

# EP

Empirische Pädagogik

ISSN 0933-5767 (1)

**Herausgeber**

Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zepf)  
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz  
Telefon: +49 6341 280 32165, Telefax: +49 6341 280 32166  
E-Mail: sekretariat@zepf.uni-landau.de  
Homepage: <http://www.zepf.uni-landau.de>

**Verlag**

Empirische Pädagogik e. V.  
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz  
Telefon: +49 6341 280 32180, Telefax: +49 6341 280 32166  
E-Mail: [info@vep-landau.de](mailto:info@vep-landau.de)  
Homepage: <http://www.vep-landau.de>

**Umschlaggestaltung**

Harald Baron

**Druck**

DIFO Bamberg

*Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.*

ISSN 0931-5020

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2013

---

---

# Inhalt

---

---

## Originalarbeiten

- Gebhardt, M., Schwab, S., Gmeiner, S., Ellmeier, B., Rossmann, P. &  
Gasteiger Klicpera, B.:  
Grazer Skala zur Lehrerkooperation im integrativen Unterricht (GSLK) ... 5
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmer, J.:  
Kompetenzen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an  
Fachschulen und Hochschulen ..... 22
- Sander, F. & Ferdinand, P.:  
Empirische Befunde und pädagogische Chancen im Kontext selbstge-  
steuerten, experimentierenden Lernens in den Naturwissenschaften ..... 47
- Strasser, J. & Gruber, H.:  
Beratung in der Schule ..... 86

## Forum

- Aurin, K. & Eckert, T.:  
Konsens in Schulen – ein überholtes Forschungsthema? ..... 108

## Historische Seite

- Zimmer-Müller, M. & Lissmann, U.:  
Traditionen und Trends in der Zeitschrift Empirische Pädagogik  
(Jahrgänge 1998 bis 2011) ..... 125

- Impressum ..... 138

---

## Originalarbeiten

---

**Josef Strasser und Hans Gruber**

### Beratung in der Schule

**Zusammenfassung:** In einer empirischen Studie wurde die Bedeutung verschiedener Facetten schulischer Beratung analysiert, einer bisher vernachlässigten Kompetenz von Lehrkräften. Insbesondere wurde der Einfluss fachlichen Wissens und professioneller Erfahrung auf die Qualität von Beratung analysiert. Hierzu wurde eine Studie durchgeführt, in der Beratungslehrer mit professionellen Beratern, nämlich Erziehungsberatern unterschiedlichen Expertisegrades, bei der Bearbeitung eines computerpräsentierten Beratungsfalles hinsichtlich ihrer entwickelten Fallkonzeption verglichen wurden. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass der fachlichen Ausbildung bei der Entwicklung beraterrelevanter Fertigkeiten eine prägende Rolle zukommt und dass sich die Erziehungsberater unabhängig von dem Ausmaß ihrer beruflichen Erfahrung in mehreren Aspekten bedeutsam von den Beratungslehrern unterscheiden. Auffallend sind v.a. Defizite der Beratungslehrer in der Diagnostik. Gleichzeitig ergaben sich Hinweise darauf, dass Beratungslehrer eine eigene Form von Expertise aufbauen und im Verlauf ihrer professionellen Entwicklung durchaus in einigen Aspekten zu ähnlichen Vorgehensweisen kamen wie die hauptberuflichen Berater. Eine Konsequenz für die künftige Aus- und Weiterbildung von Beratungslehrern ist, dass grundlegendes pädagogisch-psychologisches und störungsspezifisches Wissen systematisch für die schulische Beratungspraxis erarbeitet und konkrete Fertigkeiten der Urteilsbildung trainiert werden müssen.

**Schlagwörter:** Beratungslehrer – Expertiseforschung – professionelle Erfahrung – schulische Beratung – Wissen

### School counseling

**Summary:** Counseling expertise is a widely neglected aspect of teachers' professional identity. To gain more insight into aspects that are relevant for competent counseling in schools, counseling teachers were compared with professional counselors in the domain of child guidance. Thus the role of the theoretical knowledge base and of professional experience on counseling experience could be assessed. Subjects had to deal with the computer-based presentation of an authentic case. A think-aloud procedure was used. Results show the relevance of fundamental training and basic knowledge, as professional counselors independent of their experience differed in several aspects from counseling teachers. Counseling teachers were in particular disadvantaged in diagnosing the case. Nevertheless counseling teachers seem to develop their own kind of expertise that is associated with their school experiences. Their own professional development allowed them to meet the psychological counselors' expertise in several aspects. The results imply consequences for the future training of counseling teachers. Training more thoroughly has to take into account basic psychological knowledge. This knowledge has to be systematically related to school counseling practice in order to train specific diagnostic skills.

**Key words:** counseling competence – expertise research – knowledge – professional experience – school counseling

## 1. Beratung in der Schule – ein vernachlässigter Teil im Bild des „Lehrers als Experte“

Der „Lehrer als Experte“ ist spätestens seit dem Erscheinen des gleichnamigen Buches von Bromme (1992)<sup>1</sup> Ausdruck einer Forschungsrichtung, die versucht, hohe Qualität in der professionellen Durchführung von Lehre in der Schule mit theoretischen Konstrukten und Forschungsmethoden zu untersuchen und zu erklären, wie sie in der kognitionswissenschaftlich orientierten Expertiseforschung (Ericsson, Charness, Feltovich & Hoffman, 2006) üblich sind. Berliner (2001) betont, dass es zur Bestimmung von Lehrerexpertise nicht nur notwendig ist, „erfolgreiche“ Lehrer zu identifizieren, die das erreichen, was von ihnen erwartet wird (z. B. gute Lernergebnisse der Schüler), sondern dass die Identifikation „guter“ Lehrer hinzukommen muss, die definierten Standards und Normen professionellen Handelns entsprechen, also replizierbaren, zuverlässigen Maßen für Expertenleistung.

Das Thema der Professionalität von Lehrern wird zwar schon lange diskutiert (Oser & Oelkers, 2001), aber es gewann in Zusammenhang mit Reformen der Lehramtsausbildung und dem Bemühen um Standards in Deutschland aktuelle Brisanz (Frey & Jäger, 2008). In jüngster Zeit haben sich ergänzend zu Konzeptionen, die professionelles Handeln von Lehrern als Spezialfall sozialisatorischer Interaktion auffassen, neue Ansätze entwickelt, die Unterrichten und das systematische Anbahnen von Lernen als Kerntätigkeit von Lehrenden sehen (Baumert & Kunter, 2006; Helmke, 2009). Geht man in Hinblick auf das professionelle Können von Lehrern vom Begriff der Kompetenz aus, wie er von Weinert (2001) differenziert dargestellt wurde, lässt sich dieses Können am besten anhand der beruflichen Anforderungen und Aufgaben beschreiben, die Personen zu bewältigen haben. Daher stehen in der Lehrerexpertiseforschung die Vorbereitung, Planung und Durchführung von Unterricht im Mittelpunkt (Bromme, 2008; Gruber & Stöger, 2011). Zur Bewältigung dieser Kernanforderungen sind sowohl spezifisches Wissen als auch besondere Handlungsfähigkeit gefragt (Krauss et al., 2008), also kognitive Kompetenzen im engeren (Professionswissen: Fähigkeitskomplexe, die sich analytisch in Kompetenzfacetten differenzieren lassen) und im weiteren (professionelle Handlungskompetenz: Zusammenspiel von kognitiven Kompetenzen, metakognitiven Fähigkeiten, motivationalen Orientierungen sowie Überzeugungen und Wertorientierungen) Sinne. Professionswissen von Lehrern lässt sich nach Shulman (1986) in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und allgemeines pädagogisches Wissen unterteilen; Baumert und Kunter (2006) ergänzen spezifi-

---

<sup>1</sup> In Fortführung der Terminologie sprechen wir von „Lehren“ und „Beratern“, auch wenn wir „Lehrerinnen und Lehrer“ bzw. „Beraterinnen und Berater“ meinen.

ches Organisations- und Interaktionswissen sowie Beratungswissen, das zur Kommunikation mit Laien erforderlich ist (Bromme & Rambow, 2001).

Obwohl Beraten zu den grundlegenden Komponenten des Handelns von Lehrern zählt, fand bei der Untersuchung von Lehrerexpertise die Beratung in der Schule bisher kaum Beachtung. Aktuelle Bedingungen des schulischen Alltags – beispielsweise die Zunahme psychischer Belastungen und Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen wie ADHS oder Lese-Rechtschreib-Schwäche (Ihle & Esser, 2002) – wie auch der Gedanke, dass Schule zunehmend Förderaufgaben zu übernehmen habe, erfordern die Beratungsfähigkeit von Lehrkräften. Dennoch wird Beraten nur selten als gleichberechtigte Aufgabe neben dem Unterrichten, Beurteilen oder Fördern gesehen, immer wieder werden Defizite beklagt, wie sie etwa im Bildungsbarometer offenbar wurden (Jäger-Flor & Jäger, 2008). Die professionelle Ausübung von Beratung setzt ein System voraus, in dem die Beratungsfähigkeit von Lehrern gezielt gesteigert wird. Lehramtsstudierende geben an, dass Beratungsfertigkeiten im Studium nicht vermittelt werden und dass sie sich darin als wenig kompetent einschätzen (Schubarth, Speck, Gladasch & Seidel, 2006; Weresch & Bodensohn, 2010). Die Implementation von Beratung im Bildungssystem Schule setzt zumindest zweierlei voraus (Berg, 1999), nämlich die Professionalisierung besonders mit Beratungsaufgaben betrauter Personen (in vielen Bundesländern vor allem Beratungslehrer) sowie die Stärkung der Beratungsfähigkeit aller an Schulen pädagogisch Handelnden. Beides erfordert ein Verständnis von Beratungsexpertise und von dessen Ort im Gefüge professionellen pädagogischen Handelns, das bislang aber noch kaum existiert.

Im vorliegenden Beitrag wird daher die Stellung von Beratung in der professionellen Handlungsfähigkeit von Pädagogen näher bestimmt. In einer empirischen Studie wird die spezifische Expertise von Beratungslehrern analysiert, indem ihre Fähigkeit untersucht wird, einen komplexen Beratungsfall angemessen zu verarbeiten. Dabei wird ihr Vorgehen mit dem von Erziehungsberatern verglichen.

### 1.1 Beratungslehrer – Beratungsexpertise

Umfang und Inhalte der Ausbildung zum Beratungslehrer unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland. Über die an die Ausbildung anschließende konkrete Beratungspraxis gibt es kaum gesicherte Erkenntnisse. Im Mittelpunkt vorliegender Studien stand vor allem das allgemeine Tätigkeitsprofil, also eine Analyse der praktizierten Aufgabenschwerpunkte. Hier zeigte sich, dass die Einzelfallhilfe eine wichtige Stellung einnimmt (Grewe & Wichterich, 1999). Lüttge, Grewe und Höher (1985) untersuchten, inwieweit sich Beratungslehrer unterschiedlicher Erfahrung in ihren Tätigkeiten unterschieden: Erfahrene Beratungslehrer förderten Schüler häufiger in Einzel- und Gruppensettings, führten häufiger schulklassenbezogene Beratung durch und vermittelten mehr Schüler an externe Institutionen,

wohingegen die weniger erfahrenen Beratungslehrer insgesamt weniger Aktivitäten entfalteten. Die erfahrenen Beratungslehrer unterschieden sich in der Kooperation mit anderen, wurden häufiger von Kollegen angesprochen und arbeiteten öfter mit schulinternen und schulexternen Institutionen zusammen. Zugleich schätzten sie sich als zufriedener mit ihrer Tätigkeit ein und fühlten sich weniger durch mangelnde Anerkennung belastet. Gleichzeitig erlebten sie jedoch die Konfrontation mit schwierigen Familienverhältnissen als belastender als weniger erfahrene Beratungslehrer.

Die wenigen vorliegenden Studien über Beratungslehrer (neben der dargestellten Studie ist auf ähnliche Arbeiten von Friedel, 1993, Grewe & Wichterich, 1999, und Sassenscheidt, 1993, zu verweisen) und ihre Handlungsgrundlagen besitzen insofern begrenzten Aussagewert, als sie auf Befragungen basieren, sich oft auf Selbstberichte beschränken und eher generelle Sichtweisen auf Beratung abdecken. Die Expertiseforschung legt es nahe, bei der Untersuchung des Könnens von Beratungslehrern von den konkreten Handlungsanforderungen auszugehen, denen sie sich gegenübersehen. Beratungslehrer stehen oft unter Handlungsdruck und müssen sich rasch ein adäquates Bild von komplexen Problemfällen machen. Dabei müssen sie eine Vielzahl von Informationen verarbeiten und sinnvoll integrieren, die aus unterschiedlichen Quellen stammen (z. B. Kollegen, Eltern, Schüler, Tests). Aus dem verwandten Bereich der Psychotherapieforschung liegen Hinweise darauf vor, dass adäquate Beratung in hohem Maß von der kognitiven Leistung des Beraters abhängt, insbesondere von seiner Fähigkeit, eine umfassende und stimmige Sicht auf den jeweiligen Fall zu generieren (Caspar, Berger & Hautle, 2004; Skovholt & Jennings, 2004). Dabei nimmt das Erstgespräch im Beratungsprozess eine wichtige Stellung ein (Caspar, 1995; Lichtenberg & Hummel, 1976); in ihm werden Erwartungen, Ziele und Möglichkeiten geklärt, Rapport zwischen Berater und Ratsuchendem hergestellt und es erfolgt die Anamnese, so dass es als Ausgangsbasis gewissermaßen den Suchraum für die weitere Fallbearbeitung eröffnet. Ungünstig verlaufende Erstgespräche können zu einem vorzeitigem Abbruch des Beratungsprozesses führen (Frayn, 1992).

Wegen der Unterschiede von Aufgabenanforderungen kann sich Beratungsexpertise nicht in der Anwendung allgemeiner, domänenunspezifischer Beratungsmodelle erschöpfen (Strasser & Gruber, 2003), wenngleich derartige Beratungsmodelle einen wichtigen Orientierungsrahmen für das eigene Beratungshandeln liefern. Die Nutzung der Erfahrung aus dem Umgang mit einer Vielzahl von Fällen und damit mit domänenspezifischen Beratungsaspekten spielt eine wichtige Rolle, insbesondere in Form der reflektierten Auseinandersetzung mit den Bedingungen der Praxis. Der reflexive Blick auf das eigene Handeln, der dieses und gegebene situative Bedingungen bewusst in Verbindung bringt mit übergreifen-

den Beratungsmodellen wie auch spezifischem Grundlagenwissen, lässt Beratungskompetenz entstehen. Durch Reflexion wird erst das in der Ausbildung erworbene Wissen angereichert bzw. modifiziert und situativ eingebettet. Erst eine solchermaßen reflektierte Erfahrung fördert die Kompetenzentwicklung. Die Beratungsfertigkeiten gründen in fachlichem Wissen sowie in Erfahrung und dienen dem angemessenen Verstehen fallspezifischer Fragestellungen. Dass das Verstehen und die adäquate Konzeption der Probleme eines Klienten von großer Bedeutung sind, korrespondiert mit dem Ergebnis der Studien von Spengler, Strohmeyer, Dixon und Shivy (1995). Daten und Informationen über Klienten auf der Basis spezifischen Wissens zu erfassen, zu interpretieren und in einer Fallsicht sinnvoll zu integrieren, sind wichtige Schritte für die Gestaltung des individuellen Beratungsverlaufs. Entsprechend basiert die vorliegende Studie auf einem Verständnis von Beratungskompetenz, in dem die Fallkonzeption eine zentrale Stellung einnimmt. Nur auf der Basis einer adäquaten Fallkonzeption ist begründetes Handeln möglich. Dies stimmt mit Erkenntnissen der Expertiseforschung überein, denen zufolge die überlegene Performanz von Experten in einem besseren Verständnis zugrunde liegender Probleme gründet (Voss & Post, 1988). Ein stringentes Fallverständnis korreliert mit positiven Beratungs- und Therapieergebnissen und setzt voraus, eine möglichst umfassende Sicht eines Falles zu generieren und dabei Informationen aus unterschiedlichen Quellen möglichst kohärent zu integrieren (Caspar, Benninghoven & Berger, 2004). Die adäquate Fallkonzeption steht demnach vor der Herausforderung, vor der diagnostische Urteilsbildung im Allgemeinen steht: Vorhandene unterschiedliche Informationen sind zu einer stimmigen neuen Information zu verdichten (Jäger & Petermann, 1992). Das jeweilige Fallverständnis leitet das konkrete Beratungshandeln an, Fallverstehen und konkrete Intervention stehen dabei in einem Wechselwirkungsverhältnis (Strasser, 2006). Von konzeptionellen Fertigkeiten sind andere Aspekte von Beratungskompetenz (wie etwa Fertigkeiten der Gesprächsführung; Hertel, Bruder & Schmitz, 2009) zu unterscheiden, die hier nicht im Mittelpunkt stehen.

Befunde, die zur Expertise von Erziehungsberatern vorliegen, ergeben ein erstes Bild davon, wodurch sich Beratungsexperten auszeichnen (Strasser, 2006). Sie basieren auf der Analyse des Vorgehens von Beratern beim Bearbeiten authentischer Fälle. Unterschiede zwischen erfahrenen Erziehungsberatern und Novizen zeigten sich vor allem in der Informationsverarbeitung, im Vorgehen beim Problemlösen, im inhaltlichen Bezug der Problemsicht und in der Qualität der Problemlösung. Beispielsweise wenden erfahrene Berater am meisten Zeit auf, um Anamnesedaten zu analysieren und ihre Sichtweise des Falls zu erläutern. Sie haben dabei mehr zum Erstgespräch zu sagen und entwickeln eine umfangreichere Fallsicht. Erfahrungsbedingte Unterschiede ergeben sich auch in Prozessen der

Urteilsbildung. Hypothesen, die Experten äußern, sind allgemeiner gehalten, d. h. ohne Festlegung auf ein konkretes, fest umschriebenes Störungsbild, und sie werden häufiger begründet. Dabei formulieren die Experten schon zu einem frühen Zeitpunkt die Hypothese, die dann auch ihre letztendliche Fallsicht bestimmt. Trotzdem bearbeiten sie die Fälle länger als Novizen, da sie offenbar ein Arbeitsmodell des jeweiligen Falles entwickeln, das die Besonderheiten des individuellen Klienten flexibel berücksichtigt. Dieses Arbeitsmodell wird anhand neu eingehender Information permanent aktualisiert. Daher sammeln Experten weitere Informationen, auch wenn sie schon zu einer finalen Hypothese gelangt sind. Dass ihre Hypothesen allgemeiner sind und sich weniger auf eine spezifische Störung beziehen, ermöglicht es ihnen, eine individuelle Fallsicht zu entwickeln, die den jeweiligen Fall nicht unter eine bestimmte Störungskategorie subsumiert, sondern auf individuelle Besonderheiten und Ressourcen abhebt. Umfangreiche Erfahrung scheint den Experten zu helfen, mehr relevante Information zu erkennen, so dass sie in der Lage sind, bei der Fallbearbeitung mehr Aspekte zu benennen und zu erläutern.

Um die analogen Fähigkeiten von Beratungslehrern besser einschätzen zu können, bietet es sich an, diese nicht nur mit Beratungsexperten zu vergleichen. Der Vergleich mit unterschiedlich erfahrenen Beratungsfachleuten liefert ein differenzierteres Bild und erlaubt es beispielsweise auch, den Stellenwert der Beratungserfahrung und der fachlichen Qualifikation abzuschätzen.

## 1.2 Der Vergleich von Beratungslehrern und Erziehungsberatern

Betrachtet man Erziehungsberater im Vergleich zu Beratungslehrern als Experten in Fragen pädagogisch-psychologischer Beratung, muss dies mit Einschränkungen erfolgen. Zwar mag es plausibel erscheinen, Erziehungsberatern aufgrund ihrer umfangreicheren Ausbildung und spezialisierten Praxis höhere Expertise in Sachen Beratung zu unterstellen, nichtsdestotrotz stellt die Tätigkeit der „Teilzeitberater“ (Heller, 1983, S. 147) Beratungslehrer eine eigene Domäne dar, die z. B. nicht nur einzelfallbezogene Beratung umfasst. Für die verschiedenen beratenden Berufe lassen sich aber trotz inhaltlicher Unterschiede viele Überschneidungen in den Handlungsanforderungen finden und damit auch in den Fertigkeiten, die durch jahrelange Praxis erworben und eingeübt werden. Bestehende Überschneidungen werden deutlich, wenn man die Aufgaben von Beratungslehrern und Erziehungsberatern betrachtet.

Auch wenn die Tätigkeit von Beratungslehrern mit dem Bundesland, der jeweiligen Schulform, der Größe der Schule und den konkreten Arbeitsbedingungen vor Ort variieren (Grewe & Wichterich, 1999), lassen sich allgemein drei große Aufgabenfelder unterscheiden: die *Schullaufbahnberatung* beispielsweise bei Übergängen im Bildungssystem, die *Einzelfallhilfe*, die Entwicklungsberatung

und psychologische Hilfe etwa bei schulischen Leistungsproblemen, Verhaltensauffälligkeiten oder sozialen Konflikten umfasst, und die eher systembezogene *Beratung von Schule und Lehrern*. Des Weiteren wird die Zusammenarbeit mit anderen Beratungsdiensten als Aufgabe von Beratungslehrern genannt (Schuster, 2007).

Auch die vielfältigen Aufgaben von Erziehungsberatung lassen sich drei Dimensionen zuordnen: Beratung und Therapie (Fallarbeit), Prävention und Vernetzungsaktivitäten. Die individuelle Fallarbeit bildet dabei einen Schwerpunkt und umfasst insbesondere Beratung und Unterstützung für Kinder, Jugendliche und Eltern in Erziehungsfragen, bei Fragen zur Schullaufbahn, bei Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten sowie bei individuellen und familiären Krisen (Bünder, 2011).

Da sowohl Beratungslehrer und Erziehungsberater (Liermann, 2004) als auch Schulpsychologen (Lehmeier, 1995) einen Schwerpunkt in der Einzelfallhilfe setzen, überschneidet sich hier ihre beraterische Praxis. Beratungslehrer sollen zwar bei weniger komplexen, eher situativ auftretenden Problemen tätig werden, während Schulpsychologen und Erziehungsberatern „die Diagnose, Beratung und Behandlung schwieriger Einzelfälle von schon oft chronischen Erlebens- und Verhaltensstörungen“ zufällt (Rüdiger, 1990, S. 31). Allerdings sind die Übergänge bei Problemfällen oft fließend, und Beratungslehrer sind auch bei schwierigen Fällen oft die ersten Ansprechpartner; lange Wartezeiten bei den schulpsychologischen Diensten und den Erziehungsberatungsstellen führen dazu, dass sie oft für längere Zeit der einzige Ansprechpartner bleiben (Friedel, 1993; Liermann, 2004). Das bedeutet für die Kompetenz von Beratungslehrern, dass sie derartige Fälle angemessen einschätzen können müssen, um zu wissen, wieweit sie den jeweiligen Fall selbst betreuen können und ab wann die Kooperation mit anderen Beratungseinrichtungen bzw. die Weitervermittlung an eine solche erforderlich ist. Um dies leisten zu können, müssen Beratungslehrer nicht nur über besonderes inhaltliches Wissen, sondern auch über diagnostisches Können verfügen (Rüdiger, 1990). In der Bedeutung diagnostischer Vorgehensweisen lässt sich eine weitere Überschneidung der Beratungspraxis von Schul- und Erziehungsberatung erkennen (Heller, 1983).

Ziel der vorliegenden Studie ist es zu klären, inwieweit sich die Erfahrung, die Angehörige zweier unterschiedlicher Berufsgruppen in verwandten Praxisfeldern gewonnen haben, auf ihren Umgang mit Problemen eines vergleichbaren Praxisfeldes auswirkt. Hierzu wurden erfahrene Beratungslehrer und Erziehungsberater unterschiedlicher Erfahrung untersucht. Diese Berufsgruppen unterscheiden sich in ihrer Ausbildung und dem Schwerpunkt ihrer Tätigkeit. Beratungslehrer sind überwiegend als Lehrer tätig und übernehmen zudem beratende Funktionen an ih-

rer Schule. Erziehungsberater haben ein beratungsrelevantes Fachstudium absolviert, der Schwerpunkt ihres beruflichen Handelns liegt bei intensiver Einzelfallhilfe und ausführlicher Beratung. Beide Berufsgruppen haben oft mit vergleichbaren Fällen und Problemen zu tun. Sie sollen in der Lage sein, eng miteinander zu kooperieren und Fälle einander zu übergeben; so gehören Beratungslehrer, nach Eltern und sozialen Diensten, zu denjenigen, die am häufigsten die Anregung für eine Erziehungsberatung geben (Menne, 2010); gut ein Viertel der Fälle in der Erziehungsberatung hat mit schulischen Problemen zu tun. Dies impliziert, dass sich die Erfahrung im Umgang mit den gleichen Fällen auch auf die jeweilige Wahrnehmung und Einschätzung der Fälle und der ihnen zu Grunde liegenden Problematiken auswirkt. Es ist also anzunehmen, dass beim Umgang mit und dem Einschätzen von Fällen nicht nur die jeweilige Ausbildung ausschlaggebend ist. In einer anderen Studie unserer Arbeitsgruppe wurde gezeigt, dass sich zwischen Angehörigen beider Berufsgruppen bei der Bearbeitung eines für sie relevanten Falls sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in der Fallsicht ergaben (Strasser & Gruber, 2008). Da in dieser Studie nur Beratungslehrer und sehr erfahrene Erziehungsberater verglichen wurden, konnten die Rolle der Ausbildung und des Ausmaßes und Schwerpunktes der professionellen Erfahrung nicht separiert werden, d. h. es ließ sich nicht klären, ob die gefundenen Unterschiede auf die jeweilige Ausbildung/Profession oder das Ausmaß an beratungsspezifischer Erfahrung zurückzuführen war. Durch den Vergleich mit unterschiedlich erfahrenen professionellen Beratern lässt sich die Beratungskompetenz der Beratungslehrer besser abschätzen. Ergeben sich hierbei Unterschiede zwischen den Beratungslehrern und allen Gruppen von Erziehungsberatern, sind diese Unterschiede wohl vor allem durch die spezifische Qualifikation bestimmt. Aspekte, in denen Beratungslehrer mit Anfängern oder begrenzt erfahrenen Beratern übereinstimmen, geben Hinweise auf Entwicklungspotential beratungsrelevanter Fertigkeiten sowohl bei den Beratungslehrern wie auch den Anfängern in der Erziehungsberatung. Bei Gemeinsamkeiten mit der Expertengruppe unter den Erziehungsberatern ist von einem gemeinsamen Erfahrungshintergrund auszugehen, also ähnlichen Anforderungen im professionellen, nicht allein beratungsbezogenen Alltag. Diese Überlegungen waren der Ausgangspunkt der folgenden Studie.

## 2. Methode

### 2.1 Stichprobe

Es wurden 81 Personen untersucht, 16 Beratungslehrer, 17 Anfänger der Erziehungsberatung (Novizen), 22 fortgeschrittene (Semi-Experten) und 26 erfahrene (Experten) Berater. Die Einteilung der Erziehungsberater erfolgte nach deren Ausmaß an Praxiserfahrung (Novizen: bis zwei Jahre; Semi-Experten: zwei bis

zehn Jahre; Experten: über zehn Jahre). Diese Einteilung der „Expertengruppe“ (Erziehungsberater) in unterschiedlich erfahrene Gruppen folgte Erkenntnissen der Beratungsforschung, die in der professionellen Entwicklung von Beratern drei Phasen unterscheidet: eine Initial-, Problematisierungs- und Etablierungsphase (Breuer, 1979, 1991; Ronnestad & Skovholt, 2003). Diesen Erkenntnissen zufolge dauert es an die zwei Jahre, bis Beratungsanfänger mit den Anforderungen des Praxisfeldes vertraut sind. Bis zur Etablierung eigener Routinen und eines eigenen Arbeitsstils sind mehr als zehn Jahre anzusetzen.

Deskriptive Angaben zu den Versuchspersonengruppen sind in Tabelle 1 zusammengefasst.

Tabelle 1: Deskriptive Angaben zur Stichprobe

	Mittelwerte (Standardabweichungen)				
	Beratungs- lehrer	Novizen (n = 17)	Semi- Experten (n = 22)	Experten (n = 26)	Insgesamt
Alter	38.90 (6.42)	28.20 (3.97)	37.64 (5.22)	51.60 (6.55)	39.10 (10.92)
Min – Max	32-55	22-33	31-49	42-60	22-60
Berufliche Erfahrung (in Jahren)	12.75 (8.32)	1.36 (1.41)	7.77 (4.19)	22.80 (5.99)	10.55 (9.91)
Min – Max	4-30	0.13-4.50	2-15	14-33	0.13-33.00
Erfahrung in der Beratung (in Jahren)	3.37 (4.37)	0.71 (0.68)	4.91 (2.31)	21.20 (6.18)	8.81 (9.59)
Min – Max	0.4-13.0	0.00-1.90	2-8	14-33	0-33
Geschlecht weiblich : männlich	10 : 6	15 : 2	10 : 12	9 : 17	44 : 37

Alle Erziehungsberater hatten ein universitäres Studium mit Psychologie als Hauptfach absolviert. Die Beratungslehrer waren im Schnitt seit 12.7 Jahren als Lehrer tätig, aber erst seit 3.4 Jahren beratend; hinsichtlich ihrer Beratungserfahrung entsprechen sie den Semi-Experten der Erziehungsberatung. Die Personen wurden in Zusammenarbeit mit Erziehungsberatungsstellen bzw. mit der Akademie für Lehrerbildung und Personalentwicklung Dillingen rekrutiert.

## 2.2 Instrument

Ein für Schul- und Erziehungsberatung typischer Fall wurde computergestützt präsentiert. Der Fall aus dem Themenbereich „Lern- und Leistungsprobleme von Kindern im Kontext innerfamiliärer Problemkonstellationen“ beruhte auf authentischen Unterlagen. Die Originalunterlagen wurden als html-Dokumente mit Hy-

pertext- und Web-Technologie aufbereitet und ohne vorgegebene Strukturierung präsentiert. Am Bildschirm standen den Personen die Instruktion, ein einleitender Text sowie Links zu den unterschiedlichen Unterlagen zur Verfügung. Zu den Unterlagen gehörten die ausführlichen Protokolle der vorausgegangenen Beratungs- und Informationsgespräche mit Lehrern, den Eltern und dem Kind sowie verschiedenes diagnostisches Material (Testunterlagen). Es handelte sich um die Problematik eines neunjährigen Jungen, der in der Schule durch Unruhe, oppositionelles Verhalten und Konzentrationsschwierigkeiten aufgefallen und von der Lehrerin schließlich an die Erziehungsberatung verwiesen worden war. Der Fall war so konstruiert, dass es keine simple Musterlösung und keine eindeutig korrekte Diagnose gab, so dass er aus verschiedenen Blickwinkeln sinnvoll interpretiert werden konnte. Solche Beispiele von Offenheit und Unabgeschlossenheit sind kennzeichnend für authentische Fälle in der Schul- und Erziehungsberatung. In der Untersuchung spielt daher nicht „besser“ oder „schlechter“ eine zentrale Rolle, sondern die Identifikation und Beschreibung von Unterschieden in verschiedenen Stadien der Informationsverarbeitungsprozesse. Mit dem Fall sollte die Fähigkeit der Berater erfasst werden, eine umfassende Sicht auf einen Beratungsfall zu entwickeln. Die möglichst umfassende Berücksichtigung relevanter Informationen ist ein wichtiges Kennzeichen adäquater Fallkonzeptionen (Caspar, Benninghoven et al., 2004). Erfahrene Beratungspraktiker waren an der Entwicklung und Testung der hypertextbasierten Falldokumentation beteiligt.

### 2.3 Durchführung

Die Personen bearbeiteten den Fall individuell in einer Sitzung von maximal 30 Minuten Dauer. Sie sollten eine ihnen angemessen erscheinende Sichtweise des Falls entwickeln und zu einer vorläufigen Diagnose gelangen. Die Reihenfolge der bearbeiteten Fallinformationen konnten sie frei wählen. Beim Durchgehen der Präsentation sollten sie laut denken. Nach der Fallbearbeitung sollten sie ihre Sichtweise des Falls kurz zusammenfassen. Alle Äußerungen wurden digital aufgenommen. Von diesen Aufnahmen wurden wörtliche Protokolle lauten Denkens erstellt.

### 2.4 Analyse

Die Protokolle lauten Denkens wurden bezüglich dreier Variablengruppen kategorisiert und ausgewertet, Prozesse der Informationsverarbeitung, Prozesse der Hypothesenbildung sowie inhaltlicher Bezug der Problembearbeitung. Die untersuchten Variablen entsprachen möglichst den von Strasser und Gruber (2008) verwendeten.

*Prozesse der Informationsverarbeitung.* Hierzu gehören Dauer und Ausmaß der Fallbearbeitung (gesamt benötigte Zeit, Gesamtzahl der Aussagen), der Problem-

analyse (für die Analyse des Erstgesprächs aufgewandte Zeit, Zahl der dabei getroffenen Aussagen) sowie der Bearbeitung der anderen Informationsquellen (Protokolle der Beratungsgespräche, Testunterlagen). Bearbeitungszeiten sollten einen Hinweis darauf geben, wie schnell Informationen verarbeitet werden. Experten sind in der Lage, schneller als weniger erfahrene Berater domänenspezifische Informationen zu erfassen und zu einer Sichtweise des Falls zu gelangen. Zugleich investieren sie mehr Zeit in eine qualitative Analyse des Problems. In der Fallpräsentation war eine Vielzahl relevanter Informationen im Erstgespräch dargestellt. Es wurde angenommen, dass Experten viel Zeit auf die Bearbeitung des Erstgesprächs verwenden und auch mehr diesbezügliche Aussagen produzieren.

*Prozesse der Hypothesenbildung.* Hier wurden die Zeitpunkte erfasst, zu denen die erste Hypothese sowie die finale Hypothese über die zu Grunde liegende Problematik geäußert wurden. Als finale Hypothese wurde diejenige Hypothese betrachtet, die in der abschließenden Fallzusammenfassung als Erklärung herangezogen wurde. Es wurde zwischen absoluten und relativen (Zeitpunkt relativiert an der individuellen Gesamtbearbeitungszeit) Zeitpunkten unterschieden. Experten erfassen in der Regel ein Problem dichter, also mit weniger Hypothesen (Patel, Arocha & Kaufman, 1999). Ist die Problemanalyse erfolgt, sollten sie über eine zum Ziel führende Hypothese verfügen, die die weitere Bearbeitung leitet. Dies wurde durch die Identifikation des Zeitpunkts der finalen Hypothese erfasst. Experten sollten ihre erste Hypothese eher spät äußern, dafür aber die finale Hypothese relativ frühzeitig entwickeln.

*Inhaltlicher Bezug der Problembearbeitung.* Hierzu wurde eine Kategorisierung der Aussagen nach übergeordneten Themen vorgenommen: Aussagen zum Sohn (Klient), zur Mutter, zum Vater, zur Familiensituation, zur Beziehungsdynamik, zur Beratungssituation und zur Schulsituation. Die Kategorien „Familiensituation“ und „Beziehungsdynamik“ erfassen Aspekte, die bei Strasser und Gruber (2008) unter eine einzige Kategorie („Familiendynamik“) subsumiert worden waren; die Aussagen der untersuchten Personen in der vorliegenden Studie legen eine Differenzierung nahe, da von einigen Aspekte der familiären Situation benannt wurden, ohne auf das Beziehungsgeschehen und der ihr zugrundeliegenden Dynamik einzugehen. Jedem Hauptthema wurde eine Reihe von Subthemen zugeordnet, deren Anzahl wird als Maß der thematischen Variabilität verwendet. Bezüglich des Inhalts der Problemrepräsentation ist anzunehmen, dass Experten ein umfassenderes Bild des Falls entwerfen und mehr Themen ansprechen als Beratungslehrer.

Zum Mittelwertvergleich wurden zunächst multivariate Varianzanalysen (MANOVA) für die drei Variablengruppen „Prozesse der Informationsverarbeitung“, „Prozesse der Hypothesenbildung“ und „inhaltliche Bezüge der Problem-

bearbeitung“, jeweils mit der Gruppenzugehörigkeit als Faktor, gerechnet. Bei signifikanter MANOVA (verwendeter Parameter: Pillais Spur) wurden im Anschluss einfaktorielle Varianzanalysen gerechnet. Dort aufscheinende Unterschiede wurden durch post-hoc Tests (Least Square Difference-Verfahren mit Bonferroni-Korrektur) spezifiziert.

### 3. Ergebnisse

#### 3.1 Prozesse der Informationsverarbeitung

Die multivariate Varianzanalyse ergab einen signifikanten Parameter (Pillai Spur = 0.86;  $p < .01$ ;  $\eta^2 = 0.23$ ). Die Gruppen unterscheiden sich demnach signifikant hinsichtlich der erhobenen Aspekte der Informationsverarbeitung. Um die Unterschiede zwischen den Gruppen näher zu bestimmen, wurden univariate Statistiken berechnet. Tabelle 2 zeigt, dass sich die Gruppen in der Dauer der Bearbeitung des Falls insgesamt und des Erstgesprächs signifikant unterschieden. Die Experten benötigten sowohl für den gesamten Fall wie auch für das Erstgespräch mehr Zeit als die Novizen, zwischen den Semi-Experten und den Beratungslehrern ergab sich kein Unterschied. In der Dauer der Bearbeitung der weiteren Gesprächsprotokolle waren es die Erziehungsberatungsexperten und die Beratungslehrer, die am meisten Zeit hierfür aufwandten, am wenigsten taten das Novizen. Die Beratungslehrer und Erziehungsberater unterschieden sich auch in der Bearbeitung der Testunterlagen. Hierfür benötigten die Beratungslehrer am meisten Zeit, die Semi-Experten am wenigsten. Alle Gruppen von Erziehungsberatern äußerten sich signifikant ausführlicher zu den Testunterlagen als die Beratungslehrer. Ebenso unterschieden sich die Beratungslehrer von allen Erziehungsberatern hinsichtlich der Zeit, die auf der Überblicksseite verbracht wurde. Unterschiede ergaben sich in der Anzahl der gemachten Äußerungen. Erfahrene Erziehungsberater (Experten und Semi-Experten) hatten insgesamt mehr Gedankenproduktionen. Zum Erstgespräch hatten die Beratungslehrer mehr Gedankenproduktionen als die erfahrenen Erziehungsberater. Zu den weiteren Gesprächsprotokollen äußerten sich die Experten tendenziell häufiger als die Beratungslehrer.

Tabelle 2: Prozesse der Informationsverarbeitung

	Mittelwerte (Standardabweichungen)				F	$\eta^2$	post hoc
	Beratungs- lehrer (n = 16)	Novizen EB (n = 17)	Semi- Experten EB (n = 22)	Experten EB (n = 26)			
Bearbeitungs- zeit (min:sec)	29:47 (4:23)	27:33 (4:11)	29:59 (4:40)	32:53 (5:08)	4.65**	0.14	2 < 4; 1 = 3
Anzahl aller Aussagen	63.44 (28.37)	72.12 (26.52)	90.59 (40.07)	94.68 (35.36)	3.83*	0.13	1 < 3,4
Zeit für Ge- sprächsproto- kolle (min:sec)	20:17 (6:51)	15:26 (2:54)	18:08 (4:06)	19:22 (6:17)	2.96*	0.11	2 < 1,4
Aussagen zu Gesprächs- protokollen	63.00 (27.60)	64.65 (26.33)	82.41 (38.65)	86.39 (35.18)	2.64+	0.09	1 < 4
Zeit für Test- unterlagen (min:sec)	8:26 (5:47)	6:24 (3:05)	5:16 (3:15)	6:19 (3:58)	1.83	0.07	1 > 3
Aussagen zu Testunterlagen	3.37 (6.11)	7.47 (4.56)	7.72 (4.35)	8.29 (6.65)	2.88*	0.10	1 < 2,3,4
Zeit für Über- blicksseiten (min:sec)	1:04 (0:21)	3:09 (0:49)	3:15 (1:09)	3:13 (1:21)	18.54***	0.44	1 < 2,3,4
Zeit für Erstgespräch (min:sec)	10:12 (02:54)	9:07 (2:32)	10:21 (4:00)	12:01 (03:53)	2.33+	0.07	2 < 4; 1 = 3
Aussagen zum Erstgespräch	29.40 (26.95)	18.20 (15.51)	13.21 (12.87)	17.10 (15.36)	2.75*	0.09	1 > 3,4

Angegeben sind Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) der vier Versuchsgruppen sowie Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalysen.

Für alle F-Tests gilt:  $df = (3.77)$ . + $p < .10$ ; \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ . EB = Erziehungsberatung. Bei den post hoc-Vergleichen (Bonferroni) gelten folgende Gruppenbezeichnungen: 1 = Beratungslehrer, 2 = Novizen EB, 3 = Semi-Experten EB, 4 = Experten EB.

### 3.2 Prozesse der Hypothesenbildung

Auch hinsichtlich der Variablen zur Hypothesenbildung ergab die MANOVA (Pillai Spur = 0.76;  $p < .01$ ;  $\eta^2 = 0.25$ ), dass sich die Gruppen signifikant unterscheiden. Die Ergebnisse der anschließenden einfaktoriellen Varianzanalysen und post-hoc Tests sind in Tabelle 3 dargestellt. Sie zeigt, dass sich die Gruppen hinsichtlich des Zeitpunkts der Nennung der ersten Hypothese nicht unterschieden,

wohl aber in Bezug auf den Zeitpunkt der ersten Äußerung der finalen Hypothese. Diese fiel bei den Erziehungsberatungs-Experten nach etwa 10 Minuten, bei den Novizen nach durchschnittlich 15 Minuten, während Beratungslehrer fast 25 Minuten und damit 93 % der Gesamtbearbeitungszeit benötigten.

Tabelle 3: Prozesse der Hypothesenbildung

	Mittelwerte (Standardabweichungen)				<i>F</i>	$\eta^2$	post hoc
	Beratungs- lehrer ( <i>n</i> = 16)	Novizen EB ( <i>n</i> = 17)	Semi- Experten EB ( <i>n</i> = 22)	Experten EB ( <i>n</i> = 26)			
Zeitpunkt erste Hypothese (min:sec)	5:10 (4:02)	7:59 (5:02)	9:10 (5:56)	8:31 (5:24)	1.29	0.17	
Relativer Zeitpunkt erste Hypothese	0.18 (0.13)	0.29 (0.19)	0.30 (0.19)	0.29 (0.18)	1.33	0.14	
Zeitpunkt finale Hypothese	24:29 (5:36)	15:19 (8:13)	17:35 (10:53)	10:03 (4:58)	4.33**	0.29	1 > 2,4
Relativer Zeitpunkt finale Hypothese	0.93 (0.08)	0.57 (0.31)	0.56 (0.34)	0.33 (0.15)	7.03**	0.40	1 > 2,3,4

Angegeben sind Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) der vier Versuchsgruppen sowie Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalysen. Für alle *F*-Tests gilt: *df* = (3,77). \*\*: *p* < .01. EB = Erziehungsberatung. Bei den post hoc-Vergleichen (Bonferroni) gelten folgende Gruppenbezeichnungen: 1 = Beratungslehrer, 2 = Novizen EB, 3 = Semi-Experten EB, 4 = Experten EB.

### 3.3 Inhaltlicher Bezug der Problembearbeitung

Im inhaltlichen Bezug der Problembearbeitung unterschieden sich die vier Gruppen signifikant voneinander, wie die MANOVA zeigte (Pillai Spur = 0.90; *p* < .01;  $\eta^2$  = 0.30). Die univariaten Ergebnisse zum Inhalt der Aussagen der Versuchspersonen sind in Tabelle 4 dargestellt. In der Anzahl der angesprochenen Themen zeigte sich kein Unterschied, wohl aber darin, wie viele Gedankenproduktionen zu den einzelnen Themen mitgeteilt wurden. Insgesamt produzierten die Beratungslehrer am wenigsten Aussagen – eine bemerkenswerte Ausnahme stellen die schulbezogenen Aspekte dar. Bei zwei Themenbereichen (Aussagen zur Mutter und zur Beratungssituation) stimmten sie mit den Beratungsnovizen überein.

Tabelle 4: Inhaltliche Bezüge der Problembearbeitung

Bereich	Versuchsgruppen				F	$\eta^2$	post hoc
	Beratungs- lehrer (n = 16)	Novizen- EB (n = 17)	Semi- Experten EB (n = 22)	Experten EB (n = 26)			
Ange- sprochene Themen	21.06 (6.47)	21.47 (4.06)	21.32 (4.82)	22.14 (5.32)	0.18	0.01	
Aussagen zum Sohn	20.63 (10.45)	34.82 (15.69)	35.18 (18.15)	35.71 (13.96)	4.15**	0.14	1 < 2,3,4
Aussagen zur Mutter	13.75 (6.83)	16.00 (8.72)	19.27 (12.30)	23.61 (11.85)	3.53*	0.12	1,2 < 4
Aussagen zum Vater	4.00 (4.84)	5.88 (4.05)	7.77 (5.55)	8.25 (4.19)	3.33*	0.11	1 < 3,4
Aussagen zur Fami- liensituation	11.75 (8.05)	9.65 (6.37)	13.14 (8.57)	14.64 (9.45)	1.33	0.05	
Aussagen zur Bezie- hungsdyn- amik	2.00 (1.86)	3.71 (3.27)	4.95 (3.10)	4.54 (3.34)	3.39*	0.11	3,4 > 1
Aussagen zur Bera- tungssitua- tion	6.63 (6.95)	4.65 (3.81)	13.64 (6.32)	11.11 (5.98)	9.35***	0.26	1,2 < 3,4
Aussagen zur Schul- situation	6.25 (5.84)	1.12 (1.05)	1.14 (1.04)	1.36 (1.28)	14.48***	0.35	1 > 2,3,4

Angegeben sind Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) der gesamt angesprochenen Themen sowie der Aussagen zu den inhaltlichen Hauptthemen, separat für alle vier Versuchsgruppen, sowie Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalysen. Für alle F-Tests gilt:  $df = (3.77)$ . \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ . EB = Erziehungsberatung. Bei den post hoc-Vergleichen (Bonferroni) gelten folgende Gruppenbezeichnungen: 1 = Beratungslehrer, 2 = Novizen EB, 3 = Semi-Experten EB, 4 = Experten EB.

#### 4. Resümee

Im Zentrum der Studie stand die Überlegung, Beratungslehrer mit unterschiedlich erfahrenen Erziehungsberatern in Hinblick auf Aspekte der Fallkonzeption zu vergleichen. Durch diesen Vergleich sollte es möglich sein, den Einfluss der jeweiligen Ausbildung (Studium des Lehramts mit der Erweiterung ‚Beratungslehrer‘ bzw. Studium der Psychologie) und des Ausmaßes an Beratungserfahrung auf die Entwicklung konzeptioneller Beratungsfertigkeiten abzuschätzen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass dabei der fachlichen Ausbildung bzw. den dort

vermittelten Wissensgrundlagen eine wichtige Rolle zukommt, denn die Erziehungsberater insgesamt unterschieden sich unabhängig vom Ausmaß ihrer beruflichen Erfahrung in mehreren Aspekten von den Beratungslehrkräften, d. h. auch Anfänger in der Erziehungsberatung, die über weniger Beratungserfahrung verfügten als die Beratungslehrkräfte, hoben sich hier von diesen ab. Unterschiede waren besonders deutlich im Umgang mit den Testunterlagen. Obgleich Erziehungsberater weniger Zeit benötigten, diese zu studieren, konnten sie mehr als doppelt so viel dazu aussagen als die Beratungslehrer. Dieser Befund überrascht an sich nicht, da Erziehungsberater geschulter und geübter im Umgang mit diagnostischen Instrumenten sind.

Dass die Beratungslehrer aber fast ein Drittel ihrer Zeit auf die Analyse dieser Unterlagen verwendeten, dann jedoch kaum Informationen daraus zogen, stimmt nachdenklich: Nur etwa 5 % ihrer Aussagen bezogen sich auf die diagnostischen Informationen. Immerhin handelte es sich um Testunterlagen, die auch ihnen nach eigener Aussage vertraut waren.<sup>2</sup> Unerwartet war der deutliche Unterschied in der für die Übersichtsseiten der Fallpräsentation aufgewandten Zeit. Die Erziehungsberater benötigten (oder ließen sich) im Schnitt dreimal so viel Zeit, um sich einen Überblick zu verschaffen. Dies kann unterschiedlich gedeutet werden und ein Aspekt der je spezifischen Selektion von Informationen sein. Es wird hier als ein Hinweis auf ein systematischeres Vorgehen der Erziehungsberater interpretiert.

Diese Interpretation wird durch die Befunde zur Hypothesenbildung gestützt. Die erfahrenen Erziehungsberater ließen sich im Vergleich zu den Beratungslehrern viel Zeit, bis sie ihre erste Hypothese äußerten. Dies geschah nach knapp einem Drittel der gesamten Bearbeitungszeit, in der Regel gegen Ende der Analyse des Erstgesprächs. Im Gegensatz hierzu äußerten Beratungslehrer ihre erste Vermutung über die zu Grunde liegende Problematik früh, im Durchschnitt nach etwa fünf Minuten. Sie benötigten allerdings fast die gesamte Bearbeitungszeit, um zu der Hypothese zu gelangen, die letztlich ihre Einschätzung des Falls bestimmte. Bei den Erziehungsberatungsexperten fand sich diese finale Hypothese im Schnitt schon in der ersten Hälfte der Fallbearbeitung, bei den weniger erfahrenen Erziehungsberatern kurz danach. Ihr weiteres Vorgehen erschien in der Folge zielgerichteter. Dass sie dabei trotzdem ein umfassendes Bild des Falls gewannen, zeigen die Ergebnisse zum inhaltlichen Bezug. Zu fast allen Hauptthe-

---

<sup>2</sup> In der Ausbildung zum Beratungslehrer in Bayern sollen die angehenden Beratungslehrkräfte mit einem Repertoire an diagnostischen Verfahrensweisen vertraut gemacht werden. Das bayerische Kultusministerium listet in einem Testkatalog auf, welche Verfahren in der späteren Beratungspraxis zum Einsatz kommen dürfen. Hierzu gehören Begabungs- und Leistungstests, Verfahren zum Schuleingang, Konzentrationstests, Verfahren zu Verhalten und Persönlichkeit, zu Interessen und beruflicher Orientierung ([http://www.schulberatung.bayern.de/schulberatung/bayern/blk\\_materialien/ausbildung/](http://www.schulberatung.bayern.de/schulberatung/bayern/blk_materialien/ausbildung/)).

men produzierten Erziehungsberater, zumindest die erfahrenen, mehr Aussagen als die Beratungslehrer. Bei Aussagen zur Schulsituation berücksichtigten die Beratungslehrer aber deutlich mehr Aspekte als die Erziehungsberater.

Bei einigen beratungsrelevanten Variablen ergaben sich nicht die erwarteten Unterschiede zwischen den Beratungslehrern und den erfahrenen Erziehungsberatern. Dies deutet darauf hin, dass Beratungslehrer eine eigene Form von Expertise aufbauten und im Verlauf ihrer professionellen Entwicklung durchaus in einigen Aspekten zu ähnlichen Vorgehensweisen kamen wie die hauptberuflichen Berater. In der Gesamtbearbeitungszeit und der Zeit für das Erstgespräch waren die Beratungslehrer auf dem Stand der Semi-Experten, für die Gesprächsprotokolle wendeten sie so viel Zeit auf wie die Experten. Dies ist umso bemerkenswerter, als bei diesen Variablen Erziehungsberater unterschiedlicher Erfahrung stark differierten. Erfahrene Erziehungsberater unterschieden sich in diesen Aspekten deutlich von Beratern mit wenig und mittlerer Erfahrung, sie bearbeiteten den Fall insgesamt und vor allem das Erstgespräch länger und trafen hierzu mehr Aussagen. Zu den Informationen aus dem Erstgespräch äußerten sich die Beratungslehrer sogar am ausführlichsten. Es ist anzunehmen, dass die Gemeinsamkeiten zwischen Beratungslehrern und erfahrenen Erziehungsberatern auf ähnliche Erfahrungen in der beruflichen Praxis zurückzuführen sind. Eine ausführliche Analyse des Falls und insbesondere eine intensive Beschäftigung mit den Anamnesedaten aus dem Erstgespräch nahmen bei beiden Gruppen einen hohen Stellenwert ein. Gleiches gilt für die inhaltliche Breite der Informationsverarbeitung. Die Gruppen unterschieden sich nicht im Spektrum der von ihnen behandelten Themen, sie bezogen sich auch auf die gleiche Anzahl an Themen.

Nichtsdestotrotz ist zu bemerken, dass die Themen unterschiedlich umfassend behandelt wurden, wie die Anzahl der dazu getätigten Aussagen zeigt. Auffallend ist, dass sich die Beratungslehrer insgesamt weniger als die Erziehungsberater zum Sohn, also dem Schüler und „eigentlichen“ Klienten, äußerten. Weniger verwunderlich ist, dass die Erziehungsberater ausführlicher auf die anderen Familienangehörigen und die Beziehungsdynamik zwischen ihnen eingingen. Hier deutet sich ihre spezifische inhaltliche Expertise an, denn Erziehungsberatung ist zumeist als Familienberatung konzipiert, die Probleme und Störungen in ihrem familiären Kontext betrachtet (Hundsatz, 2008). Umgekehrt zeigt sich in der ausführlicheren Thematisierung schulischer Aspekte durch die Beratungslehrkräfte deren spezifischer Erfahrungshintergrund. Dass die Beratungslehrkräfte ebenso wie die Novizen in der Erziehungsberatung weniger ausführlich die Beratungssituation thematisierten, kann auf die geringer ausgeprägte Erfahrung mit Beratungssituationen zurückgeführt werden.

Zusammenfassend lassen sich zwischen den Berufsgruppen Unterschiede vor allem in Prozessen der Hypothesenbildung und in Umfang und Inhalt der Problemrepräsentation feststellen. Da Beratungslehrer im Vergleich zu allen Gruppen von Erziehungsberatern weniger systematisch vorgehen, diagnostische Informationen wesentlich seltener nutzen und erst spät zu Ziel führenden Hypothesen gelangen, ist anzunehmen, dass diese Differenzen in Art und Umfang der jeweiligen Ausbildung gründen. Das Handeln der Beratungslehrer scheint weniger wissensbasiert zu sein, wodurch sie relativ früh und wahllos Hypothesen äußern, die sie dann nicht zielgerichtet überprüfen. Der Vorteil der Erziehungsberater ließe sich durch eine größere und besser verfügbare Wissensbasis erklären (Strasser & Gruber, 2008). Folgt man dieser Interpretation, sind die Konsequenzen für die künftige Aus- und Weiterbildung von Beratungslehrern evident. Die Relevanz grundlegenden pädagogisch-psychologischen und störungsspezifischen Wissens für die schulische Beratungspraxis sollte erarbeitet, konkrete Fertigkeiten der Urteilsbildung sollten trainiert werden. Derartige konzeptionelle Fertigkeiten lassen sich relativ rasch und zielgerichtet vermitteln (Caspar et al., 2004).

Unterschiede zwischen den beiden Berufsgruppen können allerdings nicht einseitig als Defizite einer Gruppe gesehen werden. Schulbezogene Informationen stellen offenbar einen „blinden Fleck“ in der Wahrnehmung des Falls durch die Erziehungsberater dar. In dieser Hinsicht könnten sie von den Beratungslehrern und ihrer spezifischen Expertise in der Wahrnehmung von Unterrichts- und Schulsituationen profitieren. Gemeinsamkeiten zwischen den Beratungslehrern und den Semi-Experten und Experten unter den Erziehungsberatern deuten an, in welchen Bereichen welche Art von Entwicklung stattfand. Hier manifestiert sich die professionelle Erfahrung im Umgang mit ähnlichen Fällen. So nutzten alle erfahrenen Personen die gesamte ihnen zur Verfügung stehende Zeit aus, um den Fall zu bearbeiten; sie legten dabei insbesondere einen Schwerpunkt auf Informationen aus dem Erstgespräch. Wenig erfahrene Erziehungsberater machten dies nicht, sie bearbeiteten sowohl den jeweiligen Fall als auch das Erstgespräch schneller. Erfahrene Beratungslehrer und erfahrene Erziehungsberater scheinen also im Verlauf ihrer beruflichen Praxis gelernt zu haben, wie wichtig es ist, ein umfassendes Bild eines einzelnen Falls zu gewinnen und eine Vielfalt an Informationen zu berücksichtigen. Insgesamt machen die Ergebnisse deutlich, dass Erfahrung allein nicht ausreicht, um gewonnene Informationen adäquat nutzen zu können. Es bedarf der gezielten und systematischen Unterstützung beraterrelevanter Fähigkeiten, damit Beratungslehrer wie Experten handeln können. Die Ausbildung dieser Lehrkräfte kann sich also nicht darauf beschränken, umfangreiche theoretische Kenntnisse in kurzer Zeit zu vermitteln. In Bayern umfasst die berufsbegleitende Zusatzausbildung zum Beratungslehrer neun Wochenlehrgänge

zu zehn unterschiedlichen Themenbereichen. Die dabei gelehrtten Grundlagen sollen durch das Selbststudium ausgewählter Fachliteratur vertieft und ergänzt werden (Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, 1991). Die spätere Anwendung des Gelernten in der Praxis wird jedoch nicht weiter begleitet. Dies und insbesondere das gezielte Einüben konkreter Fertigkeiten, etwa der Umgang mit Testunterlagen, ist wünschenswert für eine kompetenzförderliche Ausbildung von Beratungslehrkräften. Realisiert werden könnte dies durch systematische Kooperation mit und Hospitationen bei anderen Beratungsexperten.

## Literatur

- Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (1991). Ausbildung von Beratungslehrern in Bayern. Dillingen: ALP.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Berg, D. (1999). Beratung in der Schule. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 182-193). Bern: Huber.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.
- Breuer, F. (1979). *Psychologische Beratung und Therapie in der Praxis*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Breuer, F. (1991). Analyse beraterisch-therapeutischer Tätigkeit. Methoden zur Untersuchung individueller Handlungssysteme klinisch-psychologischer Praktiker. Münster: Aschendorff.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 159-167). Göttingen: Hogrefe.
- Bromme, R. & Rambow, R. (2001). Experten-Laien-Kommunikation als Gegenstand der Expertiseforschung: Für eine Erweiterung des psychologischen Bildes vom Experten. In R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Bericht über den 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena* (S. 541-550). Lengerich: Pabst.
- Bünder, P. (2011). Erziehungs-, Ehe- und Familienberatung. In V. Fischer & M. Springer (Hrsg.), *Handbuch Migration und Familie* (S. 398-412). Schwalbach: Wochenschau.
- Caspar, F. (1995). Information processing in psychotherapy intake interviews. In B. Boothe, R. Hirsig, A. Helminger, B. Meier & R. Volkart (Hrsg.), *Perzeption – Evaluation – Interpretation* (S. 3-10). Bern: Hogrefe & Huber.

- Caspar, F., Benninghoven, D. & Berger, T. (2004). Kohärenz in psychotherapeutischen Fallkonzeptionen. Grundlagen und Evaluation eines computergestützten Trainingsprogrammes. *Psychiatrie, Psychotherapie und Medizinische Psychologie*, 54, 320-329.
- Caspar, F., Berger, T. & Hautle, I. (2004). The right view of your patient: A computer assisted, individualized module for psychotherapy training. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 41, 125-135.
- Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J. & Hoffman, R. R. (Eds.). (2006). *Handbook on expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frayn, D. H. (1992). Assessment factors associated with premature psychotherapy termination. *American Journal of Psychotherapy*, 46, 25-61.
- Frey, A. & Jäger, R. S. (2008). Vom Wissen zum Können – Ein kritischer Diskurs. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 1, 719-737.
- Friedel, J. A. (1993). *Beratungslehrer und Schulpsychologen im Tätigkeitsfeld der Systemberatung: Aufgaben und Erwartungen*. Münster: Waxmann.
- Grewe, N. & Wichterich, H. (Hrsg.). (1999). *Beratungslehrer in der Praxis. Grundlagen, Aufgaben und Fallbeispiele*. Neuwied: Luchterhand.
- Gruber, H. & Stöger, H. (2011). Experten-Novizen-Paradigma. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Basiswissen Unterrichtsgestaltung, Band 2: Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft* (S. 247-264). Hohengehren: Schneider.
- Heller, K. A. (1983). Diagnostische Tätigkeit und Ausbildung von Beratungslehrern. In R. Horn, K. Ingenkamp & R. S. Jäger (Hrsg.), *Tests und Trends 3. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (S. 139-154). Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsforschung. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Aufl.) (S. 44-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hertel, S., Bruder, S. & Schmitz, B. (2009). Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz von Lehrkräften. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 117-128). Weinheim: Beltz.
- Hundsals, A. (2008). Erziehungsberatung zeigt Profil. Aktuelle Konzepte einer Institution. In H. Scheuerer-Engelsch, A. Hundsals & K. Menne (Hrsg.), *Jahrbuch für Erziehungsberatung. Band 7* (S. 15-32). Weinheim: Juventa.
- Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 53, 159-169.
- Jäger, R. S. & Petermann, F. (1992). *Psychologische Diagnostik* (2. Aufl.). Weinheim: PVU.

- Jäger-Flor, D. & Jäger, R. S. (2008). Bildungsbarometer zum Thema „Förderung im Bildungswesen“ 2/2008. Ergebnisse, Bewertungen und Perspektiven. Landau: Empirische Pädagogik.
- Krauss, S., Brunner, M., Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M. & Jordan, A. (2008). Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers. *Journal of Educational Psychology*, 100, 716-725.
- Lehmeier, H. (1995). Analyse der Tätigkeitsstruktur bayerischer Schulpsychologen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 42, 285-294.
- Lichtenberg, J. W. & Hummel, T. J. (1976). Counseling as stochastic process: Fitting a Markov chain model to initial counseling interviews. *Journal of Counseling Psychology*, 23, 310-315.
- Liermann, H. (2004). Schulpsychologische Beratung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung*. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder (S. 865-875). Tübingen: dgvt.
- Lüttge, D., Grewe, N. & Höher, G. (1985). Beratungslehrer in Niedersachsen. Ergebnisse einer Befragung. *Schulverwaltungsblatt Niedersachsen*, Heft 4, 182-187.
- Menne, K. (2010). Ratsuchende und Leistungen der Erziehungsberatung. In A. Hundsalz, K. Menne & H. Scheuerer-Englisch (Hrsg.), *Jahrbuch für Erziehungsberatung*. Band 8 (S. 33-46). Weinheim: Juventa.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Patel, V. L., Arocha, J. F. & Kaufman, D. R. (1999). Expertise and tacit knowledge in medicine. In R. Sternberg & J. Horvath (Eds.), *Tacit knowledge in professional practice. Researcher and practitioner perspectives* (pp. 75-99), Mahwah: Erlbaum.
- Ronnestad, M. H. & Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on development. *Journal of Career Development*, 30, 5-44.
- Rüdiger, D. (1990). Beratung in der Schule. Aufgaben für Lehrer, Beratungslehrer und Schulpsychologen. In N. Grewe (Hrsg.), *Beratungslehrer – eine neue Rolle im System* (S. 27-36). Neuwied: Luchterhand.
- Sassenscheidt, H. (1993). Welche Wirkungen hat Einzelfallberatung? Eine Programmevaluation der Einzelfallhilfe von Beratungslehrerinnen und Beratungslehrern. Hamburg: Kovač.
- Schubarth, W., Speck, K., Gladasch, U. & Seidel, A. (2006). Ausbildungsprozess und Kompetenzen. Ergebnisse der Potsdamer Lehramtskandidatinnen-Studie 2004/05. In J. Seifert & J. Abel (Hrsg.), *Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven* (S. 161-180). Münster: Waxmann.

- Schuster, W.-D. (2007). Unterstützung durch Schulpsychologen und Beratungslehrkräfte. In D. Menzel & W. Wiater (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf in der Regelschule. Band III: Schulische und außerschulische Unterstützungssysteme* (S. 29-45). Donauwörth: Auer.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Skovholt, T. M. & Jennings, L. (Eds.). (2004). *Master therapists: Exploring expertise in therapy and counseling*. Boston: Allyn & Bacon.
- Spengler, P. M., Strohmer, D. C., Dixon, D. N. & Shivy, V. A. (1995). A scientist-practitioner model of psychological assessment: Implications for training, practice, and research. *The Counseling Psychologist*, 23, 506-534.
- Strasser, J. (2006). Erfahrung und Wissen in der Beratung – theoretische und empirische Analysen zur Entstehung und Entwicklung professionellen Wissens in der Erziehungsberatung. Göttingen: Cuvillier.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2003). Kompetenzerwerb in der Beratung. Eine kritische Analyse des Forschungsstands. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 381-399.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2008). Kompetenz von Beratungslehrern im Vergleich. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise* (S. 237-258). Münster: Waxmann.
- Voss, J. F. & Post, T. A. (1988). On the solving of ill-structured problems. In M. T. H. Chi, R. Glaser & M. J. Farr (Eds.), *The nature of expertise* (pp. 261-285). Hillsdale: Erlbaum.
- Weresch, I. & Bodensohn, R. (2010). KOSTA<sup>®</sup> II – Das Instrument zur Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerbildung im Vergleich zweier Kohorten – Konsequenzen und Hilfestellung zum Selbststudium. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3, 84-106.
- Weinert, F. E. (2001). A concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-65). Seattle: Hogrefe & Huber.

#### *Anschrift der Autoren:*

Dr. Josef Strasser, Universität Augsburg, Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg, Tel.: +49 821 598 5524, E-Mail: josef.strasser@zdf.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Hans Gruber, Universität Regensburg, Universitätsstraße 31, 93053 Regensburg, Tel.: +49 (0)941 943 3784, E-Mail: Hans.Gruber@ur.de