

*Interdisziplinäre Beiträge
zur kriminologischen Forschung*



Herausgegeben vom
Kriminologischen Forschungsinstitut
Niedersachsen e.V.
Direktor Dr. Helmut Kury

Band 4



Carl Heymanns Verlag KG · Köln · Berlin · Bonn · München

Schule, psychische Probleme und sozialabweichendes Verhalten – Situationsbeschreibung und Möglichkeiten der Prävention

Herausgegeben von
Helmut Kury und
Hedwig Lerchenmüller



Carl Heymanns Verlag KG · Köln · Berlin · Bonn · München

(1983)

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

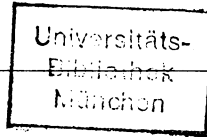
Schule, psychische Probleme und sozial-abweichendes Verhalten : Situationsbeschreibung
u. Möglichkeiten d. Prävention / hrsg. von

Helmut Kury u. Hedwig Lerchenmüller – Köln ; Berlin ; Bonn ; München :
Heymann, 1983.

(Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen
Forschung ; Bd. 4)

ISBN 3-452-19451-5

NE: Kury, Helmut [Hrsg.]; GT



6 247 498 x 7 P

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdruckes, der Entnahme von Abbildungen, der Funk-sendung, der Wiedergabe auf photomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten.

P 83/2097

© Carl Heymanns Verlag KG · Köln · Berlin · Bonn · München 1983

1983 ISBN 3-452-19451-5

»Gefördert aus Mitteln der Stiftung Volkswagenwerk«

Gesamtherstellung: MVR Druck Köln GmbH

INHALT

Helmut Kury und Hedwig Lerchenmüller
Vorwort 9

I. Situationsbeschreibung

Klaus Hurrelmann und Cornelia Seewald
Schulische Sozialisation und Lernstörungen 27

P. Strittmatter und N. Bohse
Schulangst und Elternhaus 56

Ralf Schwarzer, Wolfgang Royl und Bernward Lange
Schulangst und Schulunlust 85

Horst Nickel
Beziehungen zwischen Lehrer- und Schülerverhalten . . 131

Gudrun Schmidt und Egbert Silkenbeumer
Zensurenlose Zeugnisse. Zur Produktion abweichenden
Verhaltens in der Grundschule 187

5 Heinz Günter Holtappels
Pädagogisches Handeln ohne präventive Orientierung?
Pragmatisches Alltagswissen bei Lehrern über abwei-
chendes Verhalten und soziale Kontrolle in der Schu-
le 222

Manfred Brusten
Schule und Jugendamt. Behördliche Interaktionsstruk-
turen und ihre möglichen Folgen für die Verfestigung
'krimineller Karrieren' von Schülern 268

Helmut Kury und Hedwig Lerchenmüller
Drogenprobleme im Schulbereich 328

II. Möglichkeiten der Prävention

Peter Malinowski
Wenn der Lehrer es nicht mehr schafft... Schulso-
zialarbeit als "Heilmittel" für "gestörte" Schü-
ler? 365

Franz Wellendorf
"Sozial auffälliges Verhalten" als Problem der In-
stitutionsberatung an Schulen 400

4 Kurt A. Heller
Bedeutung der Lehrerausbildung für eine Verbesse-
rung der Schulsituation 422

Hedwig Lerchenmüller, Sylvia Fischer, Christine
Pontow und Verena Siegmann
Delinquenzprophylaxe im Schulbereich - Ein pra-
xisnahes Forschungsprojekt 450

Verena Haisch und Helmut Wetzel

Training von Verhaltensdefiziten oder ganzheitliche psychologisch-pädagogische Therapie? Ein integrierter Ansatz, Jugendliche zu beraten und therapeutisch zu begleiten 495

Franz Petermann und Ulrike Petermann

Interventionen bei verhaltensgestörten Kindern unter besonderer Berücksichtigung der Aggressivität 526

III. Rechtliche Fragen der Schulforschung

Thomas Feltes

Elternrecht und Schulforschung: Zur Rechtslage kriminalpräventiver Maßnahmen im Schulbereich und deren wissenschaftliche Erforschung 549

Kurt A. Heller

BEDEUTUNG DER LEHRERAUSBILDUNG FÜR EINE VERBESSERUNG
DER SCHULSITUATION

Inhalt

1. Zum Rollenverständnis des Lehrers
2. Die Professionalisierung des Lehrerberufs und ihre Folgen
3. Ansätze zur Verbesserung der pädagogischen Kompetenz von Lehrern
- 3.1. Erziehungswissenschaftliches Begleitstudium in der ersten Ausbildungsphase
- 3.2. Aufgaben der zweiten Ausbildungsphase
- 3.3. Möglichkeiten der Lehrerfortbildung zur Verbesserung der Schulberatung

Literatur

In den voranstehenden Beiträgen wurden psychische Störungen und sozialabweichendes Verhalten im Kontext der Schule in ihren verschiedenen Erscheinungsformen beschrieben und entsprechende theoretische Erklärungsmodelle vorgestellt; von diesen erwartet man Aufschlüsse über die Verursachung "störenden" Verhaltens (Ätiologie). Die Analyse von Lern-, Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten einschließlich sozialer Konflikte ist somit eine notwendige Voraussetzung für angemessene, d.h. rational geplante pädagogische und/oder psychologische Interventionsmaßnahmen. Dabei stellt sich die Frage nach der Wissens- und Handlungskompetenz des Lehreres, vorab im Hinblick auf seine Erziehungs- und Beratungsfunktion. Ausgehend von einem kurzen Problemaufriß der Berufsrolle des Lehrers werden einschlägige Modelle sowie konkrete Verbesserungsmöglichkeiten im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung diskutiert.

1. Zum Rollenverständnis des Lehrers

Das Rollenverständnis des Lehrers ist nicht nur Spiegelbild jeweiliger Selbst- und Fremdeinschätzungen, sondern auch von der Art der Berufsausbildung abhängig. Diese wiederum wird von bestimmten gesellschaftlichen und/oder politischen Erwartungen bzw. Anforderungen geprägt, so daß der Lehrer als professioneller (Schul-)Pädagoge eine herausragende Bedeutung erlangt. Diese Bedeutung wächst im gleichen Maße, in dem die Schule als "zentrale soziale Dirigierungsstelle" (Schelsky) einer Gesellschaft angesehen und Lehrer mit

entsprechender (staatlicher) Sanktionsbefugnis ausgestattet werden. Von der Lehrerrolle hängt es also entscheidend ab, "auf welche Art und in welchem Umfang der Anspruch der Schule und die ihr von der Gesellschaft zugeschriebenen Aufgaben und Funktionen in der alltäglichen Schulpraxis in die Wirklichkeit umgesetzt werden" (Spanhel 1981, S. 101 f).

Auf die Ausübung der Lehrerrolle nehmen viele Faktoren Einfluß: Neben der beruflichen Sozialisation des Lehrers wären hier vor allem unterschiedliche, nicht selten widersprüchliche Rollenerwartungen einer pluralistischen Gegenwartsgesellschaft zu erwähnen. Auch persönlichkeitspsychologische Merkmale prägen das Rollenbild mit, wie es idealtypisch im sog. logotropen vs. paidotropen Lehrer (nach Caselmann 1969) zum Ausdruck kommt. (Der logotrope Lehrertyp versteht sich zuallererst als "Gelehrter" (z.B. Philologe) bzw. Vertreter der Wissenschaft, wohingegen der paidotrope Lehrer vorab am Schüler, d.h. an der (didaktischen) Vermittlung des Lernstoffes bzw. Erziehungsfunktion interessiert ist). Darüber hinaus dürften äußere Rahmenbedingungen wie Arbeitsplatzgestaltung, Klassenfrequenz, Organisationsstruktur der Schule u.ä. die praktische Tätigkeit des Lehrers entscheidend mitbestimmen.

Anthropologisch betrachtet sind Rolle und Tätigkeit des Lehrers in der "Lern- und Erziehungsbedürftigkeit" des jungen Menschen begründet. Daraus resultieren zwei - zunächst gleichrangige? - Funktionen des Lehrers: die Lernhilfe und die Erziehungshilfe. Dieser doppelte Aspekt der Berufsrolle impliziert einmal die Aufgabe der Wissensvermittlung (Unterrichts- bzw. didaktische Funktion) und zum anderen einen pädagogischen Auftrag (Erziehungs- bzw. Beratungsfunktion). Der im Problemkontext dieses Bandes relevante pädagogische Primat erfordert vom Lehrer die Unterstützung der Eltern in jenen "Erziehungsaufgaben, die von der Familie nicht mehr allein zu erledigen sind, nämlich den Jugendlichen zu helfen, daß sie 1. emotionale Unabhängig-

keit von Eltern und Erwachsenen erlangen, 2. soziale Verantwortung entwickeln, 3. reife und tragfähige Beziehungen zu andersgeschlechtlichen Altersgenossen aufbauen und 4. eine angemessene Berufswahl und Berufsvorbereitung treffen" (Spanhel 1981, S. 104).

Dieser pädagogische Aspekt der Berufsrolle des Lehrers wurde in den letzten Jahren vielfach in den Hintergrund gedrängt zugunsten der (häufiger betonten als didaktisch realisierten) Funktion des Unterrichts, weshalb man in diesem Zusammenhang auch - etwas abwertend - vom Lehrer als Lerningenieur gesprochen hat. Andere wiederum sehen in dem Doppelanspruch von Unterrichten und Erziehen unvereinbare Gegensätze. Demgegenüber wächst jedoch bei Lehrern sowie Lehramtstudenten in jüngster Zeit wieder die Einsicht, daß die Rolle des Lehrers mehr beinhaltet als reine Wissensvermittlung. Symptomatisch dafür ist das starke Interesse an Beratungsaktivitäten im Raum der Schule, sowohl der Lehrer als auch von seiten "Außenstehender" (z.B. Eltern). Selbst wenn man dies als "säkularisierte" Form der Erziehungsfunktion zu betrachten geneigt ist, wird man den positiven Aspekt einer solchen Einstellung nicht verkennen dürfen.

2. Die Professionalisierung des Lehrerberufs und ihre Folgen

Mit "Professionalisierung" ist hier die sozialgeschichtliche Entwicklung des Lehrerstandes gemeint, die sich von einer ursprünglich sekundären, d.h. von anderen Berufsmodellen abgeleiteten, Bestimmung hin zur eigenständigen Berufsrolle vollzog (vgl. Groothoff 1974). Dies gilt, wenn auch mit spezifischen Unterschieden, für alle Lehrergruppen. So verstand sich nach Lemberg (1973) der Gymnasiallehrer lange Zeit als "säkularisierter Theologe", der vor allem an der Fachwissenschaft (Philologie) interessiert war; diese Einstellung ist auch heute noch deutlich spürbar.

Demgegenüber war der Volksschullehrer von Anfang an sehr viel stärker am Berufsmodell des Handwerksmeisters orientiert ("Schulmeister") und sah seine Hauptaufgabe in der Vermittlung der Kulturtechniken bzw. - später - Pflege und Weitergabe der Kulturgüter ("küsterliche Funktion" nach Lemberg). Erst in allerjüngster Zeit konnte er sich akademisch voll emanzipieren (Wehle 1970), nicht selten freilich verbunden mit einer unkritischen Angleichung an die "Studienratsmentalität". Diese Einstellungs- und Verhaltensänderung der Lehrerschaft führte zu einer weiteren Einschränkung der Erziehungsfunktion, nun auch im Grund- und Hauptschulbereich. Verstärkt wurden solche Tendenzen durch die zunehmende Verwissenschaftlichung der Lehrerausbildung im Sinne eines Philologiestudiums bei gleichzeitiger Vernachlässigung didaktischer und pädagogischer Komponenten. Die Folgen müssen vor allem die Schüler tragen: Eine Reihe von Lern- und Leistungsschwierigkeiten bzw. viele Verhaltensprobleme und Lehrer-Schüler-Konflikte dürften in dieser unbefriedigenden Situation ihre Ursache haben.

Um Mißverständnissen vorzubeugen sei betont, daß hier nicht die Professionalisierung des Lehrerberufs und deren Berechtigung in Frage gestellt werden. Kritisiert wird vielmehr ein falsch verstandener, d.h. zum Selbstzweck entarteter Professionalisierungsprozeß. Der Lehrer, gleich an welcher Schulart oder Schulstufe er tätig ist, muß sowohl fachlich bzw. fachwissenschaftlich als auch didaktisch und pädagogisch ausgebildet werden, um die ihm übertragenen Aufgaben des Unterrichtens und Erziehens kompetent ausfüllen zu können. Dabei verschieben sich zwangsläufig, schultyp- oder schulstufenspezifisch, die Gewichtsanteile von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, ebenso variieren deren Inhalte. Trotz qualitativer Unterschiede dürfte jedoch der Erziehungsauftrag des Lehrers in der Mittel- oder Oberstufe kaum geringer sein als in der Unterstufe. Der Sinn einer Professionalisierung kann somit nur darin liegen, die Tätigkeit

des Lehrers bezüglich Unterricht und Erziehung auf die Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse zu stützen, ohne ihn dabei zu entmündigen, d.h. in seiner Eigenverantwortlichkeit weiter einzuschränken. Dies ist nicht gleichbedeutend mit subjektiver Willkür, sondern erfordert ein an rationalen Kriterien orientiertes, jederzeit begründbares Handeln. Nur so wird das vielfach noch diffuse Rollenkonzept des Lehrers überwunden und eine für alle Betroffenen zufriedenstellende Klärung der Berufsrolle erzielt. Welchen Beitrag die Lehreraus- und -fortbildung hierzu und damit mittelbar für die Verbesserung der Schulsituation leisten müßte, wird nachstehend ausgeführt.

3. Ansätze zur Verbesserung der pädagogischen Kompetenz von Lehrern

Obwohl hier die Auffassung vertreten wird, daß ein "guter" Lehrer immer auch ein fachlich kompetenter Unterrichtender sein muß, liegt bei den folgenden Ausführungen der Akzent auf der pädagogischen Kompetenzsteigerung i.w.S. Dabei wird nicht übersehen, daß zwischen mangelnder fachlicher Kompetenz des Lehrers und konkreten Erziehungsproblemen in der Schulklasse mannigfache Beziehungen bestehen können. Fachlicher Sachverstand ist sicher eine notwendige, häufig aber noch keine hinreichende Voraussetzung zur Bewältigung anstehender Unterrichts- und Erziehungsprobleme. Diese Feststellung gilt nicht nur für die Prophylaxe, sondern erst recht für die (pädagogische) Behebung von psychischen Störungen und sozialabweichendem Verhalten von Schülern. Entsprechende Wissens- und Handlungskompetenzen müssen bereits in der ersten Ausbildungsphase grundgelegt werden. Für die zweite und dritte Phase (Lehrerfortbildung) steht die Ausweitung und Vertiefung vor allem der Handlungskompetenz im Vordergrund der Arbeit. Im Hinblick auf die Beratungsfunktionen in der Schule gewinnen Konzepte der Beratungslehrerausbildung zunehmend an Bedeutung.

3.1. Erziehungswissenschaftliches Begleitstudium in der ersten Ausbildungsphase

Die älteren Studien- und Prüfungsordnungen für Lehrämter an Schulen schrieben neben den fachwissenschaftlichen Studieninhalten in der Regel - teils obligatorisch, teils fakultativ - auch sog. grundwissenschaftliche Studieninhalte vor. Einzelne Fächer, wie die Philosophie, Pädagogik, Psychologie, Soziologie und/oder Politologie, übernahmen entsprechende Servicefunktionen, ohne daß es gewöhnlich zu Absprachen zwischen den Disziplinen oder gar zu einem integrativen Konzept des Grundstudiums kam. Das Grundstudium war inhaltlich wenig festgelegt und variierte zudem regional sowie schulspezifisch sehr stark. Während z.B. für angehende Gymnasiallehrer üblicherweise keine psychologischen Veranstaltungsbelege (für das sog. Philosophicum) verlangt wurden, gehörte die Psychologie in den meisten Studien- und teilweise auch Prüfungsordnungen für das Volksschullehramt (Grund- und Hauptschule), seltener bereits für das Realschullehramt, zum obligatorischen Fächerkanon des Grundstudiums. In den Ausbildungsgängen zum Sonderschullehrer hatte die Psychologie demgegenüber seit jeher eine genuin umfassendere Bedeutung, was u.a. darin zum Ausdruck kommt, das Psychologie dort als selbständiges Prüfungsfach in Erscheinung tritt. Sieht man einmal von dieser Ausnahmesituation ab, dann sind die anwendungsbezogenen sozialwissenschaftlichen Studienanteile im Rahmen der ersten Lehrerausbildungsphase insgesamt als recht bescheiden anzusehen. Dieses Urteil gilt auch unter Berücksichtigung etwaiger didaktischer bzw. empirisch-pädagogischer Inhalte des Grundstudiums; die Fächer Psychologie und Soziologie können ohnehin nur alternativ gewählt werden.

Die Folgen dieser Ausbildungssituation, die durch die zunehmende Verwissenschaftlichung der gesamten Lehrerbildung (auch an den Pädagogischen Hochschulen) noch verschärft wurde, sind bekannt und vielfach beklagt worden. Durch die

Einführung eines sog. erziehungswissenschaftlichen (Begleit-)Studiums für alle Lehramtsstudenten versuchten die meisten Bundesländer in den letzten Jahren, Lehrer stärker als bisher für didaktische und erzieherische Funktionen i.w.S. vorzubereiten. Die Bezeichnung "Erziehungswissenschaft" dient hier als Oberbegriff, unter den Pädagogik bzw. (das Synonym) Erziehungswissenschaft i.e.S. sowie (Pädagogische) Psychologie und Philosophie - z.T. auch Soziologie, Politologie u.ä. - subsumiert werden. Dahinter steckt ein Integrationskonzept, also die Idee eines fächerübergreifenden sozialwissenschaftlichen Begleitstudiums. Inwieweit der von der Intention her begrüßenswerte Ansatz tatsächlich zum Tragen kommt, wird die Zukunft erweisen müssen. Im Kontext dieses Beitrags interessiert natürlich vor allem die Frage, ob das nunmehr für alle Lehramtsstudenten im gleichen Maße obligatorische "Erziehungswissenschaftliche Studium" eine Verbesserung der Wissens- und Handlungskompetenz in bezug auf die Erziehungs- und Beratungsfunktionen des Lehrers bewirkt; die gleichfalls angestrebte didaktische Ausbildung kann hierbei zunächst ausgeklammert bleiben, da sie für Verhaltensstörungen und sozialabweichendes Verhalten in der Schulklasse nur mittelbare Bedeutung erlangt.

Der Erfolg des erziehungs- bzw. sozialwissenschaftlichen Begleitstudiums hängt wesentlich von zwei Voraussetzungen ab, nämlich 1. der Auswahl des Curriculum und 2. der Verwirklichung des Integrationskonzeptes. Damit ist eine Reihe von Problemen verknüpft, die paradigmatisch am psychologischen Beitrag zur Verbesserung der Schulsituation aufgezeigt werden sollen.

(1) Probleme der Curriculumauswahl

Prinzipiell bieten sich für die Curriculumauswahl zwei Möglichkeiten an: das induktive (auf empirische Daten bzw.

Erfahrungswerte gestützte) und das deduktive (an der Fachsystematik orientierte) Vorgehen. Jede der beiden Strategien hat ihre Vorzüge und ihre Nachteile, so daß sich ein kombinierter Ansatz zur Curriculumentwicklung empfiehlt. Nur so läßt sich ein gleichermaßen praxisorientiertes und wissenschaftlich fundiertes Curriculum gewinnen. Zunächst könnte man von der realen Schulsituation ausgehen und eruieren, welche Erziehungs- und psycho-didaktischen Probleme in der Praxis am häufigsten auftreten. Daraus ließen sich nicht nur Rückschlüsse auf entsprechende Ausbildungsdefizite, sondern auch Informationen über notwendige Ausbildungsinhalte gewinnen. Beispielhaft sei hier die Studie von Bergmann et al. (1976) genannt.

In der bei 227 Junglehrern (an hessischen Schulen) durchgeführten Befragung wurden zwei für unsere Fragestellung wichtige Problemaspekte erfaßt. Zunächst sollten die Befragten berufliche Schwierigkeiten nennen und diese rangmäßig einstufen. Sodann wurden sie gebeten 62 fiktive Buchtitel aus verschiedenen Bereichen der (pädagogischen) Psychologie hinsichtlich ihrer Relevanz für Studium und Beruf ebenfalls abgestuft - einzuschätzen (vgl. Tab. 1 und 2).

Tabelle 1: Rangreihe der von Junglehrern erlebten beruflichen Schwierigkeiten (nach Bergmann et al. 1976, S. 19 f.)

Rang	Problembereich
1	Schwierigkeiten bei der Notengebung.
2	Schwierigkeiten, in geeigneter Form Leistungen zu überprüfen.
3	Schwierigkeiten durch Verhaltensauffälligkeiten von Schülern.
4	Schwierigkeiten, die pädagogischen Aufgaben - Kenntnisvermittlung und Vermittlung von sozialen Verhaltensweisen - im Unterricht miteinander zu vereinbaren.
5	Schwierigkeiten durch mangelndes Schülerinteresse.
6	Schwierigkeiten bei der Verwendung von Tests.
7	Schwierigkeiten bei der Realisierung eines "angemessenen" Erziehungsstils.
8	Schwierigkeiten durch das Verhalten der Schüler untereinander.
9	Schwierigkeiten bei der Anwendung lernpsychologischer Ergebnisse (z.B. Lerngesetze, Lernstufen, Prinzipien der Motivierung usw.).
10	Schwierigkeiten bei der Auswahl geeigneter Unterrichts- bzw. Arbeitsformen.
11	Schwierigkeiten, sich auf milieuspezifische Verhaltensweisen und Denkstile einzustellen.
12	Schwierigkeiten, sich auf altersspezifische Verhaltensformen und Denkstile einzustellen.
13	Schwierigkeiten im Kontakt mit Eltern.
14	Schwierigkeiten im Kontakt mit Kollegen.
15	Schwierigkeiten durch gesellschaftliche Erwartungen bezüglich rollengemäßen Verhaltens von Lehrern.
16	Schwierigkeiten im Umgang mit Vorgesetzten.
17	Schwierigkeiten im Kontakt mit außerschulischen Institutionen (Schulpsychologischer Dienst u.ä.).

Tabelle 2: Lehrerurteile über die Relevanz psychologischer Lehrinhalte für Studium und Berufspraxis (nach Bergmann et al. 1976, S. 58 f.)

Rang	Themenauswahl
1	Motivation und Lernerfolg
2	Problematik der Schülerbeurteilung
3	Möglichkeiten der Steigerung sachbezogener Motivation
4	Leistungsmessung und Zensurenggebung
5	Angst, Verhaltensstörungen und Schulversagen
6	Disziplin im Unterricht: Psychologische Techniken der Verhaltenssteuerung
7	Denken lernen
8	Konzentrationsstörungen und Konzentrationsmängel
9	Aggressivität bei Kindern und Jugendlichen
10	Entwicklungspsychologie des Sozialverhaltens

Es soll hier nicht diskutiert werden, inwieweit diese Ergebnisse repräsentativ sind (wahrscheinlich sind solche Befunde sehr stark von der Schulform bzw. Schulstufe, dem regionalen Standort der Schule bzw. sozialen Schichtungsverhältnissen der Schülerpopulation usw. abhängig), die induktive Vorgehensweise und damit verknüpfte Methodenprobleme dürften hinreichend verdeutlicht worden sein. Auffallend ist beim Vergleich der beiden Tabelleninformationen, daß Lehrer - abgesehen von den nahezu übereinstimmend dominierenden Themenkomplexen der Notenggebung bzw. Leistungsbeurteilung und didaktischen (Motivierungs-)Problematik - Verhaltensschwierigkeiten von Schülern einerseits und berufliche Rollenprobleme andererseits sehr viel stärker als Problem erleben, als die Relevanzurteile über entsprechende psychologische Ausbildungsinhalte (in Tab. 2) erwarten lassen. Der curriculare "Wunsch Katalog" ist möglicherweise noch mehr von der (nicht weit zurückliegenden) theoretischen Ausbildung geprägt als von eigener Reflexion der Berufswirklichkeit, was angesichts der relativ begrenzten Praxiserfahrung von Junglehrern nicht überraschen dürfte. Man könnte daraus den Schluß wagen, daß bereits in der ersten Ausbildungsphase dem Theorie-Praxis-Gefälle wirk-

samer begegnet werden sollte, etwa durch eine stärkere Einbindung von Trainingsseminaren zur Vermittlung pädagogischer Handlungskompetenz (z.B. der Schülerbeurteilung und -beratung).

Neben der schulpraktischen Relevanz psychologischer Themen wären auch fachsystematische Gesichtspunkte bei der Curriculumentwicklung zu berücksichtigen. Das folgende Curriculum hat sich in der (ersten) Ausbildungsphase bewährt und repräsentiert psychologische Inhalte, die sich um vier Themenkomplexe gruppieren (vgl. Heller u. Nickel 1976/78):

1) Entwicklung, Sozialisation und Erziehungsbedingungen

- Differentialpsychologische Bedingungen menschlicher Verhaltensentwicklung (z.B. kognitive, sozial-emotionale, motorische Entwicklung)
- Soziales Umfeld von Bildung und Erziehung (z.B. Sozialisation, Sprachentwicklung)
- Entwicklung von Einstellungen, Werten, Normen und Interessen
- Erziehverhalten (z.B. Erziehungsstile, Lehrer-Schüler-Interaktion)
- Interpersonales Verhalten (z.B. Gruppenbildung und Rollenstruktur, Sozialverhalten in der Schulklasse, soziale Konflikte und Konfliktregelung, aggressives bzw. deviantes Verhalten, soziale Randgruppen)
- Verhaltenssteuerung und Verhaltensmodifikation (z.B. lerntheoretische Grundlagen der Verhaltensänderung, Selbstregulation, Interaktionstraining, Lehrerverhaltenstraining)

2) Schulische Lernprozesse und ihre Bedingungen

- Lerntheorien (z.B. klassisches und operantes Konditionieren, Lernen am Modell, kognitive Lernparadigmen)
- Kognitive Lernbedingungen (z.B. Intelligenz, Kreativität, Wahrnehmungs- und Denkstile, Gedächtnis, Selbstkonzept)
- Motivationale Lernbedingungen (z.B. Lern- und Leistungsmotivation, Interessen, Konzentration, Ängstlichkeit usw.)

3) Unterrichtsprozesse, Lehrkonzeptionen und Erziehungsfunktionen

- Schülerspezifische Unterrichtsvoraussetzungen (z.B. sachstruktureller Entwicklungsstand und Instruktion, Bedeutung relevanter Vorkenntnisse, Wechselwirkungen von Schülermerkmalen und Unterrichtsmethode)
- Prozessuale Unterrichtsbedingungen (z.B. Lernzieldefinition, Lern- und Übungsstrategien, Differenzierungsmodelle, psychologische Lernhilfen, Unterrichtsmedien)
- Erstellung von Lehrkonzeptionen (z.B. Curriculumentwicklung, Programmierter Unterricht, Team-teaching, Projektunterricht)
- Psycho-didaktische Probleme (z.B. Erstlese- und Erstschreibunterricht, Mathematikunterricht, Fremdsprachenunterricht, Sportunterricht)
- Erziehungspsychologische Probleme (z.B. prosoziales Verhalten, Geschlechtererziehung, Spielerziehung, Freizeitpädagogik)

4) Beurteilung und Beratung in der Schule

- Beobachtung und Beurteilung (z.B. Bedingungen der Personwahrnehmung und -beurteilung, Beobachtungs- und gesprächsdiagnostische Techniken)
- Schulleistungsdiagnose und Schulerfolgsprognose (z.B. Dimensionen und Bedingungen der Schulleistung, testtheoretische Grundlagen der Schülerbeurteilung, Entscheidungsstrategien und Instrumente der pädagogisch-psychologischen Diagnostik)
- Lern-, Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule (z.B. Sprachstörungen, Lese- und Rechtsschreibschwächen, Rechenschwächen, Teilleistungsschwächen im motorischen Bereich, affektive Störungen, Konzentrationsbeeinträchtigungen, Underachievementproblematik, Repetentenproblem usw.; ferner Verhaltensstörungen i.e.S. einschließlich psycho-sozialer Konflikte)
- Probleme der Begabungs- und Bildungsförderung (z.B. Beeinflussbarkeitsforschung, Entwicklung und Evaluierung von Förderungsprogrammen)
- Schulpsychologische Hilfen (z.B. Strategien pädagogisch-psychologischer Intervention, Beratungstheorien und Beratunstechnologien)

Unter erziehungswissenschaftlicher Perspektive läßt sich der Beitrag der Psychologie zusammenfassend folgendermaßen definieren. Psychologie dient hier allgemein a) der Konkretisierung von Erziehungs- bzw. Sozialisationszielen, b) der Interaktionsanalyse im pädagogischen Feld, c) der Optimie-

rung von Erziehungs- bzw. Sozialisationsstrategien. Das Interesse der Psychologie ist somit primär auf die Bedingungsanalyse und die Verbesserungsmöglichkeiten der Erziehungswirklichkeit ausgerichtet (Heller 1981).

(2) Integrationsprobleme

Für das erziehungs- bzw. sozialwissenschaftliche Studium von Lehramtsstudenten stehen in der Regel 30 bis 40 Semesterwochenstunden zur Verfügung. Davon entfallen nach einer kürzlichen Erhebung von Todt (1979) durchschnittlich ca. 10 Semesterwochenstunden auf das Fach Psychologie. Über die Stundenanteilsregelung hinaus existieren m.W. gegenwärtig keine ausgearbeiteten Konzepte zur - vom Ansatz des "Erziehungswissenschaftlichen Studiums" her intendierten - Integration der beteiligten Fächer. Dies führt natürlich in der Ausbildungspraxis zu unübersehbaren Schwierigkeiten, zumal entsprechende Organisationseinheiten an den meisten Hochschulen fehlen. In der Regel wird deshalb das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium vom Fach Pädagogik oder Erziehungswissenschaft (i.e.S.) organisiert, was nicht selten zu Mißverständnissen bezüglich dieses Studienkonzepts führt. Sofern entsprechende Lehrstühle für pädagogische Psychologie und/oder Soziologie im pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Fachbereich etabliert sind, ist diese Gefahr zwar gemildert, nichtsdestoweniger sind auch hier echte inhaltliche Integrationsmodelle nach wie vor eine Rarität. Die Gründe dafür mögen einmal im Selbstverständnis der einzelnen Fächer und deren Abgrenzungsbestrebungen liegen, zum anderen aber auch in der gegenwärtigen Überlastung dieser Fächer durch andere - häufig als primäre Aufgabe verstandene - Lehr- und Prüfungsverpflichtungen im Rahmen der Ausbildung von Fachstudenten. Diese Aufgabe ist nicht nur prestigeträchtiger und verspricht größere Forschungsmöglichkeiten, entsprechende Einstellungen werden auch seitens der Hochschulministerien durch die Art der

Kapazitätsbemessung geradezu provoziert. Die Chancen, diesem Dilemma zu entgehen, sind also gegenwärtig gering. Am Beispiel des psychologischen Beitrags zum erziehungs- bzw. sozialwissenschaftlichen Studium der Lehramtsstudenten seien im folgenden einige Lösungsvorschläge diskutiert, die wenigstens ansatzweise die skizzierten Probleme entschärfen und als Paradigma für eine umfassendere (fächerübergreifende) Integration dienen könnten.

Will man angesichts des begrenzten Stundenkontingents für psychologische Inhalte des "Erziehungswissenschaftlichen Studiums" ein lediglich additives Überblickswissen der Studierenden vermeiden, ist man auf Vermittlungskonzepte angewiesen, die u.a. folgende Zieldimensionen berücksichtigen:

- Fähigkeit, psychologische Kenntnisse über individuelle und soziale Verhaltensweisen zu erwerben;
- Fähigkeit, Erziehungs- bzw. Sozialisationsprozesse zu analysieren und deren Bedingungsgefüge zu erklären;
- Fähigkeit zur selbständigen Analyse von problematischem Schüler- und Lehrerverhalten;
- Fähigkeit, psychologische Forschungsbefunde kritisch zu beurteilen und deren Transfer auf konkret erlebte Problemsituationen zu leisten;
- Fähigkeit zur korrektiven vs. präventiven Verhaltenssteuerung in der Schulklasse usw.

Um der Stoffüberhäufung einerseits und der Gefahr monokausaler Erklärungen bei Lern-, Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten oder Konflikten der eigenen Erziehungs- und Unterrichtspraxis andererseits zu begegnen, plädiert Nolting (1980) für integrierende Erklärungsmodelle im Lehrerstudium. Diese basieren auf "Prinzipien kognitiver Organisation" im Sinne des transferfördernden Lernkonzepts von Ausubel (1974), was die Funktion der Psychologie als

Reflexionshilfe unterstreicht. Dadurch könnten (eigenes und fremdes) Verhalten angemessener erklärt und Ansätze zur pädagogischen Intervention sichtbar gemacht werden. Darüber hinaus sind jedoch m.E. supervisierte Trainingsseminare, Selbsterfahrungsgruppen u.ä. sowie die Vermittlung technologischer Hilfen zur Sicherung der Handlungskompetenz des Lehrers unerlässlich. Die Grundlagen hierzu sollten bereits in der ersten Ausbildungsphase gelegt werden, die dann unter Berücksichtigung eigener Praxiserfahrungen in der zweiten Phase bzw. im Rahmen der Lehrerfortbildung (dritte Phase) ständig zu vertiefen und zu erweitern wären. Nur so kann das häufig monierte Theorie-Praxis-Gefälle verringert und Theoriewissen für das praktische Handeln nutzbar gemacht werden.

3.2. Aufgaben der zweiten Ausbildungsphase

Das Für und Wider ein- oder zweiphasiger Lehrerausbildungsmodelle kann hier nicht diskutiert werden (vgl. Christiani 1977). Inzwischen hat sich die zweiphasige Lehrerausbildung fast ausnahmslos durchgesetzt. Dabei sollte das Schwergewicht der zweiten Ausbildungsphase (Referendarzeit) auf der Vermittlung von Handlungskompetenz liegen, sowohl in fachdidaktischer als auch in erziehungsfunktionaler Hinsicht. Das mehr theoretisch ausgerichtete Hochschulstudium und die praxisbezogene (zweite) Ausbildungsphase könnten sich damit sinnvoll ergänzen, wobei jedoch das Theorie-Praxis-Verhältnis nicht selten zum (unüberwindlichen?) Kernproblem wird.

Ausgehend von aktuellen Anlässen aus der eigenen Unterrichts- bzw. Erziehungspraxis des Lehramtsanwärters sollten virulente Probleme und Schwierigkeiten analysiert sowie entsprechende Lösungsansätze gefunden werden - freilich nicht atheoretisch (wie es vielfach Mode geworden ist), sondern mit Hilfe theoretischer Erklärungsmodelle. Auf

diese Weise würde der erforderliche Begründungszusammenhang für das eigene praktische Handeln geleistet und könnten irrationale Problemlösungen weitgehend vermieden werden. Als sehr nützlich für den Lerntransfer haben sich ferner theoretisch gut fundierte Kasuistiken und Modellstudien erwiesen (z.B. Sander 1980; Kornmann 1981; Plessen 1981). Über ein kooperatives Trainingsmodell von Studierenden und Lehrern in pädagogischer Verhaltensmodifikation berichten Faber-Dürschmidt et al. (1981).

In diesem Zusammenhang verdient auch eine von Todt (1979) unterbreitete Anregung Beachtung. Er schlägt vor, die psychologische Ausbildung der Lehrer in der zweiten Phase durch Schulpsychologen zu ergänzen. Dies wäre zumindest eine interessante Variante im Hinblick auf die Übernahme erziehungs- und beratungsrelevanter Aufgaben durch Lehrer. Um die Koordination zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase zu gewährleisten, sollten dabei Hochschullehrer (Psychologiedozenten) und Schulpsychologen sowie die beteiligten Seminarleiter eng zusammenarbeiten (vgl. noch Höchstetter 1980; Schmidt 1980).

Analoge Kooperationsmodelle wären in bezug auf die Ausbildung schulpädagogischer und fachdidaktischer Handlungsstrategien bzw. Fertigkeiten denkbar. Dabei könnte eine pädagogisch-psychologische Technologie nach Herrmann (1979, S. 227 ff.) wertvolle methodische Hilfen bereitstellen, indem sie pädagogisch relevantes Hintergrundwissen strukturiert und durch das Angebot praktischer Handlungsregeln rationale Entscheidungen ermöglicht. Zugleich würde damit dem Problem der Komplexität der Erziehungswirklichkeit Rechnung getragen; durch die Anwendung von Standardtechniken, d.h. "Herstellung vereinfachter rational durchschaubarer Situationen" (S. 234), käme man der Lösung des Komplexitätsproblems in der Pädagogik erheblich näher.

Andere Autoren, z.B. Weinert (1974), versprechen sich von der pädagogischen Psychologie nur einen mittelbaren Nutzen für die pädagogische Praxis. Immerhin stellt die psychologische Analyse des Verhaltens eine notwendige - wenn auch vielfach nicht hinreichende - Bedingung für Präventions- und Interventionsmaßnahmen in der Schule dar. Weitere Voraussetzungen wären im Rahmen der zweiten (und dritten) Ausbildungsphase zu schaffen, z.B. durch Tutorials oder Supervisionsmaßnahmen.

3.3. Möglichkeiten der Lehrerfortbildung zur Verbesserung der Schulberatung

Neben Unterrichten und Erziehen wird Beraten als eine ur-eigene pädagogische Aufgabe angesehen (Aurin et al. 1973, Heller 1975, 1980; Hornstein 1977; Benz 1978; Caroli 1978). Deren Bedeutung im Hinblick auf psychische Störungen und soziale Probleme im Kontext der Schule ist unbestritten, wengleich die Beratungskompetenz des Lehrers unterschiedlich beurteilt wird (vgl. Hornstein et al. 1977, Bäuerle 1978; Heller 1978; Lipp 1980; Hopf 1981 u.a.). In engem Zusammenhang damit steht die Rollenproblematik des Lehrers als Berater (Caroli u. Benz 1975; Faulstich-Wieland 1977). Gegenüber fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studieninhalten treten Beratungsthemen in der ersten und zweiten Ausbildungsphase nur sporadisch in Erscheinung. Deren Behandlung bleibt somit gegenwärtig weitgehend der Lehrerfortbildung vorbehalten. Diese dient einmal der Behebung von Wissensdefiziten, zum anderen soll sie die aktive Auseinandersetzung mit eigenen Praxisproblemen fördern und die Erarbeitung von Lösungshilfen unterstützen (Frischkopf 1981). Hier soll vor allem der zweite Aufgabenaspekt mit besonderer Berücksichtigung der Beratungsfunktion des Lehrers erörtert werden. Dabei wird auch auf das Konzept des Beratungslehrers näher eingegangen.

Betrachtet man Schulberatung als konstitutives Element des Bildungswesens, dann ergeben sich hieraus (schul)systembezogene, soziale und individuumbezogene Beratungsfunktionen. Diese gehören ebenso wie Lehr- und Erziehungsfunktionen prinzipiell zum Aufgabenbereich des Lehrers in der Schule. Dabei können folgende Tätigkeitsaspekte unterschieden werden (Heller 1975; 1980):

- 1) Lern- und schulische Erziehungsberatung, z.B. Information von Eltern und Schülern über die Lern- und Erziehungsziele, wichtige Prinzipien schulischer Bildungsarbeit, die Bedeutung der Selbständigkeits-erziehung und emotionalen Zuwendung sowie Möglichkeiten der Motivationsförderung, Lern- und Leistungsverbesserung einschließlich konkreter Handlungsanweisungen im Bedarfsfalle.
- 2) Schullaufbahn- und Systemberatung, z.B. Bildungsweginformation, Begabungsförderung und Schulerfolgsprognose sowie Aufklärung und Beseitigung systemimmanenter Dysfunktionalitäten bzw. Unterstützung notwendiger Reformen und Innovationen im Bildungswesen.
- 3) Pädagogisch-psychologische Einzelfallhilfe bei "leichteren" Problemfällen, z.B. individuellen Lernschwierigkeiten, Konzentrationsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten, psycho-sozialen Konflikten usw. Dabei fällt dem Lehrer vor allem die Aufgabe der Problemidentifizierung sowie erforderlichenfalls die Vermittlung fachkundlicher Beratungshilfen (durch Beratungslehrer, Schulpsychologen, Erziehungsberatungsstelle, Drogenberatung u.a.) zu.

Sicherlich wäre es verkehrt anzunehmen, die meisten Lehrer seien aufgrund ihrer Ausbildung ohne weiteres in der Lage, die skizzierten Aufgaben der Schulberatung auch tatsächlich wahrzunehmen. Wenn die Lehramtsstudenten für die anstehen-

den Beratungsprobleme einigermaßen sensibilisiert werden würden, wäre in der gegenwärtigen Situation schon viel erreicht. Die eigentliche Qualifizierung für Beratungsfunktionen bleibt - vorerst wenigstens - der Lehrerfortbildung vorbehalten.

Realistischerweise kann auch hiervon nur ein sehr begrenzter Kompetenzzuwachs, vorab im Hinblick auf die ersten beiden Beratungsfelder, erwartet werden. In bezug auf die pädagogisch-psychologische Einzelfallhilfe wird das Hauptaugenmerk hier der Steigerung der Wissenskompetenz gelten müssen; psychologisch-therapeutische Handlungskompetenz i.e.S. kann im Rahmen der regulären Lehrerfortbildung kaum vermittelt werden. Angesichts der engen arbeitszeitlichen Rahmenbedingungen und eines - zwangsläufig - begrenzten psychologischen Fachwissens beinhaltet die bloße Vermittlung einschlägiger Interventionstechniken unübersehbar die Gefahr des Dilettantismus. Darüber darf auch nicht der immer wieder geäußerte Wunsch nach klinisch-psychologischer bzw. "therapeutischer" Qualifikation seitens vieler Lehrer hinwegtäuschen. Eine wissenschaftlich fundierte Qualifizierung erfordert sehr aufwendige Zusatzstudien, wie sie selbst im Rahmen der meisten Ausbildungsprogramme zum Beratungslehrer nur selten geleistet werden können. Bevor man sich weiter in utopische oder wissenschaftlich unverantwortliche Pläne steigert, sollte man daran gehen, erst einmal bescheidenere Zielsetzungen zu verwirklichen. So wäre schon viel gewonnen, wenn alle Lehrer im Rahmen ihrer Ausbildung sich einen Fundus an pädagogisch-psychologischem Wissen aneigneten, wie er etwa durch das oben skizzierte Curriculum eines erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums repräsentiert wird (vgl. 3.1.). Schrittweise könnten dann Zusatzqualifikationen in bezug auf einzelne Beratungsfunktionen (z.B. der Verhaltensmodifikation, rationaler Konfliktlösung oder Förderungsdiagnostik und Schullaufbahnberatung) aufgebaut und entsprechende Handlungskompetenzen durch Maßnahmen der Lehrerfortbildung gesichert werden.

Selbst unter günstigen Ausbildungsvoraussetzungen wird es in der Schule zahlreiche Situationen geben, in denen der Lehrer auf die Hilfe des Beratungslehrers und/oder Schulpsychologen angewiesen ist. Beratungslehrer sind Lehrer aller Schulformen, die neben ihrer Unterrichtstätigkeit (Hauptamt) spezielle Beratungsfunktionen übernehmen. Hierfür wird in der Regel ein Deputatsnachlaß gewährt. Die Tätigkeitsmerkmale des Beratungslehrers unterscheiden sich gegenüber den übrigen Lehrerkollegen weniger in bezug auf den oben vorgestellten Aufgabenkatalog als vielmehr quantitativ und vor allem qualitativ, wobei eine gewisse Schwerpunktverlagerung zur Schullaufbahnberatung und Einzelfallhilfe häufig unverkennbar ist. Diese kann in direkter Abhängigkeit zur gesteigerten Beratungskompetenz gesehen werden.

Die bekannten Modelle der Beratungslehrausbildung sind teilweise recht unterschiedlich, sowohl was die vermittelten Inhalte und Methoden betrifft, als auch was die jeweilige Organisationsform angeht. Übereinstimmend werden Beratungslehrer bisher jedoch fast ausschließlich im Rahmen der Fortbildung für ihre (spezielle) Aufgabe vorbereitet (Hoffmann 1975). Neben einer Reihe von Modellversuchen in verschiedenen Bundesländern (vgl. Aurin et al. 1973; Heller 1975/76; Hornstein 1977; Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen 1978; Martin 1980) verdienen in diesem Zusammenhang noch zwei Funkkollegs (Schorb u. Simmerding 1973; Hornstein et al. 1977) sowie ein Projekt des Deutschen Instituts für Fernstudien (DIFF) an der Universität Tübingen besondere Erwähnung. Wegen seiner überregionalen Bedeutung soll der DIFF-Fernstudienlehrgang "Ausbildung zum Beratungslehrer" (1977 ff.) hier kurz dargestellt werden.

Unter Beteiligung namhafter Wissenschaftler und Vertreter der Praxis wurde in rund fünfjähriger Entwicklungsarbeit (einschließlich Felderprobungs- und Revisionsphase) das bisher wohl umfassendste Konzept eines Ausbildungsgangs für Beratungslehrer erarbeitet. Das Curriculum enthält u.a. fol-

gende Themen:

- Schule als Bezugssystem für Beratung,
- Beratung durch Bildungsinformation,
- Analyse der Schulleistung,
- Schülerbeurteilung und Schullaufbahnberatung,
- Schulleistungsschwierigkeiten und deren Bewältigung,
- Verhaltens- und Erlebnisstörungen,
- Analyse psycho-sozialer Konflikte und Konfliktlösungsstrategien,
- Analyse der Institution Schule,
- Beratung bei Rauschmittelproblemen,
- Beratung bei sexuellen Problemen,
- Beratung im Zusammenhang mit psychischer und physischer Gesundheit,
- Beratungsprobleme bei ausländischen Schülern,
- Beratungsprobleme und theoretischer Bezugsrahmen für die Tätigkeit des Beratungslehrers,
- Organisation der Schulberatung,
- Rechtsgrundlagen der Beratung in der Schule.

Der Lehrgang besteht aus einem Vor- und Hauptkurs. Der Vorkurs dient zur Erarbeitung methodischer und (entwicklungs) psychologischer Grundlagenkenntnisse, die als Voraussetzungswissen für den Hauptkurs verlangt werden. Er umfaßt zwei Lehrbücher, deren Bearbeitung durch sog. Studienführer erleichtert werden soll. Der Hauptkurs besteht aus zwei Elementen: 1. den schriftlichen Kursmaterialien in Form von Studienbriefen (Fernstudienphase) zur Aneignung der Wissenskompetenz und 2. einem praktischen Trainingsteil (Direktstudienphase) zur Sicherung der Handlungskompetenz. Während die Kursteilnehmer die Inhalte der 16 Studienbriefe im Fernstudium weitgehend selbständig erarbeiten müssen, stehen ihnen für die praktische Ausbildungsphase Tutoren bzw. Trainer (z.B. Schulpsychologen) zur Verfügung. Die praktische Einübung des Beraterverhaltens (Gesprächsführung, Verhaltensbeobachtung und -beurteilung, falldiagnostische Arbeit, pädagogisch-psychologische Intervention, Konfliktregelung usw.) unter Supervision wird ergänzt durch Hospitationen in verschiedenen Beratungseinrichtungen, insbesondere beim Schulpsychologischen Dienst (vgl. Busemeyer 1978 u. 1979; Sieland 1980). Darüber hinaus dient die Präsenzphase der Lernkontrolle des Selbststudiums. Die

sozialen Lernphasen sind somit ein unverzichtbarer Bestandteil des Fernstudienlehrgangs, der - bei ungekürztem Programm - eine Gesamtlaufzeit von vier Semestern bzw. zwei Jahren (ohne Vorkurs) erfordert. Je nach Vorkenntnisstand der Teilnehmer müssen weitere vier bis acht Monate für den Vorkurs hinzugerechnet werden. Bei der Bewertung des Zeitaufwandes ist allerdings zu berücksichtigen, daß der DIFF-Fernstudienlehrgang "Beratungslehrer" als berufsbegleitende Fortbildungsveranstaltung geplant wurde. In dieser Form hat sich die Beratungslehrausbildung bereits in einer Reihe von Pilotkursen, z.B. in Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein oder Luxemburg, bewährt (vgl. noch Wichterich 1980).

Wenn in diesem Beitrag die Bedeutung der Lehreraus- und -fortbildung zur Verbesserung der Schulsituation herausgestellt und dabei zuletzt die Rolle des Beratungslehrers gewürdigt wurde, dann darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, daß zur Verringerung von Lern-, Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten einschließlich psycho-sozialer Konflikte vielfach umfassendere Konzepte notwendig sind. Neben schul- bzw. klinisch-psychologischen Interventionshilfen wären hier vor allem noch organisationssoziologische und arbeitspsychologische Forschungsergebnisse relevant. Wenn es zutrifft, daß psychische Störungen und sozialabweichendes Verhalten von Schülern zunehmen, dann sollten sozialpädagogische und sozialtherapeutische Beratungsangebote stärker als bisher in die Schule integriert werden (z.B. Höchstetter 1980), obgleich dieser Vorschlag aus pädagogischer Sicht nicht ganz unproblematisch ist (vgl. Hopf 1981). Dem Lehrer und Beratungslehrer kommt hierbei jedoch insofern eine Schlüsselrolle zu, als er wie kein anderer Beratungsexperte präventiv gerade in jenem Bereich tätig werden kann, den er selbst entscheidend - so oder so - mitbestimmt. Zu einem nicht geringen Teil werden die Voraussetzungen hierzu, wie gezeigt werden konnte, bereits in der Lehrerausbildung grundgelegt. Darauf aufbauend müßte in der

Lehrerfortbildung schrittweise eine Verbesserung vor allem der Handlungskompetenz angezielt werden.

Literatur

- AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG IN DILLINGEN: Fortbildung von Lehrern aller Schularten zu Beratungslehrern. Ein Modellversuch. (Donauwörth, Auer, o.J. 1978).
- AURIN, K.; GAUDE, P. u. ZIMMERMANN, K. (Hrsg.): Bildungsberatung. (Frankfurt/M., Diesterweg, 1973).
- AUSUBEL, J.P.: Psychologie des Unterrichts, 2 Bde. (Weinheim, Beltz, 1974; 1980).
- BÄUERLE, S.: Beratungsmöglichkeiten des Lehrers. (In: E. Benz u. N. Rückriem (Hrsg.): Der Lehrer als Berater. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1978, S. 93-102).
- BENZ, E.: Beratung als pädagogisches Handeln des Lehrers. (In: E. Benz u. N. Rückriem (Hrsg.): Der Lehrer als Berater. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1978, S. 9-30).
- BERGMANN, C.; BERNATH, L.; HOHMANN, I.; KRIEGER, R.; MENDL, G. u. THEOBALD, G.: Schwierigkeiten junger Lehrer in der Berufspraxis. Projektbericht des Zentrums für Lehrerbildung an der Universität Gießen. (Gießen, Zfl-Materialien, Bd. 1, 1976).
- BUSEMEYER, M.: Verhaltensanalyse und Verhaltensmodifikation bei Schulangst. (Psychologie in Erziehung und Unterricht 25, 1978, S. 51-63).
- BUSEMEYER, M.: Verhaltensanalyse und Planung der Modifikation bei störendem Unterrichtsverhalten. (Psychologie in Erziehung und Unterricht 26, 1979, S. 50-61).
- CAROLI, W.: Der Lehrer als Berater oder die Besinnung auf elementare Menschlichkeit. (In: E. Benz u. N. Rückriem (Hrsg.): Der Lehrer als Berater. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1978, S. 103-123).
- CAROLI, W.; BENZ, E.: Zur Rollenproblematik des Lehrers als Bildungsberater. (In: K. Heller (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung, Bd. 1, Stuttgart, Klett, 1975, S. 267-274).
- CASELMANN, C.: Wesensformen des Lehrers. (Stuttgart, Klett, 1969).
- CHRISTIANI, R.: Lehrerbildung - einphasig oder zweiphasig. (Essen, Neue Deutsche Schule, o.J. 1977).
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIEN (Hrsg.): Fernstudienlehrgang "Ausbildung zum Beratungslehrer", 16 Studienbriefe. (Tübingen, DIFF, 1977-1981).

- FABER-DÜRRSCHMIDT, G.; SIEP, K.R. u. JEHLE, P.: Kooperatives Trainingsmodell von Studierenden und Lehrern in pädagogischer Verhaltensmodifikation. (Psychologie in Erziehung und Unterricht 28, 1981, S. 167-176).
- FAULSTICH-WIELAND, H.: Berater im Bildungsbereich - Kritik und Perspektiven eines Berufsbildes. (Die Deutsche Schule 69, 1977, S. 716-727).
- FRISCHKOPF, A.: Lehrerfortbildung. (In: W. Twellmann (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 1, Düsseldorf, Schwann, 1981, S. 222-235).
- GROOTHOF, H.-H.: Funktion und Rolle des Erziehers. (München, Juventa, 1974).
- HELLER, K.: Bildungsberatung und Lehrerbildung. (In: K. Heller (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung, Bd. 1. Stuttgart, Klett, 1975, S. 255-265).
- HELLER, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung, 3 Bde. (Stuttgart, Klett, 1975/76).
- HELLER, K.: Schulberatung. Ziele, Aufgaben und Problembereiche. (Psychologie in Erziehung und Unterricht 25, 1978, S. 1-8).
- HELLER, K.: Der Beitrag des Lehrers an der Beratung in der Schule. (In: Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Gesamtkonzeption der Schulberatung in Nordrhein-Westfalen. Köln, Greven, 1980, S. 141-156).
- HELLER, K.: Die Schule als Feld psychologischer Forschung. (In: W. Twellmann (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 3, Düsseldorf, Schwann, 1981, im Druck).
- HELLER, K. u. NICKEL, H. (Hrsg.): Psychologie in der Erziehungswissenschaft, 4 Bde., Studienprogramm. (Stuttgart, Klett-Cotta, 1976/78; 1980).
- HERRMANN, T.: Psychologie als Wissenschaft und als Technologie. (In: J. Brandstätter et al. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Stuttgart, Klett-Cotta, 1979, S. 209-236).
- HÖCHSTETTER, W.K.: Sozialpädagogische und sozialtherapeutische Beratungsstelle als integrierter Bestandteil für eine Grund- und Hauptschule - Modellversuch. (Psychologie in Erziehung und Unterricht 27, 1980, S. 42-50).
- HOFFMANN, M.: Zur Situation der Beratungslehrausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. (In: K. Heller (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung, Bd. 1, Stuttgart, Klett, 1975, S. 275-288).

HOPF, A.: Lehrer als Sozialpädagoge - Feuerwehr für selbstgelegte Brände? (Westermanns Pädagogische Beiträge 33, 1981, S. 53-56).

HORNSTEIN, W.: Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung: Theoretische Ansätze und Planungen. (Zeitschrift für Pädagogik, 13. Beiheft, 1977, S. 133-156).

HORNSTEIN, W.; BASTINE, R.; JUNKER, H. u. WULF, C. (Hrsg.): Beratung in der Erziehung, 2 Bde. (Funkkolleg. Frankfurt/M., Fischer, 1977).

KORNMANN, R.: Bedingungsanalyse und Förderplan bei häufigen, unentschuldigtem Schulversäumnissen. (Psychologie in Erziehung und Unterricht 28, 1981, im Druck).

LEMBERG, E.: Die soziale Rolle des Lehrers. (In: B. Gerner (Hrsg.): Der Lehrer als Erzieher. Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt, 1973, S. 144-152).

LIPP, U.: Der Lehrer als Berater. Möglichkeiten und Grenzen der Beratungstätigkeit in der Schule. (In: K. Ulich (Hrsg.): Wenn Schüler stören. München, Urban & Schwarzenberg, 1980, S. 196-216).

MARTIN, L.R.: Effektiver Einsatz von Beratungslehrern in der Schule. (In: Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Gesamtkonzeption der Schulberatung in Nordrhein-Westfalen. Köln, Greven, 1980, S. 157-173).

NOLTING, H.-P.: Zur Didaktik des Psychologie-Kurzstudiums in der Lehrerausbildung: Integrierende Erklärungsmodelle als zentrale Lerninhalte. (Psychologie in Erziehung und Unterricht 27, 1980, S. 219-229).

PLESSEN, U.: Problemorientiertes Vorgehen in der Erziehungsberatung. (Psychologie in Erziehung und Unterricht 28, 1981, S. 45-51).

SANDER, E.: Einzelfallhilfe bei Schulschwierigkeiten - Ein Rahmenplan. (Psychologie in Erziehung und Unterricht 27, 1980, S. 243-251).

SCHMIDT, G.: Möglichkeiten und Probleme praxisbezogener Lehrerberatung durch Regionale Schulberatungsstellen. (In: Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Gesamtkonzeption der Schulberatung in Nordrhein-Westfalen. Köln, Greven, 1980, S. 174-180).

- SCHORB, A.O. u. SIMMERDING, G. (Hrsg.): Lehrerkolleg Schulberatung. (München, 1973).
- SIELAND, B.: Selbstunsicherheit und Jähzorn - Beispiel einer Mutter-Kind-Therapie. (Psychologie in Erziehung und Unterricht 27, 1980, S. 111-125).
- SPANHEL, D.: Die Rolle des Lehrers in unserer Gesellschaft. (In: W. Twellmann (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 1, Düsseldorf, Schwann, 1981, S. 101-121).
- TODT, E.: Psychologie im Studium von Lehrerstudenten. (Unveröffentl. Dokumentation, Univ. Gießen, 1979).
- WEHLE, G.: Lehrer, Lehrerbildung. (In: J. Speck u. G. Wehle (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Bd. 2, München, Kösel, 1970, S. 1-36).
- WEINERT, F.E.: Einführung in das Problemgebiet der Pädagogischen Psychologie. (In: F.E. Weinert et al. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Bd. 1, Funkkolleg. Frankfurt/M., Fischer, 1974, S. 29-63).
- WICHTERICH, H.: Entwicklung und Erprobung eines Evaluationsmodells zur Beratungslehrausbildung im Fernstudium. (Diss. Univ. Köln, 1980).