

Kurt A. Heller und Horst Nickel
(Herausgeber)

Modelle und Fallstudien zur Erziehungs- und Schulberatung

S. 135/14

Verlag Hans Huber Bern Stuttgart Wien

Inhalt

<i>Einführung</i>	9
-------------------------	---

Teil A: Beratung als pädagogische Aufgabe

Einleitender Kommentar	13
I. Das Beratungsgespräch mit Eltern und Schülern (NICKEL)	15
II. Interventionsplanung bei Schulleistungsschwierigkeiten (SANDER)	27
III. Modell und Fallstudien eines kooperativen Trainings in pädagogischer Verhaltensmodifikation (JEHLE/FABER-DÜRRSCHMIDT/SIEP)	35
IV. Exemplarische Analyse von Schulleistungsproblemen in der Hauptschule (KLOPPERT)	45
V. Förderplan für einen Schüler mit Lernbehinderungen (KORN-MANN)	61

Teil B: Schullaufbahnberatung

Einleitender Kommentar	79
I. Schuleingangsberatung auf der Grundlage eines ökopyschologischen Schulreifemodells (NICKEL)	81
II. Förderungsdiagnostik im Schulkindergarten (KORN-MANN/MÜLLER)	89
X III. Diagnose und Beratung bei partiellem Leistungsversagen in der Grundschule (SCHMIDT)	99
IV. Entscheidungsmodell zur Übertrittsberatung (HELLER)	111
X V. Laufbahnberatung beim Übergang auf weiterführende Schulen (ZECH)	119
VI. Ein schulpyschologisches Beratungsmodell für die reformierte gymnasiale Oberstufe (SCHREIBER)	129
VII. Ein Beratungsfall zur Laufbahnsicherung in der berufsbildenden Schule (ROTHER)	135
VIII. Fallbericht zur Weiterbildungsberatung (BRINKMANN)	149

Teil C: Psychologische Einzelfallhilfe

Einleitender Kommentar	163
I. Anwendung eines Prozeßmodells in der Erziehungsberatung (PLESSEN)	165
II. Verhaltensdiagnose und Planung der Modifikation bei einer 11jährigen Hauptschülerin (BUSEMEYER)	173
III. Verhaltensanalyse und Behandlungskonzept für einen 17jäh- rigen Gymnasialschüler (BUSEMEYER)	187
IV. Therapie einer Mutter-Kind-Beziehung (SIELAND)	201
V. Fixed Role Therapy bei defizitärer Selbststeuerung (SIELAND)	219
Literaturverzeichnis	231
Autorenverzeichnis	239
Sachregister	241

IV. Entscheidungsmodell zur Übertrittsberatung

KURT A. HELLER

Die Notwendigkeit diagnostischer Hilfen für die Schullaufbahnberatung wurde unter Experten wohl nie ernsthaft bestritten, wenngleich in den siebziger Jahren zunehmende Kritik an der differentiellen und diagnostischen Psychologie auch diesen Bereich tangierte. Diese Kritik richtete sich sowohl auf die theoretischen Grundlagen als auch auf die Verfahrensweise der herkömmlichen Eignungsdiagnostik, wobei jedoch nicht selten wichtige Neuerungen – wie die Forschungsergebnisse zur Klassifikation – geflissentlich übersehen wurden. Inzwischen hat eine gewisse Ernüchterung den Blick für realistische Möglichkeiten und die Einsicht in die Relativität theoretischer Erklärungsmodelle geschärft, ohne daß damit die Berechtigung konstruktiver Kritik in Zweifel gezogen werden soll. Immerhin besteht heute weitgehend Consensus darüber, daß auch die neueren (z. B. logistischen) Modellansätze gegenüber der sogenannten klassischen Testtheorie nur eine begrenzte Gültigkeit beanspruchen können – von der Frage der Praktikabilität ganz abgesehen. Analog muß man die verschiedenen Entscheidungsstrategien der Selektion, der Placierung und der Klassifikation bewerten, die prinzipiell alle drei ihre Berechtigung – jeweils für unterschiedliche Entscheidungssituationen – haben. Im Hinblick auf die hier erörterten Fragen der Schuleignungsermittlung und Schullaufbahnberatung freilich wird man in der Regel dem Klassifikationsmodell den Vorzug geben (müssen), worauf wir lange vor der inzwischen modisch gewordenen «Verteufelung» des Selektionsprinzips hingewiesen haben (HELLER 1966, 1970, 1976). Auch das nachstehend skizzierte Beratungsmodell basiert auf der Klassifikationsregel, ohne die Notwendigkeit anderer Entscheidungsstrategien – etwa der Selektion oder Placierung in der Berufseignungsdiagnostik – zu verkennen.

1. Statusdiagnostik versus Prozeßdiagnostik

In jüngster Zeit rückte vor allem die Frage nach einer eigenschaftstheoretischen *oder* Verhaltens-Diagnostik in den Vordergrund, womit die Kontroverse um die sogenannte Status-versus Prozeßdiagnostik angesprochen

ist. Diese häufig sehr extrem behandelte Streitfrage stellt sich in der Sache weit weniger dramatisch dar, wenn man die beiden Konzepte nicht mehr als unvereinbare Gegensätze, sondern als zwei relativ nahe beieinanderliegende Pole ein und derselben Dimension betrachtet. «Diese Dimension wäre der Grad zeitlichen Überdauerns, der den in Diagnose und Prognose verwendeten Konstrukten zudedacht wird» (KAMINSKI 1975, S. 13). Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangt WESTMEYER (1972), der im Zusammenhang mit der Forderung nach einem algorithmischen Modell des Diagnostikprozesses noch einen weiteren wichtigen Aspekt ins Spiel bringt: «Diese Bestimmung des Zusammenhangs 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 Schwerpunktsetzungen, nicht aber in ihren methodischen Ansätzen differieren» (WESTMEYER 1975, S. 10f.). Damit wäre auch unser Anliegen getroffen. Aus theoretischer wie aus praktischer Sicht ist ein Modell der Schullaufbahnberatung vonnöten, das sowohl bisher nicht widerlegte Eigenschaftstheoreme bzw. Ansätze der klassischen und probabilistischen Testtheorie als auch verhaltenstheoretische bzw. prozeßdiagnostische Ansätze problemspezifisch berücksichtigt. Das in Abb. 1 dargestellte Modell erfüllt diese Anforderungen annähernd und kann als Paradigma nicht nur der Beratung beim Übergang in die Sekundarstufe, sondern der Schullaufbahnberatung überhaupt gelten.

2. Elemente des Modells zur Übertritts- bzw. Schullaufbahnberatung

Kennzeichnend für das hier beschriebene und durch Erfahrungswerte abgesicherte Modell (ALLINGER & HELLER 1975, HELLER, ROSEMAN & STEFFENS 1978) sind folgende Prinzipien und Bestandteile: (1) Grundlagen der Eignungs- oder Statusdiagnostik, (2) Prinzipien der Veränderungs- oder Prozeßdiagnostik, (3) Klassifikationsregel bzw. differentielle Schulerfolgsprognose, (4) Eignungsermittlung auf der Basis einer sequentiellen Entscheidungsstrategie, (5) Bildungsempfehlungen als Resultate einer interaktiven Beratungsstrategie.

(1) Auf *statusdiagnostische* Urteile kann in der Schullaufbahnberatung solange nicht verzichtet werden, als wichtige Determinanten der Schulleistung qua Kriterium des Schulerfolgs (z. B. kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten) nachweislich über eine gewisse Zeitspanne relativ stabile Merkmale darstellen und prozeßdiagnostische Ansätze – trotz gegenteiliger Erwartungen – noch keine effektive Verbesserung *langfristiger* Vorhersagen des Schulerfolgs (in der Sekundarstufe) gestatten.

(2) Im Hinblick auf kurzfristige Verhaltensprognosen oder förderungsspezifische Fragestellungen sind jedoch *prozeßdiagnostische* Ansätze unentbehrlich; entsprechende Erfahrungswerte liegen vor allem für den Elementar- und Primarbereich vor (vgl. die vorstehenden Beiträge I und II sowie RÜDIGER 1978, KORMANN 1979 u. a.). Im Rahmen der Übertrittsberatung sind prozeßdiagnostische Schritte vor allem bei jenen Schülern erfolgversprechend, deren eindeutige Zuordnung zu einer bestimmten Schuleignungskategorie (Schultyp, Kursniveau usw.) mit Hilfe des herkömmlichen Diagnose-Prognose-Ansatzes zweifelhaft ist. Für diese Beratungsklientel i. e. S. sind zunächst förderungsdiagnostische Maßnahmen im Sinne des Prozeßmodells (z. B. Vortest-Treatment-Nachtest-Design) angezeigt, um für alle Beteiligten einigermaßen befriedigende Schullaufbahnentscheidungen fällen zu können. Zugleich ist damit ein zentrales Anliegen der Förder- oder Orientierungsstufenkonzeption angesprochen, d. h. die gezielte Schulleistungsförderung wird hier zur Voraussetzung für genauere Schuleignungsprognosen erklärt. Zweifellos wird man damit einem Teil der Schüler, vorab unter den leistungsschwächeren Übergängern von der Primar- zur Sekundarstufe, besser gerecht als durch punktuelle Erhebungen im Sinne der Statusdiagnostik – sofern die Hauptprämisse der Leistungsförderung aufgrund individueller Leistungsanalysen tatsächlich zum Tragen kommt, was jedoch in der Praxis häufig (noch) nicht der Fall sein dürfte.

(3) Als *Zuordnungsregel* für bestimmte Schullaufbahnen und/oder Fördermaßnahmen (Treatments) bietet sich im Kontext der Übertrittsberatung die *Klassifikation* an. Im Gegensatz zum Placierungs- oder Selektionskonzept kommt es hier darauf an, die *individuellen* Entwicklungs- und Bildungschancen *jedes einzelnen* ratsuchenden Schülers zu sichern oder gar zu vergrößern (augmentative Beratungsfunktion). Dies erfordert die Erfassung sowohl persönlichkeitspsychologischer (kognitiver und nichtkognitiver) Lern- und Leistungsvoraussetzungen als auch familiärer und schulischer Sozialisationsbedingungen. Zur praktischen Realisierung kann aus heutiger Sicht der Problemlage vor allem ein differentieller Prognoseansatz unter Berücksichtigung des Moderatorkonzeptes beitragen (HELLER, ROSEMAN & STEFFENS 1978, S. 85 ff.; vgl. noch JÄGER 1978, ROSEMAN 1978b, KRAPP 1979).

(4) Nach dem vorgeschlagenen Beratungsmodell (Abb. 1) erfolgt die Schuleignungsbestimmung sukzessive, d. h. auf der Grundlage einer *sequentiellen Entscheidungsstrategie*. Damit läßt sich nicht nur die Urteilsicherheit verbessern, sondern es kann auch – in Einzelfällen – förderungsspezifischen Notwendigkeiten auf diese Weise Rechnung getragen werden.

(5) Kennzeichnend für das Entscheidungsmodell ist schließlich das –

Lehrerurteil (LU)
über Schulleistung
und Lernbedingungen
des Schülers

Testurteil (TU)
über Lernvoraus-
setzungen (Fähig-
keiten usw.) und
Schulleistungen

- G
- R
- H
- T₁
- T₂
- T₃

Bildungs-
empfehlung
(Beratungs-
gespräch)

Über-
einstimmung
LU/TU

Weitere eignungs-
diagnostische
Untersuchungen
(mit Hilfe des BL)

Schul-
eignungs-
urteil

Planung pädagogi-
scher/schulischer
(Förder-)Maßnahmen

Psychologische
Einzelfallhilfe
(durch den SP/BL)

Realisierung der
Fördermaßnahmen/
schulpsycho-
logischen
Behandlung

Zusammenarbeit mit
anderen Beratungs-
diensten, z. B.
Erziehungsberatung

Abb. 1: Verlaufsmodell zur Übertrittsberatung (nach HELLER 1979, S.200).

Legende: BL = Beratungslehrer, SP = Schulpsychologe; G = Gymnasium, R = Realschule, H = Hauptschule; T = Treatment (Kursniveau usw.).

übergreifende – Prinzip einer *interaktiven Bildungsberatung*. Danach sollte die endgültige Bildungsempfehlung im Zusammenwirken aller Beteiligten (Schüler, Eltern, Lehrer bzw. Beratungslehrer sowie erforderlichenfalls Psychologen) im Beratungsgespräch erarbeitet werden, wobei natürlich die diagnostischen Informationen eine wichtige Entscheidungsgrundlage bilden. Darüber hinaus kommen hier Überlegungen des Schülers und seiner Eltern in bezug auf den weiteren Bildungsweg, die Risikobereitschaft und Motivationslage, Zeitperspektive u.ä. sowie bisher unberücksichtigte persönliche und soziale Bedingungsfaktoren der Schülerentwicklung zur Erörterung, ergänzt durch detaillierte Informationen über das Bildungsangebot in der Sekundarstufe I und II, entsprechende Abschlußqualifikationen usw.

3. Sequenzen des Beratungsprozesses

Diagnosegestützte Schullaufbahnberatungen erfordern je nach Komplexitätsgrad des Beratungsfalles ein mehr oder weniger aufwendiges Vorgehen. Die praktischen Überlegungen sind hierbei vor allem auf die richtige Auswahl der Informationsquellen, die zweckmäßige Bestimmung des Vorhersagekriteriums (z.B. Schulerfolg oder Abschlußqualifikation einer avisierten Laufbahn) bzw. operationalisierter Anforderungsmaßstäbe sowie die Festlegung angemessener Entscheidungsstrategien und eventuell notwendiger Interventionsmaßnahmen gerichtet. Obwohl im Mittelpunkt der Schullaufbahnberatung ein Entscheidungskonflikt steht, ist der eigentliche Beratungsanlaß nicht selten durch Lern- und Leistungsschwierigkeiten bzw. Verhaltensprobleme oder soziale Konflikte überlagert. Solche Erschwernisse sind vor allem bei der Klientel des Beratungslehrers oder Schulpsychologen zu erwarten und erfordern entsprechende Maßnahmen (vgl. Abb.1).

(1) Informationsquellen für die Prädiktorenauswahl

Prinzipiell steht dem Berater ein breites Spektrum von Datenquellen zur Verfügung, die CATTELL (1973) in L-Daten (L = Life), Q-Daten (Q = Ques-

tionnaire) und T-Daten (T = Test) einteilt. *L-Daten* sind praktisch alle Informationen, die über das Verhalten des Probanden in realen Lebenssituationen Auskunft geben. Einschlägige Erfassungsmethoden sind die Verhaltensbeobachtung und Fremdbeurteilung (Rating) inkl. Schulnoten sowie Anamnese und Exploration. Auch schulische Dokumente, wie Schülerbeobachtungsbögen, Klassenarbeits- und Haushefte, Zeugnisse usw. können zu den L-Daten gerechnet werden. *Q-Daten* umfassen alle vom Probanden selbsteingeschätzten Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmale, wozu standardisierte Persönlichkeitsfragebögen, sogenannte Interessen«tests» u.ä. ebenso zählen wie nichtstandardisierte Selbstbeurteilungen. *T-Daten* werden in der Schullaufbahnberatung vor allem durch Schulleistungstests, Intelligenz- und kognitive Fähigkeitstests sowie sogenannte Leistungs- und Funktionstests (z. B. Konzentrations-tests) gewonnen.

Erfahrungsgemäß stützen sich Lehrer und Pädagogen in der Schülerbeurteilung stärker auf L- und gegebenenfalls Q-Daten, während Psychologen im allgemeinen T- (und Q-)Daten für ihre Urteilsbildung bevorzugen. Dies ist angesichts der unterschiedlichen Arbeitsbedingungen und Ausbildungsqualifikation von Lehrern und Psychologen ohne weiteres einleuchtend. Eher überrascht schon die Tatsache, daß diese diskrepanten Beratungsstrategien zu nahezu identischen Trefferquoten in der Schulerfolgsprognose führen (HELLER, ROSEMAN & STEFFENS 1978, S. 43 ff. sowie LANGFELDT 1977). Andererseits kann eine *kombinierte* Datenquelle zur Verbesserung der Schullaufbahnberatung beitragen, wie ebenfalls nachgewiesen wurde. Die Folgerung daraus ist, möglichst viele unterschiedliche, relevante Datenquellen auszuschöpfen. Als Vorhersagevariablen (Prädiktoren) kommen grundsätzlich alle jene Merkmale und Bedingungsfaktoren in Betracht, die in einem kausalen oder wenigstens korrelativen Zusammenhang mit dem Vorhersagekriterium stehen.

(2) *Vorhersagekriterium und Beurteilungsmaßstäbe*

Das (Vorhersage-)Kriterium ist in der Schullaufbahnberatung gewöhnlich der zu erwartende Schulerfolg in einem bestimmten Bildungsgang, z. B. im Gymnasium oder in einem niveaumäßig definierten Leistungskurs. Als Kriteriumsvariablen dienen Zensuren, Versetzungsentscheidungen u.ä. Da diese jedoch erst ex post gewonnen werden, ist der Diagnostiker in der Schullaufbahnberatung de facto auf Ersatzkriterien angewiesen. So können beispielsweise die Intelligenztestleistungen, Motivations- und Interessenvariablen bereits erfolgreicher Gymnasiasten als Anforderungs- bzw. Vergleichskriterien benutzt werden. Um die Nachteile eines solchen indirekten Maßstabs möglichst klein zu halten, empfiehlt sich eine multivaria-

te Kriteriumsdefinition. Dabei sollte man auf Testrichtwerte (AUKL-Werte) in Form operationalisierter Schuleignungskennbereiche als Beurteilungsmaßstäbe zurückgreifen; für den KFT 4-13, das LPS und PSB haben wir entsprechende Richtwerte berechnet (HELLER 1973 und 1976).

(3) *Sequentielle Entscheidungsfindung*

Nach dem in Abb.1 dargestellten Übertrittsmodell besteht der erste Schritt der Schuleignungsermittlung in der Gegenüberstellung von Lehrer- und Testurteilen, wobei diese Begriffe hier stellvertretend auch für sogenannte subjektive (schulische) versus objektive (testdiagnostische) Informationsdaten stehen. Sofern aus diesem Vergleich bereits eindeutige Eignungsvorschläge resultieren, kann das Beratungsgespräch unmittelbar angeschlossen werden. Nach den Ergebnissen verschiedener Längsschnittuntersuchungen (ALLINGER & HELLER 1975, LANGFELDT 1977) ist bei diesem Vorgehen eine Übereinstimmungsquote von durchschnittlich 66% der Grundgesamtheit, d. h. hier aller untersuchten Viertklässchüler, zu erwarten. Bei rund 20% der Grundschulabgänger liegt die Bildungsempfehlung für die Sekundarstufe «über» dem Testergebnis, bei 13 bis 14% (der eigentlichen Beratungsklientel) «darunter». Während man für die meisten der «positiv» diskrepanten Fälle lediglich das Lehrer- und/oder Testurteil überprüfen bzw. dessen Gültigkeit kontrollieren wird, müßten für etwa 15% der Schüler weitere Untersuchungsschritte und erforderlichenfalls gezielte Interventionsmaßnahmen eingeplant werden. Dabei sollte die Schule möglichst die Hilfe des Beratungslehrers beanspruchen. In Einzelfällen wird man auch mit dem Schulpsychologischen Dienst oder der Erziehungsberatung kooperieren müssen. Kennzeichnend für die Schullaufbahnberatung nach dem skizzierten Modell ist also die *sukzessive* Entscheidungsfindung, die aber letztlich immer in das Beratungsgespräch (vgl. Teil A, Kap. I oben) einmünden muß.

Nach dem skizzierten Modell stellt sich die Übertrittsberatung somit als *interaktiver* Prozeß dar. Neben den betr. Schülern und Eltern sollten die Lehrer – im Idealfalle sowohl der abgebenden als auch der aufnehmenden Schule – und erforderlichenfalls der Beratungslehrer und Schulpsychologe oder Erziehungsberater an der Entscheidungsvorbereitung beteiligt sein. Wenn auch die Hauptverantwortung für die endgültige Wahl des Bildungsganges in einer freien Gesellschaft beim Schüler und dessen Erziehungsberechtigten (in der Regel also bei den Eltern) liegt, so kann doch durch eine fundierte Beratung die Entscheidungsgrundlage für Schüler und Eltern erheblich verbessert werden. Jedenfalls ermöglichen differenzierte, einigermaßen gesicherte Informationen über die schulischen Lei-

stungsanforderungen einerseits und die individuellen Lernvoraussetzungen andererseits *rationale*, d.h. wohl begründete und kontrollierbare Schullaufbahnentscheidungen. Diese aber sind nach allen bisher vorliegenden Erfahrungen irrationalen Entschlüssen, die nicht selten die Gefahr individueller Konflikte in sich bergen oder zu vermehrten Lern- und Leistungsschwierigkeiten führen, vorzuziehen. Eine gezielte Schullaufbahnberatung kann somit auch präventiv wirken, was häufig übersehen wird.