

Tests und Trends 3

Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik

Herausgegeben von Ralf Horn, Karlheinz Ingenkamp
und Reinhold S. Jäger

Beltz Verlag
Weinheim und Basel 1983

Ralf Horn, Dipl.-Psych., Leiter der Beltz Test Gesellschaft, Weinheim

Karlheinz Ingenkamp, Dr. phil., Professor für Pädagogik und Leiter des Zentrums für empirische pädagogische Forschung der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz, Landau.

Reinhold S. Jäger, PD Dr. phil., Leiter der Unterabteilung Testforschung und Testentwicklung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt.

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Tests und Trends : Jahrbuch d. Pädag. Diagnostik. – Weinheim, Basel : Beltz
Erscheint jährl.
1981 ff.

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

© 1983 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Umschlaggestaltung: E. Warminski, Frankfurt/M.
Printed in Germany

ISBN 3 407 54638 6

Inhaltsverzeichnis

<i>1 Probleme kriteriumsorientierter Leistungsmessung</i> <i>(Franz Schott, Hans-Jürgen W. Wieberg, Karl-Ernst Neeb)</i>	11
---	----

<i>Probleme kriteriumsorientierter Leistungsmessung:</i> <i>Zum praktischen Nutzen lehrzielorientierter Tests im Unterricht</i> <i>(Franz Schott)</i>	12
1 Zur Definition lehrzielorientierter Tests	12
1.1 Definitionsmerkmal Kontentvalidität	12
1.2 Definitionsmerkmal Kompetenzgrad (cut-off-score)	13
1.3 Definitionsvorschläge	14
2 Kriterien zur Beurteilung des praktischen Nutzens lehrzielorientierter Tests	15
2.1 Konzeptuelle Eignung	16
2.2 Anwendbarkeit	16
2.3 Inkrementelle Effektivität	16
3 Zur konzeptuellen Eignung	17
3.1 Zur konzeptuellen Eignung im Rahmen des intendierten Anwendungsfeldes	17
3.1.1 Lehrzielpräzisierung und -quantifizierung	17
3.1.2 Quantitative Erfassung der Schülerleistung	20
3.1.3 Zufallskritische Entscheidung	20
3.2 Zur konzeptuellen Eignung im Rahmen des vorfindlichen Anwendungsfeldes	23
4 Zur Anwendbarkeit	23
5 Zur inkrementellen Effektivität	24
6 Gesucht: Ein praktisches Modell der funktionalen Diagnose schulischer Lehr-Lern-Prozesse	24
7 Zusammenfassung	26

<i>Probleme kriteriumsorientierter Leistungsmessung: Sicherung</i> <i>der Kontentvalidität</i> <i>(Hans-Jürgen W. Wieberg)</i>	29
1 Zur Bedeutsamkeit der Kontentvalidität	29
2 Zur Bedeutung des Begriffs „Kontentvalidität“	29
2.1 Grundlegende Definitionen	29
2.2 Kontentvalidität als Kontentrepräsentativität	30
2.3 Zusammenfassung der Begriffsklärung	31
2.4 Die Rolle der Kontentvalidität in kriteriumsorientierter und nicht-kriteriumsorientierter Messung	32
2.5 Zum Problem der „Parallelen Kontentvalidität“	32

3	Verfahren zur Sicherung der Kontentvalidität	33
3.1	Grundsätzliche Überlegungen	33
3.2	Die Gruppe der umgangssprachlich orientierten Verfahren	34
3.3	Die Gruppe der formalsprachlich orientierten Verfahren	35
4	Eher umgangssprachlich orientierte Verfahren zur Sicherung der Kontentvalidität	35
4.1	Die behavioristische Lehrzieloperationalisierung	35
4.2	Die TYLER-Matrix	36
4.3	Die Verwendung von Taxonomien	37
4.4	Amplified Objectives	37
4.5	Test Specifications	38
4.6	Das Verfahren PLANA	41
5	Eher formalsprachlich orientierte Ansätze zur Sicherung der Kontentvalidität	43
5.1	Die Methode der Itemform	43
5.2	Die Methode der Item-Transformation	44
5.3	Die Methode der Mapping-Sentences	46
5.4	Die Methode der Algorithmenerstellung	47
5.5	Die Methode der Begriffsanalyse	49
5.6	Der integrative Ansatz von Klauer	49
6	Zusammenfassende Beurteilung der Verfahren	50
7	Kurzer Ausblick	51

Probleme kriteriumsorientierter Leistungsmessung:

Überprüfung des Erreichens allgemeiner Lehrziele

(Karl-Ernst Neeb)	53
1	Problemstellung	53
2	Welchen Sinn hat es, von allgemeinen Lehrzielen zu reden	53
2.1	Lehrziele als Zielvorstellungen über Fähigkeiten	54
2.2	Zielverhalten als Disposition von Lernenden	56
2.3	Die Unterscheidung zwischen verschiedenen Dispositionsprädikaten in Lehrzielformulierungen	58
2.4	Zum Konstruktcharakter der in Allgemeinen Lehrzielen bezeichneten Fähigkeiten	61
3	Wann kann das Erreichen allgemeiner Lehrziele überprüft und belegt werden?	63
3.1	Aufgabenklassen-Konzeption	63
3.2	Konstrukt-Konzeption	65
3.3	Zwischenbilanz	66
3.4	Konzeption lehrzielorientierter informeller Tests	67
4	Zusammenfassung	69
5	Literaturverzeichnis	70

2 Testverfahren zur Diagnostik spezifischer Lernvoraussetzungen

(Holger Probst)	77
1	Einleitung	77
2	Ein Testverfahren, das eine Entwicklungslogik als Bezugssystem verwendet	79

3	Die Komplexitätsstufen einer Sachstruktur als Bezugssystem eines Testverfahrens	83
4	Diagnostik im Vorfeld eines neuen Lerngegenstandes:	
	Schriftsprache	87
5	Theoretischer Rahmen	95
6	Praktischer Rahmen	99
7	Literaturverzeichnis	102
3	<i>Ein neuer Ansatz zur Messung der Sprachleistung</i>	
	<i>Der C-Test: Theorie und Praxis</i>	
	<i>(Ulrich Raatz und Christine Klein-Braley)</i>	107
1	Einführung	107
2	Grundlagen der Sprachdiagnostik	107
3	Das Cloze-Prinzip zur Messung von Sprachleistungen	110
4	Das C-Prinzip	113
5	Voruntersuchungen	115
	5.1 Testtechnische Pilotstudie	115
	5.2 Linguistische Pilotstunde	115
	5.3 Überprüfung der Testleistung bei erwachsenen L1-Sprechern	115
6	Die Entwicklung von C-Tests	116
7	Ein wenig Testtheorie	118
	7.1 Rohwert	118
	7.2 Schwierigkeit	118
	7.3 Trennschärfe	119
	7.4 Reliabilität	119
8	Untersuchungen zur Reliabilität und Validität	119
	8.1 Englische Testformen im muttersprachlichen Unterricht	119
	8.2 Deutsche Testformen im muttersprachlichen Unterricht	121
	8.3 Englische Testformen im fremdsprachlichen Unterricht	123
	8.4 Deutsche Testformen im fremdsprachlichen Unterricht	124
9	Anwendungsmöglichkeiten für C-Tests bei speziellen Fragestellungen	128
	9.1 Der C-Test bei Legasthenikern	128
	9.2 Der C-Test bei türkischen Schülern	129
10	Testschwierigkeit und Alter	130
11	Schlußfolgerungen und weitere Perspektiven	135
12	Literaturverzeichnis	137
4	<i>Diagnostische Ausbildung und Tätigkeit von Beratungslehrern</i>	
	<i>(Kurt A. Heller)</i>	139
1	Einleitung	139
2	Schulberatung durch Lehrer	139
3	Konzepte zur Qualifikation als Beratungslehrer	142
	3.1 Grundständige Ausbildung	142
	3.2 Fernstudienlehrgang „Beratungslehrer“ als Paradigma berufsbegleitender Fortbildungsmaßnahmen	143

4	Diagnostische Aufgaben des Beratungslehrers	145
4.1	Diagnostische Tätigkeitsmerkmale	145
4.2	Diagnostische Ausbildungsinhalte	147
4.3	Evaluationsergebnisse zur diagnostischen Wissens- und Handlungskompetenz von Beratungslehrern	150
5	Empfehlungen zur Verbesserung der Beratungslehrausbildung	151
6	Literaturverzeichnis	152
5	<i>Die praktische Bedeutung der Testfairness als zusätzliches Kriterium zu Reliabilität und Validität</i> (Claus Möbus)	155
1	Einleitung	155
2	Bedingungsmodell der Schulleistung	157
3	Reliabilität, Validität, Stabilität	160
3.1	Parallelität, Reliabilität und Validität bei einem Meßzeitpunkt	160
3.2	Reliabilität, Stabilität und Validität bei zwei Indikatoren und zwei Meßzeitpunkten	164
3.2.1	Annahme unkorrelierter Meßfehler	166
3.2.2	Annahme korrelierter Fehler	168
3.3	Der Test als „Stellvertreter“ für das Kriterium: Strikt parallele Prädiktor- und Kriteriumsindikatoren	174
4	Überblick über Fairnesskonzeptionen	176
4.1	Einführung in die Terminologie	176
4.2	Klassische Testfairnesskonzepte	178
5	Bezugsrahmen für eine weitgehend einheitliche Darstellung	184
5.1	Akzeptanz-Erfolgsquoten	185
5.2	Korrelative Beziehungen und Pfadmodelle	186
5.3	Die Beziehungen zwischen Fairnesskonzeption und Kriterium-Test-Regressionen	190
5.4	Selektionscharakteristikkurven und Cutoffs	193
5.4.1	Selektionscharakteristikkurven	193
5.4.2	Kritik an der Verwendung kritischer Grenzwerte (cutoffs)	194
5.5	Bewertung und Diskussion der verschiedenen Regressionskonzepte	196
6	Folgerungen für die Praxis	199
7	Zusammenfassung	200
8	Literatur	201
6	<i>Testbesprechungen</i>	205
1	Intelligenztest für 6 - 14jährige körperbehinderte und nichtbehinderte Kinder (ITK 6-14) (R.S. Jäger)	205
2	Soziometrischer Test für 3.-7. Klassen (ST 3-7) (Rolf Kühn)	207
3	Beurteilungshilfen für Lehrer (BFL) (J. Wagner)	209

4	Persönlichkeitsfragebogen für Kinder 9-14 (PFK 9-14)	212
	<i>(Rolf Kühn)</i>	
5	Mathematiktest für 2. Klassen (MT 2)	213
	<i>(Bernhard Andelfinger)</i>	
7	<i>Verzeichnis der deutschsprachigen Schultests</i> <i>(Karlheinz Ingenkamp)</i>	217
	<i>Verzeichnis der Autoren</i>	235
	<i>Inhaltsübersichten der Bände 1981 und 1982</i>	237

4 Diagnostische Ausbildung und Tätigkeit von Beratungslehrern

Kurt A. Heller

1 Einleitung

Es ist noch nicht lange her, als eine Reihe von Schulpsychologen und Erziehungsberatern glaubte, ohne diagnostische Hilfen in ihrer Beratungsarbeit auskommen zu können; und manche vertreten diese Ansicht wohl noch heute. Spätestens dann freilich, wenn die Beratungsergebnisse einer Evaluation unterzogen, d.h. Interventionen wissenschaftlich kontrolliert werden, wird erfahrungsgemäß die Notwendigkeit der diagnostischen Fundierung von Beratungsarbeit offenkundig. Nachdem man allzulange nur die Grenzen vor allem testdiagnostischer Möglichkeiten gesehen und betont hat, besinnt man sich neuerdings wieder stärker auf die positiven Aspekte pädagogisch-psychologischer Diagnostik. Das nun zum dritten Mal erscheinende Jahrbuch „Tests und Trends“ kann als Indiz für den Sinneswandel der letzten Jahre betrachtet werden. Dabei sollte man sich weitere „Verteufelungen“ versus euphorische Erwartungen ebenso versagen wie einseitige Blickverengungen, z.B. die Reduktion der Diagnostik auf reine Testanwendung.

Auch in der Ausbildung und praktischen Tätigkeit von Beratungslehrern wird die Diagnostik unverzichtbarer Bestandteil des Curriculums bzw. der Wissens- und Handlungskompetenz sein müssen. Der konkrete Stellenwert ist aber von der jeweiligen Aufgabensetzung und damit vom Beratungslehrerkonzept abhängig. Im folgenden sei deshalb zunächst die Rolle des Lehrers in der Schulberatung skizziert, bevor auf verschiedene Formen der Beratungslehrausbildung eingegangen wird. Ausführlicher kommen dann die diagnostischen Aufgaben in der Qualifikation und Tätigkeit des Beratungslehrers zur Darstellung. Empfehlungen für eine verbesserte diagnostische Aus- und Fortbildung der Schulberater beschließen diesen Beitrag.

2 Schulberatung durch Lehrer

Funktionsziele der Beratung im Bildungswesen sind die Orientierungs- und Entscheidungshilfe sowie die augmentative Funktion (Beratung im Dienste der Selbstverwirklichung bzw. Fähigkeitsmaximierung), die systembezogene Innovationshilfe, die ökonomische Funktion u.dgl.m. Daraus resultieren für die Schulberatung folgende *Aufgabenfelder*:

1. Die *Schullaufbahnberatung*, z. B. bei der Einschulung, bei Systemübergängen, beim Wechsel von Lerngruppen, bei der Kurswahl usw.;
2. Die *Entwicklungsberatung* und *psychologische Einzelfallhilfe*, etwa bei individuellen Lernschwierigkeiten, schulischen Leistungsproblemen, Verhaltensauffälligkeiten oder sozialen Konflikten;
3. die *Beratung von Schule und Lehrern* im Sinne der (Schul-) Systemberatung, z.B. zur Unterstützung der Funktionen des Unterrichts, des Beurteilens, des Motivierens, der Begabungs- und Bildungsförderung, der Verbesserung des curricularen Angebots, aber auch der erzieherischen Aufgaben des Lehrers;

4. die *Zusammenarbeit mit verschiedenen Beratungsdiensten*, etwa der Berufsberatung, der Studienberatung, der Erziehungsberatung, der Drogenberatung, dem ärztlichen Gesundheitsdienst u. a.

Agenten der Schulberatung sind neben Lehrern bzw. sog. Beratungslehrern oder Schuljugendberatern vor allem Schulpsychologen und Bildungsberater (Diplom-Psychologen). Während Schulpsychologen sowohl an externen (regionalen) als auch an internen (schulintegrierten) Beratungseinrichtungen tätig sind, werden Beratungslehrer fast ausschließlich an der Schule (intern) eingesetzt. Sie sind und bleiben im Hauptamt Lehrer und übernehmen zusätzlich bestimmte Beratungsfunktionen, wofür in der Regel eine Deputatsermäßigung (von maximal fünf Wochenstunden) gewährt wird. Nach dem Verständnis der meisten Beratungsexperten sollen Beratungslehrer und Schulpsychologen sich in ihrer Arbeit ergänzen. Diese Ergänzungsfunktion darf aber nicht in der Weise falsch verstanden werden, daß der Beratungslehrer zum Gehilfen des Psychologen degradiert wird. Die Gefahr hierfür ist bei beiden Gruppen, wenn auch aus unterschiedlichen Motiven, latent vorhanden und bedarf entsprechender Vorkehrungen bei der Auswahl der Curricula bzw. der Vermittlung von diagnostischen Methoden und Interventionstechniken. Darauf werde ich später noch zurückkommen.

Eine differenzierte Konzeption der Schulberatung, die dem oben skizzierten Aufgabenkatalog gerecht werden will, muß von unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten der einzelnen Berater ausgehen – jedenfalls solange man Prinzipien der Arbeitsökonomie und der Beratungseffizienz nicht außer acht läßt. Und in Zeiten knapper Ressourcen wird man hierauf verstärkt das Augenmerk lenken.

„Beratung“ als Aufgabe des Lehrers ist nicht so neu, wie manche meinen. Vieles von dem, was heute als Beratungsaufgaben dem Lehrer aberverlangt wird, findet sich in der einschlägigen pädagogischen Literatur unter den Erziehungsauftrag subsumiert wieder. Daß gerade diese Funktionen des Lehrers häufig „vergessen“ wurden, hängt wohl u. a. mit der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung, vorab im Grund- und Hauptschulbereich, zusammen. Vor dem Hintergrund eines gewandelten Rollenkonzeptes des Lehrers zeichnet sich andererseits die Gefahr pädagogischer „Dequalifizierung“ ab. Anders als Fatke (1976) erblicke ich die Lösung dieses Problems jedoch nicht in der „Verbannung“ der Psychologen aus der Schulberatung, sondern in der partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Lehrern und Schulpsychologen. Konsens dürfte darüber bestehen, daß viele Lehrer heute nicht ausreichend auf diese Aufgabe vorbereitet sind (wobei dahingestellt sein mag, ob es früher sehr viel besser war). Dieser Notstand führte schließlich in fast allen Bundesländern zur Ausbildung sog. Beratungslehrer, als deren Vorläufer die Schuljugendberater u. ä. betrachtet werden können (vgl. Hoffmann 1975).

Die Bezeichnung *Beratungslehrer* ist allerdings uneinheitlich. So werden die in der Schulberatung tätigen Lehrer in Berlin oder Hessen als „Mitarbeiter im Schulpsychologischen Dienst“ bezeichnet, während in Bayern „Staatliche Schulberater“ (an Gymnasien), „Schuljugendberater“ bzw. (seit 1973) auch „Beratungslehrer“ – neben Schulpsychologen – Aufgaben der Schulberatung wahrnehmen. In den letzten Jahren ist allerdings eine zunehmende Einigung auf die Bezeichnung „Beratungslehrer“ erkennbar (vgl. Hoffmann 1975, S. 278 ff. sowie Aurin, Stark und Stobberg 1977, S. 198 ff.). Über den neuesten Stand der Beratungslehrausbildung in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik Deutschland informieren Übersichtstabellen in der vom Kultusministerium NW herausgegebenen „Gesamtkonzeption der Schulberatung in Nordrhein-Westfalen“ (1980, S. 78 ff.) sowie Busshoff und Heller (1980, S. 15 ff.).

In den bisher vorliegenden Konzeptionen zur Schulberatung (vgl. Aurin, Stark und Stobberg 1977) sind Schulpsychologen und Beratungslehrer gleichermaßen vorgesehen, wengleich letzteren vielfach noch zu wenig praktische Entfaltungsmöglichkeiten eingeräumt werden. Immerhin besteht unter Wissenschaftlern und Praktikern weithin Übereinstimmung darüber, daß Beratung in der Schule zunächst zur Aufgabe jedes Lehrers gehört. Entsprechende Beratungsanlässe ergeben sich in seinem unmittelbaren Arbeitsfeld: Lern- und Leistungsschwierigkeiten, Verhaltensprobleme und soziale Konflikte oder Entscheidungsprobleme im Zusammenhang mit der Schullaufbahn, der Kurswahl, der Studieneignungsfindung u.a. Darüber hinaus fällt dem Lehrer die wichtige Aufgabe zu, sich anbahnende Konflikte oder Verhaltens- und Leistungsschwierigkeiten frühzeitig vor Ort zu erkennen und erforderlichenfalls fachkundige Beratungshilfen (z.B. Beratungslehrer, Schulpsychologen, Studienberater) zu vermitteln. Die daraus abgeleiteten Forderungen für die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung wurden andernorts diskutiert (Heller 1975).

Der Beratungslehrer hat nicht nur eine wichtige Mittlerfunktion zwischen Lehrerkollegen und Schulpsychologen, sondern übernimmt auch selbständige Beratungsaufgaben. Unter dem Gesichtspunkt der Beraterkompetenz und der Häufigkeit von Beratungsanlässen habe ich einmal versucht, in einem Modell die Beratungsschwerpunkte von Lehrern, Beratungslehrern und Schulpsychologen zu veranschaulichen (vgl. Abb.1).

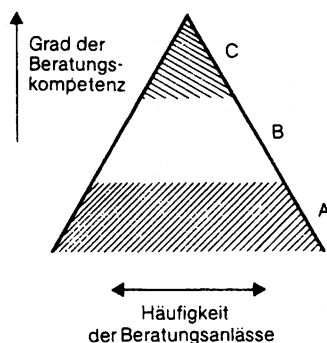


Abb. 1: Zusammenhang von Beratungshäufigkeit und Beraterqualifikation (nach Heller, Nickel und Rosemann 1978, S. 295)

Daraus wird ersichtlich, daß dem Lehrer vor allem im Bereich der Schullaufbahnberatung i.w.S. (A) und dem Beratungslehrer neben komplizierteren Laufbahnberatungsfällen in der Lern- und Unterrichtsberatung (B) Aufgaben erwachsen, während für die psychologische Einzelfallhilfe bei massiveren Lern- und Leistungsschwierigkeiten sowie auftretenden Verhaltensstörungen und schwerwiegenden Sozialkonflikten (C) in der Regel der Fachpsychologe zuständig ist. Natürlich sind die Übergänge fließend zu denken; viele Beratungsprobleme sind zudem mehr oder weniger komplex, d.h. nicht immer eindeutig einem Aufgabenfeld zuzuordnen. Trotzdem hat sich das Modell in der Beratungslehrausbildung insofern bewährt, als mit seiner Hilfe leichter Kompetenzzuschreibungen möglich wurden und die Gefahr des Dilettierens im Umgang mit erlernten Beratungstechniken einschließlich diagnostischer Methoden reduziert werden konnte. Voraussetzung für eine solche arbeitsteilige Schulberatung sind neben organisatorischen Rahmenbedingungen für die Koordination der verschiedenen Beratungsinstanzen vor allem entsprechend qualifizierte Beratungslehrer.

3 Konzepte zur Qualifikation als Beratungslehrer

Die meisten Bundesländer bilden ihre Beratungslehrer bisher im Rahmen der Lehrerfortbildung – berufsbegleitend – aus. Eine grundständige Beratungslehrausbildung ist zur Zeit m.W. nur in Bayern möglich, wenngleich ähnliche Überlegungen gegenwärtig auch in anderen Ländern angestellt werden. Im folgenden sollen beide Konzepte – unter besonderer Berücksichtigung des diagnostischen Aspektes – kurz beschrieben werden.

3.1 Grundständige Ausbildung

Die Qualifikation des Beratungslehrers ist in Bayern seit 1979 bzw. 1980 Bestandteil der neuen Lehrerbildung. Hier interessiert zunächst nur die Möglichkeit der grundständigen Beratungslehrausbildung.

In der bayerischen Lehramtsprüfungsordnung I von 1979 ist in § 109 das (grundständige) Studium für die Qualifikation zum Beratungslehrer geregelt. Es ist als Erweiterungsstudium vorgesehen, d.h. es baut auf dem – für alle Lehrämter obligatorischen – erziehungswissenschaftlichen Studium auf und umfaßt (zusätzlich) mindestens 32 Semesterwochenstunden (SWS).

Fachliche Zulassungsvoraussetzungen für das Abschlußexamen sind neben einem sechswöchigen Praktikum in der Schulberatung bzw. Hospitationen in der Berufs- und Erziehungsberatung einschlägige Veranstaltungen aus dem Bereich der Psychologie (mindestens 20 SWS), Pädagogik und Soziologie. Ferner werden Leistungsnachweise aus je einem Seminar oder einer Übung in den genannten Fächern gefordert, aus denen u.a. „die Befähigung zur Durchführung einfacher Intelligenz-, Konzentrations- und Schulleistungstests ersichtlich sein“ muß (GVBl 1980, Nr. 4, S. 130).

Die *inhaltlichen* Prüfungsanforderungen erstrecken sich einmal auf fachwissenschaftliche Kenntnisse in Psychologie und Pädagogik bzw. Soziologie, zum anderen auf praktische Kenntnisse und Erfahrungen bezüglich relevanter Beratungseinrichtungen und -techniken. So werden vom Beratungslehrerkandidaten folgende *psychologische* Studieninhalte gefordert, wobei die jeweils beratungsspezifischen Aspekte hervorzuheben sind: Themen der allgemeinen und differentiellen Psychologie unter besonderer Berücksichtigung der pädagogisch-psychologischen Diagnostik und Testpsychologie, vertiefte Kenntnisse in der Entwicklungspsychologie und Lernpsychologie sowie Kenntnisse der Konfliktpsychologie und der angewandten Psychologie mit Schwerpunkt Beratungspsychologie (a.a.O.).

Die *Abschlußprüfung* besteht aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil. In der *schriftlichen* Prüfung sind zwei Klausurarbeiten von jeweils vier Stunden Dauer abzufassen: Neben der Bearbeitung eines theoretischen Themas (wahlweise) aus der Psychologie oder Pädagogik wird die schriftliche Darstellung eines Beratungsfalles aus der Praxis verlangt. Die *mündliche* Prüfung beinhaltet drei Teilprüfungen von jeweils 20 Minuten Dauer. Sie erstreckt sich auf das in der schriftlichen Prüfung nicht berücksichtigte Fach (Psychologie oder Pädagogik), auf Soziologie sowie ein Kolloquium über eine praktische Beratungsthematik, wobei ein Beratungslehrer und ein Schulpsychologe mitwirken.

Der skizzierte Studiengang wird zur Zeit an vier bayerischen Universitäten angeboten, nämlich in Bamberg, Eichstätt, Erlangen-Nürnberg und München. Nähere Aufschlüsse über die konkreten Studieninhalte geben entsprechende Studienführer u.ä. So heißt es

etwa in der Studienordnung für die Lehramtsstudiengänge an der Universität München vom 31.7.1979 auf Seite 516: „Grundlage der Beratung sind die Beurteilungen durch die Lehrer, Untersuchungen der Begabung und Interessenlage sowie die Leistungsnachweise, ferner Feststellungen über kennzeichnende psychische und soziale Verhaltensweisen sowie medizinische Befunde. Beratung (durch Beratungslehrer; d. Verf.) empfiehlt zwar unter Umständen therapeutische Maßnahmen, betreibt aber keine Psychotherapie.“ Im Hinblick auf die Aufgabenfelder der Schulberatung (vgl. Abschn. 2) und unter Berücksichtigung der spezifischen Arbeitsschwerpunkte des Beratungslehrers wird der Differentiellen Psychologie und insbesondere der pädagogisch-psychologischen Diagnostik zentrale Bedeutung im Ausbildungscurriculum des Beratungslehrers beigemessen. Insoweit decken sich also Ziele und Inhalte mit den meisten Beratungslehrerkonzeptionen, wie sie im Rahmen der Lehrerfortbildung bislang erprobt worden sind (vgl. Abschn. 3.2).

3.2 Fernstudienlehrgang „Beratungslehrer“ als Paradigma berufsbegleitender Fortbildungsmaßnahmen

Wenn im folgenden der am Deutschen Institut für Fernstudien (DIFF) in Tübingen unter Beteiligung zahlreicher Wissenschaftler und Praktiker entwickelte Fernstudienlehrgang „Ausbildung zum Beratungslehrer“ als Paradigma einer berufsbegleitenden Qualifikation dargestellt wird, so erfordert dies eine kurze Begründung. Der DIFF-Lehrgang „Beratungslehrer“ ist weder die älteste, noch eine im strengen Sinne offizielle Ausbildungsform für Beratungslehrer. Gleichwohl dürfte er das einzige überregional erprobte und in der thematischen Breite seines Curriculums bisher unerreichte Beratungskonzept repräsentieren.

Dabei soll nicht übersehen werden, daß andere – vorwiegend ältere – Konzeptionen stärker die psychologische Einzelfallhilfe als (Haupt-) Aufgabe des Beratungslehrers betonen. Eine historische Parallele dazu findet sich in der traditionellen deutschen Schulpsychologie (vgl. Reichenbecher 1975). Der Streit darüber, ob in der Schulberatung vorwiegend Einzelfallhilfe und Konfliktberatung oder Schullaufbahn- und Systemberatung („Beratung von Schule und Lehrer“) betrieben werden sollten, ist keineswegs neu und beschäftigte auch die Fachkongresse der letzten Jahre (Arnhold 1975 und 1977, Heyse und Arnhold 1978 u.a.). Das vorliegende Beratungslehrerkonzept des DIFF-Lehrgangs vermeidet zwar einen extremen Standpunkt in der angeschnittenen Frage, gleichwohl ist daraus eine Schwerpunktbildung in Richtung Einzelfallhilfe im traditionellen Sinne kaum ableitbar. Auch im wissenschaftlichen Beirat des DIFF war – trotz gelegentlicher Versuche einzelner Mitglieder – keine Mehrheit für eine Fixierung der Beratungslehrertätigkeit vorwiegend im klinisch-psychologischen bzw. therapeutischen Anwendungsbereich zu finden. In Übereinstimmung mit unserem in Abb. 1 oben dargestellten Abgrenzungsversuch von Beratungslehrer- und schulpsychologischer Tätigkeit würde die psychologische Einzelfallhilfe einschließlich therapeutischer Interventionen entsprechend qualifizierten Diplom-Psychologen als Aufgabe zufallen. Dieser Auffassung widerspricht nicht die – berechnete – Forderung, daß Beratungslehrer einschlägige Wissenskompetenz bezüglich Lern-, Leistungs- und Verhaltensstörungen sowie sozialer Konflikte im Rahmen ihrer Ausbildung erwerben sollten. Wie noch zu zeigen sein wird, ist dieser Problemkomplex auch im Curriculum des DIFF-Fernstudienlehrgangs „Beratungslehrer“ ausreichend berücksichtigt worden. Grundlage einer solchen Rollendifferenzierung ist

das Konzept der Arbeitsteilung und der Kooperation, wie es etwa in der Gesamtkonzeption der Schulberatung von Nordrhein-Westfalen (vgl. Kultusminister NW 1980) ausführlich beschrieben wurde. Hierbei werden Beratungslehrer und Schulpsychologen als gleichwertige Partner der Schulberatung angesehen, die sich gerade durch ihre unterschiedlichen Berufserfahrungen und spezifischen Tätigkeitsschwerpunkte sinnvoll ergänzen. Auf eine Kurzformel gebracht könnte man sagen, daß der spezifische Beitrag des Beratungslehrers in seiner pädagogischen, der des Schulpsychologen in seiner psychologischen Kompetenz liegt, wobei die pädagogische Psychologie quasi die Schnittmenge darstellt, in der sich beide treffen.

Schließlich kann der DIFF-Lehrgang „Beratungslehrer“ für sich in Anspruch nehmen, wie kein anderer vergleichbarer Ausbildungsgang umfangreiche empirische Evaluationsergebnisse vorzuweisen (Wichterich 1980, Heller und Wichterich 1982a/b, Heller und Rennen-Allhoff 1983). Sie bestätigen insgesamt die Konzeption des DIFF-Lehrganges, dessen revidierte Fassung durch die geplante Beltz-Publikation in Kürze allen Interessenten zur Verfügung stehen wird.

Der Fernstudienlehrgang „Ausbildung zum Beratungslehrer“ besteht aus einem Vor- und einem Hauptkurs. Der *Vorkurs* dient der Erarbeitung entwicklungspsychologischer und methodischer Grundlagenkenntnisse, die als Voraussetzungswissen für den Hauptkurs gelten. Er umfaßt zwei Lehrbücher und sog. Studienführer zur Erleichterung des Textstudiums. Hierfür sind, je nach Vorkenntnisstand der Lehrgangsteilnehmer, etwa sechs bis acht Monate – im berufs begleitenden Selbststudium – erforderlich.

Der *Hauptkurs* besteht aus den schriftlichen Kursmaterialien in Form von 16 Studienbriefen (Fernstudienphase) zur Aneignung der *Wissenskompetenz* und einem praktischen Trainingsteil (Direktstudienphase) zur Sicherung der *Handlungskompetenz*. Dieses zweite Element des Fernstudienlehrgangs ist als soziale Lernphase organisiert, die zugleich der Unterstützung des Selbststudiums (Fernstudienphase) der Lehrgangsteilnehmer dient. Hierbei sind sog. Studienleiter behilflich.

Das *Curriculum* der Studienmaterialien enthält folgende Themen (in Klammern die betr. Heftnummern der Originalstudienbriefe):

- Einführung in den Lehrgang (1),
- Schule als Bezugssystem für Beratung (2),
- Bildungsinformation als Entscheidungshilfe (3),
- Analyse der Schulleistung (4),
- Schülerbeurteilung und Schullaufbahnberatung (5/6),
- Schulleistungsschwierigkeiten (7/8),
- Verhaltens- und Erlebnisstörungen (9),
- Analyse sozialer Konflikte in der Schulklasse (10),
- Institutionelle Probleme (Systemberatung) der Schule (11),
- Spezielle Beratungsprobleme, z.B. Rauschmittelprobleme, sexuelle Probleme, Beratung im Zusammenhang mit psychischer und physischer Gesundheit, Ausländerproblematik usw. (12/13/14),
- Theoretische Grundlagen der Schulberatung (15),
- Organisation und Rechtsgrundlagen der Schulberatung (16).

Während die Kursteilnehmer die Inhalte der 16 Studienbriefe im Fernstudium weitgehend selbständig erarbeiten müssen, stehen ihnen für die praktische Ausbildungsphase Tutoren bzw. Schulpsychologen als Trainer zur Verfügung. Die praktische Ein-

übung des Beraterverhaltens (z.B. Gesprächsführung, Verhaltensbeobachtung und -beurteilung, Testdurchführung und -auswertung, falldiagnostische Arbeit, pädagogische Intervention, Konfliktregelung) erfolgt unter Supervision und wird durch Hospitationen an Schulpsychologischen Diensten oder ähnlichen Beratungseinrichtungen ergänzt. Ferner dient die Präsenzphase der individuellen Lernkontrolle. Die *sozialen Lernphasen* sind somit unverzichtbarer Bestandteil des Fernstudienlehrgangs, der – ohne Vorkurs – eine Laufzeit von zwei Jahren beansprucht.

Die Abschlußmodalitäten sind im DIFF-Lehrgang „Beratungslehrer“ nicht genau festgelegt, sondern den durchführenden Ländern überlassen. Folgende *Prüfungsform* wurde in den (fünf) nordrhein-westfälischen Beratungslehrerkursen bisher erprobt und kann als bewährte Einrichtung empfohlen werden: (1) *Schriftliche Falldarstellung* zur Schullaufbahnberatung (i.w.S.), die vom Studienleiter und dem für die wissenschaftliche Begleitung zuständigen Hochschullehrer begutachtet wurde; (2) *Kolloquium* von 45 Minuten Dauer, in dem neben einem Überblickswissen vertiefte Kenntnisse zu den Studienbriefen 4 bis 6 sowie zu einem individuellen Wahlpflichtbereich gefordert waren; ferner wurde im Kolloquium die jeweilige Thematik des schriftlichen Fallberichtes aufgegriffen und theoretisch vertieft. Auf diese Weise sollte die im Lehrgang erworbene Wissens- und Handlungskompetenz kontrolliert und geprüft werden, ob der Absolvent die für eine praktische Beratungslehrertätigkeit erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten aufweist.

Im Rahmen der ersten Pilotkurse wurden außerdem noch informelle Tests und Ratingverfahren zur (anonymen) Beurteilung des Lernzuwachses bzw. zu der Programmevaluation durchgeführt (vgl. Heller und Wichterich 1982a/b, Heller und Rennen-Allhoff 1983). Einzelne Ergebnisse dazu werden in Abschnitt 4.3 mitgeteilt.

4 Diagnostische Aufgaben des Beratungslehrers

4.1 Diagnostische Tätigkeitsmerkmale

In der Schulberatung ist man auf unterschiedliche diagnostische Informationsquellen angewiesen. Nach Cattell (1973) können diese in sog. L-Daten (Life-Daten), Q-Daten (Questionnaires oder Fragebögen) und T-Daten (Tests) eingeteilt werden. Methoden zur Erfassung von *L-Daten*, d.h. Informationen über das Verhalten des Ratsuchenden in realen Lebenssituationen, sind die Verhaltensbeobachtung und die Fremdbeurteilung (Fremdrating) sowie die Anamnese. Demgegenüber wären die Exploration als psychodiagnostisches Gespräch i.e.S. und die diagnostischen Fragebögen als Selbstratings der *Q-Datenquelle* zuzuordnen. Als *T-Daten* kommen in der Schulberatung vor allem Leistungs- und Fähigkeits- bzw. Intelligenztests sowie Funktionstests (z.B. Konzentrationstests) in Frage, während die sog. Interessen- oder Motivationstests u.ä. Verfahren praktisch standardisierte Persönlichkeitsfragebögen, also Selbstratings (Q-Daten) repräsentieren. Darüber hinaus bilden schulische Dokumente (Zeugnisse, Arbeitshefte usw.) eine wichtige Beurteilungsgrundlage bei Schulleistungsproblemen, Lernstörungen oder auch in der Schullaufbahnberatung. Die sog. projektiven Testverfahren spielen für den Beratungslehrer ohne vertiefte Kenntnisse in der Persönlichkeits- und Tiefenpsychologie, wie sie etwa im Hauptfachstudium der Psychologie vermittelt

werden, keine nennenswerte Rolle, abgesehen von der umstrittenen Methodenproblematik solcher Verfahren.

Aufschlußreich für die Bewertung dieser Informationsquellen im Hinblick auf die diagnostische Tätigkeit des Beratungslehrers erscheint mir ein Untersuchungsbefund aus einer Längsschnittstudie zur Schullaufbahnberatung in Baden-Württemberg (Heller, Rosemann und Steffens 1978). Danach bevorzugen Schulpsychologen und Lehrer *unterschiedliche diagnostische Beratungsstrategien*: Während sich letztere bei ihrer Bildungswegempfehlung vorwiegend an den Schulnoten sowie eigenen Beobachtungen und Beurteilungen der Schüler orientieren, bevorzugen psychologische Bildungsberater Testdaten als Prädiktionsgrundlage (vgl. auch Langfeldt 1977). Berücksichtigt man die unterschiedlichen Ausbildungs- und beruflichen Erfahrungen sowie situative Unterschiede in der Datenerfassung beider Gruppen, dann dürfte dieses Ergebnis kaum Rätsel aufgeben. Anders verhält es sich mit entsprechenden Evaluationsbefunden: Obwohl den Lehrerurteilen allgemein eine geringere Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit nachgesagt wird (z.B. Ingenkamp 1971), sind sie objektiveren Testprädiktoren (allein) in bezug auf längerfristige Schulerfolgsprognosen nicht unterlegen. Daraus können mehrere Schlüsse gezogen werden:

1. Der Lehrer bzw. Beratungslehrer ist durch vertiefte Kenntnisse der schulischen Lernsituation sowie kontinuierliche Beobachtungsmöglichkeiten bzw. Beurteilungsserien gegenüber dem auf punktuelle Datenerhebung angewiesenen (externen) Schulpsychologen soweit im Vorteil, daß damit meßtheoretische Unzulänglichkeiten des Lehrerurteils wieder ausgeglichen werden.
2. Der Bildungsberater, der sich ausschließlich auf psychologische Testurteile stützt, nimmt damit trotz höherer Skalenqualität der Testdaten beträchtliche Informationsdefizite in Kauf, die die externe oder ökologische Validität seines Urteils beeinträchtigen.
3. Ein optimales Beratungsergebnis ist nur durch eine *interaktive Beratungsstrategie* zu erwarten, d.h. die Ausschöpfung von L-, Q- und T-Daten sowie die Kooperationsbereitschaft aller am Beratungsprozeß Beteiligten, etwa im Sinne der approximativen Expertenabstimmung (vgl. Aurin 1968, Bethäuser und Reichenbecher 1976). Darüber hinaus wäre die Auswahl der diagnostischen Informationsquellen natürlich problemspezifisch vorzunehmen. Der Beratungslehrer befindet sich aber generell gegenüber dem Schulpsychologen im Vorteil, wenn es gilt, Schüler in realen Lebenssituationen zu beobachten bzw. zu beurteilen. Mit Hilfe einschlägiger Theorien sollten diese Informationen angemessen verarbeitet werden, bevor er ergänzend Q- und T-Daten hinzuzieht. Ausnahmen bilden dabei Fähigkeits- und Intelligenztests als vielfach obligatorische Zusatzprädiktoren für die Schuleignungsermittlung in der Schullaufbahnberatung oder Schulleistungstests im Rahmen der Schulleistungsanalyse.

Die unterschiedliche Gewichtung der einzelnen Datenquellen für die Tätigkeit des Beratungslehrers im Vergleich zur Arbeit des Schulpsychologen bedeutet keine Beeinträchtigung der diagnostischen Beratungsgrundlage, solange die ergänzende Funktion beider Partner in der Schulberatung gesehen wird. Voraussetzung dazu ist freilich eine enge Kooperationsbereitschaft, die bereits in der Beratungslehrausbildung vorbereitet und gestärkt werden sollte.

4.2 Diagnostische Ausbildungsinhalte

Die diagnostischen Anteile in der Beratungslehrausbildung sind einmal am Aufgabenkatalog, zum andern an der berufsspezifischen Situation des Teilzeitberaters und Lehrers zu orientieren. Dabei sind folgende *Lehr-/Lernziele* von Bedeutung:

- Kenntnisse über Aufgaben und Funktionen der Leistungsbeurteilung in der Schule;
- Kenntnisse sog. objektiver versus subjektiver Verfahren der Leistungs- und Verhaltensbeurteilung einschließlich Analysemethoden des sozialen Umfeldes;
- Kenntnisse der wichtigsten Determinanten des Schulerfolgs versus relevanter Bedingungsmodelle zur Erklärung von Lern- und Leistungsschwierigkeiten, Verhaltensstörungen, sozialen Konflikten usw. (=diagnostische Untersuchungsvariablen);
- Einsicht in die Struktur diagnostischer Prozesse unter besonderer Berücksichtigung der Schuleignungsfeststellung und Schulerfolgsprognose;
- Fähigkeit zur Auswahl relevanter diagnostischer Informationsquellen und Bewertung beratungsspezifischer Tests einschließlich ihrer problemgerechten Anwendung;
- Fähigkeit zur Erstellung beratungsrelevanter Diagnosen und Prognosen;
- Kompetenzsteigerung in bezug auf die Einschulungs- und Schullaufbahnberatung, die Studienvorbereitung in der Sekundarstufe II, die Kursdifferenzierung innerhalb des Schulsystems, die individuelle Lernberatung bei Schulschwierigkeiten (Förderungsdiagnostik) usw.

Diese Ziele sind auch für die diagnostische Ausbildung der Beratungslehrer im DIFF-Lehrgang leitend. Um eine konkretere Vorstellung darüber zu vermitteln, sei nachstehend – beispielhaft – der in den nordrhein-westfälischen Beratungslehrerkursen verwendete Leitfaden zur diagnostischen Fallarbeit abgedruckt. Anhand der acht Dimensionen erfolgte auch die Abschlußevaluation der schriftlichen Fallberichte; die dabei verwendete fünfstufige Ratingskala wurde hier aus Platzgründen nicht mit aufgeführt.

Tab. 1: Kriterienkatalog zur falldiagnostischen Arbeit in der Schulberatung
(aus Heller und Rennen-Allhoff 1983, S. 137 ff.)

1. Beratungsanlaß

Lernziel: Die präzise und konkrete Darstellung des Beratungsanlasses unter Berücksichtigung folgender Aspekte: Schilderung des Problems durch den Auftraggeber, Erwartung und Interessen des Auftraggebers in bezug auf die diagnostische Untersuchung und Beratung, Formulierung des Beratungsauftrages u.a.

2. Hypothesenbildung

Lernziel: Die Formulierung von (deskriptiven) Feststellungshypothesen und/oder Erklärungshypothesen (z.B. über die Bedingungen des momentanen Problemzustandes). Die Hypothese kann in Form einer Einzelfrage aufgestellt oder bei komplexen Begründungszusammenhängen in mehrere Hypothesen zerlegt werden. Aus der Formulierung müssen die Kriterien hervorgehen, nach denen die Hypothese bei Vorliegen der diagnostischen Befunde verifizierbar oder falsifizierbar ist.

3. Planung der Untersuchung

Lernziel: Die Operationalisierung der Hypothesen durch die Auswahl geeigneter diagnostischer Verfahren. Die eingesetzten Untersuchungsinstrumente müssen dem Tätigkeitsbereich des Beratungslehrers und dem Ziel der Untersuchung angemessen sein.

4. Diagnostische Untersuchung

Lernziel: Die korrekte Durchführung, Protokollierung und (formale) Auswertung der ausgewählten diagnostischen Verfahren.

a) Anamnese / Exploration

Lernziel: Im psychodiagnostischen Gespräch sollen Daten über die Problemsituation, den Entwicklungsverlauf, das Verhalten und den familiären bzw. schulischen Hintergrund des Probanden erhoben werden.

b) Verhaltensbeobachtung

Lernziel: Die Ergänzung bzw. Absicherung der Anamnese- und Explorationsdaten sowie der Testbefunde einschließlich Ratings u.ä. durch eine (unsystematische) Verhaltensbeobachtung.

c) Testverfahren einschließlich standardisierter Fragebogentechniken

Lernziel: Die ordnungsgemäße Durchführung und die korrekte Auswertung der eingesetzten Testverfahren bzw. standardisierten Fragebögen. Zur formalen Testauswertung gehören: die richtige Ermittlung der Rohwerte, die richtige Transformation der Rohwerte in Prozentränge und/oder Standardwerte (Normmaßstäbe), die Angabe des Vertrauensbereiches bzw. die Angabe der kritischen Differenzen (Profilanalyse), gegebenenfalls die Berücksichtigung der AUKL-Richtwerte (Schuleignungsermittlung) usw.

5. Befundauswertung

Lernziel: Im Einzelbefund sollen die gesicherten Ergebnisse nach Inhaltsdimensionen geordnet zusammengestellt werden (gegebenenfalls in einer Spaltentabelle aufgelistet). Die Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse im Gesamtbefund müssen – bezogen auf die Untersuchungshypothesen – aus den Einzelbefunden ableitbar sein. Dies schließt die angemessene Berücksichtigung qualitativer Daten (aus Anamnese/Exploration und Verhaltensbeobachtung) sowie einschlägiger Dokumente (Zeugnisse, Klassenarbeiten usw.) ein.

6. Hypothesenprüfung, Diagnose und Prognose

Lernziel: Verifikation versus Falsifikation der aufgestellten Hypothesen aufgrund der Untersuchungsergebnisse. Die Beantwortung der Ausgangsfrage in der Diagnose. Vorhersage des zukünftigen Verhaltens und Begründung der pädagogisch bzw. pädagogisch-psychologisch sinnvollen Maßnahmen. Bei den Interventionsempfehlungen bzw. Präventionsvorschlägen sollen wissenschaftlich gesicherte Ergebnisse aus der Literatur berücksichtigt werden.

7. Beratung

Lernziel: Die Untersuchungsergebnisse sollen verständlich und auf die besondere psychische Situation der Klientel abgestimmt vermittelt werden. Dabei sind vom Beratungslehrer Alternativvorschläge für Handlungsstrategien zu erarbeiten. Dem Ratsuchenden ist Hilfe beim Entscheidungsprozeß und bei der Durchführung der entsprechenden Maßnahmen anzubieten. Überlegungen zur Bewährungskontrolle (Evaluation) der Beratungsempfehlungen sollten nach Möglichkeit einbezogen werden.

8. Gesamtgliederung

Lernziel: Die Gesamtgliederung des diagnostischen Fallberichtes soll nicht willkürlich oder schematisch erfolgen. Sie soll vielmehr zum Ausdruck bringen, daß der Bearbeitungsprozeß sowohl durch eine angemessene Problemorientierung als auch durch systematische Entwicklung erkenntnisfördernder Schritte geleitet wird. Kennzeichnend für den hier geforderten Diagnoseprozeß ist also das *hypothesenorientierte* Vorgehen, was auch im Gutachten zum Ausdruck kommen sollte.

Aus dem skizzierten Kriterienkatalog lassen sich nicht nur formale, mehr oder weniger allgemeingültige Postulate für die praktische diagnostische Arbeit des Beratungslehrers (und Schulpsychologen) ableiten, sondern er impliziert bereits auch eine bestimmte Problemlösungsstrategie, wie sie für das hypothesen-testende Vorgehen in den Sozialwissenschaften heute charakteristisch ist. Darüber hinaus ist jedoch in der Beratungslehrausbildung die Vermittlung spezieller Strategiekonzepte notwendig, etwa in Anlehnung an bekannte Diagnose-Interventions-Paradigmen (vgl. Pawlik 1976) sog. förderungsdiagnostische Ansätze oder sequentielle Entscheidungsstrategien in der Schuleignungsermittlung bzw. Schullaufbahnberatung. Der interessierte Lehrer sei hier auf die einschlägige Literatur verwiesen, z.B. Klauer (1978), Heller, Nickel und Rosemann (1978), Heller und Nickel (1982), Kornmann, Meister und Schlee (1983), u.a.

Im folgenden werden, in Anlehnung an die Empfehlungen des Wissenschaftlichen DIFF-Beirats zur Grundausstattung für den Beratungslehrer, die wichtigsten *Testverfahren* – in Hauptkategorien zusammengefaßt – aufgeführt. Diese sind jedoch, wie mehrfach angedeutet, nur im Rahmen einer problemorientierten Gesamtdiagnose (vgl. Tab. 1) zu verwenden. Testverzeichnisse für die Schulberatung finden sich in einschlägigen Handbüchern, z.B. Brickenkamp (1975), Langfeldt-Nagel und Langfeldt (1976), sowie bei Heller (1973, 1978 bzw. 1983), Heller, Nickel und Rosemann (1978), Rapp (1975), Kleber (1979) u.a. Über den jeweils aktuellen Stand des Testangebots der Verlage informiert fortlaufend das Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik (vgl. Jäger, Ingenkamp und Stark 1981, Ingenkamp, Horn und Jäger 1982), das zudem zu anderen neueren Entwicklungen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik wichtige Beiträge – so auch in diesem Jahrbuch 1983 – publiziert.

Die einzelnen Testverfahren für die Schulberatung lassen sich grob in zwei große Gruppen zusammenfassen: in Verfahren zur *Diagnose von Lernergebnissen* und in Verfahren zur *Diagnose der Lernvoraussetzungen*.

Tests der ersten Kategorie sind alle *Schulleistungstests*, die in 1) formelle (sog. standardisierte) und 2) informelle (kriteriums- versus normorientierte) Tests unterteilt werden können. Unter dem Aspekt des Gegenstandsbezugs unterscheidet man *fächerspezifische* Tests (z.B. Englischtests, Mathematiktests, Geschichtstests usw.) und fächerübergreifende oder *allgemeine* (sog. Omnibus-)Tests, wie sie hauptsächlich in der Grundschule oder Orientierungsstufe zum Einsatz kommen.

Die Tests zur *Diagnose von Lernvoraussetzungen* seien hier in fünf Gruppen unterteilt: 1) Entwicklungs- und Einschulungstests (auch sog. Schulreifetests), 2) Intelligenztests zur Erfassung kognitiver Schülerpersönlichkeitsmerkmale, 3) Tests bzw. standardisierte Fragebögen zur Erfassung nicht-kognitiver Schülerpersönlichkeitsmerkmale, 4) Tests bzw. (standardisierte) Fragebögen zur Erfassung des sozialen Lernumfeldes in der Schule, 5) Tests bzw. (standardisierte) Fragebögen zur Erfassung des sozialen Lernumfeldes in der Familie sowie im Freizeitraum außerhalb der Familie, z.B. der Gleichaltrigengruppe. Die einzelnen Verfahrensvorschläge zu den betr. Kategorien sind im Basistext II (Abschn. 4.5) der Revisionsfassung zum DIFF-Lehrgang „Ausbildung zum Beratungslehrer“ aufgelistet oder der o.a. Literatur zu entnehmen.

4.3 Evaluationsergebnisse zur diagnostischen Wissens- und Handlungskompetenz von Beratungslehrern

Um die (von den Ausbildungstreatments) abhängigen Variablen „Wissenskompetenz“ und „Handlungskompetenz“, die ja als solche hypothetische Konstrukte darstellen, in der Evaluation erfassen zu können, waren entsprechende Operationalisierungen notwendig. Kriterien für die Messung der Wissens- und Handlungskompetenz waren Selbst- und Fremdratings sowie objektivierte Leistungsprüfungen (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Kriterien und Instrumente der Evaluation (aus Heller und Rennen-Allhoff 1983, S. 27)

Evaluationskriterien	Evaluationsinstrumente
Selbsteinschätzung der Wissenskompetenz	Fragebogen „Wissen“ (FSB 1-15)
Fremdeinschätzung der Wissenskompetenz	Prüfungskolloquium
Selbsteinschätzung der Handlungskompetenz	Abschlußfragebogen
Fremdeinschätzung der Handlungskompetenz	Beurteilungsbogen zur diagnostischen Fallarbeit (vgl. Tab. 1)
Objektivierte Leistungsprüfung	Informeller Test „Testdiagnostik“ (IT-TD)

Mit Hilfe der genannten Evaluationskriterien konnten die abhängigen Variablen operationalisiert und durch die ausgewählten Evaluationsinstrumente die Effekte der unabhängigen auf die abhängigen Variablen festgestellt werden. Im folgenden seien die wichtigsten Ergebnisse bezüglich der *diagnostischen* Curriculumteile dargestellt. Die vollständigen Evaluationsberichte (Heller und Wichterich 1982a/b, Heller und Rennen-Allhoff 1983) enthalten auch die Ergebnisse zu den nichtdiagnostischen Ausbildungsinhalten sowie zur Lernorganisation u.a. Das Modell der Gesamtevaluation ist in Abb. 2 wiedergegeben.

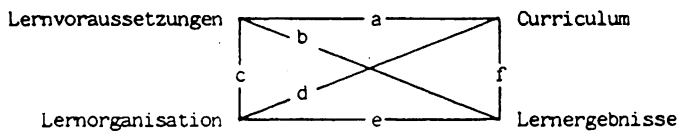


Abb. 2: Modell der Programmevaluation (nach Wichterich 1980, S. 96)

Als „Neuerwerb“ wurden von mehr als der Hälfte der Pilotkursteilnehmer (in Nordrhein-Westfalen) die Themen Beratungsgespräch, psychodiagnostisches Gespräch (Anamnese und Exploration), Diagnose und Beratung in der Einzelfallhilfe sowie Gutachtenerstellung bezeichnet, wohingegen die übrigen Themen (darunter Verhaltensbeobachtung und Schülerbeurteilung) überwiegend als „sinnvolle Ergänzung“ der vorhandenen Wissens- und Handlungskompetenz von den Lehrgangsteilnehmern

eingeschätzt wurden. Das erreichte Niveau der diagnostischen Beraterkompetenz lag deutlich über dem Skalenmittelwert (um 3,5 bei insgesamt 5 Stufen), während die nichtdiagnostische Beratungskompetenz bezüglich Erziehungshilfe, Lern- und Funktionsstörungen einschließlich ihrer Behandlung, Prophylaxe, nachfolgender Betreuung sowie Erfolgs- und Bewährungskontrolle mit Werten zwischen 2,9 und 2,7 niedriger eingestuft wurde (Heller und Wichterich 1982b, S. 25f.). Ähnliche Ergebnisse zeichneten sich in den nachfolgenden DIFF-Kursen – bisher fünf allein in Nordrhein-Westfalen – ab.

Die wichtigsten und effektivsten *Quellen* für den Erwerb von *diagnostischer Handlungskompetenz* stellen nach den Evaluationsbefunden Hospitationen (an Schulpsychologischen Diensten) und Blockseminare (Intensiv-Trainingskurse) sowie der – teilweise – Einsatz mobiler Tutoren (Schulpsychologen) „vor Ort“, d.h. an der Einsatzschule des Beratungslehrers, dar (Heller und Rennen-Allhoff 1983, S. 38ff.). Darüber hinaus wurden die beruflichen Vorerfahrungen – noch vor der (allgemeinen) Lehrerausbildung und der Lektüre der Studienbriefe – als bedeutsamer Beitrag zur Verbesserung der Handlungskompetenz reklamiert (a.a.O., S. 61). Von den Lehrgangsteilnehmern aus berufsbildenden Schulen wurden noch die Schuleignungsdiagnostik und Laufbahnberatung sowie die Berufswahlvorbereitung als wichtigste Ausbildungsthemen genannt. Die gleiche Gruppe hielt sich bei Kursende gerade in diesen Bereichen für besonders kompetent, was in etwa auch mit den Prüfungsergebnissen (Fremdbeurteilungen) übereinstimmt; überhaupt waren Selbst- und Fremdurteile bezüglich der erworbenen Wissens- und Handlungskompetenz der Kursteilnehmer, von wenigen diskrepanten Fällen abgesehen, weitgehend vergleichbar. Detailliertere Ergebnisse können den angeführten Publikationen entnommen werden.

Insgesamt belegen die Evaluationsbefunde zur Beratungslehrausbildung, daß im Rahmen gezielter Fortbildungsmaßnahmen (z.B. DIFF-Lehrgang) beratungsspezifische diagnostische Wissens- und Handlungskompetenzen erfolgreich und für die Teilnehmer zufriedenstellend vermittelt werden können. Die unerwartet hohe Konkordanz von Selbst- und Fremdbeurteilung des Lerngewinns und der Kompetenzeinschätzung mag als zusätzlicher – indirekter – Beleg hierfür gewertet werden. Daneben ist aber auch eine Reihe von Kritikpunkten geäußert worden, die abschließend als Anregungen zur Optimierung der Beratungslehrausbildung weitergegeben werden sollen.

5 Empfehlungen zur Verbesserung der Beratungslehrausbildung

Die Hauptkritik der DIFF-Lehrgangsteilnehmer am vorliegenden Ausbildungskonzept richtete sich gegen den zu großen *Umfang der schriftlichen Studienbriefmaterialien*. Es wurde eine deutliche Straffung gefordert, zumal mit der bisherigen Länge der Texte und unnötigen Redundanzen Motivationsverluste einhergehen. Der Wissenschaftliche Beirat des DIFF hat hieraus die Konsequenzen gezogen. Zur Zeit wird eine *revidierte Fassung* der schriftlichen Kursmaterialien vorbereitet. Diese enthält nicht mehr 16 Studienbriefe, sondern nur noch vier Themeneinheiten, denen jeweils ein Basis- und ein Studententext zugeordnet sind. Die (bei Beltz publizierte) Revisionsfassung wird folgende Themenblöcke umfassen: 1) Grundlagen der Beratung, 2) Pädagogisch-psychologische Diagnostik in der Schulberatung, 3) Aufgabenfelder des Beratungslehrers, 4) Sonderprobleme der Schulberatung. Auf diese Weise konnte

eine bessere Strukturierung und damit Verringerung des individuellen Studienaufwandes erreicht werden: Während die *Basistexte* mehr oder weniger direkt handlungsrelevante Informationen vermitteln, enthalten die sog. *Studententexte* beratungsspezifisches Grundlagen- und Hintergrundwissen.

Das *Training isolierter Funktionen*, z.B. Testauswertung oder Verhaltensbeobachtung, sollte nach den vorliegenden Erfahrungen stärker in *komplexe Handlungsabläufe integriert* werden. Dabei wäre der Stellenwert der Methodenkompetenz bereits von Kursbeginn an im Hinblick auf das Gesamtziel der Ausbildung exemplarisch zu verdeutlichen, was sicherlich besondere didaktische Anstrengungen – angesichts heterogener Teilnehmervoraussetzungen – erfordert. Ohne Wiederholungen des Lernangebots bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten wird dieses Ziel kaum realisierbar sein.

Die *sozialen Lernphasen* sind nicht nur für die Sicherung der Handlungskompetenz unabdingbar, sondern auch als Unterstützung des Selbststudiums der Lehrgangstexte und für die individuelle Lernkontrolle unverzichtbarer Bestandteil der Beratungslehrer-ausbildung. Des weiteren muß der *Ausbildung der Ausbilder* größere Aufmerksamkeit als bisher geschenkt werden, vor allem dann, wenn der Kreis der Ausbilder wächst und die Verbindung untereinander nicht mehr in dem Maße wie in den Pilotkursen besteht.

Schließlich ist die inhaltliche und methodische *Abstimmung der Blockseminare und Hospitationen* (an Einrichtungen der Schulberatung) zu verstärken. „Dabei müßten die Lernziele so operationalisiert und terminiert sein, daß in den Blockseminaren bei allen Teilnehmern auf bestimmte Erfahrungen zurückgegriffen werden kann und daß umgekehrt die ausbildenden Schulpsychologen (Tutoren) wissen, welche Wissens- und Handlungskompetenzen sie jeweils bei den Lehrern voraussetzen dürfen“ (Heller und Wichterich 1982b, S. 28). Erfahrungen im Rahmen eines kürzlich abgeschlossenen Modellversuchs legen darüber hinaus den Einsatz *mobiler Tutoren* (Schulpsychologen) nahe. „Diese könnten bei Bedarf flexibel auf die jeweiligen Ausbildungsbedürfnisse eingehen, in den Blockseminaren Trainerfunktionen übernehmen und eventuell bereits qualifizierte Beratungslehrer im Hinblick auf eine Mentorentätigkeit vorbereiten, was bei weiterer Dezentralisierung der Ausbildung den erforderlichen (einheitlichen) Standard erleichtern bzw. sichern würde“ (Heller und Rennen-Allhoff 1983, S. 78).

Als umfassende, flankierende Maßnahme müssen Anstrengungen dahingehend unternommen werden, das *Berufsbild des Beratungslehrers* in der Öffentlichkeit bekannt zu machen. Eine stärkere Verankerung der Beratungslehrerrolle im Bewußtsein aller Beteiligten würde nicht nur zahlreiche auf Unkenntnis beruhende Konflikte reduzieren, sondern auch für den Beratungslehrer selbst die Standortklärung erleichtern. Daß diese Forderung keine Utopie sein muß, zeigen neuere Forschungsarbeiten zur Rollenproblematik des Beratungslehrers (Vieweg 1982, Heller und Vieweg 1983). Darin aufgezeigte konkrete Möglichkeiten sollten unverzüglich genutzt werden.

6 Literaturverzeichnis

- Arnhold, W. (Hrsg.): Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung. Braunschweig: Westermann 1975 (Bd. 1) u. 1977 (Bd. 2).
- Aurin, K. et al.: Gleiche Chancen im Bildungsgang. (Reihe A Nr. 9 der Schriftenreihe „Bildung in neuer Sicht“, hrsg. vom Kultusministerium Baden-Württemberg). Villingen: Neckarverlag 1968.

- Aurin, K.; Stark, G. u. Stobberg, E.: Beratung im Schulbereich. Weinheim: Beltz 1977.
- Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt (GVBl.) Nr. 4 vom 28.2.1980: Lehramtsprüfungsordnung I—LPO I.
- Bethäuser, H. u. Reichenbecher, H.: Approximative Expertenabstimmung in der Bildungsberatung. In: Heller, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung, Bd. 3. Stuttgart: Klett 1976, 861-877.
- Brickenkamp, R. (Hrsg.): Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests. Göttingen: Hogrefe 1975.
- Busshoff, L. u. Heller, K.A.: Educational and Vocational Guidance in the Federal Republic of Germany. Paris: Unesco 1980.
- Cattell, R.B.: Die empirische Erforschung der Persönlichkeit. Weinheim: Beltz 1973.
- Deutsches Institut für Fernstudien (DIFF): Fernstudienlehrgang „Ausbildung zum Beratungslehrer“. Tübingen: DIFF 1977ff. — Revisionsfassung erscheint bei Beltz, Weinheim: 1983.
- Fatke, R.: Beratung: Placebo mit Nebenwirkungen. In: betrifft: erziehung, 1976, 9, 28-32.
- Heller, K.: Intelligenzmessung. Villingen: Neckarverlag 1973.
- Heller, K.: Bildungsberatung und Lehrerbildung. In: Heller, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung, Bd. 1. Stuttgart: Klett 1975, 255-265.
- Heller, K. (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg: Quelle & Meyer 1974, 1978³, 1983⁴.
- Heller, K.; Nickel, H. u. Rosemann, B.: Beurteilen und Beraten. (Bd. 4 des Studienprogramms „Psychologie in der Erziehungswissenschaft“). Stuttgart: Klett-Cotta 1978.
- Heller, K.; Rosemann, B. u. Steffens, K.: Prognose des Schulerfolgs. Weinheim: Beltz 1978.
- Heller, K. u. Nickel, H. (Hrsg.): Modelle und Fallstudien zur Erziehungs- und Schulberatung. Bern: Huber 1982.
- Heller, K. u. Wichterich, H.: Ausbildung zum Beratungslehrer. (Bd. 25 der Informationen zur Lehrerfortbildung). Düsseldorf: Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung 1982a.
- Heller, K. u. Wichterich, H.: Evaluation des DIFF-Fernstudienlehrganges „Ausbildung zum Beratungslehrer“. Psychol. Erz. u. Unterr., 1982b, 29, 19-29.
- Heller, K. u. Rennen-Allhoff, B.: Erprobung des DIFF-Fernstudienlehrgangs „Beratungslehrer“ zur Fortbildung von Lehrern mit einem Schwerpunkt an beruflichen Schulen — Modellversuch (Abschlußbericht 1982). Erscheint in der Reihe „Informationen zur Lehrerfortbildung“, Düsseldorf: Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung 1983.
- Heller, K. u. Vieweg, H.: Die Rollenproblematik des Lehrers als Berater. Opladen: Westdeutscher Verlag 1983.
- Heyse, H. u. Arnhold, W. (Hrsg.): Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung, Bd. 3. Braunschweig: Westermann 1978.
- Hoffmann, M.: Zur Situation der Beratungslehrausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Heller, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung, Bd. 1. Stuttgart: Klett 1975, 275-288.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz 1971.
- Ingenkamp, K.; Horn, R. u. Jäger, R.S. (Hrsg.): Tests und Trends 1982. (Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik). Weinheim: Beltz 1982.
- Jäger, R.S.; Ingenkamp, K. u. Stark, G. (Hrsg.): Tests und Trends 1981. (Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik). Weinheim: Beltz 1981.
- Klauer, K.J. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, 4 Bde. Düsseldorf: Schwann 1978.
- Kleber, E.W.: Tests in der Schule. München: Reinhardt 1979.
- Kornmann, R.; Meister, H. u. Schlee, J. (Hrsg.): Förderungsdiagnostik. Heidelberg: Schindele 1983.
- Kultusministerium in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Gesamtkonzeption der Schulberatung in Nordrhein-Westfalen. (Bd. 39 der Schriftenreihe „Strukturförderung im Bildungswesen des Landes NW“). Köln: Greven 1980.

- Langfeldt, H.-P.: Determinanten von Bildungsempfehlungen. Diss. Bonn: 1977.
- Langfeldt-Nagel, M. u. Langfeldt, H.-P.: Testverfahren in der Bildungsberatung. In: Heller, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung, Bd. 3. Stuttgart: Klett 1976, 751-804.
- Pawlik, K. (Hrsg.): Diagnose der Diagnostik. Stuttgart: Klett 1976.
- Rapp, G.: Messung und Evaluierung von Lernergebnissen in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1975.
- Reichenbecher, H.: Bildungsberatung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Heller, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung. Bd. 1. Stuttgart: Klett 1975, 41-73.
- Studienordnung für die Lehramtsstudiengänge an der Universität München vom 31.7.1979. Sonderdruck aus dem Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Teil II – Nr. 12 vom 19.12.1979.
- Vieweg, H.: Untersuchungen zur Integration des Beratungslehrers in die Schule. Eine rollentheoretische Analyse. Diss. Univ. Köln 1982.
- Wichterich, H.: Entwicklung und Erprobung eines Evaluationsmodells zur Beratungslehrausbildung im Fernstudium. Diss. Univ. Köln 1980.