

Fernstudium
Ausbildung zum Beratungslehrer

Studienblock III: Aufgabenfelder des Beratungslehrers
(Basistext, Teil A)

Studienbrief 6:

Schullaufbahnberatung

Autoren:

U. BANDLOW, R. FRICK, K. HELLER, E. HÖRING, W. HONAL,
L. R. MARTIN, H.-J. PFISTNER, D. RÜDIGER

Zusammenstellung und Bearbeitung:

LOTHAR R. MARTIN und DIETRICH RÜDIGER

Fernstudiendidaktische Bearbeitung:

Projektgruppe des DIFF

416 079 320 100 17



Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen

Fernstudienlehrgang »Ausbildung zum Beratungslehrer«

Wissenschaftlicher Beirat:

Vorsitzender des Beirats	Professor Dr. Kurt Aurin
Experten aus Wissenschaft und Praxis	Regierungsdirektor Wolfgang Antoni (bis 28. 3. 1979) Oberregierungsrat Wolfgang Arnhold Professor Dr. Walter Bärsch Professor Dr. Kurt Heller Professor G. F. Hertel Dipl.Psych. Helmut Heyse (seit 1. 4. 1979) Professor Dr. Elfriede Höhn Studiendirektor Dr. Emil Höring Studienprofessor Dr. Lothar R. Martin Professor Dr. Hans-Jürgen Pfistner Professor Dr. Wolfgang Royl Professor Dr. Dietrich Rüdiger Professor Dr. Franz Emanuel Weinert
Vertreter der Bundesländer	Ministerialrat Werner Grandjean Ministerialrätin Annegret Stolz-Wiegand
Vertreter des Bundes	Regierungsdirektor Dr. Gerhard Eisfeld (bis 22. 2. 1979) Regierungsdirektor Günther Marwitz (seit 22. 2. 1979)
Vertreter des DIFF	Professor Dr. Karlheinz Rebel

Projektgruppe des DIFF:

Leiter der Projektgruppe	Dipl.-Psych. Reinhard Frick
Wissenschaftliche Mitarbeiter	Dipl.-Psych. Ute Bandlow Dipl.-Psych. Sigrid Rotering-Steinberg (bis 1. 11. 1978) Gabriele Steffen (vom 1. 5. 1978 bis 1. 6. 1979)

© Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Tübingen 1985
(revidierte Fassung).

Alle Rechte vorbehalten.

Nachdruck, Vervielfältigung und Übersetzung, auch auszugsweise, nur mit ausdrücklicher Genehmigung des Instituts gestattet.

Printed in Germany.

Satz: pagina GmbH, Tübingen

Inhaltsverzeichnis

0.	Einführung in den Studienblock III	1
0.1.	Beratung – Beratungsbereiche	1
0.2.	Übergreifende Lernziele	2
0.3.	Aufbau des Studienblocks	4

Teil A: Schullaufbahnberatung

1.	Strukturelemente der Schullaufbahnberatung	7
1.1.	Beratungsanlässe	7
1.2.	Der Ratsuchende	11
1.2.1.	Die Schüler	11
1.2.2.	Die Eltern	12
1.2.3.	Die Lehrer	12
1.2.4.	Konsequenzen für den Beratungslehrer	13
1.3.	Beratungsinstanzen	14
1.4.	Aufgaben und Ziele der Schullaufbahnberatung	16
2.	Tätigkeitsfelder der Schullaufbahnberatung	18
2.1.	Gruppen-, Individual- und Systemaspekte der Schullaufbahnberatung	18
2.2.	Beratung beim Schuleintritt und in der Primarstufe	19
2.2.1.	Beratungsaufgaben	19
2.2.2.	Institutionelle Bedingungen	20
2.2.3.	Beratungsanlässe	21
2.3.	Behinderung und Sonderschulbedürftigkeit	26
2.3.1.	Behinderungsarten und ihre Häufigkeit	26
2.3.2.	Zum Begriff der »Lernbehinderung«	27
2.3.3.	Überweisungsverfahren zur Sonderschule für Lernbehinderte	28
2.3.4.	Würdigung – allgemeine Konsequenzen	30
2.3.5.	Aufgaben des Beratungslehrers	30
2.4.	Übertritt auf weiterführende Schulen und Sekundarstufenbereich	32
2.4.1.	Beratungsaufgaben	32
2.4.2.	Institutionelle Bedingungen	34
2.4.3.	Das Klassifikationsmodell als Bezugsrahmen für Beratungsanlässe	36
2.4.4.	Zur Beratung in der Orientierungsstufe	37
2.4.5.	Beratung in der Sekundarstufe	38
2.4.6.	Beratung an Gesamtschulen	39
2.4.7.	Schuleignungsfindung und Beratung in pädagogischer Verantwortung	41
2.5.	Beratung als Hilfe zur Berufsfindung	43
2.5.1.	Allgemeine Zielsetzung	43
2.5.2.	Zur Begründung von Berufsbildungsberatung	43

2.5.3.	Institutionelle Bedingungen und Innovationen	44
2.5.4.	Besondere Aufgaben	46
2.5.5.	Einige Grundsätze der Berufsbildungsberatung	47
2.6.	Aufgabenlösungen	49
3.	Entscheidungshilfe durch Bildungsinformation	52
3.1.	Möglichkeiten und Grenzen informierender Entscheidungshilfe	52
3.1.1.	Die Bedeutung der Informationen für vernünftige Entscheidungen im Bildungsgang: Ein formales Entscheidungsmodell	52
3.1.2.	Der Ratsuchende als Individuum	56
3.1.3.	Der Ratsuchende als handelndes Subjekt	58
3.1.4.	Der Ratsuchende als Edukand (zu Erziehender)	62
3.2.	Schriftliche Information	64
3.2.1.	Einführung	64
3.2.2.	Arten schriftlicher Information	64
3.2.3.	Zur Wirksamkeit schriftlicher Information	79
3.2.4.	Kriterien für eine wirksame Gestaltung des Informationsinhaltes	80
3.2.5.	Feedback (Rückmeldung) bzw. Erfolgskontrolle	83
3.2.6.	Probleme und Methoden der Informationsspeicherung	83
3.2.7.	Modelle der Informationsspeicherung	84
3.2.8.	Aktualität der Daten	84
3.2.9.	Anstöße und Hilfen zur sinnvollen Verarbeitung von (schriftlichen) Informationen	84
3.2.10.	Aktenplan nach Sachgebieten	85
3.2.10.1.	Aufbau und Gliederung	85
3.2.10.2.	Hilfen zur Benutzung des Aktenplans	88
3.2.10.3.	Aktualisierung der Informationen	89
3.3.	Bildungsinformation für Gruppen	90
3.3.1.	Bildungsinformation in Versammlungen und Großgruppen ..	90
3.3.1.1.	Festlegung von Lernzielen	92
3.3.1.2.	Adressatenanalyse	94
3.3.1.3.	Vorbereitung, Planung und Durchführung	98
3.3.2.	Information in Kleingruppen	104
4.	Entscheidungshilfe aufgrund diagnostischer Informationen ..	107
4.1.	Notwendigkeit der Verarbeitung unterschiedlicher diagnostischer Informationen in der Schullaufbahnberatung	107
4.1.1.	Life-Daten	109
4.1.2.	Questionnaire- (Fragebogen-)Daten	111
4.1.3.	Test-Daten	113
4.1.4.	Zusammenfassung	114
4.2.	Der prozeßdiagnostisch-förderungsinterdependente Ansatz ..	114
4.2.1.	Begriff und Begründung	114
4.2.2.	Zielsetzungen der Prozeßdiagnostik	115
4.2.3.	Die flexible pädagogisch ausgerichtete Diagnose-Prognose-Relation	116
4.2.4.	Methodische Ansätze	116
4.2.5.	Zur Praxis	117
4.3.	Verlaufsschema zur Schullaufbahnberatung auf der Grundlage einer diagnose- und interventionsorientierten Beratungsstrategie	118

5. Das Beratungsgespräch in der Schullaufbahnberatung	123
5.1. Anlässe und Gesprächsformen	123
5.2. Elemente und Strukturen des Beratungsgesprächs	124
5.2.1. Ein Beispiel	124
5.2.2. Vorbedingungen des Beratungsgesprächs	127
5.2.2.1. Zugangsregelung, Bekanntmachung	127
5.2.2.2. Vertrauen	128
5.2.2.3. Kompetenz	128
5.2.3. Modell des Beratungsgesprächs	129
5.2.4. Dokumentation	136
5.3. Wichtige Aspekte des Beraterverhaltens	137
5.3.1. Verständnis	137
5.3.2. Informationsvermittlung	139
5.3.3. Das Fragenstellen	140
5.3.4. Die Verbalisierung von Gedanken und Gefühlen	141
5.3.5. Die Verarbeitung von Testdaten im Gespräch	144
5.3.6. Motivierung des Ratsuchenden	146
5.3.7. Förderung der Bildung langfristiger Motive	152
5.3.8. Schlußbemerkung: Erfolgskontrolle	157

4. Entscheidungshilfe aufgrund diagnostischer Informationen

4.1. Notwendigkeit der Verarbeitung unterschiedlicher diagnostischer Informationen in der Schullaufbahnberatung

Als Entscheidungshilfe bei der *Planung und Realisierung individuell angemessener Bildungswege* einschließlich der Aufklärung und Behebung möglicher Hemmnisse ist Schullaufbahnberatung auf *diagnostische Informationsquellen* angewiesen. Sie sollten

- nicht nur genauere Aussagen über das aktuelle Leistungsverhalten eines Schülers sowie dessen individuelle und soziokulturelle Lern- und Leistungs-voraussetzungen ermöglichen,
- sondern auch Prognosen des zukünftigen Schulerfolgs unter jeweils spezi-fischen schulischen Lernanforderungen (bestimmter Schulformen, Lei-stungskurse usw.) untermauern und absichern können.

Diese doppelte Aufgabenstellung erfordert sowohl bei der Aufnahme als auch der Verarbeitung (schuleignungs-)diagnostischer Daten ein *problemorientier-tes* Vorgehen. Grundsätzlich kommen *alle Variablen* in Betracht, die als Deter-minanten der Schulleistung bzw. des Schulerfolgs angesehen werden (vgl. Ba-sistext II, Kap. 2). Im Anwendungsfall müssen unter Berücksichtigung des konkreten Beratungsanlasses bzw. der jeweiligen Untersuchungsthematik die ein-zelnen Verhaltensaspekte oder bestimmte Determinationskomplexe mit Hilfe unterschiedlicher Verfahren analysiert werden. Die Auswahl diagnostischer Informationen für die Schullaufbahnberatung sollte also

- *primär problemspezifisch* und
- erst in zweiter Linie unter meßtheoretischen Überlegungen erfolgen, wobei – sofern dies möglich ist – durchaus psychometrische Krite-riren der Objektivität, Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Validität (Gültigkeit) den Ausschlag geben können.

Die verschiedenen Datenquellen lassen sich nach CATTELL (1973) in soge-nannte Kategorien einteilen.

- Life-Daten (L-Daten),
- Questionnaire-Daten (Q-Daten) und
- Test-Daten (T-Daten)

Mit *L-Daten* seien hier jene Informationen zusammengefaßt, die über das Verhalten des ratsuchenden Schülers in realen Lebenssituationen – direkt oder indirekt – Auskunft geben. Die erfaßten Verhaltensweisen bzw. Ereig-nisse können dabei fortdauern oder der Vergangenheit angehören. Erläuterung

Einschlägige Methoden sind

- *Verhaltensbeobachtung* und
- *Fremdbeurteilung* (Rating).

Im weiteren Sinne rechnet man hierzu auch das psychodiagnostische Ge-spräch mit den beiden Varianten der *Anamnese* und *Exploration*.

Während die Anamnese auf die Erfassung biographischer Daten (via Erinnerung des Probanden oder wichtiger Kontaktpersonen) zielt, soll mit der Exploration weniger die faktische Objektivität der Verhaltensweisen und Ereignisse als vielmehr damit verknüpfte Erlebnisinhalte, wie subjektive Meinungen, Einstellungen, Bewertungsprozesse usw. (sowohl des Probanden als auch seiner sozialen Umgebung) erfaßt werden. Insofern wäre die Exploration eher den Q-Techniken zuzurechnen.

Die durch Fragebögen (Questionnaires) erhobenen *Q-Daten* sind nämlich praktisch das Ergebnis der vom Probanden selbst eingeschätzten Verhaltensweisen und (Persönlichkeit-)Merkmale. Solche Selbst-Ratings unterliegen natürlich mannigfachen Fehlerquellen, z. B. (unbewußten) Selbsttäuschungen.

Als *T-Daten* kommen in der Schullaufbahnberatung fast ausschließlich Schulleistungs- und Intelligenz- bzw. kognitive Fähigkeitstests sowie Leistungs- oder Funktionstests in Frage.

Die Anwendung »projektiver« Persönlichkeitstests, deren Wert für die Schullaufbahnberatung ohnehin umstritten ist, erfordert hingegen fachpsychologische Wissens- und Handlungskompetenzen, wie sie dieser Fernstudienlehrgang nicht vermitteln kann. Deshalb werden sie hier ausgeklammert.

Untersuchung

Ein Untersuchungsbefund zeigte unterschiedliche diagnostische Strategien von Lehrern und Schulpsychologen:

- *Lehrer* orientieren sich bei ihrer Bildungsempfehlung vorwiegend an Schulnoten, die aus eigenen Beobachtungen und Beurteilungen der Schüler über einen mehr oder weniger langen Zeitraum hinweg resultieren,
- *Schulpsychologen* und *Bildungsberater* bevorzugen psychologische Testdaten als Prädiktoren (LANGFELDT 1977; HELLER u. a. 1978b).

Weniger jedoch dieser Befund als vielmehr ein anderes Evaluationsergebnis unserer Längsschnittstudie überrascht: Obwohl die Lehrerurteile allgemein als Daten von geringerer Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit im Vergleich zu Testurteilen angesehen werden (z. B. INGENKAMP 1976), schneiden sie längerfristig in bezug auf das Schulerfolgskriterium keineswegs schlechter ab.

Erläuterung

Die geringere Skalenqualität der L-Informationen wird dadurch wettgemacht, daß der Beratungslehrer bzw. Lehrer die schulische Situation gründlicher kennt und sich auf kontinuierliche Beobachtungen und fortlaufende Beurteilungsdaten stützen kann. Der Schulpsychologe/Bildungsberater ist in der Regel auf punktuelle Erhebungen angewiesen und nutzt verständlicherweise eher die T-Daten, die allerdings häufig inhaltlich, z. B. im Hinblick auf konkrete fachunterrichtliche Anforderungen, nicht hinreichend sind.

Dieser Befund verstärkt die eingangs erhobene Forderung nach Berücksichtigung *unterschiedlicher* Informationsquellen durch den Berater.

Eine deutliche Verbesserung der Eignungsbeurteilung ist nur durch eine *interaktive Beratungsstrategie* zu erwarten, bei der L-, Q- und T-Daten gleichermaßen berücksichtigt werden.

Mit »interaktiver Beratungsstrategie« ist hier nicht nur die Kooperationsbereitschaft aller am Beratungsprozeß Beteiligten im Sinne der approximativen Expertenabstimmung (vgl. AURIN 1968; BETHÄUSER/REICHENBECHER 1976) gemeint, sondern auch die Abhängigkeit der Informationsquellen vom jeweiligen Ratsuchenden: eingeschlossen sind dabei die Möglichkeiten

- sowohl die Schullaufbahn eines Schülers zu modifizieren, wenn er auf dem vorgeschlagenen Weg erfolgreicher ist als voraussehbar,
- als auch rechtzeitig zu fördern, wenn auf dem vorgeschlagenen Weg der Schulerfolg den Erwartungen nicht entspricht.

4.1.1. Life-Daten

L-Daten erhält der Beratungslehrer vor allem durch die *Schülerbeurteilung* i. e. S. und *Verhaltensbeobachtung*. Entsprechende Verfahren können in

- *freier* (z. B. Gelegenheitsbeobachtung im Unterricht, während der Exploration bzw. Testerhebung usw.) oder
- *gebundener* (z. B. Schülerbeobachtungsbogen, Rating- bzw. Schätzskalen) Form durchgeführt werden (vgl. Basistext II, Kap. 3).

Im Rahmen der Schullaufbahnberatung wird neben dem umstrittenen *Schülerbeobachtungsbogen* (mit oder ohne Ratingskala) insbesondere die *Situationsbezogene Verhaltensbeschreibung* (anecdotal record) eingesetzt. In Anlehnung an MATHEY (1956) und GRONLUND (1971) hat TISMER (1976) die *Vorteile* dieser Technik und ihre vielseitigen Verwendungsmöglichkeiten gewürdigt:

»Dieses Verfahren (anecdotal record) besteht in einer möglichst exakten schriftlichen Aufzeichnung des Schülerverhaltens in einer vom Lehrer für bedeutsam erachteten Situation. Dabei ist zu versuchen, Ereignisse auszuwählen, die ein möglichst breites Spektrum des Verhaltens repräsentieren (Unterricht, Pause, Sportstunde, Schulweg, Ausflüge usw.), wobei es gilt, etwa folgende Fragen zu beantworten: Wie arbeitet der Schüler mit anderen zusammen? Welche Beiträge leistet er in der Gruppe? Ist er bereit, auf Vorschläge anderer einzugehen? Wie ausdauernd ist er bei der Arbeit? Wie reagiert er auf Erfolg und Mißerfolg? Wie geht er bei der Lösung von Problemen vor, welche ›Verhaltensstile‹ zeigt er dabei, geht er ›planend‹ oder ›probierend‹ vor? Insbesondere bietet sich die *situationsbezogene Verhaltensbeschreibung* für die Registrierung auffälliger Schülerreaktionen an, die durch andere Verfahren, z. B. Zensuren und Tests, nicht erfaßt werden. Das trifft etwa für das Verhalten des stillen Schülers zu, der zum erstenmal vor der Klasse spricht; für den aggressiven Schüler, der eine freundliche Geste zeigt; für den teilnahmslos wirkenden Schüler, der Anzeichen von Interesse an einem bestimmten Stoff äußert usw.« (TISMER 1976, S. 826)

Zitat

Der situationsspezifischen Beobachtung und Beschreibung haftet auch eine Reihe von *Nachteilen* an, auf die besonders SHERTZER und STONE (1971, S. 278 f) aufmerksam machen:

- Schwierigkeiten mit der Objektivität solcher Aufzeichnungen,
- Gefahr der Entstehung von »Mängelkatalogen« oder »Sündenregistern« infolge situationsspezifischer Erfassung des (auffälligen) Verhaltens,
- Verzerrungstendenzen bzw. Urteilsfehler bei der Personwahrnehmung (die jedoch prinzipiell alle Beobachtungs- und Beurteilungstechniken betreffen),
- großer Arbeitsaufwand.

Nachteile

Gründliche Beobachterschulung, Videoband-Aufzeichnungen, Micro-Counseling-Ansätze und Einsatz von Ratingskalen (vgl. OSTERLAND 1976) reduzieren diese Gefahren erheblich, so daß bei sorgfältiger Durchführung die *Vorteile* der situationsspezifischen Verhaltensbeschreibung und -beurteilung überwiegen dürften. Insbesondere können durch dieses Verfahren *problemrelevante kognitive* und *nichtkognitive* sowie *soziale Verhaltensdimensionen* erfaßt werden, die durch andere Methoden nur schwer zugänglich sind.

Lösungsansatz

Ein weiteres Instrument zur Informationserfassung im Rahmen der Schuleigennungsdiagnostik stellt das *psychodiagnostische Gespräch* (diagnostisches Interview) mit den beiden Varianten der Anamnese und Exploration dar:

- Während die *Exploration* Aufschlüsse über die subjektive Wahrnehmung wichtiger Bezugspersonen bzw. Ereignisse des sozialen (Lern-)Umfeldes durch den Schüler sowie dessen Bewertung eigener Erfahrungen (z. B. Kausalattribution von Erfolg versus Mißerfolg) gestattet,

- vermittelt die *Anamnese* entsprechende Informationen über den ratsuchenden Schüler aus der Sicht seiner engsten Angehörigen, Lehrer u. a. Kontaktpersonen.

Ein Hauptproblem bei der Informationsgewinnung durch das Gespräch liegt in der *Formulierung der Fragen*. Nach ANGER (1969, S. 576 ff) sollte man

- möglichst einfache Formulierungen wählen,
- Fremdwörter und unnötige Fachtermini sowie allzu lange Fragen vermeiden,
- die Fragen eindeutig stellen (wozu sich konkrete Fragen besser eignen als allgemeine) und
- Suggestivfragen ausschließen.

Ferner sind offene Fragen geschlossenen (d. h. mit »Ja« oder »Nein« zu beantwortenden Fragen) gegenüber zu bevorzugen. Allerdings weist SCHEUCH (1973, S. 83) darauf hin, daß geschlossene Fragen bei sprachlich weniger gewandten Personen durchaus auch Verwendung finden können.

Zahlreiche Beispiele aus der Praxis der Schulberatung sowie detaillierte Anweisungen für die Durchführung und Auswertung des psychodiagnostischen Gesprächs geben TISMER u. a. (1976). Die folgenden *Auswertungsgesichtspunkte* gelten im Prinzip auch für Verhaltensdaten:

- Jedes *Gespräch* sollte *getrennt ausgewertet* werden, z. B. die Exploration des Schülers, der Eltern, des Klassenlehrers usw. Dabei können entsprechend mitprotokollierte Beobachtungsdaten berücksichtigt werden. Während inhaltlich übereinstimmende Befunde – insbesondere aus unterschiedlichen Informationsquellen – die Aussagekraft verstärken, liefern widersprüchliche oder gegensätzliche Belege oft nicht weniger wertvolle Hinweise für die diagnostische Urteilsbildung; diese dürfen deshalb auf keinen Fall, auch wenn eine sinnvolle Interpretation nicht sofort möglich ist, unterschlagen werden.

- TISMER-PUSCHNER u. a. (1976) unterscheiden bei diagnostischen Befunden *verschiedene Aussageebenen*:

- | | |
|---------|---|
| Ebene 1 | - <i>Fakten</i> (z. B. Alter des Probanden, Zahl der Geschwister, Zensuren oder andere Leistungsindikatoren), |
| Ebene 2 | - <i>Informationen</i> über die (beobachtete oder geschilderte) Problemsituation des Schülers, |
| Ebene 3 | - <i>Angaben</i> zu bestimmten Verhaltensweisen des Probanden (z. B. Arbeitshaltung oder kognitive Stile), |
| Ebene 4 | - <i>Äußerungen</i> über das Erleben (Einstellungen, Interessen, Wünsche, Gefühle, Werthaltungen usw.). |

Bewertung

Auf allen vier Stufen bilden L-Daten eine wichtige, vielfach unentbehrliche Informationsquelle für die Schullaufbahnberatung. Sie dienen vor allem der beschreibenden (deskriptiven) Erfassung des aktuellen Schulleistungsverhaltens oder auch relativ überdauernder Eignungsmerkmale (z. B. Lern- und Leistungsmotivation, Denkfähigkeiten, Interessen). Darüber hinaus können sie – zusammen mit Q- und T-Daten – wichtige Aufschlüsse über die individuellen und sozialen Lernvoraussetzungen, also die Ursachen von Erfolg bzw. Mißerfolg in der Schule, vermitteln. Dabei liegt die Hauptstärke der L-Daten in ihrer allgemein guten *externen Validität*, d. h. hohen Übereinstimmung von diagnostischer und realer Lebenssituation (in der Schule, Familie, Peer-group usw.).

4.1.2. Questionnaire (Fragebogen)-Daten

Zur Erfassung der Q-Daten dienen standardisierte oder halbstandardisierte Fragebogentechniken. Die wichtigsten Verfahren für die Schulberatung haben SEITZ (1977) und HELLER (1978a) zusammengestellt und kommentiert.

Tabelle 4: Beispiele von Fragebogentechniken für die Schul(laufbahn)beratung (vgl. ausführlicher HELLER et al. 1978a, S.108ff.)

Bezeichnung der Verfahren	Autor (Verlag)	Erfassungsdimensionen
Angstfragebogen für Schüler (AFS) für 9 bis 17 J.	WIECZERKOWSKI/ NICKEL u.a. (Westermann)	1) Prüfungsangst 2) Allgemeine (manifeste) Angst 3) Schulunlust 4) Soziale Erwünschtheit
Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PFK 9-14)	SEITZ/RAUSCHE (Westermann)	4 Verhaltensstile 6 Motive und 5 Dimensionen des Selbstbildes
Leistungsmotivationsgitter (LM-Gitter) für 6 bis 14 J.	SCHMALT (Hogrefe)	1) Hoffnung auf Erfolg 2) Konzept mangelnder eigener Fähigkeit 3) Furcht vor Mißerfolg
Konstanzer (Lehrer-)Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen	KOCH u.a. (Beltz)	Einstellungen zu Bildungszielen, zur Berufsrolle, zu unterrichtsmethodischen Problemen und Innovationen im Bildungsbereich
Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrerverhalten durch Schüler (DSL)	MASENDORF u.a. (Westermann)	Von den Schülern beurteilte Strenge vs. Unterstützung des Lehrers (in Anlehnung an das Marburger Erziehungsstilkonzept)

Die wenigsten Q-Techniken sind jedoch speziell für die Schullaufbahnberatung konstruiert worden, die meisten (standardisierten) Persönlichkeitsfragebögen erfordern vertiefte Kenntnisse der Persönlichkeitsforschung und sollten deshalb dem Schulpsychologen überantwortet bleiben.

Bei sorgfältiger Vorbereitung können die nachstehend aufgeführten standardisierten Fragebögen auch vom Lehrer bzw. Beratungslehrer eingesetzt werden. Sie dienen überwiegend der Erfassung *nichtkognitiver Persönlichkeitsmerkmale* wie Interessen, Motive, emotionale Befindlichkeiten usw. Einige Verfahren berücksichtigen dazu

- *Komponenten des sozialen Lernumfeldes* (z. B. Erziehungsstile) oder
- das *Sozialverhalten* (aus der Sicht der Schüler bzw. Lehrer).

Kennzeichnend für diese diagnostischen Instrumente ist die *Selbstbeurteilung* (Self-Rating) des Probanden bezüglich eigener Vorstellungen, Gefühle, Wünsche usw. bzw. erlebter (wahrgenommener) Verhaltensweisen. Neben anderen subjektiven Urteilsfehlern können bestimmte Reaktionstendenzen die Aussagekraft von Q-Daten erheblich beeinträchtigen (z. B. Antworten im Sinne der sozialen Erwünschtheit oder Täuschungsabsichten). Deshalb sind nach Möglichkeit externe Kontrollen einzubauen.

Auch die sogenannten *Interessentests* basieren praktisch auf Selbst-Ratings und gehören somit zu den (standardisierten) Persönlichkeitsfragebögen.

Der Proband muß hier eine »Zwangswahl« treffen, d. h. sich für eine der vorgegebenen alternativen Bestätigungen entscheiden. Dies führt zu einer Reihe relativer Bevorzugungen, woraus individuelle Interessen abgeleitet werden.

Anwendung

Verfahren dieser Art finden nicht nur in der Berufs- und Studienberatung Verwendung, sondern auch in der Schullaufbahnberatung auf der Sekundarstufe.

Beispiele

Beispiele hierfür sind:

- der Berufs-Interessen-Test (BIT) von IRLE,
- der Differentielle Interessen-Test (DIT) von TODT oder
- der Persönlichkeits-Interessen-Test (PIT) von MITTENECKER/TOMAN.

Im Gegensatz dazu basiert der in Tabelle 5 wiedergegebene halbstandardisierte Lehrer-Fragebogen zur Schullaufbahnberatung (LFS) ausschließlich auf Fremd-Ratings.

Tabelle 5: Lehrer-Fragebogen zur Schullaufbahnberatung (LFS) nach HELLER (1979, S.204)

1. Interesse der Eltern an der Weiterbildung (G-/R-Laufbahn) ihrer Kinder	interessiert – relativ gleichgültig – uninteressiert
2. Körperliche Verfassung	robust – durchschnittl. kräftig – schwächlich
3. Ausdauer	zäh – durchschnittlich – wenig ausdauernd
4. Begabungsgrad (Leistungsfähigkeit allgemein)	hoch – mittel – niedrig
5. Begabungsrichtung (a - e):	
a) sprachlich	ja – nein
b) mathematisch-naturwissenschaftlich	ja – nein
c) theoretisch	ja – nein
d) handwerklich/praktisch	ja – nein
e) sozial	ja – nein
6. Geistige Wendigkeit	groß – mittel – niedrig
7. Anregbarkeit, Spontaneität des Denkens	groß – mittel – niedrig
8. Treffsicherheit des Denkens	Blick fürs Wesentliche – durchschnittlich – verliert sich oft im Unwesentlichen –
9. Kritische Fähigkeit	ausgeprägt – mittel – gering
10. Geistige Selbständigkeit	deutlich – mittel – gering
11. Umfang der Konzentration	groß – mittel – gering
12. Verlauf der Konzentration	gleichmäßig – mittel – schwankend
13. Arbeitsweise	gründlich – durchschnittlich – oberflächlich
14. Arbeitshaltung	gewissenhaft – einigermaßen – nicht immer gewissenhaft
15. Leistungsmotivationsstärke	hoch – mittel – mäßig
16. Leistungsmotivationsrichtung	eher erfolgsorientiert – weder noch – eher mißerfolgsorientiert
17. Bildungswilligkeit	ausgeprägt – mittel – gering
18. In der Wettbewerbssituation	stark anregbar – mittel – weniger anregbar
19. Fähigkeit zur Selbstkritik	ausgeprägt – mittel – gering
20. Stärke des Selbstbewußtseins	ausgeprägt – mittel – gering
21. Temperamentsgrad	ruhig – mittel – lebhaft
22. Hemmungen	keine bes. Hemmungen – zweckmäßig gehemmt – öfter gehemmt (verkrampt)
23. Grundstimmung	heiter – gleichmäßig – traurig/mißmutig
24. Anregbarkeit der Gefühle	stark – durchschnittlich – schwach
25. Feinfähigkeit	hoch (subtil) – mittel – niedrig (derb)

Der LFS wurde in dieser bzw. einer leicht modifizierten Form als Zusatzinstrument zur testdiagnostischen Eignungsuntersuchung in der baden-württembergischen Schullaufbahnberatung verwendet und kann als Hilfsmittel zur differenzierteren Erfassung des Lehrerurteils von Nutzen sein.

Folgende *Erfassungsdimensionen des LFS* konnten hinreichend gesichert werden:

- Geistige Selbständigkeit, Kritikfähigkeit und Spontaneität des Denkens;
- Arbeitshaltung wie Gründlichkeit, Sorgfalt usw.;
- Begabungsrichtung (praktisch und naturwissenschaftlich versus sprachlich und theoretisch);
- Wettbewerbsstreben und erfolgszuversichtliche Leistungsorientierung;
- Körperliches Erscheinungsbild und Temperament einschließlich emotionaler Stabilität, Selbtsicherheit versus Empfindlichkeit und Gehemmtheit.

Interessant ist hier vielleicht noch, daß sich (vom Lehrer eingeschätzte) theoretische und praktische Begabung bei realschulempfohlenen Schülern stärker ausschließen als bei (im Lehrerurteil) gymnasialgeeigneten, die eine weitaus differenziertere Beurteilung erfahren. So attestieren die Lehrer den für den gymnasialen Bildungsweg vorgeschlagenen Schülern allgemein eine größere Vielseitigkeit ihrer Begabungs- und Persönlichkeitsstruktur, wobei zum Teil geschlechtsspezifische Attribuierungen erfolgen (ausführlicher vgl. HEEMSKERK und HELLER 1976).

Diese Ergebnisse sollten jedoch weniger als differentialdiagnostischer Beitrag zur Schuleignungsermittlung verstanden werden als vielmehr zur Analyse von Lehrerurteilen und gegebenenfalls zur Korrektur entsprechender Beratungsstrategien dienen. Hierbei fällt dem Beratungslehrer eine wichtige Aufgabe zu, die ohne Testhilfen häufig nicht zu meistern ist.

4.1.3. Test-Daten

Testdiagnostische Informationen in der Schullaufbahnberatung dienen

- einmal zur *Absicherung des Lehrerurteils*,
- zum anderen stellen sie eine *wichtige Ergänzung* zu den oben besprochenen L- und Q-Daten dar.

Für die Schuleignungsermittlung bzw. Schulerfolgsprognose nehmen *Schulleistungstests* und *intellektuelle Fähigkeitstests* eine Vorrangstellung gegenüber anderen Testverfahren ein (vgl. LANGFELDT-NAGEL und LANGFELDT 1976).

Schulleistungstests wird der Beratungslehrer im Rahmen der Bildungsberatung vor allem zur Überprüfung einzelner Lernleistungen – im kriteriumsorientierten und/oder sozialen Bezugssystem verwenden, um

- den Leistungsstand bzw. das relevante Wissen des Schülers zu überprüfen (Lernkontrollfunktion) oder
- Zensuren abzusichern (Korrektivfunktion).

Darüber hinaus können Testergebnisse individuelle Leistungsdefizite aufdecken, die flankierende Maßnahmen der Schullaufbahnberatung wie

- pädagogisch-psychologische Einzelfallhilfe (förderungsdiagnostische Funktion der Schulleistungsmessung) oder auch
- die Beratung von Lehrerkollegen (Systemberatung)

erforderlich machen.

In all diesen Fällen vermitteln testdiagnostische Befunde Informationen, die dem Beratungslehrer sonst nicht zur Verfügung stünden.

Untersuchungs-ergebnis
Faktor 1
Faktor 2
Faktor 3
Faktor 4
Faktor 5

Intellektuelle *Fähigkeitstests* sind vielfach notwendig, um die kognitiven Lernvoraussetzungen von Schülern zu erfassen.

Hierfür taugen insbesondere *differenzielle Intelligenztests*, wobei im Hinblick auf die Schuleignungsermittlung verbale, nonverbale und quantitative Lernfähigkeiten angemessen berücksichtigt werden müssen. Zur Erfassung der *Moderatorvariablen* Leistungsmotivation, Arbeitshaltung, Interessen u. ä. sollten jedoch zunächst alle verfügbaren Explorations- und Beobachtungsquellen einschließlich schulischer Dokumente ausgeschöpft werden, bevor man zu Tests greift. Dem Lehrer bzw. Beratungslehrer eröffnet sich hier ein breites Methodenspektrum zur Analyse der individuellen und sozialen Lernbedingungen eines Schülers, das er voll nutzen sollte (vgl. Basistext II, Kap. 3).

4.1.4. Zusammenfassung

Für die Schullaufbahnberatung stehen prinzipiell L-, Q- und T-Daten als diagnostische Informationsquellen zur Verfügung.

Der Beratungslehrer ist gegenüber dem Schulpsychologen immer dann im Vorteil, wenn Schüler in realen Lern- bzw. Verhaltenssituationen beobachtet und schulisch relevante L-Daten exploriert werden sollen. Diese gilt es angemessen zu verarbeiten, bevor Q- und T-Daten als ergänzende Informationsquellen hinzugezogen werden.

Eine Ausnahme bilden dabei die in der Schullaufbahnberatung vielfach obligatorischen Intelligenztests, auf die trotz ihrer begrenzten Prädiktorfunktion in der Regel nicht verzichtet werden kann.

Hinsichtlich der Gewichtung von L-, Q- und T-Daten in der Schullaufbahnberatung ergibt sich für den Beratungslehrer im Vergleich zur Arbeit des Schulpsychologen ein gewisses Umkehrverhältnis, was keineswegs als Nachteil betrachtet werden muß. Es unterstreicht vielmehr die sich ergänzende Funktion von Beratungslehrer und Schulpsychologen im Bereich der Schul(laufbahn)beratung.

4.2. Der prozeßdiagnostisch-förderungsinterdependente Ansatz

4.2.1. Begriff und Begründung

Begriffsklärung

Die Kennzeichnung »Prozeßdiagnostisch-förderungsinterdependent« beinhaltet eine wechselseitige Beziehung (auch Abhängigkeit) zwischen Diagnose und Förderungsmaßnahmen. Dabei ergeben sich

- einerseits aus entsprechenden diagnostischen Daten Förderungskonsequenzen,
- andererseits diagnostische Schritte
 - zur *Erfolgskontrolle vorangegangener* und
 - zur *Ableitung* weiterer *modifizierter* oder *neuer* Förderungsmaßnahmen.

Bei *allen* unter 2 skizzierten *Tätigkeitsfeldern der Schullaufbahnberatung* wurde bereits auf ihren *begleitenden Charakter* hingewiesen. Niemals geht es allein um die *rein diagnostische Feststellung* von Eignungen und die Vorhersage von Erfolg oder Mißerfolg in einem folgenden (Aus-)Bildungsgang, sondern

immer zugleich um die i. w. S. pädagogische Frage nach dem »Wie« einer spezifischen *Eignungs-»Herstellung«* und/oder *Eignungs-»Erhaltung«*.

Das *prozeßdiagnostisch-förderungsinterdependente Konzept* wurzelt u. a. in einem neueren lern-, interaktions- und veränderungsorientierten Persönlichkeits- und Entwicklungsverständnis, aus welchem zugleich ein *dreifacher Akzentwechsel* auch in der pädagogischen Diagnostik resultiert (vgl. C. SCHWARZER 1979):

- von der klassischen »Eigenschaftsdiagnostik« (Annahme normalverteilter, relativ überdauernder und situationsstabiler Persönlichkeitsmerkmale) zur *Verhaltensdiagnostik* (Erfassung der Situations- und Interaktionsabhängigkeit sowie der Strategien individuellen Handelns); Änderung 1
- von der »Statusdiagnostik« (punktuelle Merkmalsfeststellung) zur *Verlaufsdiagnostik* (Erfassung von Merkmalsveränderungen und ihrer Bedingungen über mehrere Zeitpunkte hinweg); Änderung 2
- von der »Selektionsorientierten Diagnostik« (Zuordnung von Personen zu etablierten (Aus-)Bildungsformen und -stufen) zur *modifikationsorientierten Diagnostik* (mit permanenten Konsequenzen zur Optimierung individueller Förderungsbedingungen). Änderung 3

4.2.2. Zielsetzungen der Prozeßdiagnostik

Prozeßdiagnostik im Rahmen der Schullaufbahnberatung steht im Dienste einer zweifachen Entscheidungshilfe:

- Im Rahmen einer *vorlaufenden Entscheidungshilfe* strebt sie an, aus
 - der bisherigen Entwicklung bestimmter schulerfolgsrelevanter Merkmale (z. B. Lernkapazitäten, Sprache, Lern- und Leistungsmotive, relative Angstfreiheit) und
 - dem aktuellen Ablauf von Prozessen, die für schulisches Lernen repräsentativ sind, wie z. B. Lernformen, Interaktionsmuster, Verarbeitungsstile bzw. Problemlösungsstrategien, angemessene Plazierungen für bestimmte Schulformen oder - bei allen Problemschülern (vgl. Teil B, Kap. 3) -
 - angemessene Klassifikationen mit geeigneten didaktischen bzw. verhaltensmodifizierenden Förderungsmaßnahmen abzuleiten = Behandlungs- bzw. *Treatmentzuweisung*.
- Im Rahmen einer *permanenten Entscheidungshilfe*
 - registriert sie kontinuierlich die mit der ausgewählten Schulform oder Förderungs-/Behandlungsalternative hervorgerufenen Merkmalsänderungen,
 - vergleicht sie mit den Förderungszielen (Schulformzielen) und
 - ermöglicht im Nichtübereinstimmungsfall Änderungen oder Ergänzungen im Förderungs-/Behandlungsplan, in besonderen Fällen schließlich einen Wechsel der Schulform = *Treatmentkontrolle und -steuerung*.

Zwar strebt auch das prozeßdiagnostische Konzept eine Optimierung der Eignungsermittlung für bestimmte Schulformen an; durch eine zusätzliche Kontrolle von Merkmalen des individuellen *Schulleistungs-»Verhaltens«* und seinen Bedingungen wird dabei jedoch versucht,

- eine bisher diagnostisch weitgehend vernachlässigte Dimension der Schuleignung mitzuerschließen und überdies
- den Prozeß der Schuleignungsermittlung stärker *pädagogisch* auszurichten, indem gerade über die Erfassung von individuellen Lern- und Leistungs-»Prozessen« permanent Informationen für intervenierende Förderungs-

konsequenzen zum Aufbau und Erhalten individueller Schuleignungen ermittelt werden, damit diagnostische und Förderungsmaßnahmen ständig miteinander korrespondieren.

Literatur-
hinweis

RÜDIGER (1984) enthält zu den in diesem und den nächsten Abschnitten angesprochenen Themen ausführliche Darstellungen.

4.2.3. Die flexible pädagogisch ausgerichtete Diagnose-Prognose-Relation

Das prozeßdiagnostisch-förderungsinterdependente Konzept der Schuleignungsermittlung zielt darauf ab, durch *Abschätzung der Auswirkungen möglicher individueller pädagogischer Maßnahmen* geeignete Förderungsentscheidungen zur Erreichung der gewünschten Schulerfolgsziele zu treffen: Dieses Konzept beschränkt sich nicht auf prognosegestützte Alternativentscheidungen, die jeweils auf das Schullaufbahnsystem bezogen sind, sondern es individualisiert und »pädagogisiert« diese prognosegestützten Entscheidungen (vgl. KRAPP 1979).

Letzteres betrifft gerade jene »Problemschüler«, deren Schulerfolgsprognosen zunächst fraglich oder eher negativ sind, da durch individualisierte Förderung – besonderes vor und nach dem Schuleintritt/Übertritt – solche *ungünstigen Schulerfolgsprognosen revidiert* werden können:

- die »Schuleignungsherstellung« läuft dann bevorzugt über Formen der »inneren« Differenzierung des Unterrichts,
- die »Schuleignungserhaltung« zusätzlich über Formen der prozeßdiagnostisch geleiteten präventiven oder verhaltensmodifikatorischen Behandlung (vgl. RÜDIGER 1981).

4.2.4. Methodische Ansätze

Mit der Weiterentwicklung der Schuleignungsdiagnostik zu einer verhaltens-, prozeß- und modifikationsorientierten pädagogischen Diagnostik setzte zunehmende Kritik an den nach der klassischen Testtheorie konstruierten norm-orientierten Tests ein:

- Sie seien u. a.
 - *inhaltlich und pädagogisch kriteriumsfern*, d. h. nicht auf definierte Verhaltens-/Schulleistungsziele sowie erforderliche Behandlungskonsequenzen angelegt (Hierzu gehört auch die Ergänzung des bisherigen Testgütemerkmales der »Bewährungsvalidität« durch das der »Konstruktvalidität«.)
 - *statistisch sowie pädagogisch realitätsfremd*, weil sie auf der Annahme der Normalverteilung von Eigenschaften basieren und nicht auf einer Abstandsfeststellung zum Kriteriumsverhalten (Schulerfolg im Unterricht eines bestimmten Bildungsganges).
- Tests – u. a. auch solche zur Schuleignungsermittlung – sollten nicht nur eine prognostische Aussage über eine spätere (Schul-)Leistung oder Minderleistung liefern, sondern zugleich Informationen gerade dafür, wie prognostizierte Minderleistungen durch entsprechende pädagogische Förderung zu beheben bzw. zu verbessern sind.

Als Alternative bieten sich einerseits *kriteriumsorientierte Tests* (lehrziel-orientierte Tests) an, die eine Aussage darüber gestatten, in welchem Ausmaß unterrichtliche Lernziele erreicht wurden, ohne dabei auf einen – nicht selten

Rivalitätstendenzen auslösenden – Leistungsvergleich von Individuen abzuheben. Sie lassen sich vor allem im Rahmen einer permanenten Lernwegdifferenzierung einsetzen.

Kriteriumsorientierte Tests sind curriculumspezifisch. Je nach Entscheidungs- und Kontrollfunktion der Diagnostik bieten sich *ergänzend normorientierte Tests* an (z. B. Ängstlichkeits-, Motivations- und Fähigkeitstests).

Als relativ neuer Testtypus gehört dazu der Lern(fähigkeits)test. Mit Hilfe von Lerntests sollen nicht vorhandene Fähigkeiten (als Resultat vorangegangenen Lernens) überprüft, sondern *Lern»prozesse« simuliert* werden, die »die Grundlage für die Entwicklung geistiger Fähigkeiten« darstellen (GUTHKE 1972, KORMANN 1979). Sie folgen im allgemeinen dem Schema:

- Prätest,
- Pädagogisierungsphase,
- Posttest,

wobei das ermittelte Lernverhalten und der Lernzuwachs die prozeßdiagnostische Information darstellen, die in der von standardisierten Lernhilfen getragenen Pädagogisierungsphase entsprechend genutzt wird.

Angesichts der jüngeren Kritik am bisherigen Lerntestkonzept (u. a., daß sie keine unterrichtstypischen Lernaktivitäten repräsentieren und ihre Pädagogisierungsphasen zu kurz sind) wird empfohlen, die Lernphasen in repräsentative Unterrichtsverläufe einzubetten und die Zahl der Meßzeitpunkte zu erhöhen (SCHWARZER 1979).

Am konsequentesten versucht die *Verhaltensdiagnostik* die Situations- und Interaktionsabhängigkeit von Verhaltens- und Leistungsmerkmalen sowie Leistungsänderungen zu erfassen. Sie

- zielt auf Stichproben des erfragten Sozial-/Lern-/Leistungsverhalten ab und
- arbeitet mit *strukturierten Verhaltenstests* (z. B. Interaktionsanalyse-Systemen) und weniger strukturierten *Verhaltensbeobachtungen* unter Verwendung von *Einschätzskalen*.

4.2.5. Zur Praxis

Die Verzahnung von Maßnahmen der Diagnose und differenzierenden Förderung sollte den gesamten institutionalisierten Bildungsweg von der Vorschule bis zum Ende der Sekundarstufe durchziehen, wenngleich die differenzierenden Maßnahmen sich vor allem auf die sogenannten »Problemschüler« beziehen, währenddessen die anderen Schüler die erworbenen Lerninhalte vertiefend üben.

Zu den Problemschülern rechnen u. a.

- Schüler mit Defiziten der Sprache und der sprachlichen Intelligenz,
- (mißerfolgs)ängstliche, konzentrations- und motivationsgestörte Schüler,
- Schüler mit impulsivem oder global-feldabhängigem Informationsverarbeitungsstil.

Die angestrebte differenzierte Förderung sollte in kleinen flexiblen Lerngruppen im Zwei- bis Vierwochenrhythmus im ständigen Wechsel zwischen Klassen- und jeweiligem Gruppenunterricht stattfinden.

Hinweise für eine solche differenzierte Förderung bieten u. a. SCHWARZER/STEINHAGEN (1975), MEICHENBAUM (1979) und der Anstrengungsvermeidungstest von ROLLETT/BARTRAM.

Literaturhinweis

Abbildung 21 soll die Funktionszusammenhänge und Abschnitte des im folgenden dargestellten Modells der Schullaufbahnberatung auf der Basis einer

»sequentiellen« Entscheidungsstrategie veranschaulichen (vgl. dazu auch HELLER 1979).

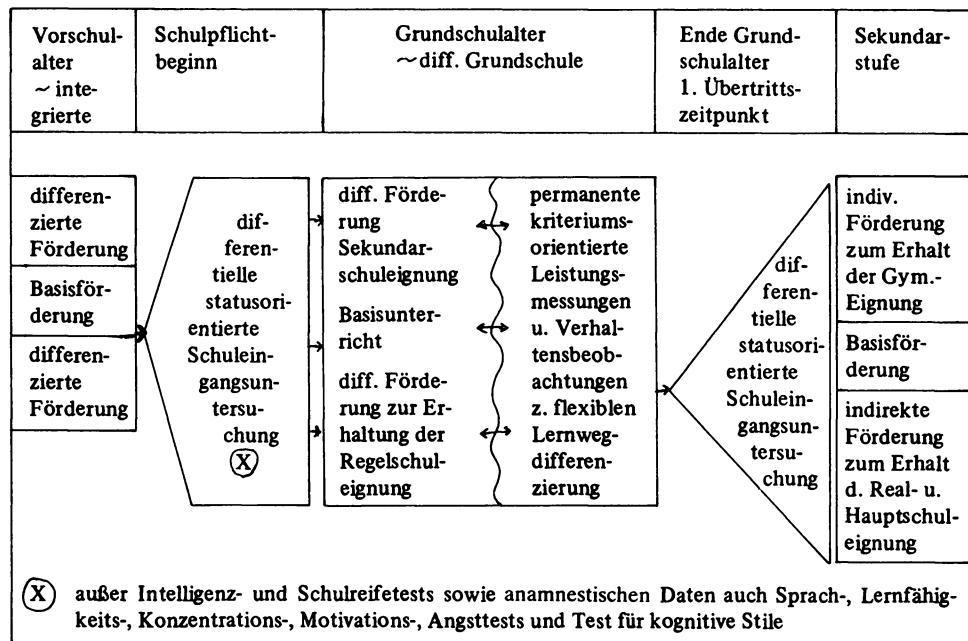


Abbildung 21: Vereinfachtes Verlaufsschema zur Lokalisierung von Diagnose- und Fördermaßnahmen zur Schuleignungsermittlung und -herstellung im Schuleingangs- und Übertrittsbereich

4.3. Verlaufsschema zur Schullaufbahnberatung auf der Grundlage einer diagnose- und interventionsorientierten Beratungsstrategie

Der Prozeß der Schullaufbahnberatung läßt sich in Anlehnung an bekannte Diagnose-Interventions-Paradigmen (vgl. PAWLICK 1975 u. 1976) als *Sequenz* darstellen:

- Schritt 1 - Schuleignungsfrage (Beratungsanlaß)
- Schritt 2 - Diagnose des Schulleistungsverhaltens (Analyse der Schulleistung und der Lernleistungsvoraussetzungen)
- Schritt 3 - Prognose des Schulerfolgs unter Status quo-Bedingungen und/oder bei geplanten (speziellen) Fördermaßnahmen
- Schritt 4 - Erarbeiten der Bildungsempfehlung (Beratungsziel) im abschließenden Beratungsgespräch.

Der Interventionsaspekt kann dabei mehr oder weniger (nur indirekt) in Erscheinung treten – im Gegensatz zur Förderungsdiagnostik etwa in der Verhaltensmodifikation oder Sonderpädagogik.

Somit steht im *Mittelpunkt der Schullaufbahnberatung* zunächst eine *Entscheidungsproblematik*, die im Einzelfall allerdings von anderen Problemen überlagert werden kann (z. B. von Lern- und Leistungsschwierigkeiten, sozialen oder systemspezifischen Konflikten).

Die in jüngster Zeit häufig in den Vordergrund gerückte Kontroverse um die Status- bzw. Eigenschafts- versus Prozeß- bzw. Verhaltendiagnostik stellt sich

bei genauerem Zusehen weit weniger dramatisch dar, als dies einige Autoren wahrhaben wollen. Jedenfalls erscheinen für KAMINSKI

»eigenschaftstheoretische Diagnostik und sogenannte *Verhaltensdiagnostik* nicht als zwei gegensätzliche Pole, sondern eher als zwei Positionen, die auf einer Dimension verhältnismäßig nahe beieinander liegen. Diese Dimension wäre der Grad zeitlichen Überdauerns, der den in Diagnose und Prognose verwendeten Konstrukten zugedacht wird.« (KAMINSKI nach PAWLIK in TACK 1976, S. 13)

Zitat

Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangt WESTMEYER (1976), der ein algorithmisches Modell des diagnostischen Prozesses fordert und im Zusammenhang damit konstatiert:

»Diese Bestimmung des Zusammenhang zwischen Theorie (theoretischen Annahmen) und Praxis (technologischen Regeln, Strategien) führt zugleich zu einer Nivellierung der Unterschiede zwischen herkömmlicher Diagnostik und Verhaltensdiagnostik, die bestenfalls noch in bestimmten inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, nicht aber in ihren methodischen Ansätzen differieren.« (WESTMEYER nach PAWLIK in TACK 1976, S. 10 f)

Zitat

Aus theoretischen wie praktischen Gründen erscheint deshalb ein Modell der Schullaufbahnberatung angebracht, das sowohl – bisher nicht widerlegte – Eigenschaftstheoreme bzw. Ansätze der statistischen (klassischen und probabilistischen) Testtheorie als auch verhaltenstheoretische bzw. prozeßdiagnostische Ansätze angemessen, d. h. problemspezifisch, berücksichtigt. Das nachstehend skizzierte Verlaufsmodell, dessen Komplexitätsgrad im Einzelfall erheblich variieren kann, erfüllt diese Anforderungen annähernd.

Es wird durch folgende Elemente gekennzeichnet:

- Grundlagen der Eignungs-/Statusdiagnostik, Element 1
- Prinzipien der Veränderungs-/Prozeßdiagnostik, Element 2
- Klassifikationsregel bzw. differentielles Prognosemodell, Element 3
- Eignungsbestimmung auf der Basis einer sequentiellen Entscheidungsstrategie, Element 4
- Bildungsempfehlung als Resultat einer interaktiven Beratungsstrategie. Element 5

Statusdiagnostische Urteile als Bestandteile der Schullaufbahnberatung sind solange vernünftig und legitim, als

- wesentliche Determinanten der Schulleistung bzw. des Schulerfolgs (verbale und quantitative Denkfähigkeiten, lernstoffrelevante Vorkenntnisse, Langzeitgedächtnis usw.) über einen gewissen Zeitraum individuell relativ stabil bleiben und
- prozeßdiagnostische Ansätze nachweislich (noch) keine Verbesserung der Prognosegültigkeit von Schuleignungsurteilen (der Sekundarstufe) bedeuten – wohl aber erheblich mehr Aufwand.

Mit dieser Feststellung soll nicht der Wert *prozeßdiagnostischer Ansätze und Prinzipien* auch in der Schullaufbahnberatung, vorab der Primarstufe, geschmälert werden. Insbesondere bei jenen Schülern, die mit Hilfe des herkömmlichen Diagnose-Prognose-Ansatzes nicht eindeutig einer bestimmten Schuleignungskategorie zugeordnet werden können, sind zunächst förderungsorientierte Vorgehensweisen im Sinne des Prozeßmodells erforderlich, um für alle Beteiligten einigermaßen befriedigende Laufbahnentscheidungen zu ermöglichen. Diese Feststellung gilt verstärkt für die Schuleingangs- und Grundschulberatung sowie die Beratung auf der Förder- oder Orientierungsstufe bzw. im Eingangsbereich aller weiterführenden allgemeinbildenden Schulen; entsprechende Möglichkeiten wurden im vorhergehenden Abschnitt (4.2) behandelt.

Element 3	Als <i>Zuordnungsregel</i> für bestimmte Schullaufbahnen oder Fördermaßnahmen (Treatment-Möglichkeiten) bietet sich das Klassifikationsmodell an, dem heute allgemein der Vorzug gegenüber Selektions- oder einfachen Plazierungsentscheidungen gegeben wird. Dies bedeutet, daß in der Schullaufbahnberatung die <i>individuellen</i> Entwicklungs- und Bildungschancen des ratsuchenden Schülers unter jeweils persönlichen, sozialen bzw. situativen und schulspezifischen Bedingungen zu sichern und erforderlichenfalls zu maximieren (augmentative Funktion) sind. Demgegenüber würde die Selektionsstrategie, die in anderen Bereichen (z. B. der Berufseignungsermittlung oder der Talentförderung im Hochschulbereich) durchaus ihre Berechtigung haben kann, primär institutionellen Interessen dienen. Der Schullaufbahnberatung kommt somit eine wichtige Mittlerfunktion zwischen individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten einerseits und dem schulischen Bildungsangebot andererseits zu.
Verweis	In engem Zusammenhang damit steht der differentielle Prognoseansatz, wie er im Basistext II (vgl. Abschn. 3.7.4) dargestellt worden ist.
Element 4	Kennzeichnend für das hier vorgeschlagene Beratungsmodell ist die <i>Eignungsermittlung</i> auf der Basis einer sukzessiven Absicherung; das Urteil über die Schuleignung sollte nicht punktuell, sondern durch kontinuierliche Beratung gewonnen werden. Dabei kann eine sequentielle Entscheidungsstrategie, wie sie aus dem Flußdiagramm (Abb. 22) ersichtlich wird, nicht nur den Grad der Urteilssicherheit erhöhen, sondern auch förderungsspezifischen Notwendigkeiten besser Rechnung tragen. Spätestens an dieser Stelle werden vom (Beratungs-)Lehrer umfangreiche (oft über die Schullaufbahnberatung hinausgehende) Wissens- und Handlungskompetenzen gefordert, so daß in einzelnen Fällen der Schulpsychologe bzw. Bildungsberater hinzugezogen werden muß.
Problematisierung	Schließlich sei betont, daß die endgültige <i>Bildungsempfehlung</i> zusammen mit allen Beteiligten (Schüler, Eltern, Lehrer) im Beratungsgespräch erarbeitet werden sollte. Diese Forderung steht nicht im Widerspruch zur oben skizzierten Vorgehensweise der Schuleignungsermittlung, die zwar eine notwendige, aber eben noch keine hinreichende Voraussetzung für die Schullaufbahnberatung darstellt. Hinzu kommen <ul style="list-style-type: none"> • Überlegungen des Schülers bzw. seiner Eltern über <ul style="list-style-type: none"> - den weiteren Bildungsweg bzw. - allgemein - die Zeitperspektive, - Risikobereitschaft und Motivationsstruktur, - bisher unberücksichtigte persönliche und soziale Bedingungen sowie • eine umfangreiche Information über das Bildungssystem, d. h. die verschiedenen Bildungsangebote (vgl. Abschn. 3 oben).
Erläuterung	Im folgenden soll nun das konkrete Vorgehen des Beratungslehrers anhand des abgebildeten Flußdiagramms kurz erläutert werden. Das Modell basiert auf einschlägigen Erfahrungen und umfangreichen Bewährungskontrollen der Schullaufbahnberatung, deren Daten in mehreren Längsschnittuntersuchungen gewonnen wurden (ALLINGER/HELLER 1975, S. 158 ff; HELLER u. a. 1978b, S. 43 ff u. S. 137 ff).
	Der erste Schritt besteht hier in der <i>Eignungsfeststellung</i> , wobei Lehrerurteil (LU) und Testurteil (TU) miteinander verglichen werden. Die Begriffe LU und TU stehen hier für »subjektive« (schulische) und »objektive« (testdiagnostische) Informationsquellen (vgl. Abschn. 4.1), die vom Lehrer und/oder Beratungslehrer einige Monate vor dem kritischen Zeitpunkt erhoben und zu einem Urteil über die Schuleignung(en) integriert werden.

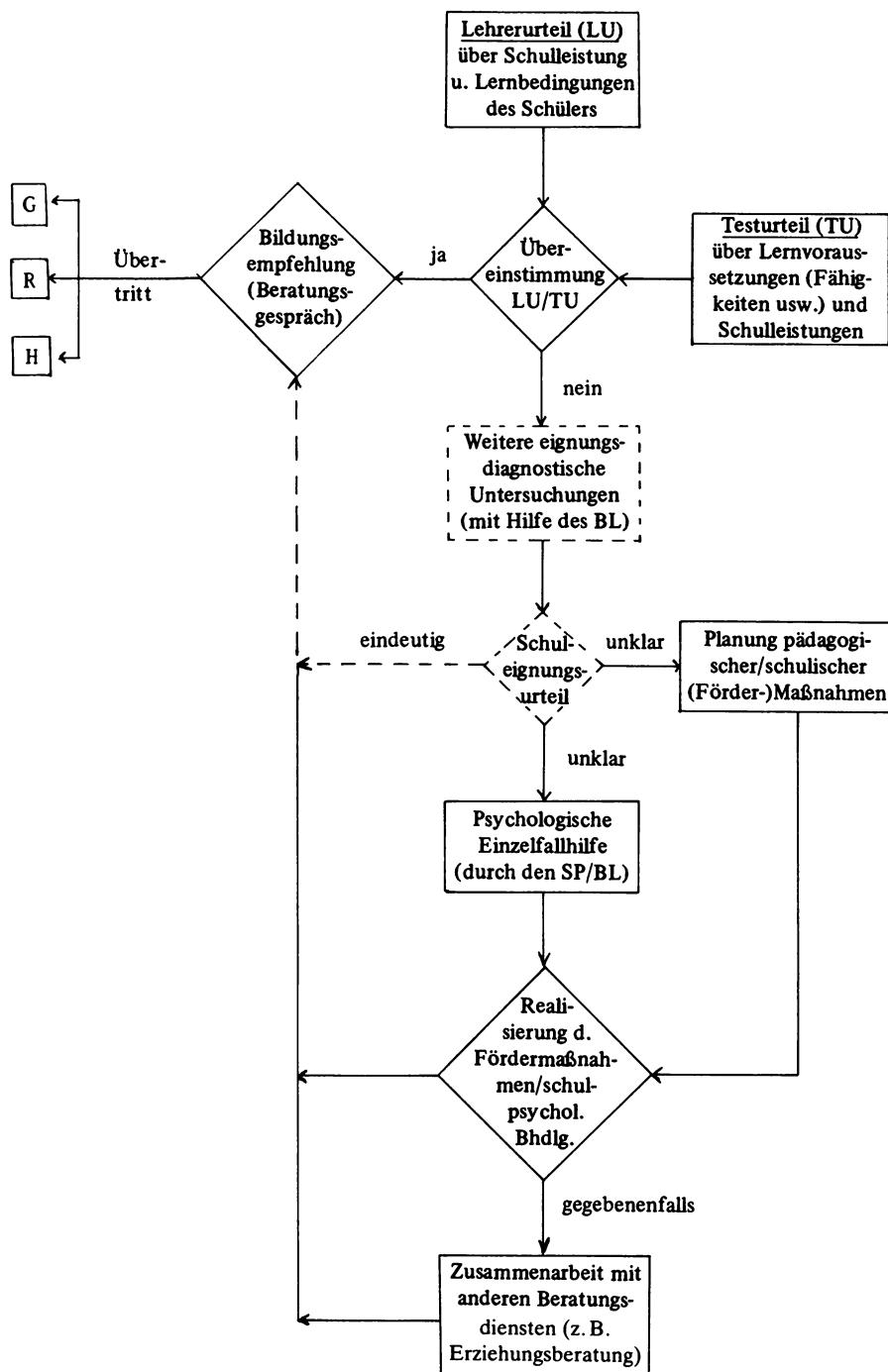


Abbildung 22: Flußdiagramm zur Schullaufbahnberatung nach HELLER (aus BOLSCHO, D./ SCHWARZER, Ch. 1979, S. 200; mit freundlicher Genehmigung des Verlags Urban & Schwarzenberg)

Eine getrennte Datenerhebung, etwa der testdiagnostischen Befunde durch den Beratungslehrer, würde zwar die Unabhängigkeit der Urteilstinstanzen stärken und damit möglicherweise zur Objektivität der diagnostischen Informationen beitragen, andererseits aber auch entsprechende Nachteile einseitiger Befunderhebung nach sich ziehen.

Sofern aus LU und TU eindeutige Eignungsfeststellungen resultieren, kann in den meisten Fällen das Beratungsgespräch mit der Übermittlung bzw. Erarbeitung der Bildungsempfehlung abgeschlossen werden. Dies ist bei sorgfältiger Vorbereitungsarbeit in 60 bis 70% der Fälle zu erwarten.

Spätestens dann, wenn LU und TU zu diskrepanten Befunden führen, sollte die Hilfe des Beratungslehrers hinzugezogen werden. Ziel seiner Beratungsarbeit müßte die Aufklärung widersprüchlicher Daten sein, wozu erforderlichenfalls weitere Erhebungen notwendig werden. Ist auch dann eine klare Entscheidung noch nicht möglich, sind förderungsdiagnostische Ansätze und entsprechende Interventionsmaßnahmen durch den Beratungslehrer (BL) oder Schulpsychologen (SP) angezeigt. Deren Planung und Realisierung sollte in enger Zusammenarbeit zwischen der Schule (d. h. Fachlehrer bzw. Tutor) und dem Beratungslehrer bzw. Schulpsychologen erfolgen. In besonderen Problemfällen wird man die Erziehungsberatungsstelle, den ärztlichen Gesundheitsdienst oder sonderpädagogische u. ä. Einrichtungen konsultieren müssen.

Der skizzierte Ablaufplan darf nicht als starres Schema interpretiert werden. Er kann jedoch dem Beratungslehrer Anhaltspunkte für seine Arbeit in der Schullaufbahnberatung liefern, wobei das Vorgehen im Einzelfall stets problemorientiert (hypothesenentscheidend) bestimmt sein sollte. Diese Zielperspektive macht bei bestimmten Einzelfällen eine Modifikation des Planes erforderlich.

Im Sinne einer – zwar wünschenswerten, vorerst freilich nur selten realisierbaren – kontinuierlichen Bildungsberatung würde man z. B. dem prozeßdiagnostischen Ansatz sehr viel früher Möglichkeiten einräumen und entsprechende Förderungsmaßnahmen längerfristig planen. Entsprechend ließe sich durch präventive Maßnahmen der Einzelfallhilfe, gegebenenfalls kombiniert mit der Beratung von Schule und Lehrer, die Laufbahnberatung in weiteren Punkten entscheidend verbessern (vgl. Abschn. 1 oben).

Hinweis

Im Studientext II, Teil C findet der Studierende eine Auswahl praktischer Fallbeispiele, die das Vorgehen im einzelnen illustrieren und den Lerntransfer erleichtern sollen (vgl. auch HELLER und NICKEL 1982).