem für Beratung | 3.57 | .95 | 3.86 | .86 |
| 3 | Bildungsinformation | 3.53 | 1.03 | 4.21 | .80 |
| 4 | Analyse der Schulleistung | 4.31 | .67 | 4.50 | .52 |
| 5 u.6 | Schülerbeurteilung und Schullaufbahnberatung | 4.61 | .55 | 4.64 | .5 |
| 7 | Schulleistungsschwierigkeiten | 4.69 | .47 | 4.79 | .43 |
| 8 | Bewältigung von Schulleistungsschwierigkeiten | 4.67 | .54 | 4.79 | .43 |
| 9 | Verhaltens- und Erlebnisstörungen | 4.53 | .65 | 4.50 | .52 |
| 10 | Psychosoziale Konflikte in der Klasse | 4.44 | .56 | 4.14 | .86 |
| 11 | Institution Schule | 3.36 | .96 | 4.0 | .88 |
| 12 | Rauschmittelprobleme | 3.72 | 1.03 | 3.79 | .89 |

Fortsetzung Tabelle 16

| SB | Titel | Kurs 1 (NW) | | Kurs 2 (Lux) | |
|-------|---------------------------|-------------|-----|--------------|------|
| | | M | s | M | s |
| 14/II | Ausländische Schüler | - | - | 4.07 | .63 |
| 15 | Theoretische Grundlagen | 3.64 | .99 | 3.14 | 1.10 |
| 16/I | Organisation der Beratung | - | - | 3.64 | .64 |

Die Teilnehmer der beiden Pilotkurse in Nordrhein-Westfalen und in Luxemburg hielten übereinstimmend die Studienbriefe 4 bis 10 für besonders wichtig.

Dem Studienbrief 1 wurde in beiden Kursen die geringste Bedeutung zugesprochen. Hinsichtlich der anderen Studienbriefe lagen die Urteile entweder im mittleren Bereich oder waren uneinheitlich.

Indikator für die Bedeutung eines Themas ist auch der Umfang, den die Teilnehmer bei einer Wiederholung der Ausbildung wünschen. Nur in Kurs 2 wünschte die Mehrzahl der Teilnehmer in bezug auf Studienbrief 8, daß sein Umfang vergrößert wird. Gleichbleibenden Umfang der Studienbriefe schlug jeweils die Mehrzahl der Teilnehmer aus beiden Kursen für die Studienbriefe 4, 5 und 6, 7, 9, 10, (15) vor.

86% bzw. 71% der Lehrer hielten eine Reduzierung des Umfangs von Studienbrief 1 für angebracht. Hinsichtlich der anderen Studienbriefe, die in beiden Kursen eingesetzt wurden, waren die Urteile weniger einheitlich (vgl. Tab. 17).

Tabelle 17: Von den Teilnehmern gewünschter Umfang der Studienbriefe

| | Kurs 1 (NW) | Kurs 2 (Lux) |
|--------|-------------|--------------|
| SB | N = 35 | N = 13 |
| 1 | 40 | 18 |
| 2 | 55 | 22 |
| 3 | 57 | 26 |
| 4 | 64 | 27 |
| 5 u. 6 | 70 | 28 |
| 7 | 71 | 30 |
| 8 | 78 | 32 |
| 9 | 72 | 28 |
| 10 | 71 | 24 |
| 11 | 54 | 19 |
| 12 | 59 | 24 |
| 14/II | - | 19 |
| 15 | 61 | 23 |
| 16 | - | 17 |

Legende: gleicher Umfang = 2 Punkte
 größerer Umfang = 3 Punkte
 geringerer Umfang = 1 Punkt

Die Skalen reichten demnach von 35 bis 105 Punkten bzw. von 13 bis 39 Punkten; > 70 bzw. >26 bedeutet also den Wunsch der Teilnehmer, den Umfang des Studienbriefes eher zu vermehren.

Zusätzlich gaben die Lehrer Themen der Studienbriefe an, die sie für entbehrlich hielten. Acht Teilnehmer nannten das Thema "Internationale Bildungsberatung" und vier weitere wünschten die Streichung des Studienbriefes 1 insgesamt. Vier Lehrer plädierten für die Streichung von Studienbrief 2, sechs für Studienbrief 3.

Andere schlugen Abstriche an theoretischen Ausführungen und Modellen vor. Hinsichtlich der Studienbriefe 1 bis 3 kritisierten die Teilnehmer auch die Verständlichkeit der Texte.

Obwohl die Bedeutung des Hamburger Konzepts der Verständlichkeit von Texten für das Lernen aus Studienbriefen nicht überschätzt werden darf, weil der Lernende Schwächen der Textgestaltung durch Vorkenntnisse, Übung, Motivation oder Zeitaufwand kompensieren kann. (vgl. STEINBACH u.a. 1972, LANGER u.a. 1974, TERGAN 1979, 1980), sei hier doch hervorgehoben, daß die Lehrer aus dem nordrhein-

westfälischen Kurs die Studienbriefe 10, 15 und 12 für besonders verständlich hielten.

Hinsichtlich der formalen Gestaltung der Studienbriefe wurden die Gepflogenheiten des DIFF in bezug auf das Layout beachtet. Verbesserungen können noch beim Druck der endgültigen Fassung der Studienbriefe erwartet werden, weil dann vielfältigere Gestaltungsmöglichkeiten bestehen als bei der maschinenschriftlichen Form. Die Studienbriefe enthalten Glossare, Lesehilfen am Seitenrand, Arbeitsaufgaben und Lernzielformulierungen als Lernhilfen für die Lehrer. (vgl. SCHNOTZ u.a. 1980). Wie Tabelle 18 zeigt, wurden diese Hilfen von den Teilnehmern durchweg als nützlich empfunden.

Tabelle 18: Nützlichkeit der Lernhilfen in den Studienbriefen nach dem Urteil der Teilnehmer

| | Kurs 1 (NW) | | Kurs 2 (Lux) | |
|--------------------------|-------------|------|--------------|------|
| | abs. | % | abs. | % |
| Glossare | 30 | 91,2 | 13 | 92,9 |
| Lesehilfen am Seitenrand | 20 | 60,6 | 8 | 57,1 |
| Arbeitsaufgaben | 23 | 71,9 | 6 | 42,9 |
| Lernzielformulierungen | 29 | 85,3 | 11 | 78,6 |

Die Beurteilung kann als Bestätigung der im DIFF üblichen fernstudienpädagogischen Aufbereitung der Studientexte angesehen werden.

In der abschließenden Befragung beurteilten die Teilnehmer auch die inhaltlich/fachliche Qualität der Studienbriefe, die rechtzeitig verteilt worden waren (vgl. Tab. 19)

Tabelle 19: Inhaltlich/fachliche Qualität der Studienbriefe (SB)
nach dem Urteil der Teilnehmer

| SB | Titel | Kurs 1 (NW) | | Kurs 2 (Lux) | |
|--------|---|-------------|-----|--------------|------|
| | | M | s | M | s |
| 1 | Internationale Bildungsberatung | 2.61 | .87 | 3.14 | .66 |
| 2 | Schule als Bezugssystem für Beratung | 3.03 | .90 | 3.54 | .66 |
| 3 | Bildungsinformation | 2.94 | .96 | 3.50 | .76 |
| 4 | Analyse der Schulleistung | 3.86 | .65 | 3.96 | .54 |
| 5 u. 6 | Schülerbeurteilung und Schullaufbahnberatung | 3.71 | .79 | 3.79 | .58 |
| 7 | Schulleistungsschwierigkeiten | 3.75 | .73 | 4.21 | .89 |
| 8 | Bewältigung von Schulleistungsschwierigkeiten | 3.58 | .81 | 3.85 | .99 |
| 9 | Verhaltens- und Erlebnisstörungen | 3.46 | .74 | 3.93 | .83 |
| 10 | Psychosoziale Konflikte in der Schulklasse | 3.67 | .72 | 3.57 | .85 |
| 11 | Analyse der Institution Schule | 2.94 | .90 | 3.62 | .87 |
| 12 | Fauschmittelprobleme | 3.36 | .92 | 4.00 | .96 |
| 14/II | Ausländische Schüler | - | - | 3.39 | .87 |
| 15 | Theoretische Grundlagen der Schulberatung | 3.47 | .76 | 3.46 | 1.05 |
| 16 | Organisation der Beratung | - | - | 3.46 | .52 |

Beurteilungsgegenstand war bei der vorliegenden Frage die konkrete Gestaltung der Studienbriefe. Zu beachten ist, daß die Studienbriefe im Durchschnitt schlechter als die sozialen Kurselemente beurteilt wurden.

In Kurs 1 lag das Urteil der Teilnehmer über die inhaltlich/fachliche Qualität der Studienbriefe 1, 3 und 11 unterhalb des Skalenn Mittelpunktes (3), die Studienbriefe 4 bis 7 und 10 erhielten von dieser Gruppe die besten Bewertungen. Die Qualitätsurteile aus Kurs 2 lagen größtenteils höher, kein Studienbrief wurde schlechter als 3.14 auf der fünfstufigen Skala beurteilt. Besonders günstige Werte erhielten die Studienbriefe 7, 12, 9 und 4. Urteilsübereinstimmung der beiden Teilnehmergruppen besteht in bezug auf die Studienbriefe 4 und 7.

Für eine Revision der Studienbriefe wünschten die Teilnehmer der Pilotkurse überwiegend eine Verringerung des Umfangs theoretischer Ausführungen und empirischer Untersuchungsergebnisse. Der Anteil der Literaturempfehlungen sollte gleichbleiben, Handlungsanweisungen und Zusammenfassungen sollten eher vermehrt werden. Uneinheitlich war das Urteil der beiden Kurse in bezug auf den Anteil der Aufgaben (vgl. Tab. 20).

Tabelle 20: Von den Teilnehmern gewünschter Umfang bei einer Revision der Studienbriefe (vgl. auch Tab. 17)

| | Kurs 1 (NW) | Kurs 2 (Lux) |
|------------------------------------|-------------|--------------|
| Theoretische Ausführungen | 50 | 15 |
| Empirische Untersuchungsergebnisse | 61 | 20 |
| Handlungsanweisung | 85 | 32 |
| Aufgaben | 72 | 20 |
| Zusammenfassungen | 82 | 30 |
| Literaturempfehlungen | 56 | 22 |

Legende: gleicher Umfang = 2 Punkte
 größerer Umfang = 3 Punkte
 geringerer Umfang = 1 Punkt

Eine angemessene Durchführung des Selbststudiums wurde von den Lehrern erwartet. Die knappen Hinweise zur Studientechnik aus Studienbrief 1 gingen kaum auf spezifisch fernstudienmethodische Probleme ein. Auch verwirklichte nur etwa ein Drittel der Lehrer diese Empfehlungen zum effektiven Studium. Von vielen Teilnehmern wurde das Selbststudium der Studienbriefe als Belastung erlebt (vgl. Tab. 21), insbesondere da es in Konkurrenz zu anderen beruflichen Anforderungen stand.

Tabelle 21: Vereinbarkeit von Selbststudium und beruflichen Anforderungen nach dem Urteil der Lehrer

(fünfstufige Skala; sehr gut = 5, sehr schlecht = 1)

| | M | s |
|--------------------------------------|------|-----|
| Kurs 1 (NW), ohne Stundenermäßigung | 1.33 | .59 |
| Kurs 1 (NW), mit Stundenermäßigung | 2.74 | .89 |
| Kurs 2 (Lux), ohne Stundenermäßigung | 2.64 | .5 |

Auch schätzten die Lehrer in Kurs 1 mit 11,2 Stunden die durchschnittlich erforderliche wöchentliche Arbeitszeit mehr als doppelt so hoch ein, wie von den Lehrbriefautoren angenommen. Dem DIFF-Erfahrungswert aus anderen Lehrgängen kommt die Einschätzung von 5,3 Stunden pro Woche (Kurs 2) recht nahe. Wie die Planer, so sind auch die Lehrer der Meinung, daß ein Sechswochenzyklus für die Versendung der Studienbriefe angemessen sei.

In informellen Gesprächen mit den Kursteilnehmern kam der Verdacht auf, daß das Selbststudium nicht regelmäßig betrieben wurde. Um diesen Eindruck zu überprüfen, wurden die Teilnehmer mehrfach gebeten einzuschätzen, wieviel Prozent des Studienmaterials sie rezipiert hätten (vgl. Tab 22).

Tabelle 22: Art und Anteil der Bearbeitung der Studienbriefe
(Prozentangaben)

| Termin der Datenerhebung | intensiv durchgearbeitet | gelesen | diagonal gelesen, überflogen | überhaupt nicht angesehen |
|--------------------------|--------------------------|---------|------------------------------|---------------------------|
| Kurs 1 (NW) | | | | |
| Blockseminar 3 | 25,8 | 26,7 | 13,7 | 33,7 |
| Blockseminar 4 | 21,7 | 26,9 | 22,8 | 28,6 |
| Kurs 2 (Lux) | | | | |
| Blockseminar B | 22,0 | 31,0 | 25,0 | 22,0 |
| Blockseminar C | 17,6 | 34,6 | 20,7 | 27,2 |
| Blockseminar D | 22,5 | 52,3 | 16,6 | 8,6 |
| Blockseminar E | 21,6 | 24,7 | 25,9 | 27,8 |

Um offene Antworten zu evozieren und die Tendenz zur sozial erwünschten Reaktion zu reduzieren, wurde den Teilnehmern in der vorausgehenden Frage die Entschuldigung angeboten, es sei nicht genügend Zeit für die Bearbeitung der Studienbriefe verfügbar gewesen (vgl. Tab 23). Auch wurden die Fragen mit dem Hinweis auf die Revision des Kurses eingeleitet.

Tabelle 23: Verfügbare Zeit zur Bearbeitung der Studienbriefe

| Termin der Daten- erhebung | genügend Zeit | | nicht genügend Zeit | |
|-------------------------------|---------------|------|---------------------|------|
| | abs. | % | abs. | % |
| Kurs 1 (NW) | | | | |
| Blockseminar 3 | 1 | 3,2 | 30 | 96,8 |
| Blockseminar 4 | 3 | 9,1 | 30 | 90,9 |
| Kurs 2 (Lux) | | | | |
| Blockseminar B | 5 | 33,3 | 10 | 66,7 |
| Blockseminar C | 5 | 21,7 | 18 | 78,3 |
| Blockseminar D | 7 | 43,8 | 9 | 56,3 |
| Blockseminar E | 2 | 14,0 | 12 | 86,0 |

Führt man die Auswertung über Art und Anteil der Studienbriefe (Tab. 22) differenziert nach den Werten der Tabelle 23 ("Verfügbare Zeit") durch, so zeigt sich, daß Lehrer, die angaben, nicht genügend Zeit für die Bearbeitung gehabt zu haben, noch erheblich kleinere Anteile der Studienbriefe gelesen und bearbeitet hatten als der Durchschnitt. Die mangelnde Rezeption der Studienbriefe durch die Teilnehmer ist das zentrale Problem des Fernstudienlehrgangs und es stellt die Ausbildung als Fernstudium generell in Frage. Da die objektiv verfügbare Zeit und die Bedeutung, die die Leser dem Thema zuschreiben, nicht beeinflusbar ist, kann eine Steigerung der Leseintensität wohl am ehesten durch eine Verknüpfung der Studienbriefethemen mit den Blockseminarthemen erzielt werden.

Die nur in geringem Umfang bzw. nur von wenigen durchgeführten Selbststudien hatten Auswirkungen auf die Blockseminare und insbesondere auf das Drittel der Zeit, das der Diskussion bzw. der Verarbeitung des schriftlichen Materials dienen sollte. Bei der Besprechung der Studienbriefe mit dem Studienleiter wurden kaum Fragen vorgebracht; vielmehr war die Tendenz festzustellen, auf allgemeine Diskussionsthemen, (z.B. Fragen des Kursverlaufs) auszuweichen.

4.1.2. Blockseminare

Bei einem angenommenem Zeitbedarf von fünf Stunden wöchentlicher Arbeitszeit für die Studienbriefe standen den ca. 450 Stunden für das Selbststudium rund 300 Stunden für soziale Lernphasen (Blockseminare und Hospitationen) gegenüber. Eine direkte Zuordnung von Themen der Blockseminare zu bestimmten Aufgabenfeldern der Schulberatung oder Themen der Studienbriefe, wie von Beiratsmitgliedern vorgeschlagen, wurde durch Wiederholungen der Trainingsangebote und im Hinblick auf Ausbildungsschwerpunkte modifiziert.

Die Programmübersichten der Blockseminare im Anhang geben einen Überblick über die dort bearbeiteten Themen. Die Bedeutung, die die Teilnehmer den Themen der Veranstaltung beigemessen haben, ist aus Tabelle 24 zu ersehen.

Tabelle 24: Bedeutung der Themen der Blockseminare im Urteil der Teilnehmer

| Blockseminare | Kurs 1 (NW) | |
|--|--------------|------|
| | M | s |
| Personenzentrierte Gesprächsführung | 4.53 | .61 |
| Psychodiagnostisches Gespräch | 4.56 | .7 |
| Bildungsinformation/Information über Schulabschlüsse | 3.61 | 1.18 |
| Verhaltensbeobachtung | 4.69 | .53 |
| Schullaufbahnberatung und Schülerbeurteilung | 4.39 | .99 |
| Informelle Tests/Schulleistungsbeurteilung | 3.64 | .96 |
| Diagnose und Beratung in der Einzelfallhilfe | 4.69 | .53 |
| Konfliktregelung einschl. Beratungsgespräch | 4.72 | .45 |
| Gutachtenerstellung | 4.14 | .63 |
| Zusammenarbeit mit Erziehungsberatung und Berufsberatung | 3.89 | .95 |
| Rollenproblematik des Beratungslehrers | 4.11 | .95 |
| Soziometrie | 3.03 | .94 |
| | Kurs 2 (Lux) | |
| | M | s |
| Personenzentrierte Gesprächsführung | 4.57 | .65 |
| Information über Schulabschlüsse | 3.79 | 1.25 |
| Mediengerechte Informationsvermittlung | 3.36 | 1.15 |
| Leistungsbeurteilung/-bewertung | 4.29 | .73 |
| Verhaltensbeobachtung | 4.29 | .73 |
| Lernstil und Problemlösung | 4.36 | .75 |
| Diagnostischer Prozeß (SLB) | 4.21 | .8 |
| Fallbesprechung, Einzelfallhilfe | 4.71 | .47 |
| Kommunikation in Betreuersituation | 4.64 | .5 |

Fortsetzung Tabelle 24

| Blockseminare | Kurs 2 (Lux) | |
|---|--------------|------|
| | M | s |
| Informelle Tests | 3.21 | .89 |
| Remedialer Unterricht | 3.86 | .77 |
| Erinnerte Schulschwierigkeiten | 3.43 | .65 |
| Schulangst | 4.36 | .63 |
| Drogenberatung | 3.71 | 1.07 |
| Rollenproblematik des Beratungslehrers | 3.57 | .94 |
| Historische Entwicklung der Schulberatung | 2.29 | .91 |

Mit einer Ausnahme in Kurs 2 liegen alle durchschnittlichen Beurteilungen über dem Skalenmittelpunkt der fünfstufigen Skala. Bei 75% bzw. 50% der Veranstaltungen ergeben sich sogar durchschnittliche Werte von >4 . Den bei einer Kurswiederholung gewünschten Umfang der Themen der Blockseminare zeigt Tabelle 25.

Tabelle 25: Gewünschter Umfang in bezug auf die Themen der Blockseminare nach dem Urteil der Teilnehmer (vgl. auch Tab. 17)

| Kurs 1 (NW) | Punkte |
|--|--------|
| Personenzentrierte Gesprächsführung | 88 |
| Psychodiagnostisches Gespräch | 91 |
| Bildungsinformation/Information über Schulabschlüsse | 63 |
| Verhaltensbeobachtung | 88 |
| Schullaufbahnberatung und Schülerbeurteilung | 81 |
| Informelle Tests/Schulleistungsbeurteilung | 67 |
| Diagnose und Beratung in der Einzelfallhilfe | 86 |
| Konfliktregelung einschł. Beratungsgespräch | 94 |
| Gutachtenerstellung | 83 |
| Zusammenarbeit mit Erziehungsberatung und Berufsberatung | 71 |
| Rollenproblematik des Beratungslehrers | 73 |
| Soziometrie | 53 |
| Kurs 2 (Lux) | |
| Personenzentrierte Gesprächsführung | 40 |
| Information über Schulabschlüsse | 28 |
| Mediengerechte Informationsvermittlung | 24 |
| Leistungsbeurteilung/-bewertung | 31 |
| Verhaltensbeobachtung | 35 |
| Lernstil und Problemlösung | 35 |
| Diagnostischer Prozeß (Schullaufbahn) | 31 |
| Fallbesprechung, Einzelfallhilfe | 36 |
| Kommunikation in Betreuersituation | 29 |
| Informelle Tests | 23 |
| Remedialer Unterricht | 30 |
| Erinnerte Schulschwierigkeiten | 22 |

Fortsetzung Tabelle 25

| Kurs 2 (Lux) | Punkte |
|---|--------|
| Schulangst | 30 |
| Drogenberatung | 30 |
| Rollenproblematik des Beratungslehrers | 28 |
| Historische Entwicklung der Schulberatung | 17 |

Legende: gleicher Umfang = 2 Punkte
größerer Umfang = 3 Punkte
geringerer Umfang = 1 Punkt

In Kurs 1 (NW) sahen die Teilnehmer die Themen "Konfliktregelung" einschließlich "Beratungsgespräch", "Verhaltensbeobachtung", "Diagnose und Beratung in der Einzelfallhilfe", "Psychodiagnostisches Gespräch" und "Personenzentrierte Gesprächsführung" als besonders wichtig an (Werte $>4,5$ auf der fünfstufigen Skala) und wünschten mehrheitlich eine Vergrößerung des Zeitbudgets für diese Programmteile. "Schullaufbahnberatung und Schülerbeurteilung", "Gutachtenerstellung" sowie "Rollenproblematik des Beratungslehrers" wurden zwar als wichtig angesehen (Werte >4), trotzdem votierte hier die Mehrheit der Teilnehmer für gleichen zeitlichen Umfang der Programmteile bei einer Wiederholung des Beratungslehrausbildungskurses. Unter dem Skalenmittelpunkt lag bei dieser Bedeutungseinschätzung keines der Themen aus den Blockseminaren, was die Qualität der didaktischen Planung bestätigt.

In Kurs 2 (Lux) wurde die Hälfte aller Veranstaltungsteile der Blockseminare mit Werten >4 beurteilt. Als besonders wichtig in den Augen der Teilnehmer können die "Fallbesprechungen zur Einzelfallhilfe", die "Kommunikation in der Betreuersituation" und die "Personenzentrierte Gesprächsführung" hervorgehoben werden.

Der Verdacht, daß die Urteile hinsichtlich des wünschenswerten Umfangs und der Bedeutung eines Themas konfundierten (der bei den Ergebnissen aus Kurs 1 aufkommen konnte), bestätigte sich nicht in Kurs 2. Eine Vergrößerung des Zeitbudgets wurde mehrheitlich gewünscht für "Personenzentrierte Gesprächsführung", "Verhaltensbeobachtung", "Lernstil und Problemlösung" sowie für die "Fallbesprechungen zur Einzelfallhilfe". Das Urteil in bezug auf "Remedialen Unterricht" war uneinheitlich, tendenziell aber für eine Ausweitung. Eine Verkürzung wünschten die Teilnehmer zu fast 79% hinsichtlich

des Themas "Historische Entwicklung der Schulberatung". Bei neun von 16 Programmteilen entsprach die Planung dem, was auch die Teilnehmer im Nachhinein für wünschenswert hielten.

Ebenso wie die Qualität der Studienbriefe wurde auch die Qualität der Blockseminare (und der Hospitationen) von den Teilnehmern beurteilt (vgl. Tab. 26).

Tabelle 26: Inhaltlich/fachliche Qualität der sozialen Lernphasen nach dem Urteil der Teilnehmer

(fünfstufige Skala: sehr groß = 5, sehr schlecht = 1)

| | Kurs 1 (NW) | | Kurs 2 (Lux) | |
|-------------------------------------|-------------|------|--------------|-----|
| | M | s | M | s |
| Blockseminar 1/A | 3.13 | .81 | 3.92 | .76 |
| Blockseminar 2/B | 3.55 | .75 | 3.50 | .67 |
| Blockseminar 3/C | 3.65 | .65 | 4.00 | .58 |
| Blockseminar 4/D | 3.97 | .66 | 3.92 | .76 |
| Blockseminar E | - | - | 3.93 | .83 |
| Hospitationen im 1. Ausbildungsjahr | 3.82 | 1.00 | - | - |
| Hospitationen im 2. Ausbildungsjahr | 4.06 | .77 | - | - |

Zur Beurteilung der inhaltlich/fachlichen Qualität wurden auch Daten direkt nach den Blockseminaren erhoben. Zumeist sind Veranstaltungsteile, z.B. Trainings beurteilt worden; die Skala war wiederum fünfstufig (vgl. Tab. 27).

Tabelle 27: Inhaltlich/fachliche Qualität der Blockseminare nach dem Urteil der Lehrer

| | Kurs 1 (NW) | |
|---|--------------|------|
| | M | s |
| Blockseminar 2 (pauschal) | 3.71 | .59 |
| Verhaltensbeobachtung (VB) | 3.29 | .94 |
| Diagnose und Beratung... (DIA) | 4.07 | .79 |
| Informelle Tests (IT) | 3.89 | .76 |
| Konfliktlösung (KO) | 3.89 | .76 |
| Gutachtenerstellung (GUT) | 4.12 | .99 |
| Kleingruppe zu Themen der SB | 3.94 | 1.01 |
| Diskussion der Evaluationsergebnisse | 3.0 | .95 |
| | Kurs 2 (Lux) | |
| | M | s |
| Blockseminar A (pauschal) | 3.57 | .66 |
| Gesprächsführung | 3.8 | .68 |
| Informationsvermittlung | 3.53 | .64 |
| Leistungsbeurteilung/Informelle Tests | 3.83 | .78 |
| Diagnostischer Prozeß (SLB) | 4.0 | .95 |
| Verhaltensbeobachtung | 3.35 | 1.07 |
| Lernstil und Problemlösung | 3.47 | .93 |
| Leistungsbewertung/-beurteilung | 3.75 | .87 |
| Fallbesprechung Einzelfallhilfe | 4.08 | .76 |
| Kommunikation in Betreuersituation | 3.69 | 1.03 |
| Remedialer Unterricht | 3.77 | 1.01 |
| Erinnerte Schulschwierigkeiten | 4.0 | .91 |
| Schulangst | 4.46 | .69 |
| Drogenprobleme | 4.29 | .61 |
| Rollenproblematik des Beratungslehrers | 2.71 | 1.27 |
| Historische Entwicklung der Schulberatung | 3.36 | .84 |

Qualitätsbeurteilungen am Ende der Seminare ergaben in Kurs 1 die relativ günstigsten Werte für "Gutachtenerstellung" (GUT), "Diagnose und Beratung in der Einzelfallhilfe" (DIA) und "Informelle Tests" (IT).

An dieser Stelle ist erneut darauf hinzuweisen, daß fast alle Trainings zu den Blockseminaren in Kleingruppen durchgeführt wurden, wie aus dem Programm ersichtlich. Die Teilnehmer beurteilten gegebenenfalls verschiedene Durchführungen der Kleingruppenarbeit zu einem Thema. Die Zusammenfassung der Urteile, die die Übersichtlichkeit der Ergebnisdarstellung erhält, kann nur toleriert werden, wenn keine direkten Konsequenzen aus der Evaluation gezogen werden.

In Kurs 2 liegen fünf von 16 Beurteilungen über dem Wert 4 (auf der bis zu fünf Punkte reichenden Skala), was insgesamt auf qualitativ gute Seminare hinweist, und zwar zu den Themen

- "Schulangst",
- "Drogenprobleme",

- "Fallbesprechung zur Einzelfallhilfe",
- "Erinnerte Schulschwierigkeiten",
- "Diagnostischer Prozeß in der Schullaufbahnberatung".

Nur die Thematisierung der "Rollenproblematik des Beratungslehrers" wurde (mit einem Wert unter dem Skalenmittelpunkt) ungünstig beurteilt; für diesen Veranstaltungsteil war zugleich das Urteil der Teilnehmergruppe am wenigsten einheitlich.

Auskunft über die inhaltliche Qualität unter dem Aspekt der Verwertbarkeit in der Praxis gab auch der Faktor "Praktische Relevanz" des Fragebogens zur Beurteilung akademischer Lehrveranstaltungen (FzBaL; vgl. 3.3.3). In zwölf Gruppenarbeiten der Blockseminare 3 und 4 des Kurses 1 wurde dieser Fragebogen eingesetzt (vgl. Tab.28)

- Verhaltensbeobachtung (VB): Zwei Gruppen mit verschiedenen Trainern
- Diagnose und Beratung in der Schullaufbahnberatung und Einzelfallhilfe (DIA): Drei Gruppen mit verschiedenen Trainern
- Informelle Tests (IT): Zwei Gruppen eines Trainers
- Konfliktlösung (KO): Zwei Gruppen eines Trainers
- Gutachtenerstellung (GUT): Drei Gruppen verschiedener Trainer

Tabelle 28: Beurteilung der "Praktischen Relevanz" (FzBaL) der Gruppenarbeiten in Kurs 1 (NW)

| | IST-Urteil | SOLL-Urteil | Differenz IST-SOLL |
|-------|------------|-------------|--------------------|
| VB 1 | 3.84 | 4.24 | - .40 |
| VB 2 | 3.29 | 4.12 | - .83 |
| DIA 1 | 4.45 | 4.53 | - .08 |
| DIA 2 | 4.33 | 4.6 | - .27 |
| DIA 3 | 3.91 | 4.05 | - .14 |
| IT 1 | 3.19 | 4.14 | - .95 |
| IT 2 | 3.53 | 3.97 | - .44 |
| GUT 1 | 4.8 | 4.68 | + .12 |
| GUT 2 | 4.63 | 4.48 | + .15 |
| GUT 3 | 4.4 | 4.35 | + .05 |
| KO 1 | 4.33 | 4.41 | - .08 |
| KO 2 | 4.25 | 4.36 | - .11 |

Hinter den Erwartungen der Teilnehmer blieben am ehesten die Trainings zur Verhaltensbeobachtung und zu informellen Tests zurück, obwohl die SOLL-Urteile nicht auffällig hoch waren. Kein IST-Urteil lag allerdings unter dem Skalenmittelpunkt der fünfstufigen Skala.

Die beiden Faktoren "Effiziente Stoffvermittlung" und "Eigenaktivität der Teilnehmer" des FzBaL waren für die Beurteilung der methodischen Aspekte der Trainings von Bedeutung. Die SOLL-Urteile beim Faktor "Effiziente Stoffvermittlung" lagen niedriger als bei der "Praktische Relevanz". Dennoch waren IST-SOLL-Differenzen von -0.97 und -1.12 festzustellen (vgl. Tab. 29). Das IST-Urteil für IT 1 lag unter dem Skalenmittelpunkt.

Tabelle 29: Beurteilung der "Effizienten Stoffvermittlung" (FzBaL/ Kurs 1)

| | IST-Urteil | SOLL-Urteil | IST-SOLL-Differenz |
|-------|------------|-------------|--------------------|
| VB 1 | 3.63 | 4.03 | - .4 |
| VB 2 | 3.04 | 4.01 | - .97 |
| DIA 1 | 3.78 | 3.98 | - .2 |
| DIA 2 | 3.42 | 3.72 | - .3 |
| DIA 3 | 3.5 | 3.89 | - .39 |
| IT 1 | 2.74 | 3.86 | -1.12 |
| IT 2 | 3.29 | 3.87 | - .58 |
| GUT 1 | 4.14 | 3.92 | + .22 |
| GUT 2 | 3.71 | 3.89 | - .18 |
| GUT 3 | 4.0 | 3.87 | + .13 |
| KO 1 | 4.11 | 3.94 | + .17 |
| KO 2 | 3.69 | 3.97 | - .28 |

Die IST-Urteile in bezug auf "Eigenaktivität der Teilnehmer" lagen nur bei IT 1 unter dem Skalenmittelpunkt. Hohe Diskrepanzen zwischen SOLL- und IST-Urteilen wiesen dieses Training und IT 2 sowie VB 2 auf (vgl. Tab. 30).

Tabelle 30: Beurteilung der "Eigenaktivität der Teilnehmer"
(FzBaL/Kurs 1)

| | IST-Urteil | SOLL-Urteil | IST-SOLL-Differenz |
|-------|------------|-------------|--------------------|
| VB 1 | 3.54 | 4.22 | - .68 |
| VB 2 | 3.13 | 4.15 | -1.02 |
| DIA 1 | 4.12 | 4.37 | - .25 |
| DIA 2 | 3.83 | 4.41 | - .58 |
| DIA 3 | 3.97 | 4.19 | - .22 |
| IT 1 | 2.51 | 4.04 | -1.53 |
| IT 2 | 3.12 | 4.09 | - .97 |
| GUT 1 | 4.61 | 4.5 | + .11 |
| GUT 2 | 4.14 | 4.03 | + .11 |
| GUT 3 | 4.18 | 4.25 | - .07 |
| KO 1 | 4.37 | 4.51 | - .14 |
| KO 2 | 3.89 | 4.19 | - .3 |

Für Kurs 1 ist festzuhalten, daß die Effizienz der Stoffvermittlung und die Möglichkeiten zur Eigenaktivität der Teilnehmer in fast allen Fällen gut beurteilt wurden, d.h. die Mittelwerte lagen fast ausnahmslos im positiven Bereich der Skala (Werte > 3).

Soziale Beziehungen zwischen Trainern und Teilnehmern erfaßte der Faktor "Dozent auf Überlegenheit bedacht" des FzBaL. Niedrige Werte waren hier positiv zu bewerten, da die Items negativ formuliert sind; entsprechend wurde auch die SOLL-IST-Differenz berechnet, so daß negative Differenzen - wie oben - das Zurückbleiben des perzipierten Dozentenverhaltens in dieser Dimension hinter den Teilnehmererwartungen bedeuten.

Bei den meisten Arbeitsgruppen fanden sich nur geringe Differenzen; GUT 1 und 3 übertrafen die Teilnehmererwartungen deutlich positiv. IT 1 und DIA 2 wiesen die größten negativen Diskrepanzen auf (vgl. Tab. 31).

Tabelle 31: Beurteilung der von den Teilnehmern perzipierten "Überlegenheit des Dozenten" (FzBaL/Kurs 1)

| | IST-Urteil | SOLL-Urteil | SOLL-IST-Differenz |
|-------|------------|-------------|--------------------|
| VB 1 | 1.87 | 1.95 | .08 |
| VB 2 | 2.37 | 2.04 | - .33 |
| DIA 1 | 1.68 | 1.84 | .16 |
| DIA 2 | 2.31 | 1.85 | - .46 |
| DIA 3 | 1.69 | 2.07 | .38 |
| IT 1 | 3.05 | 2.34 | - .71 |
| IT 2 | 2.55 | 2.17 | - .38 |
| GUT 1 | 1.45 | 2.54 | + .91 |
| GUT 2 | 2.25 | 2.14 | - .11 |
| GUT 3 | 1.40 | 1.85 | .45 |
| KO 1 | 1.82 | 1.82 | 0 |
| KO 2 | 1.76 | 1.89 | .13 |

Die Qualität der sozialen Beziehungen zeigte sich auch in der Frage nach der Zufriedenheit mit den Personen(gruppen), die an der Ausbildung beteiligt waren (vgl. Tab. 32).

Im Kurs 1 (NW) wurde die Zufriedenheit (zumeist) umso höher eingeschätzt, je intensiver die Beziehungen zu den Lehrern waren. Studienleitung, Schulpsychologen und Trainer erhielten sehr positive Beurteilungen. 50% der Teilnehmer in Kurs 1 kreuzte in bezug auf die Vertreter des Kultusministeriums den Skalenmittelpunkt an (definiert als teils/teils), ca. 30% waren unzufrieden. Hierbei kamen vermutlich divergierende Interessen und Spannungen zwischen Kursteilnehmern und Behörde zum Ausdruck, die in der Unsicherheit über den zukünftigen Status des Beratungslehrers sowie in der Unzufriedenheit über mangelnde Unterstützung während der Ausbildung begründet sein können. In Kurs 2 (Lux) erhielt die Studienleitung das relativ schlechteste Urteil, das jedoch noch über dem Skalenmittelpunkt (3) lag.

**Tabelle 32: Zufriedenheit mit am Lehrgang beteiligten Personen-
(gruppen)**
(fünfstufige Skala; sehr zufrieden = 5, sehr unzufrieden = 1)

| | Kurs 1 (NW) | | Kurs 2 (Lux) | |
|--|-------------|-----|--------------|-----|
| | M | s | M | s |
| Schulpsychologen | 4.03 | .81 | - | - |
| Referenten in den Blockveranstaltungen | 3.17 | .51 | 3.64 | .63 |
| Trainer in den Blockveranstaltungen | 3.75 | .65 | 3.79 | .70 |
| Studienleiter | 4.37 | .73 | 3.50 | .94 |
| Projektleiter | 3.54 | .95 | - | - |
| Evaluator | 3.28 | .78 | 4.00 | .56 |
| Vertreter des Ministeriums | 2.58 | .88 | - | - |
| Vertreter des Landesinstituts | 3.11 | .82 | - | - |
| Teilnehmer | 3.71 | .67 | 4.07 | .48 |

Ob Lehrer verschiedener Schulformen/-stufen gemeinsam zu Beratungslehrern ausgebildet werden sollen, kann unter sozialen, kursorganisatorischen und inhaltlichen Aspekten diskutiert werden.

Von vielen Kursteilnehmern wurden die Vorteile betont, die der Erfahrungsaustausch mit Kollegen der verschiedenen Schulstufen im Verlauf der Ausbildung bot (vgl. Tab. 33).

Tabelle 33: Gespräch mit anderen Kollegen
(fünfstufige Skala: sehr vorteilhaft = 5, überhaupt nicht = 1)

| | Kurs 1 (NW) | | Kurs 2 (Lux) | |
|------------------|-------------|------|--------------|------|
| | M | s | M | s |
| Blockseminar A | - | - | 4.05 | 1.05 |
| Blockseminar 2/B | 4.48 | .77 | 4.5 | .65 |
| Blockseminar 3/C | 4.39 | 1.02 | 4.25 | .74 |
| Blockseminar 4/D | 4.35 | 1.12 | 4.15 | 1.07 |
| Blockseminar E | - | - | 4.86 | .36 |

Den Teilnehmern in Kurs 1 wurde zum Abschluß ein semantisches Differential (aus BIRTSCH 1977) vorgegeben, anhand dessen sie das Verhalten der Kollegen in den vier Blockseminaren einschätzen sollten. Die aus den gemittelten Urteilen gebildeten Profile waren in allen vier Fällen sehr ähnlich. Fast alle Werte lagen im positiven Bereich.

Allerdings waren drei Gruppen von Teilnehmern unterscheidbar, die verschiedene Antworttendenzen zeigten:

- a) für alle vier Blockseminare gleiche (in der Regel positive) Urteile,
- b) positivere Beurteilung des Verhaltens in den ersten Blockseminaren,
- c) positivere Beurteilung des Verhaltens in den letzten Blockseminaren.

Da vermutlich mit der rückblickenden Einschätzung des Kollegenverhaltens die Erinnerungsfähigkeit der Lehrer überfordert war, wurde in Kurs 2 das semantische Differential nur in bezug auf die letzte Veranstaltung vorgegeben. Die aus semantischen Differentialen gebildeten Profile der jeweils letzten Seminare zeigten mit einer Ausnahme tendenziell gleich Ausprägungen, wobei die Mittelwerte in Kurs 2 durchweg ein wenig höher lagen, d.h. positiver waren.

Die Ausnahme betraf die Pole "von allen gleichermaßen beeinflusst vs. dominiert von wenigen". Der Wert in Kurs 2 lag hier am niedrigsten und als einziger im negativen Bereich. Dies kann Ausdruck der Teilnehmer dafür gewesen sein, daß die im Blockseminar anwesenden Schulpsychologen häufig den Gang der Diskussion bestimmten.

Tabelle 34: Verhalten der Teilnehmer im letzten Blockseminar
(1. Begriff = 7, 2. Begriff = 1)

| | Kurs 1 (NW) M | Kurs 2 (Lux) M |
|---|------------------|-------------------|
| offen/zaghaft | 5.17 | 5.75 |
| gelockert/gelähmt | 4.94 | 5.5 |
| frei/befangen | 4.71 | 5.83 |
| von allen gleichermaßen beeinflusst/ dominiert von wenigen | 4.4 | 3.73 |
| partnerschaftlich/einseitig autoritär | 4.77 | 5.33 |
| rücksichtsvoll/rücksichtslos | 4.74 | 5.75 |
| gefühlsbetont/distanziert | 4.29 | 4.58 |
| herzlich/nüchtern | 4.41 | 5.25 |
| persönlich/sachlich | 4.29 | 4.33 |

4.1.3. Hospitationen

Ausbildungsinhalte der Hospitationen (im nordrhein-westfälischen Kurs) waren:

Pädagogisch-psychologische Diagnostik

- Diagnostisches Gespräch (Anamnese, Exploration),
- Verhaltensbeobachtung und -beurteilung,
- Standardisierte Testverfahren (mindestens PSE/LPS u. KFT).

Beratung

- als Informationsvermittlung,
- als Entscheidungshilfe.

Aktivitäten der Lehrer im ersten Ausbildungsjahr und der Schulpsychologen verdeutlicht das folgende Orientierungsschema (vgl. Tab. 35).

Tabelle 35: Aktivitäten von Beratungslehrern und Schulpsychologen bei den Hospitationen

| <u>BERATUNGSLEHRER</u> | <u>SCHULPSYCHOLOGE</u> |
|---|--|
| hospitiert | führt Untersuchung und Beratung durch |
| führt Teile der Untersuchung durch und wertet diese aus | führt die übrige Untersuchung und die Beratung durch, supervisioniert die Aktivitäten des Beratungslehrers |
| führt Untersuchung und Beratung durch | ist Supervisor |
| führt Untersuchung und Beratung eigenständig durch | ist Anlaufstelle für sich ergebende Probleme |

Im zweiten Ausbildungsjahr erhielt der Beratungslehrer darüber hinaus Zugang zur Einzelfallhilfe. Um Überforderungen zu vermeiden, zielten die Hospitationen auf die

- Sensibilisierung für Beratungsanlässe,
- Fähigkeit zur Problemidentifizierung und -analyse,
- realistische Einschätzung der Hilfen, die der Beratungslehrer selbst anbieten kann,
- Bereitschaft, Hilfen anderer Beratungsdienste zu vermitteln.

Alle Themen der Hospitationen erreichten bei der Beurteilung ihrer Bedeutung Werte >4 (vgl. Tab. 36).

Tabelle 36: Bedeutung der Themen der Hospitationen
im Urteil der Teilnehmer
(fünfstufige Skala: sehr wichtig = 5, überhaupt nicht = 1)

| | Kurs 1 (NW) | |
|--|-------------|------|
| | M | s |
| Anamnese und Exploration | 4.81 | .47 |
| Verhaltensbeobachtung und -beurteilung | 4.58 | .6 |
| Standardisierte Testverfahren | 4.28 | .88 |
| Beratung als Informationsvermittlung | 4.03 | .94 |
| Beratungsgespräch | 4.8 | .47 |
| Selbständige Bearbeitung eines Falles | 4.86 | .35 |
| Kooperation mit anderen Beratungs- diensten | 4.03 | 1.03 |

Das einheitlichste Urteil und damit die Zuschreibung der größten Bedeutung überhaupt betraf die "selbständige Bearbeitung eines Falles" (M = 4.86, s = .35). Gleichbleibender Umfang wünschten die Teilnehmer hinsichtlich "Anamnese und Exploration", "Standardisierte Testverfahren" und "Beratung als Informationsvermittlung". Bei anderen Themen der Hospitationen wurde - meist mehrheitlich - eine zeitliche Ausdehnung gewünscht (vgl. Tab. 37).

Tabelle 37: Von den Teilnehmern gewünschter Umfang der Themen bei einer Revision der Beratungslehrausbildung (vgl. auch Tab. 17)

| Hospitationen Kurs 1 (NW) | Punkte |
|--|--------|
| Anamnese und Exploration | 89 |
| Verhaltensbeobachtung und -beurteilung | 96 |
| Standardisierte Testverfahren | 78 |
| Beratung als Informationsvermittlung | 75 |
| Beratungsgespräch | 97 |
| Selbständige Bearbeitung eines Falles | 94 |
| Kooperation mit anderen Beratungs- diensten | 78 |

Legende: gleicher Umfang = 2 Punkte
größerer Umfang = 3 Punkte
geringerer Umfang = 1 Punkte

Eindeutig war das Votum für die Durchführung von Hospitationen; 97,1 % der Lehrer aus Kurs 1 und 76,9 % aus Kurs 2 hielten sie im Rahmen der Ausbildung zum Beratungslehrer für erforderlich. Die Teilnehmer im ersten Kurs hielten 31 Tage Hospitationen in Schulpsychologischen Diensten für angebracht, im zweiten Kurs 18 Tage. Außerdem wurden Hospitationen - in der Regel dreitägig - in anderen Einrichtungen gewünscht: 90,3 % in Kurs 1, 90,9 % in Kurs 2 (vgl. Tab. 38).

Tabelle 38: Wünschenswerte Hospitationen in anderen Einrichtungen
(nach Meinung der Teilnehmer)

| | Kurs 1 (NW) | | Kurs 2 (Lux) | |
|---|-------------|------|--------------|-------|
| | abs. | % | abs. | % |
| Beratungsstellen von Gesamtschulen | 22 | 61,1 | - | - |
| Erziehungsberatungsstellen | 31 | 86,1 | (8 | 57,1) |
| Berufsberatung des Arbeitsamtes | 29 | 80,6 | 10 | 71,4 |
| in anderen Schulformen | 24 | 66,7 | 7 | 50,0 |
| bei Beratungslehrern des gleichen Schultyps | 27 | 75,0 | 10 | 71,4 |
| bei sonstigen Institutionen | 4 | 11,1 | 2 | 14,3 |

In bezug auf die Gruppenzusammensetzung während der Blockseminare hielten ca. zwei Drittel der Teilnehmer aus Kurs 1 die im Pilotkurs realisierte Form (schulformen- und schulstufenübergreifend) für angebracht. In Kurs 2, in dem nur Lehrer aus dem Sekundarbereich ausgebildet wurden, wünschten 36 % auch bei Wiederholungen diese Gruppenzusammensetzung, während 43 % übergreifende Gruppierungen, wie in Kurs 1, vorzogen.

Zu den Hospitationen liegen die Befragungsergebnisse aus Kurs 1 vor; 36 % der Lehrer wünschten hier für die Gruppenzusammensetzung die Orientierung an einer Schulform, 28 % an einer Schulstufe; 31 % der Befragten möchten gemeinsam mit Kollegen aus allen Schulformen/-stufen hospitieren. Aus diesen Ergebnissen läßt sich eine leichte Tendenz für den Wunsch nach einer Homogenisierung der Ausbildungsgruppen bei Hospitationen ablesen, anders als in bezug auf die Blockseminare (vgl. Tab. 39).

Tabelle 39: Gewünschte Gruppenzusammensetzung

| | Kurs 1 (NW) | | | | Kurs 2 (Lux) | |
|--|--------------------|------|--------------------|------|---------------|------|
| | Hospita- tionen | | Block- seminare | | Blockseminare | |
| | abs. | % | abs. | % | abs. | % |
| Jeweils eine Schulform | 13 | 36,1 | 8 | 22,9 | - | - |
| Jeweils eine Schulstufe (wie Kurs 2) | 10 | 27,8 | 4 | 11,4 | 5 | 35,7 |
| Alle Schulformen/-stufen (wie Kurs 1) | 11 | 30,6 | 23 | 65,7 | 6 | 42,9 |
| Sonstige Vorschläge | 2 | 5,6 | - | - | 3 | 21,4 |

4.1.4 Zusammenfassender Vergleich der Kurselemente

In der Abschlußbefragung versuchten die Teilnehmer ihre Zufriedenheit mit den verschiedenen Kurselementen im direkten Vergleich einzuschätzen (vgl. Tab 40); diese Bewertung war sicherlich nicht unabhängig von der Zufriedenheit mit den beteiligten Personen (vgl. 23).

Tabelle 40: Zufriedenheit mit Kurselementen nach dem Urteil der Teilnehmer (fünfstufige Skala; sehr zufrieden = 5, überhaupt nicht = 1)

| Zufriedenheit mit | Kurs 1 (NW) | | Kurs 2 (Lux) | |
|-------------------|-------------|-----|--------------|------|
| | M | s | M | s |
| Vorkurs | 1.79 | .90 | 3.08 | 1.17 |
| Blockseminaren | 3.64 | .68 | 4.43 | .65 |
| Hospitationen | 4.0 | .77 | - | - |
| Studienbriefen | 2.61 | .8 | 2.86 | .77 |
| Gesamtkurs | 3.34 | .59 | 3.71 | .47 |

Die Teilnehmer in Kurs 1 äußerten in allen Fällen geringere Zufriedenheit mit den Kurselementen als die Lehrer des Kurses 2; auffällig sind die Differenzen zwischen den beiden Gruppen, besonders hinsichtlich des Vorkurses und der Blockseminare.

Weit mehr als die Hälfte der Teilnehmer aus Kurs 1 hielt rückblickend die Mitbestimmungsmöglichkeiten hinsichtlich inhaltlicher und organisatorischer Aspekte der sozialen Lernphasen für angemessen. In Anbetracht teilweise heftiger Diskussionen und Auseinandersetzungen zu diesem Thema während der Blockseminare überraschte dieses

Ergebnis (vgl. Tab. 41). Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, daß Mitbestimmung und Teilnehmerorientierung in Fernstudienlehrgängen durch die Bedeutung der objektiven Lehrmaterialien und die Vorstrukturierung des Kursablaufs nur schwer zu realisieren sind.

Tabelle 41: Angemessenheit der Mitbestimmungsmöglichkeiten

| Mitbestimmungsmöglichkeiten in bezug auf | Kurs 1 (NW) | | Kurs 2 (Lux) | |
|--|-------------|------|--------------|------|
| | abs. | % | abs. | % |
| Gewichtung der Studienbriefe | 4 | 11,1 | 2 | 14,3 |
| Inhalte der Blockseminare | 26 | 72,2 | 9 | 64,3 |
| Inhalte der Hospitationen | 28 | 77,8 | - | - |
| Organisation der Blockseminare | 22 | 62,9 | 10 | 71,4 |
| Organisation der Hospitationen | 29 | 82,9 | - | - |

Während der Blockseminare diskutierten die Teilnehmer bei informellen Gesprächen in Kurs 1 etwa gleichgewichtig Themen der Ausbildung und die Rolle des Beratungslehrers, in Kurs 2 dominierten die ausbildungsbezogenen Themen (vgl. Tab. 42).

Tabelle 42: Hauptsächlicher Inhalt informeller Gespräche während der Blockseminare

| | Kurs 1 (NW) | | Kurs 2 (Lux) | |
|--|-------------|------|--------------|------|
| | abs. | % | abs. | % |
| Themen der Blockseminare und daraus abgeleitete Probleme | 14 | 40,0 | 11 | 78,6 |
| Organisation der Blockveranstaltungen | 2 | 5,7 | - | - |
| Organisation des Kurses | 3 | 8,6 | - | - |
| Rolle des Beratungslehrers im Schulsystem | 15 | 42,9 | 3 | 21,4 |
| Sonstiges | 1 | 2,9 | - | - |

Daß die Studienbriefe relativ geringe Auswirkungen hatten, zeigt Tabelle 43; kein Teilnehmer fühlte sich durch die Studienbriefe zu Diskussionen mit Nicht-Kursmitgliedern veranlaßt.

Tabelle 43: Kurselemente als Anregung zu Gesprächen mit Kollegen außerhalb des Kurses

| Anregungen zur Diskussion außerhalb des Kurses | Kurs 1 (NW) | | Kurs 2 (Lux) | |
|---|-------------|------|--------------|-----|
| | abs. | % | abs. | % |
| Blockseminare | 19 | 52,8 | 14 | 100 |
| Hospitationen | 16 | 44,4 | - | - |
| Studienbriefe | - | - | - | - |
| Keines der Kurselemente | 1 | 2,8 | - | - |

Die Rahmenbedingungen, unter denen die Pilotkurse durchgeführt wurden sind hinsichtlich der Befragungsergebnisse von Bedeutung. Der nicht immer rechtzeitige Versand der vervielfältigten Studienbriefe beeinträchtigte die Kontinuität des Selbststudiums. Die Durchführung der sozialen Lernphasen bedeutete für die meisten beteiligten Organisatoren, Trainer und Schulpsychologen die Übernahme neuer Aufgaben, für die sie keine spezifischen Erfahrungen mitbringen konnten.

Für beide Pilotkurse ist zusammenfassend zu sagen, daß die Organisation der sozialen Lehrveranstaltungen keine gravierenden Mängel erkennen ließ und im Hinblick auf die Ausbildungsziele funktional war. Detailliertere Untersuchungen sind allerdings hinsichtlich des Studienverhaltens der Lehrer und der Rezeption der Studienbriefe im Fernstudium wünschenswert.

Stärker jedoch als organisatorische Bedingungen wirkten sich konzeptionelle Unsicherheiten aus. Die Lehrer in Kurs 1 erlebten es als Belastung, daß ihnen nicht frühzeitig Zusagen über Art und Umfang ihrer späteren Tätigkeit als Beratungslehrer gemacht wurden. Noch ausstehende administrative Regelungen generalisierten sie als Konzeptionslosigkeit der gesamten Ausbildung. Entsprechend interpretierten sie die Anforderungen als willkürliche Zumutung.

In Kurs 2 traten solche Unsicherheiten nicht auf, denn ein großer Teil der Lehrer arbeitete bereits während der Beratungslehrausbildung in schulinternen Beratungsstellen.

Die fehlende bzw. nur geringe Zufriedenheit der Teilnehmer mit dem Vorkurs und den Studienbriefen ist als Indiz für die Revisionsbedürftigkeit dieser Kurselemente zu werten. Das (gesonderte) Urteil über die Zufriedenheit mit dem Gesamtkurs lag jeweils in einer mittleren Position. Die Blockseminare (und Hospitationen) lösten in beiden Kursen größere Zufriedenheit aus.- ein Ergebnis, das in-

direkt die Bedeutung der sozialen Lernphasen gegenüber dem Selbststudium hervorhebt.

4.2. Evaluation der Lernvoraussetzungen und Lernergebnisse der Teilnehmer

Begrenzungen der Aussagen, die sich aus methodischen Bedingungen ergeben, wurden in Zusammenhang mit der Beschreibung und Diskussion der gewählten Methoden hervorgehoben. Die dort genannten Einschränkungen hinsichtlich Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Ergebnisse beziehen sich sowohl auf die Feststellung des Wissens als auch auf die Erfassung der Fertigkeiten und Einstellungen.

4.2.1. Wissen

Bei der Selbsteinschätzung des Vorwissens zu den einzelnen Themen der Studienbriefe auf einer siebenstufigen Skala läßt sich kein genereller Punktanstieg zwischen den Erhebungsterminen nachweisen. Die Mittelwertsunterschiede der beiden Erhebungen FSB 1-8 vs. FSB 9-16 liegen für Kurs 1 bei .23, für Kurs 2 bei .44 Rohpunkten. Erst Unterschiede von $>.5$ könnten als bemerkenswert gelten.

Bezüglich der Aufgabenfelder der Schulberatung ergab die Analyse des Vorwissens die in Tabelle 44 wiedergegebenen (gewogenen) Mittelwerte. Die Mittelwerte für das selbst eingeschätzte Vorwissen zu den verschiedenen Studienbriefen zeigt Tabelle 45.

Tabelle 44: Vorwissen zu Aufgabenfeldern der Schulberatung

| | Kurs 1 (NW) | Kurs 2 (Lux) | Kurs 3 (Gruppe 500) | Kurs 4 (Gruppe 600) | Kurs 5 (Gruppe 700) | Kurs 6 (Rheinland- Pfalz) |
|----------------------------|----------------|-----------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------------|
| Schullauf- bahnberatung | 3.5 | 3.17 | 3.0 | 4.03 | 3.69 | 3.81 |
| Systembera- tung | 3.24 | 3.22 | 2.58 | 3.43 | 2.97 | 3.0 |
| Einzelfall- hilfe | 3.19 | 3.13 | 2.48 | 3.58 | 2.85 | 2.86 |

Tabelle 45: Vorwissen zu den Studienbriefen (SB)

| SB | Kurs 1 (NW) | Kurs 2 (Lux) | Kurs 3 (Gruppe 500) | Kurs 4 (Gruppe 600) | Kurs 5 (Gruppe 700) | Kurs 6 (Rheinland- Pfalz) |
|-------|----------------|-----------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------------|
| 1 | 3.99 | 3.15 | 2.70 | 3.96 | 3.23 | 3.67 |
| 2 | 4.59 | 4.81 | 4.24 | 5.13 | 5.02 | 4.10 |
| 3 | 3.63 | 3.39 | 3.12 | 4.21 | 3.91 | 3.86 |
| 4 | 4.19 | 3.43 | 3.69 | 4.64 | 4.25 | 3.96 |
| 5 | 3.35 | 2.86 | 2.82 | 3.78 | 3.73 | 3.75 |
| 6 | 2.76 | 2.51 | 2.21 | 3.33 | 2.80 | 3.63 |
| 7 | 2.90 | 2.45 | 2.38 | 3.45 | 2.97 | 3.65 |
| 8 | 2.70 | 2.51 | 2.21 | 2.99 | 2.73 | 3.42 |
| 9 | 3.44 | 3.23 | 2.47 | 3.56 | 2.72 | 2.71 |
| 10 | 3.66 | 3.85 | 2.84 | 3.90 | 3.24 | 2.95 |
| 11 | 3.98 | 3.87 | 2.68 | 3.70 | 3.13 | 2.30 |
| 12 | 3.12 | 3.23 | 2.82 | 3.87 | 3.31 | 2.62 |
| 13 | 3.73 | 3.75 | 2.99 | 4.19 | 3.32 | 3.24 |
| 14/I | 2.89 | 2.79 | 1.97 | 3.15 | 2.19 | 2.27 |
| 14/II | 3.11 | 2.93 | 2.86 | 3.31 | 2.87 | 2.51 |
| 15 | 3.63 | 3.75 | 2.32 | 3.57 | 2.60 | 3.21 |

Werte über dem Skalenmittelpunkt wurden in allen Kursen hinsichtlich Studienbrief 2 erzielt; die Teilnehmer der Kurse 1, 4 und 5 meinten auch, in bezug auf die Themen des Studienbriefs 4 ("Analyse der Schulleistung"), ihr Wissen umfasse - zu Beginn der Fortbildung - bereits mehr als die Hälfte des Themenbereichs. Werte > 4 wurden hinsichtlich des Vorwissens bei den Lehrern in Kurs 4 für die Studienbriefe 3 und 13 angegeben.

Das selbst eingeschätzte Vorwissen ist bei den Lehrern dieses Kurses (Gruppe 600) durchgängig hoch. Der niedrigste Wert liegt bei 2.99 (für Studienbrief 8), alle anderen Werte sind > 3 . In bezug auf 13 von 16 Studienbriefen errechnen sich bei den Lehrern des Kurses 3 Werte < 3 , d.h. sie schätzen ihr Vorwissen gering ein.

In vier oder mehr Kursen wird das Vorwissen gering (< 3) eingeschätzt in bezug auf die Studienbriefe 6, 7, 8 sowie 14/I und 14/II.

Es kann angenommen werden, daß in diesen Studienbriefen relativ unbekannte Themen repräsentiert sind bzw. solche, bei denen die Lehrer ein Wissensdefizit besonders deutlich erleben.

Ergebnisse im Bereich der Wissenskompetenz wurden durch die zweite Selbsteinschätzung des (End-)Wissens zu den Themen der Studienbriefe erfaßt (vgl. Tab. 46). Die Angaben für die noch nicht abgeschlossenen Kurse liegen selbstverständlich nicht vor.

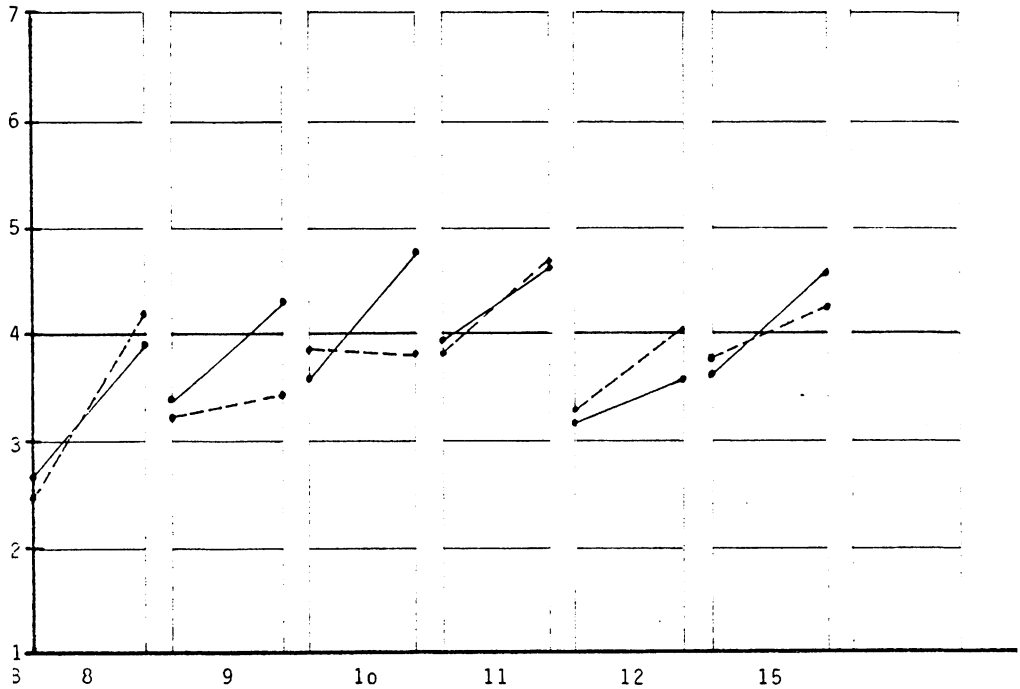
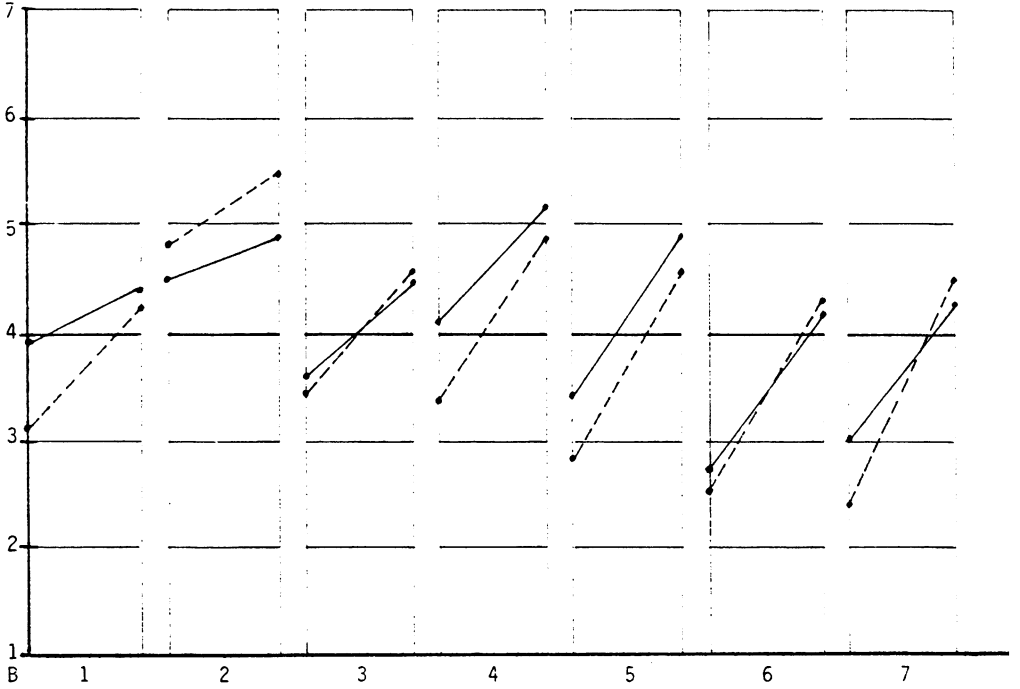
Tabelle 46: Endwissen je Studienbrief und Differenz (Wissenszuwachs)

| SB | Kurs 1 (NW) | | Kurs 2 (Lux) | |
|-------|-------------|-------------------------|--------------|-------------------------|
| | Endwissen | Differenz zum Vorwissen | Endwissen | Differenz zum Vorwissen |
| 1 | 4.44 | .45 | 4.25 | 1.1 |
| 2 | 4.84 | .25 n.s. | 5.42 | .61 |
| 3 | 4.53 | .9 | 4.55 | 1.16 |
| 4 | 5.13 | .94 | 4.85 | 1.42 |
| 5 | 4.92 | 1.57 | 4.63 | 1.77 |
| 6 | 4.26 | 1.50 | 4.30 | 1.79 |
| 7 | 4.36 | 1.46 | 4.53 | 2.08 |
| 8 | 3.90 | 1.20 | 4.16 | 1.65 |
| 9 | 4.29 | .85 | 3.44 | .21 n.s. |
| 10 | 4.80 | 1.14 | 3.80 | .05 n.s. |
| 11 | 4.59 | .61 | 4.60 | .73 |
| 12 | 3.57 | .45 | 4.01 | .78 |
| 14/II | - | - | 3.45 | .52 |
| 15 | 4.53 | .90 | 4.22 | .47 n.s. |

Werte unter dem Skalenmittelpunkt (4) wurden in Kurs 1 (NW) für die Studienbriefe 8 und 12, in Kurs 2 (Lux) für die Studienbriefe 9, 10 und 14/II ermittelt; d.h. noch am Ende der Ausbildung waren die Lehrer der Meinung, daß ihr Wissen zu diesen Studienbriefen weniger als die Hälfte des Themenbereiches umfaßte. Relativ hohe Werte dagegen erreichten die Studienbriefe 2, 4 und 5 sowie Studienbrief 10 in Kurs 1 (NW) und Studienbrief 11 in Kurs 2 (Lux) (vgl. Abb. 5).

Abbildung 5: Veränderungen Vorwissen - Endwissen

— K 1
- - K 2



Signifikante Unterschiede im selbst eingeschätzten Wissen, also überzufälliger Wissenszuwachs, traten in beiden Kursen auf bei den Studienbriefen 1, 3 bis 8 sowie 11 und 12; nur in Kurs 1 (NW) bei den Studienbriefen 9, 10 und 15, in Kurs 2 (Lux) lediglich beim Studienbrief 2.

Trotz der Schwierigkeiten, die das Selbststudium für die Lehrer mit sich brachte, wurde ein Lerngewinn in bezug auf fast alle Studienbriefe erzielt. Besonders deutlich fiel der Lerngewinn bei den Studienbriefen aus, die für wichtig und qualitativ gut gehalten wurden. Zu Studienbrief 2, bei dem sich in Kurs 1 (NW) als einzigem kein signifikanter Wissenszuwachs zeigte, war bereits das Vorwissen der Lehrer sehr hoch eingeschätzt worden.

In Kurs 2 (Lux) war die Einschätzung des Wissens zu Studienbrief 10 am Ende der Ausbildung geringer als am Anfang. Ob hier zu Beginn eine Selbstüberschätzung (einiger Teilnehmer) vorgelegen hat, die durch die Lektüre des Studienbriefs in der Art korrigiert wurde, daß die Teilnehmer sahen, welche umfangreichen Problembereiche zu den einzelnen Themen bestanden oder ob andere Gründe, z.B. die Formulierung der Items zu diesem Ergebnis führten, kann nicht gesagt werden. Auch in bezug auf die beiden anderen Studienbriefe, in denen sich kein signifikanter Lerngewinn in Kurs 2 (Lux) zeigte, fehlen ohne Nachbefragung der Teilnehmer plausible und eindeutige Erklärungen.

Daß bei den nicht (bis zum Abschluß dieser Untersuchung) ausgelieferten Studienbriefen keine überzufälligen Änderungen auftraten, wurde bereits bei der Diskussion des Verfahrens erwähnt.

Die Lehrer in Kurs 1 (NW) nannten in einer pauschalen Einschätzung die Studienbriefe 4, 5 und 10 als diejenigen, die den größten Lerngewinn gebracht hätten; als Studienbriefe mit dem geringsten Lerngewinn wurden die Briefe 1 bis 3 bezeichnet, wobei die Einschätzung hinsichtlich Studienbrief 3 dem errechneten Ergebnis (Differenzwert) nicht entsprach.

Am Ende der Blockseminare wurde - differenziert nach den wichtigsten Themen - gefragt, ob die Teilnehmer sich hinreichend informiert fühlten (vgl. Tab. 47).

Wenn sich bei dieser Beurteilung weniger als die Hälfte der Teilnehmer als hinreichend informiert einschätzte (in vier von elf Fällen bei Kurs 1 (NW) und in acht von 23 Fällen bei Kurs 2 (Lux)), weist dies nicht unbedingt auf Schwächen des Kurses hin. Durch die

Veranstaltung konnten Lerninteresse und der Wunsch nach weiterer Beschäftigung mit dem Thema geweckt worden sein; oder niedrige Werte signalisieren einen ständigen Fortbildungsbedarf zu diesem Thema, d.h. die "Lernziele" konnten prinzipiell nicht erreicht werden. Hohe Zustimmung konnte umgekehrt Überdruß am entsprechenden Thema bedeuten. Ohne weitere Information ist die Tabelle 47 nicht interpretierbar; Urteile über die Qualität der Veranstaltung, die Komplexität des Themas etc. müssen hinzugezogen werden.

Tabelle 47: Hinreichende Information nach dem Teilnehmerurteil
(dichotome Antwortmöglichkeit)

| Kurs 1 (NW) | Zustimmung | |
|--|------------|------|
| | abs. | % |
| Schülerbeurteilung | 10 | 32,3 |
| Schullaufbahnberatung | 16 | 51,6 |
| Schulabschlüsse, Ausbildungsgänge | 16 | 51,6 |
| Evaluation des Lehrgangs | 16 | 51,6 |
| Verhaltensbeobachtung (VB) | 14 | 46,7 |
| Diagnose und Beratung (DIA) | 13 | 46,4 |
| Informelle Tests (IT) | 22 | 73,3 |
| Konfliktlösung (KO) | 20 | 58,8 |
| Gutachtenerstellung (GUT) | 24 | 70,6 |
| Kleingruppe zu Themen der Studienbriefe | 14 | 41,2 |
| Diskussion der Evaluationsergebnisse | 17 | 60,7 |
| Kurs 2 (Lux) | | |
| Konzeption und Aufbau des Lehrgangs | 18 | 81,8 |
| Historische Entwicklung des Bildungswesens | 21 | 91,3 |
| Praxisrelevante Probleme | 12 | 52,2 |
| Mittel- und Sekundarschulen (Abschlüsse) | 15 | 71,4 |
| Technischer u. Berufsschulunterricht | 10 | 43,5 |
| Primar- und Komplementärunterricht | 9 | 40,9 |
| Reformansätze im Bildungswesen | 11 | 47,8 |
| Umorientierung von Schülern | 17 | 77,3 |
| Gesprächsführung | 5 | 35,7 |
| Informationsvermittlung | 7 | 46,6 |
| Leistungsbeurteilung/Informelle Tests | 18 | 78,3 |
| Diagnostischer Prozeß (SLB) | 15 | 65,2 |
| Verhaltensbeobachtung | 15 | 65,2 |
| Lernstil und Problemlösung | 8 | 38,1 |
| Fallbesprechung Einzelfallhilfe | 11 | 84,6 |
| Kommunikation in der Betreuersituation | 9 | 75,0 |
| Leistungsbewertung/-beurteilung | 8 | 61,5 |
| Remedialer Unterricht | 8 | 61,5 |
| Erinnerte Schulschwierigkeiten | 3 | 23,1 |
| Rollenproblematik des Beratungslehrers | 8 | 62,0 |
| Drogenprobleme | 7 | 50,0 |
| Schulangst | 4 | 44,0 |
| Historische Entwicklung der Schulberatung | 8 | 57,0 |

4.2.2. Fertigkeiten

Bei der analog formulierten Frage nach dem Gefühl der Sicherheit, Kenntnisse und Fertigkeiten aus den einzelnen Veranstaltungsteilen anzuwenden, treten die gleichen Interpretationsschwierigkeiten auf wie bei der Frage nach der subjektiven Informiertheit (vgl. Tab. 48). Die Mehrzahl der Lehrer fühlte sich bei zehn von elf Kursthemen (in Kurs 1) nicht hinreichend sicher (Zustimmung zum Item <50%) und in Kurs 2 bei sieben von 15 Veranstaltungsteilen.

Tabelle 48: Hinreichende Sicherheit zur Anwendung von Kenntnissen/ Fertigkeiten nach dem Teilnehmerurteil (dichotome Antwortmöglichkeit)

| Kurs 1 (NW) | Zustimmung | |
|--|------------|------|
| | abs. | % |
| Schülerbeurteilung | 8 | 25,8 |
| Schullaufbahnberatung | 14 | 45,2 |
| Verhaltensbeobachtung | 6 | 19,4 |
| Personenzentrierte Gesprächsführung | 6 | 19,4 |
| Verhaltensbeobachtung (VB) | 10 | 33,3 |
| Diagnose und Beratung (DIA) | 7 | 25,0 |
| Informelle Tests (IT) | 14 | 48,3 |
| Konfliktlösung (KO) | 14 | 42,4 |
| Gutachterstellung (GUT) | 21 | 61,8 |
| Kleingruppe zu Themen der Studienbriefe | 12 | 35,3 |
| Diskussion der Evaluationsergebnisse | 11 | 44,0 |
| Kurs 2 (Lux) | | |
| Gesprächsführung | 5 | 35,7 |
| Informationsvermittlung | 6 | 40,0 |
| Leistungsbeurteilung/Informelle Tests | 14 | 56,0 |
| Diagnostischer Prozeß (SLB) | 8 | 34,8 |
| Verhaltensbeobachtung | 8 | 36,4 |
| Lernstil und Problemlösung | 8 | 38,1 |
| Fallbesprechung Einzelfallhilfe | 9 | 69,2 |
| Kommunikation in der Betreuersituation | 6 | 50,0 |
| Leistungsbewertung/-beurteilung | 8 | 61,5 |
| Remedialer Unterricht | 7 | 58,3 |
| Erinnerte Schulschwierigkeiten | 3 | 23,1 |
| Rollenproblematik des Beratungslehrers | 8 | 62,0 |
| Drogenprobleme | 4 | 29,0 |
| Schulangst | 5 | 63,0 |
| Historische Entwicklung in der Schulberatung | 9 | 69,0 |

Wurden Themen (bereiche) im Verlauf des Kurses mehrfach angeboten, nahm der Prozentsatz der hinreichend sicheren Teilnehmer erwartungsgemäß zu (z.B. Verhaltensbeobachtung in Kurs 1).

Als Teil der Blockseminare, der den Lehrern in Kurs 1 (NW) den größten Lerngewinn gebracht hat, wurde - nach Ergebnissen der Abschlussbefragung - "Personenzentrierte Gesprächsführung" genannt; auch "Konfliktlösung" (KO), "Diagnose und Beratung" (DIA) sowie "Verhaltensbeobachtung" (VB) wurden häufig aufgeführt. Eine andere, fast gleich große Gruppe erlebte das Training zur Verhaltensbeobachtung als wenig effektiv; auch die Veranstaltungsteile "Soziometrie" und "Bildungsinformation" wurden hinsichtlich des erlebten Lerngewinns ungünstig beurteilt.

Die Lehrer in Kurs 2 (Lux) orientierten sich bei ihrer Beurteilung deutlich erkennbar am letzten Blockseminar, in dem die Befragung stattfand. Günstig im Hinblick auf den erlebten Lerngewinn wurden die Veranstaltungsteile "Schulangst", "Personenzentrierte Gesprächsführung" und "Drogenprobleme" beurteilt, ungünstig die "Historische Entwicklung der Schulberatung" und die Informationsveranstaltungen zu den Schulabschlüssen (im Blockseminar A).

Die rückblickende und damit vergleichende Beurteilung des erlebten Lerngewinns konnte zum großen Teil validiert werden durch Beurteilungen, die die Lehrer jeweils am Ende der einzelnen Blockseminare abgegeben hatten (vgl. Tab. 49).

Tabelle 49: Lerngewinn als Lehrer/als Berater nach dem Urteil der Teilnehmer
(fünfstufige Skala; sehr groß = 5, überhaupt nicht = 1)

| Kurs 1 (NW) | Lerngewinn als Lehrer | | Lerngewinn als Berater | |
|--------------------------------|--------------------------|------|---------------------------|------|
| | M | s | M | s |
| Blockseminar 2 | 3.52 | 1.85 | 3.65 | .92 |
| Verhaltensbeobachtung | 2.94 | .81 | 3.19 | .95 |
| Diagnose und Beratung (DIA) | 3.77 | .85 | 4.07 | .89 |
| Informelle Tests (IT) | 3.03 | 1.02 | 2.77 | 1.2 |
| Konfliktlösung (KO) | 3.66 | .8 | 3.80 | .79 |
| Gutachtenerstellung (GUT) | 3.57 | 1.04 | 3.91 | .92 |
| Kleingruppen zu Studienbriefen | 3.26 | 1.17 | 3.74 | 1.04 |
| Evaluationsergebnisse | 1.79 | .98 | 1.82 | 1.06 |
| Kurs 2 (Lux) | | | | |
| Blockseminar A | 2.74 | 1.01 | 3.52 | .85 |
| Gesprächsführung | 3.53 | .92 | 3.64 | .84 |

Fortsetzung Tabelle 49

| Kurs 2 (Lux) | Lerngewinn als Lehrer | | Lerngewinn als Berater | |
|--|--------------------------|------|---------------------------|------|
| | M | s | M | s |
| Informationsvermittlung | 3.2 | .94 | 3.2 | .94 |
| Leistungsbeurteilung/Informelle Tests | 3.52 | .79 | 3.46 | .8 |
| Diagnostischer Prozeß (SLB) | 3.68 | .92 | 3.96 | .98 |
| Verhaltensbeobachtung | 3.04 | 1.19 | 3.05 | 1.25 |
| Lernstil und Problemlösung | 3.24 | .94 | 3.4 | 1.0 |
| Fallbesprechung Einzelfallhilfe | 3.77 | .44 | 4.23 | .6 |
| Kommunikation in der Betreuersituation | 3.31 | .86 | 3.85 | .8 |
| Leistungsbewertung/-beurteilung | 3.58 | .67 | 3.58 | .79 |
| Remedialer Unterricht | 3.39 | .77 | 3.92 | 1.04 |
| Erinnerte Schulschwierigkeiten | 3.85 | .8 | 3.92 | .86 |
| Rollenprobleme des Beratungslehrers | 2.50 | 1.02 | 2.86 | 1.1 |
| Drogenprobleme | 3.71 | .83 | 4.0 | .88 |
| Schulangst | 4.36 | .67 | 4.36 | .67 |
| Historische Entwicklung der Schulberatung | 2.50 | 1.0 | 2.58 | 1.0 |

Beim ersten Einsatz der Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrer-
verhalten durch Schüler (DSL) von MASENDORF u.a. (1976) legten 14
Lehrer des Kurses 1 (NW) in 25 Klassen den Fragebogen ihren Schülern
vor: 518 DSL-Protokolle waren vollständig ausgefüllt und konnten
ausgewertet werden. Die in den verschiedenen Klassen erzielten mitt-
leren Gesamturteile in der Dimension perzipierte Unterstützung vs.
Strenge zeigt Tabelle 50.

Tabelle 50: Mittleres Gesamturteil im DSL

| | | Schülerurteile zum Lehrerverhalten | |
|----------------|--|---------------------------------------|--------|
| | | Pre | Post |
| Q ₄ | überdurchschnittlich unterstützend | 8 | 2 |
| Q ₃ | eher unterstützend als streng | 5 | 4 |
| Q ₂ | sowohl unterstützend als streng eher streng als unterstützend | 2 4 | 1 2 |
| Q ₁ | streng | 6 | 3 |
| | | Σ 25 | 12 |

Das Interesse, die DSL zum zweiten Mal einzusetzen, war gering;
nur sechs Lehrer schickten 328 gültige Fragebögen aus zwölf Klassen
zur Auswertung zurück. Drei Klassen nahmen ihren Lehrer als streng
wahr (Q₁), zwei mittlere Gesamturteile lauteten "eher streng als

unterstützend", vier Urteile "eher unterstützend als streng" (Q_2 , Q_3). Zwei Klassen nahmen die Lehrer als überdurchschnittlich unterstützend wahr (Q_4); (vgl. Tab. 50).

Vier der zwölf Klassen hatten beim ersten Einsatz der DSL ihre Lehrer nicht beurteilt, so daß eine Veränderungsmessung nur acht Klassen betraf. Vier mittlere Gesamturteile fielen identisch aus (2mal "überdurchschnittlich unterstützend", je 1mal "eher unterstützend als streng" und "sowohl streng als auch unterstützend"). Eine Klasse beurteilte ihren Lehrer bei der zweiten Befragung günstiger ("eher unterstützend als streng", anstelle von "sowohl unterstützend als auch streng"). In drei Klassen wurden die Lehrer ungünstiger beurteilt; die mittleren Gesamturteile lagen bei der zweiten Befragung im ersten Quartil (Q_1 streng).

Im Rahmen der Abschlußprüfung wurden die Kursteilnehmer nach beratungsrelevanten Fähigkeiten bzw. nach Erfahrungen und Kenntnissen gefragt, über die sie bereits zu Beginn des Kurses verfügten, z.B. Beratertätigkeiten an der Schule oder Kurse an Schulpsychologischen Diensten (vgl. Tab. 51).

Tabelle 51: Vorerfahrungen der Kursteilnehmer zu Beginn der Beratungslehrrerausbildung

| | Kurs 1 (NW) | | Kurs 2 (Lux) | |
|---|-------------|------|--------------|------|
| | 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 |

Mehrfachantworten waren möglich, so daß die Werte angeben, wieviele Teilnehmer jeweils die entsprechende Kategorie gewählt haben. Nur drei von 36 Teilnehmern in Kurs 1 (NW) und ein Teilnehmer in Kurs 2 (Lux) nannten keinerlei Vorerfahrungen.

4.2.3. Einstellungen

Einstellungsdaten wurden mit FDE, KSE und EzB erhoben. Die FDE-Mittelwerte der beiden Gruppen sind für die Dimensionen "Direktive Einstellung" (DE) und "Extraversion" (E) getrennt nach Geschlecht verzeichnet (vgl. Tab. 52). Die Tabelle ist um die Werte der Reliabilitätsstichprobe (Rel.) und einer Gruppe Hamburger Volksschullehrer (HH) ergänzt (vgl. BASTINE 1971).

Tabelle 52: FDE-Rohpunkte

| | | Beratungslehrer | | Beratungslehrer | | BASTINE 1971 | |
|----------|----|-----------------|---------|-----------------|--------|--------------|---------|
| | | Ersterhebung | | Zweiterhebung | | Rel. HH | |
| | | Kurs 1 | Kurs 2 | Kurs 1 | Kurs 2 | | |
| männlich | DE | - 8.88 | - 10.63 | - 10.05 | + 11 | - 9.00 | - 11.74 |
| | E | 20.17 | 18.27 | 20.85 | 9.22 | 19.29 | 21.84 |
| weiblich | DE | - 8.84 | - 7.4 | - 8.92 | (4.5) | -15.94 | - 14.71 |
| | E | 22.92 | 19.6 | 20.14 | (9.25) | 17.44 | 16.94 |

Die Lehrer aus Kurs 1 (NW) erreichten bei der zweiten Befragung in beiden mit dem FDE erfaßten Dimensionen (Direktive Einstellung = DE und Extraversion = E) Werte, die denen der Vergleichsgruppen entsprachen. Die Veränderungen gingen nicht über das bei der Testwiederholung zu erwartende Maß hinaus. In Kurs 2 (Lux) wiesen die Daten für die Lehrer eine vergleichsweise sehr hohe Ausprägung "Direktiver Einstellung" und zugleich eine niedrige Ausprägung in der Dimension "Extraversion" auf. Die gemessene direktive Einstellung nahm extrem zu, ohne daß es hierfür eine plausible Erklärung gäbe. Die Stichprobe der Lehrerinnen wurde so klein, daß eine Interpretation nicht möglich war (N = 4).

Die Lehrerinnen aus Kurs 1 (NW) bezeichneten sich als direktiver als die männlichen Kollegen aus Kurs 1 und auch als der Durchschnitt nach den Normentabellen. Den männlichen Teilnehmern aus Kurs 1 (NW) entsprechend, aber erhöht nach der Normierungsstichprobe für Frauen, war ihre Ausprägung in der Dimension "Extraversion".

In den Subskalen des Konstanzer Fragebogens für Schul- und Einstellungseinstellungen (KSE) wurden die folgenden Werte erreicht (vgl. Tab. 53).

Tabelle 53: KSE-Rohpunkte

| KSE-Subskalen | Beratungslehrer | | Beratungslehrer | | KOCH u.a. 1972 |
|---------------|------------------------|--------|-------------------------|--------|----------------|
| | Ersterhebung Kurs 1 | Kurs 2 | Zweiterhebung Kurs 1 | Kurs 2 | |
| AL | 60.0 | 65.8 | 63.12 | 64.58 | 57.1 |
| AN | 41.8 | 46.5 | 43.19 | 41.87 | 48.3 |
| BE | 60.3 | 67.1 | 59.58 | 67.18 | 59.0 |
| DR | 52.8 | 58.6 | 55.96 | 56.31 | 65.8 |
| NR | 57.4 | 60.3 | 58.41 | 53.87 | 50.9 |
| SP | 51.8 | 48.6 | 52.96 | 51.81 | 49.7 |

Als Vergleichsgruppen für den KSE werden in der Handanweisung Schüler Studenten und Junglehrer (22-38 Jahre) angegeben, so daß eine Gegenüberstellung mit Werten der Beratungslehrer - wie beim FDE - nur einer groben Orientierung dienen kann.

Das Verhalten der Beratungslehrer, verglichen mit der Gruppe "Junglehrer" (KOCH u.a. 1972), ergab Profile, die im Normbereich (Stanine 3-7) bleiben.

Bei den beiden Erhebungen in Kurs 1 (NW) ergaben sich keine signifikanten Veränderungen.

In Kurs 2 (Lux) haben die Werte in den Subskalen NR (Negative Reformeinstellung) und AN (Anlage/Umwelt) signifikant abgenommen (vgl. Abb. 6). Dies bedeutet, daß die Kursteilnehmer gegenüber Veränderungen und Innovationen im Schulsystem weniger skeptisch wurden, also Schulsystem und Unterrichtsorganisation in ihren bestehenden Formen nicht mehr in früherer Weise vorbehaltlos bejahten (NR); ferner trat ein Einstellungswandel derart ein "daß die Bedeutung von Sozialisations- und Lernfaktoren für die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und anderer Persönlichkeitsmerkmale deutlicher gesehen und höher gewichtet" wurde als zuvor (KOCH 1975, S. 246).

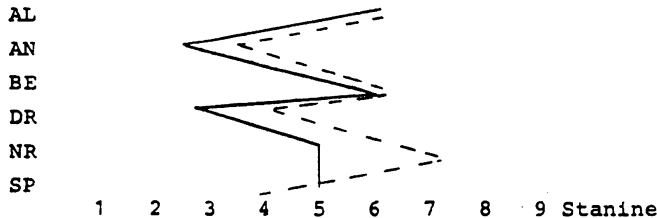


Abbildung 6: KSE-Profile im Kurs 2 (Lux)

(----- 1. Erhebung , ————— 2. Erhebung)

Der Fragebogen "Einstellungen zur Beratung" (EzB) wurde als neues Instrument speziell für die Programmevaluation des DIFF-Fernstudienlehrgangs entwickelt. Die Teilnehmer der Pilotkurse dienten hierbei als Bezugsgruppe (Eichpopulation).

Die individuellen Rohpunktschichten in den Faktoren 2 (Kenntnisse und Kontakte zu Beratungsinstitutionen) und 3 (Vertrauen in eigene Beratungsfähigkeit) wurden in Stanine-Werte transformiert (vgl. Abb. 7 und 8). Faktor 1 (Persönliche Beziehungen zu Schülern) wurde hierbei nicht berücksichtigt, da der Mittelwert bei 53 von maximal 56 möglichen Punkten liegt, also Normalverteilung als Voraussetzung für die Standardwerttransformation nicht gegeben ist. In den durch die Faktoren 2 und 3 repräsentierten Dimensionen liegen die Mittelwerte im mittleren Bereich, zwischen dem theoretischen Minimal- und Maximalwert 8 bzw. 56 ($M_2 = 33.4$, $s = 13.5$; $M_3 = 34.8$, $s = 8.2$).

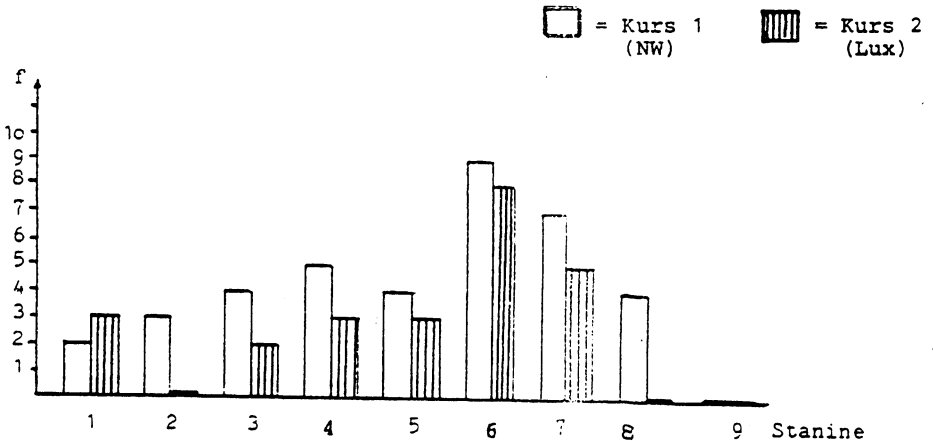


Abbildung 7: EzB Faktor 2 (Ersterhebung)

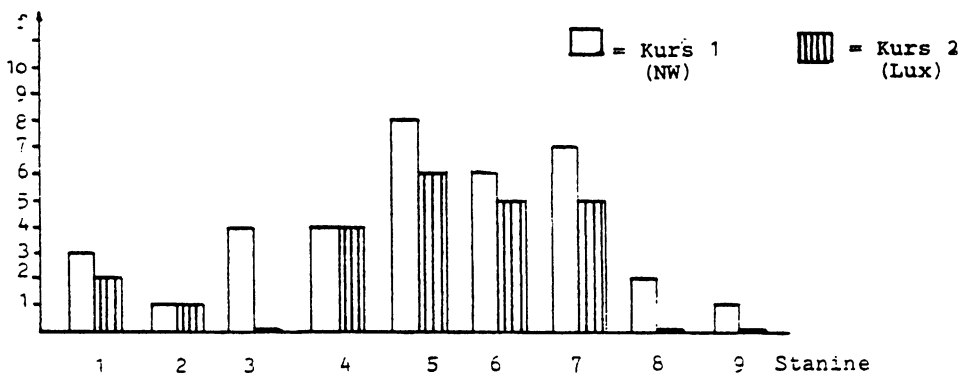


Abbildung 8: EzB Faktor 3 (Ersterhebung)

Die in Stanine-Werte transformierten Ergebnisse der zweiten Befragung mit dem EzB zeigen Abbildung 9 und 10. Bei Faktor 2 (Kenntnisse und Kontakte zu Beratungsinstitutionen) erzielten die Teilnehmer aus Kurs 2 (Lux) keine Stanine-Werte unter 5; die Gruppe stellte sich damit in bezug auf diese Dimension homogener dar als Kurs 1 (NW). Hinsichtlich Faktor 3 (Vertrauen in die eigene Beratungsfähigkeit) trat ein solcher Unterschied zwischen den beiden Gruppen nicht auf.

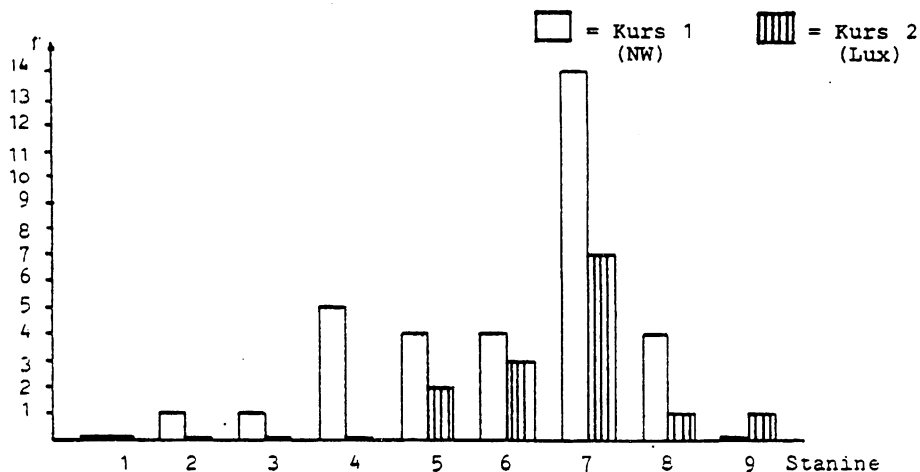


Abbildung 9: EzB Faktor 2 (Zweiterhebung)

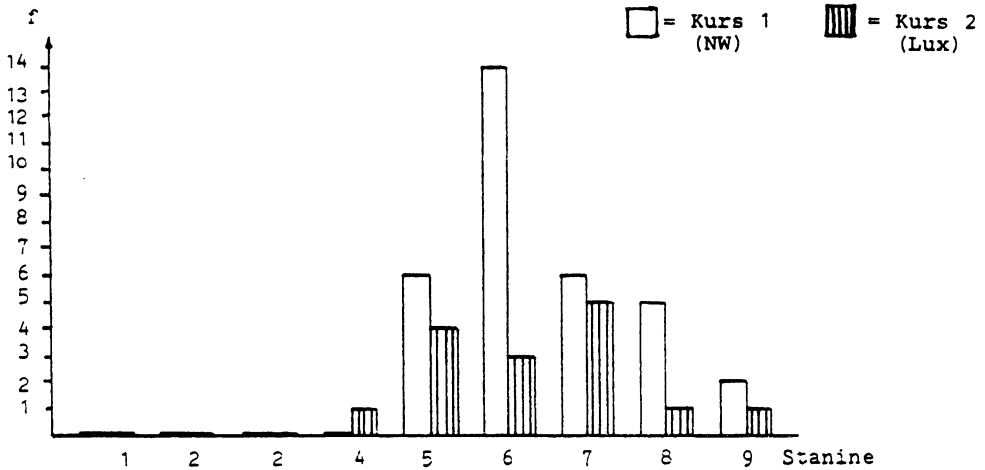


Abbildung 10: EzB Faktor 3 (Zweiterhebung)

Signifikante Veränderungen der Einstellung zur Beratung ließen sich für die Faktoren 2 (Kenntnisse und Kontakte zu Beratungs-institutionen) und 3 (Vertrauen in die eigene Beratungsfähigkeit) nachweisen.

Die methodischen Einwände (z.B. Stichprobenveränderung und Schwächen des Fragebogens) gegen diese Ergebnisse sind erheblich, so daß bei einer inhaltlichen Interpretation äußerste Zurückhaltung geboten ist, auch wenn die Zunahme von "Kenntnissen und Kontakten zu Beratungs-institutionen" sowie von "Vertrauen in die eigene Beratungsfähigkeit" den Intentionen der Beratungslehrausbildung entsprechend wünschenswert erscheint.

Die Einstellung zur Beratungslehrausbildung dürfte davon beeinflußt sein, ob die Lehrer auf eigenen oder fremden Wunsch hin an der Ausbildung teilgenommen haben (vgl. Tab. 54).

Tabelle 54: Wunsch zur Teilnahme an der Beratungslehrausbildung

| | Kurs 1 (NW) | | Kurs 2 (Lux) | |
|----------------------------------|-------------|------|--------------|------|
| | abs. | % | abs. | % |
| eher der Wunsch des Schulleiters | 2 | 5,6 | 2 | 14,3 |
| eher der Wunsch des Kollegiums | - | - | - | - |
| eher der Wunsch des Teilnehmers | 32 | 88,9 | 11 | 78,6 |
| sonstige Angaben | 2 | 5,6 | 1 | 7,1 |

Fast ausschließlich war der Wunsch der Teilnehmer selbst für die Kursteilnahme ausschlaggebend. Im Hinblick auf die Motivation zur Mitarbeit ist die freiwillige Teilnahme begrüßenswert. Da allerdings eine erfolgreiche Beratungstätigkeit auch von der Akzeptierung des Beratungslehrers und seiner Arbeit in der Schule abhängig ist, sollte eventuell den Kollegen bei der Anmeldung zur Beratungslehrer-ausbildung ein Mitspracherecht eingeräumt werden.

Einstellungsänderungen, die die Teilnehmer in der Abschlußbefragung berichteten, sind aus Tabelle 55 ersichtlich.

Tabelle 55: Umfang von Einstellungsänderungen
(fünfstufige Skala; sehr groß = 5, keine = 1)

| Umfang von Einstellungsänderungen in bezug auf | Kurs 1 (NW) | | Kurs 2 (Lux) | |
|--|-------------|------|--------------|------|
| | M | s | M | s |
| Art und Weise der Lehrstoff- vermittlung | 2.91 | 1.17 | 2.62 | 1.19 |
| Sozialverhalten, z.B. im Konflikt mit Schülern | 3.39 | 1.35 | 3.0 | 1.35 |
| Anteilnahme an Leistungs- problemen der Schüler | 3.43 | 1.31 | 3.0 | 1.47 |
| Konfliktsituationen im Kollegium | 3.0 | 1.16 | 2.77 | 1.24 |

Die Größe der Standardabweichungen zeigt an, daß die Urteile in den Teilnehmergruppen heterogen waren. Kurs 1 (NW) berichtete größere Einstellungsänderungen als Kurs 2 (Lux), doch in beiden Kursen belegten Einstellungsänderungen - über deren Richtung keine Informationen vorliegen - die ersten Plätze in jenen Dimensionen, die das Leistungs- und Sozialverhalten der Schüler zum Objekt hatten. Positiv zu bewerten und wohl auch auf die Kursteilnahme zurückzuführen ist die Bereitschaft, trainierte Verfahren anzuwenden (vgl. Tab. 56).

Tabelle 56: Änderung der Bereitschaft zur Anwendung von Diagnose-
und Interventionsverfahren
(fünfstufige Skala; viel größer = 5, gleich = 3, viel geringer = 1)

| | Kurs 1 (NW) | | Kurs 2 (Lux) | |
|---|-------------|-----|--------------|------|
| | M | s | M | s |
| Systematische Verhaltensbeobachtung | 3.94 | .63 | 3.92 | .64 |
| Standardisierte Testverfahren | 3.69 | .87 | 3.39 | .65 |
| Informelle Tests | 3.14 | .88 | 3.54 | 1.27 |
| Anamnese/Exploration | 4.35 | .54 | 3.69 | .63 |
| Techniken der Gesprächsführung | 4.49 | .66 | 4.31 | .48 |
| Befundzusammenstellung und Begutachtung | 4.31 | .63 | 3.69 | .48 |

Über die erzielte Ausprägung der Bereitschaft, trainierte Verfahren anzuwenden, kann allerdings nichts gesagt werden, weil unbekannt ist, wie hoch oder niedrig das entsprechende Merkmal bei Kursbeginn war.

Hinsichtlich der Bereitschaft zur Kooperation mit anderen Personen/ Institutionen - einem wichtigen Ziel der Beratungslehrausbildung - waren die Ergebnisse der Selbstauskunft der Teilnehmer durchgängig positiv (vgl. Tab. 57).

Bei den Werten des Kurses 1 (NW) fällt auf, daß die Bereitschaft zur Kooperation in bezug auf andere Berater stärker zugenommen hat als in bezug auf Kooperationspartner innerhalb des Schulsystems. Eine eindeutige Interpretation dieser Ergebnisse ist nicht möglich, weil unbekannt ist, ob die Bereitschaft zur Kooperation zu Beginn der Ausbildung in bezug auf die beiden Gruppen gleich oder unterschiedlich ausgeprägt war. Vermutlich hat die Kooperationsbereitschaft in bezug auf Berater stärker zugenommen, weil durch fehlende Kontakte vor der Ausbildung dieses Einstellungsobjekt fehlte oder neutral war.

Tabelle 57: Bereitschaft zur Zusammenarbeit

(fünfstufige Skala; viel größer = 5, gleich = 3, viel geringer = 1)

| Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit | Kurs 1 (NW) | | Kurs 2 (Lux) | |
|--|-------------|-----|--------------|-----|
| | M | s | M | s |
| Lehrerkollegen | 3.49 | .66 | 3.46 | .52 |
| Schulleitung | 3.31 | .68 | 3.23 | .44 |
| Schulverwaltung (Ministerium) | 3.20 | .72 | 3.08 | .76 |
| Schulpsychologen | 4.34 | .73 | 3.46 | .66 |
| anderen Beratungslehrern | 4.09 | .71 | 3.85 | .9 |
| Erziehungsberatern (sozialen Diensten) | 3.88 | .73 | 3.31 | .48 |
| Berufs- bzw. Studienberatung | 3.7 | .73 | 3.33 | .49 |

4.3. Programmevaluation des DIFF-Fernstudienlehrgangs

"Ausbildung zum Beratungslehrer"

4.3.1. Angemessenheit des Curriculum

Bei der Evaluation des DIFF-Fernstudienlehrgangs mußte beurteilt werden, ob die Annahmen der Curriculumkonstrukteure über die Merkmale der Zielgruppe realistisch waren, und ob die Kursteilnehmer das Curriculum akzeptierten (vgl. Tab. 58).

Tabelle 58: Lernzielübereinstimmung

(fünfstufige Skala; völlig = 5, überhaupt nicht = 1)

| Übereinstimmung der persönlichen Lernziele mit | Kurs 1 (NW) | | Kurs 2 (Lux) | |
|--|-------------|-----|--------------|-----|
| | M | s | M | s |
| der Gesamtkonzeption des Lehrgangs | 3.22 | .68 | 3.71 | .73 |
| Autoren der Studienbriefe | 2.83 | .62 | 3.29 | .61 |
| Referenten/Trainern bei den Blockseminaren | 3.51 | .56 | 3.50 | .65 |
| Schulpsychologen bei den Hospitationen | 3.83 | .74 | - | - |
| den anderen Kursteilnehmern | 3.51 | .7 | 3.64 | .75 |

Die Ergebnisse aus Nordrhein-Westfalen zeigen, daß die Übereinstimmung der Ausbildungsintentionen mit den Zielen der Lehrer dort hoch war, wo in direktem Kontakt Abstimmungen stattfinden konnten. Der hohe Wert für die Übereinstimmung der persönlichen Lernziele mit der Gesamtkonzeption im Kurs Luxemburg (3.71) signalisiert möglicherweise, welche Bedeutung die Lehrer einer Ausbildung von Beratungslehrern überhaupt zugemessen haben. Auffällig ist in Kurs 1 (NW), daß der Wert für die Übereinstimmung mit den Autoren der Studienbriefe unter dem Skalenmittelpunkt (3) liegt.

Teilweise divergierende Zielvorstellungen von Planern und Teilnehmern zeigten sich auch dort, wo Lehrer das Aufgabenfeld der Schulberatung nannten, dem sie aufgrund ihrer persönlichen Eigenarten am meisten zuneigten (vgl. Tab. 59). Trotz der expliziten Schwerpunktsetzung "Schullaufbahnberatung" neigten knapp zwei Drittel der Teilnehmer aus Kurs 1 (NW) 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 Kurs 2 (Lux) traten solche Diskrepanzen nicht auf, weil Schullaufbahnberatung und Einzelfallhilfe gleich gewichtet wurden.

Tabelle 59: Größte persönliche Zuneigung zu einem Aufgabenfeld der Schulberatung

| | Kurs 1 (NW) | | Kurs 2 (Lux) | |
|--|-------------|------|--------------|------|
| | abs. | % | abs. | % |
| Schullaufbahnberatung | 10 | 27,8 | 6 | 42,9 |
| Pädagogisch-psychologische Einzelfallhilfe | 23 | 63,9 | 7 | 50,0 |
| Beratung von Schule und Lehrern | 3 | 6,3 | 1 | 7,1 |

In häufig sehr allgemeinen Formulierungen nannten die Lehrer persönliche Lernziele, die sie mit der Ausbildung erreichen wollten und auch überwiegend erreicht haben. Bei spezifischeren Angaben zur Wissens- und Handlungskompetenz des Beratungslehrers wurde besonders oft "Gesprächsführung" genannt. Ein beträchtlicher Teil der Lehrer erwartete Hilfen für den eigenen Unterricht oder wollte die eigenen diagnostischen Fähigkeiten verbessern. Mehrfach wurde auch das Interesse an Kontakten zu Lehrern anderer Schulformen/-stufen erwähnt.

Ob der Gesamtaufwand für die Veranstaltungen angemessen war, beurteilten die Teilnehmer pauschal am Ende jedes Blockseminars (vgl. Tab. 60). Mit dem Terminus "Gesamtaufwand" waren zum einen personelle und sachliche Aufwendungen des Veranstalters gemeint, zum anderen vorbereitende Arbeiten der Teilnehmer sowie die Belastungen durch den Unterrichtsausfall in der Schule. In allen Fällen hielten wenigstens 68% bzw. 71% der Kursteilnehmer den Gesamtaufwand für angemessen, das zeigt, daß in diesem Punkt bei der Durchführung des Kurses den Vorstellungen der Lehrer überwiegend entsprochen wurde.

Tabelle 60: Gesamtaufwand für Blockseminare nach dem Urteil der Lehrer

| Blockseminare Kurs 1 (NW) | zu hoch | | angemessen | | zu niedrig | |
|----------------------------|---------|------|------------|-------|------------|------|
| | abs. | % | abs. | % | abs. | % |
| 2 | - | - | 21 | 67,7 | 10 | 32,3 |
| 3 | - | - | 27 | 87,1 | 4 | 12,9 |
| 4 | - | - | 27 | 81,8 | 6 | 18,2 |
| Blockseminare Kurs 2 (Lux) | | | | | | |
| A | 4 | 17,4 | 17 | 73,9 | 2 | 8,7 |
| B | 1 | 7,1 | 10 | 71,4 | 3 | 21,4 |
| C | 3 | 13,0 | 19 | 82,6 | 1 | 4,3 |
| D | 1 | 8,3 | 11 | 91,7 | - | - |
| E | - | - | 14 | 100,0 | - | - |

Inwieweit die Teilnehmer meinten, daß ihre Vorerfahrungen aus Studium und Beruf angemessen berücksichtigt wurden, zeigt Tabelle 61.

Tabelle 61: Angemessene Berücksichtigung von Vorerfahrungen nach dem Urteil der Lehrer

| | Kurs 1 (NW) | | Kurs 2 (Lux) | |
|--------------------|-------------|------|--------------|-------|
| | abs. | % | abs. | % |
| Studienbriefe | 14 | 38,9 | 9 | 64,3 |
| Blockseminar 1 / A | 13 | 44,8 | 9 | 69,2 |
| Blockseminar 2 / B | 21 | 67,7 | 11 | 91,7 |
| Blockseminar 3 / C | 24 | 72,7 | 13 | 92,9 |
| Blockseminar 4 / D | 27 | 77,2 | 12 | 92,3 |
| Blockseminar / E | - | - | 14 | 100,0 |
| Hospitationen | 30 | 83,3 | -- | - |

Relativ ungünstige Urteile wurden jeweils für die Studienbriefe und das erste Blockseminar abgegeben, wobei die Beurteilungen in Kurs 1 (NW) durchweg ungünstiger waren. Als Ergänzung hierzu sind Bewertungen des Anspruchsniveaus bzw. des subjektiv erlebten Schwierigkeitsgrades der verschiedenen Kurselemente anzusehen (vgl. Tab. 62).

Tabelle 62: Anspruchsniveau der Kurselemente nach dem Urteil der Lehrer
(fünfstufige Skala; viel zu hoch = 5, viel zu niedrig = 1)

| | Kurs 1 (NW) | | Kurs 2 (Lux) | |
|---|-------------|------|--------------|-----|
| | M | s | M | s |
| Vorkurs | 2.87 | 1.17 | 3.25 | .75 |
| Blockseminare | 2.86 | .35 | 2.86 | .54 |
| Hospitationen/Studienbriefbesprechungen | 2.86 | .55 | 2.57 | .65 |
| Studienbriefe | 3.56 | .91 | 3.07 | .62 |

Etwa zwei Drittel der Lehrer in Kurs 2 (Lux), aber nur ca. 39% in Kurs 1 (NW) hielten das Anspruchsniveau der Studienbriefe für "angemessen" (definiert durch den Skalenmittelpunkt); eine gleich große Teilnehmergruppe in Kurs 1 (NW) kreuzte "eher zu hoch" an.

Hinsichtlich der Blockseminare hielten 86% der Teilnehmer in Kurs 1 (NW) und 93% in Kurs 2 (Lux) das Anspruchsniveau für "angemessen". Der Vorkurs wurde in Kurs 1 (NW) unterschiedlich beurteilt; 43% hielten sein Anspruchsniveau für "angemessen", der Rest der Voten verteilte sich auf "zu hoch" (27%) und "zu niedrig" (30%). 67% der Teilnehmer in

Kurs 2 (Lux) bezeichneten den Schwierigkeitsgrad des Vorkurses als "angemessen", die anderen überwiegend als "zu hoch".

52,8% der Lehrer in Kurs 1 (NW), dagegen nur 21,4% in Kurs 2 (Lux) gaben an, daß sie zeitweilig die Beratungslehrausbildung gerne abgebrochen hätten. Der Zeitpunkt lag in vielen Fällen am Ende des Vorkurses bzw. im ersten Blockseminar des Kurses 1 (NW); mangelnde Klarheit der Ausbildungsziele, fehlende Effizienz des Vorkurses und belastende soziale Prozesse wurden als Gründe angeführt. Die Verpflichtung, den Hauptkurs mit einer Prüfung abzuschließen, und zeitliche Überlastung waren Gründe, die im weiteren Verlauf der Ausbildung den Gedanken an einen Abbruch nahelegten.

Fehlende Klarheit über die Ausbildungsziele und die Rolle des Beratungslehrers an der Schule wurden von den Kursteilnehmern als belastend herausgestellt; Hauptbelastungsmoment war allerdings - so äußerten sich die Teilnehmer in Antworten auf offene Fragen - der Umfang der Studienbriefe und deren von vielen bemängelte Praxisrelevanz. Der für die Bearbeitung der Studienbriefe notwendige Zeitaufwand belastete die Teilnehmer erheblich und führte - wie auch die Abwesenheit von der Schule während der Blockseminare und Hospitationen - zu Konflikten am Arbeitsplatz Schule.

Als besonders erfreulich an der Ausbildung nannten fast alle Kursteilnehmer die Kontakte und die Zusammenarbeit mit Kollegen (aus anderen Schulformen) während der Blockseminare; darüber hinaus hob ein großer Teil der Lehrer aus Kurs 1 (NW) noch die Arbeit mit den Schulpsychologen während der Hospitationen hervor.

Die Organisationsform in den Blockseminaren wurde durchweg als gut beurteilt; nur jeweils zwei Veranstaltungsteile erreichten nicht den Skalenmittelpunkt der fünfstufigen Beurteilungsskala (Kurs 1: "Informelle Tests" und "Diskussion der Evaluationsergebnisse"; Kurs 2: "Lernstil und Problemlösung" sowie "Rollenproblematik des Beratungslehrers" (vgl. Tab. 63).

Tabelle 63: Beurteilung der Organisationsform durch die Teilnehmer
(fünfstufige Skala: sehr gut = 5, sehr schlecht = 1)

| | Kurs 1 (NW) | |
|---|--------------|------|
| | M | s |
| Blockseminar 2 | 3.84 | .45 |
| Verhaltensbeobachtung (VB) | 3.16 | .97 |
| Diagnose und Beratung (DIA) | 3.87 | .85 |
| Informelle Tests (IT) | 2.97 | 1.13 |
| Konfliktlösung (KO) | 3.60 | .95 |
| Gutachtenerstellung (GUT) | 4.06 | .91 |
| Kleingruppen zu Themen der Studienbriefe | 4.18 | 1.03 |
| Diskussion der Evaluationsergebnisse | 2.44 | .98 |
| | Kurs 2 (Lux) | |
| | M | s |
| Blockseminar A | 3.43 | .95 |
| Gesprächsführung | 3.27 | .59 |
| Informationsvermittlung | 3.47 | .99 |
| Leistungsbeurteilung/Informelle Tests | 3.83 | .78 |
| Diagnostischer Prozeß (SLB) | 3.88 | .68 |
| Verhaltensbeobachtung | 3.04 | 1.11 |
| Lernstil und Problemlösung | 2.95 | 1.02 |
| Fallbesprechung Einzelfallhilfe | 4.31 | .63 |
| Kommunikation in der Betreuersituation | 3.46 | .97 |
| Leistungsbewertung/-beurteilung | 3.67 | 1.16 |
| Remedialer Unterricht | 3.46 | 1.33 |
| Erinnerte Schulschwierigkeiten | 4.31 | .86 |
| Rollenproblematik des Beratungslehrers | 2.50 | 1.29 |
| Drogenprobleme | 4.29 | .61 |
| Schulangst | 4.46 | .69 |
| Historische Entwicklung der Schulberatung | 3.07 | .83 |

Mit den Antworten auf die Frage nach der optimalen Organisationsform bestätigten die Teilnehmer die gewählten Verfahren. Trainingsgruppen und Diskussionsgruppen/Erfahrungsaustausch wurden bei fast allen Veranstaltungsteilen genannt. Referate, Literaturstudium und Hospitationen wurden dagegen in der Regel nur von einigen als wünschenswert bezeichnet.

4.3.2. Beitrag des Kurses zum Lerngewinn

Bei einer Programmevaluation müssen die Änderungen, z.B. des Wissens, auf die Kursteilnahme zurückgeführt werden können. Dies wird häufig durch die Selektion der Stichprobe in Frage gestellt; die Lernergebnisse könnten (so auch hier) durch das Interesse der Teilnehmer an der Ausbildung präjudiziert sein. Da technische Gründe keine Kausalanalysen mit empirischen Methoden zuließen, war die Teilnehmerbefragung der Weg zur Aufdeckung der Ursachen bestimmter

Wirkungen. Durch die Kommunikation der Lehrer miteinander entwickelte sich bei ihnen allmählich ein Selbstverständnis der Beratungslehrer. Der verhältnismäßig geringe Einfluß der Studienbriefe auf diesen Prozeß läßt befürchten, daß ohne begleitende soziale Lernphasen erhebliche Defizite darin und auch im konkreten Wissen und Können auftreten werden. Aus Studium, Lehrerausbildung, allgemeiner Fortbildung und Lektüre ist ein nur geringer bzw. unspezifischer Beitrag zur Entwicklung der Wissens- und Handlungskompetenzen der Beratungslehrer zu erwarten, solange nicht entsprechende Aus- und Fortbildungscurricula präzisiert werden.

Der Einfluß informeller (schwer erfassbarer) Faktoren, wie berufliche Erfahrung oder Gespräche mit Kollegen, auf den Kompetenzerwerb wurde von den Kursteilnehmern relativ hoch eingeschätzt. Von den Elementen der Beratungslehrausbildung erreichten die Blockseminare einen relativ großen Einfluß auf die Wissenskompetenz, die Hospitationen bzw. praktische Arbeit in der Beratungsstelle auf die Handlungskompetenz. Der Einfluß der Studienbriefe auf die Entwicklung von Handlungskompetenzen wurde in beiden Kursen als relativ gering beurteilt, in bezug auf die Wissenskompetenz lagen die Werte im mittleren Bereich.

Zu den Studienbriefen sowie den Themen der Blockseminare und Hospitationen gaben die Befragten an, ob deren Bearbeitung in der Beratungslehrausbildung für sie im wesentlichen bedeutete: a) Neuerwerb von Kenntnissen/Fertigkeiten oder b) Ergänzung/Verbesserung oder c) sinnvolle Wiederholung oder d) überflüssige Wiederholung, d.h. Ballast (vgl. Tab. 64).

Tabelle 64: Bedeutung (Neuerwerb/Wiederholung) der Studienbriefe für die Lehrgangsteilnehmer in NW

| SB | Titel | Neuerwerb | | Ergänzung | | sinnv. Wiederholung | | Überfl. Wiederholung | |
|--------|---|-----------|------|-----------|------|---------------------|------|----------------------|------|
| | | abs. | % | abs. | % | abs. | % | abs. | % |
| 1 | Internationale Bildungsberatung | 12 | 35,5 | 10 | 29,4 | 5 | 14,7 | 7 | 20,6 |
| 2 | Schule als Bezugssystem für Beratung | 6 | 18,2 | 21 | 63,6 | 2 | 6,1 | 4 | 12,1 |
| 3 | Bildungsinformation | 4 | 12,1 | 18 | 54,5 | 6 | 18,2 | 5 | 15,2 |
| 4 | Analyse der Schulleistung | 7 | 20,6 | 24 | 70,6 | 3 | 8,8 | - | - |
| 5 u. 6 | Schülerbeurteilung und Schullaufbahnberatung | 10 | 30,3 | 21 | 63,6 | 2 | 6,1 | - | - |
| 7 | Schulleistungsschwierigk. | 10 | 30,3 | 22 | 66,7 | 1 | 3,0 | - | - |
| 8 | Bewältigung von Schulleistungsschwierigkeiten | 11 | 33,3 | 22 | 66,7 | - | - | - | - |

Fortsetzung Tabelle 64

| SB | Titel | Neuerwerb | | Ergänzung | | sinnvolle Wiederholung | | überflüssige Wiederholung | |
|----|---------------------------------------|-----------|------|-----------|------|------------------------|------|---------------------------|-----|
| | | abs. | % | abs. | % | abs. | % | abs. | % |
| 9 | Verhaltens- und Erlebnisstörungen | 13 | 38,2 | 19 | 55,9 | 2 | 5,9 | - | - |
| 10 | Psychosoziale Konflikte in der Klasse | 7 | 20,6 | 25 | 73,9 | 2 | 5,9 | - | - |
| 11 | Institution Schule | 6 | 17,6 | 18 | 52,9 | 7 | 20,6 | 3 | 8,8 |
| 12 | Rauschmittelprobleme | 8 | 24,2 | 20 | 60,6 | 4 | 12,1 | 1 | 3,0 |
| 15 | Theoretische Grundlagen | 14 | 41,2 | 17 | 50,0 | 2 | 5,9 | 1 | 2,9 |

In Kurs 1 (NW) gaben die Teilnehmer für fast alle Studienbriefe (mit Ausnahme von Studienbrief 1) mehrheitlich an, daß die Bearbeitung zu einer Ergänzung/Verbesserung ihres Wissens geführt habe. Eine zwischen den Studienbriefen differenzierende Interpretation aufgrund der Ergebnisse zu dieser Frage ist damit nicht möglich.

Tabelle 65: Bedeutung (Neuerwerb/Wiederholung) der Studienbriefe für die Lehrgangsteilnehmer in Luxemburg

| SB | Titel | Neuerwerb | | Ergänzung | | sinnv. Wiederholung | | überfl. Wiederholung | |
|--------|---|-----------|------|-----------|-------|---------------------|------|----------------------|------|
| | | abs. | % | abs. | % | abs. | % | abs. | % |
| 1 | Internationale Bildungsberatung | 2 | 15,4 | 7 | 53,8 | - | - | 4 | 30,8 |
| 2 | Schule als Bezugssystem für Beratung | 3 | 23,1 | 3 | 23,1 | 6 | 46,2 | 1 | 7,7 |
| 3 | Bildungsinformation | 1 | 7,7 | 5 | 38,5 | 6 | 46,2 | 1 | 7,7 |
| 4 | Analyse der Schulleistung | 2 | 15,4 | 9 | 69,2 | 2 | 15,4 | - | - |
| 5 u. 6 | Schülerbeurteilung u. Schullaufbahnber. | - | - | 13 | 100,0 | - | - | - | - |
| 7 | Schulleistungsschwierigkeiten | 1 | 7,7 | 9 | 69,2 | 3 | 23,1 | - | - |
| 8 | Bewältigung von Schulleistungsschwierigkeiten | 2 | 15,4 | 11 | 84,6 | - | - | - | - |
| 9 | Verhaltens- u. Erlebnisstörungen | 5 | 38,5 | 8 | 61,5 | - | - | - | - |
| 10 | Psychosoziale Konflikte in d. Klasse | 4 | 30,8 | 8 | 61,5 | - | - | 1 | 7,7 |
| 11 | Institution Schule | 1 | 7,7 | 7 | 53,7 | 4 | 30,8 | 1 | 7,7 |
| 12 | Rauschmittelprobleme | 8 | 61,5 | 3 | 23,1 | 2 | 15,4 | - | - |
| 14/II | Ausländische Schüler | - | - | 9 | 69,2 | 4 | 30,8 | - | - |
| 15 | Theoretische Grundlagen | 6 | 46,2 | 4 | 30,8 | 2 | 15,4 | 1 | 7,7 |
| 16/I | Organisation | 1 | 7,7 | 8 | 61,5 | 1 | 7,7 | 3 | 23,1 |

Auch die Mehrheit der Lehrer in Kurs 2 (Lux) schätzte die Bearbeitung von zehn der 14 fraglichen Studienbriefthemen als "Ergänzung/Verbesserung" ihrer Kenntnisse ein (vgl. Tab. 65). Alle Lehrer waren dieser Meinung hinsichtlich der Studienbriefe 5 und 6 "Schülerbeurteilung und Schullaufbahnberatung". Das Thema "Rauschmittelprobleme" (Studienbrief 12) wurde mehrheitlich (62%) als "Neuerwerb" von Wissen eingeschätzt. In bezug auf die theoretischen Grundlagen der Schulberatung (Studienbrief 15) gaben 45% die Kategorie "Neuerwerb" an, 31% "Ergänzung/Verbesserung". 46% hielten die Bearbeitung von Studienbrief 2 für eine "sinnvolle Wiederholung", je 23% für "Neuerwerb" und "Ergänzung/Verbesserung". Bei ebenfalls 46% der Lehrer aus Kurs 2 (Lux) führte die Arbeit mit Studienbrief 3 zu einer "sinnvollen Wiederholung", für 39% war sie eine "Ergänzung".

In bezug auf die Blockseminare waren die Urteile uneinheitlicher. Mehr als 50% der Befragten in Kurs 1 (NW) kategorisierten als "Neuerwerb" die Themen:

- Personenzentrierte Gesprächsführung,
- Psychodiagnostische Gesprächsführung,
- Diagnose und Beratung in der Einzelfallhilfe (DIA) sowie
- Gutachtenerstellung (GUT).

Als "Ergänzung" wurden die Themen

- Schullaufbahnberatung und Schülerbeurteilung (61%) und
- Konfliktlösung (50%)
angesehen.

Etwa gleichgroße Gruppen in den Kategorien "Neuerwerb" vs. "Ergänzung" bildeten sich durch die Urteile zu den Themen:

- Verhaltensbeobachtung (44% vs. 42%)
- Zusammenarbeit mit Erziehungsberatung und Berufsberatung (43% vs. 37%)
- Rollenproblematik des Beratungslehrers (40% vs. 43%) und auch
- Informelle Tests (31% vs. 47%).

In bezug auf Bildungsinformation/Information über Schulabschlüsse nannten 47% die Kategorie "Ergänzung", 22% "sinnvolle Wiederholung", 19% "überflüssige Wiederholung", 11% "Neuerwerb" und in bezug auf Soziometrie 31% die Kategorie "Ergänzung", 33% "sinnvolle Wiederholung", 28% "überflüssige Wiederholung", 8% "Neuerwerb" (vgl. Tab. 66).

Tabelle 66: Bedeutung (Neuerwerb/Wiederholung) der Blockseminare für die Lehrgangsteilnehmer in NW

| | Neuerwerb | | Ergänzung | | sinnv. Wiederholung | | überfl. Wiederholung | |
|---|-----------|------|-----------|------|---------------------|------|----------------------|------|
| | abs. | % | abs. | % | abs. | % | abs. | % |
| Personenzentrierte Gesprächsführung | 23 | 63,9 | 9 | 25,0 | 3 | 8,3 | 1 | 2,8 |
| Psychodiagnostisches Gespräch | 24 | 66,7 | 12 | 33,3 | - | - | - | - |
| Bildungsinformation/Information über Schulabschl. | 4 | 11,1 | 17 | 47,2 | 8 | 22,2 | 7 | 19,4 |
| Verhaltensbeobachtung Schullaufbahnberatung u. Schülerbeurteilung | 16 | 44,4 | 15 | 41,7 | 4 | 11,1 | 1 | 2,8 |
| Informelle Tests/Schulleistungsbeurteilung | 5 | 13,9 | 22 | 61,1 | 9 | 25,0 | - | - |
| Diagnose und Beratung in der Einzelfallhilfe | 11 | 30,6 | 17 | 47,2 | 3 | 13,9 | 3 | 8,3 |
| Konfliktregelung einschl. Beratungsgespräch | 20 | 55,6 | 15 | 41,7 | 1 | 2,8 | - | - |
| Gutachtenerstellung | 17 | 47,2 | 18 | 50,0 | 1 | 2,8 | - | - |
| Zusammenarbeit mit Erziehungsberatung u. Berufsber. | 24 | 66,7 | 10 | 27,8 | 2 | 5,6 | - | - |
| Rollenproblematik des Beratungslehrers | 15 | 42,9 | 13 | 37,1 | 3 | 8,6 | 4 | 11,4 |
| Soziometrie | 14 | 40,0 | 15 | 42,9 | 1 | 2,9 | 5 | 14,3 |
| | 3 | 8,3 | 11 | 30,6 | 12 | 33,3 | 10 | 27,8 |

Mehrheitlich sahen die Lehrer in Kurs 2 (Lux) bei den Blockseminaren als "Neuerwerb" an: die Themen "Personenzentrierte Gesprächsführung" (79%), "Informelle Tests" (50%) und "Drogenberatung" (62%).

Hinsichtlich des Themas "Information über Schulabschlüsse" führte die Arbeit bei je 43% zur "Ergänzung" des Wissens bzw. zu einer "sinnvollen Wiederholung", hinsichtlich "Erinnerte Schulschwierigkeiten" bei 39% zum "Neuerwerb" und bei 46% zur "Ergänzung". Zum Thema "Historische Entwicklung der Schulberatung" nannten 21% "Neuerwerb", 43% "Ergänzung", 7% "sinnvolle Wiederholung" und 29% "überflüssige Wiederholung". Bei den übrigen Themen wurde von 50 oder mehr Prozent der Lehrer aus Kurs 2 (Lux) die Kategorie "Ergänzung/Verbesserung der Kenntnisse" angegeben (vgl. Tab. 67).

Tabelle 67: Bedeutung (Neuerwerb/Wiederholung) der Blockseminare für die Lehrgangsteilnehmer in Luxemburg

| | Neuerwerb | | Ergänzung | | sinnv. Wiederholung | | überfl. Wiederholung | |
|---|-----------|------|-----------|------|---------------------|------|----------------------|------|
| | abs. | % | abs. | % | abs. | % | abs. | % |
| Personenzentrierte Gesprächsführung | 11 | 78,6 | 3 | 21,4 | - | - | - | - |
| Information über Schulabschlüsse | - | - | 6 | 42,9 | 6 | 42,9 | 2 | 14,3 |
| Mediengerechte Informationsvermittlung | 1 | 7,1 | 7 | 50,0 | 5 | 35,7 | 1 | 7,1 |
| Leistungsbeurteilung/-bewertung | 2 | 14,3 | 7 | 50,0 | 5 | 35,7 | - | -- |
| Verhaltensbeobachtung | 4 | 28,6 | 7 | 50,0 | 3 | 21,4 | - | - |
| Lernstil und Problemlösung | 4 | 28,6 | 8 | 57,1 | 2 | 14,3 | - | - |
| Diagnostischer Prozeß (SLB) | 5 | 35,7 | 8 | 57,1 | - | - | 1 | 7,1 |
| Fallbesprechung Einzelfallhilfe | 6 | 42,9 | 8 | 57,1 | - | - | - | - |
| Kommunikation in Betreuungssituation | 3 | 21,4 | 10 | 71,4 | - | - | 1 | 7,1 |
| Informelle Tests | 7 | 50,0 | 3 | 21,4 | 3 | 21,4 | 1 | 7,1 |
| Remedialer Unterricht | 1 | 7,7 | 9 | 69,2 | 3 | 21,4 | - | - |
| Erinnerte Schulschwierigk. | 5 | 38,5 | 6 | 46,2 | 1 | 7,1 | 1 | 7,1 |
| Schulangst | 6 | 42,9 | 7 | 50,0 | - | - | 1 | 7,1 |
| Drogenberatung | 8 | 61,5 | 4 | 30,8 | - | - | 1 | 7,1 |
| Rollenproblematik des Beratungslehrers | 1 | 7,1 | 11 | 78,6 | 1 | 7,1 | 1 | 7,1 |
| Historische Entwicklung der Schulberatung | 3 | 21,4 | 6 | 42,9 | 1 | 7,1 | 4 | 28,6 |

Bei den Hospitationen in Kurs 1 (NW) erbrachten die Ergebnisse für fünf der sieben Themenbereiche mehrheitliche Nennungen der Kategorie "Neuerwerb". "Verhaltensbeobachtung und -beurteilung" wurden überwiegend als "Ergänzung" angesehen; diese Themen wurden allerdings auch wiederholt innerhalb der Blockseminare behandelt. "Beratung als Informationsvermittlung" war für 29% der Lehrer "Neuerwerb", für 46% "Ergänzung" und für 23% eine "sinnvolle Wiederholung" (vgl. Tab. 68).

Tabelle 68: Bedeutung (Neuerwerb/Wiederholung) der Hospitationen für die Lehrgangsteilnehmer in NW

| | Neuerwerb | | Ergänzung | | sinnv. Wiederholung | | überfl. Wiederholung | |
|--|-----------|------|-----------|------|---------------------|------|----------------------|---|
| | abs. | % | abs. | % | abs. | % | abs. | % |
| Anamnese u. Exploration | 30 | 83,3 | 5 | 13,9 | 1 | 2,8 | - | - |
| Verhaltensbeobachtung und -beurteilung | 12 | 35,3 | 18 | 52,9 | 4 | 11,8 | - | - |

Fortsetzung Tabelle 68

| | Neuerwerb | | Ergänzung | | sinnv. Wiederholung | | überfl. Wiederholung | |
|---|-----------|------|-----------|------|---------------------|------|----------------------|-----|
| | abs. | ‰ | abs. | ‰ | abs. | ‰ | abs. | ‰ |
| Standardisierte Testverfahren | 20 | 57,1 | 13 | 37,1 | 2 | 5,7 | - | - |
| Beratung als Informationsvermittlung | 10 | 28,6 | 16 | 45,7 | 8 | 22,9 | 1 | 2,8 |
| Beratungsgespräch | 20 | 55,6 | 15 | 41,7 | 1 | 2,8 | - | - |
| Selbständige Bearbeitung eines Falles | 32 | 88,9 | 2 | 5,6 | 2 | 5,6 | - | - |
| Kooperation mit anderen Beratungsdiensten | 15 | 51,7 | 9 | 31,0 | 3 | 10,3 | 2 | 6,9 |

4.3.3. Lernzielerreichung

Inwieweit die Teilnehmer des Kurses 1 (NW) das Ziel der Ausbildung erreicht haben, ließ sich aus den Prüfungsleistungen ersehen: der schriftlichen Darstellung eines Beratungsfalles und dem Prüfungskolloquium. Geprüft wurden die Kenntnisse im Pflichtbereich (Studienbriefe) sowie im Wahl-Pflichtbereich (vgl. S. 12). Ferner wurde in das Kolloquium eine Besprechung der Falldarstellung einbezogen. 34 Teilnehmer des Kurses 1 (NW) unterzogen sich dem Kolloquium. Die folgenden (lediglich für die Evaluation festgelegten) Noten wurden - getrennt für Pflichtbereich und individuell variierenden Wahlpflichtbereich - erzielt.

Tabelle 69: Notenverteilung der Abschlußprüfung

| | Note | | | | | f |
|---------------------|------|----|----|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Pflichtbereich | 3 | 13 | 12 | 4 | 1 | f |
| Wahl-Pflichtbereich | 5 | 16 | 8 | 3 | 1 | f |
| Falldarstellung | 4 | 7 | 21 | 1 | 1 | f |
| Gesamtnote | 3 | 10 | 17 | 2 | 1 | f |

Die Noten 1, 2 oder 3 wurden im Pflichtbereich von 84% und im Wahl-Pflichtbereich von 87% der Kandidaten erreicht. Bei der Falldarstellung erzielten 94% der Teilnehmer die Noten 1 bis 3 (vgl. Tab. 69); ein Teilnehmer hat aus Krankheitsgründen die Prüfung später abgelegt, weshalb in der Tabelle nur 33 Examinanden aufgeführt sind.

Die Noten lagen also überwiegend im mittleren Bereich, wobei sich eine Tendenz zur besseren Notenhälfte abzeichnete. Diese Beurteilung

stimmte mit der (unabhängig erhobenen) Einschätzung der Tutoren/ Schulpyschologen überein. Besondere Leistungsstärken oder -schwächen der Teilnehmer in bezug auf die Bearbeitung des Beratungsfalles waren auch bei einer detaillierteren Analyse nicht zu erkennen. Ein Teilnehmer erhielt die eingereichte Falldarstellung zur Überarbeitung zurück, ein weiterer hat die Abschlußprüfung insgesamt nicht bestanden. Demnach war die Ausbildung erfolgreich.

Zum Abschluß des Kurses wurde nach dem erreichten Niveau der Beraterkompetenz gefragt. Die Antwortkategorien waren - geringfügig modifiziert - dem Studienbrief 1 entnommen, repräsentierten also Bereiche, auf die sich Lernziele des Kurses bezogen (vgl. Tab. 70).

Tabelle 70: Erreichte Wissens- und Handlungskompetenz
(fünfstufige Skala; sehr hoch = 5, sehr niedrig = 1)

| | Kurs 1 (NW) | | Kurs 2 (Lux) | |
|--|-------------|-----|--------------|-----|
| | M | s | M | s |
| Information | 3.52 | .61 | 4.0 | .56 |
| Diagnose | 3.42 | .6 | 3.0 | .88 |
| Prognose | 3.06 | .58 | 2.79 | .89 |
| Beratung i.e.S. (Beratungs- gespräch) | 3.54 | .78 | 3.57 | .76 |
| Erziehungshilfen, 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 Bewährungs- kontrolle | 2.69 | .68 | 2.57 | .94 |

In allen Kategorien antworteten etwa die Hälfte der Befragten aus Kurs 1 (NW) und auch ein Teil der Lehrer aus Kurs 2 (Lux) mit einem mittleren Urteil. Der Skalenpunkt "sehr niedrig" (1) wurde in den Kategorien "Information", "Diagnose", "Prognose" und "Beratungs-
gespräch" von keinem Lehrer angekreuzt; in den Kategorien "Prophylaxe", "nachfolgende Betreuung" sowie "Erfolgs- und Bewährungs-
kontrolle" gab keiner das Votum "sehr hoch" (5) ab.

Vielleicht bedeutet die Konzentration auf die mittleren Antwortkategorien, daß die Kursteilnehmer diese Frage nicht sinnvoll bzw. differenzierter beantworten konnten.

Die Gefühle der Teilnehmer im Hinblick auf ihre Tätigkeit als Beratungslehrer wurden im letzten Blockseminar mit einem semantischen Differential (aus BIRTSCH 1977) erfaßt. Die Werte beider Gruppen blieben im positiven Bereich, die des Kurses 2 (Lux) sind in der Regel etwas höher. Bei den Items "hilfsbereit" und "engagiert" erreichten die Voten aus Kurs 1 (NW) die höchsten Werte, in Kurs 2 (Lux) ebenfalls bei "hilfsbereit" und bei "zustimmend" (vgl. Tab. 71).

Tabelle 71: Gefühle in bezug auf die zukünftige Tätigkeit als Beratungslehrer

(1. Begriff = 7, 2. Begriff = 1)

| | Kurs 1 (NW) M | Kurs 2 (Lux) M |
|---|------------------|-------------------|
| ruhig/unruhig | 4.94 | 5.96 |
| hilfsbereit/ ablehnend gegenüber anderen | 5.83 | 6.09 |
| gefestigt/unsicher | 4.54 | 5.36 |
| ausgeglichen/unausgeglichen | 4.97 | 5.82 |
| ungezwungen/verkrampft | 5.21 | 5.91 |
| angstfrei/ängstlich | 5.17 | 5.64 |
| engagiert/uninteressiert | 5.97 | 5.73 |
| spannungsfrei/angespannt | 4.43 | 5.18 |
| zufrieden/unzufrieden | 4.37 | 5.36 |
| zustimmend/ablehnend | 5.14 | 6.00 |
| überlegen/unterlegen | 4.49 | 4.73 |
| durchsetzungsfähig/gehemmt | 4.97 | 5.27 |
| unabhängig/abhängig | 4.40 | 5.46 |
| optimistisch/niedergeschlagen | 5.03 | 5.27 |

Wenn auch die Teilnehmer mit dem Ende der Ausbildung ein Qualifikationsniveau erreicht haben, das ihnen die Tätigkeit als Beratungslehrer ermöglicht, so bleibt doch ein Bedürfnis nach weiterer Fortbildung bestehen. Alle Teilnehmer der Kurse gaben bei einer offenen Frage nach dem Fortbildungsbedarf thematische Hinweise. Der Katalog der genannten Themen war breit und umfaßte alle Bereiche der Ausbildung, ohne daß bestimmte Schwerpunkte erkennbar gewesen wären. Die meisten Lehrer wünschten jährlich eine einwöchige Veranstaltung, ähnlich den Blockseminaren während der Ausbildung.

Die Teilnehmer hielten zu 78% in Kurs 1 (NW) und zu 93% in Kurs 2 (Lux) den Fernstudienlehrgang "Ausbildung zum Beratungslehrer" für geeignet, Lehrer zu Beratungslehrern fortzubilden. Diejenigen, die dieser summarischen Beurteilung nicht zustimmten, forderten eine stärkere Betonung der praktischen Ausbildung, insbesondere durch vermehrte

Arbeit in Schulpsychologischen Diensten. Darin könnte eine Kritik bezüglich der Verteilung bzw. Gewichtung einzelner Lerninhalte gesehen werden. Von keinem Teilnehmer aber wurde in Zweifel gezogen, daß die Ausbildung als Fernstudium im Medienverbund erfolgreich durchgeführt werden kann. Somit ist die Optimierung dieser Ausbildung ein berechtigtes und angesichts des enormen Bedarfs an qualifizierten Beratern ein vordringliches Anliegen.

Der DIFF-Fernstudienlehrgang "Ausbildung zum Beratungslehrer" kann im ganzen als eine geeignete Form der Fortbildung angesehen werden; Lehrer können in diesem etwa zweijährigen Kurs durch Selbststudium und soziale Lernphasen Wissens- und Handlungskompetenz erwerben, die für die schulische Beratung notwendig ist. Unter teilweise als erheblich erlebten Belastungen, besonders durch das Selbststudium, haben die Teilnehmer der Pilotkurse zum großen Teil ein mittleres Kompetenzniveau hinsichtlich beratungsrelevanter Kenntnisse und Fertigkeiten erreicht und somit die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen.

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, dürfte der Untersuchungsbericht insgesamt recht eindrucksvoll die Effizienz des Fernstudienlehrgangs "Beratungslehrer" belegen. Daß die erste Fassung der Studienbriefe sowie die Durchführung der Präsenzphase im Pilotkurs in mancherlei Hinsicht noch verbesserungsfähig sind, überrascht dagegen nicht, zumal die neue Ausbildungskonzeption damit nicht in Frage gestellt wird. Es bestätigte sich vielmehr, daß die Lehrerfortbildung zum Beratungslehrer im Rahmen eines Fernstudiums möglich ist, sofern soziale Lernphasen ausreichend berücksichtigt werden. Diese sind allerdings eine notwendige Voraussetzung zur Vermittlung der beratungsrelevanten Handlungskompetenz und somit unverzichtbarer Bestandteil des Gesamtlehrgangs. Zur Optimierung der Beratungslehrausbildung im Fernstudium können aufgrund der kontrollierten Erfahrungen im Pilotkurs sowie aus den Ergebnissen der Programmevaluation zusammenfassend folgende Empfehlungen gegeben werden (vgl. auch Zwischenbericht vom 1.7.1979, Seite 76 ff.):

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

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 sollte in den Vorkurs oder das erste Blockseminar integriert werden, da schriftliche Informationen (allein) keine entsprechenden Verhaltensänderungen hervorrufen können.

3) Die Abstimmung der Blockseminare und der 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 wissen, welche Wissens- und Handlungskompetenzen sie bei den Lehrern voraussetzen können.

4) 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 müßte.

5) Die sozialen Lernphasen sind für die Vermittlung beratungsrelevanter Handlungskompetenzen von so entscheidender Bedeutung, daß eine Kürzung den Ausbildungserfolg infrage stellen würde. Dem Teilnehmerwunsch entsprechend müßten Blockseminare und Hospitationen eher noch vermehrt werden, wobei auch Hospitationstage in anderen

Beratungseinrichtungen als dem Schulpsychologischen Dienst vorzusehen wären. Ferner wäre der Einsatz mobiler Tutoren, die den angehenden Beratungslehrer "vor Ort" (z.B. an der eigenen Schule) supervisionieren, zu erproben.

6) Die Teilnehmer-Trainer-Relation sollte beibehalten werden. Zahlreiche Teilnehmer des Pilotkurses Nordrhein-Westfalen verlangten sogar eine Reduzierung der Relation, damit mehr Zeit für individuelle Anweisungen und Intensivtrainings zur Verfügung stehe.

7) Auf die beratungsrelevanten (beruflichen) Vorerfahrungen der Teilnehmer sollte gezielt eingegangen werden. Sie sind nach den Blockseminaren die wichtigste Quelle des Kenntnis- und Kompetenzerwerbs. In den sozialen Lernphasen sollten diese Erfahrungen so reflektiert werden, daß sich nicht den Beratungsprozeß beeinträchtigende Gewohnheiten verfestigen; andererseits kann dadurch an bestehende Fähigkeiten angeknüpft werden. Eine Leistungsdifferenzierung in den Trainings der Blockseminare ist u.a. aus diesen Gründen empfehlenswert.

8) Eine Leistungsdifferenzierung nach Kenntnissen und Fertigkeiten sollte durch eine Neigungsdifferenzierung ergänzt werden. Die vor dem Kurs bestehende Orientierung der Interessenten an der Schullaufbahnberatung vs. pädagogisch-psychologischen Einzelfallhilfe als Differenzierungskriterium erleichtert die Bildung homogener Leistungsgruppen und würde zu einer Konzentrierung der Lerninhalte bzw. zur Verminderung subjektiv erlebter Belastungen beitragen.

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

10) Das Training isolierter Funktionen (Verhaltensbeobachtung u.a.) sollte nach Möglichkeit in das Training komplexer Handlungsabläufe integriert werden. In jedem Fall sollte der Stellenwert solcher Teilfunktionen (Methodenkompetenz) im Hinblick auf das Gesamtziel der Ausbildung verdeutlicht werden.

11) Um den Lernerfolg zu sichern, sollten Lernangebote zu bestimmten Fähigkeiten wiederholt werden.

12) Es sollte geprüft werden, ob nicht der Ausbildungsgang der Beratungslehrer 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 die individuelle Wahl des Lerntempos und die Auswahl aus dem Lernangebot erleichtert. Prüfungen, etwa des Kenntnisstands bestimmter Studienbriefthemen, wären als Voraussetzung für die Zulassung zu den Kursen notwendig.

13) Es sollten Erfahrungen mit Strategien des Microcounseling gesammelt und ihr Einsatz in verschiedenen Phasen der Beratungslehrer-ausbildung erprobt werden.

14) Eine Fortbildung der ausgebildeten Beratungslehrer sollte gewährleistet sein und ein entsprechendes Lernangebot (Supervisionsgruppen, Trainings) gemacht werden.

15) Schließlich seien einige Forschungsd desiderata genannt. Neben der Weiterentwicklung und Erprobung der hier angewandten Modellkonzeption und Methoden zur Evaluation erscheint eine differenzierte Analyse der Auswirkung unterschiedlicher Bedingungen der Praxisausbildung auf die Beraterkompetenz vordringlich. Auch unter dem Gesichtspunkt der Kostenreduzierung wäre ein entsprechender Modellversuch interessant und lohnend.

Im vorliegenden Bericht wurde mehrfach schon auf inhaltliche Defizite des Ausbildungsprogramms hingewiesen. Hier seien nur zwei erwähnt: der Defizitbereich "Beratung an berufsbildenden Schulen" und die Rollenproblematik des Lehrers als Berater. Hierzu sollten unverzüglich Forschungs- und Entwicklungsarbeiten aufgenommen werden. Im Hinblick auf die Evaluation dieser und anderer Vorhaben im Bereich der Beratungslehrausbildung dürfte dieser Untersuchungsbericht von einigem Nutzen sein.

Literaturverzeichnis

- AJZEN, I. u. M. FISHBEIN: Einstellungs- und normative Variablen als Prädiktoren für spezifische Verhaltensweisen. In: STROEBE, W. (Hrsg.) 1978, 404-443.
- ASTIN, A.W. u. R.J. PANOS: The evaluation of educational programs. In: THORNDIKE, R.L. (Hrsg.) 1976, 733-751.
- BASTINE, R.: Fragebogen zur direktiven Einstellung (FDE). Hogrefe, Göttingen 1971.
- BASTINE, R., ECKERT, J., SCHMOOK, C., BISCHOFF, R. u. M. CHARLTON: Beiträge zur Konstruktvalidierung des Fragebogens zur direktiven Einstellung (FDE). Ztschr. f. Entwicklungspsychol. u. Päd. Psychol., 1970, 2, 47-59.
- BECKMANN, D., SCHEER, J. u. H. ZENZ: Methodenprobleme in der Psychotherapieforschung. In: Klinische Psychologie (Handbuch der Psychologie, Bd. 8/2), hrsg. von L.J. PONGARTZ. Hogrefe, Göttingen 1978, 1085-1124.
- BEREITER, S.: Some persisting dilemmas in the measurement of change. In: HARRIS, C.W. (Hrsg.), Problems in measuring change. University of Wisconsin Press, Madison, Wisconsin 1967, 3-20.
- BIRTSCH, V.: Evaluation klinisch-psychologischer Ausbildung und empirische Analyse eines praxisbezogenen Grundkurses. Diss. Univ. Heidelberg 1977.
- BORNEWASSER, M., HESSE, F.W., MIELKE, R. u. H.D. MUMMENDEY: Einführung in die Sozialpsychologie. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1979.
- BRUNNER, R.: Lehrertraining. Reinhardt, München 1976.
- BRUNNER, R.: Lehrerverhalten. Schöningh, Paderborn 1978.
- CLOETTA, B., DANN, H.-D., HELMREICH, R., MÜLLER-FOHRBRODT, G. u. H. PEIFER: Berufsrelevante Einstellungen als Ziele der Lehrerausbildung. Ztschr. f. Päd. 1973, 19, 919-941.
- CRONBACH, L.J. u. G.C. GLESER: Psychological tests and personnel decisions. University of Illinois Press, Urbana 1965.
- DAWES, R.M.: Grundlagen der Einstellungsmessung. Beltz, Weinheim 1977.
- ECHTERHOFF, W.: Lern- und Veränderungsmessung. In: KLAUER, K.J. (Hrsg.) 1978, 157-175.
- FITTKAU, B.: Ratingskalen in der pädagogischen Beurteilung. In: KLAUER, K.J. (Hrsg.) 1978, 727-747.
- FREY, H.P.: Verhalten und Einstellung. Soziale Welt 1972, 23, 257-268.
- FREY, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, 3 Bde. Piper, München 1975a-c.
- GÖTZ, W.: Einstellungs- und Verhaltensänderung durch Unterricht. Beltz, Weinheim 1979.
- GUILFORD, J.P.: Psychometric methods. Mc Graw Hill, New York 1964.
- HELLER, K., NICKEL, H. u. W. NEUBAUER: Verhalten und Lernen (= Bd. 1 des Studienprogramms Psychologie in der Erziehungswissenschaft). Klett, Stuttgart 1978a.
- HELLER, K., ROSEMAN, B. u. K. STEFFENS: Prognose des Schulerfolgs. Beltz, Weinheim 1978b.
- HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1978.
- HELMREICH, R.: Strategien zur Auswertung von Längsschnittdaten. Klett, Stuttgart 1977.
- HERMANN, Th.: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. Hogrefe, Göttingen 1976.
- KLAUER, K.J. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, 4 Bde. Schwann, Düsseldorf 1978.

- KNOPF, M. u. F. PETERMANN: Probleme bei der Messung von Einstellungsänderungen. Grundlegende Fragen und Konzepte. Ztschr. f. Sozialpsychol. 1976, 7, 127-142.
- KOCH, J.J.: Auswirkungen von Hochschulunterricht auf berufsrelevante Einstellungen von Lehramtskandidaten. Ztschr. erziehungswiss. Forsch. 1975, 9, 239-259.
- KOCH, J.J., CLOETTA, B. u. G. MÜLLER-FOHRBRODT: Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen (KSE). Beltz, Weinheim 1972.
- LANGER, I., SCHULZ von THUN, F. u. R. TAUSCH: Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft. Reinhardt, München 1974.
- MASENDORF, F., TÜCKE, M., KRETSCHMANN, R. u. M. BARTRAM: Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrerverhalten durch Schüler (DSL). Westermann, Braunschweig 1976.
- MEINEFELD, W.: Einstellung und soziales Handeln. Rowohlt, Reinbek 1977.
- NUNNALLY, J.C.: The study of change in evaluation research: principles concerning measurement, experimental design, and analysis. In: STRUENING, E.L. u. M. GUTTENTAG (Hrsg.) 1975, Bd. 1, 101-137.
- PETERMANN, F.: Soziale Beeinflussung durch audiovisuelle Medien. Beltz, Weinheim 1977a.
- PETERMANN, F.: Veränderungsmessung. Kohlhammer, Stuttgart 1978.
- PETERMANN, F.: Ein Fragebogen zur Beurteilung von IST-SOLL-Bedingungen von Lehrveranstaltungen. Psychol. Erz. Unterr. 1979, 26, 227-229.
- PETERMANN, F., HEHL, F.-J. u. W. SCHNEIDER: Veränderungsmessung im Rahmen der klassischen Testtheorie. In: PETERMANN, F. (Hrsg.), Methodische Grundlagen klinischer Psychologie. Beltz, Weinheim 1977, 129-154.
- PETERMANN, F. (Hrsg.): Psychotherapieforschung. Beltz, Weinheim 1977b.
- PONGRATZ, L.J. (Hrsg.): Klinische Psychologie, 2 Bde. (= Handbuch der Psychologie, Bd. 8/1 u. Bd. 8/2). Hogrefe, Göttingen 1977 u. 1978.
- ROSE, C.L.: Representativeness of volunteer subjects in a longitudinal aging study. Human Development 1965, 8, 152-156.
- ROSENTHAL, R. u. R.L. ROSNOW (Hrsg.): Artifacts in behavioral research. Academic Press, New York 1969.
- SCHMIDT, H.D., BRUNNER, E.J. u. A. SCHMIDT-MUMMENDEY: Soziale Einstellungen. Juventa, München 1975.
- SCHNOTZ, W., BALLSTAEDT, St.-P. u. H. MANDL: Kognitive Prozesse beim Zusammenfassen von Lehrtexten. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF). Tübingen 1980 (Forschungsberichte 8).
- SCHULZ, W.: Unterricht - Analyse und Planung. In: HEIMANN, P., OTTO, G. u. W. SCHULZ: Unterricht - Analyse und Planung. Schroedel, Hannover 1970, 13-47.
- SCHWARZ, E.: Experimentelle und quasi-experimentelle Anordnung in der Unterrichtsforschung. In: INGENKAMP, K. (Hrsg.), Strategien der Unterrichtsforschung. Beltz, Weinheim 1973, 99-193.
- SCHWARZER, R.: Instrumente der empirischen Curriculumevaluation. In: FREY, K. (Hrsg.) 1975b, Bd. 2, 748-766.
- SIX, B.: Einstellung und Verhalten. In: TACK, W. (Hrsg.), Bericht über den 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Salzburg 1974, Bd. 1. Hogrefe, Göttingen 1975, 225-245.
- SOMMER, J. u. F. PETERMANN: Deskriptive und präskriptive Strukturen in einem Fragebogen zur Beurteilung akademischer Lehrveranstaltungen. Ztschr. f. Entwicklungspsychol. u. Päd. Psychol. 1978, 10, 336-346.

- STEINBACH, I., LANGER, I. u. R. TAUSCH: Merkmale von Wissens- und Informationstexten im Zusammenhang mit der Lerneffektivität. Ztschr. f. Entwicklungspsychol. u. Päd. Psychol. 1972, 4, 130-139.
- STROEBE, W. (Hrsg.): Sozialpsychologie, Bd. 1. Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt 1978.
- STRUENING, E.L. u. M. GUTTENTAG (Hrsg.): Handbook of evaluation research. Vol. 1. Sage, Beverly Hills, London 1975 (dto. Vol. 2).
- STUDE, E.W.: Evaluation of short-term training for rehabilitation counselors: Effectiveness of an institute on epilepsy. Rehabilitation Counseling Bul. 1973, 16, 146-154.
- SÜLLWOLD, F.: Theorie und Methodik der Einstellungsmessung. In: Sozialpsychologie (Handbuch der Psychologie, Bd. 7/1), hrsg. von C.F. GRAUMANN. Hogrefe, Göttingen 1975, 475-514.
- TERGAN, S.O.: Der Einfluß von Textverständlichkeit und Orientierungshinweisen auf den Lernerfolg von Funkkollegiaten. Ztschr. f. Entwicklungspsychol. u. Päd. Psychol. 1979, 11, 67-76.
- TERGAN, S.O.: Ist "Textverständlichkeit" gleich "Textverständlichkeit"? Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF). Tübingen 1980 (Forschungsberichte 7).
- THORNDIKE, R.L. (Hrsg.): Educational Measurement. American Council on Education. Washington, D.C. 1976.
- TRIANDIS, H.C.: Einstellungen und Einstellungsänderungen. Beltz, Weinheim 1975.
- TYLER, R.W.: Curriculum und Unterricht. Schwann, Düsseldorf 1973.
- WEISS, C.H.: Evaluierungsforschung. Westdt. Verlag, Opladen 1974.
- WICHTERICH, H.: Entwicklung und Erprobung eines Evaluationsmodells zur Beratungslehrausbildung im Fernstudium. Diss. Univ. Köln 1980.

A N H A N G

1. Programme der Blockseminare

Kurs 1

Programm

der ersten Blockveranstaltung des Fernstudienkurses
Ausbildung zum Beratungslehrer (BLOCKSEMINAR 1)

Zeit: 3. - 7. Oktober 1977

Ort: A

Leitung: Schulrat M, Landesinstitut

Themen und Termine

Montag, 3. Oktober 1977

Datenerhebungen⁺

| | | |
|-----------------|--|--------------------------|
| 10.00 h | Begrüßung der Teilnehmer und Eröffnung der Tagung | |
| 10.15 - 12.30 h | Dipl.-Psych. A (Studienleitung). Dipl.-Päd. F: a) Fragen zum zweiten Studienbrief b) Konkretisierung der Aufgaben des Beratungslehrers | |
| 14.30 - 16.30 h | Prof. Dr. B: Beratung durch Bildungsinformation | Abschluß |
| 17.00 - 18.30 h | Dipl.-Psych. A, Dipl.-Päd. F: Das ortsnahe Schul- und Beratungssystem (vgl. Anm. 1) | |
| 19.30 - 20.30 h | Dipl.-Päd. F: Zur Evaluierung des Lehrgangs | FSB 1 - 8, EzB, KSE, FDE |

Dienstag, 4. Oktober 1977

| | | |
|-----------------|--|----------|
| 9.00 - 10.00 h | Lehrerin E: Gesprächsverhalten (vgl. Anm. 2) | Abschluß |
| 10.15 - 12.30 h | Lehrerin E, Dipl.-Psych. A, Dipl.-Päd. F: Arbeit in drei Gruppen Gruppe 1: Gesprächsverhalten Gruppe 2: Bildungsinformation Gruppe 3: Psycho-diagnostisches Gespräch | Abschluß |
| 14.30 - 15.30 h | Fortsetzung der Gruppenarbeit vom Vormittag | |
| 16.00 - 18.30 h | Prof. Dr. A: Der Beitrag des Lehrers zur Schulberatung (vgl. Anm. 3) | |

Mittwoch, 5. Oktober 1977 (vgl. Anm. 4)

| | | |
|----------------|--|----------|
| 9.00 - 12.30 h | Trainer wie oben: Arbeit in drei Gruppen Gruppe 1: Bildungsinformation Gruppe 2: Psycho-diagnostisches Gespräch Gruppe 3: Gesprächsverhalten | Abschluß |
|----------------|--|----------|

⁺) Legende zu den Datenerhebungen. Abschluß: zu diesen Themen wurden Fragen im Abschluß-Fragebogen gestellt. Block N: Zu diesen Themen wurden Fragen gestellt a) im Fragebogen zur Beurteilung des Blockseminars b) im Abschluß-Fragebogen. FSB, EzB, KSE, FDE, FzBal: Erläuterung siehe Legende zu Tab. 2 und 3.

Datenerhebungen

- 14.30 - Trainer wie oben
18.30 h Arbeit in drei Gruppen
Gruppe 1: Psycho-diagnostisches Gespräch Abschluß
Gruppe 2: Gesprächsverhalten
Gruppe 3: Bildungsinformation

Donnerstag, 6. Oktober 1977

- 9.00 - Prof. Dr. D: Zur Rollenproblematik des
11.00 h Lehrers als Beratungslehrer (vgl. Anm. 5)
11 15 - Prof. Dr. A, Dipl.-Psych. A, Dipl.-Päd. F.:
12.30 h Schulberatungsrelevante Erlasse (vgl. Anm. 6)
14.30 - Abschluß der Gruppenarbeit; schriftliche Fi-
15.30 h xierung der Ergebnisse (vgl. Anm. 7)
16.00 - Die Tätigkeit anderer Beratungsdienste - Abschluß
17.00 h VOR G: Berufsberatung
17.00 - Dipl.-Psych. H: Erziehungsberatung Abschluß
18.30 h

Freitag, 7. Oktober 1977

- 9.00 - Prof. Dr. A, Dipl.-Psych. A. (Studienleitung),
12.30 h Dipl.-Päd. F: Zusammenfassung der Tagungser-
gebnisse und Tagungskritik

Ende: 12.30 h

Anmerkungen

- Anm. 1: Aufgrund der Anregungen bildeten die Teilnehmer regionale Arbeitsgruppen, in denen das ortsnahe Schul- und Beratungssystem arbeits- teilig untersucht werden sollte.
Anm. 2: Das geplante Referat wurde in die Arbeitsgruppe verlegt und in das Training einbezogen.
Anm. 3: Das Referat wurde auf den übernächsten Tag verschoben; stattdes- sen wurde der weitere Ablauf des Kurses diskutiert.
Anm. 4: Am Abend wurde mit Schulpsychologen die Konzeption einer speziali- sierten Beratungslehrausbildung diskutiert; die Programmergän- zung war von den Teilnehmern vorgeschlagen worden.
Anm. 5: Das Referat fiel aus; stattdessen wurden das für Dienstag geplan- te Referat und ein Referat zu Problemen der Schulleistungsbeur- teilung gehalten.
Anm. 6: Der Programmpunkt wurde auf das nächste Blockseminar verschoben.
Anm. 7: Der Programmpunkt fiel aus (vgl. Anm. 5).

=====
Programm
der zweiten Blockveranstaltung des Fernstudienkurses
Ausbildung zum Beratungslehrer (BLOCKSEMINAR 2)

Zeit: 20. - 24. Februar 1978
Ort: B
Leitung: Schulrat M, Landesinstitut
=====

Datenerhebungen

Montag, 20. Februar 1978

- 10.00 - Dipl.-Psych A (Studienleitung):
11.30 h Erfahrungsaustausch über die Arbeit in den
Schulpsychologischen Diensten
- 11.30 - Dipl.-Psych. A: Klärung der Fragen zu den
12.30 h Studienbriefen 3 und 4 (mit Besprechung der
dort enthaltenen Aufgaben)
- 15.00 - Lehrerin E, Dipl.-Psych. C:
18.30 h Arbeit in zwei Trainingsgruppen
Gruppe 1: Personenzentrierte Gesprächsführung BLOCK 2
Gruppe 2: Verhaltensbeobachtung BLOCK 2

Dienstag, 21. Februar 1978

- 9.00 - Trainer wie oben:
12.30 h Arbeit in zwei Trainingsgruppen
Gruppe 1: Verhaltensbeobachtung BLOCK 2
Gruppe 2: Personenzentrierte Gesprächsführung BLOCK 2
- 15.00 - Dipl.-Päd. F: Stand der Evaluierung und erste BLOCK 2
16.00 h Ergebnisse (Referat und Diskussion)
- 16.00 - Prof. Dr. A: Entscheidungsstrategien in der BLOCK 2
17.00 h Schülerbeurteilung und Schullaufbahnberatung
(Referat)
- 17.00 - Prof. Dr. A, Dipl.-Psych. A, Dipl.-Psych. B:
18.30 h Arbeit in drei Trainingsgruppen
Zur Schullaufbahnberatung und Schülerbeurteilung BLOCK 2
Gruppe 1: in Primar-/Orientierungsstufe
Gruppe 2: in Sekundarstufe I
Gruppe 3: in Sekundarstufe II
(einschl. berufsbildender Schulen)

Mittwoch, 22. Februar 1978

- 9.00 - Trainer wie oben:
11.30 h Fortsetzung der Arbeit in Trainingsgruppen
Zur Schullaufbahnberatung und Schülerbeurteilung BLOCK 2
Gruppe 1: in Primar-/Orientierungsstufe
Gruppe 2: in Sekundarstufe I
Gruppe 3: in Sekundarstufe II
- 11.30 - Dipl.-Päd. F: Planung der weiteren Evaluierung
12.30 h (Diskussion)
- 15.00 - Arbeit in informellen Gruppen
18.30 h

Donnerstag, 23. Februar 1978

- 9.00 - Trainer wie oben:
12.30 h Fortsetzung der Arbeit in Trainingsgruppen
Zur Schullaufbahnberatung und Schülerbeurteilung BLOCK 2
Gruppe 1: in Primar-/Orientierungsstufe
Gruppe 2: in Sekundarstufe I
Gruppe 3: in Sekundarstufe II

Datenerhebungen

- 15.00 - Dipl.-Päd. F: Erlasse und Rechtsvorschriften
16.30 h für Beratungslehrer (vgl. Anm. 1)
- 16.30 - work-shops zu folgenden Themen: BLOCK 2
18.30 h
- Ausbildungsgänge an den Berufsbildenden Schulen (Teilnehmer A, B)
 - Laufbahnen in der gymnasialen Oberstufe (C, D)
 - Überblick über das Gesamtschulsystem (E, F, G)
 - Wege zum Hauptschulabschluß (I, J, K)
 - Wege zur Fachoberschulreife (L, M)
 - Leitfaden zur Erfassung des ortsnahen Schul- und Beratungssystems (mehrere Teilnehmer)

Freitag, 24. Februar 1978

- 9.00 - Dipl.-Päd F: Erhebung der Evaluierungsdaten BLOCK 2
10.00 h zur 2. Blockveranstaltung (Fragebogen)
- 10.00 - Prof. Dr. A, Dipl.-Psych. A (Studienleitung):
Resümee der Tagung und Überblick über die nächste Blockveranstaltung
- Ende: 12.30 h

Anmerkung 1: wurde als work-shop-Thema durchgeführt

=====
Programm
der dritten Blockveranstaltung des Fernstudienkurses
Ausbildung zum Beratungslehrer (BLOCKSEMINAR 3)

Zeit: 25. - 29. September 1978
Ort: B
Leitung: Schulrat M, Landesinstitut

Datenerhebungen

Montag, 25. September 1978

- 10.00 - Dipl.-Psych. A (Studienleitung):
11.00 h Erfahrungsaustausch über die Praxistage an den Schulpsychologischen Diensten
- 11.00 - Dipl.-Psych. A: Aufarbeitung der Studienbriefe
12.30 h in Kleingruppen Abschluß
- 15.00 - Dr. C, Dipl.-Psych. D: Arbeit in zwei BLOCK 3
18.00 h Trainingsgruppen Verhaltensbeobachtung FzBaL
- 18.00 - Dipl.-Päd. F: Erhebung von Evaluierungsdaten FSB 9 - 16
18.30 h (Fragebogen)

Datenerhebungen

19.00 - Dipl.Psych. A: Tutorium zu Spezialproblemen
21.00 h der Studienbriefe (fakultativ)

Dienstag, 26. September 1978

9.00 - Prof. Dr. A, Dipl.-Psych. A, Dipl.-Psych E,
12.30 h Dipl.-Psych. D:
Arbeit in vier Trainingsgruppen
Diagnose und Beratung in der Schullaufbahnber- BLOCK 3
atung und Einzelfallhilfe
15.00 - Trainer wie oben: Fortsetzung der Gruppenar-
16.30 h beit vom Vormittag
19.30 - Prof. Dr. A: Kolloquium (fakultativ) (vgl.
20.30 h Anm. 1)

Mittwoch, 27. September 1978

9.00 - Prof. Dr. A, Dipl.-Psych. A, Dipl.-Psych. B:
12.30 h Arbeit in Trainingsgruppen
Gruppe 1: Informelle Tests (Konstruktion und BLOCK 3
Analyse) FzBaL
Gruppe 2: Diagnose und Beratung in der Schul- BLOCK 3
laufbahnberatung und Einzelfallhilfe
15.30 - Dipl.-Psych. K, Realschullehrer L: Zur Rollen-
16.30 h problematik des Beratungslehrers Abschluß
19.00 - Dipl.-Psych. A: Tutorium zu Spezialproblemen
21.00 h der Studienbriefe (fakultativ)

Donnerstag, 28. September 1978

9.00 - Prof. Dr. A, Dipl.-Psych. D:
12.30 h Arbeit in Trainingsgruppen
Gruppe 1: Diagnose und Beratung in der Schul- BLOCK 3
laufbahnberatung und Einzelfallhilfe
Gruppe 2: Informelle Tests (Konstruktion und BLOCK 3
Analyse) FzBaL
15.00 - Dipl.-Päd F: Erhebung von Evaluierungsdaten FSB 1 - 8
15.30 h (Fragebogen)
15.30 - Prof. Dr. A, Dipl.-Psych. A, Dipl.-Psych. B,
Dipl.-Psych D:
Arbeit in vier Trainingsgruppen
Beratung in der Schullaufbahnberatung und FzBaL
Einzelfallhilfe

Freitag, 29. September 1978

9.00 - Dipl.-Päd F: Erhebung von Evaluierungsdaten BLOCK 3
9.45 h (Fragebogen)
9.45 - Prof. Dr. A, Dipl.-Psych A (Studienleitung):
12.00 h Plenum: Resümee der Tagung sowie Ausblick auf
die künftigen Praxistage an den Schulpsycholo-
gischen Diensten und die nächste Blockveran-
staltung

Ende: 12.00 h

Hinweise zum Programm

1. Für die Trainingsgruppen 'Informelle Tests' wird der Studienbrief 5 benötigt. Lektürevorbereitung für die Gruppenarbeit:
 - Langfeldt, H.P.: Methoden der Leistungsbeurteilung.
In: Studienbrief 5.
 - Rosemann, B.: Konstruktion und Einsatz informeller Tests zur Leistungsbeurteilung (Lernkontrolltests).
In: Heller, K. (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule, Heidelberg 1975 (2. Auflage).
2. Die Arbeit der Trainingsgruppen 'Diagnose und Beratung in der Schulaufbahnberatung und Einzelfallhilfe' soll weitgehend auf Fallmaterialien der Teilnehmer aufbauen. Deshalb sollte jeder ein Fallbeispiel (ca. 10mal vervielfältigt) mitbringen.

Anmerkung

Anm. 1: Auf Wunsch der Teilnehmer wurde mit einem Kandidaten die Situation des Abschlußkolloquiums simuliert.

=====

Programm
der vierten Blockveranstaltung des Fernstudienkurses
Ausbildung zum Beratungslehrer (BLOCKSEMINAR 4)

Zeit: 12. - 16. März 1979

Ort: C

Leitung: Schulrat M, Landesinstitut

Datenerhebungen

Montag, 12. März 1979

- | | | |
|---------|--|---------|
| 10.00 - | Dipl.-Psych A (Studienleitung): | |
| 12.30 h | Erfahrungsaustausch über die praktische Ausbildung an den Schulpsychologischen Diensten Erläuterung des Programms und Vorbereitung der Gruppenarbeit Gruppe A: | |
| 14.30 - | Prof. Dr. C: Formen des Beratungsgesprächs | FzBaL |
| 18.30 h | und Strategien der Konfliktregelung (mit Fallbeispielen) Gruppe B: | BLOCK 4 |
| 14.30 - | Dipl.-Päd A: Diskussion vorliegender Evaluationsergebnisse | BLOCK 4 |
| 16.30 - | Kleingruppenarbeit zu ausgewählten Themen der Studienbriefe | BLOCK 4 |
| 18.30 h | | |

Dienstag, 13. März 1979

- | | | |
|---------|---|------------------|
| | Gruppe A: | |
| 9.00 - | Prof. Dr. A, Dipl.-Psych. A. Dipl.-Psych. B: | |
| 13.00 h | Arbeit in drei Trainingsgruppen Gutachtenerstellung in der Schulberatung | FzBaL BLOCK 4 |

Datenerhebungen

| | | |
|---------|--|---------|
| | Gruppe B: | |
| 9.00 - | Prof. Dr. C: Formen des Beratungsgesprächs | FzBaL |
| 13.00 h | und Strategien der Konfliktregelung (mit Fallbeispielen) | BLOCK 4 |
| | Gruppe A: | |
| 14.30 - | Dipl.-Päd A: Diskussion vorliegender Evaluationsergebnisse | BLOCK 4 |
| 16.30 - | Kleingruppenarbeit zu ausgewählten Themen | BLOCK 4 |
| 18.30 h | der Studienbriefe | |
| | Gruppe B: | |
| 14.30 - | Prof. Dr. A, Dipl.-Psych A, Dipl.-Psych. B: | |
| 18.30 h | Arbeit in drei Trainingsgruppen | FzBaL |
| | Gutachtenerstellung in der Schulberatung | BLOCK 4 |

Mittwoch, 14. März 1979

| | | |
|---------|---|------------------|
| | Gruppe A: | |
| 9.00 - | Prof. Dr. A, Dipl.-Psych. A, Dipl.-Psych. B: | |
| 13.00 h | Fortsetzung der Arbeit in drei Trainingsgruppen (s. Dienstag) | FzBaL BLOCK 4 |
| | Gruppe B: | |
| 9.00 - | Fortsetzung der Kleingruppenarbeit | BLOCK 4 |
| 13.00 h | (s. Montag) | |
| 14.30 - | StR. I, (Teilnehmer): Soziometrie | Abschluß |
| 16.00 h | | |
| | Gruppe A und Gruppe B: | |
| 16.00 - | Fortsetzung der Kleingruppenarbeit | BLOCK 4 |
| 18.00 h | | |

Donnerstag, 15. März 1979

| | | |
|---------|--|------------------|
| | Gruppe A: | |
| 9.00 - | Fortsetzung der Kleingruppenarbeit | BLOCK 4 |
| 13.00 h | | |
| | Gruppe B: | |
| 9.00 - | Prof. Dr. A, Dipl.-Psych. A, Dipl.-Psych. B: | |
| 13.00 h | Fortsetzung der Arbeit in drei Trainingsgruppen (s. Dienstag) | FzBaL BLOCK 4 |
| 14.30 - | Prof. Dr. A, Dipl.-Psych. A: | |
| 17.30 h | Plenum: Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse der Kleingruppenarbeit | |
| 17.30 - | Dipl.-Päd. A: Datenerhebung zur Evaluierung | F5B 9 - 16 |
| 18.30 h | | KSE, FDE, EzB |

Freitag, 16. März 1979

| | | |
|---------|--|---------------------------------|
| 9.00 - | Dipl.-Päd. A: Abschlußbefragung | Einsatz des Abschlußfragebogen, |
| 10.00 h | (Evaluierung) | BLOCK 4 |
| 10.00 - | Prof. Dr. A, Dipl.-Psych A (Studienleitung): | |
| 12.30 h | Resumée der Tagung und abschließende Diskussion über den Pilot-Lehrgang "Ausbildung zum Beratungslehrer durch Fernstudium" | |

Ende: 12.30 h

Hinweise zum Programm

1. Für die Kleingruppenarbeit zu ausgewählten Themen der Studienbriefe werden die Studienbriefe 4 - 10 benötigt.
2. Die Arbeit der Trainingsgruppen zur Gutachtenerstellung in der Schulberatung gründet sich wie vereinbart auf Fallmaterialien der Teilnehmer. Es besteht für jeden Teilnehmer die Möglichkeit, einen Fall in der Gruppe zu besprechen.

=====

Kurs 2

Programm
der ersten Blockveranstaltung des Fernstudienkurses
Ausbildung zum Beratungslehrer (BLOCKSEMINAR A)

Zeit: 18. - 21. Januar 1976

Ort: D

Themen und Termine

Datenerhebungen

Mittwoch, 18. Januar 1978

| | | |
|---------|---|---------|
| 18.00 h | Ankunft der Teilnehmer | |
| 20.00 - | Begrüßung | |
| 22.00 h | Dipl.-Psych. Z: Konzeption und Aufbau des Lehrgangs | BLOCK A |

Donnerstag, 19. Januar 1978

| | | |
|---------|--|---------------|
| 9.00 - | Herr B: Historisch-legale Entwicklung des Bildungswesens | BLOCK A |
| 10.00 h | | |
| 10.20 - | Bildung von Arbeitsgruppen | |
| 12.30 h | Diskussion über praxisrelevante legale Probleme des Bildungsberaters | BLOCK A |
| 14.30 - | Arbeitsgruppen | |
| 16.00 h | | |
| 17.30 - | Bilanz des Vorkurses | |
| 18.45 h | | |
| 19.00 n | Abendessen im Beisein von Staatssekretär B | FDE, KSE, EzB |
| 20.15 - | Dipl.-Päd F: Evaluation des Hauptkurses | FSB 1 - 8 |
| 21.30 h | | |

Freitag, 20. Januar 1978

| | | |
|---------|---|---------|
| 9.00 | Plenum: Fragen (in den Arbeitsgruppen von Donnerstag ausgearbeitet) an die Verantwortlichen der einzelnen Schultypen im Ministerium | |
| 10.45 h | | |
| 11.00 - | Weiterarbeit (mit den Verantwortlichen im Ministerium) in Arbeitsgruppen | |
| 12.30 h | Arbeitsgruppe I Herren C, D, E: Mittel- und Sekundarschulen, Universitätsstudien | BLOCK A |

Datenerhebungen

- Arbeitsgruppe II
Herren F, G, H, I: Technischer- und Berufsschulunterricht BLOCK A
Arbeitsgruppe III
Herren K, Y, L, M: Primär- und Komplementarunterricht, Reformansätze im postprimären Unterricht BLOCK A
- 14.30 - Herr A: Aufbau des Schulwesens (Gesamtüberblick) - Reformbestrebungen BLOCK A
16.30 h
- 16.30 - Dipl.-Päd. F: Evaluierung - Vorbereitung der
19.00 h zweiten Präsenzphase

Samstag, 21. Januar 1978

- 9.00 - Direktor N: Die Umorientierungsproblematik BLOCK A
11.00 h aus legaler Sicht
11.00 h Bilanz der ersten Präsenzphase

=====

Programm

der zweiten Blockveranstaltung des Fernstudienkurses
Ausbildung zum Beratungslehrer (BLOCKSEMINAR B)

Zeit: 3. - 5. April 1978

Ort: E

Datenerhebungen

Montag, 3. April 1978

- 10.00 h Begrüßung der Teilnehmer im Konferenzzimmer
- 10.30 - Fragen zu Studienbrief 3
- 12.00 h Aufteilung in Arbeitsgruppen
- 14.00 - Arbeitsgruppe I
- 18.00 h Lehrerin E: Personenzentrierte Gesprächsführung BLOCK B
Arbeitsgruppe II
Herr O: Informationsdarstellung und -vermittlung BLOCK B

Dienstag, 4. April 1978

- 9.00 - Fortsetzung der Gruppenarbeit vom
11.00 h Vortage
- 11.15 - Dipl.-Päd. F: Evaluierung
12.00 h
- 14.00 - Arbeitsgruppe I
- 16.00 h Herr O: Informationsdarstellung und -vermittlung BLOCK B
Arbeitsgruppe II
Lehrerin E: Personenzentrierte Gesprächsführung BLOCK B

Datenerhebungen.

Mittwoch, 5. April 1978

- 9.00 - Fortsetzung der Gruppenarbeit vom
- 11.00 h Vortage
- 11.15 - Plenum
- 12.00 h Vorläufige Bilanz der Arbeitsgruppen
- 14.00 - Bilanz der zweiten Präsenzphase und
- 16.00 h Vorbereitung der dritten Präsenzphase

=====

Programm:
der dritten Blockveranstaltung des Fernstudienkurses
Ausbildung zum Beratungslehrer (BLOCKSEMINAR C)

Zeit: 15. - 19. Mai 1978
Ort: D

Datenerhebungen.

Montag, 15. Mai 1978

- 10.00 h Ankunft der Teilnehmer
- 10.30 - Begrüßung und Diskussion der Studienbriefe 4,
- 12.00 h 5 und 6
- 15.00 - Prof. Dr. A: Aufgaben der schulischen Lei- BLOCK C
- 18.00 h stungsbeurteilung - anschl. Diskussion -
- 20.00 - Aufbau informeller Tests
- 21.30 h Aufteilung in zwei Arbeitsgruppen BLOCK C
- Gruppe I
- Informeller Test in Geschichte
- Gruppe II
- Informeller Test in Mathematik BLOCK C

Dienstag, 16. Mai 1978

- 9.00 - Fortsetzung der Gruppenarbeit BLOCK C
- 12.00 h vom Vortage
- 15.00 - Fortsetzung der Gruppenarbeit BLOCK C
- 17.00 h
- 17.15 - Plenum
- 18.15 h

Mittwoch, 17. Mai 1978

- 9.00 - Prof. Dr. A: Grundlagen der Schuleignungser- BLOCK C
- 10.00 h mittlung und Schullaufbahnberatung
- 10.15 - Gruppenarbeit
- 12.15 h Aufteilung in zwei Arbeitsgruppen
- Gruppe I
- Frau Dr. X: Verhaltensbeobachtung in Zusammen- BLOCK C
- hang mit der Schülerbeurteilung (begleitend
- zur Testdiagnostik)
- Gruppe II
- Herr V: Lernstil und Problemlösungsstrategien BLOCK C

| | <u>Datenerhebungen</u> |
|---|------------------------|
| 14.30 - Fortsetzung der Gruppenarbeit vom | BLOCK C |
| 16.00 h Vormittag | |
| 16.15 - Gruppe I | |
| 18.15 Herr V: Lernstil und Problemlösungsstrategien | BLOCK C |
| Gruppe II | |
| Frau Dr. X: Verhaltensbeobachtung in Zusammen- | BLOCK C |
| hang mit der Schülerbeurteilung (begleitend | |
| zur Testdiagnostik) | |
| 20.00 - Fortsetzung der Gruppenarbeit | |
| 21.30 h | |

Donnerstag, 18. Mai 1978

| | |
|---|---------|
| 9.00 - Der diagnostische Prozeß: Grundprinzipien an | BLOCK C |
| 12.00 h Hand von Fallbeispielen | |
| Aufteilung in drei Arbeitsgruppen | |
| Prof. Dr. A: Gruppe I | |
| Dipl.-Psych. A: Gruppe II | |
| Dipl.-Psych. Y: Gruppe III | |

Freitag, 19. Mai 1978

| | |
|---|------------|
| 9.00 - Bilanz und | FSB 9 - 16 |
| 12.00 h Evaluierung | |
| 20.00 h Prof. Dr. A: Konferenz "Aufgaben und Problem- | |
| bereiche der Schulberatung" | |

=====

Programm

der vierten Blockveranstaltung des Fernstudienkurses
Ausbildung zum Beratungslehrer (BLOCKSEMINAR D)

Zeit: 15. - 19. Januar 1979

Ort: D

| | <u>Datenerhebungen</u> |
|---|------------------------|
| <u>Montag, 15. Januar 1979</u> | |
| 10.00 h Ankunft der Teilnehmer | |
| 10.30 - Herr A, Dipl.-Psych. D, Herr P: | FSB 1 - 8 |
| 12.00 h Studienbriefbesprechung in drei | |
| Arbeitsgruppen | |
| 15.00 - Prof. Dr. A, Dipl.-Psych A: Fallbesprechung | BLOCK D |
| 18.00 h (im Rahmen der Einzelfallhilfe) | |
| 20.00 h Fallbesprechung | |
| <u>Dienstag, 16. Januar 1979</u> | |
| 9.00 - Herr V: Tutorenarbeit - Kommunikation in der | BLOCK D |
| 12.00 h Betreuersituation | |
| 15.00 - Fortsetzung der Tutorenarbeit vom | BLOCK D |
| 18.00 h Vormittag | |

Datenerhebungen

Mittwoch, 17. Januar 1979

- 9.00 - Herr A, Dipl.-Psych. Y: Probleme der Leistungs-
12.00 h bewertung - Einsatz von pädagogischen Tests BLOCK D
bei der Lerndiagnose
20.00 h Film (Marcel oder die Frage nach der Ordnung)

Donnerstag, 18. Januar 1979

- 9.00 - Einzelfallhilfe und remedialer Unterricht -
12.00 h Beispiele aus der Praxis BLOCK D
Aufteilung in zwei Arbeitsgruppen
Gruppe I
Mittel- und Berufsschulunterricht
Gruppe II
Sekundarunterricht
15.00 - Fortsetzung der Gruppenarbeit von BLOCK D
18.00 h Vormittag

Freitag, 19. Januar 1979

- 9.00 - Aufteilung in zwei Arbeitsgruppen
12.00 h Gruppe I
Prof. Dr. D: Auswertung von spontan erinner- BLOCK D
ten Schulsituationen als Hilfe bei Schul-
schwierigkeiten
Gruppe II FSB 1 - 8
Dipl.-Päd F: Bericht über die Evaluations- Lerngewinn
ergebnisse
15.00 - Dipl.-Päd. F: Gruppe I BLOCK D
18.00 h Prof. Dr. D: Gruppe II

=====

Programm
der fünften Blockveranstaltung des Fernstudienkurses
Ausbildung zum Beratungslehrer (BLOCKSEMINAR E)

Zeit: 8. - 12. Oktober 1979

Ort: E

Datenerhebungen

Montag, 8. Oktober 1979

- 10.00 h Ankunft der Teilnehmer
10.30 h Begrüßung und Erläuterung des Programms
11.00 h Prof. Dr. A: Übersichtsreferat über den
gesamten Kurs
12.00 - Prof. Dr. A: Die Rolle des Beratungslehrers BLOCK D
12.30 h
15.00 - Prof. Dr. A: Fortsetzung des Referats - anschl.
18.00 h Diskussion und Gruppenarbeit - BLOCK D
20.00 h Plenum - Berichte über die Arbeit in den
Gruppen

Datenerhebungen

Dienstag, 9. Oktober 1979

- 9.00 - Aufteilung in zwei Arbeitsgruppen
12.00 h Gruppe I
Prof. Dr. E: Schulangst und Leistungsversagen BLOCK D
- Möglichkeiten von Beratung und Hilfe
Gruppe II
Frau Prof. Dr. F: Möglichkeiten der Behandlung BLOCK D
von Drogenproblemen in der Schule - Fälle aus
der Praxis
15.00 - Fortsetzung der Gruppenarbeit vom
18.00 h Vormittag

Mittwoch, 10. Oktober 1979

- 9.00 - Gruppenarbeit
12.00 h Frau Prof. Dr. F: Gruppe I BLOCK D
Prof. Dr. E: Gruppe II
15.00 - Fortsetzung der Gruppenarbeit vom BLOCK D
18.00 h Vormittag
20.00 h Herr Z: Drogenprobleme BLOCK D

Donnerstag, 11. Oktober 1979

- 9.00 - Prof. Dr. G: Historische Entwicklung der BLOCK D
12.00 h Schulberatung - ihre bildungs- und gesell-
schaftspolitische Funktion - anschl. Diskus-
sion und Gruppenarbeit -
15.00 - Fortsetzung der Gruppenarbeit vom BLOCK D
16.30 h Vormittag
17.00 - Plenum FSB 9 - 16
18.00 h
19.00 h Gemeinsames Abendessen mit Minister B, Vertei-
lung der Teilnehmerbescheinigung

Freitag, 12. Oktober 1979

- 9.00 - Abschließende Diskussion und FDE, KSE, EzB
12.00 h Evaluation Einsatz des Ab-
schlußfragebogens

2. FRAGEBOGEN ZUR EVALUATION DER BERATUNGSLEHRER-AUSBILDUNG

Abchrift des EzB (Einstellungen zur Beratung)

Der vorliegende Fragebogen enthält eine Reihe von Feststellungen über die Bereiche Schule und Beratung.

Kreuzen Sie bitte an, in welchem Ausmaß die jeweilige Feststellung für Sie persönlich zutrifft.

(7) bedeutet: sie trifft für mich vollständig zu;

(1) bedeutet: sie trifft für mich überhaupt nicht zu.

Die Werte (2), (3), (4), (5) und (6) stellen entsprechende Zwischenstufen dar.

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Vergessen Sie bitte nicht Ihre

Code-Nr.: _____

| | trifft für mich vollstdg zu | trifft für mich überhaupt nicht zu |
|---|---|---|
| 1. Ich kenne wenigstens einen Berufsberater, der für unsere Schule zuständig ist. | 7 6 5 4 3 2 1 | |
| 2. Es würde mir Spaß machen, festzustellen, welchen Abschluß Schüler erreichen, die ich in Schullaufbahnfragen beraten habe. | Skala bei allen Items entsprechend Item 1 | |
| 3. Ich würde gerne an der Verbesserung der schulischen Bedingungen mitarbeiten. | | |
| 4. Ich kenne wenigstens einen Schulpsychologen, der für unsere Schule zuständig ist. | | |
| 5. Ich wäre bereit, Sprechstunden auch in den frühen Abend zu legen. | | |
| 6. Ob ein persönliches Gespräch mit einem Schüler erfolgreich war, kann ich gut einschätzen. | | |
| 7. Über die Übertrittsbedingungen im Schulsystem, soweit sie meine Schüler betreffen, weiß ich Bescheid. | | |
| 8. Ich engagiere mich gerne zugunsten einzelner Schüler. | | |
| 9. Ich kenne die Arbeitsschwerpunkte des Schulpsychologischen Dienstes, der für unsere Schule zuständig ist. | | |
| 10. Wenn in unserem Kollegium bestimmte Maßnahmen beschlossen sind, bin ich in der Lage, diese nachdrücklich zu vertreten, auch wenn Widerstand aufkommt. | | |
| 11. Ich wäre in der Lage, genügend Leute zu mobilisieren, um Verbesserungen in der Schule durchzusetzen. | | |
| 12. Meine Fähigkeiten, in Gruppen Schullaufbahnberatungen durchzuführen, halte ich für gut. | | |

13. In meinem Kollegium habe ich einen guten Ruf.
14. Ich weiß, welche Beratungsstellen in unserer Gegend den Schülern und ihren Eltern helfen können.
15. Es fällt mir leicht, Schüler zu überzeugen, daß eine psychologische Beratung für sie wichtig sein kann.
16. Es fällt mir leicht, für meine Schüler Kontakte zu einer Beratungsstelle herzustellen.
17. Mich interessiert, wie meine Schüler leben und was sie außerhalb der Schulzeit tun.
18. Mit Fragen der Curriculumentwicklung habe ich mich intensiv beschäftigt.
19. Mich interessiert sehr, was aus Schülern wird, die sich in persönlichen Schwierigkeiten von mir helfen lassen.
20. Ich bin gut informiert über die Methoden der Erfolgskontrolle in der Schullaufbahnberatung.
21. Wenn ein Schüler mich um Rat fragt, weiß ich meist ziemlich schnell, wo sein eigentliches Problem liegt.
22. Es ist fast unmöglich, heute in größerem Rahmen etwas durchzusetzen.
23. Ich weiß, wer für verschiedene Änderungen in der Schule zuständig ist.
24. Ich kenne mindestens einen Mitarbeiter einer Erziehungsberatungsstelle in meiner Nähe.
25. Was alles zu psychischen Belastungen führen kann, weiß ich.
26. Ich weiß, wie die Ergebnisse der Schulberatung für die Verbesserung der Schule eingesetzt werden können.
27. Mich würde interessieren, was aus Vorschlägen zur Verbesserung der Schulsituation geworden ist, an denen ich mitgearbeitet habe.
28. Wenn erforscht werden soll, was in einem Beratungsgespräch vor sich geht, habe ich erhebliche Bedenken.
29. Ich kenne die Angebote der Volkshochschule zur Elternbildung.
30. Meist erkenne ich Probleme schneller als meine Kollegen.
31. Manchmal habe ich durch mein Verhalten schwierige Situationen hervorgerufen.
32. Wenn andere erforschen wollen, wie erfolgreich mein Unterricht ist, habe ich erhebliche Bedenken.
33. Institutionen haben ihre bestimmten Strukturen, die nur schwer zu ändern sind.
34. Ich kenne Ärzte und/oder Psychologen, die meinen Schülern bei persönlichen Schwierigkeiten helfen.
35. Angesichts der heutigen Bürokratisierung wäre mehr Zivilcourage angebracht.
36. Meine Fähigkeiten, die Eltern meiner Schüler zu beraten, halte ich für gut.
37. Ich kann die Erfolge meiner Schullaufbahnberatungen überprüfen.
38. Ich kann gut Schullaufbahnberatung in Einzelgesprächen durchführen.

39. Mir ist wichtiger, ein Schüler ist zufrieden, als daß er unbedingt ein bestimmtes Schulziel erreicht.
40. Ein Schüler, der häufiger zur Beratung geht, muß manchmal mit dem Spott seiner Mitschüler rechnen.
41. Ich wünsche mir Hilfen, um den Erfolg eines persönlicher Gesprächs besser abschätzen zu können.
42. Über die Möglichkeiten, die Effekte von Beratungen und Therapien zu messen, bin ich informiert.
43. Eine Schulversammlung über ein mir bekanntes Thema zu informieren, bereitet mir keine Schwierigkeiten.
44. Ich kenne den Aufbau unseres Schulsystems.
45. Im Kollegium meiner Schule kann ich mir das nötige Gehör verschaffen.
46. Eltern zu überzeugen, daß es für sie oder ihr Kind richtig ist, von einem Fachmann beraten zu werden, fällt mir meist leicht.
47. Daß meine Schüler den angestrebten Schulabschluß erreichen, halte ich für wichtig.
48. Die schulischen und außerschulischen Bildungsangebote und Fördermaßnahmen, die für meine Schüler erreichbar sind, kenne ich zum großen Teil.
49. Wenn ein Schüler beraten werden muß, kann ich genau sagen, welche Einrichtung ihm am besten hilft.
50. Ich glaube, ich verhalte mich zumeist kollegial.
51. Ich kenne die Grenzen meiner Leistungsfähigkeit ziemlich genau.
52. Ich verfüge über Grundkenntnisse der Organisationspsychologie.
53. Ich nehme an, daß ich einzeln meine Schüler gut beraten kann.
54. Ob ein Schüler Hilfe braucht, kann ich ziemlich sicher feststellen.
55. Ich bin sehr daran interessiert, daß sich die schulische Situation verbessert.
56. Ich kenne die Arbeitsschwerpunkte der Erziehungsberatungsstellen in meiner Nähe.
57. Wenn Schülergruppen mich um Unterstützung bitten, bin ich gerne dazu bereit.
58. Meine Schüler wissen, daß sie mich auch zuhause anrufen können.
59. Ich nehme an, daß ich Eltern gut in Schullaufbahnfragen beraten kann.
60. Ich helfe anderen Menschen gern.
61. Ich bin in der Lage, bei der wissenschaftlichen Begleitung eines Schulversuches mitzuwirken.
62. Meine Schüler wissen, daß sie mich auch in der Pause ansprechen können.
63. Es fällt mir leicht, Aufgaben zu delegieren.
64. Meine Fähigkeiten, Gruppen von Schülern zu beraten, halte ich für gut.

FSE 1 - 8 und FSB 9 - 16 (Fragen zu Themen der Studienbriefe)

Wir möchten Sie bitten, Ihr Wissen zu den aufgeführten Themen selbst einzuschätzen.

Die Einschätzungsskala reicht von (1) bis (7), wobei

(1) bedeutet: "Ich weiß überhaupt nicht Bescheid" (-),

(7) bedeutet: "Ich kenne mich dort vollständig aus" (+),

(4) bedeutet: "Mein Wissen umfaßt ungefähr die Hälfte dieses Themenbereiches."

Die Zwischenwerte (2), (3), (5) und (6) stellen entsprechende Abstufungen dar.

Bitte kreuzen Sie jeweils die Zahl an, die Ihrer Selbsteinschätzung in bezug auf das Wissen über das genannte Thema am ehesten entspricht.

(+) (-)

1 Probleme der Schulerfolgsprognose 7 6 5 4 3 2 1

Zu den Item-Formulierungen vergleiche Kap. 3.3.1

Fragebogen: zur Einschätzung des Lerngewinns

Die Items des vorliegenden Fragebogens werden Ihnen bekannt vorkommen; es sind Themen aus den Studienbriefen 1 - 8.

Wir möchten Sie bitten, hier Ihren Lerngewinn in bezug auf die genannten Themen einzuschätzen.

Lerngewinn ist definiert als die Wissensdifferenz zwischen den Zeitpunkten Beginn und Abschluß des entsprechenden Kursteils.

Der vorliegende Fragebogen soll Aufschluß darüber geben, ob Ihr Wissensstand, den Sie auf anderen Fragebogen selbst eingeschätzt haben, auf Lerngewinn im Zusammenhang mit der Beratungslehrausbildung zurückgeführt werden kann.

Herzlicher Dank, daß Sie sich der Mühe unterziehen wollen, die Themen der Studienbriefe nochmals unter dem Gesichtspunkt des Lerngewinns zu bedenken.

Die Item-Formulierungen entsprechen denen des FSB 1 - 8, die Reaktionsmöglichkeiten dem nachfolgenden Muster:

1 Probleme der Schulerfolgsprognose

7 6 5 4 3 2 1

- 7) überaus groß
- 6) sehr groß
- 5) groß
- 4) mittel
- 3) gering
- 2) sehr gering
- 1) überhaupt nicht

FRAGEBOGEN ZUR BEURTEILUNG DER BERATUNGSLEHRERAUSBILDUNG IM FERNSTUDIUM

Ihre Code-Nr.: _____

FRAGEN ZUM GESAMTKURS

1. Bitte geben Sie an, wieviel die einzelnen Faktoren zu Ihrer jetzigen Wissenskompetenz als Beratungslehrer beigetragen haben.

- | | sehr
viel | überhaupt
nicht |
|---------------------------------|--------------|--------------------|
| a) Studium und Lehrerausbildung | 5 | 1 |
| b) berufliche Erfahrung | 4 | 2 |
| c) Blockveranstaltungen | 3 | 3 |
| d) Hospitationen | 2 | 4 |
| e) Studienbriefe | 1 | 5 |
| f) sonstige Lektüre | | |
| g) andere Fortbildungsmaßnahmen | | |
| h) Gespräche mit Kollegen | | |
| i) andere Quellen | | |
- und zwar: _____

2. Bitte geben Sie an, wieviel die einzelnen Faktoren zu Ihrer jetzigen Handlungskompetenz als Beratungslehrer beigetragen haben.

- | | sehr
viel | überhaupt
nicht |
|---------------------------------|--------------|--------------------|
| a) Studium und Lehrerausbildung | 5 | 1 |
| b) berufliche Erfahrung | 4 | 2 |
| c) Blockveranstaltungen | 3 | 3 |
| d) Hospitationen | 2 | 4 |
| e) Studienbriefe | 1 | 5 |
| f) sonstige Lektüre | | |
| g) andere Fortbildungsmaßnahmen | | |
| h) Gespräche mit Kollegen | | |
| i) andere Quellen | | |
- und zwar: _____

3. Wie beurteilen Sie Ihre Wissens- und Handlungskompetenz als Berater hinsichtlich der Hauptfunktionen des Beraters?

- | | sehr
hoch | sehr
niedrig |
|---|--------------|-----------------|
| a) Information | 5 | 1 |
| b) Diagnose | 4 | 2 |
| c) Prognose | 3 | 3 |
| d) Beratung i.e.S. (Beratungsgespräch) | 2 | 4 |
| e) Erziehungshilfen, Lern- und Funktionstraining, Therapie | 1 | 5 |
| f) Prophylaxe | | |
| g) nachfolgende Betreuung | | |
| h) Erfolgs- und Bewährungskontrolle | | |

4. Wie beurteilen Sie das jeweilige Anspruchsniveau der verschiedenen Kurselemente?

- | | viel
zu hoch | zu
hoch | ange-
messen | zu
niedrig | viel zu
niedrig |
|-------------------------|-----------------|------------|-----------------|---------------|--------------------|
| a) Vorkurs | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| b) Blockveranstaltungen | | | | | |
| c) Hospitationen | | | | | |
| d) Studienbriefe | | | | | |
- Skala entsprechend

5. In welchem Ausmaß haben die verschiedenen Kurselemente zu Ihrem Rollenverständnis als Beratungslehrer beigetragen?

| | sehr viel | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | überhaupt nicht |
|-------------------------|--------------|--------------------|---|---|---|---|--------------------|
| a) Vorkurs | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| b) Blockveranstaltungen | | Skala entsprechend | | | | | |
| c) Hospitationen | | | | | | | |
| d) Studienbriefe | | | | | | | |

6. Versuchen Sie bitte den Grad Ihrer Zufriedenheit mit den verschiedenen Kurselementen auszudrücken!

| | sehr zufrieden | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | teils/ zufrieden | un- zufrieden | sehr un- zufrieden |
|-------------------------|-------------------|--------------------|---|---|---|---|---------------------|------------------|-----------------------|
| a) Vorkurs | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | | | |
| b) Blockveranstaltungen | | Skala entsprechend | | | | | | | |
| c) Hospitationen | | | | | | | | | |
| d) Studienbriefe | | | | | | | | | |
| e) Gesamtkurs | | | | | | | | | |

7. Versuchen Sie den Grad Ihrer Zufriedenheit mit den verschiedenen am Kurs beteiligten Personen(gruppen) auszudrücken!

| | sehr zufrieden | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | teils/ zufrieden | un- zufrieden | sehr un- zufrieden |
|--|-------------------|--------------------|---|---|---|---|---------------------|------------------|-----------------------|
| a) Schulpsychologen | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | | | |
| b) Referenten in den Blockveranstaltungen | | Skala entsprechend | | | | | | | |
| c) Trainern in den Blockveranstaltungen | | | | | | | | | |
| d) Studienleiter | | | | | | | | | |
| e) Projektleiter | | | | | | | | | |
| f) Evaluator | | | | | | | | | |
| g) Vertretern des Kultusministeriums | | | | | | | | | |
| h) Vertretern des Landesinstituts | | | | | | | | | |
| i) Teilnehmern | | | | | | | | | |

8. Welches Kurselement gab Ihnen am meisten Anregungen zur Diskussion mit Kollegen außerhalb des Kurses?

- Blockveranstaltungen
- Hospitationen
- Studienbriefe
- keines der Kurselemente

Können Sie ggf. stichwortartig Diskussionsinhalte nennen?

9. Was war für Sie dringlichster und häufigster Diskussionsinhalt mit Kursteilnehmern während der Blockveranstaltungen?

- Themen der Blockveranstaltungen und daraus abgeleitete Probleme
- Organisation der Blockveranstaltungen
- Organisation des Kurses
- Rolle des Beratungslehrers im Schulsystem
- Sonstiges, und zwar: _____

10. Bitte nennen Sie drei Eigenschaften des Beratungslehrers, die Sie jetzt für besonders wichtig halten!
- 1.
 - 2.
 - 3.
11. Welches sind die drei wichtigsten Voraussetzungen, die ein Interessent für die Teilnahme an der Beratungslehrausbildung erfüllen sollte?
- 1.
 - 2.
 - 3.
12. Welche Vorerfahrungen hatten Sie zu Beginn der Ausbildung als Beratungslehrer? (Mehrfachnennungen möglich)
- Beratungsrelevante Veranstaltungen im Studium
 - Beratungsrelevante Veranstaltungen im Rahmen der Lehrerfortbildung
 - Kurse an Schulpsychologischen Diensten
 - Funkkolleg Pädagogische Psychologie
 - Funkkolleg Beratung in der Erziehung
 - Kenntnis beratungsrelevanter Literatur
 - Beratungstätigkeit in der Schule seit _____ Jahren als _____
- Sonstige Vorerfahrungen bitte in Stichworten, z.B. Encounter, gruppendynamische Seminare, Ausbildung in Gesprächsführung, Beraterausbildung eines Therapieverbandes
- _____
- _____
13. War für Ihre Teilnahme am Fernstudienlehrgang "Ausbildung zum Beratungslehrer" ausschlaggebend
- eher der Wunsch des Schulleiters
 - eher der Wunsch des Kollegiums
 - eher Ihr eigener Wunsch
 - Sonstiges, und zwar: _____
14. Nennen Sie bitte in Stichworten die drei wichtigsten persönlichen Lernziele, die Sie in der Beratungslehrausbildung haben erreichen wollen?
- 1.
 - 2.
 - 3.
- Welche der genannten persönlichen Lernziele haben Sie tatsächlich erreichen können?
- | | | |
|------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Lernziel 1 | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein |
| Lernziel 2 | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein |
| Lernziel 3 | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein |
15. Gab es einen Zeitpunkt, zu dem Sie gerne die Beratungslehrausbildung abgebrochen hätten?
- nein
 - ja
wenn ja, wann? _____
aus welchem Grund? _____
- _____

16. Inwieweit stimmten Ihre persönlichen Lernziele überein mit
- | | völlig | | | | überhaupt |
|--|--------|---|---|---|-----------|
| | 5 | 4 | 3 | 2 | nicht |
| a) der Gesamtkonzeption des Fernstudienlehrganges "Ausbildung zum Beratungslehrer" | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
- Skala entsprechend
- b) Autoren der Studienbriefe
c) Referenten/Trainer bei den Blockveranstaltungen
d) Schulpsychologen bei den Hospitationen
e) den anderen Kursteilnehmern
17. Welchem der folgenden Bereiche neigen Sie aufgrund Ihrer persönlichen Eigenarten am meisten zu?
- Schullaufbahnberatung
 - pädagogisch-psychologische Einzelfallhilfe
 - Beratung von Schule und Lehrern
18. Welche unerwünschten Nebenwirkungen der Beratungslehrausbildung sollten Ihrer Meinung nach bei einer Wiederholung des Kurses möglichst ausgeschaltet werden?
- _____
- _____
19. Was empfanden Sie an der Beratungslehrausbildung besonders belastend?
20. Was empfanden Sie an der Ausbildung besonders erfreulich?
21. Halten Sie die Teilnahme am Vorkurs im Hinblick auf die Teilnahme am Hauptkurs für
- notwendig
 - empfehlenswert
 - unwichtig
 - hinderlich
- Halten Sie die Teilnahme am Vorkurs im Hinblick auf die Tätigkeit als Beratungslehrer für
- notwendig
 - empfehlenswert
 - unwichtig
 - hinderlich
22. Welche Dauer des Gesamtkurses (ohne Vorkurs) halten Sie bei gleichen Inhalten für notwendig?
- _____ Monate
23. Bei einer Dauer von zwei Jahren sollte der Umfang an Informationen
- reduziert werden
 - gleichbleiben
 - vermehrt werden
24. Welcher der Alternativen würden Sie persönlich den Vorzug geben
- gleicher Informationsumfang in Verbindung mit längerer Ausbildungszeit
 - gleiche Ausbildungszeit (zwei Jahre) bei reduziertem Informationsumfang

25. Woran sollte sich nach Ihrer Meinung die Zusammensetzung der Gruppen orientieren?

a) in den Blockveranstaltungen

- an jeweils einer Schulform.
- an jeweils einer Schulstufe
- wie bisher (Zusammenfassung aller Schulformen/-stufen)
- sonstiger Vorschlag, und zwar: _____

b) bei den Hospitationen

- an jeweils einer Schulform
- an jeweils einer Schulstufe
- wie bisher (Zusammenfassung aller Schulformen/-stufen)
- sonstiger Vorschlag, und zwar: _____

26. Waren nach Ihrer Meinung die Möglichkeiten zur Mitbestimmung hinsichtlich

zu gering angemessen

- | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|
| a) der Gewichtung der Studienbriefe | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) der Inhalte der Blockveranstaltungen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) der Inhalte der Hospitationen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) der Organisation der Blockveranstaltungen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) der Organisation der Hospitationen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

27. Wie beurteilen Sie die Wichtigkeit der Themen der Studienbriefe für Ihre Tätigkeit als Beratungslehrer?

sehr wichtig völlig unwichtig

- | | | | | | |
|--|--------------------|---|---|---|---|
| a) Internationale Bildungsberatung | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| b) Schule als Bezugssystem für Beratung | Skala entsprechend | | | | |
| c) Bildungsinformation | | | | | |
| d) Analyse der Schulleistung | | | | | |
| e) Schülerbeurteilung und Schullaufbahnberatung | | | | | |
| f) Schulleistungsschwierigkeiten | | | | | |
| g) Bewältigung von Schulleistungsschwierigkeiten | | | | | |
| h) Verhaltens- und Erlebnisstörungen | | | | | |
| i) Psychosoziale Konflikte in der Schulklasse | | | | | |
| k) Analyse der Institution Schule | | | | | |
| l) Rauschmittelprobleme | | | | | |
| m) Theoretische Grundlagen der Schulberatung | | | | | |

28. Wie beurteilen Sie die Wichtigkeit der Themen der Blockveranstaltungen für Ihre Tätigkeit als Beratungslehrer?

sehr wichtig völlig unwichtig

- | | | | | | |
|---|--------------------|---|---|---|---|
| a) Personenzentrierte Gesprächsführung | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| b) Psychodiagnostisches Gespräch | Skala entsprechend | | | | |
| c) Bildungsinformation/Information über Schulabschlüsse | | | | | |
| d) Verhaltensbeobachtung | | | | | |
| e) Schullaufbahnberatung und Schülerbeurteilung | | | | | |
| f) Informelle Tests/Schulleistungsbeurteilung | | | | | |
| g) Diagnose und Beratung in der Einzelfallhilfe | | | | | |
| h) Konfliktregelung einschließlich Beratungsgespräch | | | | | |

sehr völlig
wichtig unwichtig

- i) Gutachtenerstellung
- k) Zusammenarbeit mit Erziehungsberatung und Berufsberatung
- l) Rollenproblematik des Beratungslehrers
- m) Soziometrie

29. Wie beurteilen Sie die Wichtigkeit der Themen der Hospitationen für Ihre Tätigkeit als Beratungslehrer?

sehr völlig
wichtig unwichtig

- a) Anamnese und Exploration
- b) Verhaltensbeobachtung und -beurteilung
- c) Standardisierte Testverfahren
- d) Beratung als Informationsvermittlung
- e) Beratungsgespräch
- f) selbständige Bearbeitung eines Falles
- g) Kooperation mit anderen Beratungsdiensten

5 4 3 2 1
Skala entsprechend

30. Wie beurteilen Sie die inhaltlich-fachliche Qualität der verschiedenen Kurselemente?

sehr teils/ sehr
gut gut teils schlecht schlecht

- a) Internationale Bildungsberatung
- b) Schule als Bezugssystem für Beratung
- c) Bildungsinformation
- d) Analyse der Schulleistung
- e) Schülerbeurteilung und Schullaufbahnberatung
- f) Schulleistungsschwierigkeiten
- g) Bewältigung von Schulleistungsschwierigkeiten
- h) Verhaltens- und Erlebnisstörungen
- i) Psychosoziale Konflikte in der Schulklasse
- k) Analyse der Institution Schule
- l) Rauschmittelprobleme
- m) Theoretische Grundlagen der Schulberatung
- n) 1. Blockveranstaltung in A
- o) 2. Blockveranstaltung in B (Februar 1978)
- p) 3. Blockveranstaltung in B (September 1978)
- q) 4. Blockveranstaltung in C
- r) Hospitationen im 1. Ausbildungsjahr
- s) Hospitationen im 2. Ausbildungsjahr

5 4 3 2 1
Skala entsprechend

FRAGEN ZU DEN BLOCKVERANSTALTUNGEN

1. Wurden Ihre Vorerfahrungen aus Studium und Beruf bei den Blockveranstaltungen hinreichend berücksichtigt?

| | | | | |
|-------------------------------|-----------------------|----|-----------------------|------|
| bei der 1. Blockveranstaltung | <input type="radio"/> | ja | <input type="radio"/> | nein |
| bei der 2. Blockveranstaltung | <input type="radio"/> | ja | <input type="radio"/> | nein |
| bei der 3. Blockveranstaltung | <input type="radio"/> | ja | <input type="radio"/> | nein |
| bei der 4. Blockveranstaltung | <input type="radio"/> | ja | <input type="radio"/> | nein |

2. Bitte kreuzen Sie jeweils an, ob die einzelnen Themen der Blockveranstaltungen für Sie im wesentlichen

- (1) Neuerwerb von Kenntnissen/Fertigkeiten darstellte oder
(2) Ergänzung/Verbesserung Ihrer Kenntnisse/Fertigkeiten oder
(3) eine sinnvolle Wiederholung/Übung oder
(4) eine überflüssige Wiederholung/Übung (Ballast)

| | (1) | (2) | (3) | (4) |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------|
| | Neu- erwerb | Ergän- zung | Wieder- holung | überfl. Wieder- holung |
| a) Personenzentrierte Gesprächs- führung | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Psychodiagnostisches Gespräch | Skala entsprechend | | | |
| c) Bildungsinformation/Informationen über Schulabschlüsse | | | | |
| d) Verhaltensbeobachtung | | | | |
| e) Schullaufbahnberatung und Schülerbeurteilung | | | | |
| f) Informelle Tests/Schulleistungs- beurteilung | | | | |
| g) Diagnose und Beratung in der Einzelfallhilfe | | | | |
| h) Konfliktregelung einschließlich Beratungsgespräch | | | | |
| i) Gutachtenerstellung | | | | |
| k) Zusammenarbeit mit Erziehungs- beratung und Berufsberatung | | | | |
| l) Rollenproblematik des Beratungs- lehrers | | | | |
| m) Soziometrie | | | | |

3. Bitte nennen Sie drei Themen der Blockveranstaltungen, die Ihnen den größten Lerngewinn brachten

- 1.
- 2.
- 3.

und die Ihnen den geringsten Lerngewinn brachten

- 1.
- 2.
- 3.

Bitte nennen Sie die drei Themen der Blockveranstaltungen, die Ihnen unabhängig von Ihrem Lerngewinn für die Beratungslehrausbildung besonders wichtig erschienen!

- 1.
- 2.
- 3.

4. Bitte kreuzen Sie jeweils an, ob den einzelnen Themen der Blockveranstaltungen bei einer Wiederholung der Ausbildung nach Ihrer Meinung

- (1) ein größerer zeitlicher Umfang oder
- (2) ein gleicher zeitlicher Umfang oder
- (3) ein geringerer zeitlicher Umfang zugemessen werden sollte.

| | | | |
|--|---------------------------------|----------|------------|
| | (1) | (2) | (3) |
| | größerer | gleicher | geringerer |
| | z e i t l i c h e r U m f a n g | | |

- a) Personenzentrierte Gesprächsführung
- b) Psychodiagnostisches Gespräch
- c) Bildungsinformation/Information über Schulabschlüsse
- d) Verhaltensbeobachtung
- e) Schullaufbahnberatung und Schülerbeurteilung
- f) Informelle Tests/Schulleistungsbeurteilung
- g) Diagnose und Beratung in der Einzelfallhilfe
- h) Konfliktregelung einschließlich Beratungsgespräch
- i) Gutachtenerstellung
- k) Zusammenarbeit mit Erziehungsberatung und Berufsberatung
- l) Rollenproblematik des Beratungslehrers
- m) Soziometrie

| | | |
|--------------------|---|---|
| o | o | o |
| Skala entsprechend | | |

5. Der Theorieanteil in den Blockveranstaltungen sollte bei einer Wiederholung der Ausbildung

- eingeengt werden
- gleichbleiben
- ausgeweitet werden

6. Wieviele Blockveranstaltungen halten Sie zur Erreichung der im DIFF-Fernstudienlehrgang angestrebten Kompetenzen für notwendig?

_____ Blockveranstaltungen von je einer Woche Dauer

7. Haben Sie wichtige Themen in den Blockveranstaltungen vermißt?

Wenn ja, bitte geben Sie diese hier in Stichworten an:

8. Können Sie Anregungen zur organisatorischen Verbesserung der Blockveranstaltungen geben?

Wenn ja, bitte geben Sie diese hier in Stichworten an:

9. Wie schätzen Sie das Verhalten der Teilnehmer während der 1. Blockveranstaltung (2., 3., 4. Blockveranstaltung) ein? Bitte ziehen Sie einen Kreis um die zutreffende Ausprägung!

- | | | | | | | | | |
|--------------------------|-----|----|---|---|---|----|-----|-------------------------------------|
| a) offen | +++ | ++ | + | o | + | ++ | +++ | zaghaft |
| b) gelähmt | +++ | ++ | + | o | + | ++ | +++ | gelockert |
| c) frei | +++ | ++ | + | o | + | ++ | +++ | befangen |
| d) dominiert von wenigen | +++ | ++ | + | o | + | ++ | +++ | von allen gleichermaßen beeinflusst |
| e) partnerschaftl. | +++ | ++ | + | o | + | ++ | +++ | einseitig-autorität |
| f) rücksichtslos | +++ | ++ | + | o | + | ++ | +++ | rücksichtsvoll |
| g) gefühlsbetont | +++ | ++ | + | o | + | ++ | +++ | distanziert |

- h) nüchtern +++ ++ + o + ++ +++ herzlich
i) persönlich +++ ++ + o + ++ +++ sachlich

FRAGEN ZU DEN HOSPITATIONEN

1. Wurden Ihre Vorerfahrungen aus Studium und Beruf bei den Hospitationen hinreichend berücksichtigt?

ja nein

2. Bitte kreuzen Sie jeweils an, ob die Themen der Hospitationen für Sie im wesentlichen

- (1) Neuerwerb von Kenntnissen/Fertigkeiten etc. darstellte oder
- (2) eine Ergänzung/Verbesserung Ihrer Kenntnisse etc. oder
- (3) eine sinnvolle Wiederholung/Übung oder
- (4) eine überflüssige Wiederholung/Übung (Ballast)

| | (1) | (2) | (3) | (4) |
|--|----------------|----------------|-------------------|------------------------------|
| | Neu- erwerb | Ergän- zung | Wieder- holung | überfl. Wieder- holung |

- a) Anamnese und Exploration
- b) Verhaltensbeobachtung und -beurteilung
- c) Standardisierte Testverfahren
- d) Beratung als Informationsvermittlung
- e) Beratungsgespräch
- f) Selbständige Bearbeitung eines Falles
- g) Kooperation mit anderen Beratungsdiensten

| | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Skala entsprechend | | | |

3. Bitte kreuzen Sie jeweils an, ob den einzelnen Themen der Hospitationen bei einer Wiederholung der Ausbildung nach Ihrer Meinung

- (1) ein größerer zeitlicher Umfang oder
- (2) ein gleicher zeitlicher Umfang oder
- (3) ein geringerer zeitlicher Umfang zugemessen werden sollte.

| | (1) | (2) | (3) |
|--|----------------------------------|----------|------------|
| | größerer zeitlicher Umfang | gleicher | geringerer |

- a) Anamnese und Exploration
- b) Verhaltensbeobachtung und -beurteilung
- c) Standardisierte Testverfahren
- d) Beratung als Informationsvermittlung
- e) Beratungsgespräch
- f) Selbständige Bearbeitung eines Falles
- g) Kooperation mit anderen Beratungsdiensten

| | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Skala entsprechend | | |

4. Halten Sie Hospitationen am Schulpsychologischen Dienst im Rahmen der Beratungslehrausbildung für notwendig?

ja nein

5. Wieviele Tage sollten nach Ihrer Meinung für die Hospitationen vorgesehen werden,

_____ Tage im 1. Ausbildungsjahr
_____ Tage im 2. Ausbildungsjahr
Summe: _____ Tage insgesamt

6. Halten Sie Ergänzungen durch Hospitationen in anderen Einrichtungen für notwendig?

ja nein

Wieviele Tage sollten nach Ihrer Meinung für Hospitationen in den folgenden Institutionen jeweils vorgesehen werden?

Hospitationen in Beratungsstellen von Gesamtschulen _____ Tage
 Hospitationen in Erziehungsberatungsstellen _____ Tage
 Hospitationen bei der Berufsberatung des Arbeitsamtes _____ Tage
 Hospitationen in anderen Schulformen _____ Tage
 Hospitationen bei Beratungslehrern Ihres Schultyps _____ Tage
 ggfs. Hospitationen bei _____ Tage

7. Können Sie Anregungen zu organisatorischen Verbesserungen der Hospitationen geben? Wenn ja, bitte geben Sie diese hier in Stichworten an!

8. Können Sie Anregungen zur inhaltlichen Verbesserung der Hospitationen geben? Wenn ja, bitte geben Sie diese hier in Stichworten an!

FRAGEN ZU DEN STUDIENBRIEFEN

1. Wurden Ihre Vorerfahrungen aus Studium und Beruf bei den Studienbriefen insgesamt hinreichend berücksichtigt?

ja nein

2. Bitte kreuzen Sie jeweils an, ob die einzelnen Themen der Studienbriefe für Sie im wesentlichen

- (1) Neuerwerb von Kenntnissen etc. darstellte oder
- (2) eine Ergänzung/Verbesserung Ihrer Kenntnisse oder
- (3) eine sinnvolle Wiederholung oder
- (4) eine überflüssige Wiederholung (Ballast)

| (1) | (2) | (3) | (4) |
|-----------|-----------|---------------------|----------------------|
| Neuerwerb | Ergänzung | sinnv. Wiederholung | überfl. Wiederholung |

- | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) Internationale Bildungsberatung | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Schule als Bezugssystem für Beratung | | | | |
| c) Bildungsinformation | | | | |
| d) Analyse der Schulleistung | | | | |
| e) Schülerbeurteilung und Schullaufbahnberatung | | | | |
| f) Schulleistungsschwierigkeiten | | | | |
| g) Bewältigung von Schulleistungsschwierigkeiten | | | | |
| h) Verhaltens- und Erlebnisstörungen | | | | |
| i) Psychosoziale Konflikte in der Schulklasse | | | | |

| (1) | (2) | (3) | (4) |
|--------|--------|---------|---------|
| | | sinnv. | überfl. |
| Neu- | Ergän- | Wieder- | Wieder- |
| erwerb | zung | holung | holung |

- k) Analyse der Institution Schule Skala entsprechend
l) Rauschmittelprobleme
m) Theoretische Grundlagen der Schulberatung

3. Bitte nennen Sie die drei Studienbriefe, die Ihnen den größten Lerngewinn brachten

- 1.
- 2.
- 3.

und die Ihnen den geringsten Lerngewinn brachten

- 1.
- 2.
- 3.

Bitte nennen Sie die drei Studienbriefe, die Ihnen unabhängig vom Lerngewinn für die Beratungslehrausbildung besonders wichtig erschienen

- 1.
- 2.
- 3.

4. Bitte kreuzen Sie jeweils an, ob den einzelnen Themenbereichen bei einer Revision der Studienbriefe

- (1) größerer Umfang oder
- (2) gleicher Umfang oder
- (3) geringerer Umfang zugemessen werden sollte

| (1) | (2) | (3) |
|-----------------|-----------------|-------------------|
| größerer Umfang | gleicher Umfang | geringerer Umfang |

- | | | | |
|--|--------------------|---|---|
| a) Internationale Bildungsberatung | o | o | o |
| b) Schule als Bezugssystem für Beratung | Skala entsprechend | | |
| c) Bildungsinformation | | | |
| d) Analyse der Schulleistung | | | |
| e) Schülerbeurteilung und Schullaufbahnberatung | | | |
| f) Schulleistungsschwierigkeiten | | | |
| g) Bewältigung von Schulleistungsschwierigkeiten | | | |
| h) Verhaltens- und Erlebnisstörungen | | | |
| i) Psychosoziale Konflikte in der Schulklasse | | | |
| k) Analyse der Institution Schule | | | |
| l) Rauschmittelprobleme | | | |
| m) Theoretische Grundlagen der Schulberatung | | | |

5. Nennen Sie die drei Studienbriefe, deren Darstellungsform Ihnen besonders verständlich, d.h. einfach, gegliedert, prägnant erschien.

- 1.
- 2.
- 3.

Nennen Sie bis zu drei Studienbriefe, deren Darstellungsform Ihnen im Hinblick auf die oben genannten Kriterien mangelhaft erschien.

- 1..
- 2.
- 3.

6. Bitte beurteilen Sie die nachstehenden Lernhilfen der Studienbriefe hinsichtlich ihrer Nützlichkeit

Es waren nützlich

- | | | |
|--------------------------------|--------------------------|----------------------------|
| - die Glossare | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| - die Lesehilfen am Seitenrand | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| - die Arbeitsaufgaben | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| - die Lernzielformulierungen | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |

7. Bitte kreuzen Sie jeweils an, ob bei einer Revision der Studienbriefe Änderungen des Umfangs durchgeführt werden sollten.

- | | (1)
größerer
Umfang | (2)
gleicher
Umfang | (3)
geringerer
Umfang |
|--|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| a) Theoretische Ausführungen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Referierung empirischer Untersuchungsergebnisse | Skala entsprechend | | |
| c) Handlungsanweisungen | | | |
| d) Aufgaben | | | |
| e) Zusammenfassungen | | | |
| f) Literaturempfehlungen | | | |

8. Sollten die Studienbriefe Ihrer Meinung nach in kleinere Lerneinheiten aufgeteilt und den Kursteilnehmern bei einer Wiederholung des Fernstudienlehrganges in regelmäßigen Abständen, z.B. alle drei Wochen, zugeschickt werden?

ja nein

Sollten die Studienbriefe den Kursteilnehmern zu Beginn des Kurses insgesamt ausgehändigt werden und die Strukturierung durch einen "Leseplan" erfolgen?

ja nein

9. Welchen Bearbeitungszeitraum halten Sie für die Studienbriefe im derzeitigen Umfang für notwendig?

Zwischen _____ und _____ Wochen.

10. Welche Themen sollten den vorhandenen Themenkatalog ergänzen?

11. Welche Themen sollten gestrichen werden?

FRAGEN ZUM SELBSTSTUDIUM

1. Haben Sie bei Ihrem Selbststudium die Empfehlungen zur effektiven Arbeit (vgl. Studienbrief 1) verwirklicht?

ja nein

2. Wie ließ sich Ihr Selbststudium mit den sonstigen beruflichen Anforderungen vereinbaren?

a) ohne Stundenermäßigung

sehr gut - gut teils/teils - schlecht - sehr schlecht
5 4 3 2 1

b) mit Stundenermäßigung

sehr gut - gut teils/teils - schlecht - sehr schlecht
5 4 3 2 1

3. Wieviele Stunden wöchentlicher Arbeitszeit sind nach Ihrer Meinung für das Selbststudium im Fernstudienlehrgang "Ausbildung zum Beratungslehrer" durchschnittlich erforderlich?

_____ Stunden pro Woche

4. Haben Sie sich mit Kollegen zur Bearbeitung der Studienbriefe in einer Arbeitsgruppe zusammengefunden?

ja nein

wenn ja:

die Gruppe traf sich in unregelmäßigen Abständen

insgesamt _____ mal während der Ausbildung

die Gruppe traf sich regelmäßig,

und zwar alle _____ Wochen

Anzahl der Teilnehmer der Arbeitsgruppe: _____ Personen

ggfs. Bemerkungen zur Arbeitsgruppe: _____

5. Welche Empfehlungen würden Sie Kollegen in künftigen Kursen zur Durchführung des Selbststudiums geben? Bitte in Stichworten:

FRAGEN ZUR FORTBILDUNG DER BERATER UND ZUR TÄTIGKEIT ALS BERATUNGSLEHRER

1. Zu welchen Themen besteht nach Ihrer Meinung für ausgebildete Beratungslehrer andauernder Fortbildungsbedarf?

Bitte machen Sie stichwortartig Themenvorschläge:

2. Bitte geben Sie ggfs. Anregungen für die Beratungslehrerfortbildung in bezug auf Organisation, Teilnehmergruppe, Häufigkeit und Art der Fortbildung!

3. Bei den folgenden Eigenschaftspaaren geht es um die Beschreibung Ihrer momentanea. Gefühle, wenn Sie an die kommende Tätigkeit als Beratungslehrer denken. Bitte ziehen Sie einen Kreis um die zutreffende Ausprägung!

| | | | | | | | | |
|-----------------------------------|-----|----|---|---|---|----|-----|--------------------|
| a) ruhig | +++ | ++ | + | o | + | ++ | +++ | unruhig |
| b) ablehnend gegenüber anderen | +++ | ++ | + | o | + | ++ | +++ | hilfsbereit |
| c) gefestigt | +++ | ++ | + | o | + | ++ | +++ | unsicher |
| d) unausgeglichen | +++ | ++ | + | o | + | ++ | +++ | ausgeglichen |
| e) ungezwungen | +++ | ++ | + | o | + | ++ | +++ | verkrampft |
| f) ängstlich | +++ | ++ | + | o | + | ++ | +++ | angstfrei |
| g) engagiert | +++ | ++ | + | o | + | ++ | +++ | uninteressiert |
| h) angespannt | +++ | ++ | + | o | + | ++ | +++ | spannungsfrei |
| i) zufrieden | +++ | ++ | + | o | + | ++ | +++ | unzufrieden |
| k) ablehnend | +++ | ++ | + | o | + | ++ | +++ | zustimmend |
| l) überlegen | +++ | ++ | + | o | + | ++ | +++ | unterlegen |
| m) gehemmt | +++ | ++ | + | o | + | ++ | +++ | durchsetzungsfähig |
| n) unabhängig | +++ | ++ | + | o | + | ++ | +++ | abhängig |
| o) niedergeschlagen | +++ | ++ | + | o | + | ++ | +++ | optimistisch |

FRAGEN ZU NEBENWIRKUNGEN DER BERATUNGSLEHRER-AUSBILDUNG

1. Beschreiben Sie bitte den Umfang eventueller Einstellungsänderungen in bezug auf:

| | | | | | | |
|---|--------------|---|---|---|---|-------------------|
| | sehr groß | | | | | keine |
| a) Art und Weise der Lehrstoffvermittlung | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| b) Sozialverhalten (z.B. im Konflikt mit Schülern) | | | | | | Skala entsprechen |
| c) Anteilnahme an Leistungsproblemen der Schüler | | | | | | |
| d) Konfliktsituationen im Kollegium | | | | | | |

Bitte nennen Sie ggfs. konkrete Beispiele zu den unter a) - d) genannten Bereichen:

- zu a) _____
zu b) _____
zu c) _____
zu d) _____

2. Wie hat sich Ihre Bereitschaft zur Anwendung folgender Verfahren verändert?

| | | | | | | |
|--|------------|----------------|---|-----------------|---|--------------------|
| | sie wurde: | viel größer | | blieb gleich | | viel geringer |
| a) systematische Verhaltensbeobachtung | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| b) standardisierte Testverfahren | | | | | | Skala entsprechend |
| c) informelle Tests | | | | | | |
| d) Anamnese/Exploration | | | | | | |
| e) Techniken der Gesprächsführung | | | | | | |
| f) Befundzusammenstellung und Begutachtung | | | | | | |

3. wie hat sich Ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit folgenden Personen/Institutionen verändert?

| | sie wurde: | viel größer | blieb gleich | viel geringer | | |
|---|------------|--------------------|-----------------|------------------|---|---|
| a) mit Lehrerkollegen | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| b) mit der Schulleitung | | Skala entsprechend | | | | |
| c) mit der Schulverwaltung | | | | | | |
| d) mit Schulpsychologen | | | | | | |
| e) mit anderen Beratungslehrern | | | | | | |
| f) mit Erziehungsberatern | | | | | | |
| g) mit der Berufsberatung bzw. Studienberatung | | | | | | |

Die nachfolgenden Angaben sind für die statistische Auswertung wichtig, sie werden ausschließlich zu diesem Zweck und keinesfalls zur Identifizierung einzelner Teilnehmer verwendet.

1. Ich habe das Lehramt erworben für:

- Grund- und Hauptschule (Volksschule)
- Realschule
- Gymnasium
- Berufliche Schulen
- Sonderschulen

2. Ich unterrichte zur Zeit an einer (einem)

- Grundschule
- Hauptschule
- Realschule
- Gymnasium
- Beruflichen Schule
- Gesamtschule
- Sonderschule
- Sonstiges, und zwar: _____

3. Ich bin im Lehramt tätig seit 19__

4. Mein Alter

- bis 30 Jahre
- 31-35 Jahre
- 36-40 Jahre
- 41-45 Jahre
- 46-50 Jahre
- 51-55 Jahre
- über 55 Jahre

5. Ich habe am Vorkurs in G teilgenommen:

- ja
- nein

6. An folgenden Blockveranstaltungen habe ich NICHT teilgenommen

- 1. Blockveranstaltung
- 2. Blockveranstaltung
- 3. Blockveranstaltung
- 4. Blockveranstaltung

7. Ich habe hospitiert am Schuppsychologischen Dienst in

- O
- P
- Q
- R

8. Anzahl der Hospitationen bis heute

_____ Tage

9. Falls Sie nicht von Anfang an an der Beratungslehrrerausbildung teilgenommen haben, tragen Sie bitte hier Monat und Jahr Ihres Teilnahmebeginns ein.

_____ 19__
Monat

Herzlichen Dank, daß Sie sich der Mühe unterzogen haben, diesen umfangreichen Fragebogen zu beantworten!

(Für Kurs 2 mußte ein Teil der Fragen dem Programm des Kurses entsprechend modifiziert werden, z.B. in bezug auf die Themen der Blockseminare und die Hospitationen.)

Muster des Fragebogens Beurteilung der Blockseminare

Code Nr.: _____

Fragen zu Thema 1

Die nachfolgenden Fragen beziehen sich auf den Veranstaltungsteil:

Formen des Beratungsgesprächs und Strategien der Konfliktregelung

- | | sehr
groß | überhaupt
nicht | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Mein Lerngewinn aus der Arbeit zu Thema 1 ist im Hinblick auf meine Tätigkeit als <u>Lehrer</u> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Mein Lerngewinn aus der Arbeit zu Thema 1 ist im Hinblick auf meine Tätigkeit als <u>Berater in der Schule</u> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Wie beurteilen Sie die inhaltliche/fachliche Qualität dieser Arbeit zu Thema 1 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Wie beurteilen Sie die Organisationsform der Arbeit zu Thema 1 (sehr gut - sehr schlecht) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Bei einer Wiederholung der Beratungslehrer - ausbildung ist das Thema 1 nach meiner Meinung (sehr wichtig - überhaupt nicht wichtig) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Als Organisationsform zur Behandlung von Thema 1 halte ich bei einer Wiederholung für günstig (Mehrfachnennungen möglich): | | | | | |
| o Literaturstudium | | | | | |
| o Diskussionsgruppen, Erfahrungsaustausch | | | | | |
| o Trainingsgruppen | | | | | |
| o Referate (von Fachleuten) | | | | | |
| o Hospitationen | | | | | |
| o Sonstiges, was? _____ | | | | | |
| 7. Meine jetzigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu Thema 1 habe ich vorwie- gend aus: | | | | | |
| (maximal 3 Nennungen, 1 = wichtigstes, 2 = zweitwichtigstes, 3 = drittwich- tigstes) | | | | | |
| () Studium, Lehrerausbildung | | | | | |
| () Berufliche Erfahrung | | | | | |
| () Präsenzphase | | | | | |
| () andere Fortbildung | | | | | |
| () Lektüre allgemein | | | | | |
| () Lektüre der Studienbriefe | | | | | |
| () Gespräche mit Kollegen | | | | | |
| () aus anderen Quellen, welchen? _____ | | | | | |
| 8. Ich fühle mich hinreichend informiert über Thema 1 | <input type="radio"/> | ja | <input type="radio"/> | nein | |
| 9. Ich fühle mich hinreichend sicher, die Kenntnisse und Fertigkeiten in bezug auf Thema 1 anzuwenden | <input type="radio"/> | ja | <input type="radio"/> | nein | |
| 10. Ich habe mitgearbeitet in der Gruppe am | | | | | |
| Montag, den 12.3.79 | <input type="radio"/> | | Dienstag, den 13.3.79 | <input type="radio"/> | |

Allgemeine Fragen zum Blockseminar

1. Ich hatte in dieser Präsenzphase hinreichend Zeit für informelle Gespräche
o ja o nein
2. Es war vorteilhaft, mit Kollegen aus anderen Schulformen sprechen zu können
sehr o --- o --- o --- o --- o überhaupt nicht
3. Der Gesamtaufwand für diese Veranstaltung war meines Erachtens
o unangemessen hoch
o angemessen
o zu niedrig
4. Sie haben jetzt Abstand zu der Veranstaltung in gewonnen.
Wie beurteilen Sie heute den Lerngewinn dieser Veranstaltung in
im Hinblick auf Ihre Tätigkeit als Lehrer,
o höher als ich es direkt nach der Veranstaltung getan habe
o genauso hoch wie ich es direkt nach der Veranstat. getan habe
o niedriger als ich es direkt nach der Veranstaltung getan habe.
5. Wie beurteilen Sie heute den Lerngewinn der Veranstaltung in
im Hinblick auf Ihre Tätigkeit als Berater in der Schule
o höher als ich es direkt nach der Veranstaltung getan habe
o genauso hoch wie ich es direkt nach der Veranstaltung getan habe
o niedriger als ich es direkt nach der Veranstaltung getan habe.
6. Hatten Sie genügend Zeit die Studienbriefe zu bearbeiten?
o ja o nein
7. Wieviel Prozent der Studienbriefe haben Sie bearbeiten können?
_____ % habe ich intensiv durchgearbeitet
_____ % habe ich gelesen
_____ % habe ich diagonal gelesen, überflogen
_____ % habe ich überhaupt nicht angesehen
Summe: 100 %
8. Die Evaluierung der Beratungslehrrerausbildung halte ich zur Zeit für
sehr wichtig o --- o --- o --- o --- o überhaupt nicht wichtig
9. Nennen Sie bitte drei Eigenschaften eines Beraters, die Sie zur Zeit
für besonders wichtig halten:
1. _____
2. _____
3. _____
10. Für die Durchführung der kommenden Präsenzphase möchte ich folgende
Anregungen geben (bitte in Stichworten):
11. Für die Evaluierung der Beratungslehrrerausbildung möchte ich folgende
Anregungen geben (bitte ebenfalls in Stichworten):