

Beurteilen in der Grundschule

Herausgeber
Dietmar Bolscho
Christine Schwarzer

Mitautoren
Dieter Dumke
Kurt Heller
Hans-Günther Homfeldt
E. Werner Kleber
Adam Kormann
Andreas Krapp
Bernward Lange
Friedrich Masendorf
Beate Minsel
Siegfried Prell
Dietrich Rüdiger
Ralf Schwarzer
Jörg Ziegenspeck

Urban & Schwarzenberg

(1979)

Anschriften der Herausgeber

Professor Dr. Dietmar Bolscho, Spessartring 39, 6382 Friedrichsdorf/Ts.
Dr. Christine Schwarzer, Angelastraße 17, 5161 Düren-Merken

Universitäts-
Bibliothek
München

P 79/5352

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Beurteilen in der Grundschule / Hrsg.: Dietmar Bolscho ; Christine Schwarzer. Mitautoren: Dieter Dumke . . . – München : Urban und Schwarzenberg, 1979.

([U-und-S-Pädagogik] U-&-S-Pädagogik)

ISBN 3-541-40841-3

NE: Bolscho, Dietmar [Hrsg.]; Dumke, Dieter [Mitarb.]

Alle Rechte, auch die des Nachdruckes, der Wiedergabe in jeder Form und der Übersetzung in andere Sprachen behalten sich Urheber und Verleger vor. Es ist ohne schriftliche Genehmigung des Verlages nicht erlaubt, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen oder unter Verwendung elektronischer bzw. mechanischer Systeme zu speichern, systematisch auszuwerten oder zu verbreiten (mit Ausnahme der in den §§ 53, 54 URG ausdrücklich genannten Sonderfälle). Umschlagentwurf: Dieter Vollendorf. Satz: Wagner, Nördlingen. Druck und Bindung: Ebner Ulm. Printed in Germany.

© Urban & Schwarzenberg 1979

ISBN 3-541-40841-3

Inhalt

Vorwort	10
<i>Teil 1: Die Fragwürdigkeit der herkömmlichen Beurteilung in der Grundschule</i>	
Funktionsbestimmung der Schülerbeurteilung	19
<i>Eduard W. Kleber</i>	
1. Zur allgemeinen Funktionsdiskussion	19
2. Spezielle Funktionsdiskussion	24
2.1 Übergeordnete gesellschaftliche Perspektive	26
2.2 Funktionen der Schülerbeurteilung aus der Beurteilerperspektive	28
2.3 Schülerbeurteilung aus der Perspektive des Beurteilten (Schülers)	31
2.4 Schülerbeurteilung aus der Perspektive der Eltern (der Mitverantwortlichen)	32
3. Bedeutsamkeit für Funktionsfelder für die Grundschule	34
4. Literatur	35
Zensur und Zeugnis – ein Mängelbericht	36
<i>Jörg Ziegenspeck</i>	
1. Zur Geschichte des Zeugnisses	36
2. Die Funktion des Zeugnisses heute	38
2.1 Mängel der Zensurengebung	40
2.2 Fehlerarten bei der Zensurengebung	42
2.3 Zusammenfassung	44
3. Die drei zentralen Funktionen der Noten	45
4. Zensuren – Teil eines gesellschaftspolitischen Teufelskreises	47
5. Anmerkungen	48
Schülerbeurteilung und Erwartungseffekte	54
<i>Dieter Dumke</i>	
1. Einleitung	54
2. Pygmalion in der Klasse	56

Inhalt

3. Theoretische Begründung von Erwartungseffekten	57
3.1 Die Qualität schulischer Interaktionsprozesse	57
3.2 Der sozialpsychologische Aspekt	58
3.3 Der lernpsychologische Aspekt	60
3.4 Der motivationspsychologische Aspekt	61
4. Empirische Befunde zum Erwartungseffekt	61
4.1 Beeinflussungen in der Lehrer-Schüler-Interaktion	61
4.2 Auswirkungen auf Schulleistungen und Intelligenz	63
5. Abschließende Bemerkungen	64
6. Literatur	65

Implizite Unterrichtstheorie von Lehrern 67 *Ralf Schwarzer / Bernward Lange*

1. Implizite Theorien als Vermittler zwischen eigenem Handeln und expliziten Theorien	67
2. Mögliche Strukturen von impliziten Unterrichtstheorien	69
3. Voruntersuchung einer Teiltheorie bei Grundschullehrern	73
3.1 Problemstellung und Verfahrensweise	73
3.2 Ergebnisse	77
3.3 Diskussion	81
4. Die Bedeutung impliziter Unterrichtstheorien für die Beurteilung in der Grundschule	82
5. Literatur	84

Lernschwierigkeiten als diagnostisches Problem im Lehrer-Schüler-Verhältnis 85 *Fritz Masendorf*

1. Lernschwierigkeiten als Folge einer ungerechten Verteilung von Zuwendung sowie von Lob und Tadel des Lehrers	85
2. Lernschwierigkeiten in Abhängigkeit von der Anforderungsnorm des Lehrers	88
3. Die Auswirkungen negativer Begabungszuschreibungen des Lehrers auf die Leistungsentwicklungen schwächerer Schüler	93
4. Hindernisse, die einem erfolgreichen Förderunterricht im Wege stehen	95
5. Literatur	97

Lehrerurteil und Sonderschulüberweisung	98
<i>Hans Günther Homfeldt / Christine Schwarzer</i>	
1. Lehrerurteil	99
2. Das Überweisungsverfahren und die Diagnose der son- derschulbedürftigen Lernbehinderung	101
3. Lernbehindert – ein identitätsänderndes Etikett	106
4. Erzieherische Qualifizierung des Lehrers in der Grund- schule	106
5. Zusammenfassung	108
6. Literatur	109
 <i>Teil 2: Neuorientierung der Diagnostik in der Grundschule</i>	
Diagnostische Aufgaben in der Grundschule	113
<i>Siegfried Prell / Andreas Krapp</i>	
1. Zur Klassifikation pädagogisch-diagnostischer Aufga- ben	114
2. Aufgaben der Diagnostik im Kontext laufbahnenorientier- ter Entscheidungen	115
2.1 Schuleingangsdiagnose	115
2.2 Sonderschulüberweisung	116
2.3 Übertrittsentscheidungen	117
3. Aufgaben der Diagnostik im curricularen Modell	119
3.1 Treatmentvorbereitende Diagnostik	120
3.2 Treatmentbegleitende Diagnostik	121
3.3 Treatmentabschließende Diagnostik	121
4. Aufgaben der Diagnostik unter dem Gesichtspunkt der Prävention	122
5. Bedeutung und Möglichkeiten diagnostischer Tätigkeit in der Grundschule	124
6. Literatur	127
 Die Zeugnisneuordnungen im 1. und 2. Schuljahr	130
<i>Dietmar Bolscho</i>	
1. Von einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur „Staatlichen Kulturrevolution“	130
2. Zeugnisneuordnungen – ein Teilschritt der Grundschulre- form	131

3. Ausprägungen und Formen der neuen Zeugnisberichte	133
4. Abschließende Bemerkungen	141
5. Anmerkungen	143
6. Literatur	145
Lerntests als Alternative zu herkömmlichen Schultests	146
<i>Adam Kormann</i>	
1. Begründung des Lerntestkonzepts (LTs)	146
2. Das Lerntestkonzept – Erwartungen und Annahmen	148
3. Beispiele von LTs für Einschulungs- und Grundschulbereich	150
3.1 Der „Schulanfänger-Lerntest“ von D. Roether	150
3.2 Der Mengenfolge-Lerntest für Schulanfänger (MFT)	152
3.3 Der figurale Kreativitäts-Lerntest	154
3.4 Die differentielle Gültigkeit von LTs – LTs im Rahmen der Lernbehindertendiagnostik	155
4. Zusammenfassung	157
5. Perspektiven zur weiteren Entwicklung von LTs	158
6. Literatur	159
Der prozeßdiagnostische Ansatz mit einem Beispiel curricularer Prozeßdiagnose im Erstleseunterricht	162
<i>Dietrich Rüdiger</i>	
1. Prozeßdiagnose – ein Konzept lernwegbegleitender und -steuernder diagnostischer Maßnahmen	162
2. Ein mehrdimensionales Modell der Prozeßdiagnose	166
3. Ein Beispiel curricularer Prozeßdiagnose im Erstleseunterricht	170
3.1 Die Vermittlung lesevorbereitender Grundkenntnisse und -fertigkeiten im Jahr vor der Schulpflicht im Rahmen institutionalisierter Vorschulerziehung	171
3.2 Diagnosegeleitete Lernwegdifferenzierung im 1. Schuljahr	172
4. Weiterführende Perspektiven und Probleme	182
5. Literatur	183
Beurteilung und Beratung beim Übergang in die Sekundarstufe	185
<i>Kurt A. Heller</i>	
1. Aufgaben der pädagogisch-psychologischen Diagnostik und Beratung	185

2. Methodenprobleme der Schulerfolgsprognose	185
2.1 Der Diagnose-Prognose-Ansatz	186
2.2 Prozeßdiagnostik und Schuleignungsdiagnose	190
2.3 Beurteilungsinstrumente	192
3. Laufbahnberatung beim Übergang auf weiterführende Schulen	197
3.1 Strukturelemente der Schullaufbahnberatung	198
3.2 Ein Beratungsmodell für die Grundschule	199
4. Anhang	203
5. Literatur	205
Vermittlung der Ergebnisse pädagogischer Diagnostik an Eltern	207
<i>Beate Minsel</i>	
1. Beratungsanlässe und Ziele von Beratung	207
2. Das Beratungsgespräch und seine Anforderungen an den Lehrer	209
3. Prozeßschema für den Beratungsverlauf	211
4. Literatur	216

Beurteilung und Beratung beim Übergang in die Sekundarstufe

Kurt A. Heller

1. Aufgaben der pädagogisch-psychologischen Diagnostik und Beratung

An der Nahtstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe ergeben sich für den (Klassen-)Lehrer spezifische Beratungs- und diagnostische Aufgaben, die er im Hinblick auf die Institution Schule, aber auch in seiner Verantwortung für Schüler und Eltern wahrzunehmen hat. Neben dem unverminderten Anliegen einer allgemeinen Förderungsdiagnostik werden hier Probleme der Schulerfolgsprognose und der Bildungswegberatung besonders virulent. Während die *Förderungsdiagnostik* Informationen zur Optimierung schulischer Lehr- und Lernprozesse beisteuert, um individuelle Leistungsdefizite beim Schüler mit pädagogischen Mitteln auszugleichen (z. B. Kornmann 1978a), übernehmen die *Schulerfolgsprognose* und *Laufbahnberatung* eine wichtige Orientierungs- und Entscheidungsfunktion im Hinblick auf die vom Grundschüler beim Übergang zur Sekundarstufe angestrebten Bildungsziele. Die dabei entstehenden Methodenprobleme seien im folgenden angesprochen. Anschließend werden praktische Vorschläge zur Schuleignungsermittlung und Schullaufbahnberatung in der Grundschule erörtert.

2. Methodenprobleme der Schulerfolgsprognose

Unter *Schulerfolgsprognose* sei hier die Vorhersage des am Ende der Grundschulzeit zu erwartenden späteren Bildungserfolgs eines Schülers auf der Sekundarstufe (z. B. im Gymnasium oder in der Realschule versus Hauptschule) verstanden. Eignungsprognosen dieser Art sind das Herzstück jeder Schullaufbahnberatung, die Chancengleichheit im Sinne schüleradäquater Bildungsgänge anstrebt. Dabei wird als Maßstab für die individuelle Angemessenheit deside-

rabler Schullaufbahnen gewöhnlich die – prognostisch zu bestimmende – Erfolgswahrscheinlichkeit im fraglichen Bildungsgang angesehen. Im einzelnen sind für eine treffsichere Schulerfolgsprognose folgende Überlegungen notwendig.

2.1 Der Diagnose-Prognose-Ansatz

Zunächst muß das *Vorhersagekriterium* in den Blick gerückt werden. Dabei stellt sich die Frage, welches Leistungsverhalten konkret prognostiziert und wie es erfaßt werden soll. Unterstellt man, daß Schulerfolg letztlich durch manifeste Lernleistungen des Schülers repräsentiert wird, dann betrifft das Kriteriumsproblem die Frage nach dem unter bestimmten Lernanforderungen (im Leistungskurs A oder im Schultyp X) zu erwartenden Schulleistungserfolg. Hierin liegen jedoch bereits erste Unsicherheitsfaktoren der Schulerfolgsprognose. Weder sind die *Lernanforderungen* innerhalb desselben Schulsystems (z. B. im intergymnasialen oder Fachlehrervergleich) konsistent, noch bestehen einheitliche *Beurteilungsmaßstäbe* für konkret erbrachte Schulleistungen (vgl. Heller 1974, Ingenkamp 1975 u. 1977, Kleber et al. 1976, Schwarzer 1976, Schwarzer und Schwarzer 1977). Wie aber soll der Grundschullehrer unter diesen Voraussetzungen hinreichend präzise Informationen über das Prognosekriterium „Schulerfolg“ (in einer anderen Schulform) an die Hand bekommen? In ähnlichen Schwierigkeiten befindet sich natürlich auch der Beratungslehrer bzw. Schulpsychologe. Abhilfe wäre hier von detaillierten Leistungsanalysen zu erwarten, die Aufschlüsse darüber vermitteln könnten, welche Leistungen ein Schüler in bestimmten schulischen Situationen zu erbringen hat (z. B. Roeder und Treumann 1974, Rosemann 1978). Vorerst freilich wird sich der Lehrer bzw. Psychologe an mehr oder weniger durchschnittlichen, für den Einzelfall häufig unzureichenden Kriterienmaßen bei der Schulerfolgsprognose orientieren müssen; dies gilt cum grano salis auch für den Fall, daß ihm Leistungsrichtwerte in Form von (Test-)Eignungskennbereichen (vgl. Abb. 2 im Anhang) zur Verfügung stehen.

Dabei ist sicher jener Grundschullehrer im Vorteil, der die Leistungsanforderungen und Beurteilungsmaßstäbe von Lehrern der weiterführenden Schulen seiner näheren Umgebung genauer kennt, also detailliertere Informationen über die betr. Aufnahmeschule verwerten kann. Diese Voraussetzungen dürften im ländlichen Raum eher gegeben sein als in Großstädten mit einer fast unübersehbaren Zahl von Schulsystemen. „Schulerfolg“ in diesem oder jenem Bildungsgang ist also keineswegs so eindeutig definiert, wie es vordergründig den Anschein erwecken mag.

Praktisch noch bedeutsamer als das Kriterienproblem ist die richtige Auswahl der *Prädiktoren*, d. h. jener Vorhersagevariablen, auf die sich die Schulerfolgsprognose diagnostisch stützt. Hier gilt die Forderung, nur solche Variablen zu verwenden, die in kausaler oder zumindest korrelativer Beziehung zum Kriterium stehen. Als Prädiktoren kommen somit sämtliche *Determinanten des Schulerfolgs* in Betracht: kognitive (intellektuelle) und nichtkognitive (motivationale, affektive usw.) Persönlichkeitsmerkmale des Schülers sowie Faktoren des sozialen (familiären und schulischen) Lernumfeldes (vgl. Gaedike 1974, Krapp 1976, Krapp und Mandl 1976).

Obwohl die These von der Multikausalität der Schulleistung bzw. des Schulerfolgs heute unbestritten ist, wird doch vielfach noch in der schuleignungsdiagnostischen Praxis die Rolle der Intelligenzprädiktoren überbewertet bei gleichzeitiger Fehleinschätzung der Bedeutung nichtkognitiver Persönlichkeitsmerkmale sowie der Schulleistungsdeterminanten des sozialen Lernumfeldes. Andererseits muß vor einer Nichtbeachtung intellektueller Fähigkeitsmerkmale nicht weniger gewarnt werden, zumal Intelligenz(test)prädiktoren nach wie vor den relativ größten Varianzanteil beim Schulerfolg vs. -mißerfolg aufklären. Wie muß man sich nun das Zusammenspiel der verschiedenen Einflußgrößen vorstellen? Vieles spricht für die Annahme eines Interaktionsprozesses zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und sozio-kulturellen Determinanten. Dies soll am Problem der sog. differentiellen Validität (Gültigkeit) von Prädiktoren des Schulerfolgs unter Bezug auf neuere empirische Forschungsergebnisse näher erläutert werden.

Im Rahmen einer Längsschnittstudie zur Analyse langfristiger Bildungsverläufe im Sekundarschulbereich (Heller et al. 1978b) konnte auf der Datenbasis von 6204 Schülern u. a. eine Reihe von *Moderatorvariablen* identifiziert werden, die den Zusammenhang zwischen Intelligenz und Schulleistung systematisch verändern. Diese Variablen lassen sich zwei großen Bereichen zuordnen: Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler und bisheriger Grundschulleistung.

Hinsichtlich der *nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmale* konnten wir feststellen, daß der Zusammenhang (multiple Korrelation) zwischen Intelligenz und Schulleistung dann am höchsten ist, wenn Arbeitsverhalten, Konzentration und Selbständigkeit beim Schüler in positiver Ausprägung vorhanden sind. Diese Aussage gilt vor allem für die sprachlichen und Sachfächer, weniger für naturwissenschaftliche Fächer. Betrachtet man die *Grundschulnoten als Indikatoren des schulischen Leistungsverhaltens*, dann waren folgende Moderatoreffekte zu beobachten: Für Schüler mit günstigem schulischen Leistungsverhalten (in der vierten Grundschulklasse) kann die zukünftige Schulleistung aufgrund der Intelligenztestwerte besser prognostiziert werden als für solche mit ungünstigem Leistungsverhalten. Diese Feststellung gilt

sowohl für sprachliche und Sachfächer als auch für mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer (a.a.O., S. 118). Der Befund läßt sich recht gut mit dem von Pawlik (1976b) in die Diagnostiktheorie eingeführten Konzept der „ökologischen Validität“ erklären (vgl. auch Wiedl 1978). Somit wäre die Gültigkeit längerfristiger Schulerfolgsprognosen bei der ersten Schülergruppe kaum beeinträchtigt, wohingegen bei Angehörigen der zweiten Merkmalsgruppe zu diesem Zeitpunkt (Grundschulende) treffsichere Vorhersagen (allein) aufgrund intellektueller Fähigkeitsmerkmale nicht möglich sind.

Die aufgezeigten Moderatoreffekte belegen recht eindrucksvoll die Hypothese der differentiellen Prognosegültigkeit von Intelligenztests. *Differentielle Validität* meint hier, daß ein bestimmter Prädiktor für verschiedene Gruppen von Grundschulern einen unterschiedlichen Vorhersagewert hat. Der Vorhersagewert von Intelligenztests im Hinblick auf den späteren Schulerfolg (besonders im Gymnasium und in der Realschule) ist für Schüler mit günstigem Arbeitsverhalten, guter Konzentration, großer Selbständigkeit und positivem Leistungsverhalten in der Grundschule höher als für jene, bei denen diese Merkmale weniger positiv ausgeprägt sind. Schüler mit günstigen nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmalen und positivem Leistungsverhalten sind offenbar eher in der Lage, ihre Begabungspotenzen zu aktivieren. Im anderen Falle scheinen weitere Variablen den Zusammenhang zwischen Intelligenz und Schulleistung zu moderieren, was zwangsläufig zu einer Reduzierung der Gültigkeit längerfristiger Schulerfolgsprognosen – auf der Basis von Intelligenztestwerten – führt (ausführlicher vgl. Heller et al. 1978b, S. 85 ff. u. 118 ff.). In engem Zusammenhang damit steht ein weiterer Befund, wonach die Validität von Intelligenzvariablen als Prädiktoren des Bildungserfolgs in den weiterführenden Schulen um so besser ist, je höher die Testwerte ausfallen und umgekehrt.

Während bei überdurchschnittlich intelligenten Grundschulern (unserer Längsschnitterhebung) Intelligenztestwerte als Prädiktorengrundlage nahezu ausreichen, war dies bei Schülern mit durchschnittlichen oder gar unterdurchschnittlichen Testwerten nicht der Fall. Hier bestimmten offensichtlich nichtkognitive Merkmalsausprägungen, wie Arbeitshaltung, Bildungsinteresse, Lern- und Leistungsmotivation, Schul- und Prüfungsangst, in weit stärkerem Maße als intellektuelle Fähigkeiten den Erfolg vs. Mißerfolg in den weiterführenden Bildungseinrichtungen – im Vergleich zu den überdurchschnittlich begabten Schülern, die das Bildungsziel notfalls auch mit einer minimalen Anstrengungsbereitschaft erreichen konnten.

Diese Ergebnisse sind ohne weiteres plausibel. In ähnlicher Weise muß man sich die Wirkung des sozialen Lernumfeldes vorstellen. So ist beispielsweise ein schlechter Unterricht für das Fortkommen leistungsstarker Schüler nachgewiesenermaßen weniger verhängnis-

voll als für durchschnittliche oder schwache Schüler. Daraus läßt sich die Forderung ableiten, gerade bei mittelmäßigen oder auch schwächeren Grundschulern die Einflußgrößen des schulischen und familiären Lernumfeldes sowie den Ausprägungsgrad nichtkognitiver Schülermerkmale besonders sorgfältig in der Schulerfolgsprognose zu berücksichtigen. Die Instrumente zur Erfassung der einzelnen Prognosevariablen werden in Kap. 2.3 vorgestellt.

Nach der Informationsgewinnung muß die Vorgehensweise bei der *Datenverarbeitung* festgelegt werden. Hierfür stehen prinzipiell zwei unterschiedliche Strategien zur Verfügung, die jedoch auch kombiniert zum Einsatz kommen können: das statistische und das klinische Prognosemodell. Die *statistische Vorhersage* basiert auf (expliziten) statistischen Verarbeitungsmodellen (vgl. Rosemann 1978), wobei die Kombination der erhobenen Daten und die Befundinterpretation gegebenenfalls durch Automationshilfen unterstützt werden können (z. B. Allinger und Heller 1975). Demgegenüber unterliegt die *klinische Vorhersage* viel stärker dem subjektiven Urteilsvermögen des Lehrers und Schulpsychologen bzw. deren (zumeist impliziten) Verarbeitungskonzepten (vgl. Wiggins 1973).

Für die Praxis der Schullaufbahnberatung in der Grundschule sind trotz einer gewissen Prognoseüberlegenheit des statistischen Ansatzes – aus technischen, aber auch aus psychologischen Gründen – nach wie vor die Formen des klinischen Beratungsmodells attraktiver. Als eine ihrer Varianten ist im deutschsprachigen Raum die sog. *Approximative Expertenabstimmung* bekannt geworden. Hierbei wird die Urteilsbildung über die Schuleignung eines (Grund-)Schülers im Expertenteam zwischen Lehrern (aller Schularten) und Schulpsychologen vorgenommen. Dieses Konzept gestattet die Ausschöpfung unterschiedlicher Informationsquellen (z. B. Unterrichtsbeobachtungen, Zensuren, Schulleistungs- und Intelligenztests) und Erfahrungsgrundlagen der Beurteiler (Grundschullehrer / Gymnasial-, Real- und Hauptschullehrer / Beratungslehrer und Schulpsychologen). Dadurch soll nicht nur möglichen berufsspezifischen Blickverengungen begegnet, sondern zugleich auch die Transparenz der Urteilsfindung erhöht werden, was dem pädagogischen Anliegen einer „humanen“ Beratungssituation (unter Beteiligung des zu beratenden Schülers und seiner Eltern bei der Entscheidungsfindung) entgegenkommt. Aurin (1968) hat das Verfahren folgendermaßen beschrieben (ausführlicher vgl. Bethäuser und Reichenbecher 1976):

„Seine Kennzeichen können einmal in der *individual-diagnostischen Analyse unterschiedlicher Schuleignungs- und Begabungsvoraussetzungen* und im

Aufzeigen ihrer durch Milieu- und spezifische Sozialeinwirkungen bedingten Ausrichtungen, Einschränkungen und Behinderungen gesehen werden. Zum anderen ist es darauf abgestellt, dem pädagogischen Erfahrungsfaktor in besonderer Weise Rechnung zu tragen, Leistungspotenzen aufzudecken und schulische Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Es kann als ein *approximatives Verfahren der Expertenabstimmung* bezeichnet werden, das durch *Testprädiktoren, Leistungskennbereiche* (Richtwerte) und durch *bestimmte*, jedoch für ein und denselben Bildungsgang oft *unterschiedliche Mindestkriterienkombinationen unterbaut* ist“ (a.a.O., S. 31).

Ein weiteres Argument für gemischte Beratungsteams in dieser oder jener Form ergibt sich aus den in jüngsten Untersuchungen aufgedeckten Diskrepanzen bezüglich der *Beratungsstrategien* von Lehrern und Schulpsychologen/Bildungsberatern (vgl. Langfeldt 1977). Demnach orientieren sich Grundschullehrer bei der Bildungsempfehlung vorwiegend an Schulnoten und Persönlichkeitseinschätzungen ihrer Schüler, wohingegen Schulpsychologen eher Testinformationen, vor allem Intelligenztestdaten, als Entscheidungsgrundlage verwenden (Heller et al. 1978b, S. 51 ff.). Aus diesen Gründen ist eine *interaktive Beratungsstrategie* erforderlich, die dem Lehrer und Schulberater Kenntnisse vermittelt bzw. Entscheidungshilfen gewährt, über die jene allein sonst nicht so leicht verfügen. Zugleich wäre auf diese Weise die Gefahr einseitiger oder überzogener Positionen in der Schulerfolgsprognose erheblich reduziert.

2.2 Prozeßdiagnostik und Schuleignungsprognose

Gegen den bisher beschriebenen Diagnose-Prognose-Ansatz (sog. Statusdiagnostik) in der Schuleignungsermittlung wurde eine Reihe von Einwänden vorgebracht. Die *Statusdiagnostik* sei nur am Ist-Zustand interessiert und entsprechend an Selektions- bzw. Klassifikationsfunktionen gekoppelt, notwendige Modifikationshilfen könnten von einer eigenschaftstheoretisch orientierten (Eignungs-)Diagnostik nicht erwartet werden. Dieses Problem greift die mehr lerntheoretisch fundierte *Prozeßdiagnostik* auf. Pawlik (1976a) warnt allerdings vor einer Verteufelung der Selektions- bzw. Klassifikationsstrategie und der einseitigen Betonung der Modifikationsstrategie. Beide Ansätze müßten vielmehr in ihrer Ergänzungsfunktion im Hinblick auf jeweils unterschiedliche (pädagogische) Zielsetzungen gesehen werden. Ähnlich formulierten wir an anderer Stelle unseren Standpunkt:

„Während *Selektion* bzw. *Klassifikation* im Schulbereich auf die Auswahl geeigneter Schüler für bestimmte Ausbildungsgänge oder differentielle Treatment-Bedingungen abzielt bzw. eine optimale Zuordnung (Klassifikation) zwischen Personen und Bedingungen zwecks Erreichung des Zielkriteriums (z. B. Schulerfolg) ermöglichen soll, ist durch die *Modifikation* eine direkte Änderung des Verhaltens der betr. Personen und/oder des sozialen Lernumfeldes beabsichtigt; dabei kann es sich um dieselben Optimierungskriterien handeln wie beim Selektions- bzw. Klassifikationsansatz“ (Heller et al. 1978a, S. 102).

In der Schullaufbahnberatung könnte man den veränderungsdiagnostischen Ansatz dazu verwenden, um eine stärker *handlungsorientierte Diagnostik* zu etablieren. Deren Ziel wäre zwar letztlich auch die Verbesserung von Schullaufbahnentscheidungen. Im Vordergrund stünde jedoch die Frage nach den Mitteln, mit deren Hilfe der einzelne Schüler in der aktuellen Situation optimal schulisch gefördert werden kann. Als organisatorische Rahmenbedingung hierfür bietet sich die viel propagierte, bislang jedoch nur ansatzweise vorhandene Orientierungsstufe an.

Zweifellos muß es als Handikap bewertet werden, daß bei punktuellen Leistungsdiagnosen (via Schulleistungs- und Intelligenztests) und darauf fußenden Schulerfolgsprognosen (Diagnose-Prognose-Ansatz) lediglich der *aktuelle Leistungsstand* des Schülers erfaßt werden kann. Demgegenüber, so wird vielfach behauptet, soll eine *Diagnose der Lernfähigkeiten* (Prozeßdiagnose) zu prognostisch bedeutsameren Ergebnissen führen. Das Grundlagenmodell hierfür ist das Pretest-Treatment-Posttest-Design, wie es etwa Guthke (1972) bei seinen Untersuchungen zur intellektuellen Lernfähigkeit – allerdings ohne Berücksichtigung nichtkognitiver Persönlichkeitsmerkmale – verwendet hat. Mit Hilfe dieser Versuchsanordnung, deren Herzstück die sog. Pädagogisierungsphase (standardisiertes Treatment) darstellt, lassen sich Maße für die individuelle Lernfähigkeit gewinnen. Diese vermitteln Informationen darüber, unter welchen Lernbedingungen (Treatments) einzelne Schüler mit unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen optimale Lernzuwächse erzielen. Sofern die Langzeiteffekte des Treatments kontrolliert worden sind, können daraus Prognosen über den späteren Lern- bzw. Schulerfolg abgeleitet werden. Diese sollen – so die Vertreter dieses Ansatzes – zuverlässiger und gültiger sein als (lediglich) statusdiagnostisch gewonnene Vorhersagen.

Das Modell ist auf den ersten Blick bestechend, zumal damit eine Reihe theoretischer Dilemmata (z. B. der Widerspruch zwischen dem pädagogischen Förderungsanliegen qua Veränderung bestimm-

ter Schülermerkmale und der Konstanzannahme menschlicher Verhaltensmerkmale, wie sie im Existenzaxiom der klassischen Testtheorie postuliert wird) elegant umgangen wird. Andererseits fehlt jedoch in der Schuleignungsdiagnostik bislang der empirische Nachweis, daß dieser neue Ansatz – der sich in anderen Bereichen, etwa der Verhaltensmodifikation, durchaus bewährt hat (vgl. Kornmann 1978b) – tatsächlich zu einer entscheidenden Verbesserung der Schulerfolgsprognosen gegenüber dem traditionellen Diagnose-Prognose-Ansatz führt. Eine breitere Erprobung unter Einschluß von Überlegungen zur sequentiellen Prädiktion des Schulerfolgs (z. B. Schwarzer 1979) wäre deshalb wünschenswert.

Bis entsprechend gesicherte Ergebnisse vorliegen, wird man sich in der Praxis der Schuleignungsermittlung mehr oder weniger auf statusdiagnostische Informationen stützen müssen. Dieser Vorschlag erscheint um so mehr gerechtfertigt, als man mit einer gewissen Berechtigung den aktuellen Leistungsstand eines Schülers als Ergebnis früheren Lernens und somit als Indikator der Lernfähigkeit interpretieren kann. Empirische Befunde darüber würden vermutlich bei einem nicht geringen Teil der Schüler auch dann nicht wesentlich variieren, wenn deren früheren Lernbedingungen genauer bekannt gewesen wären (wie dies indirekt durch den prozeßdiagnostischen Ansatz erreicht werden soll). Für eine solche Annahme sprechen sowohl Erfahrungen der Schul- und Unterrichtspraxis als auch die Überlegung, daß bis zu einem bestimmten Grad jeder Schüler selbst für seine Handlungen und Leistungen verantwortlich ist. Bei einem anderen (vermutlich kleineren) Teil der Schüler könnte das Ergebnis zwischen status- und prozeßdiagnostisch abgesicherten Schulerfolgsprognosen sehr wohl differieren; eine solche Hypothese ist wahrscheinlich vor allem bei jenen Schülern zutreffend, die sehr ungünstigen Verhältnissen des familiären und/oder schulischen Lernumfeldes ausgesetzt waren bzw. sind. Immer dann also, wenn Verdachtsmomente in dieser Richtung bestehen oder der Förderungsaspekt in der Entscheidungssituation dominiert, sollten die Chancen der Prozeßdiagnostik genutzt werden. Diese Forderung erhebt sich vor allem für die – hier nicht thematisierte – pädagogische Diagnostik der vorausgehenden Grundschuljahre, aber auch im Hinblick auf die Orientierungsstufe, die ohne förderungsdiagnostische Maßnahmen ihrem Anspruch kaum gerecht werden dürfte.

2.3 Beurteilungsinstrumente

Die im folgenden beschriebenen Untersuchungsinstrumente dienen der Informationsbeschaffung, die wiederum Grundlage für rationale Entscheidungen in der Schullaufbahnberatung bildet. Ausgehend von der Überlegung, daß Schulleistungen bzw. Schulerfolg multikausal bedingt sind, müssen auch die Informationsquellen mehrschichtig ausgewählt werden; diese Forderung stellt sich sowohl bezüglich der inhaltlichen Seite des Bedingungskomplexes (sog. Er-

fassungsdimensionen) als auch unter instrumentellen Gesichtspunkten. Die Güte von Schulerfolgsprognosen hängt nicht zuletzt davon ab, wie umfassend und genau die relevanten Einflußgrößen und deren Interaktionsgefüge diagnostisch erfaßt werden.

Als *Erfassungsdimensionen* spielen neben kognitiven und nicht-kognitiven Schülermerkmalen (Intelligenz, Schulleistung, Arbeitshaltung, Motive und Interessen, Selbstkonzept, Ängstlichkeit usw.) Variablen des familiären und schulischen Milieus (Erziehungsstile, sprachliche Anregungsmuster, Begriffsbildungsstile, Lehr- und Problemlösungsstrategien, Art der Motivierung, Werthaltungen usw.) eine ausschlaggebende Rolle. Entsprechend geeignete *Untersuchungsinstrumente* sind die Befragung (psychodiagnostisches Gespräch, auch Anamnese und Exploration oder diagnostisches Interview genannt), die Verhaltensbeobachtung in ihren zahlreichen Varianten sowie Schätzurteile mannigfacher Art (z. B. Schulnoten oder Persönlichkeitsratings), Tests und Fragebögen (standardisierte Verfahren).

Für die Praxis der Schuleignungsermittlung und Schullaufbahnberatung sind zwei diagnostische Zielstellungen von vorrangiger Bedeutung: die Schulleistungsanalyse und die Begabungsd Diagnose. Beide Diagnostikssäulen ergänzen sich insofern, als in der Schulleistungsd Diagnose *Lernergebnisse* und in der Begabungsd Diagnose *Lernvoraussetzungen* erfaßt werden.

In der *Schulleistungsanalyse* soll der aktuelle Leistungsstand des Schülers beurteilt werden, der *in jedem Falle* eine unerläßliche Grundlage für die Vorhersage erwarteter (späterer) Lernerfolge bildet. Der Lehrer verläßt sich hier in aller Regel auf sein eigenes Urteil und zieht zunächst die *Schulnoten* des betr. Schülers zur Erarbeitung seiner Bildungsempfehlung heran. Dies ist sein gutes Recht, dem hier auch nicht widersprochen werden soll. Andererseits muß jedoch die Unzulänglichkeit und vielfach mangelnde Objektivität des Lehrerurteils – wie sämtlicher Urteile dieser Art – in Betracht gezogen werden. Deshalb empfehlen wir spätestens in der vierten Grundschulklasse den zusätzlichen Einsatz eines formellen Schulleistungstests, unabhängig von der eventuellen (gerade unter Förderungsgesichtspunkten wünschenswerten) Benutzung informeller Tests. Im *Allgemeinen Schulleistungs-Test* (AST 4) von Fippinger (Neubearbeitung: 1977; Beltz) und im *Kombinierten Schultest* (KS 4) von Mietzel (Westermann) liegen zwei äquivalente Testbatterien zur Erfassung der für die Prognose wichtigsten Schulleistungsaspekte in der vierten Grundschulklasse vor.

Als Alternative käme notfalls noch der *Kombinierte Lern- und Intelligenztest* (KLI 4+) von Schröder (Beltz) in Betracht, der wegen seiner Fähigkeitsdimensionen jedoch eher zu den Begabungstests zu rechnen ist. Da durch häufigen Einsatz ein und desselben Schulleistungstests die Testaufgaben leichter bekannt werden, das Verfahren sich also schneller „abnützt“, empfiehlt sich sowieso Abwechslung in den (äquivalenten) Beurteilungsinstrumenten. Darüber hinaus kann es im einen oder anderen Fall angezeigt sein, neben dem allgemeinen (fächerübergreifenden) Schulleistungstest fächerspezifische Tests, z. B. Rechen- oder Rechtschreibtests, einzusetzen. Der Leser sei hier auf die einschlägigen Lehr- und Handbücher verwiesen (Heller 1974 u. 1975/76, Heller et al. 1978a, Brickenkamp 1975, Ingenkamp 1975 u. 1977, Kleber et al. 1976, Schwarzer und Schwarzer 1977, Klauer 1978 u. a.), die über die verschiedenen Beurteilungsmethoden eingehend informieren.

In der *Begabungsdiagnose* als zweitem Fundament der Schulerfolgsprognose steht die Ermittlung der Lernleistungsvoraussetzungen im Mittelpunkt des Interesses. Neben intellektuellen Lernfähigkeiten müssen hier sog. Persönlichkeitsmerkmale i. e. S. (nichtkognitive Schülermerkmale) sowie Determinanten des sozialen Lernumfeldes in die Untersuchung einbezogen werden. Zur *Erfassung intellektueller Merkmale* der Schuleignung verwendet man zweckmäßig eine differentielle Fähigkeitstestbatterie. Hierfür stehen der KFT 4-13 oder als Alternative der AzN 4+ und das PSB bzw. LPS, die jedoch nur in dieser Kombination äquivalente Testbatterien zum KFT darstellen (da im PSB und LPS arithmetisches Denken und Rechenfähigkeiten nicht erfaßt werden), zur Verfügung. In der vorgeschlagenen Kombination haben sich die genannten Verfahren im großen und ganzen in der Schullaufbahnberatung bewährt (vgl. Aurin et al. 1968, Heller 1973).

Zur *Erfassung nichtkognitiver Eignungsmerkmale* ist der Grundschullehrer in erster Linie auf seine Beobachtungen im Unterricht und/oder auf explorative Untersuchungsmethoden angewiesen, obwohl es auch hierfür eine Reihe von Tests bzw. standardisierte Fragebogentechniken (sog. Persönlichkeitsfragebogen) gibt. Ähnliche Einschränkungen gelten im Hinblick auf die diagnostischen Möglichkeiten zur Erfassung des familiären und schulischen Lernumfeldes. Eine Auswahl entsprechender Verfahren (nach Erfassungsdimensionen geordnet) ist in Tabelle 1 auf S. 196 f. aufgelistet; zur weiteren Information vgl. Langfeldt und Langfeldt (1976), Seitz (1977), Heller 1973, Heller et al. 1978a).

Die Auswahl verfügbarer nichtkognitiver, besonders aber soziokultureller Prädiktoren des Schulerfolgs ist somit begrenzt. Der Grundschullehrer tut gut daran, sich zunächst der Methoden der

Beobachtung und Befragung zu bedienen, ehe er standardisierte Beurteilungsinstrumente in den genannten Bereichen einsetzt. Nützliche Dienste leisten in diesem Zusammenhang sog. Lehrerratings, die nicht nur den Arbeitsaufwand beträchtlich verringern, sondern auch wichtige Zusatzinformationen (zu den Testdaten) liefern können. Nachteilig ist jedoch die fragliche Aussagekraft dieser ad hoc-Erhebungen, solange die Testgütekriterien nicht empirisch kontrolliert worden sind. Im Anhang (Tabelle 2) fügen wir die Itemliste eines solchen *Lehrerfragebogens zur Schullaufbahnberatung (LFS)* bei. Dieser Erhebungsbogen ist – teilweise geringfügig modifiziert – bereits in der Schullaufbahnberatung praktisch erprobt worden und weist brauchbare Analyseergebnisse auf (vgl. Heemskerck und Heller 1976). Folgende *Erfassungsdimensionen des LFS* sind faktorenanalytisch einigermaßen gesichert: 1. Geistige Selbständigkeit, Kritikfähigkeit und Spontaneität des Denkens, 2. Arbeitshaltung (Gründlichkeit, Sorgfalt usw.), 3. Begabungsrichtung (praktisch u. naturwissenschaftlich vs. sprachlich u. theoretisch), 4. Wettbewerbsstreben und erfolgszuversichtliche Leistungsorientierung, 5. Körperliches Erscheinungsbild und Temperament sowie emotionale Stabilität, Selbstsicherheit vs. Empfindlichkeit und Gehemmtheit. Der Anteil der fünf Faktoren an der Gesamtvarianz und der Gesamtkommunalität variiert geschlechtsspezifisch und ist abhängig von der Art der Bildungsempfehlung (Gymnasium oder Realschule).

Bei den für die *Realschule* empfohlenen Mädchen hängt die Beurteilung von Leistungs- und Verhaltensaspekten sowie erwarteter Begabungsrichtung stärker zusammen als bei den Jungen. Mädchen, die hinsichtlich ihrer Begabungsrichtung aus der Sicht des Lehrers eher sprachlich und weniger naturwissenschaftlich orientiert sind, werden auch eher als gefühlsbetont eingeschätzt; diejenigen Schülerinnen, denen man theoretische Begabung abspricht und in stärkerem Maße praktische Begabung testiert, gelten in gleichem Maße als feinfühlig und gefühlsanregbar. Ferner werden jenen Schülern, die als geeignet für das *Gymnasium* beurteilt werden, neben Leistungsaspekten der Anregbarkeit, Bildungswilligkeit usw. auch persönlichkeitsbezogene Merkmale wie „ruhig“, „selbstbewußt“, „eher optimistisch“ u. ä. attribuiert. Für das *Gymnasium* empfohlene Mädchen werden häufiger als „theoretisch begabt“ beurteilt als nicht empfohlene. Ob Mädchen als „naturwissenschaftlich begabt“ anzusehen sind, spielt für die *Gymnasialempfehlung* offenbar eine untergeordnete Rolle. Nicht so bei den Jungen; dort differenziert diese Beurteilung in dem Sinne, daß jenen Schülern, bei denen man eine naturwissenschaftliche Begabung vermutet, auch theoretische Begabung zugeordnet wird, d. h. beide Begabungsformen werden bei den Jungen – im Gegensatz zu den Mädchen – als sich bedingende Fähigkeitsaspekte gesehen.

Interessant ist ferner, daß sich die vermutete theoretische bzw. praktische Begabung bei *Realschul*-Empfohlenen stärker ausschließen. Man könnte sagen, daß die Beurteilung hier stärker unter dem Gesichtspunkt des Entwe-

Tabelle 1. Auswahl von Testverfahren zur Schuleignungsermittlung.

Erfassungsdimensionen	Testbezeichnung	Autor (Verlag)
Allgemeine Begabung für weiterführende Schulen (keine Faktorendifferenzierung aufgrund von FA)	Aufgaben zum Nachdenken (AzN) für 4. Klassen	Hylla et al. (Beltz)
Allgemeine Intelligenz (General Fluid Ability sensu R. B. Cattell)	Culture Free or Fair Test (CFT): Grundintelligenztest CFT 2 für 9 bis 15 J.	Cattell und Weiss (Westermann)
<i>Emp. gesicherte Faktoren:</i> 1. Sprachverständnis und sprachgebundenes Denken, 2. Rechenfähigkeit und arithmetisches Denken, 3. Anschauungsgebundenes Denken und konstruktive Fähigkeiten (nonverbal)	Kognitiver Fähigkeits-Test (KFT) für 4. bis 13. Klassen (11 Subtests)	Heller et al. (Beltz)
<i>Emp. gesicherte Faktoren:</i> 1. Sprachfaktor, 2. Räumlichkeitsfaktor, 3. Denkfaktor	Leistungsprüfsystem (LPS) – 15 Subtests	Horn (Hogrefe)
<i>Hypothetische Faktoren:</i> Verbal, Reasoning, Wordfluency, Space, Closure, Perceptual, Speed, Accuracy, Number (sensu Thurstone)	Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung (PSB) – 10 Subtests (Kurzform des LPS) für 4. bis 13. Klassen	Horn (Hogrefe)
<i>Emp. gesicherte Faktoren:</i> 1. Prüfungsangst, 2. Allgemeine (manifeste) Angst, 3. Schulunlust, 4. Soziale Erwünschtheit	Angstfragebogen für Schüler (AFS) für 9 bis 17 J.	Wieczerkowski et al. (Westermann)
Angst i. S. von „nervöser Spannung“	Kinder-Angst-Test (KAT) für 9 bis 16 J.	Turner und Tewes (Hogrefe)
<i>Emp. gesicherte Faktoren:</i> 1. Emotionale Befindlichkeit, 2. Körperliche Zeichen, 3. Ichschwäche, 4. Soziale Angst, 5. Angsterfüllte Bedrohung	Schulangst-Test (SAT)	Husslein (Hogrefe)
<i>Emp. gesicherte Faktoren:</i> 1. Hoffnung auf Erfolg (Erfolgszuversichtlichkeit), 2. Konzept mangelnder eigener Fähigkeit u. Initiation z. Abwendung von Mißerfolg, 3. Furcht vor Mißerfolg	Leistungsmotivationsgitter (LM-Gitter) für 6 bis 14 J.	Schmalt (Hogrefe)

Erfassungsdimensionen	Testbezeichnung	Autor (Verlag)
<i>Emp. gesicherte Faktoren:</i> 4 Verhaltensstile, 6 Motive und 5 Dimensionen des Selbstbildes	Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PFK 9-14)	Seitz und Rausche (Westermann)
<i>Emp. gesicherte Faktoren:</i> 1. Soziale Erwünschtheit, 2. Soziale Reife, 3. Soziabilität u. a.	Gruppentest für die soziale Einstellung (SET) für 8 bis 12 J.	Joerger (Hogrefe)
Einstellungen zu Bildungszielen, zur Berufsrolle, zu unterrichtsmethodischen Problemen und Innovationen im Bildungsbereich	Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen (KSE) (Lehrerfragebogen)	Koch et al. (Beltz)
In Anlehnung an das Marburger elterl. Erziehungsstilkonzept: Von den Schülern beurteilte Strenge gegenüber Unterstützung des Lehrers	Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrerverhalten durch Schüler (DSL)	Masendorf et al. (Westermann)

der-oder-Prinzips bzw. einer relativ einseitigen Begabung ausfällt, während bei den für das *Gymnasium* empfohlenen Schülern weitaus häufiger eine differenziertere Einschätzung erfolgt. Jenen Schülern, die für eine weiterführende Schule gymnasialer Art vorgeschlagen werden, unterstellen die Lehrer in ihrem Urteil allgemein größere Vielseitigkeit ihrer Begabungs- und Persönlichkeitsstruktur (Heemskerk und Heller 1976, S. 346).

3. Laufbahnberatung beim Übergang auf weiterführende Schulen

Wir definierten eingangs die Aufgabe der Schullaufbahnberatung als Orientierungs- und Entscheidungshilfe. An der Nahtstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe muß die Grundschule ihren Schülern und deren Eltern gesicherte Informationen an die Hand geben, die diese zur „richtigen“ Entscheidung bezüglich des künftigen Bildungsweges befähigen. Dabei ist ein Netz von Maßnahmen erforderlich, damit Schullaufbahnberatung effektiv wird.

3.1 Strukturelemente der Schullaufbahnberatung

Bildungsweginformation, Schulleistungsanalyse und Begabungsd Diagnose sind die Fundamente, auf denen die Schullaufbahnberatung basiert.

Für die *Bildungsweginformation* erlangt das Beratungsgespräch, in dem über das Sekundarschulsystem, die Abschlußqualifikation der einzelnen Bildungswege, Aufstiegschancen usw. informiert wird, vorrangige Bedeutung. Neben einer Reihe sozialpsychologischer Vorteile bietet das Gespräch die Möglichkeit, die Informationsübermittlung den individuellen Besonderheiten des Beratungsfalles anzupassen und den Ratsuchenden selbst aktiv bei der Problemlösung zu beteiligen. Informationsbroschüren, Schaubilder und andere Medien können diese Arbeit unterstützen, sie sollten aber nicht den Elterninformationsabend und das Einzelgespräch ersetzen.

Die *Schulleistungs- und Begabungsd Diagnose* sind die tragenden Säulen der Schulerfolgsprognose. Entsprechende Methodenprobleme wurden im vorigen Kapitel bereits angesprochen. Die *Schulerfolgsprognose* ist zum einen auf die möglichst genaue Erfassung leistungsrelevanter Verhaltensmerkmale des Schülers und entsprechender Einflußvariablen des sozialen Milieus angewiesen. Zum anderen hängt die Treffsicherheit der Vorhersage von der Lösung des Kriterienproblems ab, also von der Zuverlässigkeit und Gültigkeit entsprechender Indikatoren (in der Regel Lehrerurteile) des Schulerfolgs. Für die Informationsverarbeitung und Befundintegration werden Entscheidungsstrategien bzw. Prognosemodelle (vgl. Rosemann 1978, Wiczerkowski und zur Oeveste 1978) benötigt, wobei die *Profilanalyse* in der Praxis der Schuleignungsermittlung eine wichtige Rolle spielt.

Durch den Vergleich individueller Merkmalsprofile (des Grundschülers) mit den Anforderungsprofilen der Zielgruppen (z. B. des erfolgreichen Gymnasiasten, Realschülers oder Hauptschülers) werden dann die erwarteten Erfolgchancen des betr. Grundschülers geschätzt: Der Grad der Profilähnlichkeit indiziert hier die Zugehörigkeit zur „passenden“ Schuleignungsgruppe. Praktisch benötigt man für diesen Vergleich operationalisierte Maßstabskriterien, sog. Richtwerte. Diese liegen meistens nur für kognitive Schülermerkmale hinreichend präzise vor, z. B. in Form von Testleistungsmaßstäben „reiner“ Schuleignungsgruppen (vgl. Abb. 2 im Anhang). Auf deren Verwendungsproblematik wurde bereits im Zusammenhang mit der Erörterung der differentiellen Validität von Intelligenztests hingewiesen. Richtwerte können demnach nur eingeschränkte Gültigkeit beanspruchen; gleichwohl sind sie für die Schuleignungsdiagnose unentbehrlich.

Die Schullaufbahnberatung muß nicht selten, etwa in Problem-

oder Konfliktfällen, durch flankierende Maßnahmen unterstützt werden. Die psychologische Einzelfallhilfe sowie die Beratung von Schule und Lehrer (sog. Systemberatung) durch den Schulpsychologen oder gegebenenfalls einen ausgebildeten Beratungslehrer sind hier wichtige Kooperationsdienste der Grundschule. Die *Einzelfallhilfe* ist vor allem bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, partiellen Leistungsdefiziten (z. B. Legasthenie), Sprachentwicklungsstörungen usw. notwendig, wobei oft spezielle Behandlungs- oder Therapiemaßnahmen erforderlich werden (vgl. Leinenbach und Helstin 1975, Heller et al. 1978a, Klauer 1978 u. a.). Demgegenüber zielt die *Systemberatung* auf die „Feststellung und Systematisierung struktureller Schwächen, dysfunktionaler Prozesse und Mängel des Schulsystems mit dem Ziel, schulreformerische Innovationen einzuleiten“ (Aurin et al. 1973, S. 29; vgl. noch Gaude 1975). Die Interdependenz von Schullaufbahnberatung, Schülereinzelfallhilfe und Beratung im Schulsystem ist somit evident: Sie haben gemeinsam zum Ziel, jedem Schüler optimale Bildungsmöglichkeiten zu schaffen oder zu erhalten. Ein Blick in die realen Schulverhältnisse zeigt, daß Beratungsangebote dieser Art noch lange nicht überflüssig werden.

3.2 Ein Beratungsmodell für die Grundschule

Dem hier vorgeschlagenen Beratungsmodell liegt eine *sukzessive Entscheidungsstrategie* zugrunde. Je nach der Komplexität des Beratungsproblems kann der Grundschullehrer allein oder in Zusammenarbeit mit dem qualifizierten Beratungslehrer (BL) bzw. Schulpsychologen (SP) die Entscheidungsfindung vorbereiten. Wie das Modellschema in Abb. 1 verdeutlicht, ist der Beratungsaufwand für einzelne Schüler sehr unterschiedlich.

Nach eingehenden Analysen von mehreren tausend Grundschulgutachten im Vergleich zu den (unabhängigen) Bildungsempfehlungen der Schulpsychologen/Bildungsberater, wobei im ersten Falle ausschließlich Lehrerurteile (Noten, Ratings) und im zweiten Falle vorwiegend Testurteile (Begabungstests u. ä.) der Bildungsempfehlung zugrundelagen, muß bei rund einem Drittel eines Grundschuljahrganges mit Empfehlungsdiskrepanzen (sog. Problemfällen) gerechnet werden. Diese 30 bis 35% der Viertklässler stellen somit die eigentliche Klientel der Schullaufbahnberatung dar (vgl. Heller et al. 1978b, S. 43 ff. u. 137 ff.). Würde es gelingen, diese Schülergruppe hinreichend sicher zu identifizieren, ließe sich folglich der Beratungsaufwand in der Grundschule erheblich verringern – bei gleichzeitiger Steigerung der Beratungseffizienz. Entsprechend frei werdende Beratungskapazitäten könnten dann nämlich verstärkt in die kritischen Entscheidungsfälle investiert

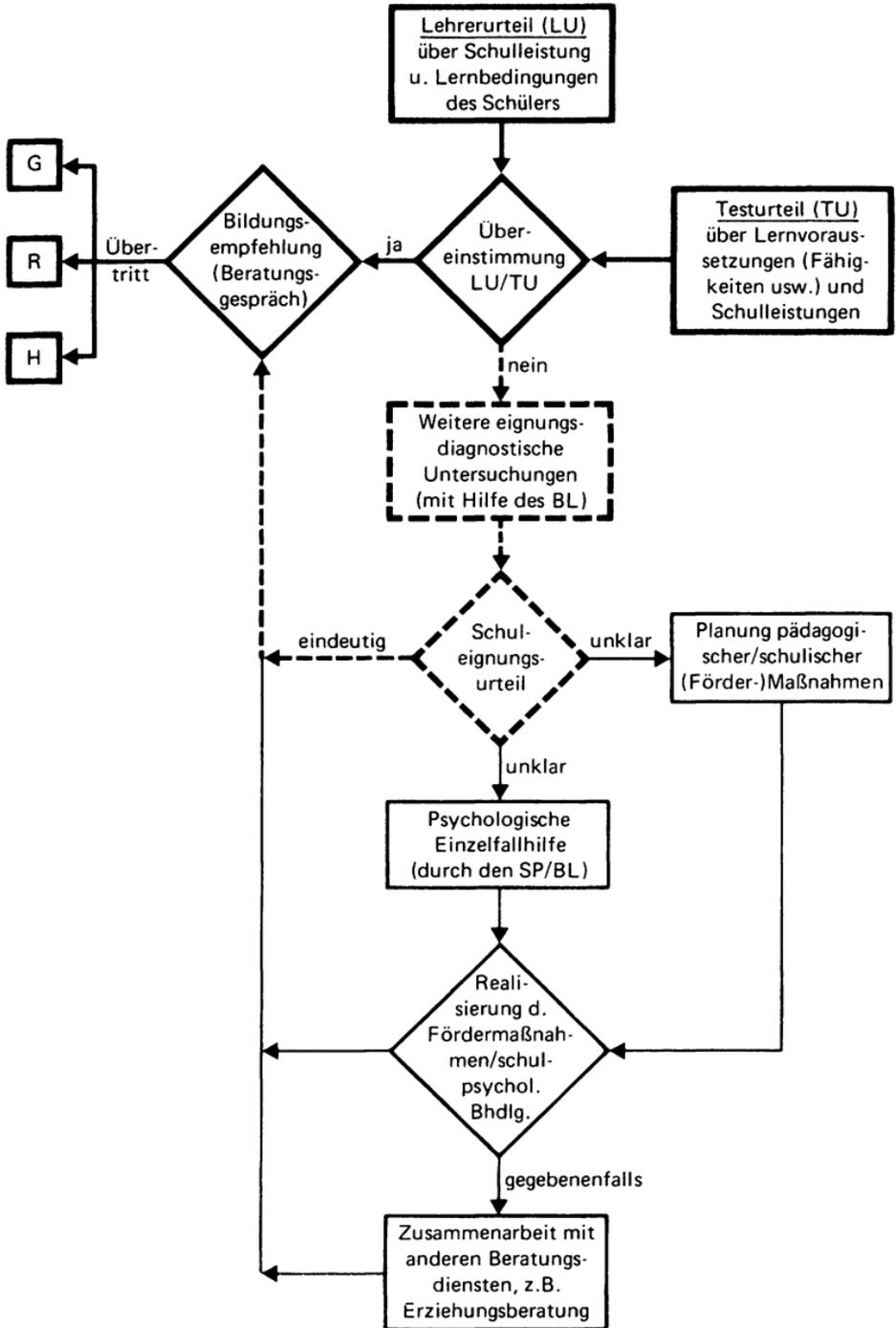


Abb. 1. Verlaufsschema zur Schullaufbahnberatung auf der Basis einer sequentiellen Entscheidungsstrategie.

werden, was allen Beteiligten – der Schule bzw. den Lehrern, den zu beratenden Schülern sowie den Beratungslehrern und Schulpsychologen – zugute käme. Das Vorgehen im einzelnen wird durch die Modellskizze veranschaulicht.

Die Erfassung der Prädiktoren (Lernfähigkeiten und andere Determinanten) des Schulerfolgs sollte etwa in der Mitte des vierten Grundschuljahres bei *allen* Schülern durchgeführt werden. Um die problematischen Entscheidungsfälle zu identifizieren, müßten die *Lehrerurteile* (LU) und die *Testurteile* (TU) voneinander *unabhängig* dokumentiert werden. Im Idealfall würde man die Testdaten (Schulleistungs- und Begabungstests) durch Beratungslehrer oder den Schulpsychologischen Dienst erheben lassen, wohingegen der Grundschullehrer die schulischen Informationen (Noten, Beobachtungsdaten, Ratings) zur Grundlage seiner vorläufigen Bildungsempfehlung machen könnte. Dadurch würden nicht nur die Nachteile punktueller Erhebungen weitgehend vermieden werden, sondern auch durch den Vergleich von LU und TU eine wechselseitige Kontrolle der (unabhängigen) Eignungsurteile ermöglicht.

Für die *Auswertung der Testdaten* (Profilanalyse) empfiehlt sich – unter Beachtung ihrer relativen Aussagekraft (differentielle Validität!) – die Verwendung entsprechender *Richtwerte*, wie sie beispielhaft für den KFT in Abb. 2. beigefügt sind. Analoge Richtwerte zum AzN, LPS bzw. PSB u. a. Verfahren finden sich bei Aurin et al. (1968) und Heller (1973).

Sofern LU und TU in ihren Aussagen übereinstimmen, kann daraus die endgültige Bildungsempfehlung für Gymnasium (G), Realschule (R) oder Hauptschule (H) resultieren. Diese wäre jedoch in jedem Fall mit dem betr. Grundschüler und seinen Erziehungsberechtigten im *Beratungsgespräch* zu erörtern und mehr oder weniger detailliert zu begründen. Sollte zwischen dem Grundschulvotum und den Eltern kein Consensus zustande kommen, wären weitere Schritte zu überlegen (etwa verstärkte Beratungsaktivität oder diagnostische Nacherhebungen) bzw. die für diesen Fall vorgeschriebenen gesetzlichen Regelungen zu beachten.

Da bei rund 65% aller Schüler eine eindeutige Bildungsempfehlung bereits zu diesem Zeitpunkt wahrscheinlich ist, könnte sich die folgende Beratungsarbeit ganz auf jene Schüler konzentrieren, deren Schuleignung noch unklar ist. Hier wird man weitere eignungsdiagnostische Untersuchungen anschließen müssen, wobei spätestens jetzt der Beratungslehrer (oder Schulpsychologe) hinzugezogen werden sollte. Als Zusatzverfahren empfehlen sich in diesem Entscheidungsstadium vor allem Explorations- und Beobachtungstechniken, eventuell auch spezielle Tests. In besonderen Problemfällen sind

gezielte pädagogische Fördermaßnahmen oder eine fachpsychologische Behandlung (Einzelfallhilfe) angezeigt. Planung und Durchführung entsprechender Behandlungspläne sollten in enger Zusammenarbeit von Schule und Beratungsdienst erfolgen, wobei die Hilfe des Schulpsychologen unerlässlich ist. Gegebenenfalls sind noch weitere Beratungsinstanzen in Anspruch zu nehmen, etwa bei Erziehungsproblemen die Erziehungsberatung oder bei sozialer Verwahrlosung der ärztliche Gesundheitsdienst bzw. das Jugendamt. Solche Beratungsanlässe stehen natürlich nur in mittelbarer Beziehung zur Schullaufbahnberatung, die hier durch die psychologische Einzelfallhilfe oder die Beratung von Schule und Lehrer ergänzt werden muß.

4. Anhang

Eignungskennbereiche im KFT für Klasse 8 der Hauptschule

KFT-Dimensionen		T	20	30	40	50	60	70	80
Normalform	Sprachverständnis	$V_1 + V_2$							
	Sprachgebundenes Denken	$V_3 + V_4$							
	Arithmetisches Denken	$Q_1 + Q_2$							
	Rechenfähigkeiten	$Q_3 + Q_4$							
	Anschauungsgebundenes Denken	$N_1 + N_2$							
	Konstruktive Fähigkeiten	N_3							
	Gesamtleistungsniveau	GL							
Kurzform	Sprachverständnis, Sprachgebundenes Denken	$V_1 + V_4$							
	Arithmetisches Denken, Rechenfähigkeiten	$Q_2 + Q_3$							
	Anschauungsgebundenes Denken	$N_1 + N_2$							
	Gesamtleistungsniveau	GL (K)							

Eignungskennbereiche im KFT für Klasse 8 der Realschule

KFT-Dimensionen		T	20	30	40	50	60	70	80
Normalform	Sprachverständnis	$V_1 + V_2$							
	Sprachgebundenes Denken	$V_3 + V_4$							
	Arithmetisches Denken	$Q_1 + Q_2$							
	Rechenfähigkeiten	$Q_3 + Q_4$							
	Anschauungsgebundenes Denken	$N_1 + N_2$							
	Konstruktive Fähigkeiten	N_3							
Gesamtleistungsniveau	GL								
Kurzform	Sprachverständnis, Sprachgebundenes Denken	$V_1 + V_4$							
	Arithmetisches Denken, Rechenfähigkeiten	$Q_2 + Q_3$							
	Anschauungsgebundenes Denken	$N_1 + N_2$							
	Gesamtleistungsniveau	GL (K)							

Eignungskennbereiche im KFT für Klasse 8 des Gymnasiums

KFT-Dimensionen		T	20	30	40	50	60	70	80
Normalform	Sprachverständnis	$V_1 + V_2$							
	Sprachgebundenes Denken	$V_3 + V_4$							
	Arithmetisches Denken	$Q_1 + Q_2$							
	Rechenfähigkeiten	$Q_3 + Q_4$							
	Anschauungsgebundenes Denken	$N_1 + N_2$							
	Konstruktive Fähigkeiten	N_3							
	Gesamtleistungsniveau	GL							
Kurzform	Sprachverständnis, Sprachgebundenes Denken	$V_1 + V_4$							
	Arithmetisches Denken, Rechenfähigkeiten	$Q_2 + Q_3$							
	Anschauungsgebundenes Denken	$N_1 + N_2$							
	Gesamtleistungsniveau	GL (K)							

Erläuterung: Die eingeschlossenen (weißen) Felder markieren den mittleren Bereich ($M \pm s$), in dem 68% der betr. Schuleignungsgruppen mit ihren Testwerten liegen. In den schwarzen Blöcken darüber und darunter (rechts und links) liegen die restlichen 32%, und zwar die 16% besten Schüler im rechten, die 16% schlechtesten Schüler im linken schwarzen Block.

Sofern das Individualprofil im oberen (rechten) oder mittleren Kennwertbereich verläuft kann im allgemeinen auf eine entsprechende Schuleignung geschlossen werden. Darüber hinaus sind aber auch nichtkognitive Schülermerkmale zu beachten (vgl. Kap. 2.3).

Abb. 2. Schuleignungskennbereiche im KFT 4-13 (aus Heller et al. 1978 a, S. 100).

Tabelle 2. Lehrer-Fragebogen zur Schullaufbahnberatung (LFS).

1. Interesse der Eltern an der Weiterbildung (G-/R-Laufbahn) ihrer Kinder	interessiert – relat. 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/naturwiss.	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 (verkrampft)
23. Grundstimmung	heiter – gleichmäßig – traurig/mißmutig
24. Anregbarkeit der Gefühle	stark – durchschnittlich – schwach
25. Feinfühligkeit	hoch (subtil) – mittel – niedrig (derb)

5. Literatur

- Allinger, U. u. K. Heller: Automatische Klassifikation von psychologischen Untersuchungsbefunden. In: Kultusministerium B.-W. (Hrsg.), *Bildungsberatung in der Praxis* (Nr. 29 der Reihe A „Bildung in neuer Sicht“). Neckarverlag, Villingen 1975, 142-169.
- Aurin, K. et al.: Gleiche Chancen im Bildungsgang. (Nr. 9 der Reihe A „Bildung in neuer Sicht“). Neckarverlag, Villingen 1968.
- Aurin, K., Gaude, P. u. K. Zimmermann (Hrsg.): *Bildungsberatung*. Diesterweg, Frankfurt/M. 1973.
- Bethäuser, H. u. H. Reichenbecher: Approximative Expertenabstimmung in der Bildungsberatung. In: Heller, K. (Hrsg.), *Handbuch der Bildungsberatung*, Bd. 3. Klett, Stuttgart 1976, 861-877.
- Brickenkamp, R. (Hrsg.): *Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests*. Hogrefe, Göttingen 1975.
- Gaedike, A.-K.: Determinanten der Schulleistung. In: Heller, K. (Hrsg.), *Leistungsbeurteilung in der Schule*. Quelle & Meyer, Heidelberg 1974, 46-93.
- Gaude, P.: Möglichkeiten und Grenzen interner und externen Systemberatung im Raum der Schule. In: Heller, K. (Hrsg.), *Handbuch der Bildungsberatung*, Bd. 2. Klett, Stuttgart 1975, 571-587.
- Guthke, J.: *Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfähigkeit*. VEB Dt. Verlag d. Wiss., Berlin-Ost 1972.
- Heemskerk, J. J. u. K. Heller: Analyse eines Lehrer-Fragebogens zur Schullaufbahnberatung. *Psychol. Erz. u. Unterr.*, 1976, 23, 337-350.
- Heller, K.: *Intelligenzmessung*. Neckarverlag, Villingen 1973.
- Heller, K. (Hrsg.): *Leistungsbeurteilung in der Schule*. Quelle & Meyer, Heidelberg 1974, 1978³.
- Heller, K. (Hrsg.): *Handbuch der Bildungsberatung*, 3 Bde. Klett, Stuttgart 1975/76.
- Heller, K., Nickel, H. u. B. Rosemann: *Beurteilen und Beraten*. (Bd. 4 des Studienprogramms „Psychologie in der Erziehungswissenschaft“, hrsg. von Heller, K. u. H. Nickel). Klett-Cotta, Stuttgart 1978. (a)
- Heller, K., Rosemann, B. u. K. Steffens: *Prognose des Schulerfolgs*. Beltz, Weinheim 1978. (b)
- Ingenkamp, K.: *Pädagogische Diagnostik*. Beltz, Weinheim 1975.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.): *Schüler- und Lehrerbeurteilung*. Beltz, Weinheim 1977.
- Klauer, K. J. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik*, 4 Bde. Schwann, Düsseldorf 1978.
- Kleber, E. W., Meister, H., Schwarzer, C. u. R. Schwarzer: *Beurteilung und Beurteilungsprobleme*. Beltz, Weinheim 1976.
- Kornmann, R.: Strategien der Defizitdiagnostik. In: Klauer, K. J. (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik*, Bd. 4. Schwann, Düsseldorf 1978, 1045-1057. (a)
- Kornmann, R.: Verhaltensmodifikation in der Schulberatung. *Psychol. Erz. u. Unterr.*, 1978, 25, 242-253. (b)
- Krapp, A.: Bedingungsfaktoren der Schulleistung. *Psychol. Erz. u. Unterr.*, 1976, 23, 91-109.
- Krapp, A. u. H. Mandl: Vorhersage und Erklärung der Schulleistung. *Ztschr. Entw.-Psychol. u. Päd. Psychol.*, 1976, 8, 192-219.
- Langfeldt, H.-P.: *Determinanten*

- von Bildungsempfehlungen. Diss. PHR, Bonn 1977.
- Langfeldt-Nagel, M. u. H.-P. Langfeldt: Testverfahren für die Bildungsberatung. In: Heller, K. (Hrsg.), Handbuch der Bildungsberatung, Bd. 3. Klett, Stuttgart 1976, 751-804.
- Leinenbach, I. u. E. Helstin: Aufgaben und Probleme der Einzelfallhilfe. In: Heller, K. (Hrsg.), Handbuch der Bildungsberatung, Bd. 2. Klett, Stuttgart 1975, 601-638.
- Pawlik, K. (Hrsg.): Diagnose der Diagnostik. Klett, Stuttgart 1976. (a)
- Pawlik, K.: Ökologische Validität. In: Kaminski, G. (Hrsg.), Umweltpsychologie. Klett, Stuttgart 1976, 59-72. (b)
- Roeder, P. M. u. K. Treumann: Dimensionen der Schulleistung, 2 Bde. Klett, Stuttgart 1974.
- Rosemann, B.: Prognosemodell für die Schullaufbahnberatung. In: Heller, K. (Hrsg.), Handbuch der Bildungsberatung, Bd. 2. Klett, Stuttgart 1975, 429-447.
- Rosemann, B.: Prognosemodelle in der Schullaufbahnberatung. Reinhardt, München 1978.
- Schwarzer, C.: Lehrerurteil und Schülerpersönlichkeit. Kösel, München 1976.
- Schwarzer, C. u. R. Schwarzer: Praxis der Schülerbeurteilung. Kösel, München 1977.
- Schwarzer, R.: Sequentielle Prädiktion des Schulerfolgs. Ztschr. Entw.-Psychol. u. Päd. Psychol., 1979, 11, 170-180.
- Seitz, W.: Persönlichkeitsbeurteilung durch Fragebogen. Westermann, Braunschweig 1977.
- Wieczerkowski, W. u. H. zur Oeveste: Zuordnungs- und Entscheidungsstrategien. In: Klauer, K. J. (Hrsg.), Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Bd. 4. Schwann, Düsseldorf 1978, 919-951.
- Wiedl, K. H.: Ökologische Aspekte der differentiellen Prognosegültigkeit von Lern- und Intelligenztests. Psychol. Erz. u. Unterr., 1978, 25, 369-371.
- Wiggins, J. S.: Personality and prediction: principles of personality assesment. Addison-Wesley, Reading/Mass. 1973.