

GLIEDERUNG

	Seite
Einleitung: Gedankengang und Gliederung der Dissertation	1
Teil I: PROBLEME DER AUFGABEN, FUNKTION UND ROLLE DES BERATUNGSLEHRERS IM RAHMEN EINER KRITISCHEN SICHT PROFESSIONALISIERTER SCHULBERATUNG - ENTWICKLUNG VON ANSÄTZEN EINES ALTERNATIVEN BERATUNGSVERSTÄNDNISSES	16
1. <u>Professionalisierung der Schulberatung - Entmündigung von Lehrern und Schülern? -</u>	17
1.1 Publizität des Themas 'Schulstreß/Schul-angst'	20
1.2 Verbreitung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen	21
1.3 Zunahme psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen	24
1.4 Über den Zusammenhang psychischer Störungen im Kindesalter mit dem Auftreten psychischer Probleme bei ERwachsenen	26
1.5 Das Problem der Lokalisierung von Störungen im Individuum	29
1.6 Das Problem der Stigmatisierung durch Behandlung	30
1.7 Kompetenzentzug der Lehrer durch professionalisierte Berater	33
1.8 Berufsständische Interessen und Legitimation sozialer Systeme	34
1.9 Elemente eines alternativen Beraterverständnisses	36
2. <u>Aufgaben, Funktion und Rolle des Beratungslehrers</u>	40
2.1 Offene Fragen der Schulberatung	43
2.1.1 "Es fehlt eine Theorie der Schulberatung"	43

2.1.2	"Es fehlt eine Definition von Beratung in der Schule"	44
2.1.3	"Es fehlen Methoden der Schulberatung"	45
2.1.4	"Es fehlt eine Berufsrolle des Schulberaters"	45
2.1.5	"Es fehlen Ausbildungsgänge für Berater"	46
2.1.6	"Es fehlt eine Standortbestimmung von Beratung"	47
2.1.7	"Es fehlen Beratungseinrichtungen"	49
2.1.8	Zusammenfassung	50
2.2	Aufgaben des Beratungslehrers	51
2.3	Problematik der Aufgabenbestimmung der Beratungslehrer	55
2.4	Uneinheitlichkeit der Ausbildung zum Beratungslehrer	58
2.5	<i>Funktion des Beratungslehrers im Bildungssystem</i>	60
2.5.1	Abbau des quantitativen Defizits in der Schulberatung	61
2.5.2	Abbau qualitativer Mängel in der Schulberatung	61
2.5.3	Zusammenfassung	62
2.6	Elemente eines alternativen Rollenverständnisses für Schulberater	63
2.6.1	Beratung als Kooperation mit den Betroffenen	63
2.6.2	Abbau von Expertendominanz	64
2.6.3	Beratung schließt Probleme erster <u>und</u> zweiter Ordnung ein	64
2.6.4	Überwindung der Berater-Klient-Dyade	65
2.7	Zum Verhältnis von Erziehung - Beratung - Psychotherapie	67
3.	<u>Beratungskonzept</u>	70
3.1	Leitlinien des Beratungskonzepts	70

	Seite	
3.1.1	"Probleme liegen im Interaktionssystem begründet"	71
3.1.2	"Probleme werden dort gelöst, wo sie auftreten"	74
3.1.3	"Die Beteiligten sind selbst verantwortlich für die Klärung und Lösung des Problems"	75
3.1.4	"Methoden verbessern erzieherische Prozesse"	76
3.1.5	"Der Berater ist Moderator von Veränderungsprozessen"	77
3.2	Prinzipien der Organisation von Beratung	79
3.2.1	Beratung 'vor Ort'	79
• 3.2.2	Autonomie des Beraters	79
• 3.2.3	Stellung des Beraters außerhalb der Schulhierarchie	80
• 3.2.4	Schweigepflicht des Beraters	80
3.3	Gütekriterien von Beratungskonzepten	81
3.3.1	Vermittelbarkeit des Konzepts	81
3.3.2	Wirksamkeit des Konzepts	82
3.3.3	Ökonomie des Vorgehens	82
3.4	Kooperative Verhaltensmodifikation als Beratungskonzept	83
3.4.1	Klassische Verhaltensmodifikation als sprachliches Werkzeug	84
3.4.2	Selbstbewertung als zentrale Methode der Verhaltensänderung	85
3.4.3	Handlungsstrategie	86
3.4.4	Kooperationsstruktur	88
3.5	Praktische Gesichtspunkte der Beratung im Konzept Kooperativer Verhaltensmodifikation	89
• 3.5.1	Sicherheit und Flexibilität für die Betroffenen	90
• 3.5.2	Beratung als Anleitung zu sozialem Lernen	90
• 3.5.3	Beratung als Veränderung von Alltagstheorien	91

	Seite	
3.5.4	Beratung als Durchführung der Diagnose und Maßnahmen im Feld	91
3.5.5	Beratung als ganzheitliches Lernen	91
3.5.6	Beratung als Verständigung praktisch tätiger Pädagogen untereinander	92
3.6	Grenzen des Konzepts	92
3.6.1	Außerschulische Faktoren werden nicht einbezogen	92
3.6.2	Unterrichtsinhalte und Leistungsbewertungen werden kaum verändert	93
3.6.3	Schwere Sozialisationsdefizite werden nicht aufgehoben	93
3.6.4	Psycho-soziale Probleme der Lehrer werden nicht gelöst	94
3.6.5	Organisatorische Schulreformen werden nicht thematisiert	94
3.7	Stellenwert der Kooperativen Verhaltensmodifikation innerhalb der allgemeinen Beratungsdiskussion	95
Teil II:	ENTWURF EINES AUSBILDUNGS- UND VERMITTLUNGS-KONZEPTS ALS GRUNDLAGE DES AUSBILDUNGSPROGRAMMS IN KOOPERATIVER VERHALTENSMODIFIKATION	97
4.	<u>Ausbildungskonzept</u>	99
4.1	Struktur des Problemfeldes: Lehrer-Schüler-Interaktion	101
4.1.1	Dominanz lehrerzentrierter frontaler Unterrichtung	103
4.1.2	Fehlende Rückmeldung der Schüler gegenüber ihren Lehrern	105
4.1.3	Fehlende Schüler-Schüler-Interaktion	107
4.1.4	Zusammenfassung	109
4.1.5	Intentionales soziales Lernen im Unterricht	112
4.2	Fortbildung und Beratung als ganzheitliche Veränderung	116

	Seite	
4.2.1	Fortbildung und Beratung als Kompetenzerweiterung	116
4.2.2	Fortbildung und Beratung als Persönlichkeitsänderung	118
4.2.3	Fortbildung und Beratung als Diagnose und Veränderung eines 'Interaktionssystems'	119
4.2.4	Konsequenzen für das Vermittlungskonzept	122
4.3	Flexibles Konzeptdenken als Ausbildungsziel	124
4.3.1	"Konzeptdenken schließt die Reflexion von Zielen und Werten ein."	124
4.3.2	"Konzeptdenken öffnet Handlungsspielräume und setzt Grenzen."	127
4.3.3	"Konzeptdenken fördert die dialogische Verständigung."	129
4.3.4	"Konzeptdenken erhöht die Flexibilität des Vorgehens und die Reichweite der Methoden."	131
4.3.5	Zusammenfassung und Konsequenzen	133
4.4	Ausbildung als Erweiterung des Selbstkonzepts der Lehrer	134
4.4.1	Ausbildung als Veränderung der Alltagstheorien der Lehrer	134
4.4.2	Ausbildung als Umstrukturierung der Motivhierarchie	140
4.4.3	Ausbildung als Veränderung des Selbstvertrauens in die eigene Kompetenz	144
4.4.4	Die Veränderung pädagogischen Handelns durch Umstrukturierung der Motive <u>und</u> subjektiven Kompetenzen	149
4.5	Ausbildung als Reorganisation des kognitiven Feldes von Lehrern	154
4.5.1	Warum überwiegt bei den meisten Lehrern die Zielregion 'Fachdidaktik' gegenüber der Zielregion 'soziales Lernen'?	156
4.6	Vorerfahrungen und Motivation der Teilnehmer am Beratungslehrer-Lehrgang	

	Seite
5.	<u>Vermittlungskonzept</u> 163
5.1	"Drei Wege des Lernens" 164
5.1.1	Der kognitive Lernweg 166
5.1.2	Der aktionale Lernweg 169
5.1.3	Der affektive Lernweg 173
5.1.4	Integration der Lernwege 177
5.2	Das Theorie-Praxis-Verhältnis als wissenschaftstheoretische Frage 180
5.3	Das Theorie-Praxis-Verhältnis als didaktisches Problem 187
5.3.1	Praxisorientierung als exemplarisches Lernen 189
5.3.2	Praxisorientierung als handlungsbezogenes Lernen 190
5.3.3	Die Gewichtung von Theorie und Praxis in den einzelnen Ausbildungsphasen 191
5.4	Die Organisation des Ausbildungskurses und der Lernerfolgsbestätigung 192
5.4.1	Aufbau des Curriculums 193
5.4.2	Aufgabenkomplexität 194
5.4.3	Rückmeldung über Lernfortschritte 196
5.4.4	Transparenz 198
5.5	Förderung der Gruppenkohärenz 199
5.6	Gruppenzentriertes Leiterverhalten 201
5.6.1	Gruppenzentriert = non-direktiv? 203
5.7	Interdependenz von Ausbildungsgruppe und Ausbildungsstruktur 205
5.7.1	Teilnehmermotivation und Angebotsstruktur 205
5.7.2	Balance zwischen Kleingruppe und Plenum 207
5.7.3	Austausch der Kleingruppenergebnisse 207
5.7.4	Stellungnahme des Ausbilders oder Klärung in der Ausbildungsgruppe? 209
5.7.5	"Teilnehmer lernen auch aus ihren Fehlern." 210

	Seite	
5.7.6	Alltagstheorie des Ausbilders	211
5.8	Interdependenzen von Ausbilder und Ausbildungsgruppe	212
5.8.1	Gruppenkohärenz und Ausbilderverhalten	213
5.8.2	Direktive Entscheidungen des Ausbilders	215
5.8.3	Akzeptierung und Kritik	216
5.8.4	Nähe und Distanz	217
5.8.5	Sicherheit und Unsicherheit im Ausbilderverhalten	220
5.9	Zusammenfassung und Konsequenzen für den Ausbilder	221
5.9.1	Zusammenfassung	221
5.9.2	Konsequenzen für den Ausbilder	223
5.9.3	Fehlende Gesichtspunkte	224
5.9.4	Einzelreferent oder Teamarbeit?	225
6.	<u>Ausbildungsprogramm</u>	227
6.1	Vermittlungsprinzipien und Aufbau des Kurses	228
6.1.1	Vermittlungsprinzipien	228
6.1.2	Aufbau des Ausbildungsprogramms	230
6.1.3	Persönliche Anmerkung	233
6.2	Einführung	234
6.2.1	Arbeitseinheit: Konzeptgegenüberstellung Schulpsychologisches Vorgehen - Kooperative Verhaltensmodifikation	234
6.3	Grundlagen der Kooperativen Verhaltensmodifikation	236
6.3.1	Arbeitseinheit: Verhaltenstheorie/Klassisches Lernen	236
6.3.2	Arbeitseinheit: Modellernen	240
6.3.3	Arbeitseinheit: Instrumentelles Lernen	244

	Seite	
6.3.4	Arbeitseinheit: Änderungsprinzipien des Instrumentellen Lernens	250
6.3.5	Arbeitseinheit: Zusätzliche Lernprinzipien	251
6.3.6	Arbeitseinheit: Veränderungstechniken / Interventionsmethoden	254
6.4	Reflexion	259
6.4.1	Arbeitseinheit: Pro und Contra / Menschenbild der Verhaltensmodifikation	259
6.5	Problemanalyse und Intervention in der Einzelfallararbeit	262
6.5.1	Arbeitseinheit: Verhaltensänderung als Problemlösungsstrategie	262
6.5.2	Arbeitseinheit: Problemanalyse (Einzelfall)	264
6.5.3	Arbeitseinheit: Interventionsplanung und Durchführung	268
6.5.4	Teilnehmerbericht zum Vermittlungsvorgehen	271
6.6	Praxisanleitung in Problemanalyse und Intervention (Gruppenprobleme)	272
6.6.1	Lehrersicht des Problems	278
6.6.2	Schülersicht des Problems	279
6.6.3	Bedingungsmodell des Problems	282
6.6.4	Vorversuchsplanung: Ziele, Teilziele, Maßnahmen	283
6.6.5	Interventionsplanung	285
6.6.6	Methoden der Darstellung und Bewertung eines Problemlösungsprozesses	285
6.6.7	Stabilisierungsmethoden/Abschlußbewertung	287
Teil III:	EVALUATION DES AUSBILDUNGSPROGRAMMS 'KOOPE-RATIVE VERHALTENSMODIFIKATION FÜR BERATUNGS-LEHRER'	289
7.	<u>Evaluationsplan</u> <u>Ziele der Ausbildung, empirische Variablen,</u> <u>Untersuchungsplan, interne und externe Gültig-</u> <u>keit, Störvariablen, offene Fragen</u>	290

	Seite	
7.1	Ziele der Ausbildung	291
7.1.1	Das Problem der Messung	293
7.1.2	Argumente für die Verwendung quantitativer Meßverfahren	294
7.2	Gruppierung der Variablen	294
7.2.1	Variablen, die den (quasi-objektiven) Kompe- tenzzuwachs messen	296
7.2.2	Variablen, die den Zuwachs an Selbstvertrauen messen	299
7.2.3	Variablen, die die Motivänderung messen	300
7.2.4	Prozeßvariablen, die die Ausbildung beschreiben	302
7.2.5	Stellenwert der empirischen Variablen für die Evaluation	304
7.3	Untersuchungsplan	304
7.3.1	Auswahl der Teilnehmer und Zusammensetzung der Gruppen	304
7.3.2	Zeitlicher Ablauf und Untersuchungsplan	307
7.4	Theorie der internen und externen Validität	309
7.4.1	Definition der zentralen Begriffe	310
7.4.2	Störende Bedingungen 1. und 2. Art	311
7.4.3	Experiment oder Feldstudie?	313
7.4.4	Kritik an der 'Theorie der internen und externen Validität'	314
7.4.5	Bedeutung der Kontroverse für die vorliegende Untersuchung	317
7.4.6	Fazit	318
7.5	Kontrolle der möglichen Störfaktoren	319
7.5.1	Zufallsverteilung der Gruppen	319
7.5.2	Vergleich verschiedener Versuchsanordnungen	320
7.5.3	Diskussion der Störfaktoren 1. Art	322
7.5.4	Diskussion der Störfaktoren 2. Art	327

	Seite	
7.5.5	Zusammenfassung	328
7.6	Einige praktische Probleme pädagogischer Begleitforschung	329
7.6.1	Ist die unabhängige Variable 'Ausbildung' = 'Ausbildung'?	329
7.6.2	N = 2 oder N = 65?	330
7.6.3	Datenerhebung = Datenerhebung?	331
7.6.4	Evaluation im Interesse der Teilnehmer?	332
7.6.5	Abschließende Bemerkungen	333
8.	<u>Ergebnisse der Evaluation</u>	335
8.1	Zuwachs an Kompetenz	335
8.1.1	Ergebnisse des Hamburger Bildertest für Lehrer (HABIT-L)	336
8.1.2	Ergebnisse des Schülerfragebogens zur Beurteilung des Unterrichtsstils von Lehrern (DSL, Masendorf u.a. 1976)	339
8.1.3	Ergebnisse der Eigenschaftsskala zur Beurteilung 'des' Problemschülers (Hofer)	341
8.2	Zuwachs an Selbstvertrauen	344
8.2.1	Ergebnisse des Fragebogens zur Attribuierung von Erfolg und Mißerfolg (FAEM)	344
8.3	Veränderung der Motive	346
8.3.1	Ergebnisse des Fragebogens zum 'Verhalten in schulischen Streßsituationen' (Frech)	346
8.3.2	Ergebnisse des Konstanzer Fragebogens (KSE)	348
8.4	Ergebnisse der Prozeßvariablen	350
8.4.1	Ergebnisse der Rückmeldungen zu den einzelnen Arbeitseinheiten	350
8.4.2	Ergebnisse der Lernzielorientierten Tests	353
8.4.3	Projekte in der Praxisphase	356
8.5	Zusammenstellung der Effekte / Diskussion der Ergebnisse	357

	Seite	
8.6	Spezifische Hypothesen	361
8.6.1	Gruppenunterschiede	362
8.6.2	Zusammenhänge zwischen Variablen	362
8.7	Zusammenfassung und Kritik	362
9.	<u>Konsequenzen aus den Evaluationsergebnissen</u>	364
9.1	Bewährte Elemente des Ausbildungsprogramms, der Vermittlung und der Evaluation	366
9.1.1	Bewährung des Ausbildungskonzepts	366
9.1.2	Bewährte Bestandteile des Vermittlungskonzepts	367
9.1.3	Bewährte Arbeitseinheiten des Ausbildungsprogramms	369
9.1.4	Bewährung des Evaluationsvorgehens	369
9.2	Revision der Ausbildungsinhalte	370
9.2.1	Stärkere Orientierung an den Alltagstheorien	371
9.2.2	Betonung der Selbststeuerung	373
9.2.3	Zusätzliche Ausbildung 'Kooperative Verständigung'	376
9.2.4	Training 'schwieriger' Beratungssituationen	379
9.2.5	Zusätzliche Beratungsstrategien	380
9.2.6	Zusammenfassung	383
9.3	Veränderung der Vermittlungsmethoden	385
9.3.1	Verstärkung des aktionalen und affektiven Lernwegs	385
9.3.2	Verstärkter Einsatz komplexer Aufgaben	387
9.3.3	Transparenz des Curriculums	388
9.4	Revision der Forschungsmethoden	390
9.4.1	Integrierte Messung	395
9.4.2	Handlungsaktivierende Messung	397

	Seite	
9.4.3	Messung der Alltagstheorien	397
9.4.4	Gruppendiskussionen	398
9.4.5	Konzeptbezug der empirischen Variablen	399
9.4.6	Zusammenfassung: Revision der Forschungsmethoden	401
9.6	Zusammenhang der Revision des Ausbildungsprogramms mit der Revision der Forschungsmethoden	403
10.	<u>Einschätzung der Vermittlung von Kooperativer Verhaltensmodifikation und Bedeutsamkeit für die praktische Arbeit als Beratungslehrer</u>	405
10.1	Gespräch mit Teilnehmern des untersuchten Beratungslehrerkurses	406
10.2	Zusammenfassung der wichtigsten Kritikpunkte aus dem Gespräch und Verbesserungsvorschläge	430
10.2.1	Grundlagenvermittlung	430
10.2.2	Schwierigkeiten mit Kollegen	432
10.2.3	Notwendige Erweiterungen des Programms	433
10.3	Fazit des Gesprächs	435
	Literaturverzeichnis	436
	Abbildungsverzeichnis	458
	Tabellenverzeichnis	460
	Anhang	