

Pregler, Sabine

## Unterrichtsevaluation in der klinisch-psychologischen Universitätsausbildung

*Unterrichtswissenschaft 17 (1989) 1, S. 13-24*



Quellenangabe/ Reference:

Pregler, Sabine: Unterrichtsevaluation in der klinisch-psychologischen Universitätsausbildung - In: Unterrichtswissenschaft 17 (1989) 1, S. 13-24 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-296385 - DOI: 10.25656/01:29638

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-296385>

<https://doi.org/10.25656/01:29638>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

# Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung  
17. Jahrgang / Heft 1 / 1989

---

## Thema:

### Beratung

Verantwortlicher Herausgeber:  
Christian-Rainer Weisbach und Walther Zifreund

Marita Brinkmann:

Empathie — Probleme bei der Operationalisierung eines  
vieldeutigen Konstrukts 2

Sabine Pregler:

Unterrichtsevaluation in der klinisch-psychologischen  
Universitätsausbildung 13

Christian-Rainer Weisbach:

Training des Supervisionsverhaltens durch Videoselbst-  
konfrontation und parallelgeschaltete Kontrollsupervision als  
Stimulated Recall-System 25

Thomas Johannes Helle:

Direktive Gesprächs-Führung 36

Peter Gaude:

Selbstbewertung und Beratung in der Lehrerausbildung (SBL) —  
ein angewandtes Forschungsprojekt 47

## Allgemeiner Teil

Ulf Mühlhausen:

Die Determiniertheit des Unterrichts durch Lehrer-  
und Schülerpläne 60

J. Elsingerhorst, W. Langthaler, K. Schmeck:

Objektive, subjektive und physiologische Korrelate von  
Belastungssituationen eines Lehrers — Eine Fallstudie 78

**Berichte und Mitteilungen** 87

**Buchbesprechungen** 92

---

Sabine Pregler

## Unterrichtsevaluation in der klinisch-psychologischen Universitätsausbildung

Evaluation University Education of Future Therapists

---

*Der folgende Artikel diskutiert die Grundfragen nach Inhalt und Methode angemessener universitärer Praxisausbildung für angehende Therapeuten.*

*Dabei werden die Grundzüge des traditionellen universitären Unterrichts den in den letzten Jahren entwickelten alternativen Lernmöglichkeiten gegenübergestellt.*

*In der Diskussion um die gesetzliche Anerkennung psychotherapeutischer Tätigkeit durch Diplompsychologen wird die Notwendigkeit von Effektivitätsnachweisen der klinisch-psychologischen Ausbildung deutlich.*

*Die an der Universität Tübingen durchgeführte Evaluationsstudie zeigt eine Möglichkeit universitärer Unterrichtsevaluation.*

*In Germany the legal status of therapeutic work done by psychologists is still an open question. It is more than obvious in this discussion that significant empirical efficiency of psychological education at the university (diploma) is missing.*

*This article asks how to teach psychotherapy and what the effective ingredients of practical training for tomorrow-therapists are. The characteristics of traditional education at the university are discussed contrary to the alternatives that have been developed during the last years. The described study of evaluation at the University of Tübingen shows one possibility to evaluate university curricula.*

### 1. Kernfragen des universitären Beratungsunterrichts

„The question of *how* to teach psychotherapy seems not to be so greatly different from the matter of how to teach other complex behavioral skills“ (S. 962).

Dieses Resümee zieht Ruth Matarazzo (1978) aus ihren Studien über die klientenzentrierte, didaktisch-erlebens-orientierte Ausbildung, das „Microcounseling“ und das Paradigma der Verhaltensmodifikation.

Vier Elemente kennzeichnen, vom Ausbildungsinhalt unabhängig, die effektive Ausbildung: klar formulierte Lernziele, fortschreitende Lernstufen, Erfolgsmessung und Feedback für den Auszubildenden. Keine Übereinstimmung herrscht bei der Frage nach dem Inhalt einer sinnvollen Beratungsausbildung, bei der Frage danach, *was* die „klar formulierten Lernziele“ beinhalten sollen.

Die „Beziehungsvariablen“ der klientenzentrierten Beratung und die „Kommunikationsfertigkeiten“ des Microcounseling sind für Matarazzo — in Anspielung auf die vielzitierte Hypothese Carl Rogers' — eine notwendige therapeutische Grundlage aber sicher nicht hinreichend zum höchsten Wohle des Klienten. Darüber hinaus muß ein Therapeut auch Informationen geben können, konfrontieren und dem Klienten Sicherheit vermitteln.

Hier wird die Frage nach der „Beratungskompetenz“ gestellt, wobei auf der Hand liegt, daß die Vielfalt der existierenden Therapie- und Beratungsformen eine einheitliche Antwort erschwert. Sie unterscheiden sich in ihren Zielen, Methoden, Evaluationsformen ebenso wie in den postulierten Lernvorgängen und dem zugehörigen Menschenbild.

Die außeruniversitären Ausbildungsverbände (DGVT, GwG, DPV, DAP etc.) erstellen institutsinterne Anforderungen, die sich auf formale Kriterien, u.a. die Mindestdauer der Weiterbildung in Jahren/Stunden, den Besuch von Seminaren und Vorlesungen sowie Eigentherapie und Kontrollbehandlung stützen. Die Aufnahme- und Prüfungskriterien bleiben im geheimnisvollen Dunkel.

Sol L. Garfield (1977) sucht Orientierung in der Psychotherapieforschung:

„Only after we can first specify the operations which make for positive change in psychotherapy can we go on to develop and evaluate effective means of teaching such skills and procedures“ (S. 80).

Am Beispiel der Forschungsergebnisse zur Eigentherapie, die beim Großteil der Therapieverbände Bestandteil der Ausbildung ist, zeigt sich exemplarisch, daß dieser Weg in einer Sackgasse endet: empirische Mängel lassen oft keine weitreichenden Schlußfolgerungen zu. Empirische Quellen vermögen *pro* und *contra* gleichermaßen zu stützen oder zu entkräften (Zimmer, 1983).

Von zentraler Bedeutung ist das für die Ausbildungssituation sich ergebende Dilemma: auf der einen Seite will der Ausbilder dem Studierenden Wissen über Methoden und deren Umsetzung in die Praxis vermitteln, während sie gleichzeitig auf der anderen Seite mit der Zweifelhaftheit des als gültig erklärten Wissens und der „further research is needed“-Haltung konfrontiert werden. Die gerade für den Anfänger wichtige sichere Basis kann so nicht glaubwürdig vermittelt werden.

Ich betrachte Garfields Anspruch als durchaus gerechtfertigt: das therapeutische Vorgehen, das beim Klienten positive Veränderungen hervorruft, sollte Gegenstand der Ausbildung sein.

Dem steht nur ein Umstand entgegen: *jetzt* werden Berater gebraucht und ausgebildet. Es ist nicht zu realisieren, die Spezifizierung der Wirkfaktoren abzuwarten und erst *dann* auszubilden.

Die Frage nach den Inhalten der Beratungsausbildung bleibt somit offen und zu Beginn jeder Ausbildung von neuem zu prüfen und zu überbedenken.

## 2. Traditioneller Unterricht in Beratung und Therapie

Berater und Psychotherapeuten sind von ihrer Grundausbildung her gesehen gegenwärtig Psychologen, Mediziner, aber auch Pädagogen, Sozialarbeiter und Theologen.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Praxisausbildung der Klinischen Psychologen. Es wird vorausgesetzt, daß eine „... intensive Psychotherapieausbildung eine Ausbildung in psychologischer Beratung mitenthält“ (Birtsch/Tscheulin, 1980, S. 13).

In der Regel erfolgt Wissensvermittlung zu Beginn des Studiums in Vorlesungen und Seminaren. Hinzu kommen im Laufe der Zeit verschiedene Experimentalpraktika, Praxisdemonstrationen in Fallseminaren (Einwegscheiben etc.) sowie Praktika, in denen die Studenten therapeutische Verhaltensweisen untereinander erproben und sich in der Klientenrolle erfahren. Außenpraktika in therapeutischen Institutionen sollen psychologisches Handeln unter Supervision ermöglichen.

Das Ausbildungsziel des universitären Unterrichts besteht in der Vermittlung einer Berufseingangsqualifikation, die wissenschaftliche als auch berufsvorbereitende Kompetenzen umfassen soll (Sommer/Kallinke, 1980).

In der Ausbildungsrealität wird ersteres eindeutig betont. Es zielen zwar zwei Drittel des Lehrangebots auf die Vermittlung praktischer Fertigkeiten (der hohe Anteil kommt durch Parallelveranstaltungen zustande — aufgrund der Teilnahmebeschränkungen!), dennoch können an der Universität nur Ansätze praktischer Kenntnisse vermittelt werden. Die Arbeit mit Klienten bleibt hinter der Lehre von Methoden zurück. Nur 46,5% der Studierenden konnten 1977 wenigstens *eine* Therapie unter Supervision durchführen (Groeger et al., 1979, S. 180 ff). In den letzten 10 Jahren hat sich hier nichts grundlegendes geändert. Dies berührt den wichtigsten Problembereich der traditionellen Unterrichtspraxis, den

### *Theorie-Praxis-Bezug.*

Theoriewissen und Praxistätigkeit brauchen sich gegenseitig. Die Studierenden sollen theoretische Erkenntnisse auf Praxissituationen übertragen lernen, praktische Erfahrungen theoretisch reflektieren können und eigenes Handeln gedanklich und praktisch weiterentwickeln. Die Herstellung von Praxiskontakten ist generell ein Problem. Ethische Bedenken, einen Klienten einem unerfahrenen Anfänger anzuvertrauen, fehlende eigene Versorgungseinrichtungen der Institute, die karge Zusammenarbeit von Universitäten und Praxisinstitutionen und mangelnde Personalkapazität bei der Anleitung und Supervision von studentischen Beratungen/Therapien sind nur ein Teil der dabei auftretenden Schwierigkeiten. Nicht zu vergessen ist hier die bewußte Trennung von Wissensvermittlung und Erfahrungslernen im traditionellen Unterricht. Realität ist, daß Theorie und Praxis im Studium nur ausnahmsweise nicht getrennt voneinander bearbeitet werden, der Transfer bleibt selten.

### *Praxislernen und Methodenlernen.*

Methodenlernen ist in der Regel schul- bzw. technikorientiert und wird meist in Rollenspielform vermittelt. Lernfortschritte können übersicht-

lich und mit sukzessivem Schwierigkeitsgrad angeordnet sowie zeitlich und personell ökonomisch vermittelt werden.

Praxislernen erfolgt vor Ort im Kontakt mit dem Klienten unter Anleitung und Betreuung von erfahrenem Personal in längerer, kontinuierlicher Tätigkeit. Der Klient ist „echt“, die Situation hat Ernstfallcharakter. Beide Lernformen haben ihre Vorzüge, ideal ist das Angebot beider, aufeinander bezogen und aufbauend. Die Verknüpfung fordert vom Studierenden eine erste Auseinandersetzung mit der differentiellen Indikation bestimmter Therapieformen/-interventionen, abhängig vom Klientenproblem, der Klientenpersönlichkeit, institutionsabhängiger Möglichkeiten bzw. Einschränkungen.

Dieser Transfer bleibt bisher der Findigkeit oder Intuition des Studierenden überlassen.

### *Therapeutisches Selbsterleben.*

Die spezifische Problematik der helfenden Berufe, die zunehmend in der Literatur thematisiert wird (u.a. Edewich/Brodsky, 1984) findet in der universitären Praxisausbildung kaum Beachtung. Sich mit persönlichen Empfindlichkeiten auseinanderzusetzen, individuelle Fähigkeiten und auch Grenzen zu erleben und zu reflektieren, ist bislang dem persönlichen Engagement und Interesse (bisweilen auch dem Leidensdruck) des einzelnen Studierenden überlassen und findet, wenn überhaupt, isoliert von der Ausbildungssituation statt oder nach Abschluß des Studiums in zeitlich und finanziell aufwendigen Weiterbildungen.

Die Auseinandersetzung mit der therapeutischen Rolle sollte schon während des Studiums beginnen. Erproben, Üben und Reflektieren kann hier noch in einem „Schutzraum“ (der sowohl die angehenden Therapeuten als auch die zukünftigen Klienten schützt) stattfinden, einem allzu schmerzhaften Praxischock kann so präventiv begegnet werden ebenso wie einem frühzeitigen „burnout“.

## **3. Alternative Entwicklungen**

In den letzten Jahren wurde in Auseinandersetzung mit den genannten Unzulänglichkeiten des traditionellen Praxisunterrichts in Klinischer Psychologie nach Alternativen gesucht. Die Ergebnisse dieses Prozesses wurden zum Teil in die Unterrichtsrealität umgesetzt, zum Teil befinden sie sich noch in der Planungsphase.

### *Projektstudium.*

Der Studierende hat die Aufgabe, sich ein bestimmtes Praxisfeld adaptiv zu erschließen, dessen Anforderungen kennenzulernen und darin zu arbeiten. Im Projektstudium soll der problematische Theorie-Praxis-Transfer gewährleistet sein, ebenso der intensive Bezug zur Berufspraxis und nicht zuletzt die Vermittlung berufspolitischer Handlungskompetenz.

In Oldenburg, Osnabrück, Bielefeld und Bremen (Universitätsneugründungen! In traditionellen Hochburgen akademischer Bildung scheinen neue Entwicklungen träger zu fließen.) befinden sich solche Vorhaben in der Anfangsphase bzw. Planung. Die bisherigen Erfahrungen lassen sich so darstellen: Projektstudiengänge stellen nicht *die* brillante erhoffte Alternative dar. Dennoch bereichern sie das Studium um mehr Realität und bieten vielfältigere Lernchancen als der traditionelle Hochschulunterricht. Studierende, die zu einem erheblichen zeitlichen Engagement bereit sind, werden sicher davon profitieren (siehe Fiedler, 1980, S. 185 ff.).

### *Problemorientierte Ausbildung.*

Als oberstes Lernziel dieser Alternative nennt Vera Birtsch (1980, S. 229 ff.) die „flexible Qualifikation“ des Auszubildenden. Es zeichnet sich durch drei Prinzipien aus:

— Problem-Orientierung statt Technik-Orientierung.

Zunächst soll das Problem des Klienten verstanden werden, im nächsten Schritt werden verschiedene psychotherapeutische Sichtweisen und Interventionen im jeweiligen Kontext eingeführt.

— Herstellung des Praxisbezugs.

Verschiedene Ausbildungselemente zunehmender Praxisnähe und Komplexität bauen aufeinander auf, u.a. Demonstration und Fallbesprechung, Rollenspiel, Therapie unter Supervision, Projektstudium.

— Didaktische Strukturierung.

Der gestufte Praxisbezug soll die schrittweise Erweiterung der Problemlösungskapazität ermöglichen.

Erprobt wurde dieses Konzept als Grundkurs in der klinisch-psychologischen Ausbildung am Psychologischen Institut Heidelberg. Die Evaluation ergab einen signifikanten Lernerfolg in den untersuchten Variablen (ebd., S. 306 f.). Die Grenzen der Ausbildung werden ebenfalls benannt: höhere zeitliche Anforderungen an die Studierenden wie an die Ausbilder, die dazu entsprechend qualifiziert sein müssen.

### *Integratives Ausbildungsmodell.*

Dieter Tscheulin (1980, S. 215 ff.) steht mit seinem Unterrichtsangebot in der Tradition des von Charles Truax et al. (1964, S. 240 ff.) als „integrated didactic and experiential approach“ bezeichneten Lernkonzepts. Integration bedeutet die Verknüpfung von intellektuellem Lernen und persönlichem Selbsterleben, die Verflechtung didaktischer und therapeutischer Ziele. Der Auszubildende eignet sich den Lerninhalt an, indem er ihn am *eigenen Leib* erlebt (und bevor er ihn am Klienten ausprobieren kann). Im direkten Vergleich zwischen integrativen und nicht-integrativen Kursen fand Tscheulin signifikante Ergebnisse in den gewünschten Variablen (ebd., S. 225). Der Unterrichtserfolg in integrativen Kursen scheint nur unter der Bedingung gewährleistet zu sein, daß der Ausbilder *tatsächlich* therapeutische Bedingungen verwirklicht, nicht nur *versucht*, erlebnismäßige therapeutische Prozesse zu stimulieren.

#### 4. Evaluation universitärer Lehrveranstaltungen

Universitärer Unterricht selbst ist höchst selten Gegenstand der Forschung, obwohl Lehrmethoden als auch Lerninhalte für Verhalten, Effektivität und Kompetenz der zukünftigen Psychotherapeuten, Seelsorger, Sozialarbeiter etc. die Berufsgrundlage bilden. Systematische empirische Untersuchungen des universitären Unterrichts stellen Raritäten dar. Die wenigen Ausnahmen liegen zumeist als unveröffentlichte Dissertationen vor (siehe u.a. Birtsch, 1977; Seidenstücker, 1976).

Ich sehe darin weniger die Ursache als eher ein typisches Merkmal der Trägheit der traditionellen Ausbildung: die Auseinandersetzung mit der praktischen Anwendbarkeit des in langen Jahren angeeigneten Wissens, der individuell verschiedenen Fähigkeit zum Transfer in die Berufspraxis sowie nicht zuletzt mit den persönlichen Fähigkeiten und Grenzen in der therapeutischen Arbeit, findet *nach* dem Studium innerhalb der psychotherapeutischen Gesellschaften statt — unter erheblichem zeitlichem und finanziellem Aufwand. Die Ausbildungsfragen werden in die Grenzen einzelner Schulrichtungen verwiesen.

M.E. stellt dies ein erstaunliches Faktum dar, angesichts der vehementen Forderung nach sauberer Empirie, Überprüfbarkeit und Meßbarkeit von Hypothesen auf anderen Gebieten der Forschung der Klinischen Psychologie. Es scheint, als ob die psychologische Forschung, die vielerorts strengere Maßstäbe an Wissenschaftlichkeit fordert als die traditionellen Naturwissenschaften selbst, auf diesem Forschungsauge blind ist. Umso erstaunlicher ist dieser Umstand, als die Evaluationsuntersuchungen von Lehrveranstaltungen im klinisch-psychologischen Bereich in der Diskussion um die gesetzliche Anerkennung von Diplompsychologen von großer Bedeutung sein könnte. Möglicherweise ist gerade in diesem Umstand die Erklärung für die Seltenheit solcher Projekte zu finden: die Dokumentation bestimmter Ausbildungseffekte berührt brisante gesundheits-, berufs- und hochschulpolitische Diskussionen.

Vera Birtsch (1980) bringt die eventuellen Auswirkungen solcher Forschung auf den Punkt: „Im Falle des Effektivitätsnachweises der Unterrichtsausbildung verstärkt sie die Forderungen nach gesetzlicher Anerkennung psychotherapeutischer Tätigkeit durch Diplom-Psychologen. Im Falle des Nachweises der Abhängigkeit von Ausbildungseffekten, z.B. von bestimmten Voraussetzungen auf Seiten der Studierenden, schafft sie die Grundlage für die von Studierenden zurückgewiesenen Selektionsmaßnahmen“ (S. 277).

M.E. spricht die politische Dimension dieser Forschung gewiß nicht gegen, sondern ganz im Gegenteil eindeutig *für* die Realisierung solcher Projekte.

Die Erstellung praxisrelevanter, effektiver Curricula liegt im Ausbildungsinteresse der Studierenden. Der Studienabschluß soll dem künftigen Arbeitgeber das Vorhandensein der für die praktischen Tätigkeiten

ausreichenden Qualifikationen garantieren. Die heutige Arbeitsmarktsituation mit begrenztem Stellenangebot und immer wieder neuen Stellenstreichungen bei wachsenden Bewerbungszahlen fordert geradezu den Nachweis von praxisrelevanter Ausbildung. Wie die Erfahrung zeigt, wiegt so manches Mal der Nachweis von praktischen Fertigkeiten und einschlägigen Erfahrungen mehr als nur ein glänzendes Diplomzeugnis. Daß die zukünftigen Klienten und kooperierenden Berufsgruppen an (nachgewiesener) qualifizierter Ausbildung interessiert sind, ist aus naheliegenden Gründen einleuchtend.

Ausbildungs- wie auch Praxisinteresse werfen unmittelbar die Frage nach relevanten Lerninhalten und Lernzielen auf.

## **5. Beispiel einer Unterrichtsevaluation in der universitären Beraterausbildung**

### *5.1. „Beratungspraxis III“*

Im SS 1987 wurde im Rahmen einer Diplomarbeit eine Lehrveranstaltung („Beratungspraxis III“, kurz „B III“ genannt) am Zentrum für neue Lernverfahren, Institut für Erziehungswissenschaft II, Universität Tübingen, evaluiert. Diese Studie trägt die Merkmale einer ausbildungsin-  
ternen, inneren, formativen Evaluation. Das Seminar „B III“ ist das dritte Element des Beratungspraxiszyklus, der als viersemestrige Veranstaltung Studierenden der Pädagogik, Psychologie und Theologie ermöglicht, die Grundfertigkeiten klientenzentrierter Beratung zu erlernen (B I), diese als ausgebildete Tutoren weiterzuvermitteln (B II/B I) und — nach der Teilnahme an „B III“ — schließlich selbst als Ausbilder von Tutoren eingesetzt zu werden (B IV/B II).

Die Studierenden führen einen Klientenkontakt über 10 Sitzungen durch und erhalten über jede Beratungsstunde eine Supervision. Im begleitenden wöchentlichen Seminar lernen die Teilnehmer Ausbildungsinhalte (Theorie, Interventionsmethode, Selbsterfahrung etc.), die dem Richtziel „Beratungskompetenz erwerben“ untergeordnet sind. „Beratungskompetenz“ wird als „Beratungssicherheit“ verstanden. Die Ausbildungsinhalte dienen in erster Linie der Vermittlung von Sicherheit. Nach Christian-Rainer Weisbach (1984) bedarf es bei der Beraterausbildung „... einer breitgefächerten Ausbildung, die die verschiedenen Dimensionen des Beraterverhaltens gleichwertig berücksichtigt“ (S. 15). Die Lerninhalte in „B III“ sind drei Merkmalsbereichen zuzuordnen: kognitive Schemata, affektives Lernen und Verhaltenstraining. Die Auswahl der Lernziele selbst wird lernzielorientiert und nach den Kriterien der Angemessenheit, Anwendbarkeit, Plausibilität und Zweckmäßigkeit entschieden (siehe Pregler, 1988, S. 34 ff.). Die Verfügbarkeit von Reflexions- und Erklärungsmöglichkeiten beraterischer Prozesse vermittelt dem Lernenden Sicherheit durch kognitives Wissen ebenso wie ein vielfältiges beraterisches Verhaltensrepertoire zur Verhaltenssicherheit

verhilft. Diese Schwerpunkte zu Beginn des Seminars werden im zweiten Drittel zunehmend um affektive Lerninhalte bereichert — affektive Sicherheit durch Wahrnehmung des eigenen Könnens und der persönlichen Grenzen wie um die Stimmigkeit von Technik und Person. Hier wird Dieter Tscheulins Lernziel „Therapeutisches Selbsterleben“ (s.o.) angestrebt, wobei dies in der Einzelsupervision intensiviert wird. Die Verknüpfung von Methodenlernen und Praxislernen einerseits sowie von Theorie und Praxis andererseits wird durch diese Lernform entscheidend gefördert: die Situation ist „echt“, die gemachten Erfahrungen werden in Supervision oder Seminar reflektiert, die Auseinandersetzung mit Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Therapieansätze werden angeregt.

Das Richtziel „Beratungskompetenz erwerben“ umfaßt die Grobziele:

1. die Inhalte/Themen des Seminars verstehen,
2. erlernte Fertigkeiten/Erkenntnisse aus dem Seminar in die Beratung übertragen,
3. individuelles Lernziel erreichen.

## *5.2 Darstellung und Auswertung der Daten*

Nach Christoph Wulf (1972) ist es „... die Aufgabe formativer Evaluation, auf jede nur erdenkliche Weise Information über die Wirkungen des Curriculums zu erhalten“ (S. 20). Als Informationsquellen wurden diese Datenerhebungen durchgeführt:

1. Schriftliche Rückmeldung der Teilnehmer im vergangenen Semester
2. „Baseline“-bogen: schriftliche Befragung der Teilnehmer über ihre Bedürfnisse zu Beginn des Seminars
3. Lernzielkontrollen im Seminar
4. Strukturiertes Abschlußfeedback am Ende des Seminars.

### *Datenquelle 1 und Datenquelle 2*

Diese werden im Sinne einer „Kontextevaluation“ nach Daniel L. Stufflebeam (1972) angesehen: „Das Hauptziel der Kontextevaluation besteht darin, die Voraussetzungen, unter denen eine Reform erfolgt, und die unbefriedigten Bedürfnisse der Umwelt und die mit ihnen verbundenen Probleme zu bestimmen.“ (S. 132)

Diese umfaßt in der ersten Phase der Projektplanung zwei Ziele:

1. Konzeption des Seminars von seiten der Seminarleitung
2. Erhebung der (unbefriedigten) Bedürfnisse von Teilnehmerseite.

Das erste Ziel wurde in der Planungsphase des Seminars durch die Festsetzung der Lernziele von seiten der Seminarleitung durch die Zielanalyse“ nach Robert F. Mager (1973) und die Bestimmung der Kriterien zur Auswahl der Lerninhalte und die Auswahl derselben erreicht.

Das zweite Ziel wurde durch Erhebung von „Datenquelle 1“ und „Datenquelle 2“ erfüllt.

### Datenquelle 3

Sie dient als „Prozeßevaluation“, die nach Daniel L. Stufflebeam (1972) die Aufgabe hat, „... den Mitarbeitern des Projekts dabei zu helfen, ihre alltäglichen Entscheidungen ein wenig rationaler zu fällen, um so die Qualität der Programme zu verbessern“ (S. 135).

Neben der regelmäßigen mündlichen Befragung zu Beginn jeder Seminareinheit wurden Lernzielkontrollen (LZK) durchgeführt. Die Lernzielkontrollen sind in Form und Auswertungsmodus verschieden. Einem Ermüdungseffekt sollte vorgebeugt werden, darüberhinaus erfordert der Inhalt der Lerneinheiten unterschiedliches Vorgehen („Lernwissen“ versus „Selbsterfahrungswissen“).

### Datenquelle 4

Ebenfalls im Sinne der „Prozeßevaluation“ (s.o.) wird das strukturierte Abschlußfeedback betrachtet. Hier geht es vor allem um die Fragen,

- inwieweit erlernte Fertigkeiten/Erkenntnisse aus dem Seminar in die Beratung übertragen wurden,
- wie die Teilnehmer die eigene beraterische Sicherheit einschätzen und
- welchen Beitrag das „B III“-Seminar leistet.

## 5.3. Ergebnisse

### a) Einschätzung durch die Teilnehmer

Die Einschätzung der eigenen beraterischen Sicherheit durch die Teilnehmer ergab folgendes Bild:

— Persönliche Sicherheit:

7 Teilnehmer schätzten sich als sicherer ein

3 Teilnehmer schätzten sich als viel/deutlich/wesentlich sicherer ein.

(2 Teilnehmer erwähnten einen zyklischen Verlauf: zu Beginn starke Verunsicherung, die im Verlauf der Ausbildung abnahm und gegen Ende in zunehmende Sicherheit überging, danach sicherer als zuvor).

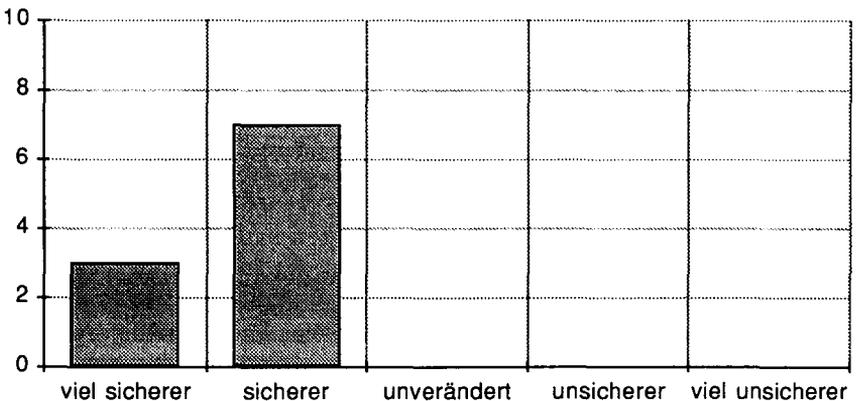


Abb. 1:

Einschätzung der eigenen beraterischen Sicherheit durch Teilnehmer nach „B III“

Die Antworten entfielen auf die folgenden Kategorien:

A) BERATUNG

z.B. „Es war die Erfahrung wichtig, 10 Stunden beraten zu haben“, „ich weiß jetzt, daß ich einen Gesprächskontakt mit 10 Stunden gut bewältigen kann“.

B) SEMINARINHALTE

mit Schwergewicht auf Verhaltenstraining, z.B. „Es macht mich ruhiger und sicherer, mehr Techniken zur Verfügung zu haben“, „Ich habe jetzt mehr Handlungsalternativen . . .“, „. . . Erweiterung des Spektrums . . .“.

C) SUPERVISION

meist ohne Zusatzklärung, selten „persönliche Schwachstelle erkannt“, „besseres Kennenlernen der Grenzen und Fähigkeiten“.

— Die dabei wirksamen Ausbildungselemente wurden wie folgt benannt:

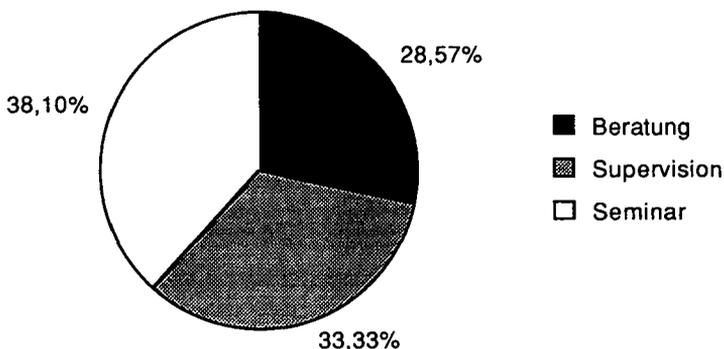


Abb. 2:

Einschätzung der wirksamen Ausbildungselemente von „B III“ durch die Teilnehmer

b) *Einschätzung durch die Ausbilderin*

Die Flexibilität eines curricularen Lehrplans hat sich bewährt, wobei es angeraten scheint, die Möglichkeit zur Mitgestaltung durch die Teilnehmer zu institutionalisieren. Nur der verbale Hinweis auf die Eigenverantwortung reicht nicht aus, um die Teilnehmer dazu zu motivieren und zu ermutigen (z.B. „Blitzlicht“).

Um dem Wunsch nach mehr Übungszeit und mehr Gruppennähe der Teilnehmer entgegenzukommen, wurde im Seminar verstärkt in Kleingruppen gearbeitet — dies sollte beibehalten werden.

Um das meist diffuse Gefühl, viel gelernt zu haben, in ein konkretes Wissen um den Lernfortschritt zu verwandeln, kann noch stärker als bisher lernzielorientiert vorgegangen werden, wobei sich hier eine Kombination von *allgemeinen* und *individuellen* Lernzielen anbietet.

Die Lerninhalte selbst wurden, sofern sie neu und attraktiv waren, in ihrer Relevanz nicht unterschiedlich beurteilt. Bei Lernerfolg und

Transfer ergab sich das gleiche Ergebnis. Bedeutsame Variablen scheinen hier der Zeitpunkt der Vermittlung und der enge Bezug zur Beratung (Verknüpfung von Theorie und Praxis) sowie die Möglichkeit zur Auseinandersetzung „Person-Technik“.

Die in der Arbeit angewandte Untersuchung einer formativen, inneren Evaluation innerhalb *einer* Gruppe ist dem Entwicklungsstand der Ausbildung angemessen.

Über eine summative Evaluation können derzeit nur Vorüberlegungen angestellt werden, und die Frage, wie die Kriterien einer klassischen experimentellen Anordnung wie Planbarkeit, Wiederholbarkeit und Variierbarkeit verwirklicht werden können, muß in der Zukunft geklärt werden.

Es kann in Erwägung gezogen werden, Störfaktoren von seiten der Teilnehmer (unterschiedliche Ausgangsbedingungen: Vorerfahrungen, Praxisnähe, eigene psychische Störungsfreiheit etc.) durch Randomisierung auszuschließen (in 2 Kleingruppen). Bisher erfolgt die Aufteilung nach dem Sympathieprinzip, *dem* Aufteilungsmodus in allen Seminaren des „Beratungspraxiszyklus“.

Der Einsatz eines Kontrollgruppendesigns ist eine weitere Zukunftsperspektive sowie die Hinwendung zur konsequenten Einzelfallstudie.

Im jeweiligen Fall muß geklärt werden, wie die Untersuchung der gegebenen Ausgangssituation, dem Erkenntnisinteresse des Untersuchenden und nicht zuletzt dem Ausbildungsinteresse der Studierenden gerecht werden kann.

Abschließend sei noch auf einen unschätzbaren Vorteil von innerer, formativer Evaluation hingewiesen: die oben genannten Ergebnisse konnten unverzüglich in die Tat umgesetzt werden, was dem Interesse aller Beteiligten entspricht.

Für die Zukunft bleibt zu hoffen, daß empirische Untersuchungen der universitären Ausbildung und ihrer Ausbildungsprobleme den Seltenheitswert gegen den der Selbstverständlichkeit eintauschen.

## Literatur

- BIRTSCH, V.: Evaluation klinischer-psychologischer Ausbildung und empirische Analyse eines praxisbezogenen Grundkurses. Unveröffentlichte Dissertation, Heidelberg 1977.
- BIRTSCH, V.: Problemorientierte Ausbildung als Anleitung zur Integration psychotherapeutischer Modelle und Techniken. In: BIRTSCH, V., TSCHEULIN, D. (Hrsg.): Ausbildung in klinischer Psychologie und Psychotherapie. Beltz, Weinheim/Basel 1980, S. 229-239.
- BIRTSCH, V.: Grundfragen der Evaluation in der klinisch-psychologischen Universitätsausbildung. In: BIRTSCH, V., TSCHEULIN, D. (Hrsg.): Ausbildung in klinischer Psychologie und Psychotherapie. Beltz, Weinheim/Basel 1980, S. 275-288.
- BIRTSCH, V.: Evaluation eines problem-orientierten Ausbildungskurses zur Vermittlung klinisch-psychologischen Gesprächsverhaltens. In: BIRTSCH, V., TSCHEULIN, D. (Hrsg.): Ausbildung in Klinischer Psychologie und Psychotherapie. Beltz, Weinheim/Basel 1980, S. 300-307.

- BIRTSCH, V., TSCHEULIN, D.: Zur Bedeutung und Problematik der Ausbildung in Klinischer Psychologie und Psychotherapie. In: BIRTSCH, V., TSCHEULIN, D. (Hrsg.): Ausbildung in Klinischer Psychologie und Psychotherapie. Beltz, Weinheim/Basel 1980, S. 11-19.
- EDELWICH, J., BRODSKY, A.: Ausgebrannt. Das „Burnout“-Syndrom in den Sozialberufen. AVM, Salzburg 1984.
- FIEDLER, P.A.: Adaptives Praxislernen im klinisch-psychologischen Projektstudium. In: BIRTSCH, V., TSCHEULIN, D. (Hrsg.): Ausbildung in Klinischer Psychologie und Psychotherapie. Beltz, Weinheim/Basel 1980, S. 185-199.
- GARFIELD, S.L.: Research on the Training of Professional Psychotherapists. In: GURMAN, A., RAZIN, A. (Hrsg.): Effektive Psychotherapy. Pergamon Press, Oxford 1977, S. 63-83.
- GROEGER, W.M., WITTCHEN, H.-U., DVORAK, A., FICHTER, M.: Zur klinisch-psychologischen Schwerpunktausbildung im Rahmen des Diplomstudienanges „Psychologie“. Eine empirische Analyse, Teil I. Psychologische Rundschau 30 (1979), 180-197.
- MAGER, R.F.: Zielanalyse. Beltz, Weinheim 1973.
- MATARAZZO, R.G.: Research on the Teaching and Learning of Psychotherapeutic Skills. In: BERGIN, A.E., GARFIELD, S.L. (Hrsg.): Handbook of Psychotherapy and Behavior Change. Wiley, New York 1978, S. 941-966.
- PREGLER, S.: Evaluation von Ausbildungsprozessen im Projekt „Beratungspraxis“. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Arbeitsbereich Klinische Psychologie des Psychologischen Instituts, Tübingen 1988.
- SEIDENSTÜCKER, E.: Konstruktion und Evaluation eines Trainingsprogramms für Klinische Interviews. Unveröffentlichte Dissertation, Regensburg 1976.
- SOMMER, G., KALLINKE, D.: Zukünftige klinisch-psychologische Tätigkeit und Ausbildung. In: BIRTSCH, V., TSCHEULIN, D. (Hrsg.): Ausbildung in Klinischer Psychologie und Psychotherapie. Beltz, Weinheim/Basel 1980. S. 54-67.
- STUFFLEBEAM, D.L.: Evaluation als Entscheidungshilfe. In: WULF, CH. (Hrsg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. Piper, München 1972. S. 113-145.
- TRUAX, CH.B., CARKUFF, R.R., DOUDS, J.: Toward an Integration of the Didactic and Experiential Approaches to Training in Counseling and Psychotherapy. Journal of Counseling Psychology 11, (1964), 240-247.
- TSCHEULIN, D.: Das integrative Ausbildungsmodell: Die Verbindung von didaktischen und therapeutischen Zielsetzungen bei der Ausbildung in Therapeutischem Basisverhalten. In: BIRTSCH, V., TSCHEULIN, D. (Hrsg.): Ausbildung in Klinischer Psychologie und Psychotherapie. Beltz, Weinheim/Basel 1980. S. 215-228.
- WEISBACH, CH.-R.: Die tutorielle Kleingruppe in ihrer Eignung für ein Training des Beraterverhaltens. Ein generatives Ausbildungskonzept. Unveröffentlichtes Manuskript am Zentrum für Neue Lernverfahren, Tübingen 1984.
- WULF, CH. (Hrsg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. Piper, München 1972.
- ZIMMER, D.: Empirische Ergebnisse der Therapieforschung zur Therapeut-Klient-Beziehung. In: ZIMMER, D. (Hrsg.): Die therapeutische Beziehung. edition psychologie, Weinheim 1983. S. 12-29.

Anschrift der Autorin:

Sabine Pregler, Dipl.-Psych., Institut für Erziehungswissenschaften II,  
Zentrum für neue Lernverfahren an der Universität Tübingen,  
Münzgasse 11, 7400 Tübingen.