

Fernstudium
Ausbildung zum Beratungslehrer

Studienblock II: Pädagogisch-psychologische Diagnostik in der Schulberatung
(Basistext)

Studienbrief 3:

**Pädagogisch-psychologische Diagnostik:
Beratungsanlässe, Funktionen,
Untersuchungsvariablen und Methoden**

Autoren:

NORBERT GAST, KURT HELLER, HELMUT HEYSE, HANS-PETER LANGFELDT,
MARIA LANGFELDT-NAGEL, WERNER LENSKE, WALTER F. NEUBAUER,
HANS-JÜRGEN PFISTNER, DIETRICH RÜDIGER, CHRISTINE SCHWARZER,
RALF SCHWARZER, KARL-HEINZ STEFFENS

Zusammenstellung und Bearbeitung:

KURT HELLER und HELMUT HEYSE

Fernstudiendidaktische Bearbeitung:

Projektgruppe des DIFF

416 079 319 500 12

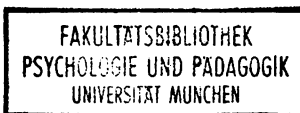


Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen

Fernstudienlehrgang »Ausbildung zum Beratungslehrer«

Wissenschaftlicher Beirat:

Vorsitzender des Beirats	Professor Dr. Kurt Aurin
Experten aus Wissenschaft und Praxis	Regierungsdirektor Wolfgang Antoni (bis 28. 3. 1979) Oberregierungsrat Wolfgang Arnhold Professor Dr. Walter Bärsch Professor Dr. Kurt Heller Professor G. F. Hertel Dipl.Psych. Helmut Heyse (seit 1. 4. 1979) Professor Dr. Elfriede Höhn Studiendirektor Dr. Emil Höring Studienprofessor Dr. Lothar R. Martin Professor Dr. Hans-Jürgen Pfistner Professor Dr. Wolfgang Roysl Professor Dr. Dietrich Rüdiger Professor Dr. Franz Emanuel Weinert
Vertreter der Bundesländer	Ministerialrat Werner Grandjean Ministerialrätin Annegret Stolz-Wiegand
Vertreter des Bundes	Regierungsdirektor Dr. Gerhard Eisfeld (bis 22. 2. 1979) Regierungsdirektor Günther Marwitz (seit 22. 2. 1979)
Vertreter des DIFF	Professor Dr. Karlheinz Rebel
Projektgruppe des DIFF:	
Leiter der Projektgruppe	Dipl.-Psych. Reinhard Frick
Wissenschaftliche Mitarbeiter	Dipl.-Psych. Ute Bandlow Dipl.-Psych. Sigrid Rotering-Steinberg (bis 1. 11. 1978) Gabriele Steffen (vom 1. 5. 1978 bis 1. 6. 1979)



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

Alle Rechte vorbehalten.

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

Printed in Germany.

Satz: pagina GmbH, Tübingen

Inhaltsverzeichnis

0.	Einführung	1
1.	Beratungsanlässe und Funktionen pädagogisch-psychologischer Diagnostik	6
1.1.	Diagnostisch relevante Beratungsanlässe	6
1.2.	Aufgaben und Ziele schulischer Leistungsbeurteilung	9
1.2.1.	Didaktische Funktionen	10
1.2.1.1.	Unmittelbare Funktionen	10
1.2.1.2.	Mittelbare Funktionen	11
1.2.2.	Entscheidungsfunktionen	13
1.2.3.	Evaluative Funktionen	15
1.3.	Funktion der Schullaufbahndiagnostik	15
1.3.1.	Laufbahnentscheidungen	16
1.3.1.1.	Die Selektionsentscheidung	16
1.3.1.2.	Die Plazierung	17
1.3.1.3.	Aufschiebende Entscheidungen	17
1.3.2.	Nutzenaspekt der Entscheidungen	18
2.	Untersuchungsvariablen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik	19
2.1.	Variablen der Schulleistung	19
2.1.1.	Was ist Schulleistung?	19
2.1.1.1.	Ziele und Dimensionen der Schulleistung	20
2.1.1.2.	Das Leistungsprinzip in der Schule	20
2.1.2.	Bedingungen der Schulleistung	22
2.1.2.1.	Untersuchungsmethoden	22
2.1.2.2.	Ein Modell der Bestimmungsgrößen der Schulleistung	23
2.1.2.3.	Anlagen und Reifungsprozesse	24
2.1.2.4.	Die außerschulische Umwelt	24
2.1.2.5.	Der Einfluß der Schule selbst	25
2.1.2.6.	Persönlichkeitsmerkmale als Bedingungen der Schulleistung ..	27
2.1.2.7.	Das relative Einflußgewicht einzelner Determinanten	28
2.2.	Schulleistungsschwierigkeiten	29
2.2.1.	Schulleistungsschwierigkeiten als Diskrepanzen zwischen Anforderungen und Leistungen	29
2.2.1.1.	Bezugssysteme für die Leistungsbeurteilung (Exkurs)	30
2.2.2.	Generalität von Schulleistungsschwierigkeiten	34
2.2.2.1.	Zur Unterscheidung von generellen und partiellen Schulleistungsschwierigkeiten	34
2.2.2.2.	Zur Unterscheidung von Lernstörung und Lernbehinderung ..	37
2.2.2.3.	Die erwartungswidrige Minderleistung	42
2.2.3.	Kumulative Schulleistungsschwierigkeiten	45
2.2.3.1.	Die Verfestigung unterschiedlicher Schuleingangsvoraussetzungen	46
2.2.3.2.	»Sekundärsymptomatik«	51
2.2.3.3.	Zusammenfassung und kritischer Ausblick	54

2.2.4.	Ein integrativer Ansatz zur Beschreibung und Erklärung von Schulleistungsschwierigkeiten	55
2.3.	Intelligenz und Schuleignung	61
2.3.1.	Intelligenz und Begabung	61
2.3.1.1.	Vom alltäglichen Sprachgebrauch zur wissenschaftlichen Definition	61
2.3.1.2.	Was ist eine Theorie?	62
2.3.1.3.	Definitionen von Intelligenz/Begabung	62
2.3.1.4.	Die Bedeutung operationaler Definitionen der Intelligenz ...	64
2.3.2.	Definition und Determinanten der Schuleignung	65
2.4.	Soziale Konflikte als Gegenstand diagnostischer Untersuchungen	67
2.4.1.	Definitions- und Klassifikationsprobleme	68
2.4.1.1.	Merkmale	68
2.4.1.2.	Definitionen	69
2.4.1.3.	Abgrenzungen	70
2.4.1.4.	Auftretenswahrscheinlichkeit von Konflikten	71
2.4.1.5.	Konfliktfeld Schulklasse	72
2.4.1.6.	Konfliktbereiche	72
2.4.2.	Konflikte in der Schulklasse	74
2.4.2.1.	Disziplinverstöße und Normenkonflikte	75
2.4.2.2.	Leistungskonflikte	91
2.4.2.3.	Lehrer-Schüler-Konflikte als Gruppenphänomene	94
3.	Methoden der pädagogisch-psychologischen Diagnostik	100
3.1.	Einführung in die Problematik der Leistungsbeurteilung	100
3.1.1.	Schulische Leistungsbeurteilung als pädagogische Aufgabe ...	100
3.1.2.	Beurteilung als Prozeß	101
3.1.3.	Konsequenzen	105
3.1.4.	Lösungsansätze	105
3.2.	Die Bedeutung von Lehrzielen für Beurteilung und Beratung	107
3.2.1.	Kognitive Lehrziele	107
3.2.2.	Affektiver Bereich	109
3.2.2.1.	Formale und praktische Zusammenhänge	112
3.2.2.2.	Affektive Lehrziele und Beratung	113
3.2.2.3.	Probleme der Bewertung	114
3.2.2.4.	Funktion der Bewertung affektiven Verhaltens	115
3.3.	Beurteilungsmaßstäbe	116
3.3.1.	Einführung: Beschreibung unterschiedlicher Maßstäbe	116
3.3.2.	Das Konzept der normorientierten Messung	118
3.3.3.	Das Konzept der kriteriumsorientierten Messung	119
3.3.4.	Realisierungsmöglichkeiten in der Praxis	120
3.3.5.	Pädagogische Konsequenzen	121
3.4.	Methoden der Leistungsbeurteilung	122
3.4.1.	Leistungsbeurteilung durch Lehrereinschätzungen	122
3.4.2.	Leistungsbeurteilung durch Tests	129
3.4.2.1.	Normorientierte Tests	130
3.4.2.2.	Ein Modell lehrzielorientierter Tests	132
3.4.2.3.	Hinweise zum Erstellen einer Übersicht über Schultests	135
3.4.2.4.	Übersicht über die Titel verfügbarer Schultests	138
3.5.	Verhaltensbeobachtung im Unterricht	145
3.5.1.	Die Bedeutung indirekter und direkter Beobachtung	145

3.5.2.	Analyse von Soziogrammen als indirekte Beobachtungsmethode	147
3.5.2.1.	Durchführung eines soziometrischen Tests	147
3.5.2.2.	Auswertung	148
3.5.2.3.	Darstellungsmöglichkeiten	149
3.5.2.4.	Interpretation	150
3.5.2.5.	Aussagefähigkeit	151
3.5.3.	Direkte Unterrichtsbeobachtung	151
3.5.3.1.	Das Interaktionsanalyse-System von BALES	151
3.5.3.2.	Das Interaktionsanalyse-System von FLANDERS	152
3.5.3.3.	Analyse psychomotorischen Verhaltens nach BARKEY	154
3.6.	Intelligenzmessung und Schuleignungsermittlung	155
3.6.1.	Intelligenzmessung	155
3.6.1.1.	Zur Entwicklung allgemeiner Intelligenztests	156
3.6.1.2.	Differentielle Intelligenztests	158
3.6.1.3.	Intelligenzmodelle auf faktorenanalytischer Basis	159
3.6.1.4.	Ein Intelligenztest nach dem Faktorenmodell von THURSTONE	160
3.6.2.	Schuleignungsermittlung und Schuleignungskriterien	163
3.6.2.1.	Eignungsbeurteilung in der Schule	163
3.6.2.2.	Schulleistungsbeurteilung und Gütekriterien	164
3.6.2.3.	Intelligenz als Schuleignungsindikator	165
3.6.2.4.	Schuleignungstests	165
3.6.2.5.	Intelligenztests und Eignungskriterien	166
3.6.2.6.	Beispiel für eine Schuleignungsdiagnose auf der Basis eines Intelligenztestprofils	167
3.6.2.7.	Eignungsbeurteilung als Schulerfolgsprognose	168
3.6.2.8.	Abschließende Bemerkungen	169
3.7.	Schullaufbahndiagnostik	171
3.7.1.	Diagnostische Hilfen und Beratungsverfahren	171
3.7.2.	Die Eignungsbestimmung	173
3.7.2.1.	Modelle der Minimalmeßwerte	175
3.7.2.2.	Modelle wahrscheinlichkeitstheoretischer Vorhersage	175
3.7.3.	Die Erfolgsbestimmung	178
3.7.4.	Beschreibung eines differentiellen Prognoseansatzes	179
3.7.4.1.	Voraussetzungen	179
3.7.4.2.	Individuelle Merkmalsmuster	180
3.7.4.3.	Schülertypen	180
3.7.4.4.	Schulerfolgsprognose	182
3.7.4.5.	Konsequenzen für die aktuelle Beratungspraxis	182
3.8.	Schuleingangsdiagnostik	187
3.8.1.	Diagnostische Dimensionen und ihre Erfassung	187
3.8.1.1.	Persönlichkeitsmerkmale	187
3.8.1.2.	Die soziale Herkunft	188
3.8.2.	Was leisten herkömmliche Schulreifetests?	189
3.8.3.	Lerntests als Möglichkeit einer Verbesserung der Einschulungsdiagnose	190
3.8.4.	Organisation der Schulfähigkeitsuntersuchung	191
3.8.5.	Perspektiven der Prozeßdiagnose: ein mehrdimensionales Modell	192
4.	Der diagnostische Prozeß	199
4.1.	Erteilung des Auftrags	200

4.1.1.	Soziale Interaktion Auftraggeber – Diagnostiker	200
4.1.1.1.	Präzisierung des Auftrags	200
4.1.1.2.	Mögliche Fehlerquellen	200
4.1.2.	Soziale Interaktion Auftraggeber – Proband	201
4.1.3.	Konflikte zwischen den Interessen des Auftraggebers und des Probanden	201
4.1.4.	Fallbeispiel »Nicole«	202
4.2.	Hypothesenbildung	203
4.2.1.	Formulierung der Hypothesen	203
4.2.2.	Fehlerquellen bei der Hypothesenbildung	204
4.2.3.	Empfehlungen für die Praxis	205
4.2.4.	Fallbeispiel »Nicole« (Fortsetzung I)	206
4.3.	Planung der Untersuchung	207
4.3.1.	Operationalisierung der Hypothesen	207
4.3.2.	Arten von Daten	209
4.3.2.1.	Dokumente	209
4.3.2.2.	Eignungsgutachten	210
4.3.2.3.	Testergebnisse	210
4.3.3.	Kriterien für die Auswahl von Tests	210
4.3.3.1.	Validität	210
4.3.3.2.	Reliabilität	211
4.3.3.3.	Objektivität	211
4.3.3.4.	Empfehlungen für die Praxis	211
4.3.4.	Das diagnostische Gespräch	212
4.3.5.	Verhaltensbeobachtung	214
4.3.6.	Probleme der Datenbewertung	215
4.3.7.	Zusammenfassung	215
4.3.8.	Fallbeispiel »Nicole« (Fortsetzung II)	215
4.4.	Durchführung der Untersuchung	218
4.4.1.	Der Aspekt der »Ichbeteiligung«	218
4.4.2.	Prüfungsangst	219
4.4.3.	Allgemeine Empfehlungen zur Testuntersuchung	219
4.4.4.	Zeitplanung für das diagnostische Gespräch	219
4.4.5.	Einfluß des Diagnostikers	220
4.4.6.	Fallbeispiel »Nicole« (Fortsetzung III)	221
4.5.	Hypothesenüberprüfung und Urteilsbildung	221
4.5.1.	Auswertung der Testergebnisse	221
4.5.2.	Auswertung des diagnostischen Gesprächs und der Verhaltens- beobachtung	222
4.5.3.	Hypothesenüberprüfung	222
4.5.4.	Fehlerquellen	223
4.5.5.	Diagnose	223
4.5.6.	Prognose	223
4.5.7.	Empfehlung	224
4.5.8.	Fallbeispiel »Nicole« (Fortsetzung IV)	224
4.5.8.1.	Hypothesen-Überprüfung	224
4.5.8.2.	Diagnose	225
4.5.8.3.	Prognose und Empfehlungen	226
4.6.	Das Beratungsgespräch	226
4.6.1.	Sprache des Auftraggebers	226
4.6.2.	Persönlichkeitskonzepte des Auftraggebers	227
4.6.3.	Einstellungen des Auftraggebers	227
4.6.4.	Form der Übermittlung von Untersuchungsergebnissen und Empfehlungen	227

4.6.5.	Fallbeispiel »Nicole« (Ende)	228
4.7.	Übersicht über die Fehlerquellen	229
4.8.	Die Verantwortung des Beratungslehrers als Diagnostiker	230
4.9.	Liste zur Selbstkontrolle	232
4.10.	Schema für das diagnostische Gespräch mit dem Lehrer bei Schulversagen eines Kindes	233
5.	Testmaterial für den Beratungslehrer. Empfehlungen des Wis- senschaftlichen Beirats zur Grundausstattung (Stand 1981/82)	239
6.	Aufgabenlösungen	247
	Literaturverzeichnis	250

0. Einführung

Versteht man unter »Beratung« *Orientierungshilfe in Entscheidungssituationen*, dann kann die Aufgabe der »Schullaufbahnberatung« definiert werden als *Entscheidungshilfe in wichtigen Fragen des schulischen Werde- und Ausbildungsganges*.

Begriffsbestimmung

Um dem Ratsuchenden fundierte, d. h. rational begründete Entscheidungen zu ermöglichen, ist Schullaufbahnberatung auf möglichst *umfassende und differenzierte diagnostische Informationen* angewiesen.

Entsprechend kommt der pädagogisch-psychologischen Diagnostik in der »Einzelfallhilfe« als *Förderungsdiagnostik* sowie in der »Beratung von Schule und Lehrer« als *Funktion der Revision und/oder Innovation des Schulsystems* eine wichtige Aufgabe zu.

Zum Kernbestand einer umfassend angelegten Beratung in der Schule gehören theoretische Konzepte und Methoden der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, insbesondere solche zur Schülerbeurteilung und Schullaufbahnberatung. Mit ihrer Hilfe werden für Schüler, Eltern und Lehrer *Entscheidungshilfen* erarbeitet bei Fragen

- der Schulfähigkeit,
- des Übergangs zu den weiterführenden Schulen des Sekundarbereichs,
- des Wechsels von Lerngruppen und/oder Schulformen,
- der individuellen Begabungs- und Bildungsförderung,
- der Leistungsbeurteilung einschließlich Analyse von Schulleistungsschwierigkeiten,
- der Analyse sozialer Konflikte,
- der Unterrichtsplanung und -durchführung,
- der Bewertung schulischer Bildungsarbeit u. ä.

Bereich 1
Bereich 2
Bereich 3
Bereich 4
Bereich 5
Bereich 6
Bereich 7
Bereich 8

Die dem Beratungsgespräch vorausgehende *Schülerbeurteilung* dient also

- der Effizienzkontrolle schulischer und individueller Bildungsbemühungen,
- der Unterrichtsoptimierung und didaktischen Planung sowie
- der individuellen Begabungs- und Bildungsförderung bzw. Hilfe bei Lern- und Verhaltensproblemen.

Beurteilung und Beratung stellen somit notwendige Funktionen im Rahmen schulischer Erziehungs- und Bildungsarbeit dar. Hierbei übernimmt der Beratungslehrer eine Schlüsselrolle, auf die er sich sorgfältig vorbereiten muß. Die Vermittlung entsprechender Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten war bestimmend für die Auswahl der Problemgegenstände und Untersuchungsmethoden dieses Studienblocks.

Lehr- bzw. Lernziele dieses Studienblocks sind deshalb die

Lernziele

- Kenntnis der Aufgaben und Funktionen schulischer Leistungsbeurteilung;
- Kenntnis objektiver und subjektiver Verfahren zur Leistungs- und Verhaltensbeurteilung einschließlich der Analyse des sozialen Lernumfeldes;
- Einsicht in den strukturellen Zusammenhang verschiedener Einflußgrößen, die den individuellen Lern- und Schulerfolg bestimmen; dazu gehört die Analyse von Schulleistungsschwierigkeiten und sozialen Konflikten;

Lernziel 1
Lernziel 2
Lernziel 3

Lernziel 4	<ul style="list-style-type: none"> ● Einsicht in die Struktur von diagnostischen Prozessen unter besonderer Berücksichtigung der Eignungsfeststellung und Schulerfolgsprognose;
Lernziel 5	<ul style="list-style-type: none"> ● Fähigkeit zur Bewertung von beratungsspezifischen Tests und ihrer problemgerechten Anwendung;
Lernziel 6	<ul style="list-style-type: none"> ● Fähigkeit zur Erstellung beratungsrelevanter Diagnosen und Prognosen;
Lernziel 7	<ul style="list-style-type: none"> ● Kompetenzsteigerung zur Beratung in Fragen der <ul style="list-style-type: none"> - Einschulung, - Schulkindergarten- und Sonderschulzuweisung, - differenzierten Lernbetreuung in der Grundschule und des Übergangs zu weiterführenden Schulen, - Laufbahnberatung beim Wechsel von Schulformen oder Lerngruppen einschließlich Studienvorbereitung in der Sekundarstufe II, - Kurszuweisung, Unterrichtsdifferenzierung u. ä., - individuellen Lernberatung bei Schulschwierigkeiten (Förderungsdiagnostik). <p>Die hierfür notwendige Handlungskompetenz kann nur durch <i>Direktstudienphasen</i> gesichert werden. Unter Bezug auf konkrete Lerninhalte wird an den entsprechenden Textstellen noch ausdrücklich darauf hingewiesen werden.</p>
Lernzielkontrolle	<p>Für die <i>Lernzielkontrolle</i> werden Aufgaben und praktische Übungen angeboten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die <i>Aufgaben</i> im Text sollen dem Teilnehmer dieses Lehrgangs die Einschätzung des eigenen <i>Kenntnisstandes</i> ermöglichen. - Die <i>Übungen</i> in der Direktstudienphase sollen den Studierenden auf dem Wege der Fremdkontrolle (Supervision) über das Ausmaß der von ihm erworbenen <i>Fähigkeiten</i> (Handlungskompetenz) informieren.
Rückblick	<p>Im vorausgegangenen Studienblock I sind bereits wichtige Grundlagen als unentbehrliche Voraussetzungen für die Arbeit des Beratungslehrers vermittelt worden: eine differenzierte Darstellung</p> <ul style="list-style-type: none"> - des Schulsystems, - der verschiedenen Beratungskonzepte, - der wichtigsten Elemente eines theoretischen Bezugsrahmens für Beratung, - der Strategien der Beratung, - der Haupt- und Teilschritte des Beratungsprozesses, - der Aufgabenfelder des Beratungslehrers, - praktischer Organisationsprobleme und - rechtlicher Aspekte.
Vorausschau	<p>Das Thema »Pädagogisch-psychologische Diagnostik« wird unter <i>vier Hauptaspekten</i> behandelt:</p>
Aspekt 1	<ul style="list-style-type: none"> - Beratungsanlässe und diagnostische Funktionen,
Aspekt 2	<ul style="list-style-type: none"> - Untersuchungsgegenstand (Untersuchungsvariablen),
Aspekt 3	<ul style="list-style-type: none"> - diagnostische Methoden und Verfahren,
Aspekt 4	<ul style="list-style-type: none"> - Struktur des diagnostischen Prozesses.
Kapitel 1	<p>Gegenstand der Ausführungen in Kapitel 1 sind</p> <ul style="list-style-type: none"> - der Aufweis diagnostisch relevanter <i>Beratungsanlässe</i> in Abschn. 1.1 (RÜDIGER); - in Abschn. 1.2 <i>Aufgaben und Ziele schulischer Leistungsbeurteilung</i>, deren didaktische Entscheidungs- und Bewertungsfunktion gleichermaßen von Bedeutung für die Schulberatung sind (HELLER);

- eine vertiefende Diskussion über die *Funktion der Schullaufbahndiagnostik* in der Beratung in Abschn. 1.3 (LANGFELDT-NAGEL).

Den Ausführungen in Abschn. 2.1 ist zu entnehmen, daß als *diagnostische Untersuchungsvariablen* sowohl inhaltliche als auch den Schulerfolg bedingende Faktoren in Betracht kommen, und deshalb neben den (*Inhalts-*)*Dimensionen* praktisch alle *Determinanten der Schulleistung* für die pädagogisch-psychologische Diagnostik von Bedeutung sind.

Während das Hauptinteresse lange Zeit fast ausschließlich auf die kognitiven und nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale des Schülers gerichtet war, wird heute seinem sozialen Lernumfeld als Einflußgröße zunehmende Bedeutung eigemessen. Dabei gewinnen neuerdings neben den familialen Sozialisationsbedingungen die schulischen Bedingungsvariablen (Qualität des Unterrichts/Lehrer-Schüler-Beziehung usw.) des Lernerfolgs zunehmend an Bedeutung. Diese »Wiederentdeckung« schulischer Sozialisationswirkungen unterstreicht die wichtige Rolle des Beratungslehrers im Kontext der schulischen Erziehungs- und Bildungsarbeit. (RÜDIGER)

Praktisch die gleichen Determinanten, die den Schulerfolg bedingen, können – freilich in anderer Richtung – auch für schulische Mißerfolge verantwortlich sein. *Schulleistungsschwierigkeiten* werden in Abschn. 2.2 als Diskrepanzen zwischen Anforderung und tatsächlich erbrachter Leistung definiert. Dabei kommt den drei Bezugssystemen (sozialer, individueller und kriteriumsbezogener Bewertungsmaßstab) der Leistungsbeurteilung eine Schlüsselrolle zu. Für die diagnostische Arbeit ist die Unterscheidung zwischen generellen und partiellen Schulleistungsschwierigkeiten ebenso relevant wie das Konzept der sogenannten erwartungswidrigen Schulleistung (Underachievement), der Abgrenzung der Lernstörung von der Lernbehinderung u. ä.

Da Schulleistungsschwierigkeiten sehr oft einen kumulativen Verlauf zeigen, ist die Primärprävention hier besonders wichtig. Ein integrativer Ansatz zur Beschreibung und Erklärung von Schulleistungsschwierigkeiten beschließt deshalb die Ausführungen dieses Abschnittes. (SCHWARZER/SCHWARZER)

Als weitere diagnostische Erfassungsdimensionen werden in Abschn. 2.3 *Intelligenz* und *Begabung* sowie *Schuleignung* behandelt.

Daß intellektuelle Lernfähigkeiten den Schulerfolg maßgeblich mitbestimmen, braucht wohl keinem Lehrer näher dargelegt zu werden. Eine genaue Antwort auf die Frage, was Intelligenz denn wirklich sei und wodurch sie bedingt werde, ist demgegenüber nicht leicht zu finden. Neuerdings mißt man sogenannten Moderatorvariablen größere Bedeutung bei.

Moderatoren sind (Persönlichkeits-)Variablen, die den Zusammenhang von Intelligenz (Prädiktor) und Schulleistung (Kriterium) systematisch beeinflussen (moderieren). Deren Berücksichtigung kann die Treffsicherheit beispielsweise der Schulerfolgsprognose – auf der Basis von Intelligenztestprädiktoren – deutlich verbessern (siehe auch Kapitel 3). Schulisches Wissen, relevante Vorkenntnisse, Lern- und Leistungsmotivation, Ängstlichkeit, aber auch soziale Interaktionsstile, gruppendynamische Effekte oder die Lehrer-Schüler-Beziehung üben nachweislich einen solchen moderierenden Einfluß auf den individuellen Schulerfolg bzw. -mißerfolg aus. (STEFFENS)

Entsprechend gehört die *Analyse sozialer Konflikte* mit zum Aufgabenfeld pädagogisch-psychologischer Diagnostik. Nach der Klärung einschlägiger Definitions- und Klassifikationsprobleme werden in Abschn. 2.4 die Hauptkonfliktformen in der Schulklasse erörtert:

Kapitel 2

Begriffsklärung

- Disziplinverstöße,
- Normenkonflikte,
- Leistungskonflikte sowie
- Lehrer-Schüler-Konflikte.

Für die Erklärung solcher Konflikte werden sowohl lerntheoretische als auch persönlichkeits- und sozialpsychologische Modelle vorgestellt. Die integrierte Analyse eines Fallberichts (»Jürgen«) konkretisiert dabei die theoretischen Einsichten und soll ihre Umsetzung in das eigene praktische Handeln erleichtern. (GAST/NEUBAUER)

Kapitel 3

In Kapitel 3 werden die wichtigsten *Methoden und Verfahrensansätze* der pädagogisch-psychologischen Diagnostik behandelt.

Nach einer allgemeinen Einführung in die Problematik der *Leistungsbeurteilung* in Abschn. 3.1 (HEYSE) wird in Abschn. 3.2 zunächst die Bedeutung kognitiver und affektiver *Lehrziele* für die Beurteilung und Beratung aufgezeigt (LANGFELDT).

Im Zusammenhang mit der Erörterung der diagnostischen Konzepte *normorientierter* versus *kriteriumsorientierter* (Leistungs-)Messung wird in Abschn. 3.3 noch einmal kurz auf die verschiedenen Beurteilungsmaßstäbe der pädagogischen Diagnostik eingegangen. Diese haben nicht nur für die Bestimmung von Schulleistungsschwierigkeiten, sondern überhaupt für die Schulleistungsbeurteilung Bedeutung. (LANGFELDT)

Daran schließt sich in Abschn. 3.4 eine detaillierte Behandlung sogenannter subjektiver und vor allem objektiver *Methoden der Schülerbeurteilung* an, ergänzt durch eine Übersicht über die wichtigsten Schultests. (LANGFELDT)

Abschn. 3.5 rundet mit Ausführungen über

- direkte und indirekte *Beobachtungsverfahren* als Mittel zur Unterrichtsanalyse oder Schülerbeurteilung,
- *Rating- oder Schätzverfahren* und
- das *Soziogramm*

das Thema »Leistungs- bzw. Verhaltensbeurteilung« ab. (GAST/LANGFELDT/LENSKE)

Der Abschn. 3.6 beschäftigt sich mit Problemen der *Intelligenzmessung* und *Schuleignungsermittlung*, die (nicht nur) im Rahmen der Schullaufbahnberatung einen wichtigen Aspekt darstellen. Für die Schulerfolgsprognose gewinnen insbesondere differenzierte Intelligenz- und Fähigkeitstests an Bedeutung, wobei entsprechende Testprofile häufig die Basis für Schuleignungsdiagnosen bilden. (STEFFENS)

Spezielle Probleme der *Schullaufbahndiagnostik* behandelt der vorletzte Beitrag (Abschn. 3.7). Neben verschiedenen Prädiktionsmodellen wird hier ein differentieller Prognoseansatz für die Schullaufbahnberatung vorgestellt und in seinen wichtigsten Bestandteilen beschrieben. (HELLER/PFISTER)

Schließlich werden in Abschn. 3.8 einschlägige Probleme der *Schuleingangsdagnostik* erörtert und nach dem Nutzen von Schulreife-tests gefragt. Als Verbesserungsmöglichkeiten werden Lerntests im Rahmen mehrdimensionaler Prozeßdiagnosen vorgeschlagen und entsprechende Organisationshilfen gegeben. (RÜDIGER)

Kapitel 4

Kapitel 4 orientiert in Ergänzung zu Studienblock I über wichtige Rahmenbedingungen und den formalen *Ablauf des diagnostischen Prozesses*.

Die Hauptthemen dieses Beitrags sind:

- Problemanalyse,
- Untersuchungsplanung und -durchführung,
- Hypothesenbildung und -prüfung,
- Befundauswertung und
- Gutächtererstellung.

Ein integrierter Beratungsfall (»Nicole«) erleichtert auch hier das Verständnis des Lesers für die praktische Fallarbeit. Den Abschluß bilden

- eine Liste zur Selbstkontrolle des Beraters und
- ein Schema für das diagnostische Gespräch mit dem Lehrer bei Schulver-sagen eines Kindes.

Kapitel 5 bietet eine Übersicht über das vom wissenschaftlichen Beirat empfohlene *Testmaterial* für den Beratungslehrer. Die Aufstellung enthält darüber hinaus entsprechende *Kostenanschläge* für die Erstausrüstung sowie den laufenden Aufwand, mit dem der Beratungslehrer für seine diagnostische Arbeit rechnen muß. (LANGFELDT-NAGEL)

Kapitel 5

Die Ausführungen in diesem Basistext werden ergänzt durch den *Studientext II*. Er enthält Grundlagen- und/oder Hintergrundinformationen zu den im Basistext II behandelten Themen.

So werden in Teil A und B die wichtigsten Modelle und empirischen Untersuchungsbefunde zu dem Thema »Schulleistung« behandelt, da die Analyse dieses Bedingungskomplexes insbesondere auch für die Schüler*beurteilung* von Bedeutung ist.

Teil C enthält eine Auswahl von *Fallbeispielen* aus der Beratungspraxis, um den Studierenden in eine wissenschaftlich fundierte Schüler*beurteilung* und Schul(laufbahn)beratung einzuführen.

In Teil D werden zwei Verfahren zur Analyse von Interaktionen im Unterricht sowie die Konstruktion und Auswertung informeller Tests vorgestellt.

Für den einen oder anderen Studierenden mag dieser Textband eine willkommene Gelegenheit zur Vertiefung und Ergänzung seines Wissensstandes sein, für andere eine Notwendigkeit, um die Informationsdichte einzelner Passagen des Basistextes angemessen zu verarbeiten.

Daß eine entsprechende Handlungskompetenz darüber hinaus durch

- praktische Trainingsseminare,
- diagnostische Übungen u. ä. sowie
- fachkundige Supervision »vor Ort«

gesichert werden muß, ist unabdingbar. Insofern stellen die schriftlichen Kursmaterialien zwar eine notwendige, aber eben noch nicht hinreichende Bedingung für die Qualifikation zum Beratungslehrer dar.

1. Beratungsanlässe und Funktionen pädagogisch-psychologischer Diagnostik

1.1. Diagnostisch relevante Beratungsanlässe

Einstieg	Schule und Schulleistung hängen untrennbar zusammen. Fünf Einzelfälle sollen beispielhaft verschiedene Beratungsanlässe veranschaulichen, bei denen eine <i>differenzierte Erfassung</i> individueller Schulleistungen von besonderer Bedeutung für die Wahl angemessener Beratungs- und Behandlungsmaßnahmen ist.
Beratungsanlaß 1	<p><i>Gabi soll aufs Gymnasium</i></p> <p>Gabi ist im 4. (6.) Schuljahr. Am Ende dieses Schuljahres steht die Weggabelung für Hauptschule oder Gymnasium. Die Eltern Gabis haben Interesse bekundet, Gabi auf das Gymnasium übertreten zu lassen. Gabi machte bisher den Eindruck einer gut begabten und lernwilligen (leistungsmotivierten) Schülerin. Die Zeugnisnoten der Grundschule liegen allgemein zwischen »sehr gut« und »gut«, nur in Mathematik etwas unter »gut«. Lediglich bei längeren Aufgaben fehlt ihr gelegentlich die Ausdauer.</p>
Frage	Kann Gabi auf dem Gymnasium ebenfalls angemessene Lernerfolge erwarten?
Beratungsanlaß 2	<p><i>Holger bleibt vom Schulanfang an zurück</i></p> <p>Holger ist erst seit 4 Monaten in der Grundschule. Er reagiert situationsangepaßt, zeigt sich sozial-kontaktfreudig und gesprächig. In Mathematik und mehr noch im Lesen sind seine Leistungen allerdings dürftig. Hier rät er oft drauflos; er hatte von Anfang an Schwierigkeiten mit der Identifizierung und Lokalisierung einzelner Laute und blieb deshalb auch bei der Analyse einzelner Buchstaben zurück.</p>
Frage	Welche Möglichkeiten bestehen, Holgers Schulleistungen – vor allem im Lesen – an die seiner Mitschüler heranzuführen?
Beratungsanlaß 3	<p><i>Jakobs Schulleistungen lassen nach</i></p> <p>»Der 8 jährige Jakob hatte (zunehmend) Schwierigkeiten in der Schule. Bei einer Besprechung sagte der Lehrer zu seiner Mutter, er lese sehr schlecht, sei in fast allem zurück und verbessere sich nicht, so sehr er auch versuche, ihm besondere Hilfe zu geben. ›Hilft Jakob im Hause?‹ fragte der Lehrer. ›Ich habe schon lange aufgegeben, ihm etwas zu sagen‹ antwortete die Mutter. ›Er hilft überhaupt nichts, und wenn er etwas tut, benimmt er sich so ungeschickt und macht es so schlecht, daß ich ihn einfach nicht mehr darum bitte.« (DREIKURS/SOLTZ, S. 69)</p>
Zitat	
Frage	Welche Möglichkeiten (z. B. einer allgemeinen Ermutigung) bieten sich bei Jakob an, um damit auch seine Schulerfolge wieder anzuheben?
Beratungsanlaß 4	<p><i>Elke sucht einen Beruf</i></p> <p>Elke wird am Ende des Schuljahres aus der Realschule entlassen. Sie weiß noch nicht, welchen Beruf sie ergreifen soll. Ihre Neigungen schwanken zwischen medizinisch-technischer Assistentin und Fremdsprachenkorrespondentin. Während Elkes Begabungsprofil – auch hinsichtlich verbaler und nonverbaler Denkleistung – relativ ausgeglichen ist, weisen ihre Schulzeugnisse bessere Noten in Deutsch (1) und Englisch (2) als in den naturkundlichen Fächern (2 und 3) auf.</p>

Welche Berufe wären Elke u. a. angesichts

- ihres Kenntnis- und Schulleistungsprofils,
- ihres Neigungs- und Begabungsprofils,
- ihrer sozialen Kontaktfähigkeit und
- der allgemeinen Berufsmarktlage

zu empfehlen?

Frage

Kollege D. sucht Hilfe

Kollege D. hat ein Problem: Die Eltern beschwerten sich zunehmend bei ihm, daß ihre Kinder so schlechte Noten mitbrächten und mit diesen Noten auch die Chancen für einen Übertritt (bzw. für eine gute Lehrstelle) verlören. Dabei hätten frühere Lehrer diese Klasse des öfteren als eine außerordentlich begabte bezeichnet.

Was war geschehen? Lehrer D. war bekannt für seine hohen Anforderungen. Jetzt, angesichts einer sehr leistungsfähigen Klasse, hatte er die Anforderungen besonders hoch geschraubt, aber die Leistungsbeurteilungen seiner Schüler nicht etwa an der Höhe der vorgegebenen Lehrplanziele oder an klassenübergreifenden Maßstäben orientiert, sondern an einer klasseninternen Normalverteilung von Note 1 – 6.

Das führte zwangsläufig zu unangemessen scharfen Urteilen und damit zur Benachteiligung dieser Klasse mit durchschnittlich höher befähigten Schülern.

Beratungsanlaß 5

Es gibt sicher noch weitere Anlässe, individuelle Schulleistungen festzustellen, zu beschreiben und zu erklären; die fünf angeführten Fälle stellen jedoch *typische Anlässe zur Schulleistungsanalyse* dar.

Jeder dieser Fälle repräsentiert also einen Beratungsanlaß, der die – im weitesten Sinne pädagogische – *Zielsetzung* der Beratung begründet.

Erläuterung

Die genaue Kenntnis der individuellen Schulleistung hat in allen Fällen eine *besondere Funktion* für den erfolgreichen Beratungsprozeß, der in den vier ersten Fällen schülerzentriert, im fünften eher systemorientiert auszurichten sein wird.

Die Beratungsintention bei diesem Fall besteht in der *Lenkung des Schülers in eine den jeweiligen Lernvoraussetzungen angemessene Schullaufbahn* (Grund-, Haupt- oder Realschule, Gymnasium, Sonderschule) und damit in der Ausschöpfung individueller Lernfähigkeiten (Begabungspotentiale) durch optimale Förderung in der angemessensten Schulform nach entsprechender Eignungsfeststellung.

Beratungsanlaß 1
Intention

Die genaue Kenntnis der individuellen Schulleistung ist notwendig, weil weiterführende Bildungsgänge nicht nur spezifische Lernfähigkeiten und Motivationsstrukturen voraussetzen, sondern ebenso spezifische Schulkenntnisse. Darüber hinaus können sich vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten zunächst kompensatorisch auf teilweise vorhandene Mängel im Arbeitsverhalten des Schülers auswirken, im vorliegenden Beispiel auf die Ausdauer.

Funktion

Beratungsintention ist hier die *Verbesserung individueller Lernleistungen in Abhängigkeit von den jeweiligen individuellen Lernvoraussetzungen* durch Individualisierung bzw. Differenzierung, um auf verschiedenen Lernwegen zu identischen Lernzielen zu kommen.

Beratungsanlaß 2
Intention

Neben den besonderen Formen des Lern- und Leistungsverhaltens des einzelnen Schülers müssen auch seine Leistungsergebnisse festgestellt werden, um die seinen Kenntnissen und Lösungsstrategien angemessene niveau- und methodenspezifische Lernwegvariante zu ermitteln.

Funktion

Hier ist die Beratungsintention *Verbesserung der* (vor allem in der Motivationsstruktur der Schülerpersönlichkeit liegenden) *Lernvoraussetzungen durch den Abbau von Lernstörungen*, damit begabungsangemessene Schulleistungen erreicht werden.

Beratungsanlaß 3
Intention

Funktion In der Regel sinkt bei einer Lernstörung die individuelle Schulleistung unter das Leistungsniveau ab, das dem Schüler aufgrund seiner persönlichen Lernfähigkeit einzuhalten möglich wäre. Die eingehende Analyse der Bedingungen der Lernstörung (z. B. verminderte einseitige oder gestörte Lern- und Leistungsmotive, gesundheitliche Störungen) schafft die Voraussetzungen für eine gezielte Beseitigung.

Beratungsanlaß 4 Intention Beratungsintention ist die *Bereitstellung von Hilfen zur individuellen Berufsfindung*, um dem Schüler eine Berufswahl zu ermöglichen, die seine jeweiligen persönlichen Eignungen und Neigungen berücksichtigt.

Funktion Berufliche Ausbildungsgänge und Qualifikationen bauen in unterschiedlichem Maße auf schulisch erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten auf. Demzufolge sind Schulkenntnisse für bestimmte berufliche Ausbildungsgänge spezifische »Lernerleichterer« oder aber im Falle ihres Fehlens »Lernerschwerer«. Die differenzierte Erfassung der Schulleistung des jeweiligen Schülers erleichtert es dem Beratungslehrer, gezielte Hilfen zur Berufsfindung zu geben.

Beratungsanlaß 5 Intention Beratungsintention ist die *Beratung der Institution »Schule« bzw. des einzelnen Lehrers im Hinblick auf eine objektivere, gerechtere und leistungsstimulierende Schülerbeurteilung*.

Funktion Die meisten Probleme der Institution »Schule« sowie die Maßnahmen des um »gerechte« Behandlung bemühten Lehrers beziehen sich auf das Thema »Schulleistung«, ihre Verbesserung und ihre pädagogisch angemessene und gerechte Beurteilung. Das gilt sowohl

- für die Erarbeitung und Erprobung neuer schulischer Organisationsformen und Curricula wie auch
- für die »sachgerechte« und klassenübergreifend vergleichbare Leistungsbeurteilung und -behandlung des Einzelschülers.

Aufgabe 1 Welche besondere Rolle spielt die Beurteilung und Erklärung der individuellen Schulleistung bei der

- Schullaufbahnberatung?

.....

.....

.....

- individuellen Lernwegdifferenzierung?

.....

.....

.....

- Beratung bei Lernstörungen?

.....

.....

.....

- Berufsfindung?

.....

.....

.....

- Beratung von Schule und Lehrer?

.....

.....

.....

1.2. Aufgaben und Ziele schulischer Leistungsbeurteilung

Der Stellenwert von Schulleistung und Schulleistungsbeurteilung wird durch die jeweiligen Erziehungs- und Bildungsziele bestimmt. Die Notwendigkeit der Leistungsbeurteilung in der Schule ist

- zum einen *leistungsthematisch* begründet, z. B. mit der Sicherung des volkswirtschaftlichen Leistungspotentiales (vgl. FURCK 1964, S. 118 ff),
- zum anderen damit, daß auch *Persönlichkeitsbildung* eine Aufgabe der Schule ist.

Einführung

Aspekt 1

Aspekt 2

KLAFKI sieht den Zusammenhang zwischen Leistung und Persönlichkeitsbildung wie folgt:

»Schule muß, wenn jene Erziehungsziele nicht nur programmatisch verfochten, sondern in der Praxis der Bildungsarbeit tatsächlich realisiert werden sollen, in dem Sinne ›Leistungsschule sein‹, daß sie die Bewältigung der Aufgaben und Lernprozesse ermöglicht und fördert, die zur Mündigkeit, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit führen können.« (KLAFKI 1975, S. 90)

Zitat

Daraus resultieren unterschiedliche Funktionsziele der Leistungsbeurteilung in der Schule, die PETRI (1974) als *Entscheidungsfunktionen* (Dezisionsfunktionen), *didaktische Funktionen* und *evaluative Funktionen* klassifiziert. Schulische Leistungsbeurteilung ist somit in übergeordneten Zusammenhängen von

- Unterrichtsplanung und Unterrichtsorganisation,
- individueller Schüler- und Elternberatung in der Einzelfallhilfe,
- individueller und individuumübergreifender Schullaufbahnberatung,
- Beratung von Schule und Lehrern
- sowie im Dienste der Innovation und Reform des Bildungswesens zu sehen (vgl. HELLER 1978, S. 18 ff).

Dies wird im folgenden näher ausgeführt, wobei die Hauptkategorien entsprechend ihrer Bedeutung für die Tätigkeit des Beratungslehrers geordnet sind.

1.2.1. Didaktische Funktionen

Leistungsbeurteilung steht – mittelbar oder unmittelbar – in Zusammenhang mit der individuellen Förderung schulischer Lernprozesse. In Anlehnung an PETRI (1974, S. 11 f.) können dabei

- *direkt auf den Schüler bezogene unmittelbare* und
- *mehr auf den Lehrer bezogene* – im Hinblick auf die Schüler also *mittelbare* – Funktionen unterschieden werden.

1.2.1.1. Unmittelbare Funktionen

Funktion 1 + 2

- *Lernmotivierung und -aktivierung*

Weckung und/oder Verstärkung von Bedürfnissen zur Erreichung bestimmter Lernziele und Ingangsetzen von Lernprozessen.

Um die motivierenden Funktionen der Leistungsmessung wirksamer zu entfalten, schlägt PETRI (1974) vor, den Schülern unmittelbar nach der ersten Behandlung eines neuen Unterrichtsthemas Gelegenheit zu geben, das soeben Gelernte bei der Lösung von Testaufgaben anzuwenden, die sie anschließend selbst auswerten, um damit ihren Lernerfolg in allen Einzelheiten festzustellen. Allerdings kommt es sehr darauf an, *wie* diese Form der Lernaktivierung praktiziert wird. Bei routinemäßiger Ausübung wird sich die Wirkung vermutlich abschleifen.

PETRI nimmt an, daß

- sich viele Schüler besonders aufmerksam und interessiert am Unterricht beteiligen werden, weil sie das Gelernte sofort anwenden können;
- viele Schüler das Bedürfnis haben, ihre so festgestellten Kenntnis- oder Verständnislücken zu beseitigen;
- die sofortige Überprüfung jeder Lernbemühung einen Anreiz für weiteres Lernen darstellt;
- manche Schüler spielerische oder »sportliche« Einstellungen entwickeln werden, die eine gesunde Lernmotivation fördern;
- manche Schüler gern diese Übungsgelegenheit für benotete spätere Prüfungen nützen werden.

Funktion 3

- *Lernsteuerung*

Planung der Lernaktivitäten aufgrund von Leistungstestergebnissen.

Durch die Erfolgsmeldung werden nicht nur die Lernaktivitäten der Schüler bekräftigt, sondern auch die jeweils noch nicht beherrschten Lernziele sichtbar. Damit aber eröffnet sich dem Lehrer die Möglichkeit der gezielten Lernunterstützung im Sinne der Förderungsdiagnostik: Die Lernziele können entsprechend dem individuellen Befähigungsniveau der Schüler ausgewählt werden, was größere Erfolgchancen und damit einen höheren Grad an Lernwirksamkeit verspricht.

Funktion 4

- *Entwicklung wichtiger Persönlichkeitseigenschaften*

PETRI spricht in diesem Zusammenhang von *edukativen* Funktionen.

Die edukativen Ziele der Leistungsbeurteilung in der Schule (Erziehung zur Selbständigkeit, Erfolgsoversicht, Förderung der Lernfähigkeit, von Sachinteressen usw.) dienen der

- Ausbildung sachbezogener Interessen,
- Entwicklung des Selbstvertrauens und
- Befähigung zu eigenverantwortlichem Lernen.

Unterrichtstechniken, die Aspekte der didaktischen Leistungsmessung mit Prinzipien des autonomen Lernens verbinden, scheinen dafür besonders geeignet zu sein.

- **Selbstkontrolle**

Der einzelne Schüler bzw. seine Eltern sollten über den jeweiligen Leistungsstand kontinuierlich informiert sein, damit gegebenenfalls rechtzeitig Förderungsmaßnahmen, Nachhilfe u. ä. eingeleitet werden können.

Je nach Fragestellung können für die *Lernkontrolle*

- entweder das individuelle Bezugssystem zum *intraindividuellen* Vergleich
- oder das soziale Bezugssystem zum *interindividuellen* Vergleich herangezogen werden.

Das *sach-* oder *kriteriumsorientierte Bezugssystem* ist maßgeblich, wenn Informationen über die *Lernzielerreichung* benötigt werden wie

- Unterrichtserfolg in einer bestimmten Schulklasse bzw. Lerngruppe oder
- individueller Lernerfolg in bezug auf ein Lernkriterium (Unterrichtseinheit, Lernziele).

Zur Maßstabsproblematik siehe Abschn. 2. 2. 1. 1 und 3. 3 in diesem Basistext.

Funktion 5

Verweis

1.2.1.2. Mittelbare Funktionen

Die Leistungsbeurteilung stellt dem Lehrer wichtige Informationen für seine Unterrichts- und Erziehungsaufgaben bereit. Indem pädagogische Diagnostik zur besseren Gestaltung des Unterrichts beiträgt, kommt sie dem Schüler *mittelbar* zugute.

- **Differenzierung:**

Planung notwendiger bzw. ergänzender Unterrichtsmaßnahmen hinsichtlich der behandelten, aber von der Schulklasse noch unzureichend beherrschten Lernziele.

Funktion 1

- **Individualisierung:**

Bereitstellung individueller Hilfen bei Lernschwierigkeiten oder Verhaltensstörungen bzw. Planung gezielter Maßnahmen zur intellektuellen Begabungs- und Bildungsförderung, Organisation von Lerngruppen usw.

Funktion 2

- **Weiterplanung:**

»Planung eines weiterführenden Unterrichts, der an den jeweiligen Lernzustand der Klasse optimal anschließt«, also den »sachstrukturellen Entwicklungsstand« berücksichtigt (HECKHAUSEN).

Funktion 3
(Zitat)

- **Unterrichtsevaluation**

Unterrichtliche Effektivitätskontrollen dienen der Feststellung von Mängeln und haben damit besondere Bedeutung für die Optimierung des Lehr/Lern-Prozesses.

Funktion 4

Leistungsbeurteilung wird also in dem Maße *didaktisch effizient*, in dem sie als Bestandteil des Unterrichts

- die kognitiven und nicht-kognitiven (u. a. motivationalen) Lernbedingungen sowie

- relevante edukative Funktionen wirksam unterstützt.

Dazu dienen u. a. die in den folgenden Kapiteln dieses Basistextes behandelten Beurteilungsmethoden, insbesondere die sog. lehr- oder lernzielorientierten Schulleistungstests (vgl. auch Studententext II).

Der Einsatz leistungsmessender Verfahren ist für die *Entwicklung, Erprobung* und *Modifikation* vorläufiger bzw. fertiger Curricula, vor allem aber bei der *Konkretisierung von Lehr-/Lernzielen* unentbehrlich.

Ihre Ergebnisse sollen aber auch *Lehrer und Schule* zur *Reflexion ihrer didaktischen und organisatorischen Maßnahmen* anregen: Die wichtigste didaktische Funktion von Leistungsmessungen liegt in der Überprüfung solcher Maßnahmen, um festzustellen, ob sie beibehalten, modifiziert oder korrigiert werden müssen.

Es wird oft übersehen, daß in die Lernleistung eines Schülers auch die Variablen eingehen, die sich aus den unterrichtlich-didaktischen Voraussetzungen (Unterrichtsinhalte, -ziele, -methoden) ergeben.

Weiter können Ergebnisse von Leistungsmessungen

- Grundlage für bestimmte Differenzierungsmaßnahmen äußerer und innerer Art sein,
- zur Einrichtung von Therapiegruppen führen und
- zu Wahlkursen mit einer bestimmten Thematik anregen (STARK u. a. 1973; PFISTNER 1977, 1981).

Die folgende Abbildung charakterisiert die Beziehungen zwischen Leistungsbeurteilung und curricularer Planung, Unterrichtsorganisation und Lehr- bzw. Lernsteuerung.

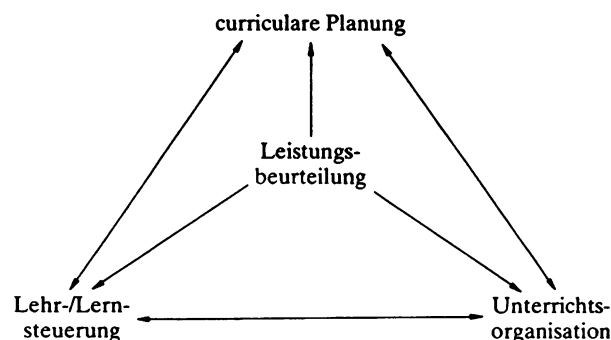


Abbildung 1: Didaktische Funktionen der Leistungsbeurteilung in der Schule.

Damit sind zugleich wichtige Themen der Beratung von Schule und Lehrern (Systemberatung) angesprochen, die im Bereich der Planung und Realisierung unterrichtlicher und schulischer Erziehungs-Maßnahmen das Ziel hat, »zur Optimierung von Prozessen, Funktionen und Strukturen beizutragen, die das Erreichen pädagogischer, didaktisch-curricularer und sozialer Ziele bedingen« (GAUDE 1975, S. 575).

Zitat

Der Beratungslehrer wird hier in seiner Doppelrolle als Lehrer und Berater gefordert. Aufgrund seiner Lehramtsqualifikation erscheint er jedoch - trotz der Gefahr von Rollenkonflikten - wie kaum ein anderer Beratungsexperte geeignet, die genannten Aufgaben zu übernehmen.

1.2.2. Entscheidungsfunktionen

Entscheidungen über den weiteren Bildungs- und/oder Berufsweg des Schülers sind ohne entsprechende Informationshilfen kaum zu begründen. Der Beratungslehrer, Schulpsychologe oder Bildungsberater ist in einer solchen Situation fast immer auf Leistungsbeurteilungen angewiesen, so z. B. bei

- Entscheidungen über den *Schuleintritt* (vgl. Abschn. 3.8 in diesem Basistext);
- Entscheidungen über *Versetzung* oder *Nicht-Versetzung* (Repetition bzw. drop-out);
- Entscheidungen über den *Wechsel der Lerngruppe*, des *Schultyps* (Berechtigung zum Besuch einer bestimmten weiterführenden Schule, die Zuweisung in eine Lernbehindertenschule u. ä.) vgl. Abschn. 3.6 und 3.7);
- *Selbsteinschätzungen des Schülers* in bezug auf seine Bildungs- und Berufschancen, d. h. Entscheidungsfindungen in der Schullaufbahnberatung i. e. S., der Berufswahlvorbereitung bzw. Berufs- und Studienberatung.

In all diesen Fällen stellt die schulische Leistungsbeurteilung eine *notwendige*, wenn auch häufig *keine hinreichende Entscheidungsgrundlage* dar. Der Berater ist darüber hinaus auf weitere Quellen angewiesen, z. B. Anamnese, Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Intelligenztests, Interview, Beobachtungs- und Beurteilungstechniken.

Die Forderung nach einer optimalen Schullaufbahnberatung *aller* Schüler gilt mehr oder weniger in dem Sinne, daß für jeden einzelnen die jeweils beste Schullaufbahn bzw. Abschlußqualifikation ermöglicht werden sollte. Der Stellenwert der Leistungsbeurteilung in der Schullaufbahnberatung wird deutlich, wenn man sich das Bedingungsgefüge von »Schulerfolg« im Sinne allgemeiner Schulleistungsfähigkeit vergegenwärtigt.

Die in dem nachstehenden Interaktionsmodell skizzierten Determinanten der Schulleistung bilden ein Bezugsgeflecht vielseitiger und mehrschichtiger Einflußgrößen, die wechselseitig voneinander abhängen (vgl. auch KRAPP 1973).

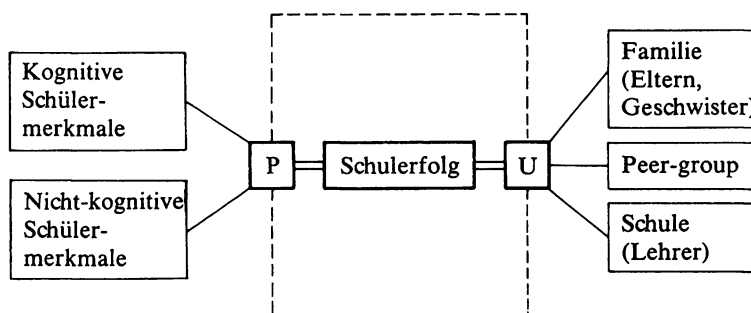


Abbildung 2: Bedingungskomplex des Schulerfolgs in der Form eines Interaktionsmodells (nach HELLER 1977, S. 217)
(mit freundlicher Genehmigung des Kösel-Verlags, München)

Als *Bedingungsfaktoren* der Schulleistung kommen sowohl Persönlichkeitsmerkmale des Schülers als auch sozio-kulturelle Determinanten des Lernumfeldes in Betracht (siehe auch Abschn. 2.1.2). Der Schulerfolg ist deshalb hauptsächlich durch die Faktorenbündel P (Schüler-Persönlichkeit) und U (Umwelt) bestimmt. Die Determinanten auf seiten der Schülerpersönlichkeit können grob in kognitive und nicht-kognitive Merkmale unterschieden werden.

Erläuterung

Das *soziale Lernumfeld* ist durch die Schule bzw. Lehrervariablen und außerschulische Milieufaktoren, besonders familiäre Bedingungen (Eltern, Geschwister usw.) sowie Einflüsse der Peer-group charakterisiert. Zwischen Schüler und Lehrer, Schüler und Eltern oder Schule (Lehrer) und Elternhaus sind nun vielerlei Interaktionen denkbar und möglich, so daß sich das Schulleistungsgeschehen als höchst komplexes Phänomen darstellt, dessen Dynamik in der Modellskizze nur schwach angedeutet werden kann. Jedes Faktorenbündel ist zudem von einem Kranz mehr oder weniger für das Schulleistungsverhalten bedeutsamer Einflußvariablen umgeben.

Variablenbündel 1

Auf der Seite der *Persönlichkeit* des Schülers spielen im Hinblick auf die Schul- und Lernleistung bzw. den Schulerfolg die nachfolgend aufgeführten Faktoren eine entscheidende Rolle:

- körperliche Konstitution,
- Antriebsstärke,
- dispositionelle Voraussetzungen wie Wahrnehmungs- und Denkt tempo,
- Spontaneität,
- Reife,
- Qualitäten der Arbeitshaltung (z. B. Ausdauer, Belastbarkeit, Konzentration, Sorgfaltsstreben),
- affektive und emotionale Bedingungskomponenten (Gefühls- und Stimmungsgrundlagen),
- Bedürfnisse,
- Neigungen,
- Interessen,
- Anspruchsniveausetzung,
- Lern- und Leistungsmotivation,
- ein bestimmtes Maß an Zielgerichtetheit und die Art der Zeitperspektive,
- kognitive Funktionen wie Wahrnehmung, Vorstellungsvermögen (Phantasie), Gedächtnis, Denkfähigkeiten usw.

Variablenbündel 2

Schulleistung und Schulerfolg werden aber nicht nur durch eine Reihe von Persönlichkeitsvariablen bestimmt, an ihrem Zustandekommen sind mindestens genauso viele *Milieufaktoren* (U-Variablen) beteiligt.

Damit ist der gesamte soziokulturelle schulische und außerschulische, insbesondere familiäre, Hintergrund des Kindes und Jugendlichen angesprochen. Auf den Schulerfolg auf Gymnasium und Realschule übt der sozio-kulturelle Standard, vor allem die sprachliche Anregung des Elternhauses – und damit eng zusammenhängend die Schul- und Berufsbildung der Eltern – einen entscheidenden Einfluß aus, wie die alltägliche Erfahrung und einschlägige Untersuchungen belegen (HELLER 1970, S. 66 ff).

Zu den sozio-kulturellen Einflußgrößen der Schulleistung zählen darüber hinaus *Merkmale des Lehrerverhaltens*:

- Motivierung,
- Entwicklung kognitiver Stile,
- Unterrichts Atmosphäre,
- direktives vs. nicht-direktives Verhalten,
- Werthaltungen,
- Einstellungen usw.

Die Treffsicherheit von Schulerfolgsprognosen hängt demnach entscheidend davon ab, wie genau und umfassend der multifaktorielle Bedingungskomplex des Schulleistungsverhaltens berücksichtigt wird (vgl. Studententext II, Teil A).

Unerlässlich sind nicht nur objektive Leistungs- und Begabungsdiagnosen zur Ermittlung aktueller und potentieller Lernvoraussetzungen auf seiten der Schülerpersönlichkeit. Um individuelle Entwicklungsmöglichkeiten und Erfolgchancen des Schülers zuverlässig und gültig abschätzen zu können, ist darüber hinaus eine hinreichend differenzierte Erfassung seiner - momentanen und zukünftigen - Lernumwelt notwendig.

Prognosemodelle und Entscheidungsstrategien für die Schullaufbahnberatung werden in Abschn. 3.7 dieses Basistextes behandelt (vgl. ergänzend Kap. 1 in Basistext III).

Verweis

1.2.3. Evaluative Funktionen

Schließlich dienen schulische Leistungsbeurteilungen auch der Bereitstellung von Information für evaluative Zwecke. Darunter fallen

- Leistungsprüfungen als Voraussetzungen für die Zeugnisgebung, Qualifikationsnachweise u. ä.;
- Effektivitätskontrollen in bezug auf Unterrichtsmethoden, Erziehungsmaßnahmen usw.;
- Effektivitätskontrollen zur Analyse institutioneller Einrichtungen und deren Auswirkungen, z. B. in Schulmodellversuchen;
- Bewährungskontrollen in der Schullaufbahnberatung;
- Leistungsanalysen im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen (Bildungsforschung) u. dgl. m.

Die hier aufgeführten Funktionen und Aufgaben der Schülerbeurteilung dürfen freilich nicht als zusammenhanglose Aufgabenblöcke betrachtet werden. Sie stehen vielmehr in einem *sachlogischen Ergänzungsverhältnis* zueinander, wobei - je nach Problemlage - die didaktischen, die Entscheidungs- oder die evaluativen Funktionen schulischer Leistungsbeurteilung überwiegen bzw. eindeutig in den Vordergrund rücken. So können sich etwa im praktischen Fall einer Schullaufbahnberatung, wo zunächst die Entscheidungsproblematik dominiert, im weiteren Verlauf der Beratung evaluative und/oder didaktische Aufgaben der Beurteilung als folgerichtige Maßnahmen ergeben. Damit wird erneut die Komplexität des Beurteilungsgegenstandes und die Notwendigkeit differenzierter Untersuchungsmethoden in der Schülerbeurteilung deutlich.

Abschließende
Bemerkung

1.3. Funktion der Schullaufbahndiagnostik

Der Zweck der Diagnostik ist es, Grundlagen für qualifizierte Entscheidungen zu schaffen, d. h. in der Schule: Grundlagen für die Förderung der Schüler, für pädagogisches Handeln bereit zu stellen.

Es geht nicht um das Feststellen von Differenzen zwischen Schülern, auch nicht um die Beschreibung einzelner Schüler, sondern vielmehr um eine *Hilfe bei der Orientierung im System »Schule«*.

Die Diagnostik soll klären helfen, welcher schulische Bildungsgang mit den damit verbundenen pädagogischen Maßnahmen voraussichtlich zum Erfolg führt.

Schulische Entscheidungen können nach verschiedenen Gesichtspunkten eingeteilt werden. Hier sollen *Laufbahnentscheidungen* und ihr *Nutzenaspekt* herausgegriffen werden.

1.3.1. Laufbahnentscheidungen

Alternative 1 Alternative 2	Ein differenziertes Schulsystem bietet unterschiedliche Ausbildungsgänge <ul style="list-style-type: none"> - in verschiedenen Schularten oder - innerhalb einer Schulart an. Es gibt also verschiedene Laufbahnen und damit verbunden verschiedene Abschlüsse.
Begriffsklärung	Laufbahnentscheidungen sollen jene Entscheidungen genannt werden, bei denen Schüler aufgrund von Lernvoraussetzungen <i>bestimmten Lernwegen zugeordnet</i> werden, also <ul style="list-style-type: none"> - Schularten, - Klassen, - Kursen usw. Wer die Entscheidung trifft (Eltern, Lehrer, Schüler), ist eine andere Frage, die nicht ohne die unmittelbar Betroffenen gelöst werden kann.
Anmerkung	Um <i>jeden</i> Schüler optimal zu fördern, müssen adäquate Lernbedingungen zur Verfügung stehen. Stellt sich heraus, daß sich Schüler bestehenden Schularten, Klassen bzw. Kursen nur schwer zuordnen lassen, so wären entsprechende Lernwege oder Bildungsgangmöglichkeiten <i>neu</i> zu schaffen.
Funktion 1 Funktion 2	<p>Aufgabe der Diagnostik ist es also nicht nur,</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Schüler den Lernbedingungen zuzuordnen, sondern auch • Hinweise für entsprechende Curricula bzw. die Gestaltung von Schullaufbahnen zu geben, die die Lernvoraussetzungen von Schülern berücksichtigen. <p>Die letztere Aufgabe wird weniger wahrgenommen. Wie notwendig Aktivitäten hier wären, zeigt sich an den Problemen der Zuordnung von Schülern zu bestimmten Schularten.</p> <p>Bei Schullaufbahnentscheidungen kann zwischen</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Selektions-</i>, - <i>Plazierungs-</i> (bzw. Klassifikations-) und - <i>aufschiebenden</i> <p>Entscheidungen unterschieden werden.</p>

1.3.1.1. Die Selektionsentscheidung

Definition	<p>Von <i>Selektionsentscheidungen</i> spricht man dann, wenn zwei sich ausschließende Alternativen zur Verfügung stehen: <i>Aufnahme</i> in eine Schule oder <i>Abkehrung</i>. Die zweite Alternative ist inhaltlich nicht definiert (CRONBACH u. GLESER 1965).</p> <p>Laufbahnentscheidungen lassen sich als <i>Selektionsentscheidungen</i> auffassen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das <i>Gymnasium</i> definiert seine (Mindest-)Anforderungen; ein Schüler, der diese nicht erfüllt, wird nicht aufgenommen (oder muß das Gymnasium wieder verlassen).
------------	---

- Desgleichen definiert die *Realschule* ihre (Mindest-)Anforderungen und sucht ihre Schüler entsprechend aus.

Korrekturen dieser Entscheidungen sind nur begrenzt möglich und mit steigender Schulstufe immer schwieriger.

Selektionsmodelle, die für die Industrie entwickelt wurden, wie etwa das TAYLOR-RUSSELL-Modell (1939) oder das von CRONBACH u. GLESER (1965), sind im pädagogischen Bereich fehl am Platze. Beide Modelle sind so konstruiert, daß nur der Nutzen der aufnehmenden Institution erhöht wird. Dabei wird theoretisch angenommen, daß die Kosten für einen *fälschlich abgelehnten* Bewerber gleich Null sind, d. h. daß für die Institution selbst kein Gewinn oder Verlust entsteht.

Abgrenzung

Diese Annahme kann bei pädagogischen Entscheidungen nicht ernsthaft gemacht werden. Die Bildungsinstitutionen haben u. a. den gesellschaftlichen Auftrag, die heranwachsenden Mitglieder der Gesellschaft optimal zu fördern. Für einen Schüler, der vom Gymnasium zu *Unrecht abgelehnt* wurde, ist dies ein *individueller Verlust*. Inwieweit *volkswirtschaftlich ein Verlust* entsteht, hängt u. a. von der *Anzahl der benötigten Abiturienten*, ebenso aber auch von der *Wertschätzung einer längeren Schulbildung* ab.

Beispiel

1.3.1.2. Die Plazierung

Im *Plazierungsmodell* sind *alle* Entscheidungsalternativen inhaltlich definiert (CRONBACH u. GLESER, 1965²):

Begriffsklärung

Jeder Schüler wird dem für ihn »geeigneten« (definierten) Curriculum zugeordnet.

Typisch für die Plazierung ist die gymnasiale Oberstufe, wo Schüler zwischen *unterschiedlichen*, aber *gleichwertigen* Kursen wählen können.

Beispiel

Von Plazierung spricht man nach CRONBACH u. GLESER nur dann, wenn für die Entscheidung die Information in *univariater* Form (z. B. ein Testwert oder ein kombinierter Wert) vorliegt.

Bei einer *multivariaten* Information (d. h. mehreren Informationen aus verschiedenen Quellen, die nicht zu einem Punktwert zusammengefaßt werden), spricht man von »*Klassifikation*«.

Abgrenzung

1.3.1.3. Aufschiebende Entscheidungen

Es gibt in der Schule Entscheidungen, die zwar Selektionscharakter haben, jedoch *nicht* endgültig sind, da die zunächst abgelehnten Kinder zu einem späteren Zeitpunkt aufgenommen werden. Diese Art von Entscheidungen sollen nach FRENZ u. a. (1973) *aufschiebende Entscheidungen* genannt werden.

Definition

Aufschiebende Entscheidungen werden bei der Einschulung getroffen: Die »schulreifen« Kinder werden in die Schule aufgenommen, die nicht schulreifen werden abgelehnt, ohne daß die Institution Schule für die Förderung der abgelehnten Kinder verantwortlich wäre. Die Schule stellt diese Kinder ein Jahr zurück. Ähnlich sind die Entscheidungen über das Aufrücken in die nächste Klasse. Dabei wird in beiden Fällen von der Annahme ausgegangen, daß das Defizit der Schülerleistungen während des Aufschubs ausgeglichen wird.

Beispiel

1.3.2. Nutzenaspekt der Entscheidungen

Unter dem Gesichtspunkt des »Nutzens«, den sie erbringen sollen, können zwei Arten von Entscheidungen getroffen werden, nämlich *individuelle* und *institutionelle* (CRONBACH u. GLESER 1965).

- Definition** Von einer *individuellen Entscheidung* spricht man, wenn der Nutzen vom Individuum her betrachtet wird. Sie hängt von den Wertvorstellungen des Individuums ab. Wird bei einer Entscheidung in der Schule nur vom Individuum ausgegangen, so wird dessen Nutzen maximiert.
- Definition** Von einer *institutionellen Entscheidung* spricht man, wenn der Nutzen einer Entscheidung von der *Institution* her gesehen wird. Eine charakteristische Entscheidung dieser Art wäre etwa eine Maßnahme der Schule, die den störungsfreien Lehrbetrieb gewährleisten soll.
- Ein und dieselbe Entscheidung kann sowohl *institutionell* als auch *individuell* begründet sein.
- Beispiel** Ein Kind wird als »nicht schulfähig« beurteilt und von der Einschulung in die Grundschule zurückgestellt. Eine *institutionelle Entscheidung* liegt dann vor, wenn die Ablehnung damit begründet wird, daß dieses Kind den Lernfortschritt der übrigen Kinder hemmen würde. Eine *individuelle Entscheidung* liegt vor, wenn man wegen einer möglichen Überforderung des Kindes, die zu einer neurotischen Fehlentwicklung führen könnte, eine Einschulung ablehnt.
- Würde man das »nicht schulfähige« Kind einschulen, weil der Schulbesuch die bestmögliche Förderung zu sein scheint, wobei gleichzeitig zu erwarten ist, daß dadurch der Lehrbetrieb in der Klasse gestört wird, dann hätte man der individuellen Entscheidung auf Kosten der Institution den Vorzug gegeben.
- Wäre das Kind nicht eingeschult worden, obwohl von der Zurückstellung weniger Vorteile zu erwarten wären als von der Einschulung, aber angenommen werden kann, daß die Klasse ohne das »nicht schulfähige« Kind schneller vorankommen wird, so wäre der institutionellen Entscheidung der Vorzug gegeben worden.
- Sieht die Schule ihre Aufgabe in der *bestmöglichen Förderung aller Schüler*, so müssen individuelle und institutionelle Entscheidungen miteinander in Einklang gebracht werden. Bei der Schullaufbahnberatung stehen die Wünsche der einzelnen Schüler im Vordergrund; die Mittel und Möglichkeiten, die eine Gesellschaft für die Schulbildung bereitstellen kann, sind jedoch nicht unbegrenzt. Die optimale Förderung eines Schülers kann möglicherweise nur auf Kosten anderer Schüler geschehen.
- Als *pädagogisch nützliche Entscheidungen* bezeichnen FRENZ u. a. (1973) solche institutionellen Entscheidungen, die *möglichst vielen* Schülern eine *möglichst gute Ausbildung* zukommen lassen.

2. Untersuchungsvariablen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik

2.1. Variablen der Schulleistung

Im folgenden werden die wichtigsten diagnostischen Untersuchungsvariablen der Schulleistung behandelt. Diese lassen sich zwei großen Faktorengruppen zuordnen:

- den *Inhaltsfaktoren* (Dimensionen) und
- den *Bedingungsfaktoren* (Determinanten) der Schulleistung.

Ausführlicher informiert darüber Studentext II, Teil A.

Verweis

2.1.1. Was ist Schulleistung?

Wenn bestimmte Aufgaben innerhalb vorgegebener Gütemaßstäbe und Zeitgrenzen bewältigt werden, spricht man von *Leistung*.

Begriffsbestimmung 1

Unterschieden werden

- *Leistungsverhalten* und
- *Leistungsergebnis*.

Im einzelnen läßt sich die Leistung eines Individuums unter 4 Aspekten beschreiben:

- *Aufgabenaspekt*: Schwierigkeitsgrad, Fremd- oder Selbststellung der Aufgaben;
- *Persönlichkeitsaspekt*: Einsatz bestimmter Fähigkeiten und Anstrengungen, Erleben des Verbindlichkeitscharakters der Aufgaben, Risikobereitschaft;
- *Zeitaspekt*: Leistungsverlauf nach Aktivierung, Vorgehen, Handlungsdauer und -abschluß; Leistungsergebnisse nach Zwischen- und Endprodukten;
- *Bewertungsaspekt*: Beurteilung der individuellen Leistung nach qualitativen und quantitativen Maßstäben sowie nach individueller, sozialer und sachlicher Bezugsnorm, d. h. in Relation
 - zur individuellen Leistungsgeschichte,
 - zu den individuellen Leistungsvoraussetzungen,
 - zu den Leistungen anderer Menschen sowie
 - zu den vorgegebenen Leistungszielen.

Aspekt 1

Aspekt 2

Aspekt 3

Aspekt 4

Bezugsnorm 1

Bezugsnorm 2

Bezugsnorm 3

Bezugsnorm 4

Schulleistung ist die durch die Institution »Schule« initiierte, von

- *Unterrichtsmaßnahmen* (Lehrer),
- *Interaktionen* (Lehrer - Schüler; Schüler - Schüler) und
- *persönlicher Aktivität* (Schüler)

beeinflusste Lern-Leistung eines Schülers.

Begriffsbestimmung 2

Wegen ihres »Versuchscharakters« und ihrer relativen »Unfertigkeit« ist *schulische Lern-Leistung* von *Arbeit*, wie sie im Berufsalltag erbracht wird, abzuheben.

Abgrenzung

2.1.1.1. Ziele und Dimensionen der Schulleistung

Ziele	<p>Schulleistungsforderungen haben u. a. zum Ziel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Verfügbarkeit</i> von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten; - allgemeine Leistungsfähigkeit und <i>Leistungsbereitschaft</i>; - <i>Disponibilität</i> und <i>Flexibilität</i> für gleichbleibende und wechselnde Aufgaben des Lernens, des Leistens und der sozialen Einordnung (Kooperation); - <i>Selbstverwirklichung</i> über Mündigkeit und Selbstvertrauen, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit (vgl. HECKHAUSEN 1974).
Bedeutung	<p>Insofern besitzt Schulleistung eine zumindest zweifache Bedeutung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Leistung des Einzelnen für sein späteres Leben</i> (Berufsausbildung, Beruf und Leben in der Gesellschaft); - <i>Leistungsbeitrag der Schule für Gesellschaft, Staat und Wirtschaft</i> (vgl. FURCK 1964).
Dimensionen (Zitat)	<p><i>Faktorenanalysen</i> von Schulzeugnissen ergaben, »daß die Schulleistung – so wie sie durch Schulnoten erfaßt wird – bei weitem nicht so differenziert ist, wie es Zeugnisse mit zehn und mehr Einzelnoten nahelegen« (LANGFELDT/FINGERHUT, 1974, S. 40). So ergaben sich z. B. nur drei Faktoren für die Schulleistung auf der Sekundarstufe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fremdsprachenfaktor, - mathematisch-naturwissenschaftlicher Faktor, - sachkundlicher Faktor. <p>Bei aller Fragwürdigkeit der Generalisierbarkeit von faktorenanalytischen Befunden ließe sich diese Faktorenstruktur durch Einbeziehung weiterer Daten zwar erweitern, interpretierbar bliebe die Schulleistung wiederum nur als <i>zweidimensionales</i> Konstrukt: als Funktion von</p>
Funktion 1 Funktion 2	<ul style="list-style-type: none"> - »tatsächlicher Leistung aufgrund von Begabung« und - »Anpassung« an das gegenwärtige Schulsystem (LANGFELDT/FINGERHUT 1974, S. 44).
Modell 1	<p>Zum strukturellen Verständnis der Schulleistung verhelfen ferner <i>formale Kategorisierungsmodelle</i>: Lehrzieltaxonomien und Lerntypensysteme.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lehrzieltaxonomien</i> versuchen die »Struktur« der Schulleistung zu erheben; die bekannteste Taxonomie stammt von BLOOM (1972), ergänzt durch andere (DAVE 1968), und besteht aus einem hierarchisch angelegten Raster mit je 5 bzw. 6 aufsteigenden Ebenen für kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele (s. a. Abschn. 3.2.1 und 3.2.2).
Modell 2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lerntypensysteme</i> erschließen demgegenüber »Lernprozesse«; verwiesen sei hier auf das hierarchische Modell von 8 aufeinanderbauenden Lerntypen von GAGNÉ (1973).

2.1.1.2. Das Leistungsprinzip in der Schule

Legitimation 1	<p>Schulische Leistungsforderungen sind grundsätzlich legitim:</p> <ul style="list-style-type: none"> - als Stätte institutionalisierten und planmäßigen Lernens kann die Schule nicht auf Leistung verzichten und
Legitimation 2	<ul style="list-style-type: none"> - Leistungserlebnisse vermögen das Selbstvertrauen der Schüler zu stärken. <p>Das Leistungsprinzip ist eine entscheidende Steuerungsgröße schulischen Lernens. Wenn auch das pädagogische Verständnis von Leistung anders ist als das ökonomische, das in der Arbeitswelt vorherrscht, so wird es doch durch letzteres stark beeinflusst.</p>

Das geltende Leistungsprinzip birgt einerseits *Chancen*, andererseits aber auch *Gefahren* für das Individuum in sich (HECKHAUSEN 1974):

Problem 1

- Den *positiven Möglichkeiten*, die eine Norm bietet, wie
 - *Gleichheit* und *Chancenausgleich* durch gleiche Belohnung für gleiche Leistung, unabhängig von der sozialen Herkunft des Schülers,
 - *Gerechtigkeit* durch angemessene Belohnung individueller Anstrengung und Fähigkeit,
 - *Selbstverwirklichung* durch weitere Ausschöpfung individueller Fähigkeitspotentiale,
- stehen erhebliche *Gefahren* gegenüber:
 - *Ungleichheit* durch ungleiche Ausgangsbedingungen, die zu unterschiedlicher Leistung führen (können);
 - *Ungerechtigkeit* durch Belohnung des Leistungs-»Ertrages« vor der Anstrengung;
 - *Verhinderung der Selbstverwirklichung* durch einseitige Leistungsanforderungen, ungünstige Unterrichtsbedingungen oder nachteilige Wirkungen des sozialen Milieus wie auch des gesellschaftlichen Umfeldes insgesamt.

Chancen

Gefahren

Die Leistungsforderungen unseres Schulsystems können sich unter der Auswirkung von Auslese- bzw. Selektionsmechanismen zu *Leistungszwängen* steigern.

Problem 2

Diese Leistungszwänge mit ihren *pädagogisch problematischen* Folgen könnten vermieden werden:

- Während gleiche Eingangs- und Folgeforderungen für alle Schüler häufig vorhandene, jedoch behebbare ungleiche Voraussetzungen verstärken können, wird durch individualisierte Forderungen, Förderung und Lernwegdifferenzierung Chancengleichheit erreicht.
- Schulische Leistungsforderungen sprechen nur einen Teil der Fähigkeiten und Motive des Schülers an und lassen andere unberücksichtigt; erfüllt ein Schüler solche speziellen schulischen Forderungen nicht, treffen ihn die negativen Folgen meist als ganze Person. Dies könnte durch soziale Integration, stärkere Berücksichtigung der Motive des Schülers und fakultative Angebote vermieden werden.
- Prüfungsergebnisse und Schulabschlüsse dokumentieren bestenfalls den zum Zeitpunkt ihrer Ermittlung bzw. Vergabe erreichten Leistungsstand; da sie die Weichen für den weiteren Bildungsweg stellen, wirken sie in der Regel lebenswegentscheidend.
Die möglichen negativen Folgen, die mit solchen Abschlußberechtigungen verbunden sind, könnten vermieden werden, indem
 - die individuellen Lernmöglichkeiten und -strategien erfaßt und
 - unterschiedlich strukturierte, jedoch gleichwertige Lernweg-, Bildungs- bzw. Ausbildungsalternativen innerhalb des Schulsystems geschaffen bzw. besser als bisher verwirklicht würden.

Beispiel 1

Beispiel 2

Beispiel 3

Zu den nachteiligen Folgen schulischer Leistungsanforderungen und gesellschaftlich bedingter Erwartungen wird auch der sogenannte *psychische Streß* gezählt, wobei man Ursachen und Auswirkungen in einen Kausalzusammenhang zu bringen versucht. Hierher gehören Phänomene, die mit solchen Schlagwörtern wie

Problem 3

- »Überforderung«, »Noten- und Versetzungsterror« einerseits und
 - »Schule als Trauma«, »Schulangst«, »Verunsicherung« und »Schüler-selbstmorde« andererseits
- umschrieben werden.

Begriffs- klärung 1	<p>Unter <i>psychischem Streß</i> verstehen wir durch <i>extreme psychische Belastungen</i> wie z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leistungsüberforderung unter Zeitdruck, - angedrohte Sanktionen oder Selbstwerteinbußen für den Fall des Mißerfolges, - gehäufte Mißerfolgserlebnisse und Frustrationen <p>verursachte innerorganismische Spannungen, die ihrerseits individuell unterschiedliche <i>körperliche und/oder psychische Abwehrmechanismen</i> auslösen können wie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tics, - Schweißausbrüche, - Nervosität, - Schlaflosigkeit, - Herz- und Kreislaufstörungen, - Störungen der Atmungs- und Sprechfunktionen, - Verdauungsstörungen, - Aggressionen.
Begriffs- klärung 2	<p><i>Streßreaktionen</i> sind <i>Alarm- und Notfallreaktionen</i> mit erhöhtem Energieverbrauch, um das gestörte psychische Gleichgewicht wiederherzustellen. Ist die Energie verbraucht, kommt es meist zum Zusammenbruch.</p> <p>Individuen, die <i>gelegentlich</i> Streßreizen ausgesetzt sind, gewinnen dadurch u. U. noch an allgemeiner Spontanaktivität, Widerstandsfähigkeit und habitueller Leistungsspannkraft.</p> <p>Dagegen kann eine Häufung von Streßsituationen, die ein Individuum nicht bewältigen kann, zu chronifizierten Streßreaktionen mit Störungen der Funktion der Nebennierenrinde führen und Gewebsschädigungen zur Folge haben.</p> <p>Das <i>Streßsyndrom</i> verläuft in <i>3 Phasen</i>:</p>
Phase 1	- erste Fehler, Stockungen, Koordinations- und Konzentrationsstörungen,
Phase 2	- Mobilisierung von Energiereserven mit entsprechenden Streßsymptomen,
Phase 3	- Erschöpfung, Zusammenbruch der Anpassungsreaktionen, Panik oder Blockierung.
Konsequenz 1	<p>Da es in der gegenwärtigen bildungspolitischen und pädagogischen Diskussion nicht um eine Aufhebung des Leistungsprinzips geht, wohl aber um seine Einordnung in den ethisch-sozialen Rahmen einer »humanen« Schule, ergeben sich folgende <i>pädagogischen Konsequenzen</i> aus der Schulstreßproblematik:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● »Humanisierung« der Schule u. a. durch <ul style="list-style-type: none"> - einen Wechsel von rivalisierenden zu kooperativen Lernformen, - Schaffung von Curriculumalternativen, die die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen einzelner Schüler berücksichtigen, - Reformation der Schulleistungsbeurteilung und - Einführen eines partnerschaftlichen und ermutigenderen Erziehungsstils
Konsequenz 2	<ul style="list-style-type: none"> ● Verwirklichung »schulhygienischer« Maßnahmen (vgl. SB 10 »Sonderprobleme« und KATZENBERGER 1976).

2.1.2. Bedingungen der Schulleistung

2.1.2.1. Untersuchungsmethoden

Die meisten Untersuchungen über die Bedingungen von Schulleistung gehen *korrelationsstatistisch* vor und machen damit lediglich Aussagen über die

- Zusammenhang 3
- Das aktuelle Lern- und Leistungsverhalten des Schülers wird getragen von seinen bereits entwickelten, relativ konstanten (habituellen) *persönlichen Lernvoraussetzungen*.
- Zusammenhang 4
- Die Entwicklung dieser persönlichen Lernvoraussetzungen wird ermöglicht (und begrenzt) einerseits durch die individuellen *Anlagen* und *Reifungsprozesse*, andererseits durch die *außerschulische Umwelt*.

2.1.2.3. Anlagen und Reifungsprozesse

Begriffs- klärung

Anlage läßt sich als eine komplexe Disposition für ein bestimmtes individuelles Merkmal der Persönlichkeit des Schülers beschreiben. Für jede Entwicklung von Schulleistungen werden durch die Anlagen und Reifungsprozesse

- die Vorbedingungen geschaffen und
- die Höchstgrenzen gesetzt.

Ohne sie zu überschätzen, sollte den Anlagen gegenüber den Umwelteinwirkungen ein gewisses Übergewicht eingeräumt werden, das jedoch mit dem Entwicklungsfortgang abnimmt, da die zunächst im Vordergrund stehenden körperlichen Lernvoraussetzungen von den kognitiven und diese dann von den motivationalen abgelöst werden, wodurch die Umwelt eine immer stärkere Wirkung bekommt.

Festzuhalten ist,

- daß »kein Persönlichkeitsmerkmal... im absoluten Sinne durch Erbanlagen determiniert ist« (GOTTSCHALDT 1968, S. 148) und
- daß die z. T. vorherrschende naive Vorstellung einer starren Beziehung zwischen Anlage- und Umweltanteilen der differenzierten Vorstellung eines *Interaktionskonzeptes* Platz gemacht hat, das das wechselseitige Zusammenwirken von
 - genetischen Vorgaben,
 - Umwelteinflüssen und
 - persönlichen Aktivitäten
 des jeweiligen Individuums berücksichtigt.

Bewertung

Nach diesem Konzept

- lassen sich gleiche Persönlichkeitsmerkmale bei verschiedenen Individuen möglicherweise auf unterschiedliche Anlage-Umwelt-Anteile zurückführen und
- muß auch jeder Versuch, Intelligenz oder Schulleistung auf feste Anlage-Umweltanteile zurückzuführen, als ebenso unrealistisch wie pädagogisch fragwürdig beurteilt werden.

2.1.2.4. Die außerschulische Umwelt

Die außerschulische Umwelt wirkt sich

- einerseits auf die vorschulische und außerschulische Entwicklung von schulleistungsfördernden Persönlichkeitsmerkmalen des Schülers,
- andererseits über direkte Lernhilfen oder - wenngleich seltener - über die Interaktion zwischen Elternhaus und Schule bzw. Lehrer auf das aktuelle Schulleistungsverhalten aus.

Einflußgröße 1

Unter den außerschulischen Bedingungen ist die *Familie* die erklärungsmächtigste Einflußgröße für individuelle Schulleistungs-Unterschiede. Sie gilt als wichtigster Faktor primärer Sozialisation.

Von besonderem Gewicht sind dabei die

- soziale Schichtzugehörigkeit,
- sozio-kulturellen Anregungs- und Erziehungsbedingungen und
- innere Struktur der Familie.

Als schulleistungsfördernd bzw. -beeinträchtigend erweisen sich dabei im einzelnen u. a.

- Beruf und Einkommen der Eltern,
- Länge der Schul- und Ausbildungszeit der Eltern,
- ausreichender Wohnraum;
- die Vollständigkeit und innere Harmonie der Familie;
- der elterliche Interessenhorizont;
- Wärme, Zutrauen, Partnerschaftlichkeit und Indirektheit (versus Restriktivität) im elterlichen Erziehungsverhalten;
- Selbständigkeitserziehung;
- Anteilnahme an kindlichen Aktivitäten;
- extensiver, elaborierter (oder restringierter) Sprachgebrauch;
- Korrespondenzbereitschaft mit Schule und Lehrer;
- ein Mindestmaß an Beaufsichtigung der Kinder;
- Regelmäßigkeit im Tagesablauf und in den Schlafenszeiten.

Mit steigendem Lebensalter, insbesondere zwischen dem 10. und 18. Lebensjahr, wächst der Einfluß der Gleichaltrigen oder *peer-group* auf die Schulleistung. Dabei wirken peers aus der sozialen Unterschicht eher negativ auf Lern-einstellung und Schulwahl: Bei Haupt- und Realschülern zeigt sich oft ein deutlich leistungsabträglicher Peer-Einfluß, während sich bei Gymnasiasten eher eine entgegengesetzte, d. h. positive Tendenz abzeichnet.

Einflußgröße 2

Unter den *institutionalisierten außerschulischen Anregungen* dürften vorschulische Einrichtungen mit längerfristigen gezielten kognitiven und sprachlichen Trainingsprogrammen förderlicher für den ersten Schulerfolg von insbesondere benachteiligten Kindern sein als traditionelle Kindergärten und Horte.

Einflußgröße 3

Als Einrichtung für schulpflichtige, aber noch nicht »schulreife« Kinder hat der *Schulkindergarten* die Aufgabe, über freies Spiel, gelenktes sozial- und materialorientiertes Spiel sowie über einzelne Trainingsprogramme fehlende oder eingeschränkte schulische Lernvoraussetzungen nachzufördern. Etwa der Hälfte der Schulkindergartenkinder kann ein späteres Sitzenbleiben in der Grundschule erspart werden.

2.1.2.5. Der Einfluß der Schule selbst

Ähnlich der Familie wirkt sich die Schule als »institutionelle Sozialisationsbedingung«

- sowohl auf das aktuelle Schulleistungsverhalten von Schülern
- als auch - über die längerfristige Prägung - auf die Herausbildung relativ überdauernder Persönlichkeitsmerkmale der Schüler aus.

Dabei ist besonders auf die methodischen Schwierigkeiten hinzuweisen, relativ regelhafte institutionelle Merkmale auf den individuellen Schulerfolg zu beziehen. Unter den Einflußgrößen der Schule ist zwischen solchen zu unterscheiden, die *regelmäßig* mit dem etablierten Schulsystem zusammenhängen, und solchen, die auf *lokalen* und *situativen* Bedingungen und einzelnen *Lehrerpersönlichkeiten* beruhen.

Zu den *regelmäßigen Merkmalen* unseres Schulsystems - mit Unterschieden von Schulform zu Schulform - zählen u. a. die besondere Eigenart

Einflußgröße 1

- von *Richtlinien, Lehrplänen und Unterrichtsempfehlungen* wie
 - Vorherrschen kognitiver Lernziele,
 - Stofffülle,
 - Stoffdruck,
 - Dominanz der Rezeptivität des Lernens,
 - Betonung bzw. Überschätzung der Rechtschreibleistungen,
 - Vorrang sprachlicher Inhalte der Sprachfächer und des sprachlich formalen Unterrichts,
- der *Lernorganisation* wie
 - Jahrgangsklassensystem mit wenig Spielraum zur Individualisierung,
 - Fachlehrersystem mit relativ häufigem Lehrerwechsel und Zwang zum sozialen Rollenwechsel,
 - relativ große Klassen,
 - mehr kollektive, eingleisige und rivalisierende Lernformen,
 - permanente Prüfungsorientiertheit,
- der *Fortgangsregelungen*:
 - Selektions- und Allokationsmechanismen bei der Einschulung und dem Übertritt an weiterführende Schulen sowie
 - permanenter Leistungsdruck durch Probearbeiten, Zwischenzeugnisse und Jahresversetzung und
- *Professionalisierung der Lehrer* (mehr didaktische als pädagogisch-kommunikative Kompetenz).

Dadurch werden bestimmte Schüler relativ dauerhaft bevorzugt, andere – meist die ohnehin durch ihr bisheriges Lernschicksal Benachteiligten – weiter benachteiligt (Schereneffekte; Festschreibungsprozesse von Schülermerkmalen; vgl. dazu auch Einflußgröße 3).

Einflußgröße 2

Zu den lokalen und situativen schulischen Bedingungen rechnen u. a.

- Situative Gesichtspunkte bei der *Bildung von Schulklassen* und Klassengrößen,
- unterschiedliche lokale Schulaufnahmegeneigtheiten (z. B. Versorgung mit Sonderschulplätzen, örtliche Regulierung von Einstellungs-, Rückstellungs- und Übertrittsquoten, lokaler Testeinsatz),
- der durchschnittliche *Begabungsgrad* einer Klasse (bei Benachteiligung von Schülern in leistungsstärkeren Klassen infolge der Tendenz zu klassenimmanenten Beurteilungsmaßstäben) und
- die unterschiedlich hohen *Ausstattungsmitel* für eine Schule.

Ihr Einfluß auf die Schulleistung ist von Fall zu Fall unterschiedlich groß und jeweils neu einzuschätzen.

Einflußgröße 3

Der Lehrer beeinflusst die Leistung seiner Schüler u. a. durch

- sein *Lehrgeschick* sowie
- seinen *Führungsstil*.

Daß über sie meist nur Aussagen im Sinne von Trends gemacht werden konnten, hängt vermutlich auch mit Mängeln der Forschungsmethoden und mit der relativ geringen Streuung lehrerindividueller Verhaltensweisen im Unterricht zusammen.

Jüngeren Forschungen zum *Beurteilungs- und Interaktionsstil* von Lehrern ist allerdings zu entnehmen, daß Lehrer eine relativ einheitliche »implizite Persönlichkeitstheorie« (HÖHN 1967, HOFER 1969) besitzen, wonach z. B. schlechte Schüler gleichzeitig auch als unbegabt, ungeschickt, unruhig, langsam, nachlässig, böse, unehrlich, feig, unkameradschaftlich, ungepflegt und häßlich eingestuft wurden. Das führt dann u. a. dazu,

- daß man *gute Schüler* mehr fördert, indem man sie häufiger »drannimmt«, Fehler eher übersieht und von ihnen bessere Leistungen erwartet (Pygmalioneffekt),

- daß andererseits *schwächere Schüler* noch weiter benachteiligt werden, indem man sie weniger beteiligt, ihre Fehler besonders scharf registriert und sie über negative Erwartungen weiter negativ prägt.

In die gleiche Richtung wirken auch »Kausalattributionfehler« bei Lehrern: *Gute Schüler* bezeugen die Lehrerfolge ihrer Lehrer und werden von ihnen deshalb nicht selten auch besser gefördert.

2.1.2.6. Persönlichkeitsmerkmale als Bedingungen der Schulleistung

Körperliche, kognitive, motivationale und soziale Persönlichkeitsmerkmale beeinflussen die Schulleistung maßgeblich.

Zu den *körperlichen (physiologischen) Lern- und Leistungsvoraussetzungen* gehören

- der *sensumotorische Apparat*,
- die die Denk- und Steuerungsfunktionen beherbergenden *Großhirnzentren*,
- das *subkortikale und endokrine System* als Voraussetzung für Spontanaktivität, affektive Ansprechbarkeit und emotionale Belastbarkeit sowie
- das *innere Organsystem* (vor allem Herz-Lungen-Apparat).

In einem gewissen Zusammenhang mit der Schulleistung stehen auch die *Anfälligkeiten eines Schülers gegenüber Systemkrankheiten* (Kreislauf, Atmung, Verdauung), weniger dagegen sogenannte *Wachstumsmerkmale*.

Fördernd oder beeinträchtigend wirken sich auch

- *psychosomatische Faktoren* (z. B. Neigung zu Kopfschmerzen, Übelkeit, Nervosität, Wetterfühligkeit) und
- *schulhygienische Bedingungen* (z. B. Maße, Lage, Temperatur, Beleuchtung, Ruhe, Farbgestaltung, Möblierung des Klassenraums, Unterrichtszeiten und Stundenplangestaltung)

auf die individuelle Schulleistung aus.

Als wichtigste individuelle Voraussetzung für die Wirksamkeit schulischen Unterrichts gilt der Stand der *kognitiven Entwicklung*; als bedeutsamste Einflußgröße auf die Schulleistung wird die mit Hilfe von Tests ermittelte *Intelligenz* angesehen, wenngleich sie in der Regel nur 30 bis 40 % der individuellen Schulleistungsunterschiede erklären kann.

Besser als der Intelligenzquotient vermag die *kognitive Fähigkeitsstruktur* den individuellen Schulerfolg vorherzusagen.

So haben Schüler mit besserer verbaler Intelligenz z. B. auch bessere Schulerfolgchancen.

Zu den kognitiven Lernvoraussetzungen zählen neben der Denkbegabung auch noch »*Vorkenntnisse*« und kognitive »*Fertigkeiten*« (z. B. Einmaleinsbeherrschung).

Die neueste Unterrichtsforschung konnte nachweisen, daß lückenhafte Vorkenntnisse und Fertigkeiten zu wachsenden Schulleistungsmißerfolgen führen; im Verlaufe eines Lehrgangs (Schulklasse, Schulstufe, Schulzeit überhaupt) wächst die Bedeutung bereits vorhandener spezifischer Vorkenntnisse und Fertigkeiten für die jeweilige Schulleistung. Die Bedeutung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten sinkt dagegen relativ ab (SIMONS/WEINERT/AHRENS 1975).

Je schwerer kognitive Behinderungen sind - Lernbehinderung, geistige Behinderung, Bildungsunfähigkeit -, desto höher wird der Anlagenanteil veranschlagt.

Der Anteil der *motivationalen Lernvoraussetzungen* an der Schulleistungsvarianz wird unterschiedlich hoch eingeschätzt, gilt aber wenigstens als mittelgroß. Als wesentliche und *relativ überdauernde Teilkomponenten* fungieren

Voraussetzung 1

Voraussetzung 2

Beispiel

Voraussetzung 3

- *Lernmotive (intrinsische* gelten als persönlichkeitswirksamer als extrinsische) und
- *Leistungsmotive* (Anerkennung verbindlicher Gütemaßstäbe; leistungsaufsuchendes oder leistungsvermeidendes Verhalten),

die sich ihrerseits als Steuerungsgrößen auf Konzentration, Ausdauer und Zielstrebigkeit des Leistungsverhaltens auswirken.

Die Entwicklung der Leistungsmotive ist mit der Selbständigkeitserziehung verflochten; eine bewußte Förderung und Steuerung der Leistungsmotivation wird dann möglich, wenn sich das Kind als Verursacher von Erfolg oder Mißerfolg selbst zu erleben beginnt.

Das »Underachiever-/Overachiever-Konstrukt« wird wegen seiner unzulässigen Vereinfachung zunehmend problematisiert: Schüler zeigen infolge Unter- bzw. Übermotiviertheit im Vergleich zu ihrer Intelligenz ein Schulleistungsdefizit bzw. einen -überschuß.

Heute gewinnen andere Konzepte zur Erklärung der Schulleistung an Bedeutung: etwa das der »*Kausalattribution*«, d. h. der Ursachenzuschreibung für den eigenen Erfolg bzw. Mißerfolg: Im Gegensatz zum Erfolgsorientierten schreibt z. B. der Mißerfolgsorientierte seinen Erfolg subjektiv dem Zufall zu, seinen Mißerfolg aber seiner vermeintlich geringeren Begabung.

Zu verweisen ist auch auf neuere Untersuchungen und Konzepte zur »*Schulangst*«, z. B. weisen sogenannte Risikoschüler in der Gefahrenzone zwischen Schulerfolg und -versagen die höchsten, das Schulleistungsverhalten verunsichernden Ängstlichkeitswerte auf (SCHWARZER 1975).

Ihr Leistungsoptimum erreichen

- wenig Ängstliche bei relativ hohem Leistungsdruck und relativ hoher Aufgabenschwierigkeit,
- Ängstliche dagegen bei geringem Leistungsdruck und relativ geringer Aufgabenschwierigkeit (TIEDEMANN 1977).

Einflußgröße 4

Soziale Lernvoraussetzungen scheinen ein nachweisbares Einflußgewicht nur auf den ersten Schulerfolg, kaum aber auf spätere Schulleistungen zu besitzen. Letzteres steht vermutlich im Zusammenhang mit einer für die meisten Schüler relativ einheitlichen schulischen Sozialisation und mit der z. T. begrenzten Ausrichtung des herkömmlichen schulischen Unterrichts auf die Anerkennung und Förderung kooperativer Fähigkeiten.

2.1.2.7. Das relative Einflußgewicht einzelner Determinanten

Zur Frage nach dem *relativen Gewicht einzelner Determinanten* auf die Schulleistung liegen nur sehr wenige, untereinander nur schwer vergleichbare Arbeiten vor. Exemplarisch sei auf eine regressionsanalytisch verarbeitete Untersuchung von KRAPP (1973) verwiesen, nach welcher sich die untersuchten Einflußgrößen in folgender Rangreihe auf den Schulerfolg (Grundschule) auswirken:

1. kognitive Lernvoraussetzungen,
2. schulische Bedingungen,
3. familiäre Bedingungen,
4. Sozialverhalten,
5. körperliche Entwicklung.

Doch muß hier betont werden, daß - zumindest bei den Variablen 2 bis 5 - die Rangfolge je nach Untersuchungsansatz und nach Einzelkind variieren kann.

Schul- und beratungspraktische Relevanz hat das vorgegebene Determinantenmodell vor allem als Raster zum Suchen von Ursachen bei individuellen *Schulleistungsstörungen* (vgl. auch KRAPP 1984).

Beratungsrelevanz

2.2. Schulleistungsschwierigkeiten

2.2.1. Schulleistungsschwierigkeiten als Diskrepanzen zwischen Anforderungen und Leistungen

Für die Leistungsbeurteilung gibt es verschiedene Bezugssysteme, die von erheblicher Bedeutung für die diagnostischen Ergebnisse sind. Diese Bezugssysteme sind die Maßstäbe, an denen man *Diskrepanzen* zwischen Anforderungen und Leistungen ablesen und so *Schulleistungsschwierigkeiten* bestimmen kann.

In einer Zeugiskonferenz begründen Lehrer ihre Bewertungen.

Beispiel

Lehrer A sagt: »Ich muß dem Heinrich diesmal leider eine 5 in Deutsch geben, denn er liegt weit unter dem Durchschnitt der Klasse. Keiner ist so schwach in den mündlichen Leistungen wie er.«

Lehrer B sagt: »Charlotte hat in letzter Zeit große Fortschritte im Englischunterricht gemacht. Sie lernt jetzt regelmäßig Vokabeln, übt zu Hause Sätze mit »to do« und ihre Aussprache ist viel besser als früher. Sie soll deshalb eine 4 bekommen, obwohl sie immer noch die Leistungsschwächste in der Klasse ist.«

Lehrer C sagt: »Ich mache mir Sorgen um Wilhelm. Er hat die Lernziele im Bruchrechnen, im schriftlichen Dividieren und in der Geometrie nicht erreicht. Da er in allen Tests unter der Mindestpunktzahl geblieben ist, kann ich seine Leistung nicht als ausreichend bewerten.«

Nicht immer wird so eindeutig argumentiert wie in diesem Beispiel, in dem jeder Lehrer sich in anderer Weise Orientierungspunkte setzt und damit Anforderungen definiert:

Erläuterung

Ein Schüler hat Schulleistungsschwierigkeiten, wenn er

- zu weit unter dem Durchschnitt der Klasse liegt (Lehrer A),
- sich nicht von einem einmal erreichten Leistungsniveau weiterbewegt (Lehrer B) oder
- als lehrplanverbindlich angesehene Lehrziele nicht erreicht (Lehrer C).

Kriterium 1

Kriterium 2

Kriterium 3

Die Diskrepanz zwischen Anforderung und Leistung hängt also - wie man an diesem Beispiel deutlich sieht - von dem jeweiligen Vergleichsmaßstab ab, den die Lehrer als gültig ansehen.

Folgerung

Bei der *Definition von Anforderungen*, die oft nicht explizit vorgenommen wird, orientieren sich Lehrer an einem Bezugssystem oder auch an mehreren Bezugssystemen gleichzeitig oder nacheinander.

■ *Leistungsbeurteilung ohne ein Bezugssystem ist nicht möglich.*

Merke

Lehrpläne und Richtlinien helfen bei der Leistungsfeststellung und -bewertung nur begrenzt weiter, weil sie nur eine inhaltsbezogene Beschreibung der zu behandelnden Themen liefern, nicht aber konkrete Angaben darüber, bis zu welchem Grad ein Schüler bestimmte eng umschriebene Leistungsmerkmale erreichen soll. Die meist abstrakt formulierten themenorientierten Anforderungen der Lehrpläne vermitteln kaum praktikable Maßstäbe, mit deren

Hilfe sich Leistungsdiskrepanzen einzelner Schüler ermitteln lassen. Für die schulische Leistungsbeurteilung sind daher die pädagogische Ausrichtung der Lehrer und ihr jeweiliges – wiederum gesellschaftliches bedingtes – Verständnis von Leistungsanforderungen von Bedeutung.

2.2.1.1. Bezugssysteme für die Leistungsbeurteilung (Exkurs)

Die Bedeutung der Normverschiedenheit für die Diagnose und Definition von Schulleistungsschwierigkeiten wollen wir ausführlicher darstellen.

Dabei sollte der Studierende immer bedenken, daß die drei genannten Bezugssysteme in der Praxis selten in reiner Form auftreten, sondern in vielfältiger Weise miteinander verwoben sein können.

Bezugssystem 1

Das soziale Bezugssystem

Die Diagnose und Definition von Leistungsschwierigkeiten wird heutzutage in der schulischen Alltagspraxis vor allem mit Hilfe eines *sozialen Bezugssystems* vorgenommen: Leistungsschwach sind demnach jene Schüler, die weit unter dem Durchschnitt ihrer jeweiligen Bezugsgruppe liegen.

Erläuterung

»Leistungsschwäche« ergibt sich also zunächst einmal aufgrund einer *Orientierung an ganz bestimmten Normen*. Im allgemeinen stellt sich erst im Anschluß daran die Frage, ob die »Leistungsschwäche« als

- ein ganz spezifischer Defekt,
- eine Störung,
- eine Behinderung oder
- eine Krankheit

zu diagnostizieren ist.

Problematik- sierung

Das soziale Bezugssystem ist in mancher Hinsicht problematisch. Ein wesentlicher Kritikpunkt liegt darin, daß das Ergebnis der Beurteilung eines Schülers davon abhängt, welche *Bezugsgruppe* dem Lehrer die Norm bzw. den Maßstab für sein Urteil liefert: Ein Schüler, der in der einen Klasse als leistungsschwach beurteilt wird, kann in einer anderen Klasse als durchschnittlich angesehen werden. Dieser Unterschied in der Beurteilung ist von den Mittelwerten und Streuungen der Leistung in den verschiedenen Bezugsgruppen abhängig. Ein Schüler mit ungünstigen Lernvoraussetzungen und eher geringen Lernerfolgen ist um so mehr benachteiligt, je höher der Leistungsmittelwert der Klasse liegt, der er zufällig angehört. Auf diese Weise beeinflussen die Mitschüler indirekt, ob jemand als leistungsschwach definiert wird oder nicht.

Untersuchung

In den 60er Jahren hat INGENKAMP Untersuchungen zur Problematik der Zensurenggebung durchgeführt, aus denen hervorgeht, daß Beurteilungen aus verschiedenen Schulklassen nicht miteinander vergleichbar sind, weil sie sich an einem klasseninternen Maßstab ausrichten (vgl. INGENKAMP 1977 a).

Es ist sogar denkbar, daß eine ganze Schulklasse als leistungsschwach definiert wird, weil sie weit unter dem Durchschnitt der Population liegt, wie die folgende Abbildung zeigt:

Erläuterung

Wird die Gesamtpopulation zum sozialen Bezugssystem,

- liegt die Klasse X insgesamt im untersten Quartal des Vergleichsmaßstabs;
- entspricht Klasse Y der Population;
- liegt die Klasse Z insgesamt über dem Populationsmittelwert.

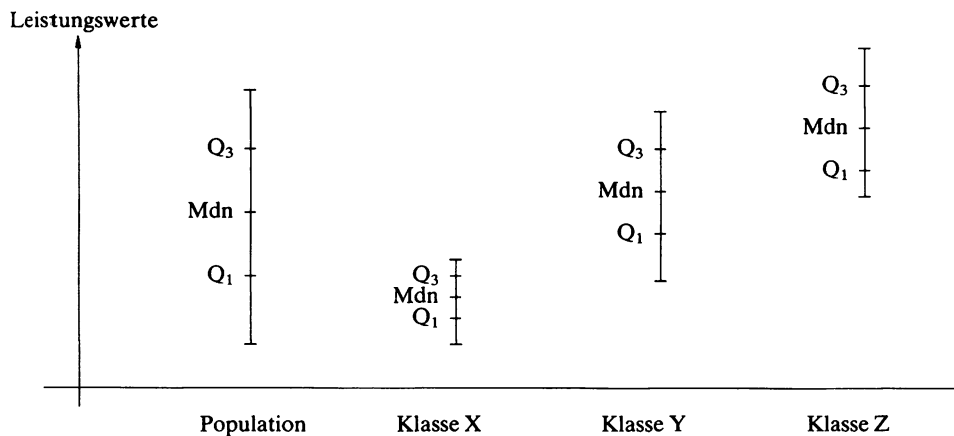


Abbildung 4: Drei Schulklassen im Vergleich zur Population aller deutschen Schüler eines Jahrgangs

Für den einzelnen Schüler kann allein schon die Zugehörigkeit zu einer ungünstig liegenden Klasse bedeuten, daß er zur Gruppe der Leistungsschwachen gezählt wird. Bei der bundesweiten Numerus-Clausus-Regelung wird z. B. versucht, solche Ungerechtigkeiten durch »Bonus« und »Malus« (Vergabe von Ausgleichspunkten) auszugleichen.

Bei einem normorientierten Vorgehen ist also eine sachangemessene Diagnose von Schulleistungsschwierigkeiten nur sehr begrenzt möglich.

Der Beratungslehrer wird daher zunächst bei einem als leistungsschwach bezeichneten Schüler prüfen müssen, ob dies nicht allein schon auf das jeweilige Bezugssystem zurückzuführen ist.

Wir halten es jedoch nicht für empfehlenswert, soziale Vergleichsprozesse und damit auch die normorientierte Diagnose insgesamt zu verdammen, wie es in letzter Zeit häufig getan wird.

Es geht vielmehr darum, den *Stellenwert verschiedener Bezugssysteme* im jeweiligen pädagogischen Zusammenhang deutlich zu machen und gegebenenfalls auf sinnvolle Bewertungsalternativen zurückzugreifen.

Wenn zwischen Schülern individuelle Unterschiede bestehen, die pädagogisch genutzt werden können, ist es auch sinnvoll, sie diagnostisch zu erfassen. Dabei muß man sich an einem sozialen Bezugssystem orientieren, also normorientiert vorgehen. Welches der vielen möglichen sozialen Bezugssysteme das angemessene ist, läßt sich nicht von vornherein entscheiden.

Ein Lehrer, der sowohl die Kennwerte seiner Klasse als auch die einer größeren Population für seine Beurteilung zugrunde legt, hat zumindest zwei Orientierungsebenen, die

- ihm bei der Beantwortung der Frage, ob ein bestimmter Schüler in seinem Leistungsverhalten als beeinträchtigt beurteilt werden soll, vielleicht hilfreich sein können und
- eine gerechtere Leistungsbewertung ermöglichen.

Das individuelle (ipsative) Bezugssystem.

Ingrid hat eine Englischarbeit zurückerhalten. Als sie nach Hause kommt, fragt die Mutter besorgt: »Ist es diesmal wieder eine 5 geworden?« »Nein, gerade noch eine 4, bin ich froh«, sagt Ingrid und man spürt, daß sie erleichtert ist, weil sie sich doch so sehr angestrengt hatte, um nicht wie sonst zu versagen. Als der Vater hinzukommt,

Schlußfolgerung

Bewertung

Bezugssystem 2

Beispiel

fragt er: »Und wie ist die Arbeit insgesamt ausgefallen? Zeig mal den Zensurenspiegel«. Ingrid legt das Heft auf den Tisch, in dem sich unter der Zensur ein gestempelter Vordruck befindet, in den der Lehrer die Notenverteilung der Klasse eingetragen hat:

1	2	3	4	5	6
4	11	10	3	1	/

»Die Arbeit ist ja viel zu gut ausgefallen«, sagt der Vater. »Da hättest du ruhig besser abschneiden können. Was für eine Note hat denn Erika?«

- Erläuterung** Dieses Beispiel zeigt, daß in der Argumentation bzw. im persönlichen Erleben verschiedene Bezugssysteme verwendet werden:
- Beurteiler 1**
- der Vater beurteilt die Leistung aufgrund von *sozialen Vergleichsprozessen*; mit der Note allein kann er nichts anfangen. Erst das soziale Bezugssystem ermöglicht ihm eine Einschätzung der Leistung. Er interpretiert die individuelle Notenverschiebung bei Ingrid relativ zur Notenverschiebung innerhalb der Bezugsgruppe und gelangt deshalb zu dem Schluß, daß seine Tochter auch weiterhin zu den Schulversagern gehört.
- Beurteiler 2**
- Die Tochter dagegen erlebt die Beurteilung in ihrem *individuellen Bezugssystem*. Sie hat sich - gemessen an ihren vorangegangenen Leistungen - verbessert und damit ihre Schulleistungsschwierigkeiten überwunden. Sie weiß, daß sie sich diesmal mehr angestrengt hat als sonst, wodurch ihre individuumzentrierte Interpretation bestärkt wird.
- Weiterführung** Während beim sozialen Bezugssystem das *Leistungsprodukt* - gleichsam wie in einer Momentaufnahme - beurteilt wird, muß man beim individuellen Bezugssystem den *Leistungsprozeß* von einzelnen Schülern in den Mittelpunkt stellen: Entscheidend ist, wie ein Schüler sich in bezug auf seine persönliche Leistungskurve über einen gewissen Zeitraum hinweg entwickelt. Die Beurteilung erfolgt dabei unabhängig von dem Leistungsstand der Mitschüler.
- Praxisrelevanz** Für die Diagnose und Definition von Schulleistungsschwierigkeiten ist dieses individuelle oder ipsative Bezugssystem sehr wichtig, da die Schulleistung kein so stabiles Persönlichkeitsmerkmal ist wie z. B. die Augenfarbe, die Körpergröße oder die Intelligenz (wobei sich diese drei Merkmale auch in ihrem Grad an Stabilität unterscheiden), sondern in höherem Maße als *situationsabhängig* anzusehen ist und von vielen teils unbekanntenen Faktoren beeinflusst wird. Darum ist der individuelle Leistungsverlauf selten identisch mit dem kollektiven Leistungsverlauf einer Klasse. Es gibt z. B. ein nur vorübergehendes Leistungsversagen, das der Lehrer durch entsprechende pädagogische Förderung kurzfristig beheben kann.
- Folgerung** Die Verwendung eines individuellen Bezugssystems kann also differentialdiagnostisch hilfreich sein.
- Lehrer haben das individuelle Bezugssystem schon immer mitberücksichtigt.
- Beispiel** Das geschieht z. B. dann, wenn eine »pädagogische Zensur« gegeben wird, ein Schüler mit einer besseren Note für eine Anstrengung belohnt wird, die - gemessen an diesem Schüler selbst - zu einer Leistungsverbesserung geführt hat, ohne daß sich deswegen die relative Position des Schülers im sozialen Bezugssystem »Schulklasse« verbessert hat.

Das sachliche oder kriteriumsorientierte Bezugssystem

Bezugssystem 3

Die *moderne pädagogische Diagnostik* (vgl. INGENKAMP 1977 b; SCHWARZER/SCHWARZER 1977 a; HELLER 1978, 1984; KORNMANN u.a. 1983; EBERLE/KORNMANN 1984; WENDELER 1984) entwickelt sich in verschiedene Richtungen, u. a. in eine, bei der nicht individuelle Unterschiede, sondern der *Erfolg pädagogischer Maßnahmen* interessieren.

Begriffsklärung

Die *Lernerfolgsmessung* (KLAUER 1977) verwendet daher anstelle eines sozialen ein *sachbezogenes Bezugssystem*, bei dem die Leistung mit einem vom Lehrer gesetzten (absoluten) Leistungsstandard, auch Lernziel oder *Kriterium* genannt, verglichen wird.

Die begriffliche Unterscheidung zwischen norm- und kriteriumsorientierter Diagnose geht auf einen Vorschlag von GLASER im Jahre 1963 zurück (in STRITTMATTER 1973) und kennzeichnet einen Wandel in grundlegenden didaktischen Auffassungen, die im Zusammenhang mit

- der Programmierten Instruktion und
- dem Zielerreichenden Lernen

entstanden sind (darauf wird im Basistext III, Teil C und Studententext III, Abschn. 2.7 eingegangen).

Verweis

Unterricht wird als zielgerichtetes Geschehen betrachtet. Die Beherrschung bestimmter Anforderungen beruht auf einer systematischen pädagogischen Einwirkung, die so organisiert sein sollte, daß *kein normalverteiltes Ergebnis* auftritt.

Sowohl für die individuelle Förderung von Schülern als auch für die Organisation von Lernprozessen ist es wichtig zu wissen, ob jeder Schüler das Kriterium erreicht hat bzw. den »Stoff beherrscht« und der Unterricht fortgesetzt werden kann.

Systematisch aufgebaute Lehrgänge bzw. gut aufeinander folgende Lehrpläne (Curricula) eignen sich besonders für eine solche Konzeption. Die Erforschung von Lern- und Leistungshierarchien im Rahmen der Lehrstoffanalyse soll bedeutsame Informationen für einen optimal aufgebauten Unterricht liefern (KLAUER 1974; SCHOTT 1975).

Ein lehrzielorientierter Unterricht benötigt ein kriteriumsorientiertes Bezugssystem für die Leistungsbeurteilung. Die Leistungsergebnisse sind dabei nicht normal verteilt, sondern dichotom (»zweigeteilt«), wie Abbildung 5 zeigt.

Haben vier Fünftel der Schüler einer Klasse das Kriterium erreicht, sind die restlichen 20 % als »Versager« zu definieren; doch liegt es in der Intention des »Zielerreichenden Lernens«, die mögliche Ursache dafür weniger im Individuum, sondern eher in der Qualität des Unterrichts zu suchen.

Erklärung

Die vorrangige Aufgabe des Lehrers ist es daher, alle didaktischen »Reserven« auszuschöpfen, um möglichst allen Schülern zur Lehrzielerreichung zu verhelfen. Dieser Ansatz läßt erwarten, daß Schulleistungsschwierigkeiten, die durch den Unterricht bedingt sind, nicht mehr auftreten oder doch zumindest erheblich verringert werden.

Aus den Darstellungen der drei Bezugssysteme sollte deutlich werden, daß es nicht sinnvoll sein kann, eines oder zwei davon mit dem Ziel abzuschaffen, Schulleistungsschwierigkeiten zu beseitigen. Bezugssysteme an sich sind weder gut noch schlecht; sie sind immer vorhanden. Entscheidend sind die Bewertungs- und Förderkonsequenzen, die sich bei ihrer Anwendung ergeben. Der Pädagoge muß sich daher in Situationen der Leistungsbeurteilung und der Diagnose von Schulleistungsschwierigkeiten überlegen, *wie er* zu seinem Urteil gekommen ist und *aufgrund welchen Bezugssystems* »Leistungsversagen« festgestellt wurde.

Fazit

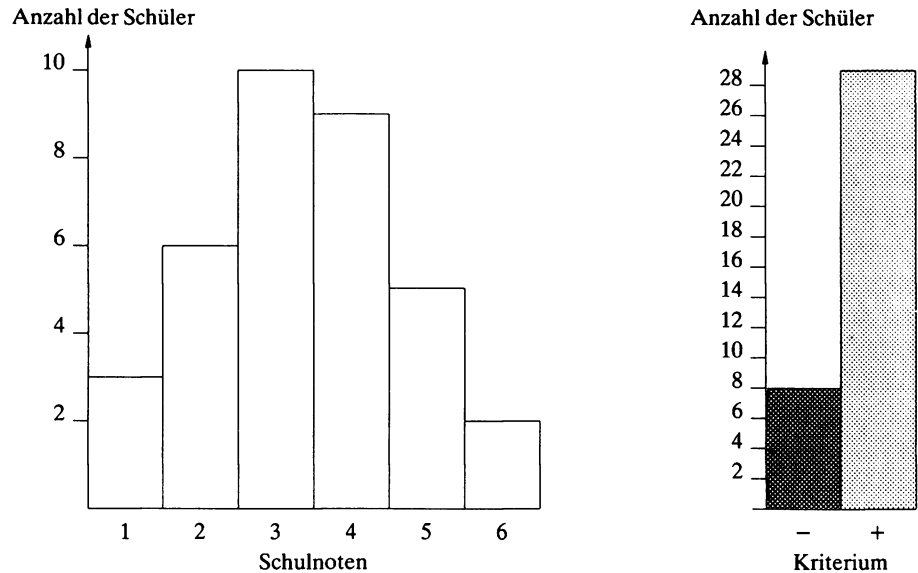


Abbildung 5: Erwartete Verteilung der Lernergebnisse bei einem sozialen Bezugssystem (links) und einem kriteriumsorientierten Bezugssystem (rechts)

2.2.2. Generalität von Schulleistungsschwierigkeiten

2.2.2.1. Zur Unterscheidung von generellen und partiellen Schulleistungsschwierigkeiten

Hinführung

Die verschiedenen Bezugssysteme liefern Maßstäbe für Definition und Diagnose von Schulleistungsschwierigkeiten. Es ist aber nicht so, daß der Abstand zu dem gewählten Vergleichsmaßstab für alle Leistungen eines Schülers gleich ist. Viele Schüler versagen z. B. nur in einem Fach bzw. einer bestimmten Kulturtechnik und erbringen in allen anderen Bereichen durchschnittliche oder sogar überdurchschnittliche Leistungen.

Dieser Sachverhalt wirft die Frage nach der Generalität von Leistungsschwierigkeiten auf: Wie allgemein (generell) oder wie speziell (partiell) stellt sich die Schwierigkeit bei einem Schüler dar?

Aspekt 1

Die Frage nach dem Allgemeingrad bezieht sich vor allem auf den *horizontalen Aspekt* des Leistungsversagens: Die Leistungen des Schülers werden zu einem bestimmten Zeitpunkt einer *Querschnittsbetrachtung* unterzogen.

Aspekt 2

Eine andere Sichtweise (auf die wir später eingehen) ist der *vertikale Aspekt*, bei dem das Leistungsverhalten des Schülers über einen zeitlichen Verlauf hinweg einer *Längsschnittbetrachtung* unterzogen wird (kumulative Schulleistungsschwierigkeiten).

weitere Aspekte

Man kann Leistungsschwierigkeiten auch unter den Aspekten

- *Ausprägungsgrad* (Höhe und Komplexität)
- *Profil* und
- *Verlauf*

diskutieren.

Die Frage, ob ein Versagen als generell oder als partiell zu bezeichnen ist, betrifft das *Leistungsprofil* des Schülers; auf das Profil und den Grad der Beeinträchtigung wird im folgenden eingegangen.

Ausführung

Bereits bei der Erörterung der Bezugssysteme, aufgrund derer Leistungsschwierigkeiten betrachtet und beurteilt werden, haben wir schon gesehen, daß *Schulleistungsschwierigkeiten grundsätzlich* unterschiedlich eingeschätzt werden können: Sie werden bestimmt als relative Abweichung von Maßstäben innerhalb verschiedener Bezugssysteme, die ihrerseits auf unterschiedliche Weise zustande kommen können.

Die *Erwartungen* an die Leistung des Schülers können in einem Profil dargestellt werden, da verschiedene Fähigkeiten oder Fertigkeiten unterschiedlich gewichtet werden.

In unserem Kulturkreis gelten z. B. Lesen und Rechtschreiben als besonders bedeutsam. Menschen, die dabei versagen, werden sozial auffällig und stellen für die Schule ein besonderes Problem dar. Unter Analphabeten würden diese Menschen überhaupt nicht auffallen. Ihre Leistungsabweichung ist also jeweils bestimmt von den allgemeinen sozialen Erwartungen.

Beispiel

Der Vergleich des individuellen Leistungsprofils mit einem normativen Anforderungsprofil liefert Informationen über

- den Grad der durchschnittlichen Abweichung,
- deren Richtung und
- die einzelnen Diskrepanzen zwischen Anforderungen und Leistungen - also über das *Abweichungsprofil*.

Ist das Abweichungsprofil bekannt, kann entschieden werden, ob die Minderleistung noch als »partiell« oder schon als »generell« bezeichnet werden soll.

Die folgende Abbildung zeigt die Leistungsprofile zweier Schüler.

Beispiel

Zur Veranschaulichung

- wurde das hypothetische Anforderungsprofil in eine Anforderungsgerade umgewandelt (Standardisierung);
- wurden Polygone verwendet, obwohl sie statistisch gesehen nicht sinnvoll sind, da die Merkmale auf der Abszisse nur über Nominalskalenniveau verfügen.

Es liegt nahe, den ersten Schüler als generellen und den zweiten als partiellen Schulversager zu bezeichnen. Diese Unterscheidung ist deshalb wichtig, weil sich die Vermutung aufdrängt, daß es verschiedene Bedingungskonstellationen sind, die die jeweilige Leistungsschwierigkeit verursachen. Bei vordergründiger Betrachtungsweise ließe sich der Schluß ziehen, generelle Schwierigkeiten wären auf Intelligenzdefizite und partielle Schwierigkeiten auf spezielle Funktionsstörungen oder motivationale Probleme zurückzuführen. Dieser häufig zu findende alltagspsychologische Erklärungsversuch wird weiter unten korrigiert und differenziert.

Erklärung

Mit der *herkömmlichen Diagnose von Lernergebnissen* ist oft folgende Klassifikation (Einstufung) von Schülern verbunden:

Weiterführung

- Schüler mit generellen Schwierigkeiten werden vorschnell vielleicht als Minderbegabte oder Lernbehinderte etikettiert,
- Schüler mit partiellen Schwierigkeiten vielleicht als Lerngestörte, Underachiever oder Legastheniker.

In der *modernen Pädagogischen Diagnostik* wird mehr Wert gelegt auf die Diagnose von *Lernprozessen* und die Analyse von schulischen Bedingungen, die das Leistungsverhalten verändern. Damit ist die Abkehr von einer überwiegend individuumzentrierten Betrachtungsweise verbunden, die die Ursa-

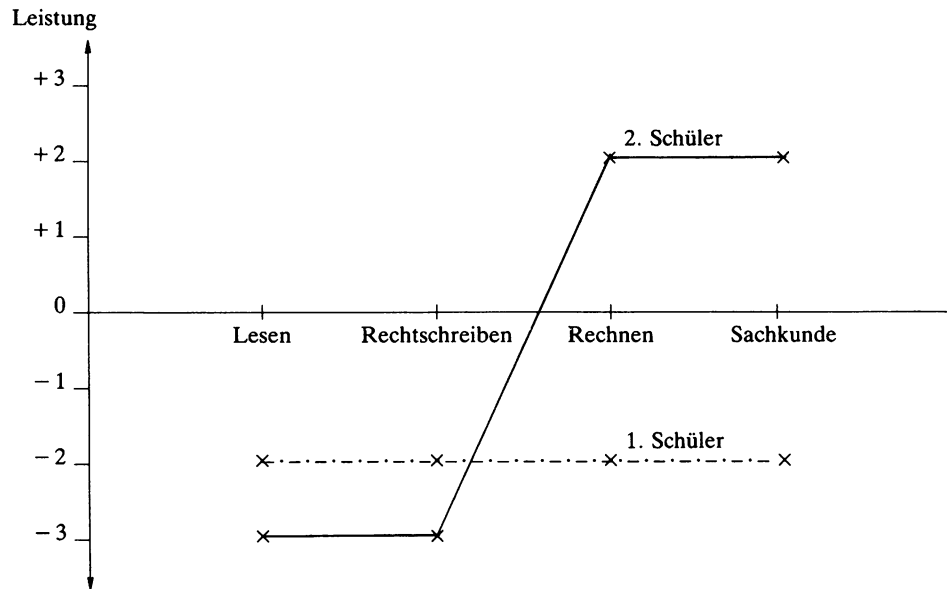


Abbildung 6: Leistungsprofile von zwei Schülern
(Zur besseren Veranschaulichung verwenden wir Polygone, obwohl sie statistisch gesehen nicht sinnvoll sind, da die Merkmale auf der Abszisse nur über Nominalskalenniveau verfügen).

che für Leistungsschwierigkeiten vor allem in der Persönlichkeit des Schülers selbst gesehen hatte (vgl. BARKEY/LANGFELDT/NEUMANN 1976).

Beispiele

Schüler 1

Man könnte sich bei Abbildung 6 z. B. vorstellen, daß

– der erste Schüler aufgrund seiner soziokulturellen Herkunft benachteiligt ist, sobald er sich in standardisierten schulischen Situationen bewähren soll, und deswegen ein generell niedriges Leistungsniveau erreicht;

Schüler 2

– der zweite Schüler aufgrund einer Reihe von Persönlichkeitsmerkmalen und Lernerfahrungen nicht ausreichend von der Leselehre profitiert, die gerade an seiner Schule durchgeführt wird, während er bei einer anderen Methode viel erfolgreicher wäre.

Problematisierung

In beiden Fällen beruhen die Leistungsschwierigkeiten eigentlich nicht auf individuellen Problemen, sondern sind institutionell und sozio-kulturell bedingt. Man könnte auch sagen: Ein Schüler hat *Lernschwierigkeiten*, weil die Schule *Lehrschwierigkeiten* hat; d. h. sie ist noch nicht genügend darauf eingerichtet, alle die ihr anvertrauten »Klienten« in angemessener Weise zu fördern. Damit besteht die Gefahr, daß die Schule mögliche Ursachen des Leistungsversagens ihrer Schüler, an denen sie selbst beteiligt ist, übersieht bzw. nicht reflektiert.

Folgerung

Diese Überlegungen beziehen sich nur auf die *mögliche schulische Bedingtheit von Leistungsschwächen*. Sie sollen davor warnen, generelle oder partielle Schwierigkeiten als stabile Persönlichkeitsmerkmale anzusehen, weil eine Leistungsschwäche, die als generell diagnostiziert wird, bei einem Individuum ursprünglich nur partiell oder überhaupt nicht vorhanden gewesen sein kann und sich aufgrund situativer Einflüsse generalisiert haben könnte.

Die Unterscheidung von »generell« - »partiell« hat zunächst nur einordnende und beschreibende Funktion und erleichtert uns die Verständigung über einen Problemfall. Der Diagnose muß eine sorgfältige Bedingungsanalyse folgen, wobei Etikettierungen, Festschreibungen und einseitige Ursachenzuweisungen vermieden werden sollten.

Ein partieller Schulversager

- (a) liegt in jeder Hinsicht weit unter dem Durchschnitt der Klasse;
 - (b) zeigt bedeutsame Minderleistungen in verschiedenen Lernbereichen;
 - (c) hat Ausfälle, die später generalisiert werden.
-

Aufgabe 2

2.2.2.2. Zur Unterscheidung von Lernstörung und Lernbehinderung

Als *lernbehindert* werden Schüler im allgemeinen dann bezeichnet, wenn sie in ihrem Lern- und Leistungsverhalten *schwerwiegend, umfänglich und langdauernd* beeinträchtigt sind.

Was darunter im einzelnen zu verstehen ist, gilt als umstritten und soll später erörtert werden.

Begriffsklärung 1

In den Fällen, für die diese Beschreibungskategorien nicht zutreffen, wird ein Begriff verwendet, der weniger endgültig und folgenschwer ist: *Leichtere, partielle und vorübergehende* Beeinträchtigungen des Lern- und Leistungsverhaltens lassen sich als *Lernstörungen* bezeichnen.

Begriffsklärung 2

Wir sehen daran, daß die Begriffe »behindert« und »gestört« sich nicht allein auf die Kategorie »generell« - »partiell« zurückführen lassen, sondern daß als weitere Kategorien der *Schweregrad* und die *Dauer* der Schulleistungsschwierigkeiten zur Unterscheidung hinzugezogen werden.

Folgerung

Die Übergänge zwischen Behinderung und Störung sind allerdings fließend, weil es u. a. an geeigneten Möglichkeiten der Differentialdiagnose mangelt und eine *eindeutige Einschätzung* der bestehenden Lernschwierigkeit nicht zuletzt deshalb unmöglich ist.

Ein Schüler der 4. Klasse zeigt seit einigen Wochen erhebliche Minderleistungen in Mathematik, während er in anderen Fächern weiterhin durchschnittliche Leistungen erzielt.

Beispiel

Ob die partielle und schwerwiegende Beeinträchtigung vorübergehend oder langdauernd ist, läßt sich vorerst noch nicht absehen.

Der Beratungslehrer bezeichnet die aufgetretenen Schwierigkeiten als »Lernstörung«. Ein Intelligenztest ergibt einen IQ von 80. Schüler mit einem vergleichbaren Intelligenzniveau besuchen im allgemeinen die Sonderschule für Lernbehinderte. Die Hoffnung auf ein schnelles Vorübergehen der Schwierigkeiten sinkt. Warum aber, fragt sich der Beratungslehrer, sind die Leistungen in den anderen Fächern nicht beeinträchtigt? Nach einiger Zeit werden auch die Leistungen im Fach Deutsch schlechter, und der Schüler muß die Klasse wiederholen. Insgesamt vergrößert sich die Diskrepanz zwischen Anforderungen und Leistungen.

Der Beratungslehrer hält die sich entwickelnde Beeinträchtigung für eine »generalisierte Lernstörung«, die im Laufe der Zeit schwerwiegend, umfänglich, langdauernd und damit zu einer Lernbehinderung werden wird.

Über die Ursachen und pädagogischen Interventionsmöglichkeiten ist in dem genannten Beispiel nichts ausgesagt. Zunächst geht es um Diagnose- und Deskriptionsprobleme und damit auch um Definitions- und Abgrenzungsprobleme.

Erläuterung

Der Begriff »Lernbehinderung« wird auch heute noch so uneinheitlich gebraucht, daß es schwierig ist, zu einer einheitlichen Klassifizierung von Lern- und Leistungsstörungen zu kommen (vgl. KANTER 1976b; E. SANDER 1977). Diese Probleme ließen sich verringern, wenn (wie es früher einmal von BLEIDICK vorgeschlagen wurde) der Grad der Intelligenzausprägung als alleiniges Bestimmungskriterium für eine Lernbehinderung gelten würde: In diesem Sinne wäre jemand lernbehindert, der schwach begabt ist.

Diese Auffassung gilt heute als überholt. Schulleistungsschwierigkeiten lassen sich nur zu einem geringen Anteil auf Minderbegabung zurückführen; und auch in den Fällen, in denen es eindeutig möglich ist, stellt sich die Frage, worauf die Minderbegabung ihrerseits zurückzuführen ist. Möglicherweise haben ungünstige äußere Bedingungen Lernerfahrungen (Sozialisations-effekte) behindert und damit die niedrige Intelligenz und das daraus resultierende Schulversagen beeinflußt.

Das Intelligenzniveau gilt zwar als ein Merkmal für die Bestimmung von *Sonderschulbedürftigkeit*, muß aber mit Schulversagen gekoppelt sein (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 38).

Die Koppelung des Begriffs »Lernbehinderung« mit dem der »Sonderschulbedürftigkeit« hat zu Zirkelschlüssen geführt.

Denkanstoß

Man könnte daraus die operationale Definition herleiten: Lernbehindert ist, wer sich in der Sonderschule für Lernbehinderte befindet.

Für eine Vereinheitlichung der Neueinweisungen in Sonderschulen könnte man dann die Persönlichkeitsmerkmale der Sonderschüler empirisch bestimmen und dieses Merkmalsprofil zum Überweisungskriterium für alle leistungsschwachen Schüler in der Normalschule machen. Ein solches Vorgehen würde zu folgenschweren, pädagogisch unververtretbaren Selektionsentscheidungen führen. Man muß dabei berücksichtigen, daß sich in der Sonderschule für Lernbehinderte auch überdurchschnittlich intelligente Schüler befinden, die eigentlich »Lerngestörte« sind, aber aus anderen Gründen nicht mehr als »normal-schulfähig« angesehen werden.

Hieran ist der *relationale* Charakter der Lernbehinderung bzw. Sonderschulbedürftigkeit erkennbar (KLAUER 1975): Das Versagen eines Schülers wird in bezug auf gewisse Leistungserwartungen, die z. B. regional sehr verschieden sein können, bestimmt. Ein Schüler kann mit seiner Leistung in der einen Schule durchschnittlich sein und in einer anderen Schule hohe Diskrepanzen zu den Anforderungen aufweisen.

Begriffsklärung 1

KANTER beschreibt *Lernstörungen* besonders unter drei Aspekten:

Zitat

- »Störungen im Erwerb und in der Verfügung über Kulturleistungen (wie Lese-, Rechen-, Schreibstörungen, sprachkommunikative Störungen),
- Störungen psychischer und psychologischer Teilfunktionen (wie sensorische, motorische, kognitive, voluntative etc. Störungen),
- Störungen im Verlaufsgeschehen des Lernvorganges (wie Störungen in den Aufnahmeprozessen [Perzeption], in den Speicherprozessen [Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis], in den zentralen Verarbeitungsprozessen [kognitiver Verarbeitungsstil, Integrations- und Abstraktionsvorgänge], in den Wiedergabeprozessen [Erinnerung, Reproduktion] sowie in den begleitenden Aktivierungs-, Motivations-, Einübungs- und Verstärkungsprozessen).« (KANTER 1976 a, S. 291)

Begriffsklärung 2

Dagegen erhält die *Lernbehinderung* zunächst folgende allgemeine Beschreibung:

Zitat

»Unter Lernbehinderung im übergreifenden Sinne ist weder ein spezifisches psychologisches, medizinisches oder sonst einzelwissenschaftliches Syndrom (oder gar Symptom) noch ein bestimmter kausal-genetischer Faktor zu verstehen, vielmehr in pädagogisch-anthropologischer Sicht ein in Grenzen variables Leistungs- und Verhaltensbild, dem eine Mehrzahl von Verursachungsfaktoren und eine vielfältige Genese zugrunde liegen können. Es ist dadurch charakterisiert, daß hemmende Momente im Lerngeschehen – und kumulativ im Lernaufbau – die psychische Entwicklung eines Menschen, seine Bildungsgenese und letztlich seine Persongenese beeinträchtigen.« (KANTER 1976 b, S. 46)

Weiterhin unterscheidet KANTER zwischen

- Beeinträchtigungen des Lernens,
- Lernbehinderungen und
- Lernstörungen:

»Alle den Lernprozeß und den Lernaufbau (damit die psychische Entwicklung, die Bildungsgenese und letztlich die Persongenese) negativ beeinflussenden Momente werden *Beeinträchtigungen des Lernens* genannt.

Zitat

Als lernbehindert wird ein Mensch bezeichnet, der in seinem Lernen *schwerwiegend, langdauernd* und *umfänglich so beeinträchtigt* ist, daß deutlich normabweichende Verhaltens- und Leistungsformen sichtbar werden.

Bei weniger gravierenden, temporären oder *partiellen* Beeinträchtigungen spricht man von *Lernstörungen*. Der Übergang zwischen den Formen und Gradausprägungen ist fließend. Vor allem können sich Lernstörungen unter ungünstigen Bedingungen und über den Weg von *Wechsel- und Kumulationswirkungen* ausweiten sowie verfestigen und als »*generalisierte Lernstörungen*« das Erscheinungsbild der Lernbehinderung hervorrufen.« (KANTER 1976 b, S. 47)

Von entscheidender pädagogischer Bedeutung ist, daß KANTER

- Lernbehinderung nicht mit Sonderschulbedürftigkeit gleichsetzt, sondern
- die Frage nach der geeigneten Beschulung getrennt davon behandelt und
- den Begriff der »Sonderschulbedürftigen Lernbehinderung« einführt.

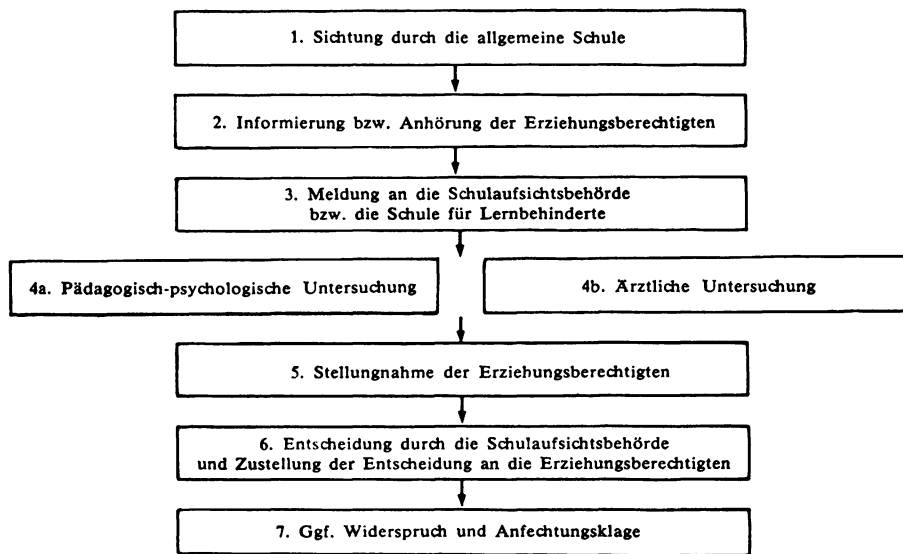


Abbildung 7: Bestimmungsschema sonderschulbedürftiger Lernbehinderung (KAUTTER 1980, S. 184)
(mit freundlicher Genehmigung des Marhold-Verlags)

Welche Merkmale charakterisieren eine *Lernbehinderung*?

Aufgabe 3

.....

.....

.....

.....

- Weiterführung Über die *Verbreitung* von Lernstörungen und Lernbehinderungen gibt es keine genauen Zahlenangaben, da sich jeweils nach Verständnis des Phänomens und damit verbundenen terminologischen Unschärfen eine andere Quote ergibt: Bei den Lernstörungen sind viele Prozentangaben möglich, wenn man den Begriff nur weit genug faßt.
- Relativ präzise werden neuerdings die *Quoten für die sonderschulbedürftige Lernbehinderung* geschätzt. Hier handelt es sich nicht um den Anteil der Lernbehinderten, die sich tatsächlich in Sonderschulen befinden, sondern um *Schätzungen der sonderschulbedürftigen Lernbehinderten*. Dabei wird von zwei Eckwerten ausgegangen (vgl. A. SANDER 1976): 1972 wurde für den Anteil der sonderschulbedürftigen Lernbehinderten an einem Altersjahrgang (Vollzeitschulpflichtige) von der
- Konferenz der Kultusminister (KMK) eine Quote von 4 % angegeben,
 - Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats eine Quote von 2,5 % genannt.
- Erläuterung Der Unterschied zwischen den beiden Angaben beruht darauf, daß sich
- die *KMK* am bestehenden Schulwesen orientiert und den Bedarf an Sonderschulplätzen kurzfristig kalkuliert;
 - die *Bildungskommission* dagegen längerfristig an einem reformierten Schulwesen orientiert, in dem die *Förderung von leistungsschwierigen Schülern in der Normalschule* ein größeres Gewicht erhält:
 - für 3-4 % der Schüler wird eine integrative Betreuung in Fördergruppen für notwendig gehalten,
 - weitere 10 % gelten als vorübergehend leistungsschwierig und sollen ebenfalls durch pädagogische Interventionen in allgemeinen Schulen gezielt gefördert werden.
 - Die Quote der Lernbehinderten im engeren Sinne fällt mit 2,5 % niedriger aus als bei der KMK.
- Bewertung Unter dem Beratungsgesichtspunkt ist der Ansatz der Bildungskommission der pädagogisch interessantere: Statt Schüler, die für nicht mehr normal-schulfähig gehalten werden, in Sonderschulen einzuweisen, gilt es, Mittel und Wege zu finden, ihre Schulleistungsschwierigkeiten im Rahmen der allgemeinen Schulen zu *beheben*. Dieses Bestreben, das im Zusammenhang mit den Bemühungen um die sozial-integrative Förderung von Schülern zu sehen ist, ist eine Konsequenz der Diskussion über
- die *Ursachen* von Schulleistungsschwierigkeiten (die weiter unten behandelt werden) und
 - die z. T. problematischen *Folgen* einer selektiven Praxis.
- Solange man der Ansicht war, daß sich die Leistungsschwierigkeiten vor allem auf einen Intelligenzdefekt und/oder eine im Individuum liegende Motivationsstörung zurückführen ließen, war der Gedanke an eine Sonderbeschulung plausibel.
- Inzwischen stehen *die schulischen Ursachen von Leistungsschwierigkeiten* im Vordergrund: Schulversagen wird eher als das Ergebnis einer Reihe von behinderten Lernerfahrungen angesehen.
- Die frühere »defektologische« Sichtweise hängt mit der Bevorzugung des »Medizinischen Modells« bei der Erklärung pädagogisch-psychologischer Schwierigkeiten zusammen (vgl. KEUPP 1972, 1974). BARKEY (1976) beschreibt drei Arten des Medizinischen Modells:

- »1. Infektiöses Krankheitsmodell: Von außen treffen Erreger/Viren auf den Organismus und bedingen Dysfunktionen, die phänomenologisch wie ätiologisch kategorisiert werden (beispielsweise Röteln/Masern). Dabei gilt allgemein, daß ein Element von außen kommt und im Organismus auffällige Prozesse bedingt. Für den psychiatrischen Bereich ließe sich als Beispiel etwa an Paralyse denken, während für die pädagogisch-psychologische Diagnostik alle Formen von Infektionskrankheiten, die zur Beeinträchtigung des zentralen und peripheren Nervensystems führen, zu nennen sind.
2. Als systematisches Krankheitsmodell wird eine vom Organismus quasi selbst bedingte Dysfunktion bezeichnet – beispielsweise Diabetes mellitus. Es handelt sich um dysfunktionale Normabweichungen organischer Prozesse, die Krankheit ›ruht‹ im Organismus. Für den Bereich auffälligen Verhaltens lassen sich als Beispiel die biochemische Theorie der Schizophrenie oder die Neurosen-Theorie, die von Fehlfunktionen des vegetativen Nervensystems ausgehen, nennen. Für den pädagogisch-psychologischen Bereich bieten sich zahlreiche Analogien für verschiedene Behinderungsformen an, die organische Determinanten favorisieren.
3. Als traumatisches Krankheitsmodell gilt ein durch Außenwirkung entstandener Schaden, der mit mehr oder weniger genereller Dysfunktion des Organismus einhergeht. Es handelt sich also um primäre Wirkung äußerer Faktoren. Für den Bereich abweichenden, auffälligen und störenden Verhaltens vertreten diesen Standpunkt Theorien, die vereinfacht ›Stress-Theorien‹ genannt werden. Den pädagogischen Diagnostiker läßt diese Annahme an Begriffe wie ›familiäre Belastung‹, ›ungünstiges Erziehungsmilieu‹ und ähnliches denken.« (BARKEY/LANGFELDT/NEUMANN 1976, S. 44)

Zitat

Diese Formen des Medizinischen Modells halten nach GOLDENBERG (1973) überwiegend an folgenden Annahmen fest:

1. »Das Individuum als Träger von gestörtem oder angemessenem Verhalten ist *krank* – d. h. es zeigt Anzeichen einer Geisteskrankheit (mental illness).
2. Die Symptome dieser Geisteskrankheit lassen sich wie die Symptome einer körperlichen Krankheit beobachten und kategorisieren.
3. Die Krankheit entspricht bestimmten zugrundeliegenden Agentien oder Prozessen, die innerhalb des Patienten gegeben sind.
4. Das gestörte oder unangepaßte Verhalten ergibt sich aus Erfahrungen oder Prozessen, die nicht mit denen bei unauffälligen Individuen vergleichbar sind.
5. Derartige individuelle Krankheit hat eine mehr oder weniger spezifische Ätiologie, und zwar sehr wahrscheinlich als Folge emotionaler Störungen in der frühen Kindheit.
6. Ist die Krankheit richtig diagnostiziert und die Ätiologie erst einmal bekannt, so kann die Therapie beginnen, die zur Heilung oder Besserung führt.« (BARKEY/LANGFELDT/NEUMANN 1976, S. 44)

Zitat

Das Medizinische Modell besagt also, daß äußere »Symptome«, z. B. Auffälligkeiten im Leistungsverhalten, eine krankhafte Ursache im *Individuum* haben. Dieser Ansatz ist nicht in jedem Fall überholt, denn es kann ja tatsächlich organische Befunde bei auffälligen Verhaltensweisen geben, z. B. minimale Hirndysfunktionen als Ursache von Lernstörungen.

Erläuterung

Das Medizinische Modell wird jedoch von den meisten Menschen zu stark und unkritisch verallgemeinert. Auch Lehrer neigen dazu, Verhaltensauffälligkeiten oder Leistungsschwierigkeiten als ausschließlich im Individuum selbst begründet zu sehen, also analog einer Erkrankung als eine Störung in der Schülerpersönlichkeit; dabei wird allzu leicht übersehen, daß auch äußere Rahmenbedingungen und die personale und sachliche Umwelt das Verhalten des einzelnen beeinflussen. Die Situation selbst ist oft »gestört«, d. h. sie hat

nachteilige Auswirkungen auf den einzelnen ohne dessen Verschulden, oder wird von bestimmten Schülern als gestört erlebt – ihr Verhalten kann so als eine durchaus angemessene Reaktion auf die Umwelt angesehen werden. Wer diesen Aspekt außer acht läßt, gerät in die Gefahr, Ursachen nicht zu erkennen oder fehlzudenken, und durch vorschnelle Etikettierung einen Prozeß der sich selbst erfüllenden Vorhersage einzuleiten (vgl. SCHWARZER/SCHWARZER 1977 a).

Einhergehend mit der Kritik am Medizinischen Modell, die um 1960 in den USA einsetzte, verändern sich auch die theoretischen Sichtweisen in den der Medizin verwandten Bereichen: In der Persönlichkeitspsychologie folgte z. B. der Abkehr von einer eigenschaftszentrierten die Hinwendung zu einer situations- und interaktionszentrierten Konzeption (vgl. die kognitive soziale Lerntheorie von MISCHEL 1973; siehe auch Abschn. 2.2.4).

Insgesamt dürfte ein Paradigmenwechsel von Krankheitsprinzipien zu überwiegend *sozialen* Prinzipien zu verzeichnen sein.

Aufgabe 4

Welche Probleme treten Ihrer Meinung nach auf, wenn das Medizinische Modell auf die Beschreibung und Erklärung des Schulversagens angewendet wird?

.....

.....

.....

.....

.....

2.2.2.3. Die erwartungswidrige Minderleistung

Beispiel

Ein Schüler versagt auf der ganzen Linie. Die Eltern erhalten die Mitteilung, daß die Versetzung gefährdet sei. Sie können sich nicht erklären, warum ihr Sohn so schwach ist, da sie selbst und ihre anderen Kinder immer erfolgreich gewesen sind, und bitten schließlich ihren Nachbarn, einen Psychologiestudenten, die Intelligenz des Jungen zu testen.

Dieser kommt zu dem Ergebnis, daß die Intelligenz überdurchschnittlich hoch ausgeprägt ist, und sagt zu den Eltern: »Der Fall ist klar; Sie haben eben einen Underachiever in der Familie«. Die Eltern sind froh, des Rätsels Lösung gefunden zu haben, und teilen den Befund den Lehrern mit in der Hoffnung, daß sich die Leistungen verbessern, weil die Lehrer nun motiviert sind, die »Begabungsreserven« des Jungen auszuschöpfen.

Erläuterung

Hier wurde das *individuelle Bezugssystem* verwendet, wobei

- nicht die *Diskrepanz* zwischen *Anforderung* und *Leistung* interessierte,
- sondern der *Unterschied* zwischen der *erwarteten* und der *tatsächlichen Leistung*, wobei die Erwartung durch das intellektuelle Niveau des Schülers bestimmt wird.

Wer Schulleistungen zeigt, die

- seiner Intelligenz entsprechen, gilt als *Achiever*;
- höher liegen als eigentlich zu erwarten gewesen wäre, ist ein *Overachiever*;
- niedriger liegen, ist ein *Underachiever*.

Begriffsklärung

Dieses Konzept beruht auf den zwei Konstrukten *Intelligenz* und *Schulleistung*, wobei das erste zur Norm für das zweite gemacht wird. Offensichtlich hat sich keine andere Größe gefunden, die in besserer Weise eine Vorhersage der Schulleistung ermöglicht als die Intelligenz. Die Bedeutung der Intelligenz für den Lernerfolg wird leider häufig überschätzt, und oftmals setzt man Intelligenz und Leistung nahezu gleich.

kritische Bewertung

Das führt natürlich zu einer unangemessenen Problematisierung von erwartungswidrigen Minderleistungen:

Leistet ein Schüler viel weniger, als von ihm aufgrund des Intelligenzwertes erwartet wird, »stimmt irgend etwas nicht« bei ihm. Man fragt sich, ob er wohl Motivationsstörungen habe. Es ging sogar so weit, daß man bei Underachievern einen Defekt, eine Krankheit, vermutete (was an das oben kritisierte Medizinische Modell erinnert).

In der Vergangenheit wurde eine Fülle von Forschungsarbeiten zum Phänomen des Underachievements durchgeführt, ohne daß sich brauchbare Befunde bzw. stichhaltige Begründungen ergaben.

Weiterführung

Das ist nicht verwunderlich, wenn man überlegt, mit welcher Berechtigung die Intelligenz zur Norm für die Schulleistung gemacht wird:

Die durchschnittliche Korrelation zwischen Intelligenz und Schulleistung liegt etwa bei $r = -.50$. Es wird also im allgemeinen nicht mehr als ein Viertel ($r^2 = .25$) der Schulleistungsvarianz von der Intelligenz aufgeklärt, auch wenn sich dieser Anteil in manchen Untersuchungen bis auf die Hälfte erhöhen läßt.

Im Normalfall lassen sich bei jeder Korrelation, die nicht »perfekt« (also kleiner als 1) ist, Schüler als Underachiever identifizieren, da eine Minderung der Korrelation allein schon aufgrund von Meß- und Schätzfehlern zu erwarten ist.

Die folgende Abbildung soll zur Veranschaulichung beitragen.

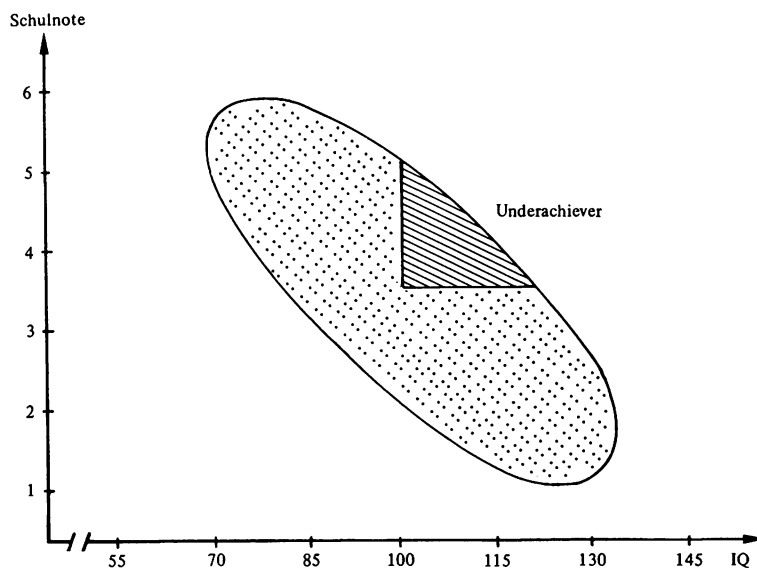


Abbildung 8: Korrelation zwischen Intelligenz und Schulleistung und Identifikation von Underachievern

- Erläuterung Die »Punktwolke« zeigt einen mittleren Zusammenhang der Merkmale »Intelligenz« und »Schulleistung« und beinhaltet als schraffierte Fläche den Anteil der Underachiever mit *über*durchschnittlicher Intelligenz bei *unter*durchschnittlicher Schulleistung.
Je geringer die Korrelation zwischen den beiden Merkmalen ist, desto kreisförmiger wird die »Punktwolke« und desto größer der Anteil der Underachiever. Bei einer Korrelation von $r = 0$ muß es immer 25 % Underachiever geben; nur indem man sehr extreme Trennwerte (cut-off points) auf beiden Skalen auswählt, könnte der Anteil manipuliert werden.
In der *Forschung* erfolgt die Bestimmung von Underachievern auf statistisch anspruchsvollere Weise, die wir hier aber nicht ausführen wollen.
- Bewertung Untersuchungen zur *Meßstabilität* des Konzepts haben ergeben, daß bei wiederholten Testungen die Zahl der *gleichartig* identifizierten Schüler minimal wird (WAHL 1975).
Nach jahrelanger Arbeit auf diesem Gebiet erklärt SIMONS (1976), daß sich Underachievement lediglich als Vorhersage- oder Schätzfehler interpretieren läßt; seit einiger Zeit ist das Konzept des Underachievements daher sehr umstritten:
- Zitat »Das Hauptinteresse in der Under- und Overachievement-Forschung haben die sogenannten hochintelligenten Schüler mit erwartungswidrig schlechten Schulleistungen (bright underachievers) gefunden. Um »Talente« nicht brachliegen zu lassen, bemühte man sich sehr intensiv, die Schulleistungen von underachievers durch geeignete Maßnahmen anzuheben. Einen Überblick über den Erfolg solcher Bemühungen geben BEDNAR und WEINBERG (1970). In der Regel versucht man, Schüler mit niedrigen Schulleistungen auf ein höheres, ihrem »Leistungspotential« entsprechendes Leistungsniveau zu bringen, indem neben einem direkten Zusatzunterricht vornehmlich versucht wird, die persönlichen Probleme dieser Schüler zu beheben, von denen man allerdings nie genau weiß, ob sie die *Ursache* oder die *Folge* schlechter Schulleistungen und der damit verbundenen Frustrationen sind. Die Berechtigung solcher Bemühungen wird allenfalls durch die Fixierung auf ein intellektuelles Leistungsprinzip in Frage gestellt, nicht jedoch durch unsere grundsätzliche Skepsis gegenüber der Klassifizierung von Schülern als underachievers.
Hinter der Etikettierung »underachiever« steht – oft sogar explizit – die von uns ... verworfene Auffassung, mittels der Intelligenztests werde die Intelligenzkapazität faßbar. Daß der underachiever nicht das leistet, wozu er »eigentlich« befähigt ist, wird ihm oft als moralische Schwäche, als Desinteresse usw. ausgelegt. In der Sicht vieler Lehrer sind ja Schüler, von denen sie meinen, sie könnten, wenn sie nur wollten, ein größeres Ärgernis als solche, die nichts dafür können, daß sie nichts können, weil sie nicht begabt sind.
Wir halten das Konzept des under- und overachievement für untauglich, da das Phänomen nicht zuverlässig gemessen werden kann; wir halten es für pädagogisch gefährlich, da im Vollzug der trotz der forschungsmethodischen Bedenken immer noch erfolgenden Etikettierung eines Schülers als underachiever aus einem statistischen Effekt ein negativ bewertetes Persönlichkeitsmerkmal wird.
Der statistische Effekt besteht eben darin, daß aufgrund der zwangsläufig unvollkommenen Korrelation zwischen intellektuellen Grundfähigkeiten und Schulleistungen die Schulleistungen bei einigen Schülern zu gut geschätzt werden (das sind dann die underachiever) und bei anderen zu schlecht. Underachievement ist somit, wie overachievement auch, nichts anderes als ein Vorhersage- bzw. Schätzfehler und keine Persönlichkeitseigenschaft.« (SIMONS 1976, S. 53, 54; vgl. auch FISCHER 1977; KLEBER 1977)
- Fazit Daher sollte der Beratungslehrer über das Konzept folgendes wissen:
- Underachievement ist keine Persönlichkeitseigenschaft, geschweige denn ein Defekt oder ein krankhaftes Defizit.

- Underachievement ist ein Konzept, das beschreibt, wie sich die Leistung eines Schülers im Verhältnis zu seiner Intelligenz darstellt (individuelles Bezugssystem).
- Diese Diskrepanz ist punktuell, hat also den Charakter einer Momentaufnahme, und kann bei einer Wiederholungsuntersuchung schon wieder verschwunden sein.
- Underachievement erklärt nichts. Wir meinen, daß es sich kaum lohnt, nach Ursachen von erwartungswidrigen Minderleistungen zu forschen.
- Underachievement kann als eine pädagogische Herausforderung verstanden werden: Lehrer werden vielleicht durch die subjektiv als diskrepanz empfundene Erwartungswidrigkeit dazu motiviert, durch bessere pädagogische Einflußnahme die Leistungsschwierigkeiten zu vermindern. Allerdings darf das kein Grund sein, erwartungsgemäß (bei niedriger Intelligenz) leistungsschwache Schüler vergleichsweise weniger zu fördern.

Es ist nicht bekannt, ob Underachiever anders gefördert werden sollten als leistungsschwache Achiever. Die Forschung müßte sich hier mit möglichen Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden befassen, um entsprechende Aufschlüsse zu erhalten (vgl. SCHWARZER/STEINHAGEN 1975).

Wir glauben allerdings nicht an einen solchen differentiellen Effekt: Wenn es eine spezifische »Underachiever-Behandlung« gäbe, müßte es eine inhaltliche Erklärung für die Entstehung von Underachievement geben. Dagegen spricht zur Zeit fast alles, vor allem aber die wohlbegründeten Aussagen von SIMONS (1976) und WAHL (1975).

Heutzutage erleben wir bei vielen Begriffen einen Bedeutungswandel, so daß man ein Konzept lieber in Abänderung betrachtet, statt es einfach über Bord zu werfen.

Wenn wir den Begriff »Underachievement« im folgenden beibehalten, so *nur beschreibend*, nicht aber erklärend.

Begründung

Ein solcher Beschreibungsbegriff für eine Erwartungswidrigkeit erleichtert die Verständigung zwischen Beratern und anderen Personen. In diesem Zusammenhang ist auch eine zusätzliche Unterscheidung hilfreich, nämlich die zwischen generellen und partiellen Underachievern:

- Ein *genereller Underachiever* zeigt im Hinblick auf seine Intelligenz insgesamt erwartungswidrige Minderleistungen;
- Ein *partieller Underachiever* hat nur Ausfälle in Teilbereichen schulischen Lernens.

Als partielle Underachiever können auch »Legastheniker« bezeichnet werden, weil sie eine isolierte Leistungsschwäche im Lesen und Rechtschreiben aufweisen. Die Legasthenie oder Lese-Rechtschreib-Schwäche beruht

- *formal* auf einer auffälligen Diskrepanz zwischen der Intelligenz und der Lese-Rechtschreib-Fähigkeit und
- *inhaltlich* wohl vor allem auf Schwierigkeiten in der gedächtnismäßigen Informationsspeicherung, der akustischen Gliederungsfähigkeit und der sprachlichen Lernfähigkeit.

2.2.3. Kumulative Schulleistungsschwierigkeiten

Im vorhergehenden Abschnitt ging es um die Generalität von Schulleistungen und damit um den horizontalen Aspekt des Leistungsproblems.

Anknüpfung

In einer *Querschnittsbetrachtung* lassen sich

- Höhe und Profil des Leistungsverhaltens bestimmen und
- partielles gegenüber generellem Schulversagen definieren.

Schon bei der Diskussion der »generalisierten Lernstörungen« wurde deutlich, daß der *zeitliche Verlauf* nicht außer acht gelassen werden kann.

Daher wenden wir uns nun dem *vertikalen Aspekt* zu: Darunter verstehen wir das *Anwachsen* eines Schwierigkeitspotentials oder die *Ansammlung* von einzelnen Störfaktoren im Lernprozeß, woraus sich eine *zunehmende Beeinträchtigung* im Lernen ergibt.

Die Aussagen in diesem Abschnitt sind nicht als Vorwürfe gegenüber der Schule und den Lehrern zu verstehen. Wir können davon ausgehen, daß sich alle am Schulgeschehen Beteiligten in bester Absicht darum bemühen, zum Wohle des Kindes Entscheidungen zu treffen. Allerdings zeigen die Befunde aus den verschiedenen empirischen Untersuchungen, daß sich unser Wissensbestand über Lernprozesse und -schwierigkeiten verändert und erweitert. Daher ist es von Zeit zu Zeit notwendig, aufklärend und sensibilisierend auf die Lehrer einzuwirken, um aus dem zunehmenden Erkenntnisgewinn Konsequenzen für pädagogisches Handeln zu ziehen.

2.2.3.1. Die Verfestigung unterschiedlicher Schuleingangsvoraussetzungen

Individuelle Unterschiede zwischen Schulanfängern werden in hohem Maße auch durch die unterschiedliche Primärsozialisation hervorgerufen. Im Rahmen der Diskussion um die ausgleichende (kompensatorische) Vorschulerziehung wurde oft die Meinung vertreten, daß für Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen allein der frühere Beginn der gemeinsamen Beschulung hinreichend sei, um einen Ausgleich zu erzielen. Das hat sich aber

- als eine *Unterschätzung* außerschulischer Einflüsse auf das Lernverhalten und
 - als *Überschätzung* der schulischen Sozialisation
- herausgestellt.

Obwohl *Chancengleichheit* ein erklärtes Ziel jedes modernen Schulwesens ist (siehe Studententext II), läßt sich immer wieder feststellen, daß dieses Ziel nicht erreicht wird, sondern daß sich die individuellen Unterschiede zwischen Schülern im Laufe der Schulzeit sogar noch vergrößern (WEINERT 1974; SIMONS 1976). Am deutlichsten wird dieser Effekt bei den spezifischen Unterschieden der Schüler aus unterschiedlichen Sozialschichten.

Ausgleichende und individuell fördernde Maßnahmen der Schule sollen dazu führen, daß alle Schüler von ihrem Bildungsangebot gleichermaßen profitieren. Besonders die Einrichtung der *Vorschule* ist mit diesen Zielen in Verbindung gebracht worden.

Bewertung	Der allgemeine Irrtum bestand in der Vorstellung, daß gleiche Beschulung »an sich« schon ein Beitrag zur Chancengleichheit sei. Das Gegenteil ist der Fall: Wenn die Schule auf individuell <i>verschiedene</i> Schüler mit einem für alle <i>gleichen</i> Bildungsangebot einwirkt, profitieren die einen mehr und die anderen weniger davon; die individuellen Unterschiede werden also immer größer.
Beispiel	Werden vor dem Schuleintritt verschiedene intellektuelle bzw. schulisch bedeutsame Merkmale bei Unterschicht- und Mittelschichtkindern quantitativ und qualitativ erfaßt, so läßt sich im allgemeinen eine geringfügige Überlegenheit der Mittelschichtkinder feststellen; das ist nicht weiter verwunderlich, da Sprache, Wertmaßstäbe, Verhaltensnormen usw. in Schule und Mittelschichtelternhaus relativ ähnlich sind.

Im Laufe der Schulzeit verstärken sich die Unterschiede zwischen den Sozial-schichten. Dieses Phänomen ist als »Schereneffekt« bekannt geworden (MANDL 1975; RÜDIGER/KORMANN/PEEZ 1976; SIMONS 1976).

Bei völlig gleichen innerschulischen Bedingungen für alle Schüler müssen die Lernerfolgsunterschiede zwangsläufig auf die außerschulischen Einflüsse vor und während der Beschulung zurückgeführt werden. Das läßt sich entsprechend der Anlage-Umwelt-Problematik in der Intelligenzforschung illustrieren:

»Angenommen, wir könnten die Umweltbedingungen wirklich völlig gleich gestalten, wir wären also in der Lage, tatsächlich gleiche »Bildungschancen« zu verwirklichen. Dann würde die umweltbedingte Varianz Null werden. Das Ergebnis wäre eine Erbllichkeit von 1.00 oder 100 Prozent! In dem Maße, in dem es den modernen Gesellschaften gelingt, die Bildungschancen und Lebensbedingungen immer mehr einander anzugleichen, in dem Maße werden die Erbfaktoren eine immer größere Rolle spielen. Ähnliches gilt auch für die Angleichung der schulischen Lernbedingungen, wie es dem Konzept der Gesamtschule zugrunde liegt. Im Extremfall einer solchen Entwicklung würde der Intelligenztest – bis auf Meßfehler – nur erbbedingte Unterschiede messen.« (KLAUER 1975, S. 32)

Zitat

Wenn die Schulleistungsunterschiede das Ergebnis *schulischer Beeinflussung* sein sollen, kommt es darauf an, ein *ungleiches Bildungsangebot* bereitzuhalten: Die Schüler müssen *verschieden unterrichtet* werden, damit sie *gleichermaßen profitieren* können. Nur differenzierte Förderung kann verhindern, daß sozial Benachteiligte zu Schulversagern werden und es ermöglichen, daß alle Schüler ihrer Fähigkeit und Begabung entsprechend optimal gefördert werden.

Weiterführung

Bis heute ist es in der Schule noch nicht gelungen, eine Didaktik zu verwirklichen, die dieser Zielvorstellung gerecht wird. Stattdessen reagiert sie auf Minderleistungen mit Selektionsentscheidungen wie z. B.

- Zurückstellungen vom Schulbesuch,
- Nichtversetzungen und
- Sonderschulüberweisungen.

BROPHY/GOOD (1976) unterscheiden zwischen

- *proaktiven* Lehrern, die ausgleichend wirken,
- *reaktiven* Lehrern, die bestehende Unterschiede zwischen Schülern als gegeben hinnehmen, und
- *überreaktiven* Lehrern, die diese Unterschiede vergrößern (vgl. SCHWARZER/SCHWARZER 1977 a).

Typus 1

Typus 2

Typus 3

Übertragen wir diese – hier vereinfachte – Typisierung auf das Schulsystem, könnte es als reaktiv und sogar überreaktiv charakterisiert werden, obwohl es sich eher als proaktiv darstellt, indem es individuelle Förderung nicht nur anstrebt, sondern auch verwirklicht.

Die Sitzenbleiberquoten weisen darauf hin, daß neben anderen Effekten auch vor allem überreaktive schulische Entscheidungen für kumulative Schulleistungsschwierigkeiten bedeutsam sind.

Besonders kraß zeigt sich dies bei der Nichtversetzung von Vorschülern: Wenn gerade die Vorschule, die das Ziel hat, die Chancengleichheit zu erhöhen, einen Teil ihrer Schüler sitzenbleiben läßt, erfüllt sie nicht nur ihre Aufgabe nicht, sondern sie ist überreaktiv – sie sondert die Schüler aus, deren Unterrichtung ihr schwerfällt.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung neu eingerichteter Versuchsklassen wurden 167 Vorschüler für eine Studie über »Sitzenbleiben in der Vorschule: eine Analyse von Drop-out-Kindern« (CH. SCHWARZER 1976, S. 117) pädagogisch-diagnostisch untersucht.

Untersuchung

11 Kinder, von denen 8 aus der sozialen Unterschicht kamen, mußten das Vorschuljahr wegen zu schwachen Leistungen wiederholen. Das ist eine Sitzenbleiberquote von 6,6%!

Sie entspricht der Zahl der Zurückstellungen vom Schulbesuch und zeigt die Parallelität dieser beiden Arten der institutionell bedingten Entscheidungen, mit denen die Schule auf Mißerfolg reagiert.

Zitat »Zurückstellen und Sitzenbleiben stellen nur Akzentverschiebungen innerhalb einer relativ konstanten negativen Auslesequote bei Schulbeginn dar.« (RÜDIGER/KORMANN/PEEZ 1976, S. 56)

Die Sitzenbleiberquoten betragen in der Bundesrepublik Deutschland 1970

- 4,8 % im ersten Schuljahr,
- 4,6 % im zweiten Schuljahr,
- 2,8 % im dritten Schuljahr,
- 3,6 % im vierten Schuljahr (KNIEL 1976, S. 9).

Aufgrund dieser und anderer Zahlen können wir vermuten, daß die Grundschule auf Schulschwierigkeiten selektiv reagiert.

Die Entstehung von Lern- und Leistungsstörungen kann als ein *kumulativer Prozeß* angesehen werden, an dessen *Beginn* die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen beim Schuleintritt stehen.

Im Verlauf der schulischen Sozialisation ist die Tendenz zu beobachten, daß sich die Schwierigkeiten bei lernschwachen Schülern verfestigen, sofern von den Schulen keine spezifischen Förderungsmaßnahmen angeboten werden.

Dieser kumulative Prozeß verläuft im Normalfall bei einem leistungsschwachen Schüler in folgender Weise:

- | | |
|-----------|---|
| Schritt 1 | • Die Schule reagiert auf Minderleistung mit gutgemeinter <i>Kontrolle</i> , die für den Betroffenen aber mit einer subjektiven Beeinträchtigung seines Selbstkonzeptes verbunden ist. |
| Schritt 2 | • Wenn sich die Leistungen - am sozialen Bezugssystem gemessen - nicht verbessern, handelt die Schule oft <i>überreaktiv</i> und sondert Schüler aus. Sie werden damit als Lerngestörte oder Schulversager etikettiert. |
| Schritt 3 | • Wer einmal sitzenbleibt, läuft Gefahr, ein zweites Mal sitzenzubleiben, da sich die <i>Nichtversetzung</i> oft als unzureichende Intervention erweist, und keine speziell auf die individuelle Schwierigkeit zugeschnittene pädagogische Maßnahme ist. |
| Schritt 4 | • Nach zweimaligem Sitzenbleiben erfolgt die <i>Überprüfung auf Sonderschulbedürftigkeit</i> . Aus der Leistungsschwierigkeit wurde kumulativ eine generalisierte Lernstörung von der Qualität einer Lernbehinderung (schwerwiegende, umfängliche und langdauernde Beeinträchtigung). |

Der *formale Ablauf* gibt allerdings noch keine genaue Auskunft

- über die *Entstehung* eines »kumulativen Defizits« in den einzelnen Leistungs- und Verhaltensbereichen sowie
- über die detaillierten innerschulischen *Bedingungen*, die im Einzelfall solche Effekte herbeiführen können.

An dieser Stelle ist entscheidend, wie das Verhältnis zwischen außerschulisch bedingten individuellen Unterschieden und dem Grad der Gleichheit oder Differenziertheit der schulischen Lernbedingungen aussieht. Es gibt natürlich Kinder, die schon mit einer Störung (mit Krankheitswert) zur Schule kommen; von diesen Ausnahmen wollen wir hier absehen.

Bisher wurde die Kumulation von Schwierigkeiten nur global und institutionell beschrieben und interpretiert; nun soll auch der *unterrichtliche* (oder »mikrodidaktische«) *Aspekt* aufgezeigt werden.

Im Wesentlichen ist der Unterricht lehrgangsmäßig aufgebaut. Beim Erlernen der Kulturtechniken z. B. folgt ein Schritt auf den anderen. Lesen, Rechtschreiben, Rechnen und die Fremdsprachen lernt man im allgemeinen in sehr hochstrukturierter Form. Der Unterricht ist sequenziert bzw. hierarchisiert, und das Erlernen jeder neuen Einheit erfordert die Beherrschung der vorangegangenen. Die jeweiligen *Vorkenntnisse* haben demnach eine ganz wesentliche Bedeutung für den Lernerfolg. Ein Schüler, der vorübergehend Schwierigkeiten im Lernprozeß hat und keine Hilfe bzw. Nachhilfe erhält, muß damit rechnen, daß sich weitere Schwierigkeiten für ihn auftun werden.

Die Erforschung von *Lern-* und *Leistungshierarchien* und der darauf zugeschnittenen didaktischen Anordnungen steht noch in den Anfängen.

»Unter einer Lehrzielhierarchie verstehen wir eine geordnete Menge von Fähigkeiten, bei der die untergeordneten Fähigkeiten notwendige Voraussetzungen zum Erwerb der jeweils übergeordneten sind und bei der die Gesamtheit der untergeordneten Fähigkeiten hinreichende Voraussetzung zum Erwerb der jeweils übergeordneten Fähigkeit ist (KLAUER 1974). Pädagogisch erscheint eine Lehrzielhierarchie auch als eine geordnete Menge von Teilzielen, geordnet nach der Relation ›ist Voraussetzung von‹. Nach neueren Vorschriften der Lehrzieldefinition wird ein Lehrziel in qualitativer Hinsicht durch die Aufgabenmenge definiert, zu deren Bewältigung es qualifizieren soll. Eine Lehrstoffhierarchie ist dementsprechend eine geordnete Menge von Aufgabemengen, geordnet nach der Relation ›ist Teilmenge von.« (KLAUER 1976, S. 253)

Zitat

Auch aus der folgenden Abbildung geht anschaulich hervor, daß in einem solchen Gefüge die übergeordneten Teilleistungen stets komplexer (im Sinne von »zusammengesetzt«) sind als die untergeordneten.

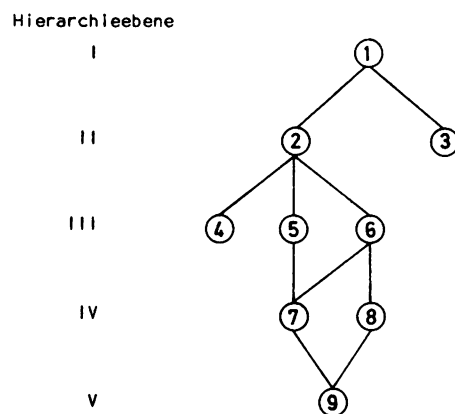


Abbildung 9: Verbindung der 4 Rechenarten in der Menge der natürlichen Zahlen (KLAUER 1976, S. 255)

Ein Schüler, der bei relativ einfachen Lernschritten, wie z. B. den Schritten 9, 8, 7, 6 in der abgebildeten Lernzielhierarchie, nur lückenhafte Kenntnisse erwirbt, muß zwangsläufig bei komplexen Problemlösungen (1, 2, 3) versagen. Dieser Sachverhalt ist jedem Lehrer bekannt und Teil seines pädagogischen Alltagswissens; aber aus diesem Wissen werden oft nicht genügend Konsequenzen gezogen. Es muß allerdings eingeräumt werden, daß dem Lehrer selbst bei unterrichtlichen Problemen, die zu kumulativen Schulleistungsschwierigkeiten führen können oder sogar müssen, bisher die Beratung gefehlt hat.

Erläuterung

Aufgabe 5 Welche Gefahr besteht, wenn die Schule auf die Unterschiedlichkeit von Schülern mit gleichen Bedingungen für alle reagiert?

.....

.....

.....

.....

.....

Weiterführung Ein für die Entstehung eines kumulativen Defizits mitverantwortlicher Faktor ist die *Lernzeit*: Schüler unterscheiden sich im Ausmaß ihres Zeitbedarfs zur Erledigung bestimmter Lernaufgaben.

Beispiel So wird im allgemeinen angenommen, daß bei Grundschulern der benötigte Zeitaufwand für den Erwerb der Kulturtechniken ungefähr im Verhältnis von 1 zu 5 variiert (BLOCK 1971; WEINERT 1977, 1978).

Präzisere Angaben lassen sich nicht machen, weil

- die Zeiten gegenstands- und schwierigkeitsabhängig sind und
- die meisten Lehrer frontal unterrichten, wobei die individuellen Unterschiede im Lerntempo nicht erfaßt werden.

Bei nicht vorgegebener Lernzeit, z. B. während des stillen Lesens oder Rechnens oder während der Hausaufgabenfertigung, zeigen sich im allgemeinen Zeitverhältnisse von 1 : 3 bis 1 : 6.

Beim Programmierten Unterricht, für den gerade das individuelle Lerntempo charakteristisch ist, haben wir bisher fast immer ein Verhältnis von 1 : 3 gefunden, d. h. wenn die schnellsten Schüler nach 15 Minuten eine Lerneinheit beendet haben, ist damit zu rechnen, daß die langsamsten Schüler nach 45 Minuten fertig sind.

In den 60er Jahren wurde sehr viel darüber diskutiert, wie der Lehrer seinen Unterricht in zeitlicher Hinsicht durch Einsatz von Lehrprogrammen oder anderem selbstinstruierendem Material organisieren könnte. Obwohl es eine Reihe von didaktischen Ansätzen für die Integration solcher Lehr- und Lernmittel in das Unterrichtsgeschehen gab, konnten keine praktikablen Lösungen gefunden werden. Schließlich wurde Programmierter Unterricht als unverträglich mit dem herkömmlichen Schulsystem angesehen, so daß Lehrprogramme meist nur in der Hausarbeit eingesetzt werden (ZIFREUND 1969).

Aufgrund dieser jahrelangen Diskussion um die Zeitproblematik beim Programmierten Unterricht wissen wir, wie bedeutsam *individuelle Unterschiede hinsichtlich des Lernzeitbedarfs* in der Schule sind.

Der Frontalunterricht deckt dieses Problem zu: Der Lehrer orientiert sich in seinem Lehrtempo entweder an einem angenommenen Klassendurchschnitt oder an einer »Steuergruppe« (LUNDGREN 1972) und wird dabei zwangsläufig dem Zeitbedarf der langsamsten Schüler nicht gerecht. So entstehen bei einem Teil der Schüler Kenntnislücken, die sich erschwerend auf das Erreichen weiterführender Lehrziele auswirken, bis eines Tages immer deutlicher Minderleistungen sichtbar werden. Entsprechend wird die Streuung der Schulleistungen vom 1. Schuljahr an immer größer; BLOOM (1973) nimmt an, daß sie sich bis zum 6. Schuljahr verdoppelt. Dieser z. T. unterrichtlich bedingte *Scheren-*

effekt wird oft zu Unrecht vorwiegend auf andere, z. B. in der Schülerpersönlichkeit liegende Faktoren zurückgeführt.

Die Nichtberücksichtigung von individuellen Unterschieden im Zeitbedarf führt zu einer Vergrößerung der individuellen Unterschiede in den Kenntnissen und diese wiederum zur Entwicklung eines *kumulativen Defizits*. Schwierigkeiten im Lernprozeß werden zu selten als unterrichtlich bedingtes, kumulatives Defizit erkannt, sondern eher als Syndrom defizitärer Schülereigenschaften interpretiert. Eine solche Zuschreibung bedeutet für den Lehrer subjektiv eine Entlastung von seiner Verantwortung für die Leistungsschwierigkeiten der Schüler.

Fazit

Kumulative Leistungsschwierigkeiten sind im allgemeinen bedingt durch

- (a) störende Faktoren in der Schülerpersönlichkeit;
- (b) mangelnde Gewährung von Chancengleichheit außerhalb der Schule;
- (c) Nichtberücksichtigung von individuellen Unterschieden in den Vorkenntnissen und dem Zeitbedarf.

Aufgabe 6

2.2.3.2. »Sekundärsymptomatik«

Die Entstehung eines kumulativen Defizits ist nicht allein ein *kognitives Problem*: Die durch ursprünglich minimale Defizite eingeleitete Schulversagerkarriere trifft die *gesamte Schülerpersönlichkeit!*

Der Schüler wird schlechter bewertet, weil er bestimmte Lehrziele nicht erreicht hat. Die Bewertung erfolgt im allgemeinen aufgrund sozialer Vergleichsprozesse. Der Schüler nimmt schlechte Zensuren als Abstufung in der sozialen Rangordnung wahr. Unterricht wird für ihn in zunehmendem Maße eine Situation, in der seine Handlungsergebnisse relativ geringer ausfallen als die der meisten Mitschüler.

Erläuterung

Wenn er die Mißerfolge als Ergebnis mangelnder eigener Fähigkeit erlebt, entwickelt er aufgrund einer entsprechenden inneren Einstellung ein unvorteilhaftes Selbstbild, das sich auf seine schulischen Leistungen nachteilig auswirkt. Zusammen mit den geringen Leistungserwartungen, die sich bei zeitlich relativ stabilen Attributionen von Mißerfolg ergeben, führt das zu erheblichen Beeinträchtigungen der Leistungsmotivation (WEINER 1975).

Das Selbstbild wird zusätzlich beeinflusst von dem *Fremdbild*, das der Lehrer von dem Schüler hat: Sieht der Lehrer die Ursache für die Minderleistungen z. B. in der mangelnden Begabung des Schülers, wird er diesen Eindruck vermutlich im Prozeß der Lehrer-Schüler-Interaktion mehr oder weniger bewußt vermitteln. Er kann so einem Schüler zu verstehen geben, daß aufgrund fehlender Begabung jede Anstrengung, das Lehrziel zu erreichen, aussichtslos ist. Das kann auf seiten des Schülers zur Entmutigung führen, die das kumulative Defizit vergrößert.

Vorkenntnislücken, ein negatives Selbstbild und nachteilige Eigenschaftszuschreibung können zu einem Prozeß des gegenseitigen »Aufschaukelns« führen.

Die hier und im folgenden dargestellte Entwicklung eines kumulativen Defizits mit begleitenden und verstärkenden Erscheinungen kann sich natürlich auch in anderer Weise ergeben; wir haben nur eine von mehreren Möglichkeiten *beispielhaft* herausgegriffen. Insbesondere der Sachverhalt der Fremd- und Eigenattribution ist viel differenzierter und wird deshalb im Studententext II, Teil B, Abschn. 1.8 noch einmal aufgegriffen.

Einschränkung

Häufig führen Leistungsschwierigkeiten zu Verhaltensauffälligkeiten. Diese werden dann als »sekundäre Symptomatik« bezeichnet. Wegen seiner Nähe zum Medizinischen Modell ist der Begriff problematisch, dürfte aber trotzdem veranschaulichen, wie zunächst isolierte Leistungsprobleme die Gesamtpersönlichkeit des Schülers beeinträchtigen können.

Verweis

Schwierigkeiten im Verhalten und Erleben von Schülern werden im Studienblock III behandelt; hier werden sie nur deshalb kurz erwähnt, weil sie im allgemeinen zusammen mit Leistungsschwierigkeiten auftreten, wobei Ursache und Wirkung selten eindeutig geklärt sind und die Probleme im Leistungsbereich auch die Sekundärsymptomatik sein können.

Z. B. müssen Schüler mit eher langsamem persönlichen Lerntempo immer wieder erleben, daß der Unterricht für sie zu einer Quelle ständigen Mißerfolgs wird. Ihre Anstrengungsversuche und Konzentrationsbemühungen sind oft vergeblich. Sie können, weil sie kaum Gelegenheit haben, über Lehrerfragen und Aufgaben in Ruhe nachzudenken, dem Unterricht über weite Strecken nicht mehr folgen. Für solche Schüler liegt es nahe, ihre Aufmerksamkeit auf andere Gegenstände zu richten als auf die, die der Lehrer gerade zu vermitteln versucht.

Eine Reihe von Studien hat ergeben, daß Lehrer auf die Frage nach Schwierigkeiten in ihrer Klasse am häufigsten Konzentrationsstörungen und Disziplinprobleme anführen. Ein großer Teil der schwierigen Schüler gilt als »aggressiv und unaufmerksam« (HANKE/HUBER/MANDL 1976). Diese Schüler haben also nicht nur Schwierigkeiten im *Leistungsbereich*, sondern auch im *Anpassungs- bzw. Sozialbereich*.

Zitat

»Bei Untersuchungen, die von STEUBER (1973) an 621 Grundschulkindern und von WELDING (1975) an 1.372 Vorschulkindern vorgenommen wurden, wurde mit Lehrern bzw. Kindergärtnerinnen in eingehenden Interviews ermittelt, welche Kinder ihnen innerhalb des jeweiligen sozialen Subsystems als auffällig erschienen. Im Vergleich der beiden methodisch ähnlich angelegten, zeitlich nicht weit auseinanderliegenden Untersuchungen zeigt sich dabei ein deutliches Anwachsen der Probleme im Grundschulalter. Unter den Kindergartenkindern galten insgesamt, d. h. aus den verschiedensten Gründen, im Durchschnitt der an der Erhebung beteiligten Einrichtungen 13 %, unter den anderen Schulkindern 25,3 % als auffällig. Bei der von STEUBER vorgenommenen Untersuchung verteilen sich die Kinder auf zwei Schulen, deren Einzugsbereiche sich hinsichtlich der Sozialschichtzugehörigkeit der Familien deutlich unterscheiden. In derjenigen Schule, deren Schüler ganz überwiegend aus mittleren Sozialschichten stammten, wurden 20,0 % der Kinder als auffällig genannt, dabei standen Störungen im Leistungsbereich an erster Stelle. 29,5 % der auffälligen Kinder waren bereits Fachleuten vorgestellt worden. An der anderen Schule, deren Schüler überwiegend den unteren Sozialschichten entstammten, wurden 28,4 % als auffällig ermittelt. Störungen im Leistungsbereich und im Sozialverhalten standen mit fast gleicher Häufigkeit an erster Stelle. Nur 12,2 % der auffälligen Kinder waren bisher Fachleuten vorgestellt worden.

Im Rahmen der Psychiatrie-Enquete hat KOHLSCHEN mit Mitarbeitern Untersuchungen an einem Schulanfängerjahrgang der Stadt Köln vorgenommen. Von 13.780 schulpflichtig gewordenen Kindern waren bereits 8,7 % vor der Einschulung Sonderschuleinrichtungen zugeführt worden, 6 % wurden vom Schulbesuch zurückgestellt. Aus einer weitgehend repräsentativen Klassenstichprobe von 941 der insgesamt 11.749 eingeschulerten Kinder wurden 19,1 % bereits während des 1. Schuljahres von ihren Klassenlehrern als Problemkinder genannt. Bei einer Untersuchung an diesen Kindern erwies sich das Lehrerurteil in 92,5 % als relevant, in 7,5 % als Überbewertung vorübergehender Erscheinungen. Auf den gesamten schulpflichtig gewordenen Jahrgang umgerechnet, würde dies bedeuten, daß bei 16,3 % der Kinder bereits im 1. Schuljahr ein Zusammentreffen von individuellen Risiken der Lern- und Anpassungsvoraussetzungen mit den Bedingungen der Schule zu Problemen geführt hat.« (SPECHT 1977, S. 47)

Da die Art der *Prävention* bzw. *Intervention* davon abhängt, sollte man sich vor monokausalen, sich *ausschließlich auf eine Ursache* richtenden Deutungen hüten und zunächst *verschiedene Hypothesen* über die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten aufstellen und *überprüfen*.

Als *Primärprävention* bezeichnet man alle vorbeugenden Maßnahmen, die verhindern, daß auffällige bzw. behandlungsbedürftige Zustände überhaupt auftreten, z. B. die Vermeidung von kumulativen Defiziten durch »Zielerreichendes Lernen« und »Remediales Lehren« (siehe Basistext III, Teil C und Studentext III).

Unter *Sekundärprävention* versteht man Maßnahmen, die die weitere Ausprägung und Verfestigung bereits vorhandener Störungen vermeiden bzw. ihre Verlaufsform und -dauer positiv beeinflussen sollen.

Unter *tertiärer Prävention* werden Maßnahmen zusammengefaßt, die bereits entstandene Beeinträchtigungen verringern sollen. (SPECHT 1977)

Ist eine Verhaltensauffälligkeit schon als solche definiert, müßte zunächst geprüft werden, inwieweit soziale Regeln im Klassenzimmer und Sanktionen (Maßnahmen) des Lehrers zu einer Etikettierung auffälliger Schüler und zu einer Verfestigung abweichenden Verhaltens führen bzw. geführt haben.

Auf diese Problematik wurde z. B. von BÄRSCH zusammenfassend hingewiesen:

- »- Die Gefahr ist groß, daß der Lehrer seine Schüler aufgrund falscher oder objektiv nicht kontrollierbarer Fakten bewertet.
- Außerdem ist das Urteil nicht nur von den tatsächlichen Merkmalen des beurteilten Schülers abhängig, sondern auch von der Situation, in der beurteilt wird, von der momentanen Motivationslage (Einstellung, Erwartung) des Beurteilers und von seinen Persönlichkeitsmerkmalen.
- Die Beurteilung hat in hohem Maße die Wirkung einer »sich selbst erfüllenden Prophezeiung«.
- Weiter gilt: Die Beurteilung des schlechten und verhaltensgestörten Kindes steht unter der Tendenz, das Negative einseitig überzubetonen.« (BÄRSCH 1972, S. 12)

Durch diese Prozesse kann es »zu einer Stigmatisierung in Schule und Gesellschaft und damit zu einer Verfestigung des abweichenden Verhaltens kommen«. (BÄRSCH 1972, S. 12)

Hier werden Maßnahmen der *sekundären Prävention* notwendig, d. h. innerhalb der schulischen Situation muß verändernd eingegriffen und versucht werden zu verhindern, daß die entstandenen Probleme sich verfestigen und die Störungen chronisch werden. Zuschreibungen und Stigmatisierungen müssen »aufgebrochen« werden.

Diese bei kumulativen Defiziten in der Normalschule auftretende sekundäre Symptomatik ist im Bereich der Sonderpädagogik schon lange als »*konsequente Verbildung*« (VON BRACKEN) bekannt: Bei Lernbehinderten ließen sich in der Folgezeit zusätzliche Behinderungen nachweisen, so daß viele der Sonderschulkinder als mehrfachbehindert gelten.

Die Sonderschule für Lernbehinderte wird manchmal auch als Auffangbecken für Verhaltensgestörte oder als eigentliche Schulform der »Schwererziehbaren« angesehen (HILL 1971, S. 81).

Wir glauben, daß solche Formen der Sekundärsymptomatik durch Primärprävention, z. B. über eine *systemorientierte Beratung* von Kindergärtnern und Lehrern (WULF 1977), teilweise verhindert werden können.

Begriffsklärung

Zitat

Hinweis

Fazit

Aufgabe 7

- Primärpräventiv ist eine vorbeugende Maßnahme, die
- das Auftreten von Schulleistungsschwierigkeiten verhindern soll,
 - die Verfestigung von Störungen vermeiden soll,
 - schon entstandene Beeinträchtigungen beseitigen soll.

2.2.3.3. Zusammenfassung und kritischer Ausblick

Kumulative Leistungsschwierigkeiten beziehen sich auf den vertikalen Aspekt des Leistungsverhaltens. Zunächst geringfügige Defizite können im Laufe der Schulzeit zu einer allgemeinen Störung werden und sich folgeschwer auf das Verhalten und Erleben des Schülers auswirken.

Eine besondere Rolle spielen dabei die vorschulisch und außerschulisch bedingten individuellen Unterschiede; die Schüler kommen mit ungleichen Voraussetzungen in die Schule und werden dort meistens gleichen Bedingungen unterworfen. Daraus resultiert ein *Schereneffekt*, d. h. ein kumulatives Auseinanderstreben der individuellen Differenzen.

Kenntnislücken, die nicht durch nachhelfende Maßnahmen behoben werden, behindern nachfolgende Lernprozesse, die zum Erwerb komplexer Fähigkeiten führen sollen. *Individuelle Unterschiede im Zeitbedarf* werden ebenfalls zuwenig berücksichtigt, so daß schon allein deswegen die Leistungsstreuung von Jahr zu Jahr zunimmt. Vor allem in der Grundschule wird öffentlich sichtbar, wie wenig es gelingt, dem Schulversagen rechtzeitig vorzubeugen: Sitzenbleiberquoten und Sonderschulüberweisungen demonstrieren die mangelnde Fähigkeit der Grundschule, kumulativen Leistungsschwierigkeiten durch angemessene Prävention zu begegnen.

Konsequenzen aus kumulativen Lerndefiziten ergeben sich im motivationalen, affektiven und psychosomatischen Bereich. Diese wirken wiederum als Verstärkungsbedingungen auf den Leistungsbereich zurück – dieses Phänomen wird als »*sekundäre Symptomatik*« bezeichnet. Es sollte eine vordringliche Aufgabe des Beraters sein, durch präventive Intervention – vor allem durch *Primärprävention* – dem Entstehen kumulativer Leistungsschwierigkeiten entgegenzuarbeiten.

Kritischer Ausblick

In welcher Weise eine Prävention gegenüber kumulativen Schulleistungsschwierigkeiten durch den Lehrer erfolgen kann und welche Rolle der Beratungslehrer dabei spielen kann, wird im Studienblock III ausgeführt. Doch sollen schon an dieser Stelle einige Gedanken geäußert werden, um Perspektiven deutlich zu machen, die für eine veränderte Praxis von Bedeutung sind.

Darstellung

Das *Sitzenbleiben* wird allgemein als ungünstig beurteilt; daraus läßt sich aber noch keine Schlußfolgerung für den Einzelfall ableiten. Gelegentlich kann sich eine Nichtversetzung bei einem *Schüler* auch positiv auswirken; dafür gibt es verschiedene Erklärungen:

- Zum einen wird beim Wiederholen der Klasse die Möglichkeit gegeben, frühzeitig unterbrochene kumulative Lernprozesse noch einmal stattfinden zu lassen und dabei einem größeren Bedarf an Lernzeit entgegenzukommen (dieser Gedanke ist mit der Idee des Zielerreichenden Lernens vereinbar).
- Zum anderen erfolgt mit der Nichtversetzung ein *Wechsel der Bezugsgruppen*, der möglicherweise andere soziale Vergleichsprozesse wirksam werden

läßt. Oft erleben sich Schüler, die gerade sitzengeblieben sind, als den anderen überlegen, weil sie körperlich und auch in Hinblick auf den Lehrstoff zumindest vorübergehend mehr leisten als die Schüler der neuen Bezugsgruppe: Während sie in der alten Klasse ein »kleiner Fisch« waren, sind sie nun ein »großer Fisch«. Durch solche Erlebnisse verändern sich die Einstellungen des Schülers und führen erfahrungsgemäß zu einem verbesserten Selbstkonzept.

Für den Beratungslehrer ist daher die Entscheidung über eine Nichtversetzung ein – zumeist vom Wissenschaftlichen her – kaum lösbares Dilemma: Auf der einen Seite kann er dem lernschwachen Schüler durch das Sitzenbleiben mehr Lernzeit und Erfolgserlebnisse im sozialen Vergleich vermitteln, auf der anderen Seite besteht immer die Gefahr der Stigmatisierung eines Schülers als »Sitzenbleiber«. Eine Nichtversetzung kann im Einzelfall sowohl nutzen als auch schaden.

Trotz mancher Vorteile stellt die Nichtversetzung auf *institutioneller* Ebene vielfach eine ungünstige Reaktion des Schulsystems auf Lernschwierigkeiten dar, weil es sich dabei um eine schulisch *unspezifische* Maßnahme handelt bzw. im allgemeinen nicht genügend auf die konkreten Schwierigkeiten eines Schülers eingegangen wird.

Weiterführung

Um kumulativen Schulleistungsschwierigkeiten vorzubeugen, sollte der Unterricht grundsätzlich individueller gestaltet werden; allerdings ist das leichter gesagt als getan, denn die Lehrer haben es täglich schwer genug, mit einer Vielfalt von unterrichtlichen Problemen »über die Runden« zu kommen.

Aufgabe des *Beratungslehrers* ist es daher, den Lehrern sein Wissen über kumulative Lernprozesse und die damit zusammenhängenden Fragen der unterrichtlichen Diagnose und der didaktischen Hilfen (z. B. im Rahmen einer eher systemorientierten Beratung) mitzuteilen und sie zu ermutigen, zumindest in Teilbereichen mit einer entsprechenden Individualisierung der Lernprozesse zu beginnen. Allerdings gibt es Fälle, bei denen der beste individualisierte Unterricht nichts hilft, solange nicht bestimmte Probleme, die mit der Schule zunächst noch gar nichts zu tun haben, gelöst sind.

praktischer Hinweis

2.2.4. Ein integrativer Ansatz zur Beschreibung und Erklärung von Schulleistungsschwierigkeiten

Schüler sind nicht nur deshalb lernschwach, weil sie entweder Fähigkeitsdefizite haben und/oder in der Schule unangemessen gefördert werden.

Einzelne Bedingungskomponenten treten vielmehr in Interaktion miteinander, auch wenn solche Wechselwirkungen

- im Nachhinein nicht immer aufzudecken sind und
- sich nicht von zusätzlichen generellen Effekten einzelner Bedingungskomponenten abgrenzen lassen.

Grundsätzlich kann man folgende drei allgemeinen Aussagen formulieren:

- Leistungsversagen ist abhängig von der Person des Schülers.
- Leistungsversagen ist abhängig von der Situation, in der der Schüler steht.
- Leistungsversagen ist abhängig von der Wechselwirkung zwischen der Person und der Situation.

These 1

These 2

These 3

Schulleistungsschwierigkeiten beruhen also sowohl auf *generellen* als auch auf *differentiellen* Effekten (Interaktionseffekten).

	<p>Herkömmliche Analysen von »Lernstörungen« haben den generellen Effekt der Person (individuelle Bedingungen) zu sehr betont und dabei nicht berücksichtigt, daß Leistungsverhalten nicht unabhängig von einer Situation gesehen werden kann.</p> <p>Aus dieser Sichtweise heraus war es die Schülerpersönlichkeit, die – aufgrund welcher Mängel auch immer – in der schulischen Umwelt nicht so funktionierte, wie man es erwartete.</p> <p>Heute meinen wir, daß es von der Wechselwirkung zwischen »Person« und »Situation« abhängt, wie eine aktuelle Leistungsschwierigkeit entsteht.</p>
Erläuterung	<p>In der Schule kommt es darauf an, eine Anpassung der Lernbedingungen an die individuellen Unterschiede der Schüler zu verwirklichen.</p> <p>Davon bleibt unberührt, daß problematisches Verhalten von Schülern mit Hilfe pädagogischer Interventionen verändert wird und zusätzlich alle Möglichkeiten der Elternberatung ausgenutzt werden.</p> <p>Entscheidend ist, daß die Interventionen dort einsetzen, wo die Schwierigkeiten ausgelöst werden, daß also in der <i>Schule</i> durch neue Modelle des Unterrichtens und einer damit zusammenhängenden Veränderung der Lehrerrolle Primärprävention stattfindet.</p> <p>Dieser Vorschlag beruht auf der Modellvorstellung, daß sehr viele Lehrstoffe hierarchisch aufgebaut sind und Lernprozesse sich entsprechend in eine danach geordnete (sequentielle) Abfolge bringen lassen.</p> <p>Ein solcher Unterricht ließe sich als <i>kumulativer Prozeß</i> auffassen, bei dem die einzelnen Schritte im Basiscurriculum von möglichst allen Schülern erreicht werden müssen, bevor hierarchisch nachfolgende Einheiten der Sachstruktur in der kognitiven Struktur verankert werden.</p>
Begriffsklärung	<p><i>Kumulatives Lernen</i> ist ein »einsichtiges Lernen aufgrund relativer Vorkenntnisse« (BREDENKAMP/WEINERT 1976, S. 23).</p> <p>GAGNÉ (1969, S. 53) unterscheidet acht Lernarten, von denen sich mindestens sieben in einer hierarchischen Ordnung befinden, so daß Lernergebnisse auf der unteren Stufe zugleich notwendige Voraussetzungen für erfolgreiche Lernprozesse auf höheren Stufen bedeuten:</p>
Erläuterung	<p>BREDENKAMP/WEINERT (1976) erläutern das Beispiel in Abb. 10 wie folgt:</p>
Zitat	<p>»<i>Stufe 1 - Reiz-Reaktions-Lernen</i>: Das Kind lernt oftmals schon sehr früh die Bezeichnungen der natürlichen Zahlen 1 bis 10. So kann es zumeist schon im Vorschulalter auf der Uhr (Reiz) die Zahlen 6, 12 usw. zeigen oder benennen (Reaktion).</p> <p><i>Stufe 2 - Kettenbildung</i>: Auch die relevanten Vorkenntnisse dieser zweiten Stufe hat das Kind fast immer schon vor Eintritt in die Schule erworben: Es hat gelernt, eine Folge von Zahlwörtern in der richtigen Reihenfolge aufzusagen, z. B. die Zahlenfolge 1 – 20 (Kettenbildung).</p> <p><i>Stufe 3 - Multiple Diskrimination</i>: Auf dieser Stufe lernt das Kind, grundlegende Unterscheidungen zu treffen, d. h. <i>ein</i> spezifisches Objekt (etwa einen Apfel) von <i>zwei</i> Objekten zu unterscheiden, zwei Objekte von drei Objekten, drei von vier usw.</p> <p><i>Stufe 4 - Begriffsbildung</i>: Die Kenntnis der Begriffe ›Trennung von Objekten‹ (Wegnehmen eines Objekts) und ›Vereinigung von Objekten‹ sind Voraussetzung für das spätere Lernen bestimmter Regeln.</p> <p><i>Stufe 5 - Einfache Regeln</i>: Hat das Kind die notwendigen Vorkenntnisse der vier vorangegangenen Stufen erworben, so ist es nunmehr in der Lage, einfache Additions- und Subtraktionsregeln zu lernen«. (BREDENKAMP/WEINERT 1976, S. 21, 22)</p>

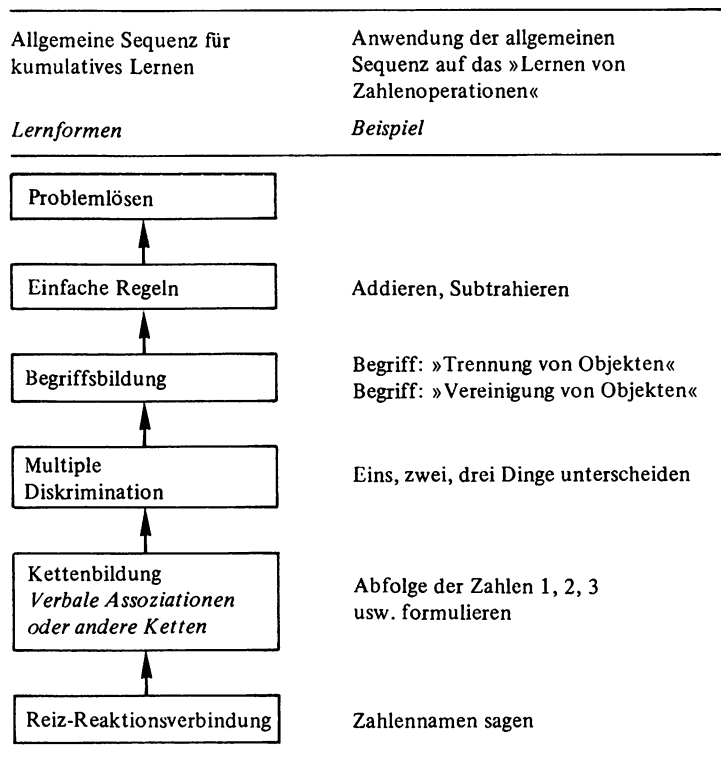


Abbildung 10: Das kumulative Lernmodell von GAGNÉ

Entsprechend wird *kumulatives Lernen* folgendermaßen definiert:

»Das Individuum lernt eine geordnete und logisch aufgebaute Abfolge von Fähigkeiten, wobei die Aneignung einfacher Fähigkeiten jeweils Voraussetzung ist für den Erwerb komplexerer Fähigkeiten (das Kind muß z. B. Zahlwörter kennen, bevor es Zahlwörter in der richtigen Reihenfolge aufzählen kann). Diese Fähigkeiten, die auf den einzelnen Stufen sukzessive erworben werden, bauen aufeinander auf und haben schließlich einen kumulativen Lerneffekt.« (BREDENKAMP/WEINERT 1976, S. 22)

Definition
(Zitat)

Nur wenn die einzelnen Fähigkeiten operational definiert sind, läßt sich im Unterricht entscheiden, ob ein Schüler wirklich diejenigen Vorkenntnisse erworben hat, die eine notwendige (aber keine hinreichende) Bedingung für die erfolgreiche Bewältigung der nächsthöheren Stufe in der Hierarchie darstellen. Der kumulative Lernprozeß wird demnach unterbrochen, wenn diese Vorkenntnisse an einer Stelle nicht vorhanden sind.

Anwendung

Bemerkt der Lehrer dies nicht und läßt den Schüler undifferenziert im Klassenverband weiterlernen, so wird auch auf den nächsten Stufen, die komplexere Fähigkeiten beinhalten, ein Versagen eintreten.

Dieser Prozeß führt zu einem *kumulativen Defizit* mit den bekannten affektiven Konsequenzen, die sich ihrerseits wiederum verstärkend auf das Defizit auswirken.

Um solche kumulativen Defizite zu verhindern, braucht der Lehrer didaktische Strategien, die es ihm ermöglichen, individuelle Unterschiede zu berücksichtigen und dafür zu sorgen, daß möglichst alle Schüler auf jeder Stufe im Lernprozeß die relevanten Vorkenntnisse erreichen.

Weiterführung

Dies streben CARROLL (1973) und BLOOM (1973, 1976) mit ihrem Modell des *zielerreichenden Lernens* an, das auf Merkmalen der Person und des Systems »Schule« beruht:

Bereich 1 Variable 1	<ul style="list-style-type: none"> ● 3 <i>Persönlichkeitsvariablen</i> : <ul style="list-style-type: none"> - die zur Bewältigung der Lernaufgabe individuell notwendige Lernzeit des Schülers, - die Ausdauer, d. h. die Bereitschaft, die notwendige Lernzeit auch wirklich zu nutzen, - die Fähigkeit, Anweisungen richtig zu verstehen.
Variable 2	
Variable 3	
Bereich 2 Variable 4 Variable 5	<ul style="list-style-type: none"> ● 2 <i>Systemvariablen</i> : <ul style="list-style-type: none"> - Qualität des Unterrichts, - organisatorisch zugestandene Lernzeit.
Variable 4	
Variable 5	
Verweis	Dieses Modell wird in Studententext III, Abschn. 2.7.2.5 ausführlich erläutert.
Anwendung	Wendet man dieses Modell auf das kumulative Lernen an, lassen sich u. a. folgende Schlußfolgerungen ziehen:
Schlußfolgerung 1	<ul style="list-style-type: none"> ● Schulleistungsschwierigkeiten können entstehen, <ul style="list-style-type: none"> - wenn dem Schüler nicht so viel Zeit zugestanden wird (5), - wie er persönlich zum Erwerb der relevanten Vorkenntnisse benötigt (1).
Schlußfolgerung 2	
Darstellung	<p>An diesem Modell wird erkennbar, wie das Leistungsverhalten durch die Wechselwirkung zwischen Merkmalen der Schülerpersönlichkeit und der schulischen Situation beeinflusst wird. Der Lehrer kann seinen Lehrstoff noch so gut hierarchisieren und in sequentieller Anordnung darbieten, nur wenn er dabei die individuellen Unterschiede durch besondere didaktische Maßnahmen berücksichtigt, kann er die Entstehung von kumulativen Defiziten präventiv verhindern.</p> <p>Diese Sichtweise schließt ein verändertes Bild der Schülerpersönlichkeit ein: Sie ist nicht einfach ein Produkt von Anlagen und vorausgegangenen Lernprozessen, sondern sie ist ein <i>dynamisches System</i>, das auf</p> <ul style="list-style-type: none"> - sozial vermittelten kognitiven Deutungsmustern, - Handlungskompetenzen und - Selbstregulationsmechanismen <p>beruht.</p> <p>Diese Auffassung vertritt MISCHEL (1973) im Rahmen seiner <i>kognitiven sozialen Lerntheorie der Persönlichkeit</i>, die den eigenschaftsorientierten Ansatz abgelöst hat. Aus der Sicht dieses Theoriekonzepts gibt es nicht <i>den</i> uninteressierten (und daher leistungsschwachen) Schüler, sondern es gibt Handlungen, deren Ausführung z. B. aufgrund der subjektiven Bedeutsamkeit einer Situation erfolgt und die vom Lehrer zu Unrecht als Indikator für eine stabile Verhaltensdisposition interpretiert werden.</p>
Exkurs	<p>MISCHEL (1973, S. 275) faßt die Variablen einer Person, die in Wechselwirkung mit Situationen stehen, folgendermaßen zusammen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Konstruktive Kompetenzen</i> Fähigkeiten, besondere Kognitionen und Verhaltensweisen zu erzeugen. Diese Fähigkeiten stehen im Zusammenhang mit dem Wissen und dem Handlungspotential, d. h. mit Maßen der Intelligenz, der sozialen und kognitiven Reize und Kompetenz, der Ich-Entwicklung und mit den sozial-intelligenten Leistungen und Fertigkeiten.

- *Kodierungsstrategien und persönliche Konstrukte:*
Elemente zur Kategorisierung von Ereignissen und zur Selbsteinschätzung.
- *Situationsspezifische Erwartungen hinsichtlich Reiz-Reaktions-Verbindungen.*
- *Subjektive Werthierarchien:*
Strukturelle Ordnungen von positiv und negativ motivierenden Reizen.
- *Selbstregulationssysteme und Pläne:*
 - Regeln, die in bestimmten Situationen Ziele und Verhaltensstandards spezifizieren;
 - erwartete Konsequenzen, die sich aus dem Erreichen oder Verfehlen dieser Kriterien ergeben;
 - Selbstinstruktionen und kognitive Reiztransformationen im Hinblick auf die Selbstkontrolle, die man für die Zielerreichung benötigt;
 - Organisationsregeln (Pläne) zur Vorstrukturierung komplexer Verhaltensmuster ohne Unterstützung durch und gegen Behinderung von äußeren Faktoren.

Individuelle Unterschiede, die sich nicht direkt aus der Situation erklären lassen, beruhen nach MISCHEL auf fünf Persönlichkeitsvariablen, die mit diesen Situationen in einer Wechselwirkung stehen:

- Zunächst unterscheiden sich Menschen in ihren *konstruktiven Kompetenzen*: Trotz
- gleicher Vorstellungen von einem Verhalten, das der Situationsbewältigung dient, und
 - gleicher Absichten, diese Handlungen durchzuführen, gibt es individuelle Unterschiede in der Fähigkeit, sie zu verwirklichen.

Individuelle Differenzen im Verhalten können auch ein Hinweis auf unterschiedliche Formen der *Verschlüsselung* oder *Kategorisierung* bestimmter Situationen sein. Weiterhin hängen die individuellen Unterschiede in gleichen Situationen von den *Erwartungen* bzw. den verschiedenen erwarteten Handlungsergebnissen ab, die situationspezifisch bei bestimmten Reiz- und Verhaltensgegebenheiten vermutet werden.

Unterschiede in der subjektiven *Bewertung* von erwarteten Handlungsergebnissen in einer Situation können ebenfalls zu unterschiedlichen Verhaltensweisen führen.

Schließlich lassen sich die individuellen Differenzen auch auf verschiedene *Selbstregulationssysteme* und *Pläne* zurückführen, die jeder Mensch in eine Situation einbringt.

Das aktuelle Ausmaß von Schulleistungsschwierigkeiten kann eher personal oder eher situativ bedingt sein. Dabei ist folgende Gesetzmäßigkeit zu beobachten: Je stärker die Situation ist, desto schwächer ist der personale Anteil (und umgekehrt) (MISCHEL 1973, S. 278).

Als eine »schwache« Situation könnte Unterricht z. B. charakterisiert sein durch

- diffuse Ziele,
- unvorhersehbare Interaktionsabläufe,
- Mangel an Rückkoppelung,
- Mangel an Klarheit,
- Mangel an Struktur usw.

In einem solchen Unterricht, der keine eindeutigen Erwartungen an den Schüler stellt, wird das Leistungsverhalten entscheidend durch die individuellen Unterschiede in der Persönlichkeitsstruktur der Schüler beeinflusst, durch ihre

- konstruktiven Kompetenzen,
- Situationsdefinitionen (Verständnis der Situation),
- Selbstregulationssysteme usw.

In einer »starken« Situation wird der Einfluß dieser individuellen Bedingungen verringert. Charakteristika eines solchen Unterrichts sind z. B.

- kumulatives Lernen,
- sequentielle Lehrschrittanordnung,
- ständige Rückmeldung usw.

Ein guter Programmierter Unterricht ist ein pädagogischer Extremfall für eine »starke« Situation, in der die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von individuell bedingten Leistungsschwierigkeiten minimal ist.

Erläuterung

Beispiel 1

Beispiel 2

Ergänzung Auch in alltäglichen sozialen Interaktionen werden unsere Verhaltensweisen durch die Wechselwirkung von Situation und Person bestimmt. So hat man herausgefunden, daß der beste Prädiktor für eine soziale Reaktion eines Kindes nicht auf den individuellen Besonderheiten beruht, sondern auf der direkt vorangegangenen sozialen Interaktionssituation: Das, was sich z. B. gerade zwischen zwei Kindern abgespielt hat, liefert die beste Vorhersage für die nachfolgende Interaktionssequenz (MISCHEL). Es sind sozusagen die »Vorkenntnisse situativer Art«, die unser Verhalten beeinflussen.

In manchen Untersuchungen können die Lernumweltunterschiede (Situation) das Leistungsverhalten mindestens ebenso gut vorhersagen wie die Intelligenzunterschiede (Person).

Fazit Ein Unterricht, der hierarchisch aufgebaut ist, muß im Sinne des kumulativen Lernens didaktisch angemessen verwirklicht werden, damit keine kumulativen Defizite entstehen; d. h. wenn der Erwerb komplexer Fähigkeiten eine definierte Menge von Vorkenntnissen erfordert, sollte der Unterricht so organisiert werden, daß möglichst alle Schüler über eine bestimmte Ausgangslage verfügen. Das kann z. B. mit Hilfe der Methoden des zielerreichenden Lernens im Sinne der proaktiven Individualisierung geschehen (vgl. TREIBER/WEINERT/GROEBEN 1976).

Es kommt also darauf an, alle didaktischen Möglichkeiten zu nutzen, damit kumulative Lerndefizite vermieden werden können. In der Verwirklichung dieser Forderung bestehen allerdings in der Schulpraxis Schwierigkeiten, denn neben der didaktischen Kompetenz des Lehrers und seinem pädagogischen Engagement kommt es hier auch sehr auf die jeweiligen Bedingungen der Unterrichtsgestaltung an.

Aufgabe 8 Geben Sie eine knappe Definition des »kumulativen Lernens«!

.....

.....

.....

.....

.....

Aufgabe 9 Welches ist die entscheidende Variable beim »zielerreichenden Lernen«?

.....

.....

.....

.....

2.3. Intelligenz und Schuleignung

2.3.1. Intelligenz und Begabung

»Intelligenz« und »Begabung« sind Begriffe, die wir im Alltag immer schon in einem bestimmten Sinne verstehen. Meist wird dann von Intelligenz bzw. Begabung gesprochen, wenn jemand durch besondere Leistung auffällt.

- Ein Schüler, der häufig gute Arbeiten schreibt, ohne sich umfangreich vorbereiten zu müssen, wird ebenso wie der Schüler, der sich im Unterricht durch »pfiffige« Antworten hervortut, für intelligent gehalten.
- Von einem Schüler, der in frühen Jahren schon brilliant Klavier spielt, nehmen wir an, daß er über eine besondere musikalische Begabung verfügt.

Beispiel 1

Beispiel 2

Während sich der Begriff »Intelligenz« in unserem vorwissenschaftlichen Verständnis auf ein relativ breites Leistungsspektrum bezieht, wird der Begriff »Begabung« im Sinne des oben genannten Beispiels mit Leistungen auf enger umgrenzten Gebieten, wie etwa dem des Klavierspielens, in Zusammenhang gebracht.

Abgrenzung

Darüber hinaus unterscheiden sich Intelligenz und Begabung in der Alltagspsychologie vieler unserer Mitmenschen hinsichtlich des Einflusses von Umwelt und Vererbung.

Weiter scheinen die Beispiele nahezulegen,

- daß Intelligenz etwas mit *kognitiven Faktoren*, wie etwa Denk- und Abstraktionsfähigkeit, Problemlösen und mit der Fähigkeit zu tun hat, neue und auch unübliche Gedankenverbindungen herzustellen,
- während bei der Begabung nicht nur kognitive, sondern auch andere Faktoren, wie z. B. die Fingergeschicklichkeit, eine Rolle spielen.

Der Begriff »Begabung« wird aber noch in einem anderen Sinne gebraucht. Man spricht nicht nur von der Begabung für ein bestimmtes Fach, z. B. Mathematik; man nennt Schüler auch generell gut oder sogar hochbegabt. Spätestens hier muß allerdings gefragt werden, ob man mit Intelligenz und Begabung nicht dasselbe meint.

Es wäre an dieser Stelle sinnvoll, wenn Sie einmal darüber nachdenken würden, was *Sie selbst* unter Intelligenz und Begabung verstehen, und über Ihre Auffassung mit Kollegen und Freunden diskutierten.

Denkanstoß

2.3.1.1. Vom alltäglichen Sprachgebrauch zur wissenschaftlichen Definition

Im Alltag zeigt sich, daß es viele Ansichten darüber gibt, was Intelligenz bzw. Begabung sei. Eine Voraussetzung dafür, daß man über Intelligenz und Begabung *allgemeinverbindliche Aussagen* machen kann, ist aber, daß man das selbe meint, wenn man diese Begriffe verwendet. Notwendig ist also eine allgemein akzeptierte *Definition von Intelligenz und Begabung*.

Intelligenz und Begabung lassen sich nicht *direkt beobachten* wie etwa die Körpergröße oder rote Haare. Vielmehr *schließen* wir aus bestimmten Verhaltensweisen auf den Ausprägungsgrad dieser Merkmale. Formal gesehen

Problematik-
sierung

handelt es sich daher bei Intelligenz und Begabung um *theoretische Begriffe* bzw. *theoretische Konstrukte*.

Theoretische Begriffe bzw. theoretische Konstrukte sind zwar wesentliche Bestandteile einer *Theorie*, machen aber, für sich genommen, noch keine Theorie aus,

Zitat »... erst durch ihre wechselseitige Verknüpfung entsteht jenes Gefüge, das wir als Theorie bezeichnen.« (LAUCKEN/SCHICK 1971, S. 42);
wobei diese Verknüpfungen im Anschluß an MADSEN (1964²) *koordinierende Definitionen* genannt werden.

2.3.1.2. Was ist eine Theorie?

Begriffs-
klärung Innerhalb der Erfahrungswissenschaften Pädagogik, Psychologie und Soziologie kann eine Theorie als Hypothesengefüge charakterisiert werden, das den Gegenstand der Theorie beschreibt und/oder erklärt und folgenden Kriterien genügt: Eine Theorie muß

Forderung 1 - in sich *widerspruchsfrei*,

Forderung 2 - *empirisch überprüfbar* und

Forderung 3 - »so angelegt sein, daß Ereignisse denkbar sind, die der Theorie widersprechen« (LAUCKEN/SCHICK 1971, S. 80), also *falsifizierbar* sein.

(Zitat)

Theoretische Begriffe bzw. Konstrukte als wesentliche Elemente einer Theorie können nun

- sowohl *untereinander*
- als auch *mit Beobachtungen*, die zu einem bestimmten Sachverhalt gemacht werden,
verknüpft werden.

Definition 1 Verstehen wir also Intelligenz als »die Fähigkeit zum abstrakten Denken«, wird das theoretische Konstrukt »Intelligenz« durch weitere theoretische Konstrukte definiert, z. B. durch »die Fähigkeit zu abstraktem und schlußfolgerndem Denken«. Diese Art von Definition nennt MARGENAU (1950) eine *konstitutive Definition*.

Definition 2 Die *operationale Definition* eines Begriffs besteht in der Anweisung zur Erfassung des empirischen Phänomens, das durch diesen Begriff bezeichnet wird.
Operationale Definitionen sind deshalb von Bedeutung, weil sie ein Bindeglied darstellen zwischen
- dem von uns *beobachteten Sachverhalt*
- und einer *Theorie* (über diesen Sachverhalt).

Merke! **■** Nur eine Theorie, deren Aussagen operationalisierbar sind, kann *empirisch* überprüft werden.

2.3.1.3. Definitionen von Intelligenz/Begabung

Zu den bekanntesten Intelligenz- und Begabungsdefinitionen gehören die

• von STERN (1912):

Definition 1 »Intelligenz ist die allgemeine Fähigkeit eines Individuums, sein Denken bewußt auf neue Forderungen einzustellen; sie ist die allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens.«
(Zitat)

und

• von WECHSLER (1964³):

»Intelligenz ist die zusammengesetzte oder globale Fähigkeit eines Individuums, zweckvoll zu handeln, vernünftig zu denken und sich mit seiner Umwelt wirkungsvoll auseinanderzusetzen.«

Definition 2
(Zitat)

Sich an diesen beiden Autoren orientierend, schlägt GROFFMANN (1964) folgende Definition der Intelligenz vor:

»Intelligenz ist die Fähigkeit des Individuums, anschaulich oder abstrakt in sprachlichen, numerischen und raumzeitlichen Beziehungen zu denken; sie ermöglicht erfolgreiche Bewältigung vieler komplexer und mit Hilfe jeweils besonderer Fähigkeitsgruppen auch ganz spezifischer Situationen und Aufgaben.«

Definition 3
(Zitat)

Im wesentlichen ist den drei zitierten Definitionen gemeinsam, daß sie unter Intelligenz die *Fähigkeit* verstehen, *Denkprozesse zu vollziehen, die eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit der Umwelt ermöglichen.*

Fazit

Häufig werden die Begriffe »Intelligenz« und »Begabung« *synonym* verwendet. Es stellt sich also die Frage, ob es überhaupt sinnvoll ist, diese Begriffe voneinander abzugrenzen.

Mit diesem Problem hat sich MÜHLE (1968) auseinandergesetzt und sich für eine differenzierende Handhabung der beiden Begriffe entschieden. Er definiert *Intelligenz* als

»Instrument der Selbstbehauptung und Lebensbewältigung und zwar, da sie sich den verschiedenen Aufgaben gegenüber in unterschiedlichen Lebenslagen bewährt, ohne besondere Ausrichtung«,

Definition 4
(Zitat)

wogegen er *Begabung* als »Leistungsbereitschaft« auffaßt,

»die in der Hinordnung auf ein bestimmtes Betätigungsfeld selbst erst strukturiert worden ist und ihrerseits wieder durch die Ausformung und Spezifizierung der Antriebe, Interessen und Motive die Persönlichkeit verändert.«

Definition 5
(Zitat)

Umfassend wird der Begabungsbegriff bei AURIN (1968) definiert:

Definition 6

»Häufig wird in der gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussion der Begriff Begabung problematisch umschrieben, aber keinesfalls gänzlich abgelehnt oder gar ersetzt. Es besteht eine gewisse Übereinkunft darüber, daß das begriffliche Konstruktum »Begabung« weder mit Intelligenz identisch ist, noch Begabungsentfaltung mit Persönlichkeitsentwicklung zur Deckung gebracht werden kann. Unter Begabung als Prozeß wird die Entwicklung von Leistungsdispositionen oder eines genetisch vorgegebenen Reaktionspotentials zu sozio-kulturell bestimmten Hochformen geistiger Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die schwerpunktmäßig bestimmten Lebens-, Sach- und Aufgabenbereichen zugeordnet werden können. . .

Zitat

Es ist durchaus sinnvoll, hypothetisch von einer »Begabung im engeren Sinne« (genetisches Potential) zu sprechen und sie von »Begabung im weiteren Sinne« als bereits Gewordenem oder noch zu Förderndem und Weiterzuentfaltendem zu unterscheiden. Dabei werden sowohl die bereits angesprochenen milieuwirksamen Faktoren der Motivation, Ausrichtung und Prägung als auch insbesondere jene durch Übung und Schulung beeinflussbaren Kern- und Spezialfaktoren der Intelligenz und ihre Stützfunktionen ebenso wie zentrale Persönlichkeitsfaktoren als einbezogen gedacht, die für die Entwicklung und Entfaltung vielfältiger Leistungs(möglicherweise »Begabungs«)-Faktoren von Bedeutung sind. Auch die Vorgänge des Erschließens, Erweckens und Förderns, im ROTHSchen Sinne des »Begabens«, könnten im Rahmen eines erweiterten Begabungsbegriffs ihren Ort finden.« (AURIN 1968, S. 21f)

Es spricht vieles dafür, die Begriffe Intelligenz und Begabung synonym zu verwenden, da zu vermuten ist, daß mit beiden Begriffen dasselbe Phänomen

Fazit

angesprochen wird und nur dessen Etikettierung gruppenspezifisch erfolgt, daß also Pädagogen eher von Begabung und Psychologen eher von Intelligenz reden, beide sich aber auf denselben Sachverhalt beziehen. Das wird spätestens zu dem Zeitpunkt deutlich, an dem man versucht, Intelligenz/Begabung operational zu definieren. Im folgenden werden die beiden Begriffe daher *synonym verwendet*.

Aufgabe 10

Versuchen Sie zu ermitteln, ob es sich bei den zitierten Definitionen von Intelligenz/Begabung um *konstitutive* oder *operationale Definitionen* handelt.

STERN:

.....

WECHSLER:

.....

GROFFMANN:

.....

MÜHLE (Intelligenz):

.....

MÜHLE (Begabung):

.....

AURIN:

.....

2.3.1.4. Die Bedeutung operationaler Definitionen der Intelligenz

Im Rahmen der *Intelligenzforschung* wird in der Regel zunächst geklärt, welche Indikatoren man für ein bestimmtes Intelligenzkonzept heranziehen will, und dann versucht, diese Indikatoren – etwa in Form eines Intelligenztests – zu *operationalisieren*.

Beispiel

Eine *operationale Definition* von Intelligenz erhalten wir, wenn wir z. B. sagen, daß derjenige intelligent ist, der in möglichst kurzer Zeit eine Reihe von Additionsaufgaben löst. In diesem Fall wird durch die Additionsaufgaben der Begriff »Umgang mit Zahlen« operationalisiert.

Dieser Begriff ist ein *theoretischer Begriff mit direktem empirischem Bezug* und dient als *Indikator* für das theoretische Konstrukt »Intelligenz«, das selbst ein *theoretischer Begriff mit indirektem Bezug* ist (vgl. PRIM/TILMANN 1975², S. 40).

Am Anfang steht also jeweils das theoretische Konstrukt mit seinen Indikatoren; erst im zweiten Schritt erfolgt deren Operationalisierung.

Nur vor diesem Hintergrund ist der Satz BORINGS zu verstehen, Intelligenz sei das, was der Intelligenztest mißt; ohne diesen Bezug ist der Satz unsinnig.

Eine umfassende und in allen ihren Punkten *empirisch* abgesicherte Theorie der Intelligenz, die ihren Gegenstand *nicht nur beschreibt, sondern auch erklärt*, steht noch aus.

2.3.2. Definition und Determinanten der Schuleignung

Schuleignung im engeren Sinne bedeutet *Eignung für einen bestimmten Bildungsweg*, z. B. Schultyp oder Fächerkanon (Kurswahlsystem).

Begriffsklärung

Die Entscheidung, welche *weiterführende Schule* ihr Kind nach vier Grundschuljahren besuchen soll, fällt einer Reihe von Eltern sicher nicht leicht:

- Einerseits wissen sie, daß ein besonders qualifizierender Abschluß in unserer Gesellschaft in der Regel mit guten Berufsaussichten verbunden ist, weil die Schule heute

»zur ersten und damit entscheidenden zentralen sozialen Dirigierungsstelle für die künftige soziale Sicherheit, für den künftigen sozialen Rang und für das Ausmaß künftiger Konsummöglichkeiten« (SCHELSKY 1957, S. 17) geworden ist,

Zitat

- andererseits fürchten sie vielleicht, daß ihr Kind den Anforderungen der ins Auge gefaßten Schulart nicht gewachsen sein könnte, und
- sie sind sich auch darüber im klaren, daß eine Fehlentscheidung wahrscheinlich negative Konsequenzen haben wird.

In dieser Situation suchen Eltern Hilfe und wollen kompetent beraten werden.

Wenn man *Eignung* als

»eine spezifische Eigenschafts- oder Fähigkeitsstruktur, die im Hinblick auf ein bestimmtes Leistungsverhalten vom einzelnen gefordert werden muß« (HELLER 1970, S. 75)

Definition (Zitat)

definiert, kann man einen Schüler dann als für einen bestimmten Schultyp geeignet bezeichnen, wenn seine Eigenschafts- und Fähigkeitsstrukturen den Anforderungen der in Frage stehenden Schule entsprechen.

Die Feststellung der *Schuleignung* setzt also zwei Dinge voraus:

- eine Diagnose der für die Schule relevanten Eigenschafts- und Fähigkeitsstruktur des Kindes und
- eine Analyse des »Arbeitsplatzes« Schule.

Voraussetzung 1

Voraussetzung 2

Ist die Eigenschafts- und Fähigkeitsstruktur eines Schülers mit dem Anforderungskatalog der Schule *kongruent*, dann kann er damit rechnen, dort adäquate Schulleistungen zu erbringen, die als Kriterium des Schulerfolgs für sein weiteres schulisches und berufliches Schicksal von entscheidender Bedeutung sind.

Eine *Schuleignungsdiagnose* erstellen heißt also, Wahrscheinlichkeitsvorausagen darüber zu machen, ob ein Schüler in der Lage sein wird, die von ihm an einer bestimmten Schule geforderten Leistungen zu erbringen.

Begriffsklärung

Eine ausführliche *Analyse der Schulleistung* wird im Studentext II, Teil A vorgelegt; danach sind Bedingungsgrößen der Schulleistung

Verweis

- auf der einen Seite bestimmte Merkmale der Schülerpersönlichkeit und damit mittelbar auch seine genetische Disposition und seine Lernumwelt,
- auf der anderen Seite bestimmte Aspekte der Schule.

Als für die Schulleistung wesentliche *Persönlichkeitsmerkmale* werden folgende habituellen bzw. jeweils zu aktualisierenden *Lernvoraussetzungen* voneinander abgehoben:

- Voraussetzung 1 - *motivationale* Lernvoraussetzungen,
- Voraussetzung 2 - *soziale* Lernvoraussetzungen,
- Voraussetzung 3 - *kognitive* Lernvoraussetzungen,
- Voraussetzung 4 - *körperliche* Lernvoraussetzungen.

Diese wiederum sind teils *genetisch*, teils durch die *außerschulische Umwelt* (Kindergarten, peer group, Familie und deren Struktur und Status) determiniert.

Nun ist aber zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Schulleistung nicht immer eine einfache Beziehung zu erwarten: Trotz gleichen Intelligenzniveaus können etwa unterschiedlich ängstliche Schüler zu unterschiedlichen Schulleistungen kommen.

Erläuterung In diesem Fall übt die Variable »Ängstlichkeit« einen moderierenden Einfluß auf die Beziehung Intelligenz - Schulleistung aus; solche Variablen werden als *Moderatorvariablen* bezeichnet (SAUNDERS 1956).

Untersuchung In einer umfangreichen Längsschnittstudie haben HELLER, ROSEMANN und STEFFENS (1978) untersucht, welche Variablen bei der Prognose des Schulerfolgs als *Moderatorvariablen* auftreten können.

Aufgrund mehrerer in der 4. Klasse erhobener Prädiktoren in Form von Intelligenzmaßen wurde der Schulerfolg für die 9. Klasse prognostiziert. Kriterien waren die Noten in Deutsch, Geschichte und Mathematik.

Dabei zeigte sich, daß

- sowohl *kognitive Merkmale* (Intelligenz, Noten der 4. Klasse, Lehrerurteil in bezug auf das Arbeitsverhalten, Konzentration und Selbständigkeit)
- als auch *nicht-kognitive Merkmale* (Extraversion, Ängstlichkeit, Leistungsmotivation)

als Moderatorvariablen auftraten.

Auch die Schule nimmt Einfluß auf die Schulleistung durch

- Einflußgröße 1 - ihre Eigenschaft als Regelsystem,
- Einflußgröße 2 - ihre lokalen und situationsspezifischen Bedingungen und
- Einflußgröße 3 - lehrerindividuelle Einflüsse.

Fazit Eine Schuleignungsdiagnose, d. h. Schulerfolgsprognose, die exakt sein will, muß möglichst viele dieser Faktoren berücksichtigen. Man sollte sich aber davor hüten, die Erstellung einer Schuleignungsdiagnose als eine Art »Einsteckprobe« zu betrachten (die Einsteckprobe ist ein Testverfahren, bei dem es darum geht, verschieden dicke Stäbchen durch Löcher mit unterschiedlichem Durchmesser zu stecken).

Wichtig sind nämlich auch die *Wechselbeziehungen* zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen des Schülers und der jeweiligen schulischen Situation.

Beispiel Dieselbe Unterrichtsform führt bei verschiedenen Schülergruppen zu unterschiedlichen Lernerfolgen. Z. B. profitieren

- niedrig Ängstliche eher von einem deduktiven Vortragsstil,
- hoch Ängstliche eher von einer induktiven Erarbeitung des Unterrichtsstoffes.

Die *soziale Interaktion* zwischen Schüler und Lehrer wird z. B. dann deutlich, wenn sich die Noten eines Schülers in einem bestimmten Fach nach Wechsel des entsprechenden Fachlehrers stark verändern. Solche Interaktionen und deren Konsequenzen sind, so gut sie im Nachhinein vielleicht beschrieben werden können, im allgemeinen *nicht vorhersagbar*.

Beispiel

Was die *Validität* von Schulerfolgsprognosen betrifft, so ist zu unterscheiden zwischen

Abgrenzung

- Analysen der Bedingungen schulischer Leistung und allgemeinen Prognosen des Schulerfolgs im Rahmen *wissenschaftlicher Forschung* und
- individuellen Schuleignungsdiagnosen im Rahmen der *Schullaufbahnberatung*.

Natürlich sollte die individuelle Eignungsdiagnose auf möglichst vielen Informationen aus unterschiedlichen Quellen beruhen; diese Informationen müssen aber anders gewichtet und gewertet werden als im Rahmen wissenschaftlichen Forschens:

Erläuterung

- Wissenschaftliche Forschung soll Schulerfolgsprognosen präzisieren;
- Schullaufbahnberatung dagegen soll Befunde, die zu einer für den betreffenden Schüler ungünstigen Prognose führen, zum Anlaß für Förderung nehmen, um dadurch die Gültigkeit der ursprünglichen ungünstigen Prognose einzuschränken.

Nehmen wir an, man käme für einen Schüler deshalb zu einer ungünstigen Prognose seines Schulerfolgs, weil er nur sehr geringe Konzentrationsleistungen zeigt. Hier wäre im Rahmen der Einzelfallhilfe ein Konzentrationstraining angezeigt, das zu einer Verbesserung der Konzentrationsleistung und damit zu einer Einschränkung der ursprünglichen Prognose führen könnte.

Beispiel

Dieses Beispiel wird sich sicher nicht auf alle möglichen »Fälle« in der Praxis übertragen lassen. Trotzdem dürfte es verdeutlichen, daß der Beratungslehrer das Problem der Prognose von Schulerfolg auch aus der Perspektive desjenigen sehen kann (und sollte), der die Validität einer zunächst ungünstigen Prognose durch gezielte Förderung »verschlechtert«.

2.4. Soziale Konflikte als Gegenstand diagnostischer Untersuchungen

Als Lehrer haben Sie sicher schon häufiger ähnliche Szenen wie die folgenden erlebt:

Einführungsbeispiele

Der 14jährige Peter ist im Unterricht sehr unruhig, er schaut demonstrativ zum Fenster hinaus, beginnt häufig zu pfeifen und versucht, andere Schüler, die sich am Unterricht beteiligen, lächerlich zu machen. Wenn ihn der Lehrer ermahnt oder bestraft, reagiert Peter mit wüsten Beschimpfungen und mit der stereotypen Aussage, ihn interessiere die Schule nicht, er werde später – wie sein Vater – im Akkord am Fließband arbeiten. Auf diese Weise werde er gutes Geld verdienen und dafür brauche er nichts zu lernen. (THALMANN 1976)

Beispiel 1

Edmund ist ein Musterschüler. Die Lehrer freuen sich über den fleißigen Schüler und loben ihn häufig, aber seine Klassenkameraden sind sehr verärgert. Sie finden Edmund entsetzlich brav, außerdem wurde er ihnen schon zu oft als Vorbild präsentiert. In den Pausen steht Edmund abseits und meidet seine Mitschüler. Sie hänseln ihn gern und nennen ihn »Professor«.

Beispiel 2

Als der Lehrer zu Beginn der Lateinstunde nach den Hausaufgaben fragt, findet Edmund sein Heft nicht. Er beteuert zwar, die Aufgabe gemacht zu haben, aber das Heft bleibt verschwunden. Edmund glaubt auch ganz genau zu wissen, daß er sein Lateinheft eingesteckt und nicht vergessen hat. Deshalb beschuldigt er seine Mitschüler, indem er sagt: »Ihr habt mir mein Heft geklaut, gebt mir mein Heft wieder!« – Doch die Mitschüler wissen von nichts, sie schweigen und lachen schadenfroh. (nach BECKER u. a. 1976, S. 67)

- Beispiel 3** In der Pause unterhalten sich die beiden 11jährigen Schüler Markus und Ralf über Fremdsprachen. Markus hält Französisch für wichtiger als Latein und sagt: »Ich bin für Französisch, damit kann man wirklich etwas anfangen, wenn man ins Ausland fährt. Latein ist doch nur eine tote Sprache.«
Darauf antwortet Ralf: »Das ist doch Unsinn. Wenn man Latein kann, dann lernt man auch sehr leicht Französisch, Italienisch und Spanisch.«
In dieser Form diskutieren beide weiter und gehen dann wieder gemeinsam zurück zum Klassenzimmer.
- Beispiel 4** Die 9jährige Dagmar spricht während des Unterrichts sehr angeregt mit ihrer Banknachbarin. Der Lehrer wartet eine Zeitlang ab und ermahnt sie dann. Dagmar arbeitet daraufhin wieder aufmerksam mit.
- Vergleich** Vergleicht man diese vier Episoden miteinander, kann man erkennen, daß sie zwar in einigen Punkten übereinstimmen, sich aber gleichzeitig in anderen Punkten wesentlich unterscheiden und nicht jedes Beispiel einen Konflikt darstellt.
Es ist daher zu fragen, *welche Merkmale* vorliegen müssen, damit man von einem Konflikt sprechen kann.

2.4.1. Definitions- und Klassifikationsprobleme

- Hinführung** *Konflikte* und *Konfliktverhalten* sind Forschungsgegenstand verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen, insbesondere der Psychologie, Soziologie, Politologie und Betriebswirtschaftslehre, aber auch der Erziehungswissenschaft. Es ist daher verständlich, daß aufgrund unterschiedlicher theoretischer Orientierungen und Fragestellungen *keine einheitliche Definition* für Konflikte vorhanden ist (vgl. BÜHLER 1972; ESSER 1975; SCHMIDT 1976).

2.4.1.1. Merkmale

Hinsichtlich der wichtigsten *Merkmale eines aktuellen interpersonalen Konflikts* läßt sich eine weitgehende Übereinstimmung feststellen:

- Merkmal 1** ● *Konfliktparteien*
Bei jedem Konflikt muß es zwei oder mehrere Parteien geben, die sich gegenüberstehen und die inhaltlich unterschiedliche Standpunkte einnehmen (Gegner). Eine solche »Partei« wird durch *Menschen* repräsentiert, z. B. durch eine
- Person,
 - Gruppe oder
 - Organisation,
- nicht jedoch durch ein abstraktes Prinzip oder eine Idee.
- Merkmal 2** ● *Unvereinbarkeit der Handlungstendenzen*
Konflikte sind durch Handlungsdispositionen gekennzeichnet, die sich gegenseitig ausschließen (Inkompatibilität der Handlungstendenzen).

Bei den Parteien gibt es bezüglich eines bestimmten Gegenstandes (Sache, Problem u. a.) unterschiedliche Sichtweisen und Zielsetzungen, die inhaltlich im Widerspruch stehen. Diese diskrepanten Standpunkte erklären sich aus den

- *subjektiven Interessen* (Motiven),
 - *grundlegenden Überzeugungen und Werthaltungen* sowie aus den
 - *besonderen Erwartungen und Einstellungen*,
- die das von einer Konfliktpartei wahrgenommene Gesamtbild der Handlungssituation gewissermaßen mitbestimmen.

Besonders hervorzuheben sind dabei folgende Punkte:

- Die Meinungsverschiedenheiten werden von allen Konfliktparteien *wahrgenommen*; jede Partei »erkennt« die gegnerischen Absichten und berücksichtigt diese bei der Planung des eigenen Verhaltens mit.
- Der eigene Standpunkt wird als *richtig*, der des Gegners als *falsch* beurteilt.
- Die eigene Zielsetzung (Absicht, Verwirklichung des angestrebten Zielzustandes) wird also so bedeutsam erachtet, daß eine Realisierung dringend notwendig erscheint; es besteht daher subjektiv ein *Handlungsdruck* (vgl. LEHR 1965).

● *Unvereinbarkeit des Verhaltens*

Meinungsverschiedenheiten sind noch keine Konflikte. Ein Konflikt liegt erst dann vor, wenn das intendierte Verhalten ein Verhalten der anderen Partei *behindert, blockiert*, dieses *stört* und es *weniger aussichtsreich* oder *wirksam* macht (vgl. DEUTSCH 1976, S. 18).

Das bedeutet, daß sich die Parteien negativ zueinander verhalten, sich gegenseitig angreifen oder einander mehr oder weniger bewußt Schaden zufügen wollen. Es ist dabei unerheblich, ob der Angriff stark oder schwach ist und ob sich die Parteien mit Worten oder mit unmittelbaren Auseinandersetzungen angreifen. Auch feindseliges Schweigen oder demonstrative Passivität zählen zu einem solchen negativen Verhalten (vgl. PIKAS 1974, S. 19).

Merkmal 3

2.4.1.2. Definitionen

Unter Berücksichtigung dieser Merkmale kann man nach DEUTSCH »Konflikt« ganz allgemein wie folgt definieren:

»Ein Konflikt existiert dann, wenn nicht zu vereinbarende Handlungstendenzen aufeinanderstoßen.« (DEUTSCH 1976, S. 18)

Definition 1
(Zitat)

Solche widerstreitenden Tendenzen können zwischen zwei oder mehreren Personen, Gruppen oder Nationen auftreten; entsprechend unterscheidet man zwischen

Erläuterung

- *interpersonalen*,
- *intergruppalen* oder
- *internationalen*

Konflikten.

Grundsätzlich ist jedoch auch das Vorhandensein widerstreitender Handlungstendenzen *innerhalb einer Person* möglich.

Ein solcher Konflikt liegt vor, wenn z. B. eine verheiratete Lehrerin zu Hause einerseits umfangreiche Unterrichtsvorbereitungen treffen muß und sich andererseits auch ihrem Kind widmen möchte, aber nur die Zeit für eine der beiden Möglichkeiten hat (Interessenkonflikt).

Beispiel

Solche *intrapersonalen* oder *inneren Konflikte* werden theoretisch häufig von den *sozialen Konflikten* getrennt, stehen allerdings mit ihnen in einer engen Wechselbeziehung.

Eine einfache, der Analyse psychosozialer Konflikte in der Schulklasse sehr dienliche *Definition für soziale Konflikte* (die allerdings nur eine der Konfliktdimensionen abdeckt) gibt PIKAS:

Definition 2
(Zitat)

»Unter einem Konflikt verstehen wir eine Meinungsverschiedenheit zwischen zwei oder mehreren Personen, die sich aufgrund dieser Meinungsverschiedenheit negativ zueinander verhalten.« (PIKAS 1974, S. 18)

2.4.1.3. Abgrenzungen

Zur Präzisierung des Konflikt-Begriffes seien noch folgende *Abgrenzungen* gegeben:

Abgrenzung 1

- Wenn nur *eine Seite* gegen jemand aggressiv vorgeht, handelt es sich um einen *Angriff*.

Abgrenzung 2

- Stößt die Verwirklichung einer Handlungstendenz auf eine *interne* oder *externe Barriere*, so handelt es sich um ein Problem.

Erläuterung

Interne Barrieren ergeben sich z. B. aus Nichtwissen oder Nichtkönnen (vgl. MINSEL u. a. 1976).

Externe Barrieren sind sachliche Merkmale der Handlungssituation wie fehlende Materialien, Größe und Ausstattung des Raumes u. a. Diese äußeren Umstände können ebenfalls zu Beeinträchtigungen der Zielerreichung führen (d. h. zu Frustrationen), ohne daß in diesem Fall von einem Konflikt gesprochen werden muß.

Ein echter Konflikt kann sich jedoch dann ergeben, wenn eine Partei die Verfügungsgewalt (Positionsmacht) über solche Bedingungen des Handlungsfeldes in der Weise ausübt, daß damit eindeutige Verhaltensbegrenzungen für die andere Partei gesetzt werden.

Beispiel

Dies trifft z. B. dann zu, wenn der Lehrer eine Aufgabe stellt und die Zeit zur Lösung der Aufgabe sowie die erlaubten Hilfsmittel festlegt, die Schüler aber mehr Zeit brauchen und mit anderen Hilfsmitteln besser arbeiten könnten.

Aufgabe 11

Schauen Sie sich jetzt bitte die Einführungsbeispiele am Anfang von Abschn. 2.4 noch einmal an und ordnen Sie sie entsprechend den genannten Definitionen und Merkmalen ein!

Beispiel 1

.....

Beispiel 2

.....

Beispiel 3

.....

Beispiel 4

2.4.1.4. Auftretenswahrscheinlichkeit von Konflikten

Aus den beschriebenen Bedingungen für das Auftreten sozialer Konflikte ist leicht abzuleiten, daß relativ häufig Konflikte auftreten, wenn Menschen regelmäßig miteinander in Beziehung treten. Je größer dabei die subjektive Wichtigkeit der Verwirklichung des angestrebten Zielzustandes (Befriedigung der beteiligten Motive) ist, um so heftiger wird auch die Auseinandersetzung ausfallen.

Wie später noch gezeigt wird, führt die Frustration existentiell bedeutsamer Motive eines oder aller Konfliktpartner in der Regel sogar zu einer Eskalation des Konflikts.

Dies geschieht z. B. dann, wenn in einer Elternversammlung grundsätzliche Zweifel an der Fachkompetenz eines Lehrers geäußert werden. Sieht dieser Lehrer darin eine Infragestellung ihm wichtiger Persönlichkeitszüge, ist er gezwungen, sich entsprechend heftig zu wehren.

Beispiel

Die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Konflikten ist besonders dann groß, wenn der individuelle Verhaltensspielraum durch folgende Bedingungen eingeengt wird:

- *Räumliche Verhältnisse*

Jede Reduzierung des Freiraumes erhöht die Konfliktwahrscheinlichkeit beträchtlich.

Dies gilt in gleicher Weise für die Beziehung zu den Nachbarn in einem Wohnhaus oder in einer Siedlung wie etwa für die Benutzung eines gemeinsamen Zimmers durch mehrere Kinder.

Variable 1

- *Normen*

Eine Einengung des persönlichen Verhaltensspielraumes erfolgt auch durch *bestimmte Vorschriften* und *normative Erwartungen*, wie sie vor allem in Institutionen für die Regelung des Verhaltens notwendig sind. Diese betreffen z. B. die Art der Tätigkeit, die Arbeitszeit oder den Urlaub.

Variable 2

Auf die *Bedeutung von Normen* wird in Abschn. 2.4.2.1 eingegangen.

Verweis

Beide Bedingungskomplexe beinhalten, daß man sich gegenseitig kaum aus dem Weg gehen kann. Zwar gibt es die Möglichkeit, die Kontakte auf ein Mindestmaß zu beschränken oder eine höflich-distanzierte Form der Beziehung zu pflegen (z. B. Grußkontakt, Austausch von Leerformeln über das Wetter oder über die Arbeitsbelastung), jedoch sind solche Verhaltensweisen im allgemeinen nur dann erfolgreich, wenn keine wechselseitige Abhängigkeit vorliegt.

Konsequenz

Besonders bei engen Partnerschaften sind oft äußerst heftige Konflikte mit gegenseitigen Aggressionen zu beobachten (siehe auch LORENZ 1963).

Für die Erklärung dieser Verhaltensweisen bei Tieren werden von LORENZ Instinkte herangezogen und entsprechend auch beim Menschen angenommen. Dazu besteht allerdings aufgrund unserer Überlegungen keine zwingende Veranlassung.

Bewertung

2.4.1.5. Konfliktfeld Schulklasse

Die beschriebenen Bedingungen für die Auftretenswahrscheinlichkeit sozialer Konflikte treffen für die Institution »Schule« ganz besonders zu. Dazu kommt, daß vor allem jüngere Schüler im allgemeinen noch nicht gut in der Lage sind, ihre Handlungsimpulse zu kontrollieren und ihre Verhaltensweisen entsprechend zu steuern.

Potentielle *Konfliktparteien* im Verhaltensfeld »Schulklasse« sind Lehrer und Schüler in jeder möglichen Kombination:

- | | |
|---------------|--|
| Kombination 1 | - Lehrer und einzelne Schüler, |
| Kombination 2 | - Lehrer und Schülergruppe (Clique), |
| Kombination 3 | - Lehrer und gesamte Schulklasse, |
| Kombination 4 | - Einzelschüler und Schülergruppe, |
| Kombination 5 | - Schülergruppe und Schülergruppe usw. |

Wenn es um entscheidende Fragen der Gestaltung des Schulalltags geht, stehen sich jedoch diese potentiellen Kontrahenten *nicht allein* gegenüber (vgl. JUNKER 1976):

- Die *Lehrer* wenden sich bei solchen Problemen an ihre Kollegen bzw. an die Schulleitung (oder Schulaufsicht),
- die *Schüler* stehen ihrerseits in einer engen Beziehung zu ihren Eltern.

Erläuterung

Das bedeutet, daß etwa Eltern versuchen, ihre Interessen, die sie z. B. hinsichtlich der Lehrpläne und allgemeinen pädagogischen Zielsetzungen haben, durch ihre Kinder an den betreffenden Lehrer heranzubringen, wobei sowohl Kind wie Lehrer häufig nicht wissen, was die Eltern »eigentlich« wollen.

Eine ähnliche kommunikative Kette verläuft in anderer Richtung: Staatliche Stellen, vertreten durch den Schulleiter oder Beamte des Kultusministeriums, tragen ihre Vorstellungen zunächst an die Lehrer heran, die sie dann über die Kinder an die Eltern weitergeben sollen.

Daher müssen bei der Analyse von Konflikten und Vorschlägen zu ihrer Lösung auch die Eltern und Lehrerkollegen mit berücksichtigt werden.

2.4.1.6. Konfliktbereiche

Systematisierung

BECKER, DIETRICH und KAIER (1976) versuchten, für die wichtigsten Gruppierungen von Konfliktparteien (= Konfliktbereiche) nach den jeweils bedeutsamen Problemen einzelne *Konfliktfelder* zu unterscheiden:

Konfliktfeld 1

- *Konfliktbereich Lehrer-Schüler:*
 - mangelnde Mitarbeit der Schüler im Unterricht,
 - Unzufriedenheit der Schüler mit bestehenden Leistungskontrollen,
 - Verletzung von Normen und Vorschriften,
 - aggressives Schülerverhalten gegenüber dem Lehrer.

Konfliktfeld 2

- *Konfliktbereich Schüler-Schüler:*
 - Zusammenarbeit in Gruppen,
 - Außenseiterproblematik,
 - gegenseitiges aggressives Verhalten der Schüler,
 - Umgang mit fremden Eigentum (z. B. Entwenden, Beschädigen, Verstecken).

Konfliktfeld 3

- *Konfliktbereich Lehrer-Lehrer:*
 - persönliche Interessen (z. B. Stundenverteilung, Klassenverteilung, Ämterverteilung),

- Bewertung des Erziehungsstils der Kollegen,
- »Fachegoismus«, d. h. jeder Lehrer mißt seinen eigenen Fächern im Vergleich zu anderen eine weit höhere Bedeutung zu.

- *Konfliktbereich Lehrer-Eltern:*

- Kritik der Eltern an der Unterrichtsmethode,
- unterschiedliche Wertschätzung der Lerninhalte (z. B. Mathematik und Sexualkunde),
- Norm- und Wertvorstellungen,
- Fähigkeit zur richtigen Beurteilung der eigenen Kinder,
- unterschiedliche Erwartungsstrukturen hinsichtlich der Lehrerrolle.

Konfliktfeld 4

Obwohl der einzelne Konflikthanlaß in der Regel unschwer einem solchen Klassifikationssystem zugeordnet werden kann, muß man jedoch im Auge behalten, daß das beobachtbare *Konfliktverhalten* das komplexe Ergebnis von Personenmerkmalen und Situationsbedingungen in einem konkreten Interaktionsbezug darstellt.

Problematisierung

Im nächsten Teil sollen daher die einzelnen Bedingungen des individuellen schulisch relevanten Konfliktverhaltens näher untersucht werden. Die ausführliche Behandlung der einzelnen Konfliktfelder orientiert sich an dem hier dargestellten Klassifikationssystem.

Vorgehensweise

Was versteht man unter einem sozialen Konflikt?

Aufgabe 12

.....

.....

.....

.....

.....

Nennen Sie bitte die wichtigsten schulischen Konfliktbereiche und Konfliktfelder!

Aufgabe 13

.....

.....

.....

.....

.....

2.4.2. Konflikte in der Schulklasse

Überblick	<p>In diesem Abschnitt sollen</p> <ul style="list-style-type: none"> - die <i>wichtigsten Konfliktbereiche in der Schulklasse</i> untersucht werden, - die <i>wichtigsten Ursachen für Konflikte</i> herausgearbeitet und - die je nach dem zugrundegelegten theoretischen Ansatz <i>unterschiedlichen psychologisch-pädagogischen Zugangsmöglichkeiten</i> dargestellt werden.
Lernziele	<p>Dabei soll der Studierende verstehen lernen,</p> <ul style="list-style-type: none"> - daß alle »Ursachen« nie Muß-, sondern immer nur Kann-Bedingungen sind. D. h. alle als ungünstig anzusehenden Konstellationen <i>können, müssen aber nicht</i> zwangsläufig zum Konflikt führen; - daß konflikthafte Verhalten auf der Wechselwirkung einer Vielzahl von Bedingungen beruht (<i>Multikausalität</i>); - welche Bedingungen zu einer <i>Eskalation</i> des Konflikts beitragen.
Vorgehensweise	<p>Es soll dabei so vorgegangen werden, daß einige typische und relevante Konflikte – die selbstverständlich nur eine unzureichende Auswahl aller in einer Klasse tatsächlich vorkommenden Konflikte darstellen – anhand von mehreren Fallbeispielen aufgezeigt und an ihnen die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten verdeutlicht werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je nach der theoretischen Sichtweise gibt es unterschiedliche Interventionsstrategien. - Es ist nicht möglich, für die jeweilige Situation eine bestimmte Strategie gleichsam als »Rezept« zu vermitteln. <p>Die selbständige Anwendung der Prinzipien und Vorgehensweisen der Konfliktregelung auf andere Problembereiche wird in einer Reihe von Arbeitsaufgaben empfohlen.</p>
methodischer Hinweis	<p>Unsere Gliederung schließt sich der herkömmlichen an und unterscheidet</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Lehrer-Schüler-Konflikte</i> mit ihren Schwerpunkten der Disziplin- und Leistungskonflikte und - <i>Schüler-Schüler-Konflikte</i>.
Anmerkung	<p>Die Ergebnisse von empirischen Untersuchungen der <i>Wahrnehmung schulischer Konflikte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - sowohl aus der Sicht der <i>Lehrer</i> (BAUS u. a. 1975; KRIEGER u. a. 1976) - als auch aus der Sicht der <i>Schüler</i> (DENNERLE 1976; FEND u. a. 1975) <p>lassen erkennen, daß zwischen Disziplin- und Leistungskonflikten Interdependenzen vorliegen.</p>
Untersuchung	<p>In der faktorenanalytischen Studie von KRIEGER u. a. (1976) zur erlebten Belastung der Lehrer durch verhaltensauffällige Schüler finden sich in der ersten Dimension »Unterrichtsbehinderung durch Unruhe«</p> <ul style="list-style-type: none"> ● einerseits solche Verhaltensweisen, die üblicherweise mehr dem Disziplinbereich (Schwatzen, vorlautes Verhalten usw.), ● andererseits aber auch Verhaltensweisen, die eher dem Leistungsbereich (Aufmerksamkeits- und Konzentrationsstörungen) zugeschrieben werden. <p>Disziplin Konflikte lassen sich demnach nicht scharf von den Lern- und Leistungskonflikten trennen, da Kategorien wie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verweigerung der Mitarbeit, - Aufmerksamkeitsstörungen,

- Bewegungsunruhe,
- Zappeligkeit,
- Arbeitsunlust usw.

meist zugleich als Anlässe für Unterrichtsstörungen aufgefaßt werden.

Trotz dieser Interdependenzen werden im folgenden aus Gründen der Übersichtlichkeit

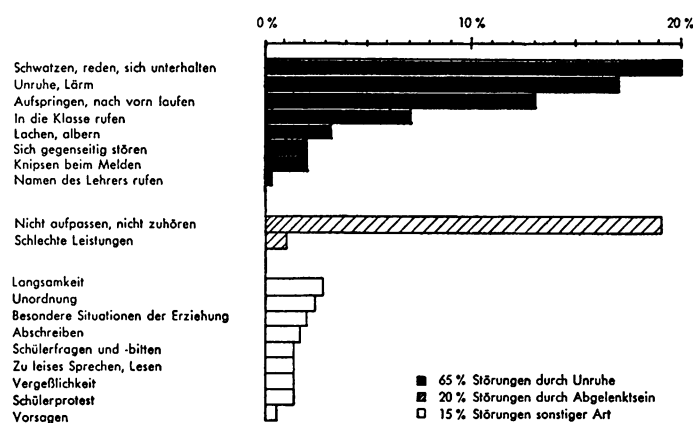
- Disziplin Konflikte (Abschn. 2.4.2.1) und
 - Leistungskonflikte (Abschn. 2.4.2.2)
- getrennt behandelt.

2.4.2.1. Disziplinverstöße und Normenkonflikte

Es steht außer Zweifel, daß das Disziplinproblem die Lehrer sehr belastet. Eine solche Beeinträchtigung kann sogar der Grund dafür sein, daß vielen Lehrern die Freude an ihrem Beruf verleidet wird.

In einer Untersuchung von A. TAUSCH (1958) sahen sich die Lehrer gezwungen, pro Unterrichtsstunde im Durchschnitt ca. 15mal, d. h. alle 2,6 Minuten, auf Störungen zu reagieren. Die grafische Darstellung ergab folgendes Bild:

Untersuchungs-
befund 1



Erläuterung

Abbildung 11: Anlässe, die zu besonderem erzieherischem Eingreifen von Lehrern im Unterricht führen, Ergebnisse aufgrund der Registrierung von 287 Situationen in 19 U.-Stunden bei 18 Lehrern in Volks- und Mittelschulen. 65 % der erzieherischen Konfliktsituationen werden durch Unruhestörungen, 20 % durch Abgelenktsein der Kinder und 15 % durch sonstige Anlässe verursacht. Es kann vermutet werden, daß häufiges unterrichtsfremdes Reden und Abgelenktsein der Schüler mit dem festgestellten geringen Ausmaß sprachlicher Kommunikation und sozialen Kontaktes sowie mit dem überwiegend reaktiven und rezeptiven Verhalten der Schüler im Unterricht zusammenhängen. (A. TAUSCH 1958b nach TAUSCH/TAUSCH 1970⁵, S. 296)

(mit freundlicher Genehmigung des Hogrefe-Verlags, Göttingen)

Nach dem Säulendiagramm kommen als Störungen

- Reden der Schüler,
- Unruhe und Lärm sowie
- Aufspringen und Nachvornelaufen

prozentual am häufigsten vor.

Die Globalkategorie »Unruhe« umfaßt insgesamt 65 % aller Störungen.

Die Hauptkategorie »Abgelenktsein« (»Nichtaufpassen« und »schlechte Leistungen«) betrifft zusätzlich 20 % aller Störungen.

Untersuchungs- befund 2	Nach der bereits erwähnten Untersuchung von KRIEGER u. a. (1976, S. 246) werden von den Lehrern <ul style="list-style-type: none"> - Disziplin-, - Aufmerksamkeits- und - Konzentrationsstörungen als am meisten belastend empfunden.
Untersuchungs- befund 3	Die Befunde von BAUS u. a. (1975) lassen den Schluß zu, daß <ul style="list-style-type: none"> - Lehrerinnen für Unruhe sensibler sind, während - Lehrer insbesondere auf die erlebte Mißachtung der »Lehrerautorität« reagieren.
Verweis	Störungen, die von der <i>gesamten Klasse</i> ausgehen, werden im Zusammenhang mit Methoden der Unterrichtsführung und den Erziehungsstilen (vgl. Studententext II, Teil A, Abschn. 2.6) behandelt. <p>Hier werden zunächst nur jene Störungen der Disziplin angesprochen, die immer wieder von <i>ganz bestimmten Schülern</i> ausgehen.</p>
Begriffs- klärung	Dabei verstehen wir unter <i>Disziplin</i> die <i>Gesamtheit allgemein akzeptierter, verbindlicher Regeln und Normen, die für Schüler und Lehrer im Unterricht gelten</i> . Damit beziehen wir die Normenkonflikte in die Disziplin konflikte ein. <p>In diesem Abschnitt wird das ausführliche Fallbeispiel »Jürgen« unter folgenden Aspekten beleuchtet:</p>
Aspekt 1	<ul style="list-style-type: none"> ● Personwahrnehmung des Schülers durch den Lehrer und Attribuierung von Eigenschaften
Aspekt 2	<ul style="list-style-type: none"> ● Art der Kommunikation
Aspekt 3	<ul style="list-style-type: none"> ● Bekräftigungslernen
Aspekt 4	<ul style="list-style-type: none"> ● Modellernen
Vorgehens- weise	Aus didaktischen Gründen werden aus dem Fall »Jürgen« <ul style="list-style-type: none"> - zuerst die Aspekte des Disziplin konfliktes und - anschließend die Aspekte des Leistungskonfliktes behandelt, wobei weitere Informationseinheiten ergänzend hinzugefügt werden.
Begründung	Die innere Dynamik des Falles ermöglicht es, trotz dieser »künstlichen« Aufteilung des Gesamtkonfliktes das Ineinandergreifen der verschiedenen Aspekte zu verdeutlichen. Bei der Analyse wird jeweils auf ein theoretisches Modell zurückgegriffen, das aber nicht ausführlich und mit dem Anspruch auf Vollständigkeit, sondern nur im Hinblick auf den gegebenen Zusammenhang dargestellt wird. Auf diese Weise soll verdeutlicht werden, <ul style="list-style-type: none"> - daß es <i>unterschiedliche Sichtweisen</i> eines Konfliktes gibt und - daß sich je nach der theoretischen Analyse bestimmte Interventionsstrategien ableiten lassen.
Beispiel	Fallbeispiel »Jürgen« <p>Ein junger, engagierter Lehrer hat zu Beginn des Schuljahres eine gemischte 5. Klasse mit 32 Kindern als Klassenlehrer übernommen und unterrichtet in ihr Deutsch und Biologie.</p> <p>Jürgen, ein großer, kräftiger Junge, bereitet ihm von Anfang an Schwierigkeiten, die sich im Laufe des Schuljahres kontinuierlich steigern. Zur Zeit – das 2. Schulhalbjahr hat gerade begonnen – werden die Schwierigkeiten immer größer. Der Lehrer befürchtet eine weitere Eskalation, zumal Jürgens Leistungen rapide absinken und er in ständige Streitereien mit seinen Mitschülern verwickelt ist.</p>

- *Aus der Sicht des Lehrers:*

»Jürgen ist 10 Jahre alt, groß, kräftig und für sein Alter zu dick. Schon zu Beginn des Schuljahres wirkte er auf mich schwerfällig, ungehobelt, trotzig und widerspenstig. Dabei versuchte er, aufgrund seiner Körperkraft sowie eines besserwisserischen und rechthaberischen Verhaltens über seine Mitschüler zu dominieren. Ich empfand das als so unangenehm, daß ich es ihn wissen ließ. Jürgen schien das nicht zu bewegen. Er nahm es abweisend auf die kalte Schulter und reagierte zunächst in einer unverschämten Dreistigkeit mit einem unberechenbaren Verhalten.

Zuerst begann er, den Unterricht absichtlich zu torpedieren, indem er ständig ungefragt dazwischenredete. Außerdem versteifte er sich auf seine Meinung, wenn er von mir korrigiert wurde, und behauptete einfach, dies sei wohl richtig.

Daraufhin habe ich mir Jürgen in der Pause einmal vorgenommen und gefragt: »Warum hast du die ganze Stunde gestört? Warum bist du so eigensinnig? Erklär mir das mal!« Jürgen hat nur unverschämt gegrinst. Meine Frage, warum er das lustig fände, hat er nicht einmal beantwortet. Das war doch zu stark gewesen.

Als er beim nächsten Mal in der Klasse wieder einmal auf eine ähnliche Frage grinsend reagierte, stauchte ich ihn gehörig zusammen. Dabei rutschte mir die Bemerkung heraus: »Du widerlicher Betterwisser.« Ich wollte das nicht. Aber nun ist es einmal passiert. Trotzdem kann ich mir nicht gefallen lassen, daß Jürgen mich daraufhin – jähzornig wie er ist – wie ein Stier anbrüllte: »Laß mich in Ruhe, du Blödmann!« Dabei holte er mit der Hand aus, als wolle er nach mir schlagen. Das war mir zuviel. Ich wurde selbst wütend und schrie ihn an: »Du grober, ungehobelter Bengel! Ich werde dir schon beibringen, dich anständig zu benehmen!« Dabei rutschte mir die Hand aus, und ich verpaßte ihm eine schallende Ohrfeige. Meine Geduld mit Jürgen ist am Ende; das Maß ist voll!«

- *Aus der Sicht von Jürgen:*

Jürgen erschien zur Beratung mit mürrischer Miene. Er ließ die Schultern hängen und setzte sich, ohne ein Wort zu sagen, auf den angebotenen Stuhl. Dann starrte er auf den Boden. Es fiel sehr schwer, ihn zum Reden zu bringen. Nach und nach teilte er folgendes mit:

»Der Lehrer mag mich nicht. Immer hat er etwas an mir auszusetzen. Nichts mache ich ihm gut genug. Außerdem versucht er, mich vor der ganzen Klasse lächerlich zu machen. Wenn er fragt: »Warum machst du das?«, weiß ich nicht, was er damit will und kann ihm nicht antworten. Dann wird er noch wütender, und einmal hat er mich geschlagen.

Ständig versucht er, mich zu schikanieren. Das ging schon von Anfang an so. Alle anderen läßt er machen. Die dürfen schon mal den Nachbarn fragen, Hefte einsammeln, Tafel auswischen usw. Wenn ich aber mal was machen will, schickt er mich zurück. Dabei ist er ganz gemein. Wenn ich etwas weiß und aufzeige, nimmt er mich nicht dran, sondern schimpft, ich solle mich anständig benehmen. Sitze ich ruhig da, meckert er auch. Wenn ich mir das dann nicht gefallen lasse, wird das Ganze nur noch schlimmer. Der ist ein richtiger Giftzwerg.«

Das Fallbeispiel »Jürgen« zeigt folgende der in Abschnitt 2.4.1 genannten *wichtigsten Merkmale* eines aktuellen interpersonellen Konfliktes:

- Als *Konfliktparteien* stehen sich der Lehrer und Jürgen gegenüber.
- Die *Unvereinbarkeit der Handlungstendenzen* drückt sich darin aus, daß sich sowohl der Lehrer als auch Jürgen durch den jeweils anderen *beeinträchtigt* fühlen:
 - der Lehrer in seinem Unterricht,
 - Jürgen in seinem Handlungsspielraum.

Beide betrachten den Konflikt von verschiedenen Standpunkten aus, die mit den besonderen Interessen und Zielsetzungen (Motiven), grundlegenden Überzeugungen und Werthaltungen von Lehrer und Schüler in Verbindung stehen.

Darstellung 1

Darstellung 2

Merkmale

Aspekt 1 **Personwahrnehmung und Attribution**

Ein Konflikt wird durch die *subjektive Sichtweise* der beteiligten Personen beeinflusst, vor allem durch die folgenden typischen Tendenzen:

- *Verzerrung der Wahrnehmung* durch Erwartungen, Überzeugungen und Werthaltungen;
- *Bedeutung der* bei der Beurteilung des Verhaltens zugrunde gelegten *Normen*.

Beide Konfliktpartner unterlegen ihren Erwartungen bestimmte *Maßstäbe* bzw. *Normen*; beide *bewerten* und *interpretieren* das Verhalten des anderen, das ihren normativen Erwartungen nicht entspricht, gewissermaßen als »Angriff«:

- Jürgen verhält sich nicht so, wie es sich der Lehrer wünscht; sein Verhalten steht in Diskrepanz zu bestimmten Erwartungswerten des Lehrers.
- Der Lehrer wiederum verhält sich auch nicht so, wie es den bewußten oder unbewußten Erwartungen von Jürgen entspricht.

In eine solche Bewertung (Interpretation) von Verhalten gehen nach ULLMANN/KRASNER (1969, S. 21 ff) vor allem 3 Gesichtspunkte ein:

Gesichtspunkt 1

Das Verhalten *selbst*; dabei muß man unterscheiden zwischen

- *Verhaltensdefiziten* (schwach ausgeprägte oder fehlende Verhaltensweisen) und
- *Verhaltensüberschüssen* oder *-exzessen* (überstark ausgeprägte Verhaltensweisen).

Beispiel

Die mangelnde Mitarbeit Jürgens ist z. B. in den Augen des Lehrers ein Verhaltensdefizit, das dauernde Stören im Unterricht ein Verhaltensüberschuß.

Gesichtspunkt 2

Der *soziale Kontext*, in dem das Verhalten auftritt: Je nach dem Kontext werden Verhaltensdefizite und Verhaltensüberschüsse unterschiedlich bewertet. So wird z. B. der Verhaltensüberschuß in Form von Aggressivität viel eher als Störung bezeichnet als ein Verhaltensdefizit in Form von ängstlichem Verhalten, weil sich die Aggression unmittelbar störend auf die Interaktion auswirkt, indem sie das Lernen und Arbeiten der Schulklasse behindert. Durch gehemmtes Verhalten dagegen werden die Interessen des Lehrers im allgemeinen weniger tangiert; es fällt erst dann negativ auf, wenn der Schüler ständig bei Arbeiten versagt und er es dem Lehrer damit unmöglich macht, in seinem Fall das Unterrichtsziel zu erreichen.

Gesichtspunkt 3

Die Machtposition dessen, der das Verhalten bewertet: Als »*Beobachter in einer Machtposition*« gelten diejenigen, die dem betreffenden Individuum gegenüber Macht ausüben, es belohnen und bestrafen können, wie z. B. der Lehrer durch Noten. Allerdings sagt allein die Machtposition noch nichts über die Art und Weise der Ausübung von Macht aus. Wie Lehrer ihre Position sehen und wie sie ihre pädagogische Aufgabe verstehen, wirkt sich auch darauf aus, wie sie ihre »Überlegenheit« und »Macht« nutzen.

Weiterführung

Die *Attributionstheorie* geht davon aus, daß die wahrnehmende Person am Wahrnehmungsvorgang aktiv beteiligt ist, indem sie die objektiv gegebenen Ereignisse in Zusammenhang bringt und interpretiert, sodaß der anderen Person bestimmte Absichten zugeordnet werden:

Je nachdem, ob man ihnen eine Absicht unterlegt oder ob man den Eindruck hat, daß sie zufällig erfolgen, werden Verhaltensweisen ganz unterschiedlich beurteilt.

Es ist für den Lehrer etwas ganz anderes, ob er glaubt, daß ein Bleistift zufällig von der Bank gefallen ist, oder ob er meint, daß der Schüler ihn absichtlich herunterrollen ließ, um den Unterricht zu stören.

Ähnliches trifft für Jürgens Grinsen zu: Der Lehrer interpretiert das Grinsen als Unverschämtheit, weil er vielleicht glaubt, daß Jürgen ihn damit lächerlich machen will. Auf ein als freundlich interpretiertes Grinsen würde er u. U. ganz anders reagieren.

Als besonders *gravierend* stufen Lehrer vor allem Verhaltensweisen ein, die als Falschheit, Dreistigkeit, Unverschämtheit, Gemeinheit, Böswilligkeit usw. ausgelegt werden. Schüler sagen deshalb gern, sie hätten etwas vergessen, weil »Vergessen« nicht absichtlich geschieht und daher von den Lehrern anders bewertet wird.

Weiterhin spielt bei der Einschätzung des Verhaltens die *eigene Toleranz* eine große Rolle: Wie wir bereits gesehen haben, ist die Toleranz größer bei Schwierigkeiten, die niemanden stören, beeinträchtigen oder behindern. Verhaltensweisen werden in der Regel erst dann als aggressiv bzw. bedrohlich empfunden, wenn ihre Intensität oder Häufigkeit über ein übliches Maß hinausgeht.

Die Wahrnehmung und Beurteilung von Verhalten wird also von

- Erwartungen,
 - subjektiven Interpretationen und
 - dem anderen zugeschriebenen Absichten
- beeinflußt.

Darüber hinaus richten sich die Reaktionen auf das beobachtete Verhalten sehr stark nach den Verhaltensmustern in der betreffenden Bezugsgruppe (z. B. der Kollegen) und damit nach den zugrundegelegten *Normen*. Dabei kann es durchaus vorkommen, daß einzelne Lehrer unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe ansetzen.

Im Gegensatz zu dem jetzigen Lehrer empfand Frau M. (die Lehrerin, die Jürgen in der 1. und 2. Klasse unterrichtet hatte) Jürgens Verhalten zwar als etwas ungehobelt und egoistisch, versuchte es jedoch dadurch zu relativieren, daß sie seine »rauh« häuslichen Verhältnisse mitberücksichtigte.

Hier wird deutlich, daß gleiche Verhaltensweisen in den verschiedenen sozialen Gruppen unterschiedlich bewertet werden. Außerdem ist damit zu rechnen, daß im Zusammenhang mit Veränderungen in Gruppen der gesellschaftlichen Substrukturen ein Wandel der sozialen Normen stattfindet.

Die Beurteilung der »Normalität« eines Verhaltens kann sich an verschiedenen Anhaltspunkten orientieren (vgl. BELSCHNER u. a. 1973, S. 44 ff und ausführlich Studienblock III):

- Das einfachste Konzept geht von der *statistischen Norm* aus. Als solches ist die »Klassennorm« anzusehen: Es wird das Verhalten als normal eingestuft, welches die meisten Schüler zeigen.
- Normalität kann von einer Person für sich selbst durch die *individuelle Norm* definiert werden, die sie sich als funktional für ihre Tätigkeiten und Interessen vorgibt. Verhalten wird daran gemessen, ob es den eigenen Zielen und Interessen dient. Dabei gilt es zu beachten, daß sich die Interessen und Ziele oft schichtspezifisch unterscheiden.

Z. B. dürfte es für Jürgens Vater »normaler« sein, den LKW-Führerschein zu besitzen als ein Jahresabonnement für das Theater.

Für den Lehrer verhält es sich genau umgekehrt. Auch die individuellen Normen unterliegen daher in der Regel der sozialen Kontrolle.

- Normalität kann schließlich durch ein *Ideal* definiert werden. In diesem Fall wird davon ausgegangen, was alle Mitglieder einer bestimmten Bezugsgruppe (z. B. alle Lehrer, die Kollegen an der Schule) denken, fühlen und tun *sollten*.

Beispiel

Fazit

Weiterführung

Beispiel

Erläuterung

Exkurs

Maßstab 1

Maßstab 2

Beispiel

Maßstab 3

Erläuterung	<p>Entsprechend lassen sich soziale Verhaltensweisen als <i>normabweichend definieren</i>, wenn sie</p> <ul style="list-style-type: none"> - häufiger oder seltener als der statistische Durchschnitt sind; - von der beobachteten Person als normabweichend erlebt werden; - von Idealvorstellungen abweichen. <p>Dabei genügt es, wenn eine der 3 Bedingungen vorliegt (siehe auch Basistext III, Teil B, Abschn. 2. 1).</p>
Zitat	<p>»Je nachdem, in welchem Wertesystem ein Lehrer denkt, wird er ein Verhalten z. B. (positiv) als kritisch oder aber (negativ) als frech, als selbständig oder als ungehorsam, als selbstbewußt oder als vorlaut und dreist, als kreativ oder als albern und unpassend registrieren.« (GRELL 1975, S. 32)</p>
Weiterführung	<p>Die von der normativen Erwartung abhängige Beurteilung findet nicht zuletzt in der <i>Art der Verhaltensbeschreibung</i> ihren Ausdruck. Ein grundsätzliches Problem dabei ist, daß bei der naiven Verhaltensbeschreibung zwischen der Beobachtung und der Beurteilung oft nicht klar unterschieden wird bzw. nicht unterschieden werden kann. Dies läßt sich durch die vier »Beschreibungsmodi« nach GRAUMANN (1960) verdeutlichen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>verbaler Modus</i>: Jürgen träumt; - <i>adverbialer Modus</i>: Jürgen wirkt verträumt; - <i>adjektivischer Modus</i>; Jürgen ist verträumt; - <i>substantivischer Modus</i>: Jürgen ist ein Träumer.
Erläuterung	<p>Die Beschreibung geschieht also in einer mehr oder weniger abstrahierenden Form:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beim verbalen Modus beschreibt der Beobachter das Geschehen, ohne das »wie« zu berücksichtigen. - Beim adverbialen Modus wird das »wie« mitberücksichtigt. - Beim adjektivischen und substantivischen Modus geht der Beobachtende in seiner Beschreibung noch weiter, abstrahiert vom Verhalten überhaupt und qualifiziert damit nicht mehr das Verhalten selbst, sondern die Person.
Bewertung	<p>In den beiden letztgenannten Fällen wird vom Verhalten <i>unmittelbar</i> auf den Menschen, seine Persönlichkeit oder seinen Charakter geschlossen. Die Kennzeichnung eines Schülers als »Träumer« oder »Sadist« unterstellt, daß das beobachtete Verhalten in nahezu allen Situationen als Persönlichkeitskonstante auftritt.</p> <p>Solche Typisierungen können daher leicht zu einem negativen »Etikett« für den Schüler werden, das ihm seine ganze Schulzeit hindurch anhaftet. Zur <i>Etikettierung</i> führen auch Begriffe wie »Verhaltensgestörter«, »Zappelphilipp«, »Zankhahn«, »Trotzkopf« oder die Arten der Erklärung guter oder schlechter Schulleistungen (vgl. HÖHN 1967).</p>
Zusammenfassung	<p>Unter dem Aspekt der <i>Personwahrnehmung</i> und <i>Attribution</i> können wir somit folgendes festhalten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Beurteilung des wahrgenommenen Verhaltens einer anderen Person geschieht in Abhängigkeit von bewußten oder unbewußten Erwartungen. • In sozialen Situationen wird das Verhalten weitgehend danach beurteilt, ob es den üblichen Gepflogenheiten entspricht, d. h. danach, ob es an die sozialen Normen (z. B. der »guten Erziehung«) angepaßt ist. • Je mehr ein Verhalten als sozial abweichend bzw. als bedrohlich eingestuft wird, desto strenger wird es vom Lehrer sanktioniert.
praktische Anwendung	<p>Wenn man davon ausgeht, daß bei einem Konflikt zwischen Lehrer und Schüler der Erwachsene aufgrund seiner differenzierteren Einsichtsmöglichkeiten und Fähigkeiten zur Problemlösung am ehesten die Situation kontrollieren</p>

und aufklären können müßte, ergeben sich daraus folgende *Anforderungen an den Lehrer*:

- Er sollte das störende *Fehlverhalten des Schülers* möglichst genau analysieren:
 - Handelt es sich um einen *Verhaltensexzeß*, d. h. tritt das Verhalten zu oft, zu stark oder in unerwünschten Situationen auf? Welcher Art sind diese unerwünschten Situationen?
 - Handelt es sich um ein *Verhaltensdefizit*, d. h. tritt das Verhalten zu selten, zu schwach, zu kurzfristig auf oder fehlt es in Situationen, in denen ich es erwartet habe?
- Forderung 1
- Er sollte sich fragen, wie es um *seine eigenen Werthaltungen, Intoleranzen, eventuellen Vorurteile* usw. steht. Um zu einer erhöhten Selbst- und Fremdwahrnehmung in der Lage zu sein und zu wissen, was für ihn innerhalb der unterrichtlichen Situation bedeutungsvoll ist, müßte er folgende Fragen reflektieren:
 - Wie erlebe ich mich selbst? Frage 1
 - Wie erlebe ich die Schüler? Frage 2
 - Was geht in mir vor, wenn ich unterrichte? Frage 3
 - Was geht in den Schülern während meines Unterrichts vor? Frage 4
 - Wie reagiere ich auf das Verhalten der Schüler? Frage 5
 - Wann habe ich meine Toleranzgrenze erreicht? Frage 6
 - Was stört mich am meisten? Frage 7
 - Unter welchen Bedingungen empfinde ich diese Störungen besonders stark? Frage 8

Sicherlich ist ein Lehrer überfordert, wenn er allen diesen Anforderungen genügen soll. Seine Schwierigkeit besteht darin, daß er sich während des Unterrichts in einer hochkomplexen Situation befindet: Er muß

- versuchen, seine Unterrichtsziele zu erreichen,
- die richtigen didaktischen Schritte finden,
- sich vergewissern, daß sowohl die guten als auch die schwachen Schüler diesen Schritten folgen können,
- Fragen beachten, auf sie eingehen, nach verschiedenen Gruppen differenzieren usw.

Er muß also *Beobachter und Agierender zugleich* sein, und zwar auf verschiedenen Ebenen.

Hinzu kommt, daß sich die Lehrer in einer isolierten Situation befinden und, im Gegensatz zu vielen in anderen Berufen Tätigen, nur begrenzt Rückmeldung über ihr Verhalten von Erwachsenen erhalten; sie können sich zumeist nur auf die Rückmeldung von Schülern beziehen, deren Urteil unter anderem durch ihre Abhängigkeit beeinflusst ist. Allerdings könnten sie bei guter Kooperation im Kollegium und mit den Eltern über die Auswirkungen ihres Unterrichtsverhaltens in der Klasse verstärkt Rückmeldung erhalten.

Kommunikation

Die bisherige Analyse von Disziplin- und Normenkonflikten betraf lediglich die subjektiven Sichtweisen der beteiligten Personen, berücksichtigte jedoch noch nicht, wie diese *wechselseitig aufeinander reagieren*. Es ist daher erforderlich, zusätzlich die Interaktionen und deren subjektive Bedeutung näher zu untersuchen.

WATZLAWICK u. a. (1972) sehen die kommunikativen Beziehungen zwischen Menschen als *Regelkreise* an, in denen das Verhalten des einzelnen auf die

Einschränkung

Aspekt 2

Einführung

Darstellung

Verhaltensweisen der anderen Personen einwirkt und selbst wiederum auch durch die Handlungen aller anderen bedingt wird.

Innerhalb solcher zwischenmenschlichen Systeme (z. B. Familien, Gruppen usw.) ist jede Person *gleichzeitig*

- sowohl *Einwirkender* auf andere Personen
- als auch *Empfänger* von Einwirkungen anderer.

Kommunikationstheoretisch werden die Personen somit als Empfänger und Sender von Botschaften betrachtet, die sprachlich (verbal) oder nicht-sprachlich (non-verbal: Mimik, Gestik, Tonfall usw.) vermittelt sein können.

Die *Kommunikationstheorie* von WATZLAWICK u. a. (1972) baut auf 5 Kernsätzen (»Axiomen«) auf:

Kernsatz 1	<ul style="list-style-type: none"> • »<i>Es ist unmöglich, nicht zu kommunizieren.</i>«
Erläuterung	<p>»Kommunizieren« wird als Verhalten betrachtet. Jede Person drückt sich zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens durch ihr Verhalten aus, und diese Verhaltenszustände sind beschreibbar. D. h. man kann sich nicht <i>nicht</i> verhalten: Zum Verhalten existiert kein Gegenteil. Auch was wir als Schweigen, Stillsein, Sich-zurückziehen oder Sichabwenden bezeichnen, ist Verhalten.</p>
Kernsatz 2	<ul style="list-style-type: none"> • »<i>Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt.</i>«
Erläuterung	<p>Eine Mitteilung enthält</p> <ul style="list-style-type: none"> - zum einen eine <i>inhaltliche Information</i> über einen Sachverhalt, - zum anderen jedoch einen weniger auffälligen Aspekt, der über die <i>Beziehung</i> zwischen dem »Sender« und dem »Empfänger« informiert und anweist, wie die Botschaften aufgefaßt werden sollen.
Beispiel	<p>Inhaltlich wird in dem Satz »Wann fahren Sie in Urlaub?« allein nach dem Datum der Abreise gefragt. Beobachtet man jedoch die Mimik, Gestik und den Tonfall des Fragenden, so kann man recht gut erkennen, welche <i>Beziehung</i> er zum »Empfänger« hat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - freut er sich mit ihm oder ist er neidisch, - ist er wirklich an der Beantwortung interessiert oder ist es nur eine Verlegenheitsfrage, - erhofft er gar die Antwort: »Wir bleiben dieses Jahr zu Hause.«?
Fazit	<p>Jedes Gespräch zwischen zwei oder mehreren Partnern ist demnach sowohl <i>inhaltlich zu beschreiben</i> als auch durch die <i>Beziehung der Kommunikationspartner zueinander</i> gekennzeichnet.</p>
Kernsatz 3	<ul style="list-style-type: none"> • »<i>Jede Kommunikation enthält in der unterschiedlichen Sicht der verschiedenen Partner eine Struktur, die als Interpunktion (Gliederung) einer Ereignisabfolge erscheint.</i>«
Erläuterung	<p>In jeder Kommunikation werden die Partner wahrnehmen, daß sie selbst bestimmte Gesprächsinhalte einbringen, während andere Inhalte von ihrem Partner eingebracht werden. Bei Streitigkeiten etwa wirkt sich die jeweilige individuelle Interpunktion darin aus, daß jeder einen anderen Anfangspunkt für den Beginn der Auseinandersetzung geltend macht.</p> <p>Ein unbefangener Beobachter hingegen wird schnell merken, daß jede Handlung</p> <ul style="list-style-type: none"> - sowohl auf eine <i>vorausgehende reagiert</i>, - als auch auf die <i>folgende auslösend</i> wirkt. <p>In diesem Sinne hat die Kommunikation keinen Anfang und kein Ende, sie ist »kreisförmig«. Durch die Interpunktion der Partner erhält sie eine subjektive Struktur, die objektiv nicht sichtbar ist.</p>

Der 3. Kernsatz soll an Äußerungen eines Lehrers und eines Schülers über ihre Beziehung zueinander verdeutlicht werden:

Lehrer: »Ich bin mit ihm nicht zufrieden, weil er nicht arbeitet.«

Schüler: »Ich arbeite nicht, weil er ständig an mir herumnörgelt.«

In einer Abbildung stellt sich diese Beziehung so dar:

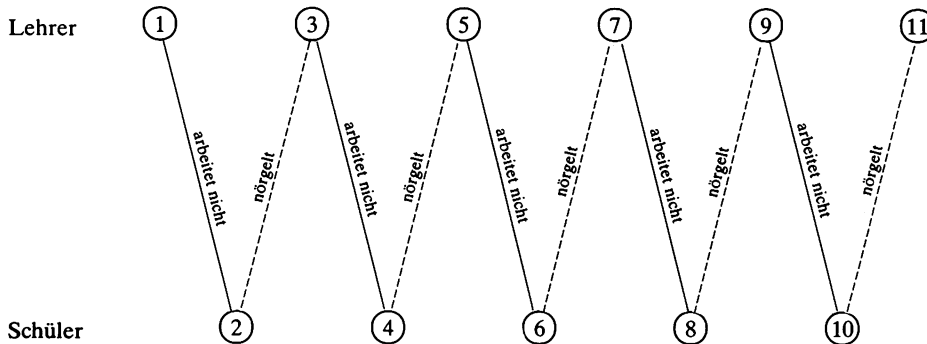


Abbildung 12: Interpunktion einer Ereignisabfolge

Der Lehrer sieht sein Verhalten (ausgezogene Pfeile) nur als Reaktion auf das Verhalten des Schülers (gestrichelte Pfeile), der Schüler sein Verhalten als Reaktion auf das des Lehrers (Anfangs- und Endpunkte, 1 bzw. 11, sind in dieser Abbildung willkürlich gewählt worden).

- »Die menschliche Kommunikation kann in ›digitaler‹ (genau bezeichnbarer) oder in ›analoger‹ (übertragener) Weise erfolgen.«

Kommunikation ist

- digital, wenn der Inhalt der Mitteilung in Zeichen verschlüsselt ist, deren gegenständliche und/oder begriffliche Bedeutung eindeutig sind; digitale Kommunikation ist daher meist mit verbaler (Sprachzeichen verwendender) Kommunikation gleichzusetzen;
- analog, wenn die Information mit Mitteln verschlüsselt wird, die nur eine ungefähre, indirekte oder »übertragene« Darstellung erlauben; meist sind diese Mittel Bestandteil nonverbaler Kommunikation wie z. B. der Tonfall einer Äußerung.

Die Unterscheidung zwischen analoger und digitaler Kommunikation ist deshalb wichtig, weil Beziehungsaspekte (vgl. Kernsatz 2) meist über analoge Kommunikation ausgedrückt werden, dabei gleichzeitig aber auch meist weniger eindeutig sind als die Inhalte einer Mitteilung, die vorwiegend digital kommuniziert werden.

- »Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht.«

Im Falle der

- *symmetrischen Kommunikation* sind die beiden Partner einander ebenbürtig und verhalten sich sozusagen *spiegelbildlich*.
Wenn z. B. der eine Partner auf das Verhalten des anderen Partners mit Prahlern antwortet, so reagiert dieser hierauf seinerseits mit Prahlern usw.
- *komplementären Kommunikation* stehen die unterschiedlichen Verhaltensweisen der Partner in einem Ergänzungsverhältnis.

Beispiel

Erläuterung

Kernsatz 4

Begriffsklärung

Begründung

Kernsatz 5

Fall 1

Beispiel

Fall 2

Beispiel	Der Schüler A z. B. erwartet Anweisungen und der Lehrer B gibt sie, da A sie erwartet.
Weiterführung	<i>Störungen der menschlichen Kommunikation</i> können mit jedem der fünf genannten Kennzeichen zusammenhängen.
Beispiele	Es können Fehler bei der Übersetzung von analogen in digitale Mitteilungen auftreten, z. B. wenn jemand versucht, seinem Partner den Tonfall einer Äußerung genau zu beschreiben. Auch bei der Interpunktion (»Wann hat was angefangen?«) oder bei der Trennung von Inhalts- und Beziehungsinformation (»Was hast du wirklich gemeint?«) können Schwierigkeiten auftreten, die eine gestörte Verständigung zwischen Menschen hervorrufen.
Fallbeispiel »Jürgen«	Der Fall »Jürgen« soll nun auf der Grundlage der bisherigen Überlegungen über die Bedeutung von subjektiven Interpretationen und Mißverständnissen für die Entstehung von Konflikten genauer untersucht werden. Die bereits festgestellte <i>Unvereinbarkeit der Handlungstendenzen</i> von Lehrer und Schüler sieht im Detail wie folgt aus:
Konfliktpartei Lehrer	Der <i>Lehrer</i> sieht sich in seinen Bemühungen, einen ordentlichen Unterricht zu gestalten und bei allen Schülern möglichst gute Leistungen zu erzielen, durch das Verhalten Jürgens behindert. Seiner Ansicht nach <ul style="list-style-type: none"> - beeinträchtigt Jürgen einen ordnungsgemäßen Unterricht durch sein ungehobeltes, trotziges und widerspenstiges Verhalten sowie dadurch, daß er versucht, über die anderen Schüler durch besserwisserisches und rechthaberisches Verhalten zu dominieren; - reagiert Jürgen zusätzlich mit unverschämter Dreistigkeit und unberechenbarem Verhalten; - versucht Jürgen vor der Klasse die Autorität des Lehrers in Frage zu stellen.
Konfliktpartei Jürgen	<i>Jürgens</i> Sichtweise wird anhand der Berichte nicht so klar sichtbar; man kann sie höchstens vermuten. Sie dürfte folgendermaßen aussehen: <ul style="list-style-type: none"> - Der Lehrer lehnt mich ab und engt mich ein. Ich kann mich durch ihn in meinem gewünschten Handlungs- und Leistungsspielraum nicht entfalten. - Der Lehrer stempelt mich zum Sündenbock ab und macht mich vor der ganzen Klasse lächerlich. - Der Lehrer schlägt mich. <p>Beide Konfliktpartner bewerten das Verhalten von unterschiedlichen Positionen aus und unterstellen sich gegenseitig negative Absichten. Um diese Standpunkte besser zu kennzeichnen und um klarzumachen, wie die jeweiligen Absichten mißverstanden werden, versuchen wir, Verhaltensweise, Empfindungen, Wünsche und Erfahrungen der beiden Konfliktpartner zu analysieren.</p>
Konfliktpartei Lehrer	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Eindruck von Jürgen:</i> <ul style="list-style-type: none"> - besserwisserisches und rechthaberisches Verhalten - nützt Körperkraft unfair aus - unangenehmer Junge - nimmt Ermahnungen abweisend auf - reagiert mit Dreistigkeit und unberechenbarem Verhalten - torpediert absichtlich den Unterricht - versteift sich auf seine Meinung, ist eigensinnig

- grinst unverschämt
- hält es nicht für nötig, Lehrerfragen zu beantworten
- versucht zurückzuschlagen
- *direkt und indirekt ausgedrückte Erwartungen:*
 - Schüler dürfen nicht ungefragt dazwischenreden
 - Schüler müssen ihr Verhalten erklären können
 - Höflichkeit, klare freundliche Antworten
 - Respektierung seiner Autorität
- *Sichtbar werdende Toleranzgrenzen:*
 - ein bestimmtes Grinsen empfindet er als »zu stark«
 - Zurückschlagen kann er nicht zulassen
 - er kann nicht alles einstecken (»das Maß ist voll«)
 - seine Anstrengung und Geduld haben Grenzen
- *direkte Bewertungen von Jürgen:*
 - »Widerlicher Besserwisser«
 - »Grober, ungehobelter Bengel«
- *Bisherige Maßnahmen:*
 - läßt Jürgen seine Ablehnung wissen und spüren
 - versucht mit Jürgen zu reden
 - staucht Jürgen vor der Klasse »gehörig« zusammen
 - weist Jürgen in die Schranken
 - versetzt ihm im Erregungszustand eine Ohrfeige
- *Empfindungen:*
 - fühlt sich vom Lehrer abgelehnt (»der Lehrer mag mich nicht«; »der Lehrer hat immer etwas an mir auszusetzen«)
 - weiß nicht auf die »Warum«-Fragen des Lehrers zu antworten
 - fühlt sich vor der ganzen Klasse lächerlich gemacht
 - empfindet den Lehrer als gemeinen »Giftzwerg«
 - fühlt sich überfordert und ungerecht behandelt
 - weiß nicht, wie er es dem Lehrer recht machen soll
- *direkt geäußerte Wünsche:*
 - in Ruhe gelassen werden (möchte nicht, daß der Lehrer dauernd auf ihm »herumhackt«)
 - bestimmte Aufgaben übernehmen
 - sich in der Klasse freier bewegen können
- *aus dem Verhalten ableitbare Wünsche:*
 - immer der Erste und Beste sein
 - immer Recht haben
 - nie einen Fehler machen

Konfliktpartei
Jürgen

Die gegenteiligen Positionen lassen sich etwa folgendermaßen kennzeichnen:

Der *Lehrer* lehnt Jürgens Verhalten, das er aufgrund seiner eigenen Wertvorstellungen als besserwisserisch, rechthaberisch und unfair empfindet, ab. Er möchte Jürgen dazu bringen, sich zu ändern, ein gewisses Mindestmaß an Höflichkeit, Einsichtigkeit und Rücksicht anderen gegenüber zu zeigen sowie seine Autorität anzuerkennen. Er ist – zumindest unbewußt – der Überzeugung, daß Jürgen nach entsprechenden Hinweisen und Ermahnungen sein »Fehlverhalten« einsehen und ändern könnte. Daher läßt er Jürgen seine Ablehnung wissen und versucht, ihn zurechtzuweisen. Die darauf eintretenden

Interpretation
Konfliktpartei
Lehrer

Reaktionen Jürgens kann er nicht begreifen, empfindet sie als unberechenbar, ja sogar unverschämt. Er ist sicher davon überzeugt, für Jürgen das Beste zu wollen.

Konfliktpartei
Jürgen

Von den guten Absichten des Lehrers spürt *Jürgen* dagegen nichts. Er fühlt sich von ihm böswillig schikaniert, bedrängt und vor der ganzen Klasse in ungerechter, ja sogar gemeiner Weise behandelt.

Beide Konfliktparteien werfen einander also unfaires Verhalten vor und erwarten entsprechende Änderungen:

- Jürgen möchte sich in der Klasse freier bewegen können und wie die anderen behandelt werden;
- der Lehrer dagegen erwartet die Änderung von Jürgen; er sieht sich aufgrund seiner Position dazu verpflichtet, auf Jürgen so lange Druck auszuüben, bis eine Änderung erfolgt und wendet »folgerichtig« immer härtere Mittel an.

Da Jürgen vorerst nicht nachgibt, kommt es zu einer Eskalation des Konflikts. Möglichkeiten eines Kompromisses wurden bisher nicht deutlich. Beide Standpunkte sind verhärtet, die jeweiligen Toleranzgrenzen eng; dies umso mehr, als bei beiden Bereiche ihres Selbstwertgefühls tangiert sind. Dadurch wird es beiden erschwert, sich in die Position des anderen zu versetzen.

So zeigt sich der Lehrer uneinsichtig für die inneren Vorgänge bei Jürgen. Es scheint, als habe er nur die Gefährdung seiner eigenen Autorität vor Augen, die seiner Meinung nach von Jürgen immer wieder untergraben wird. Seine Wahrnehmung ist bereits seit dem ersten Eindruck von Jürgen verzerrt, der Toleranzspielraum ihm gegenüber scheint besonders eng zu sein.

Sicherlich will er Jürgen nicht absichtlich schaden und ist davon überzeugt, für ihn das Beste zu tun. Zwischen seinem guten Willen und dem tatsächlichen Verhalten besteht jedoch eine große Kluft. Der Lehrer dürfte sehr betroffen sein, wenn ihm dies einmal richtig deutlich wird.

Zur Beantwortung der wichtigen Fragen:

- Auf welche Weise könnte der Lehrer seine pädagogische Intention verwirklichen?
 - Wie entstehen überhaupt solche Verhaltensweisen?
 - Wie kann man vorhandene unerwünschte Verhaltensweisen modifizieren?
- sind weitere grundlegende Überlegungen erforderlich.

Aspekt 3

Bekräftigungslernen

Grundproblem

Störverhalten im Unterricht kann nur dann erfolgreich und vor allem gezielt verändert werden, wenn die *Bedingungen* für das Zustandekommen bekannt sind. Während man das *Verhalten selbst* unmittelbar beobachten und beschreiben kann, sind für die Erklärung von möglichen (Entstehungs-)Zusammenhängen theoretische Annahmen notwendig, deren Gültigkeit allerdings empirisch überprüft werden muß.

Exkurs

Das Modell des *Bekräftigungslernens*, wie es vor allem von SKINNER entwickelt wurde, enthält einige wichtige Grundbegriffe, die zunächst erläutert werden.

Man geht dabei von der Annahme aus, daß eine Person (oder allgemein ein *Organismus*) in einer bestimmten *Situation* verschiedene Verhaltensweisen oder *Reaktionen* ausprobiert, d. h. sich aktiv mit der Situation auseinandersetzt.

Entscheidend ist nun, welche *Konsequenz* auf eine bestimmte Verhaltensweise folgt. Eine *positive Konsequenz* führt zu einer *Verstärkung* oder *Bekräftigung* (reinforcement) der Verhaltensweise, d. h. in einer künftigen ähnlichen Situation wird diese Verhaltensweise mit höherer Wahrscheinlichkeit auftreten.

Bei entsprechenden Wiederholungen dieses Vorgangs entsteht ein *Verhaltensmuster*, das wie ein Instrument dazu verwendet werden kann, bestimmte Zielzustände (z. B. Erregung der Aufmerksamkeit) zu erreichen. Aus diesem Grunde spricht man von einem »*instrumentellen*« Verhalten: Es bildet sich jene Verhaltensweise heraus, die *am besten geeignet* ist, in einer bestimmten Situation eine *positive Konsequenz* herbeizuführen.

Zu beachten ist allerdings, daß ein bestimmtes Ereignis (z. B. Zuwendung des Lehrers) von der betreffenden Person durchaus nicht als positive Konsequenz erlebt werden muß. Dies hängt vielmehr von der subjektiven Wahrnehmung und Beurteilung ab, wobei insbesondere die *individuellen Erwartungen* und *Wertstrukturen* – nicht zuletzt auch hinsichtlich der eigenen Person (Selbstwertschätzung u. a.; vgl. NEUBAUER 1976) – eine entscheidende Rolle spielen.

Entsprechend wird ein Verstärker durch seine *Wirkung* definiert: Ein Reiz ist dann ein Verstärker, wenn er die Wahrscheinlichkeit einer Reaktion erhöht. Dies kann dadurch geschehen,

- daß ein als angenehm empfundener Reiz *auftritt*: positiver Verstärker; z. B. Lächeln des Lehrers.
- daß ein als unangenehm empfundener Reiz als Folge der Reaktion *nicht auftritt* bzw. wegfällt: negativer Verstärker; z. B. mürrisches Gesicht des Lehrers.

Der Lehrer glaubt, das störende Verhalten Jürgens durch Ermahnungen abstellen zu können, muß aber feststellen, daß dieser um so häufiger stört, je mehr er ermahnt wird.

Tadel und Zurechtweisung wirken offensichtlich als *Verstärker*: Jürgen empfindet es vermutlich als angenehmer (positive Konsequenz seines Störverhaltens), getadelt bzw. ermahnt als überhaupt nicht beachtet zu werden. Hätte dagegen der Lehrer Jürgen jedesmal bei auch nur andeutungsweise etwas höflichem oder nettem Verhalten gelobt oder belohnt, so wären die erwünschten Verhaltensweisen verstärkt worden, und es hätte die Möglichkeit bestanden, sie sogar weiter auszubauen.

Diese Technik wird in der Verhaltensmodifikation systematisch angewandt. Sie setzt voraus, daß man herausfindet, welche Maßnahmen unter welchen Bedingungen als positive Verstärker wirken.

Eine *Bestrafung* liegt dann vor, wenn die Verhaltensweise dadurch *unterdrückt* werden soll, daß eine als unangenehm empfundene Konsequenz folgt. Strafe darf nicht mit negativer Verstärkung verwechselt werden: bei dieser führt das *Nicht-Auftreten* einer negativen Konsequenz zur *Erhöhung* der Auftretenswahrscheinlichkeit einer Verhaltensweise.

In empirischen Untersuchungen konnte gezeigt werden, daß Strafe im allgemeinen zu unerwünschten emotionalen Reaktionen (z. B. Angst) und zu nicht genau absehbaren Folgen führt.

So kann z. B. zwar ein bestimmtes Hemmungspotential aufgebaut werden, das jedoch lediglich unter bestimmten situativen Bedingungen (z. B. Anwesenheit des Lehrers in der Schulklasse) eine Unterdrückung des betreffenden Verhaltensmusters bewirkt. In anderen Situationen (z. B. wenn der Lehrer das Klassenzimmer verläßt oder auf dem Schulweg) bleibt das unerwünschte Verhalten nach wie vor bestehen. Unter diesen Bedingungen kann Strafe sogar zum negativen Verstärker werden, da ihr *Ausbleiben* verstärkend wirkt; damit erhöht sich die Wahrscheinlichkeit des unerwünschten Verhaltens.

Fallbeispiel

Abgrenzung

Untersuchung

Hier bestätigt sich das alte Sprichwort: »Mit der Bestrafung treibt man einen Teufel aus, aber zwei hinein.«

Wirkungsvoller wird eine generelle Reduzierung der Auftretenswahrscheinlichkeit eines bestimmten Verhaltens durch *Extinktion* oder *Löschung* erreicht: durch das Ausbleiben einer Verstärkung erweist sich solches Verhaltensmuster als ineffektiv, und es wird gewissermaßen ein Prozeß des »Entlernens« in Gang gesetzt.

In vielen Untersuchungen zeigte sich, daß besonders die *Kontingenzt*, d. h. der Zusammenhang von Verhaltensreaktionen und Art der Konsequenzen, von großer Bedeutung ist. Man unterscheidet dabei (KERN 1976):

- *Kontinuierliche Verstärkung*:
Auf jede Reaktion folgt eine Verstärkung. Dies führt zu einem schnellen Aufbau eines Verhaltensmusters, der Widerstand gegen Löschung ist jedoch relativ gering.
- *Intermittierende Verstärkung*:
Der Verstärker tritt nicht nach jeder Reaktion auf, sondern
 - nach einer *bestimmten Anzahl von Reaktionen* (Quotenverstärkung) oder
 - nach einer *bestimmten Zeit* (Intervallverstärkung). Bei der regelmäßigen intermittierenden Verstärkung ergibt sich eine größere Resistenz gegen Löschung als bei der kontinuierlichen Verstärkung. Allerdings läßt sich dabei ein sogenannter *Lorbeer-Effekt* beobachten, d. h. ein Schüler strengt sich nur solange an, bis er verstärkt wird; dann sinkt die Aktivitätsrate und steigt erst mit der Erwartung einer neuerlichen Verstärkung wieder an. Am wirkungsvollsten ist daher eine *unregelmäßige intermittierende Verstärkung*, also ein Kontingenztverhältnis, wie es üblichen Erziehungssituationen entspricht.

Aus diesen Ausführungen ergibt sich, daß vom Standpunkt der Lerntheorie die *individuelle Lerngeschichte* eine große Bedeutung hat: Die Kinder erfahren zunächst innerhalb der Familie, später in Kindergarten und Schule die jeweiligen Konsequenzen ihres eigenen Verhaltens. Sie lernen, wie sie in bestimmten Situationen durch konkrete Verhaltensmuster mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit einen angestrebten Zielzustand herbeiführen können. Dabei ist jedes Verhaltensmuster unter Bezug auf bestimmte Situationsbedingungen mit einer bestimmten subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit verbunden. Dies bedeutet, daß jede Person bei einem konkreten Anliegen (z. B. wenn ein Kind die besondere Beachtung der Erwachsenen erzielen will) über eine Reihe von Verhaltensmustern verfügt, die je nach ihrer zugeordneten Erfolgswahrscheinlichkeit wie ein Werkzeug (Instrument) eingesetzt werden können. Dieser Vorgang ist natürlich den Beteiligten im allgemeinen nicht bewußt. So geschieht es häufig, daß die Erzieher ohne ihr Wissen unerwünschtes Verhalten verstärken.

Beispiel Wenn sich ein Kind z. B. erst nach mehrfacher Aufforderung durch die Eltern der Erledigung der Hausaufgaben zuwendet, erzwingt es damit die soziale Zuwendung der Eltern, die es als positiv erlebt.

Erläuterung Hier wird die *wechselseitige Verstärkung* des Verhaltens sichtbar:

- bei den Eltern wird durch das Verhalten des Kindes der Eindruck verstärkt, daß sie das Kind immer wieder an die Erledigung der Aufgaben erinnern müssen;
- beim Kind wird die Gewohnheit verstärkt, die Erledigung der Hausaufgaben möglichst lange hinauszuschieben, um dadurch eine intensive Zuwendung der Eltern zu erreichen.

Darin wird deutlich, daß soziale Beziehungen als *Austausch von Verstärkungen* aufgefaßt werden können.

Vor dem Hintergrund dieser Verhaltenstheorie wird verständlich, warum der Lehrer bei Jürgen mit seinen Ermahnungen und Zurechtweisungen genau das Gegenteil von dem bewirkt, was er beabsichtigt:

- Da Jürgen seine Ziele nicht durch positive Schulleistungen erreichen kann, muß er auf andere instrumentelle Verhaltensweisen zurückgreifen, auf die der Lehrer entsprechend reagiert.
- Umgekehrt sieht sich der Lehrer gezwungen, immer weitergehende Maßnahmen zu ergreifen, weil er sein Ziel (nämlich diszipliniertes Verhalten von Jürgen) höchstens kurzfristig bzw. überhaupt nicht realisieren kann. Damit ergibt sich zwangsläufig eine wechselseitige Eskalation.

Fallbeispiel

Beschreiben Sie ein Beispiel für die unbemerkte Verstärkung eines unerwünschten Schülerverhaltens durch den Lehrer!

Denkanstoß

Modellernen

Aspekt 4

In engem Zusammenhang mit dem Ansatz des Bekräftigungslernens steht das *Modellernen* nach BANDURA (zusammenfassende Darstellungen finden sich bei IRLE 1975; HELLER/NICKEL u. a. 1976/80, Bd. 1 und 2; WAHL u. a. 1984).

Praktische Bedeutung hat das Modellernen vor allem deshalb, weil der Lehrer selbst ein wichtiges Verhaltensmodell darstellt.

Die Schüler beobachten z. B., wie der Lehrer einen anderen Schüler bestraft. Auf diese Weise wird ihnen vor Augen geführt, wie man sich in einer Konfliktsituation mit aggressivem Verhalten durchsetzt.

Beispiel

Dies gilt selbstverständlich in gleicher Weise für das Verhalten der Eltern oder anderer wichtiger Bezugspersonen. Auch die Mitschüler wirken als Verhaltensmodelle.

So erhöht sich z. B. die Wahrscheinlichkeit, daß weitere Schüler ein bestimmtes Störverhalten zeigen, wenn sie beobachten, wie man damit erfolgreich die Aufmerksamkeit des Lehrers auf sich ziehen kann.

Diese letztgenannte Wirkungsweise des Modellernens ist den Lehrern im allgemeinen bekannt. Deshalb fürchtet der Lehrer im Fallbeispiel »Jürgen« wahrscheinlich, daß das Verhalten Jürgens »Schule machen« könnte, was seine Autorität noch weiter untergraben würde.

Im Gegensatz dazu vergessen die Lehrer jedoch oft, daß auch sie als Modell wirken, vor allem deswegen, weil sie aufgrund ihrer sozialen Position für die meisten Schüler ein sehr wichtiges Vorbild darstellen.

Häufig scheint es ihnen so zu gehen wie dem Farmer in der Fabel, der sich einen Papagei kaufte,

Veranschaulichung

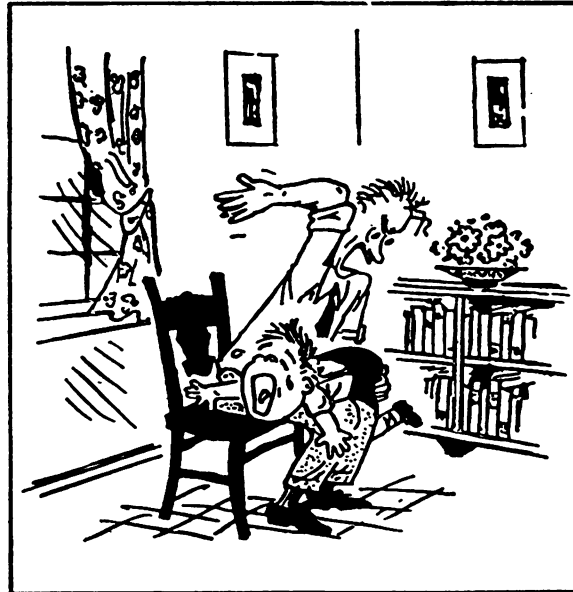
»um damit dem Gefühl der Einsamkeit etwas zu entgehen. Der Mann verbrachte viele Abende damit, dem Tier das Sprechen beizubringen. Mit großer Geduld wiederholte er die Aufforderung: »Sag Onkel!« Aber trotz all dieser Bemühungen zeigte der Vogel keine Reaktion.

Zitat

Der enttäuschte Farmer nahm schließlich einen Stock und schlug damit jedes Mal auf den Kopf des Tieres, wenn es sich weigerte, die gewünschte Sprachäußerung von sich zu geben. Auch diese Methode erbrachte jedoch keine Erfolge. Deshalb packte der Mann den Papagei schließlich bei seinen Federn und steckte ihn zu den Hühnern. Es dauerte gar nicht lange, da vernahm der Farmer ein Riesengeschrei im Hühnerhaus. Er lief sofort hin und sah zu seinem Erstaunen, daß der Papagei mit einem Stock auf die Hühner einschlug und dabei ausrief: »Sag Onkel! Sag Onkel!« « (BANDURA 1967, entnommen aus MIETZEL 1973, S. 198)

MIETZEL weist darauf hin, daß diese Geschichte gewissermaßen im Gewande einer Fabel genau das darstellt, was sich abspielt, wenn Erwachsene Kindern gegenüber aggressive Strafen anwenden.

Auch die folgende Karikatur verdeutlicht dies anschaulich:



„Dies wird dich lehren, andere Leute nicht zu schlagen“

Abbildung 13: Zeichnung von S. STAMATY (entnommen aus MIETZEL 1973, S. 201)
(mit freundlicher Genehmigung des Hogrefe-Verlags, Göttingen)

Fallbeispiel

In unserem Fallbeispiel sollte der Lehrer darüber nachdenken, inwieweit er Jürgen gegenüber ein schlechtes Modell abgibt. Er bemerkt nicht, daß er es selbst ihm gegenüber vorführt. Zwar hat Jürgen diese Neigung offensichtlich nicht erst vom Lehrer gelernt; er wird aber durch das Vorbild des Lehrers darin verstärkt, dieses Verhaltensmuster weiterhin anzuwenden.

Die Wirkungsweise von Verstärkern und dem Modellernen bezieht sich auch auf das *verbale Verhalten* des Lehrers: Wenn er Worte gebraucht wie »Quatschkopf«, »Dussel« oder, wie in unserem Fall, »widerlicher Besserwisser« und »ungehobelter Bengel«, darf er sich nicht wundern, wenn auch die Schüler ähnliche Ausdrücke verwenden.

Aufgabe 14

Welche subjektiven Fehlerquellen können bei der Wahrnehmung von Disziplinkonflikten auftreten?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Worin liegt der Vorteil des verbalen Modus der Verhaltensbeschreibung gegenüber dem adverbialen, adjektivischen und insbesondere dem substantivischen Modus?

Aufgabe 15

.....

.....

.....

.....

.....

Wie kann man feststellen, ob ein Lob ein positiver Verstärker ist?

Aufgabe 16

.....

.....

.....

.....

.....

Wodurch unterscheiden sich kontinuierliche und intermittierende Verstärkung?

Aufgabe 17

.....

.....

.....

.....

.....

2.4.2.2. Leistungskonflikte

In diesem Abschnitt werden die in Abschn. 2.4.2.1 behandelten Erklärungsmodelle auf den *Leistungskonflikt* angewendet.

DENNERLE (1976) konnte in einer empirischen Untersuchung nachweisen, daß Schüler mit Schulkonflikten in erster Linie Leistungskonflikte assoziierten. Diese Schülereinschätzungen stimmen auch mit Befunden über das Ausmaß und die Art der erlebten Belastung schulischer Schwierigkeiten bei Lehrern überein:

Nach ihrer Auffassung entstehen die meisten Schwierigkeiten in der Schule dadurch, daß die Schüler eine Arbeitshaltung zeigen, die den Anforderungen und Erwartungen der Lehrer nicht entspricht.

Untersuchungs-
ergebnis

Fallbeispiel »Jürgen« (ergänzende Informationen)

● *Aus der Sicht des Lehrers:*

»Während Jürgen zu Anfang durchschnittlich mitarbeitete, ließ sein Interesse am Unterricht ständig nach. Unkonzentriert und zerfahren träumte er mürrisch vor sich hin. Rief ich ihn auf, gab er undeutliche Antworten oder maulte. Schriftliche Arbeiten schmierte er unsauber und lustlos ins Heft. Ich sah mich daher gezwungen, Jürgens Mitarbeit im Zeugnis entsprechend zu rügen.

Auch in den von mir erteilten Unterrichtsfächern – insbesondere Deutsch – mußte ich Jürgen schlechtere Noten geben als auf dem früheren Zeugnis. Jürgen hatte in der Grundschule in Sach- und Heimatkunde gute Noten. Nun erhielt er in seinem letzten Zeugnis aufgrund dessen zwar die Note »befriedigend«, eigentlich hat er aber nur »ausreichend« verdient. Das gleiche trifft für Deutsch zu. Dort ist er im Zeugnis von »befriedigend« auf »ausreichend« abgefallen. Seine Leistungen liegen sogar bei »mangelhaft«. Daher habe ich im Zeugnis in einer Zusatzbemerkung darauf hingewiesen, daß die Leistungen in Deutsch schwach ausreichend seien und ich von Jürgen erwarte, daß er sich im kommenden Jahr wesentlich mehr anstrengt.

Meine Erwartungen werden nun zu Beginn des 2. Schulhalbjahres von Jürgen bitter enttäuscht. Anstatt mitzuarbeiten, verhält er sich noch verschlossener.

Meine Bemühungen, Jürgen in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen, stoßen bei ihm auf passiven Widerstand und auf Abwehr. Er will nicht mehr und schaltet auf stur.«

● *Aus der Sicht von Jürgen:*

»Der Lehrer murkst mich ab, wo es nur geht. Da soll ich noch gern in die Schule gehen oder gar mitarbeiten; wo ich doch sowieso nicht dran komme, wenn ich aufzeige!

Dabei bemerkt er sonst alles, was ich tue. Der merkt z. B. ganz genau, wenn ich nicht aufpasse. Dann nimmt er mich nämlich jedes Mal dran. Überhaupt ruft er mich nur auf, wenn ich mich nicht melde. Er will mir ja nur beweisen, daß ich nichts kann. Das ist richtig gemein. Das macht mich ganz fertig. Wenn ich an die Tafel muß, bin ich ganz unsicher und mache alles falsch.

Früher war das ganz anders. Da hat es mir in der Schule richtig Spaß gemacht. Da konnte ich auch was. In Rechnen konnte mir keiner was vormachen. Da war ich viel schneller und viel besser als alle anderen. Wenn keiner die Aufgabe konnte, ich habe sie immer herausbekommen. Damals hatten wir Deutsch und Rechnen bei einer Lehrerin. Und weil ich in Rechnen so gut war, konnte mich die Lehrerin leiden, auch wenn ich im Diktat oft viele Fehler geschrieben habe. Das war dann gar nicht so schlimm. Im Deutschunterricht wird bei mir jetzt nur noch herumgemeckert.

Weil der Lehrer so gemein ist, ärgere ich ihn auch. Ich habe nämlich gemerkt, daß er es nicht ausstehen kann, wenn ich ihn hämisch grinsend ansehe und ihm die kalte Schulter zeige. Das macht den richtig wütend. Außerdem melde ich mich nicht mehr und gebe ihm auch keine Antworten; dann kann ich auch nichts falsch machen. Der will mich ja doch nur so weit bringen, daß ich sitzenbleibe. Das konnte man ja schon auf dem Zeugnis sehen. Da hat er mir nicht nur schlechte Noten gegeben, sondern auch noch so blöde Bemerkungen hineingeschrieben.«

Erläuterung

Jürgen verweist unter anderem auf die »Vorgeschichte« seines Leistungskonfliktes. Das wirft die Vermutung auf, daß es sich hier um kumulative Leistungsschwierigkeiten handelt (vgl. Abschn. 2.2.3). Deren Struktur wird oft deutlicher, wenn man

- die gesamten bisherigen Schulleistungen,
- weitere Informationen wie Zeugnisse und Tests,
- sowie Beobachtungen und Erfahrungen von Lehrern, die den betreffenden Schüler aus ihrem Unterricht kennen, heranzieht.

Fallbeispiel
»Jürgen«
(Konfliktanalyse)

Mit den bisher ermittelten Informationseinheiten können Sie die *Analyse der Konfliktbeziehung* zunächst selbst in Angriff nehmen. Die folgenden Fragen orientieren sich an denen, die in einer realen Beratungssituation zu stellen wären; mit den knappen schriftlich gegebenen Informationen sind sie nur

teilweise zu beantworten. Versuchen Sie bitte trotzdem, so weit als möglich die Einzelaspekte des Leistungskonfliktes zu erarbeiten.

Analyse des Leistungskonflikts

Aufgabe 18

1. Welche *Absichten* schreibt
 - (a) der Lehrer Jürgen zu?
 - (b) Jürgen dem Lehrer zu?

.....

.....

.....

.....

.....

2. Welche direkten bzw. indirekten *Erwartungen* und *Einstellungen* werden geäußert
 - (a) von dem Lehrer gegenüber Jürgen?
 - (b) von Jürgen gegenüber dem Lehrer?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Welche *Bewertungsmaßstäbe* legt der Lehrer an?

.....

.....

.....

4. Welche pädagogischen Maßnahmen setzt der Lehrer ein?

.....

.....

.....

5. Wie wirken sich die pädagogischen Maßnahmen verhaltenstheoretisch nach dem Modell des Bekräftigungslernens aus?

.....

.....

.....

.....

.....

Schon zu Beginn des Schuljahres hat beim *Lehrer* Jürgen gegenüber sehr schnell ein *negatives Attribuierungsmuster* eingesetzt. Die entsprechend ungünstigen pädagogischen Maßnahmen lassen den DisziplinKonflikt zusätzlich zu einem Leistungskonflikt werden.

Für *Jürgen* dagegen ist der Konflikt wahrscheinlich von Anfang an eng mit der Leistungsthematik verbunden gewesen. Er empfindet sehr früh, daß der Lehrer seine Leistungen einfach nicht anerkennt und ihn gegenüber den anderen zurücksetzt. Für ihn sind Leistungsbehinderung und persönliche Ablehnung verknüpft: Würde der Lehrer ihn mögen, käme er besser zum Zuge und könnte seine wirklichen Leistungen zeigen, mit denen der Lehrer auch zufrieden sein müßte. Daraus ergibt sich für Jürgen die Schlußfolgerung: Der Lehrer ist schuld, daß ich nichts leisten kann. In der Überzeugung, ungerecht behandelt zu werden, versucht er sich zu wehren. Der Lehrer empfindet dies als ungehobelt, dreist und unverschämt und sieht sich dadurch in seiner Einschätzung bestätigt. Je mehr Jürgen sich wehrt, um so stärkere Ablehnung und Zurechtweisung erfährt er vom Lehrer. Damit schließt sich für beide der Teufelskreis der wechselseitigen Verstärkungen.

2.4.2.3. Lehrer-Schüler-Konflikte als Gruppenphänomene

Lehrziele

In diesem Abschnitt sollen Sie

- die wichtigsten gruppensdynamischen Prozesse verstehen lernen;
- die Relevanz von Prozessen der Gruppenbildung für Lehrer-Schüler-Konflikte erkennen;
- Grundbegriffe der *Gruppenpsychologie* als Erklärungsmodell kennenlernen.

Erfahrungsgemäß bleibt ein Konflikt zwischen dem Lehrer und einem Schüler nur selten auf diese *dyadische (Zweier-)Beziehung* beschränkt. Da jeder Schüler im Rahmen der Schulklasse eine bestimmte Position einnimmt, ist eine Auseinandersetzung auch meistens mit Auswirkungen auf andere Schüler, Schülergruppen oder sogar auf die ganze Klasse verbunden. Eine Beachtung dieser Effekte ist daher für das Verständnis der Konfliktodynamik unerläßlich.

Jeder Lehrer hat vermutlich schon die Erfahrung gemacht, daß sich Schüler in Anwesenheit von Mitschülern völlig anders verhalten als etwa bei einem Einzelgespräch mit dem Lehrer. Daran ist zu erkennen, daß das Verhalten eines Menschen nicht nur durch seine Persönlichkeitsmerkmale bestimmt wird, sondern auch weitgehend durch seine soziale Beziehung zu anderen Menschen.

Es gibt kaum Situationen, in denen die *bloße Anwesenheit* anderer Personen keinen deutlich erkennbaren Einfluß auf das Verhalten ausüben würde: Situation des *Nebeneinander*.

Dies gilt besonders dann, wenn die beteiligten Personen in Interaktion treten, d. h. wenn eine wechselseitige Steuerung des Verhaltens erfolgt, wie dies für die interpersonalen Beziehungen in Gruppen zutrifft: Situation des *Miteinander*.

Hierzu hat vor allem die *Kleingruppenforschung* mit vielen empirischen Untersuchungen entscheidende Beiträge geliefert.

Im Rahmen unserer Fragestellung können nur einige wichtige Informationen gegeben werden. Als weiterführende Literatur wird dazu empfohlen:

- SJÖLUND, A.: Gruppenpsychologie für Erzieher, Lehrer und Gruppenleiter. Quelle & Meyer. Heidelberg 1974.
- HOFSTÄTTER, P. R.: Gruppendynamik. Rowohlt. Hamburg 1972¹⁴.
- ULICH, D.: Gruppendynamik in der Schulklasse. Ehrenwirth. München 1974².

Literaturhinweise

Gruppenpsychologische Aspekte

Exkurs

In den einschlägigen Arbeiten finden sich vielfältige *Definitionen der Gruppe*. Nach SCHARMANN (1966) lassen sich übereinstimmend folgende Merkmale feststellen:

● *Kontinuität und Dauer:*

Damit überhaupt spezifische Formen der sozialen Beziehung zwischen Personen entstehen können, ist eine gewisse Dauer notwendig. Eine genaue Zeitspanne läßt sich jedoch nicht angeben, da die Gruppenbildung vor allem auch

- von der Intensität und
- der subjektiven Bedeutung

der Interaktion abhängig ist. Gerade unter bedrohlichen Situationsbedingungen kann sich eine solche Gruppenbildung sehr rasch vollziehen.

Merkmal 1

● *Mitgliederzahl:*

Wesentliches Kriterium der Gruppenbildung ist die *Überschaubarkeit*: Jedes Gruppenmitglied muß jedes andere Gruppenmitglied unmittelbar sehen und mit ihm in Beziehung treten können, so daß es möglich ist, sich gut genug gegenseitig kennenzulernen und abzustimmen:

- Die *untere Grenze* bildet die Paarbeziehung,
- die *Obergrenze* wird gewöhnlich mit 30 Personen angegeben.

Besonders günstig sind erfahrungsgemäß Gruppen mit einer Mitgliederzahl von etwa 5 Personen. Bei größerer Mitgliederzahl besteht eine Tendenz zur Aufgliederung in Teilstrukturen (Untergruppen und Cliques).

Merkmal 2

● *Ziele und Interessen:*

Ein sehr bedeutsames Merkmal ist das *gemeinsame Gruppenziel*. Dies ist noch nicht gegeben, wenn jedes Gruppenmitglied das gleiche Ziel verfolgt (z. B. gute Zeugnisnoten zu erhalten), sondern erst dann, wenn dieses Ziel als *gemeinsames Anliegen* akzeptiert ist. Da die Realisierung eines solchen gemeinsamen Zieles eine spezifische interne Organisation erfordert (z. B. Abstimmung der Aktivitäten), ergibt sich gerade hieraus der wesentliche Anlaß zur Gruppenbildung.

Merkmal 3

● *Normen:*

Zur Regelung der internen Organisation einer Gruppe entstehen sehr rasch *Normen* und *Verhaltensregeln*, deren Einhaltung durch die Gruppenmitglieder kontrolliert wird. Es handelt sich dabei gewissermaßen um ungeschriebene Gesetze, die als gruppenspezifische Selbstverständlichkeiten für alle Mitglieder mehr oder weniger verbindlich sind.

Als Mittel der sozialen Kontrolle in der Gruppe lassen sich in der Regel vor allem die *negativen Sanktionen* relativ gut beobachten, die von Spott, Hänselei, Ermahnungen bis hin zu körperlichen Bestrafungsaktionen reichen können.

Merkmal 4

Positive Sanktionen dagegen sind schwieriger zu erkennen; sie äußern sich z. B. in verbalen oder nonverbalen Zeichen der Zustimmung und der »moralischen« Unterstützung.

Jede Gruppe entwickelt spontan solche normativen Erwartungen, die sich nicht nur auf das Verhalten der Gruppenangehörigen, sondern auch auf die Art des Denkens und Wahrnehmens beziehen. Diese normativen Erwartungen sind relativ stabil und können von gruppenfremden Personen nur schwer beeinflusst werden.

Merkmal 5

• *Identifikationen und »Wir«-Erlebnis:*

Bei den Mitgliedern einer Gruppe besteht grundsätzlich die Tendenz, sich als *geschlossene Einheit* zu erleben; man unterscheidet nach »wir« und »die anderen«. Diese Identifikation mit der Gruppe wird häufig auch dadurch zum Ausdruck gebracht, daß man sich einen Gruppennamen gibt oder sich sogar äußerlich als Gruppenmitglied ausweist (z. B. durch die Art der Kleidung oder bestimmte Verhaltensrituale).

Merkmal 6

• *Strukturierung:*

Kennzeichnend für Gruppen ist ferner, daß sich im Laufe der Zeit eine innere Differenzierung herausbildet. Sie bezieht sich insbesondere auf

Struktur 1

- den Informationsfluß (*Kommunikationsstruktur*),

Struktur 2

- die Herausbildung bestimmter Rollen (*Rollenstruktur*), mit denen in der Regel bestimmte Funktionen verbunden sind, und

Struktur 3

- die Entwicklung von Sympathie- und Antipathiebeziehungen (*Freundschaftsstruktur*).

Struktur 1

Die *Struktur der Kommunikation* zwischen einer Menge von Personen ist zunächst ein Kriterium dafür, ob man überhaupt von einer Gruppe sprechen kann. Innerhalb einer Gruppe, deren Mitglieder einseitig oder wechselseitig in unterschiedlichem Ausmaß kommunizieren, lassen sich - in erster Linie durch verschiedene Methoden der Verhaltensbeobachtung (vgl. Abschn. 3.5) - charakteristische strukturelle Merkmale der Kommunikation feststellen. Diese stehen, wie die Merkmale der Rollen- und Sympathiestruktur einer Gruppe, in engem Zusammenhang z. B. mit

- der Gruppenmoral,

- der Aufrechterhaltung und Änderung von Zielen, Interessen, Einstellungen und Normen der Gruppe,

- der Art und Weise, wie Entscheidungsprozesse und zielgerichtetes Gruppenverhalten ablaufen usw.

Die *Rollenstruktur* entsteht dadurch, daß die einzelnen Gruppenmitglieder je nach Interessen und Fähigkeiten bestimmte Funktionen übernehmen, die im allgemeinen auch mit einer bestimmten Rangordnung innerhalb der Gruppe verbunden sind. Meistens findet sich ein Gruppenmitglied, das die Einzelaktivitäten organisiert und veranlaßt, während andere Gruppenmitglieder mehr für den Zusammenhalt der Gruppe sorgen oder bestimmte Spezialaufgaben übernehmen.

Die Rollenstruktur kann von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich sein; im allgemeinen zeigte sich in empirischen Untersuchungen, daß es bei einer tatsächlichen oder vermeintlichen Bedrohung der Gruppe von außen zu einer starken Hierarchisierung und zu einer straffen internen Organisation kommt. Generell gilt, daß der Inhaber einer Führungsrolle am ehesten in der Lage ist, Einfluß auf die Gruppennormen zu nehmen, da er sich auf die Akzeptanz der Gruppenmitglieder stützt und von daher seine Autorität erhält.

Struktur 3

Die *Freundschaftsstruktur* ist ebenfalls eine Folge der inneren Differenzierungsprozesse. Mit Hilfe der soziometrischen Techniken (vgl. Abschn. 3.5.2.) ist es möglich, genauere Informationen über das Netz der positiven oder negativen Beziehungen einer Gruppe zu erhalten. Es hat sich gezeigt, daß gerade die emotionalen Beziehungen eine erhebliche Bedeutung für die Gruppenatmosphäre, aber auch für das einzelne Gruppenmitglied besitzen.

Denkanstoß

Nennen Sie verschiedene Gruppen und überprüfen Sie sie auf die genannten Merkmale hin.

Die Klasse als Gruppe

Untersucht man die Gruppe »Schulklasse« auf die beschriebenen Merkmale einer Kleingruppe hin, so zeigt sich, daß bei ihr nicht alle Merkmale anzutreffen sind: So wird z. B. ersichtlich, daß es sich um eine Gruppierung handelt, deren Zusammensetzung zunächst aufgrund von Planung ohne Beteiligung der einzelnen Schüler zustandekommt. Außerdem werden die Interaktionen während der Unterrichtsstunden durch den Lehrer kontrolliert und dabei mehr oder weniger vorgeschrieben.

Man bezeichnet eine solche Gruppierung als *formal* oder »formelle« Gruppe. Neben dieser vorgegebenen Strukturierung bilden sich »informelle« Gruppen als freiwilliger Zusammenschluß von Schülern, auf die alle beschriebenen Gruppenmerkmale zutreffen.

Der Lehrer hat es also nicht mit isolierten Einzelpersonen zu tun, sondern mit Schülern, die mit anderen in sozialen Beziehungen stehen. Dies gilt bereits für den Schulanfänger, aber insbesondere für die Heranwachsenden. Solche gruppendynamischen Prozesse sind grundsätzlich unvermeidlich; die Frage ist nur, ob es der Lehrer versteht, die Gruppen zur *Mitarbeit* zu gewinnen oder ob er sie durch ungeschicktes Verhalten *gegen sich einnimmt*.

Gerade Aufsässigkeit gegenüber dem Lehrer ist häufig als *regelkonformes* Verhalten im Hinblick auf die zu erwartenden Sanktionen der *informellen Gruppe* aufzufassen. In solchen Fällen wird z. B. ein individuelles Gespräch mit dem Schüler unter vier Augen kaum geeignet sein, eine Verhaltensänderung in der Unterrichtssituation herbeizuführen. Vielmehr erscheint es angezeigt, die Gruppen zu beteiligen und sie so dazu zu bringen, die Ziele des Lehrers zu akzeptieren.

Ein Lehrer kommt gut vorbereitet und mit besten Absichten in die Klasse. Er hat seinen Unterricht genau geplant, möchte ihn systematisch ablaufen lassen, aber trotzdem offen sein für passende Anregungen seitens der Schüler. Dazu nimmt er sich vor, den Schülern mit Freundlichkeit zu begegnen und sie als Partner zu behandeln.

Fallbeispiel

Im Verlaufe des Unterrichts merkt er, daß irgend etwas »nicht stimmt«. Er hört ein Kichern, sieht aber nur, wie sich einige Schüler bedeutungsvoll ansehen. Er nimmt sich vor, den Schülern nicht auf den Leim zu gehen, bemüht sich, seinen Lehrstoff noch zügiger und besser vorzutragen, schaltet Schüler ein und versucht so, durch einen interessanten Unterricht und durch aktive Mitarbeit der Schüler weitere Störungen zu verhindern. Allen Bemühungen zum Trotz steigert sich die Unruhe mehr und mehr. Stühle werden hin- und hergeschoben. Ein Schüler beschwert sich, daß er von seinem Nachbarn geschubst wurde. Dazwischen rülpst plötzlich ein anderer laut und vernehmlich; die ganze Klasse bricht in ein schallendes Gelächter aus. Es fällt dem Lehrer schwer, sich nicht provozieren zu lassen. Trotzdem versucht er, ruhig zu bleiben und dem Ganzen keine besondere Beachtung zu schenken. Als aber Papierkügelchen und Hefte durch die Klasse fliegen, verliert er die Geduld. Laut und vernehmlich ruft er: »Ruhe!« und versucht auf diese Weise, sich Gehör zu verschaffen. Die Klasse aber zeigt keine Reaktion.

Nun ist der Lehrer über die Frechheit, Respektlosigkeit und Unverschämtheit so erbost, daß er die beiden größten Störenfriede ins Klassenbuch einträgt und der gesamten Klasse für den nächsten Test die »Quittung« androht. Daraufhin lachen einige Schüler provozierend weiter. Auch sie erhalten einen Eintrag ins Klassenbuch. Erst jetzt tritt in der Klasse eine deutliche Beruhigung ein, aber der Unterricht läuft nur sehr schleppend weiter. Die Schüler wirken trotzig und verbissen.

Der Lehrer glaubt, konsequent sein zu müssen und legt der Klasse am nächsten Tag einen recht schweren Test vor. Entsprechend schlecht fallen die Leistungen der gesamten Klasse aus. Einige Tage später fährt der Lehrer nachmittags zu einem nahen Wald und läßt sein Auto an einem Wanderweg stehen. Als er zwei Stunden später zurück-

kommt, muß er feststellen, daß alle vier Reifen seines Autos durchschnitten sind. Sofort fällt sein Verdacht auf die besagte Klasse. Nach langen Nachforschungen stellt sich schließlich heraus, daß mindestens die Hälfte der Klasse daran beteiligt war.

Erläuterung Das Fallbeispiel zeigt, auf welche Weise durch den Einfluß von Gruppenprozessen aggressives Verhalten in der Schulklasse eskalieren kann. Begonnen hatte es damit, daß die ganze Klasse den Unterricht in ihren Augen nur störte. Als aber einer von ihnen – vielleicht der *informelle Führer* – gewissermaßen stellvertretend für alle ins Klassenbuch eingetragen wurde, führte diese Bedrohung zu einem Solidarisierungseffekt.

Diese Tendenz wurde noch verstärkt, als der Lehrer ihnen durch den absichtlich schweren Test klarmachte, daß sie in dieser Hinsicht am »kürzeren Hebel« saßen. Diese von den Schülern als unfair empfundene Maßnahme und ihr Gefühl der Machtlosigkeit führte schließlich zu dem gemeinsamen Racheakt. Durch die soziale Kontrolle innerhalb der informellen Gruppen wurden auch die Schüler mitgerissen, die sonst eigentlich gar keinen Anlaß hatten. Dazu kommt, daß ein erfolgreiches Modellverhalten eines einzelnen Schülers in solchen Situationen häufig von den anderen nachgeahmt wird. Auf diese Weise wird ein »Welleneffekt« (KOUNIN) ausgelöst, der vom Lehrer nur schwer zu steuern ist.

Fazit Eine *oppositionelle Gruppenhaltung* wird insbesondere unter den folgenden Bedingungen auftreten:

Bedingung 1 – divergierende Zielsetzung von Lehrer und Schülergruppen (Clique u. a.);
Bedingung 2 – Verständnislosigkeit des Lehrers für Schüleranliegen (mangelnde Schülerzentriertheit);

Bedingung 3 – Bedrohung durch den Lehrer als gruppenfremde Person (z. B. ungerechte Behandlung, Notengebung).

Alle drei genannten Punkte unterstreichen die Wichtigkeit der Unterrichtsorganisation und des Erziehverhaltens.

Merke! Von einem *Außenstehenden* ist eine Verhaltensweise besonders dann sehr schwer zu verändern, wenn sie durch die Gruppe positiv sanktioniert ist. Eine dauerhafte Modifikation gelingt nur dann, wenn die neue Verhaltensweise von den Gruppenmitgliedern akzeptiert wird.

Aufgabe 19 Welche »ungeschriebenen Gesetze« könnten in der Klasse aus dem Fallbeispiel herrschen?

.....

.....

.....

.....

.....

Welche gruppensdynamischen Aspekte dürften im Fallbeispiel »Jürgen« von Bedeutung für den Konflikt sein?

Aufgabe 20

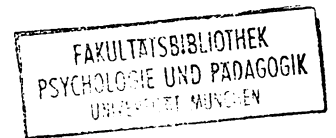
.....

.....

.....

.....

.....



3. Methoden der pädagogisch-psychologischen Diagnostik

3.1. Einführung in die Problematik der Leistungsbeurteilung

In diesem Kapitel sollen aus der Fülle der Problemaspekte schulischer Leistungsbeurteilung einige herausgegriffen werden, die bei der *Diskussion um die Fragwürdigkeit der Zensurengebung* (INGENKAMP 1971) und bei den vielfältigen Bemühungen um eine *Objektivierung der Leistungsbeurteilung* grundsätzlich zu berücksichtigen sind (vgl. HELLER 1978³ u. 1984⁴; HELLER/NIKKEL/ROSEMANN 1978²).

3.1.1. Schulische Leistungsbeurteilung als pädagogische Aufgabe

In der Schule sollen

- durch planmäßige Erziehungs- und Unterrichtsarbeit
 - bestimmte Bildungs-, Erziehungs- und Lernziele erreicht werden,
 - die in Lehrplänen und Curricula festgelegt bzw. beschrieben sind.
- Dies gilt auch, wenn die Ziele nicht explizit ausformuliert (operationalisiert) sind.

Da von dem Erreichen dieser Ziele für die Schüler schulische, berufliche und soziale Chancen bzw. Berechtigungen abhängen (SCHELSKY 1957),

- muß sich auf der einen Seite die Schule regelmäßig vergewissern, ob und in welchem Maße die Anforderungen von den Lernenden erfüllt werden;
- benötigen andererseits die Lernenden Rückmeldungen über ihren Lernfortschritt, damit sie sich in ihrem Leistungsverhalten ggf. steigern können oder Bestätigung erfahren.

Dies geschieht offiziell vorwiegend durch die Vergabe von *Noten* für mündliche oder schriftliche Leistungsnachweise. Ihren *Bewertungscharakter* erhalten die Noten durch *amtliche Definitionen*, die zugleich einer Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit der Beurteilungen dienen sollen (Beschuß der KMK vom 3. 10. 1968):

Definitionen

- Sehr gut: Eine Leistung, die den Anforderungen in besonderem Maße entspricht.
- Gut: Eine Leistung, die den Anforderungen voll entspricht.
- Befriedigend: Eine Leistung, die im allgemeinen den Anforderungen entspricht.
- Ausreichend: Eine Leistung, die zwar Mängel aufweist, aber im ganzen den Anforderungen noch entspricht.
- Mangelhaft: Eine Leistung, die den Anforderungen nicht entspricht, jedoch erkennen läßt, daß die notwendigen Grundkenntnisse vorhanden sind und die Mängel in absehbarer Zeit behoben werden könnten.
- Ungenügend: Eine Leistung, die den Anforderungen nicht entspricht und bei der selbst die Grundkenntnisse so lückenhaft sind, daß die Mängel in absehbarer Zeit nicht behoben werden könnten.

Diese Definitionen enthalten durchgängig zwei Kriterien:

- (a) *Anforderungen*, denen entsprochen werden soll, formal charakterisiert durch
 - Umfang,
 - selbständige und richtige Anwendung der Kenntnisse und
 - Art der Darstellung (Beschluß der KMK vom 3. 10. 1968),
- (b) eine *Gradangabe* über das Ausmaß, in dem den Anforderungen entsprochen wird.

Genaugenommen handelt es sich bei den Schulnoten demnach ausschließlich um eine *kriteriumsorientierte* Leistungsbeurteilung (vgl. Abschn. 2.1 und Abschn. 3.3).

Diese Intention wird jedoch durch andere schulische Bestimmungen verwischt, so z. B. durch die Schulordnungen in Rheinland-Pfalz, die feststellen:

»Leistungen werden in erster Linie am Grad des Erreichens einer Lernanforderung gemessen. Zusätzlich fließen in die Beurteilung das Verhältnis zur Lerngruppe, in der die Leistung erbracht wird, und der individuelle Lernfortschritt des Schülers und seine Leistungsbereitschaft ein.« (SchulO Rh-Pf 1978)

So gesehen stellt die einzelne Note eine *gewichtete Kombination* aus drei Beurteilungsmaßstäben dar. Dies gibt dem Beurteiler ein kaum lösbares Problem auf.

Welche Note wäre etwa in folgendem Beispiel angemessen?

Ein Schüler hat durch Fördermaßnahmen einen erheblichen individuellen Lernfortschritt erreicht und den Anschluß an das untere Mittelfeld der Klasse gefunden; er ist aber von den Lernzielen noch relativ weit entfernt.

Die Frage wird noch verschärft, hält man sich die unterschiedliche Konkretisierung der Bestimmungsstücke »Anforderungen« und »entsprechen« vor Augen:

Zwar werden in lernzielorientierten Lehrplänen die *Anforderungen* präziser beschrieben als in sogenannten Bildungs- oder Stoffplänen, doch läßt sich trotzdem ein klasseninternes bzw. lehrerspezifisches Anforderungsniveau nicht ausschließen.

Auch die *Bewertung*, in welchem Maß den Anforderungen entsprochen wird, ist außerordentlich subjektiv und einer Reihe von Beurteilereffekten ausgesetzt. Beides schränkt allein schon die angestrebte Vergleichbarkeit der amtlich definierten Noten erheblich ein; länder- und schulartspezifische Besonderheiten machen die Lage noch verworrener, sollen aber hier außer Betracht bleiben.

3.1.2. Beurteilung als Prozeß

Jeder Beurteilungsvorgang erweist sich bei näherer Betrachtung als ein mehrstufiger, komplexer Prozeß. Ob am Ende ein brauchbares Urteil steht, hängt davon ab,

- wie die einzelnen Stufen durchlaufen wurden und
- welche Befähigung der Beurteilende hat, allgegenwärtige Beurteilerfehler zu vermeiden (z. B. PREISER 1979).

In Tabelle 1 werden die Stufen vereinfacht zusammen mit ihren potentiellen Problemfeldern und Fehlerquellen dargestellt.

Erläuterung

Problematik-
sierung

Zitat

Frage
Beispiel

Tabelle 1: Stufen des Beurteilungsprozesses, ihre Probleme und Fehlerquellen

Stufen des Beurteilungsprozesses	Probleme und Fehlerquellen
<i>Stufe 1:</i> Bestimmung von Anlaß und Zweck der Beurteilung	Interferenz von Funktionen der Beurteilung
<i>Stufe 2:</i> Klärung der Ziele bzw. Anforderungen, die erreicht bzw. erfüllt sein sollen	Grad der Konkretisierung der Ziele und Anforderungen; semantische Probleme
<i>Stufe 3:</i> Bestimmung und Auswahl von Informationsquellen bzw. Verfahren zur Informationsgewinnung	Passung von Zielen, Informationsquellen und Ökonomie
<i>Stufe 4:</i> Feststellung und Messung von beurteilungsrelevanten Leistungs- bzw. Persönlichkeitsmerkmalen (etwa im Zusammenhang mit Eignungsaussagen)	Meßfehlerproblematik, Validität, Objektivität, Reliabilität
<i>Stufe 5:</i> Vergleich mit bestimmten Bezugs- bzw. Beurteilungsmaßstäben	Interferenz von Maßstäben; subjektive Beurteilerfehler
<i>Stufe 6:</i> Gewichtung und Zusammenfassung von Einzelaspekten zu Gesamturteilen, z.B. Zeugnisnoten	Mathematische Probleme; Beurteilerkompetenz

Auch wenn der Beurteiler sich nicht Rechenschaft ablegt, sind diese Stufen immer im Beurteilungsgeschehen enthalten. Einzelne Stufen lassen sich allerdings häufig nur künstlich trennen, weil z. B. die Auswahl bestimmter Verfahren bereits eine Vorentscheidung für den Bezugsmaßstab bedeuten kann.

Erläuterung Für den schulischen Bereich sollen die Beurteilungsschritte und ihre Problematik im einzelnen erläutert werden.

Stufe 1 Die Bestimmung von *Anlaß und Zweck der Beurteilung* spielt in der Schule *nur scheinbar* eine untergeordnete Rolle.

Beispiel Eine Analyse der unterschiedlichen Funktionen schulischer Leistungsbeurteilung macht dies deutlich: Nicht selten werden z. B. in der täglichen Praxis Klassenarbeiten, die von ihrer methodischen Anlage her ausschließlich zum normorientierten Vergleich geeignet sind, zur Kontrolle der Lernziele verwendet, die die Schüler erreicht haben sollten. Dazu werden diese Ergebnisse womöglich noch von der Schulaufsicht als Kriterium für die pädagogischen Fähigkeiten des Lehrers herangezogen.

Stufe 2 Die *Klärung der Ziele bzw. Anforderungen, die erreicht bzw. erfüllt sein sollen*, führt in das Gebiet der Lernzielbeschreibung und Eignungsvorhersage.

Kritik Hier setzt die *Kritik* an der schulischen Leistungsbeurteilung ein, weil die geringe Validität (= Gültigkeit) der Feststellungsverfahren darauf zurückzuführen ist, daß die schulischen Lernziele im allgemeinen in unzureichend kontrollierbarer Form dargestellt werden: Solange der Beurteiler sich nicht genau über den Gegenstand der Beurteilung klar ist, sondern sich mit einer vagen Vorstellung von der geforderten Leistung zufrieden gibt, hat er kaum eine Möglichkeit, Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Beurteilung zu verbessern.

Die Bewertung eines nicht genauer definierten Gesamteindrucks begünstigt die Verquickung von

- Funktionen,
- Bezugsmaßstäben,
- Verfahren und
- Beurteilungseffekten.

Abhilfe bieten nur *hinreichend kontrollierbare Lernzielbeschreibungen* und *Kriterienkataloge*, die die Bewertung von

- komplexen Leistungen,
- Verhaltensweisen oder
- Eignungsanforderungen

erlauben.

Der Versuch, dies bis ins *Detail* zu leisten, stößt jedoch bald an die Grenze der Praktikabilität; nicht nur wegen der Differenziertheit derartiger Kataloge, sondern auch aufgrund semantischer Schwierigkeiten.

Ob die Erstellung verbindlicher, hochdifferenzierter Lernziel- bzw. Kriterienkataloge überhaupt wünschenswert ist, mag dahingestellt sein. Für den eigenen Unterricht und die individuelle Leistungsbeurteilung ist – wenn auch auf weniger differenziertem Niveau – die Präzisierung der Ziele und Anforderungen unerlässlich.

Bewertung

Nachdem die Ziele und Anforderungen hinreichend definiert sind, können als nächstes *Informationsquellen oder Verfahren zur Informationsgewinnung bestimmt und ausgewählt* werden, die über Vorhandensein und Ausmaß der in Frage stehenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten Auskunft geben. Hier ist zunächst darauf zu achten, daß die Informationsquellen gültige Aussagen liefern, d. h. daß die zu beurteilenden Qualifikationen und verfügbaren Informationsverfahren zusammenpassen.

Stufe 3

So ist z. B. ein sprachfreier Intelligenztest als Prognoseinstrument für die Fähigkeit, Fremdsprachen zu lernen, wenig gültig, da das sprachfreie logische Denken kaum Hinweise auf die Fremdspracheneignung geben kann.

Beispiel

Allerdings müssen zwischen wissenschaftlichen Anforderungen und praktischen Möglichkeiten gelegentlich Kompromisse geschlossen werden, da optimale Verfahren häufig für den schulischen Alltag zu aufwendig sind. Auf dieser Stufe sind die Bemühungen anzusiedeln, durch den Einsatz von Testverfahren und Beobachtungsinstrumenten die Qualität der Informationsgewinnung zu verbessern (vgl. Abschn. 3.4 und 3.5). Die Wirkung dieser Methoden bleibt jedoch auf diese und die folgende Stufe des Beurteilungsprozesses beschränkt.

Eine umfassende Lösung der Beurteilungsproblematik darf durch den Einsatz bestimmter wissenschaftlicher Verfahren der Schulleistungsüberprüfung nicht erwartet werden, zumal sie die Versuchung in sich bergen, verfahrenstechnisch leicht prüfbare Leistungen vorrangig zu Lernzielen zu deklarieren.

Der möglichst objektiven und wertungsfreien *Feststellung von Leistungs- bzw. Persönlichkeitsmerkmalen* sollte große Aufmerksamkeit geschenkt werden. In der Beurteilungspraxis der Schule wird häufig nicht streng genug zwischen

- dem wertungsfreien Feststellen einer Qualifikation und
- ihrer an Beurteilungsmaßstäben orientierten Bewertung

unterschieden.

Stufe 4

Bei der Beurteilung von Diktatleistungen werden zunächst (objektiv) die Fehler gezählt, *bevor* das Ergebnis mit einem norm- oder kriteriumsorientierten Beurteilungsmaßstab verglichen wird. Dies entspricht einer Trennung von Leistungsfeststellung und -bewertung.

Beispiel

In vielen Leistungsbereichen, z. B. bei mündlichen Leistungen oder bei Aufsätzen, wird der Schritt der Feststellung, ob bestimmte Kriterien erfüllt sind, häufig nur intuitiv durchgeführt oder gar ganz ausgelassen. In solchen Fällen gilt die Beurteilung mehr dem Gesamteindruck, gefährdet durch Halo-Effekte, Sympathiefehler u. ä. (vgl. PREISER 1979).

Die *Leistungsfeststellung* gemäß den definierten Anforderungen muß strikt von der vergleichenden *Leistungsbeurteilung* getrennt werden. Dies stellt auch bestimmte Anforderungen an die Gestaltung der Feststellungsverfahren. Verschiedene Techniken erlauben es, Feststellung und Beurteilung voneinander zu trennen; sie verdienen in der schulischen Praxis noch größere Aufmerksamkeit (vgl. die folgenden Abschnitte).

Stufe 5 Auch wenn es gelänge, schulische Leistungen objektiv zu messen und Fehler vollständig auszuschalten, unterscheiden sich die Urteile über ein und dieselbe Leistung immer noch danach, mit welchem *Beurteilungsmaßstab* sie *verglichen* wird. In der Praxis ist häufig ein Oszillieren des Beurteilungsmaßstabes bei ein und derselben Leistungskontrolle zu beobachten, vor allem wenn definierte Kriterien fehlen und die Funktionen nicht reflektiert werden.

Beispiel Da spielt z. B. eine Rolle, daß

- die Leistung des Schülers A positiv von der des Schülers B absticht;
- C sich im Verhältnis zu früher wesentlich gebessert hat und statt der »eigentlich verdienten« Note »mangelhaft« ein aufmunterndes »ausreichend« erhält;
- Schüler D noch immer nicht verstanden hat, worum es geht und durch ein »mangelhaft« aus seinem »Schlaf« geweckt werden muß usw.

Gerade die Interferenz von Maßstäben bzw. Funktionen und die damit verbundene Anfälligkeit für Beurteilungsfehler machen die Klärung des Bezugs- und Beurteilungsmaßstabes zu einem unerläßlichen Schritt. Die Verwendung von Tests oder Kriterienkatalogen hilft hier nur indirekt, indem vorgegebene Normen (Maßstäbe) angelegt werden. Ob diese der intendierten Funktion der Leistungskontrolle entsprechen, muß jeweils geprüft werden. Die Transformation von Leistungsdaten in Urteile ist jedoch nicht mathematisch oder teststatistisch zu lösen. Urteile sind mehr als Vergleiche mit Normen, weil damit kritische Werte, cut-off-points, ins Spiel kommen, die allenfalls durch Konventionen (z. B. Streuungsbereiche), kaum aber durch mathematische Gesetze bestimmt sind. Sicherlich lassen sich die Schulnoten auch wie statistische Kennwerte behandeln (vgl. SACHER 1984); damit haben sie jedoch häufig ihre ursprüngliche Funktion verloren.

Stufe 6 Der letzte Schritt des Beurteilungsvorganges führt zu der *zusammenfassenden Gewichtung einzelner Aspekte in einem Gesamturteil*.

In der Schule handelt es sich in der Regel um Zeugnisnoten für die verschiedenen Leistungsbereiche. Zeugnis- und Versetzungsanordnungen regeln in zum Teil sehr perfekt anmutender Weise

- die Berechnung der relativen Anteile mündlicher und schriftlicher Leistungsnachweise,
- die unterschiedliche Gewichtung von Einzelnoten,
- die Berücksichtigung von Schulhalbjahren usw.

Dem allgemein in der Schulpraxis verspürten Unbehagen an der Notengebung soll in jüngster Zeit offensichtlich durch das Rechnen mit Zehntel- und Hundertstelnoten begegnet werden. Dieser Grad mathematischer Exaktheit kann jedoch angesichts des Zustandekommens von Schulnoten nur als Scheingenaugigkeit bezeichnet werden. Zudem wird sie getrübt durch die Regelung, daß z. B. die Note »befriedigend« den Bereich von 2,5 bis 3,49 umfaßt – ein beachtlicher Spielraum. Dabei wird im übrigen völlig vernachlässigt, daß die zur Kennzeichnung der Beurteilungsstufen verwendeten Ziffern häufig keine Maßzahlen darstellen, mit denen arithmetisch operiert werden darf.

Die zunehmende Perfektion bei der Gewichtung und Berechnung von Einzelnoten zu Gesamtnoten verführt darüber hinaus zu der irrigen Schlußfolgerung, eine größere Gerechtigkeit der schulischen Leistungsbeurteilung zu erreichen. Gerechtigkeit ist jedoch keine mathematische Größe, die sich in Schulnoten ausdrücken ließe.

Ausschlaggebend bei der zusammenfassenden Gesamtbeurteilung ist tatsächlich die *Fähigkeit des Beurteilers*,

- widersprüchliche Einzelinformationen zu integrieren,
- der Gefahr entgegenzuwirken, leicht Beobachtbares auch schon für wichtig zu halten,
- Funktionen und Maßstäbe konsistent zu handhaben,
- Schwierigkeitsgrade abzuschätzen und zu gewichten usw.

Diese Fähigkeiten sind lernbar. Im Curriculum der *Lehrerausbildung* spielt das jedoch bislang keine erkennbare Rolle. Daher muß die *Lehrerfortbildung* verstärkt ein solches Angebot enthalten, das nicht nur Techniken vermittelt, sondern den Beurteilungsvorgang als komplexen Prozeß deutlich werden läßt.

3.1.3. Konsequenzen

Man könnte die Problematik der schulischen Leistungsbeurteilung und Notengebung wesentlich gelassener betrachten, wenn nicht in und außerhalb der Schule den Einzel- und Zeugnisnoten eine Bedeutung beigemessen würde, der sie nicht gerecht werden können. Die Lösung des Problems liegt sicherlich nicht in der Abschaffung der Noten. Ebenso wenig stellt der Einsatz von Verfahren zur Objektivierung der Leistungsprüfung eine grundsätzliche Lösung dar, er hilft nur, einige Schwachpunkte zu verbessern.

Angesichts der hier skizzenhaft aufgewiesenen Probleme ist zu fragen, wie der einzelne Lehrer mit der pädagogischen Forderung nach Leistungsbeurteilung umgeht. Er sieht sich vor ein Dilemma gestellt, in dem

- pädagogische Aufgaben,
- schulrechtliche Forderungen,
- außerschulische Erwartungen,
- individuelle Bedürfnisse,
- bildungspolitische Maximen und
- psychologische Probleme

verknüpft sind.

Diese entmutigende Feststellung sollte angesichts der täglichen Forderung nach Leistungsurteilen zu erhöhter Wachsamkeit gegenüber der eigenen Praxis führen. Eine Lösung ist weder von bestimmten Techniken, noch durch langjährige Erfahrung zu erwarten. Jeder ist jedoch aufgerufen, seine Urteilsfähigkeit zu verbessern, um zu größtmöglicher Gerechtigkeit bei der Beurteilung der Leistungen eines Schülers zu kommen.

3.1.4. Lösungsansätze

Wenn in diesem Abschnitt einige Vorschläge für Möglichkeiten der Optimierung täglicher Beurteilungspraxis gegeben werden, widerspricht dies nur scheinbar den vorhergehenden Aussagen.

Für bestmögliche Leistungsurteile sind bestimmte Techniken

- zwar *keine hinreichende Bedingung*,
- aber - in Verbindung mit einer sorgsam Selbstkontrolle - *notwendige Voraussetzung*.

Die folgende kurzgefaßte Auflistung soll auf vermeidbare Fehlerquellen aufmerksam machen und zugleich auf die anschließenden Abschnitte verweisen.

- Hinweis 1
- Widerstehen Sie der Versuchung, Leistungsbeurteilungen für Zwecke einzusetzen, die der eingangs beschriebenen pädagogischen Aufgabe zuwiderlaufen. Notengebung als Disziplinierungsmittel, als subjektive Entlastungsreaktion bei Ärger und Streß sind zwar gelegentlich verständlich, aber *unter allen Umständen zu vermeiden*.
- Hinweis 2
- Überprüfen Sie Ihre Urteilstendenzen nach sog. Beurteilerfehlern und versuchen Sie, sie auszumerzen:
 - Logische Fehler,
 - Hof-Effekte,
 - Sympathiefehler,
 - zentrale Tendenz,
 - Mildefehler
 usw. beeinflussen leicht unabsichtlich unsere Urteile, besonders, wenn objektive Standards fehlen (vgl. Ulich & Mertens 1974; Heller 1978³; Preiser 1979).
- Hinweis 3
- Versuchen Sie, die Ziele Ihres Unterrichts oder die Leistungsanforderungen in einer Form zu beschreiben, die eine Kontrolle erlaubt (vgl. Abschnitt 3.2). Legen Sie vorher fest, was die Schüler am Ende einer Unterrichtsstunde können sollen. Dies erleichtert Ihnen nicht nur die Planung des Unterrichts, sondern ebenso die Leistungsfeststellung.
- Hinweis 4
- Wo immer möglich, sollten Sie Ihre Prüfverfahren so gestalten, daß eine eindeutige Entscheidung bezüglich »richtig« oder »falsch« getroffen werden kann (vgl. Abschnitt 3.4). Dies verringert auch den Einfluß von Beurteilerfehlern. Wo es auf Originalität, Produktivität, Spontaneität ankommt, ist eine solche Methode selbstverständlich nur beschränkt einsetzbar. Dann müssen aber einheitliche Kriterien angelegt werden, z. B. bei Aufsätzen (vgl. Beck 1974; Beck & Payrhuber 1978; Heller/Nikkel/Rosemann 1978; Schumann & Wiczerkowski 1984).
- Hinweis 5
- Seien Sie besonders kritisch bei der Überprüfung, ob das eingesetzte Verfahren inhaltlich das prüft, was Sie als Lernziel festgelegt haben. Nicht selten wird am Ende einer Unterrichtsreihe eine Klassenarbeit geschrieben, die entgegen den Absichten mit den zu überprüfenden Zielen nur am Rande etwas gemeinsam hat.
- Hinweis 6
- Sorgen Sie dafür, daß Ihre Gesamturteile auf möglichst vielen Einzelurteilen fußen. Damit wird nicht einer Praxis das Wort geredet, die einer ständigen Prüfungssituation gleichkommt, sondern die unterschiedlichsten Anlässe, Prüfverfahren und Informationsmöglichkeiten nutzt. Solange Zeugnisnoten (als Gesamturteil) von so großer Bedeutung sind, dürfen sie nicht auf wenigen stichprobenartigen Urteilen beruhen, sondern sollten *möglichst breit abgesichert* sein.
- Hinweis 7
- Beziehen Sie auch Beobachtungsdaten mit ein: Die Beobachtung des Verhaltens eines Schülers ist nicht nur unter sozialem Gesichtspunkt bedeutsam, sondern hilft auch, Leistungsdaten zu interpretieren und sie im Gesamtspektrum der Leistungen zu gewichten, z. B. bezüglich der Arbeitshaltung (vgl. Abschnitt 3.5).

- Nutzen Sie die Gelegenheit, durch den Einsatz von standardisierten Testverfahren und durch Absprachen mit den Kollegen der Parallelklassen den klasseninternen Beurteilungsmaßstab zu kontrollieren (vgl. Abschnitt 3.4). Die Vergleiche mit repräsentativen Eichstichproben bzw. Parallelklassen tragen dazu bei, Anforderungen und Urteile einer besseren Vergleichbarkeit anzunähern.
Die folgenden Abschnitte und die Teile C und D im Studientext werden einzelne Methoden ausführlicher darstellen und an ausgewählten Fragestellungen speziell für Beratungszwecke konkretisieren.

Hinweis 8

3.2. Die Bedeutung von Lehrzielen für die Beurteilung und Beratung

Die sprichwörtliche Redensart von MAGER (1971, S. XVII):

»Wenn man nicht genau weiß, wohin man will, landet man leicht da, wo man gar nicht hin wollte.«,

Zitat

läßt sich fortführen: . . .und wenn man nicht weiß, wohin man wollte, weiß man auch nicht, wann man angekommen ist.

Übertragen auf *schulische Lehrziele* bedeutet das: Wenn nicht *vorher festgelegt* wird, welche Verhaltensweisen der Schüler anzustreben sind, kann

- weder festgestellt werden, ob oder inwieweit das konkrete Verhalten der Schüler irgendwelchen angestrebten Verhaltensweisen entspricht,
- noch jemand beraten werden, was z. B. zu tun sei, um ein bestimmtes Verhalten zu erreichen.

Problem 1

Problem 2

In diesem Abschnitt sollen daher im Zusammenhang mit Beurteilen und Beraten

Vorgehensweise

- zunächst die *kognitiven* (Abschnitt 3.2.1),
- dann die *affektiven* oder nicht-kognitiven (Abschnitt 3.2.2) Lehrziele behandelt werden.

Bereich 1

Bereich 2

3.2.1. Kognitive Lehrziele

Der »kognitive Bereich« umfaßt in Anlehnung an BLOOM (1972, S. 7) alles, was mit

Begriffsklärung

- der *Verfügbarkeit von Wissen* und
- der *Entwicklung intellektueller Fähigkeiten und Fertigkeiten* zu tun hat.

Dementsprechend gehören *Schulunterricht* und *Schulleistungen* weitgehend in den kognitiven Bereich.

Lange Zeit gab man sich damit zufrieden anzugeben, mit welchen *Inhalten* die Schüler im Unterricht konfrontiert werden sollten. Die damit verbundenen Zielvorstellungen waren meist nur implizit zu entnehmen. Die Bedeutung *explizit formulierter Lehrziele* wurde erst im Rahmen der Curriculum Diskussion erkannt.

Für die Ableitung solcher Lehrziele sind *Taxonomien* (Ordnungssysteme) notwendig, die es erlauben, Lehrziele systematisch zu entwickeln und aufeinander zu beziehen. Die in diesem Zusammenhang wohl bekannteste Lehrzieltaxonomie stammt von BLOOM (1972; vgl. auch HORN 1984).

Tabelle 2: Taxonomie von Lehrzielen im kognitiven Bereich nach BLOOM (1972)

WISSEN	KNOWLEDGE
1.00 <i>Wissen</i>	<i>Knowledge</i>
1.10 Wissen von konkreten Einzelheiten	Knowledge of Specifics
1.20 Wissen der Mittel und Wege, mit konkreten Einzelheiten zu arbeiten	Knowledge of Ways and Means of Dealing with Specifics
1.30 Wissen von Verallgemeinerungen und Abstraktionen eines Fachgebietes	Knowledge of the Universals and Abstractions in a Field
INTELLEKTUELLE FÄHIGKEITEN UND FERTIGKEITEN	INTELLECTUAL ABILITIES AND SKILLS
2.00 <i>Verstehen</i>	<i>Comprehension</i>
2.10 Übersetzen	Translation
2.20 Interpretieren	Interpretation
2.30 Extrapolieren	Extrapolation
3.00 <i>Anwenden</i>	<i>Application</i>
4.00 <i>Analyse</i>	<i>Analysis</i>
4.10 Analyse von Elementen	Analysis of Elements
4.20 Analyse von Beziehungen	Analysis of Relationships
4.30 Analyse von ordnenden Prinzipien	Analysis of Organizational Principles
5.00 <i>Synthese</i>	<i>Synthesis</i>
5.10 Herstellen einer einzigartigen Nachricht	Production of an Unique Communication
5.20 Entwerfen eines Plans für bestimmte Handlungen	Production of a Plan, or Proposed Set of Operations
5.30 Ableiten einer Folge abstrakter Beziehungen	Derivation of a Set of Abstract Relations
6.00 <i>Evaluation</i>	<i>Evaluation</i>
6.10 Urteilen aufgrund innerer Evidenz	Judgement in Terms of Internal Evidence
6.20 Urteilen aufgrund äußerer Kriterien	Judgement in Terms of External Criteria

Die weitgehende Ähnlichkeit der Konzepte »kognitiver Bereich in der Schule« und »Intelligenz« wird schon dadurch deutlich, daß im Alltagsverständnis gute Schüler auch intelligente Kinder sind.

Aber auch die empirische Forschung zeigt, daß »Intelligenz« zwar nicht die einzige, jedoch die *wichtigste Variable* für schulischen Erfolg oder Mißerfolg darstellt (vgl. GAEDIKE 1978; KRAPP 1984).

KLAUSMEIER & RIPPLE (1973) haben auf die Übereinstimmung zwischen der beschriebenen Taxonomie von BLOOM und dem Intelligenzmodell von GUILFORD (1965, siehe auch Abschnitt 2.3.1) hingewiesen. Die Autoren vergleichen die beiden Modelle unter dem Gesichtspunkt eines informellen Ansatzes zur Identifikation kognitiver Fähigkeiten (s. Tab. 3).

Anwendung Bei der *Beurteilung und Beratung im kognitiven Bereich* lassen sich gegenwärtig zwei Fragenkreise unterscheiden:

- Frage 1 - Wie gut beherrscht ein Schüler die unterrichteten Inhalte?
Frage 2 - Inwieweit hat ein Schüler die Lehrziele erreicht bzw. nicht erreicht?

Die Beantwortung der *ersten Frage* führt in der Regel zur Gruppierung der Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit. Dies wird nicht selten zur Grundlage institutioneller Entscheidungen gemacht.

Die Beratung wendet sich dabei dem Problem zu, welche weitere Schullaufbahn für einen Schüler mit bestimmten Fähigkeiten angemessen ist.

Die *zweite Frage* führt dagegen eher zu didaktischen Entscheidungen bezüglich der Unterrichtssteuerung. Dementsprechend geht es in der *Beratung* z. B.

- um die Unterrichtsgestaltung eines Lehrers oder aber
- um die Frage, wie der Schüler ein bestimmtes Lehrziel noch erreichen kann.

Tabelle 3: Informeller Ansatz zur Identifikation kognitiver Fähigkeiten (aus KLAUSMEIER & RIPPLE 1973, S.129)

<i>GUILFORD</i>	<i>BLOOM</i>
Erkenntnis – Entdeckung, Wiederentdeckung oder Erkennen	Verstehen – (comprehension) Verständnis bestimmter Informationen ohne Bezugnahme auf andere Informationen
Gedächtnis – Erinnerung des Erkannten	(Gedächtnis wird vorausgesetzt, aber nicht als intellektuelle Operation)
konvergierendes Denken – Erzielen richtiger bzw. konventioneller bester Lösungen in Bezug auf bekannte und erinnerte Information	Anwendung (application) – der Gebrauch von Methoden, Begriffen, Prinzipien und Theorien in neuen Situationen Analyse (analysis) – Auflösen einer Information in ihre wesentlichen Teile und Beziehungen
divergierendes Denken – Erzielen einer Vielzahl einzigartiger Lösungen, die durch bekannte und erinnerte Information nicht völlig bestimmt sind	Synthese – (synthesis) – Zusammenfügen wesentlicher Elemente und Teile zu einem Ganzen
Bewertung – Treffen von Entscheidungen bezüglich der Güte, Richtigkeit, Angebrachtheit, Adäquatheit oder Erwünschtheit dessen, was wir erinnern und beim produktiven Denken leisten	Bewertung (evaluation) – Bewerten von Ideen, Arbeiten, Lösungen, Methoden, Materialien und so weiter zu irgendeinem Zweck; Gebrauch von Kriterien und Normen

3.2.2. Affektiver Bereich

Sowohl die vermehrte Anwendung von Schulleistungstests zusammen mit der steigenden Zahl von Literatur zum Problembereich »Tests in der Schule« als auch die Bemühungen um eine konsequente Ausrichtung des Unterrichts an operationalisierten – und damit »testbaren« – Lehrzielen läßt Befürchtungen aufkommen, daß das Messen und Beurteilen von Schülerleistungen andere und *wichtigere* Aufgaben des Lehrers, wie z. B. Lehren und Erziehen, verdrängt.

Begriffe wie »inhumane Schule« oder »Leistungsstreß in der Schule« illustrieren diese Situation. Immer häufiger wird die Forderung laut, man solle in der Schule in Zukunft die *affektiven Lehrziele* (wieder) stärker beachten. Was ist nun darunter zu verstehen?

In Gesprächen mit Lehrern gewinnt man zuweilen den Eindruck, daß

- mit der Forderung nach Betonung affektiver Inhalte auch in starkem Maße an Einflußnahme auf das Sozialverhalten von Schülern gedacht wird und
- sie sich insgesamt auf ein Konzept der »charakterlichen Bildung« oder der »Unterrichtung und Erziehung« in der Schule beziehen.

In deskriptiven Modellen der Schulleistung wird bei den Bedingungen, die im Schüler liegen, häufig zwischen »kognitiven« und »nicht-kognitiven« oder »kognitiven« und »affektiven« Schülermerkmalen unterschieden. Allein die Tatsache, daß in diesem Zusammenhang »affektiv« dem Begriff »nicht-ko-

Problematisierung

gnitiv« untergeordnet werden kann, zeigt eine damit verbundene begriffliche Unsicherheit.

Zur Klärung des Begriffes »affektiv« nützt die Zuhilfenahme psychologischer Wörterbücher relativ wenig. Die Definitionsvorschläge bzw. Umschreibungsansätze reichen von »allgemeine Bezeichnung für den gefühlsmäßigen Aspekt der Erfahrung bzw. des Erlebens« bis zu eher pathologischen Erscheinungen (»Affekthandlungen«).

Begriffsklärung

An dieser Stelle soll nicht versucht werden, »affektiv« oder »affektives Verhalten« *eindeutig* zu definieren.

Als vorläufige Umschreibung kann eine *unvollständige* und *unsystematische* Liste solcher Begriffe dienen, die üblicherweise mit »affektiv« in Zusammenhang gebracht werden:

- Motivation,
- Ängstlichkeit,
- Einstellungen,
- Interessen,
- Werthaltungen,
- Selbstachtung,
- soziale Anpassung,
- Zufriedenheit,
- Aggressivität usw.

Die aufgezählten Phänomene können auch kognitives Verhalten modifizieren und umgekehrt durch kognitives Verhalten beeinflusst werden. Damit ist ein Zusammenhang zwischen »kognitivem« und »affektivem« Verhalten unmittelbar hergestellt.

Dieser Zusammenhang zeigt sich auch in *Theorien affektiven Verhaltens*.

Beispiel

Neuere Theorien beispielsweise über

- Angst (Ängstlichkeit),
- Aggression,
- Einstellungen oder
- Leistungsmotivation

enthalten eindeutig *kognitive* Komponenten (vgl. u. a. KROHNE 1976; WERBIK 1974; SECORD und BACKMAN 1976; WEINER 1976).

Fazit

Verallgemeinert ergibt sich also eine Tendenz zur Entwicklung »kognitiver Theorien affektiven Verhaltens«.

Beispiel

Zitat

WEWETZER (1973) stellt fest, daß es

»Zusammenhänge zwischen Intelligenz und Persönlichkeit geben (muß), und zwar in einem Maße, das ein bloßes Nebeneinander dieser Konstrukte ausschließt: *Intelligenz ist eine voll in die Persönlichkeit integrierte Variable.*« (WEWETZER 1973, S.75)

Die etwas ältere Intelligenztheorie von MIERKE unterschied in *Haupt- und Stützfunktionen* der Intelligenz (zitiert nach HELLER 1973), wobei die letzteren (u. a. Phantasie, Interessen, Motive) durchaus auch dem affektiven Bereich zugeordnet werden können.

Kognitives Verhalten (hier am Beispiel intelligenten Verhaltens) enthält demnach auch affektive Komponenten. Die strenge Dichotomie »kognitiv gegenüber affektiv« scheint also nicht zu bestehen.

Möglicherweise wäre es angemessener, sich in diesem Zusammenhang ein Kontinuum des Verhaltens mit den Polen »kognitiv« und »affektiv« vorzustellen. Verhalten wäre dann mit jeweils unterschiedlicher Akzentuierung durch kognitive *und* affektive Komponenten gekennzeichnet.

Tabelle 4: Taxonomie der Lehrziele im affektiven Bereich nach KRATHWOHL u. a. (1975)

1. <i>Aufnehmen (Aufmerksam werden)</i>	<i>Receiving (Attending)</i>
1.1. Bewußtheit	Awareness
1.2. Aufnahmebereitschaft	Willingness to receive
1.3. Gerichtete oder selektive Aufmerksamkeit	Controlled or selected attention
2. <i>Reagieren</i>	<i>Responding</i>
2.1. Einwilligung ins Reagieren	Aquiescence in responding
2.2. Bereitschaft zum Reagieren	Willingness to respond
2.3. Befriedigung beim Reagieren	Satisfaction in response
3. <i>Werten</i>	<i>Valuing</i>
3.1. Annahme eines Wertes	Acceptance of a value
3.2. Bevorzugung eines Wertes	Preference for a value
3.3. Bindung an einen Wert	Commitment
4. <i>Wertordnung</i>	<i>Organization</i>
4.1. Konzeptbildung für einen Wert	Conceptualization of a value
4.2. Organisation eines Wertsystems	Organization of a value system
5. <i>Bestimmtsein durch Werte</i>	<i>Characterization by a value or a value complex</i>
5.1. Verallgemeinertes Wertsystem	Generalized set
5.2. Bildung einer Weltanschauung	Characterization

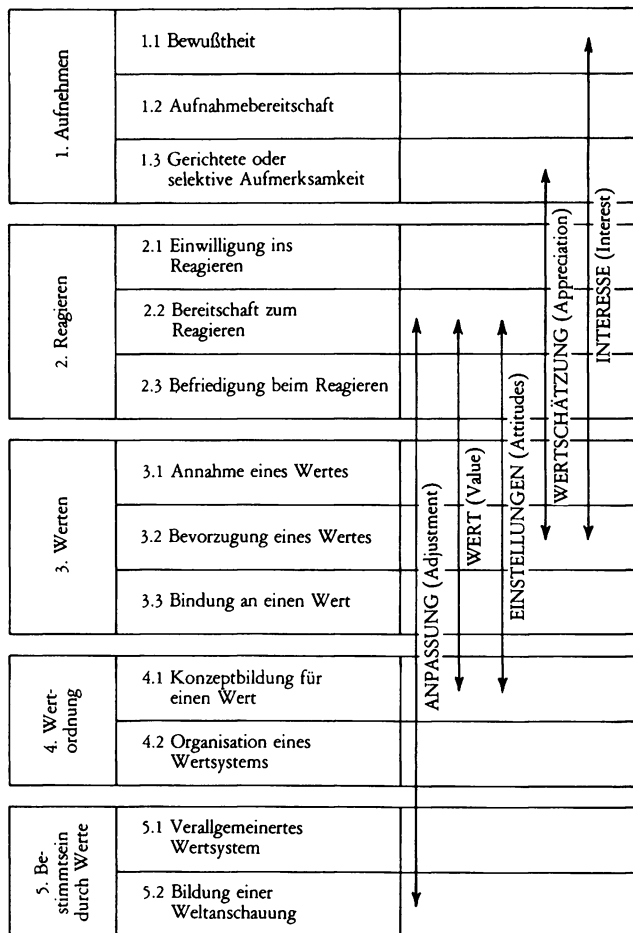


Abbildung 14: Die Reichweite der Bedeutungen von gebräuchlichen affektiven Begriffen, gemessen am Taxonomie-Kontinuum (KRATHWOHL u. a. 1975, S. 36) (mit freundlicher Genehmigung des Beltz-Verlags, Weinheim)

Bewertung

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist die Unterscheidung »kognitiv« gegenüber »affektiv« allenfalls unter pragmatischen Gesichtspunkten vertretbar. In diesem Sinne sollte die nachfolgend beschriebene *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich* von KRATHWOHL u. a. (1975) auch nur als eine *pragmatische Ordnungsstruktur* verstanden werden, die es erlaubt, vorwiegend affektive Verhaltensweisen zu systematisieren.

Die Autoren gingen beim Aufbau einer Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich vom *Prozeß der Internalisierung* aus. Damit sollte ein Kontinuum geschaffen werden, das geeignet ist, gebräuchliche Begriffe affektiven Verhaltens wie »soziale Anpassung«, »Einstellungen«, »Wertschätzungen«, »Interesse« usw. sinnvoll zu ordnen.

Der Prozeß der Internalisierung läßt sich nach Meinung der Autoren grob in fünf Phasen gliedern:

- | | |
|---------|---|
| Phase 1 | ● Bewußtwerden von Phänomenen und die Fähigkeit, sie wahrzunehmen; |
| Phase 2 | ● Bereitschaft, seine Aufmerksamkeit auf bestimmte Phänomene zu lenken; |
| Phase 3 | ● positive Zuwendung zu bestimmten Phänomenen; |
| Phase 4 | ● Bemühen, auf diese Phänomene einzugehen; |
| Phase 5 | ● Ordnung der Phänomene in eine Struktur. |

In Anlehnung an diese fünf Schritte der Internalisierung ergibt sich die *Taxonomie der affektiven Lehrziele* von KRATHWOHL u. a. (1975; s. auch Tab. 4).

Abbildung 14 zeigt, wie bekannte Begriffe affektiven Verhaltens in diese Taxonomie eingeordnet werden können.

3.2.2.1. Formale und praktische Zusammenhänge

Zwischen der Taxonomie der kognitiven und der der affektiven Ziele gibt es sowohl formale als auch praktische Zusammenhänge (Tab. 5).

Tabelle 5: Formale Zusammenhänge zwischen den Taxonomien affektiver und kognitiver Ziele (nach KRATHWOHL u. a. 1975, S. 47)

1. Das kognitive Kontinuum beginnt mit dem Erinnern und dem Wiedererkennen des Schülers von <i>Wissen</i> (1.)	1. Das affektive Kontinuum beginnt mit dem bloßen <i>Aufnehmen</i> (1.) des Schülers von Reizen und dem passiven Aufmerksamwerden auf sie. Es erstreckt sich weiter zu seinem mehr aktiven Beachten von ihnen,
2. es erstreckt sich weiter zu dem <i>Verstehen</i> (2.) des Wissens	2. zu seinem <i>Reagieren</i> (2.) auf Reize, wenn es verlangt wird, zu dem bereitwilligen Reagieren auf Reize und dem Gewinnen von Befriedigung aus dem Reagieren,
3. zu seiner Fähigkeit bei der <i>Anwendung</i> (3.) des verstandenen Wissens	3. zu dem <i>Werten</i> (3.) des Phänomens oder der Aktivität, so daß er bereitwillig reagiert und auch Wege ausfindig macht, um zu reagieren,
4. zu der Fähigkeit der <i>Analyse</i> (4.) von Situationen, die dieses Wissen beinhalten, zu der Fähigkeit der <i>Synthese</i> (5.) dieses Wissens in Organisationen,	4. zu der <i>Konzeptbildung</i> (4.1.) für jeden Wert, auf den er reagiert,
5. zu der Fähigkeit zur <i>Evaluation</i> (6.) in diesem Gebiet, um den Wert eines Stoffs oder einer Methode für einen bestimmten Zweck beurteilen zu können.	5. zu der <i>Organisation</i> (4.2.) dieser Werte in Systeme und schließlich zu dem Ordnen des Wertkomplexes in ein einziges Ganzes, dem <i>Bestimmtheit des Individuums durch Werte</i> (5.).

Die *formalen* seien durch die folgende Zusammenfassung vorangestellt (KRATHWOHL u. a. 1975, S. 57).

In Klammern sind die Ziffern, die die Kategorien bezeichnen, hinzugefügt. Die kursiv gedruckten Begriffe kennzeichnen den Namen der entsprechenden Kategorie.

Hinweis

Praktisch ergeben sich Beziehungen zwischen kognitiven und affektiven Zielen dadurch, daß affektive Verhaltensweisen ein Hilfsmittel beim Erwerb kognitiver Verhaltensweisen sein können und umgekehrt.

Es ist naheliegend, daß Schüler erst unterrichtet werden können, wenn sie aufnahmebereit und aufmerksam sowie reaktionsbereit sind. Gängige Unterrichtstips beziehen sich daher häufig darauf, wie der Lehrer für den Unterrichtsstoff »Interesse, Aufmerksamkeit oder primäre Motivation wecken« kann. Andererseits kann auch die Vermittlung kognitiver Inhalte als Hilfsmittel zur Erreichung affektiver Lehrziele dienen.

Im Biologieunterricht etwa soll die Vermittlung von biologischem Wissen der Erreichung folgender Lehrziele im affektiven Bereich dienen:

Beispiel

- Achtung vor dem Leben,
- Aufgeschlossenheit für biologische Fragen,
- Sinn für das Schöne und
- soziales Verhalten (KILLERMANN 1976, S. 33 - 34).

Letztlich sind die Ziele schulischer Bildung und Erziehung auch im affektiven Bereich anzusiedeln. Präambeln von Lehr- und Bildungsplänen betonen häufig, daß dem Schüler das Wissen vermittelt werden soll, das ihn befähigt, als mündiger Bürger in unserem freiheitlich-demokratischen Staat selbständig und selbstverantwortlich zu leben. Dazu gehören entsprechende Wertorientierungen und -haltungen.

Die Beziehungen zwischen den Lehrzielen im affektiven und kognitiven Bereich spiegeln sich auch in der Bedeutung sogenannter nicht-kognitiver Determinanten für den Schulerfolg wider (vgl. GAEDIKE 1978). Die einseitige Betonung des kognitiven Bereichs bei gleichzeitiger Vernachlässigung des affektiven muß daher zu Einschränkungen und zu Vereinseitigung von Bildung und Erziehung führen.

3.2.2.2. Affektive Lehrziele und Beratung

Für den Beratungslehrer besteht das Problem darin,

- ob er überhaupt oder inwieweit er affektives Verhalten (in bezug auf die formalisierten Ziele) bewerten soll und
- wie er gegebenenfalls affektives Verhalten erfassen kann.

Tatsächlich kann es auch bei Entscheidungen über die weitere Schullaufbahn eines Schülers notwendig werden, affektives Verhalten zu berücksichtigen. Drei Aussagen von Klassenlehrern sollen dies verdeutlichen.

»Fritz könnte, wenn er sich anstrenge, dem Unterricht wohl noch gerade folgen. Er *will* sich aber nicht anstrengen. Was im Unterricht passiert, interessiert ihn nicht. Inzwischen sind seine Leistungen so schlecht, daß er das Klassenziel wieder nicht erreichen wird. Soll er nun nicht versetzt werden oder ist es besser, ihn in einer Sonderschule für Lernbehinderte anzumelden?«

Beispiel 1

»Markus kann sich nicht in die Klassengemeinschaft einfügen. Er stört den Unterricht so nachhaltig, daß es sogar seinen Mitschülern (selbst keine »Unschuldslämmer«) zuviel wird. Seit bekannt wurde, daß er schon mehrmals bei Ladendiebstählen (meist nur Süßigkeiten oder wertloses Spielzeug zu Pfennigbeträgen) ertappt wurde, ist er in der Klasse nicht mehr tragbar. Soll Markus in eine Klasse (Schule) für Verhaltensgestörte?«

Beispiel 2

Beispiel 3

»Sandra ist sehr »frühreif«. Aufgrund ihrer ausgeprägten sexuellen Interessen wird die Aufnahme in ein privates koedukatives Internatsgymnasium verweigert. Die öffentlichen Gymnasien brauchen Sandra aus schulrechtlichen Gründen nicht aufzunehmen. Ihre einzige Chance, die Gymnasialbildung abzuschließen, besteht also im Besuch des Privatgymnasiums. Was tun?«

Aufgabe 21

Welche Ziele im affektiven Bereich werden nach der Taxonomie von KRATHWOHL u. a. in den 3 Fällen möglicherweise nicht angemessen verwirklicht?

Fritz:

.....

.....

.....

.....

.....

Markus:

.....

.....

.....

.....

.....

Sandra:

.....

.....

.....

.....

.....

3.2.2.3. Probleme der Bewertung

Die Notwendigkeit der Formulierung und Verwirklichung affektiver Lernziele ist wohl unbestritten. Es bleibt die Frage, in welcher Weise affektives Verhalten *erfaßt* werden kann und wie es *bewertet* werden soll.

Angemessen kann affektives Verhalten nur durch *Beobachtung konkreten Verhaltens* erfaßt werden. Über Möglichkeiten der Verhaltensbeobachtung im Unterricht wird in Abschnitt 3.5 berichtet.

Verweis

Die Frage der Beurteilung und Bewertung affektiven Verhaltens durch die Schule und andere öffentliche Institutionen bleibt jedoch *problematisch und bereitet Unbehagen*. Dies kann an drei unterschiedlichen Beispielen deutlich gemacht werden.

Seit Langem und teilweise noch heute wird in Zeugnissen affektives Verhalten von Schülern durch Kopfnoten wie »Aufmerksamkeit«, »Mitarbeit«, »Betragen«, »Ordnung« o. ä. beurteilt.

Beispiel 1

Begriffe wie »Mittlere Reife«, »Hochschulreife« deuten darauf hin, daß das Ziel der schulischen Ausbildung auch in affektiven Verhaltenskategorien zu beschreiben ist. Inzwischen sind Kopfnoten weitgehend abgeschafft, die angeführten Begriffe haben ihre inhaltliche Bedeutung verändert. Es ist offensichtlich, daß die Bewertung affektiven Verhaltens in der Schule zumindest explizit kein besonderes Gewicht besitzt; und dies erscheint als legitim (wie Beispiel 2 zeigt).

Wie fest die Ablehnung von Beurteilungen im affektiven Bereich in der Öffentlichkeit verankert ist, zeigte sich in Nordrhein-Westfalen, als für die ersten beiden Grundschuljahre die üblichen Zeugnisse abgeschafft und durch verbale Beschreibungen des Verhaltens (u. a. im affektiven Bereich) ersetzt werden sollten: Elterninitiativen formierten sich *gegen* den (vermeintlichen?) Eingriff der Schule in die »Intimsphäre der Schüler und ihrer Familien« und *für* die Beibehaltung des traditionellen Zeugnisses.

Wenn ein Schüler im Biologieunterricht alle kognitiven Ziele erreicht hat – also über gute biologische Kenntnisse verfügt – er gleichzeitig keine »Achtung vor dem Leben« hat, das affektive Lehrziel also nicht erreichte, wird er gegenwärtig dennoch eine gute Note in Biologie erwarten können. Es scheint nicht vertretbar, daß einem Schüler etwa wegen Nicht-Erreichen des affektiven Lehrziels der Hochschulzugang erschwert wird.

Beispiel 2

Anwärter des öffentlichen Dienstes werden dahingehend überprüft, ob der Wert »freiheitlich-demokratische Grundordnung« von ihnen angemessen verwirklicht ist, ein Ziel auf der 5. Stufe der Taxonomie von KRATHWOHL u. a. Kandidaten, bei denen angenommen wird, daß dies für sie nicht zutrifft, können – unabhängig von ihrer fachlichen Qualifikation – nicht aufgenommen werden.

Beispiel 3

Im Gegensatz zu den Beispielen aus der Schule wird es hier für legitim gehalten, daß das Erreichen eines affektiven Zieles unabdingbarer Beurteilungsmaßstab ist.

Diese drei Beispiele sollten alle diejenigen nachdenklich stimmen, die die Forderung nach Beachtung von Lehrzielen im affektiven Bereich allzu selbstsicher vertreten.

So richtig diese Forderung ist, so problematisch ist sie auch, solange nicht gleichzeitig die Frage beantwortet wird, welche Zwecke und Ziele mit ihrer Erfüllung erreicht werden sollen.

Fazit

Machen Sie sich bitte die Mühe, mit Ihren Kollegen folgendes Problem zu diskutieren: »Beachtung affektiver Lehrziele in der Schule. Was folgt darauf? Was fangen wir als Lehrer damit an?«

Denkanstoß

3.2.2.4. Funktion der Bewertung affektiven Verhaltens

Trotz aller Bedenken kann es notwendig sein, daß der Beratungslehrer affektives Verhalten einzelner Schüler beobachtet und bewertet.

In allen Fällen, in denen negative Konsequenzen für einen Schüler aufgrund seines Verhaltens drohen, sollte der Beratungslehrer hinzugezogen werden. Er sollte beobachten, inwieweit die Aussagen der Klassenlehrers (oder wer auch

immer das affektive Verhalten des Schülers beurteilt) gültig sind: Ist der Schüler tatsächlich so wenig interessiert, so störend usw. wie gesagt wird?

Je nach Ergebnis

- Alternative 1 - muß der Klassenlehrer in bezug auf eine Änderung seiner Schülereinschätzung beraten werden bzw.
- Alternative 2 - müssen die bisherigen Einschätzungen des Klassenlehrers als angemessen akzeptiert werden, wobei gefragt werden muß: Worin sind die Ursachen des unangemessenen Verhaltens zu sehen und wie können sie beseitigt werden?

Der Beratungslehrer hat affektives Verhalten daraufhin zu beurteilen, inwieweit es sich beeinträchtigend oder fördernd auf die weitere Schullaufbahn des Schülers auswirkt. Daraus sind entsprechende pädagogische Maßnahmen abzuleiten.

Schwierigkeiten im affektiven Bereich erfordern in der Regel *unmittelbares pädagogisches Eingreifen*.

- Beispiel Ein begabter Schüler hat Schwierigkeiten im affektiven Bereich, die seinen Erfolg auf dem Gymnasium nachhaltig beeinträchtigen dürften.
Falsch wäre es, diesem Schüler den Eintritt ins Gymnasium zu verwehren und den Fall dann zu den Akten zu legen.
 Die *richtige* Konsequenz wäre, alles zu unternehmen, die Schwierigkeiten schon vorher oder während des Besuchs des Gymnasiums zumindest so weit zu mindern, daß ein entsprechender Schulerfolg gesichert ist.

- Fazit *Die Bewertung affektiven Verhaltens hat also keine Entscheidungsfunktion für bestimmte Schullaufbahnen, sondern in erster Linie eine erzieherische Funktion.* Dem Schüler soll ermöglicht werden, den für die Entwicklung seiner Persönlichkeit und seines Charakters höchstmöglichen Gewinn aus der schulischen Förderung zu ziehen.

3.3. Beurteilungsmaßstäbe

3.3.1. Einführung: Beschreibung unterschiedlicher Maßstäbe

Die Beurteilung und Bewertung jeglichen Verhaltens setzt Maßstäbe voraus, die es erlauben, den *qualitativen* oder *quantitativen Ausprägungsgrad* bestimmter Verhaltensweisen zu *messen*.

Die Problematik von Maßstäben und ihrer Definition besteht in gleicher oder sehr ähnlicher Weise

- sowohl im Bereich der kognitiven Leistungen
- als auch im Bereich des affektiven Verhaltens.

Wir wollen uns an dieser Stelle auf die Diskussion der Maßstabsproblematik im kognitiven Bereich beschränken. Daher geht es im folgenden um das Problem der *Schulleistungsbeurteilung*.

Zur Beurteilung der Leistung eines Schülers stehen drei unterschiedliche Konzepte zur Verfügung (vgl. Abschn. 2.2.1.1): Man kann sie mit

- Konzept 1 - seiner (durchschnittlichen) individuellen Leistungsfähigkeit vergleichen: *ipsative Messung*;
- Konzept 2 - der durchschnittlichen Leistung einer Vergleichsgruppe, beispielsweise Mitschülern, vergleichen: *normorientierte Messung*;
- Konzept 3 - einem sachlichen Standard vergleichen: *kriteriumsorientierte Messung*.

- *Ipsative Messung*

Bei ipsativen Messungen kann ein und dieselbe Leistung Erfolg oder Mißerfolg bedeuten, je nachdem, ob sie von einem Schüler mit sonst eher unterdurchschnittlichen oder mit sonst eher überdurchschnittlichen Leistungen erbracht wurde.

Da durch die Schulleistung weitgehend die Berechtigung zur Teilnahme an unterschiedlichen schulischen Bildungsgängen erworben wird, benötigt man im Rahmen der Schullaufbahnberatung eine »objektive« Leistungsbeurteilung: Gleiche Leistungen sollen gleich beurteilt werden und so zu gleichen Gratifikationen führen. Die Anwendung ipsativer Beurteilungen wird damit praktisch ausgeschlossen.

Im folgenden werden daher nur noch die Konzepte der *norm-* und *kriteriumsorientierten Messung* behandelt.

Allerdings heißt das nicht, daß ipsative Leistungsbeurteilungen pädagogisch bzw. für die Beratung unbedeutend seien.

Für die Einzelberatung kann es z. B. wichtig sein zu wissen,

- inwieweit bei einem Schüler ein *individueller Leistungsanstieg* oder *Leistungsabfall* vorliegt,
- ob die Leistung über längere Zeit relativ *konstant* ist oder *variiert*, oder
- ob sich pädagogische Maßnahmen leistungsverbessernd auswirken.

- *Normorientierte Messung*

Bei normorientierten Messungen wird die einzelne Leistung eines Schülers durch den *Abstand zu den Leistungen vergleichbarer Schüler* interpretiert.

Maßstab ist also die Leistung einer vergleichbaren Schülergruppe.

- *Kriteriumsorientierte Messung*

Bei kriteriumsorientierten Messungen wird die einzelne Leistung eines Schülers durch den *Abstand zu einem gesetzten Kriterium* definiert, das für ihn als verbindlich erklärt wird: *Maßstab ist also das gesetzte Kriterium.*

Man kann die Durchschnittsleistung einer Gruppe oder irgendeinen anderen Leistungsstandard innerhalb einer Gruppe (z. B. die Leistung, die von 90 % der Gruppenmitglieder erreicht wird) zum verbindlichen Kriterium erklären, das von den zu beurteilenden Schülern erreicht werden soll. Damit wird normorientierte Messung als ein Spezialfall kriteriumsorientierter Messung interpretiert. Aufgrund der unterschiedlichen pädagogischen Konsequenzen, die noch dargestellt werden, wird hier jedoch die strikte Trennung von norm- und kriteriumsorientierter Messung aufrecht erhalten.

Diese Trennung hat weiterhin den Vorteil, daß die zunehmende Begriffsvielfalt, mit der inzwischen die einzelnen (Test-)Verfahren benannt werden, nicht berücksichtigt und systematisiert zu werden braucht, was ohnehin häufig nur zur Einführung neuer - auch nicht besser geeigneter - Begriffe führt.

Durch die *Angabe des zugrunde liegenden Meß- bzw. Beurteilungskonzeptes* ist ein Verfahren zur Schulleistungsbeurteilung pädagogisch hinreichend charakterisiert.

Alle weiteren Klassifikationen, wie etwa

- »standardisiert«,
- »informell«,

Konzept 1

Begriffsklärung

Bewertung

Konzept 2

Begriffsklärung

Konzept 3

Begriffsklärung

- »objektiv«,
 - »subjektiv«
- u. ä beziehen sich auf *technische Aspekte* des Meßverfahrens und sind daher eher *sekundär*.

3.3.2. Das Konzept der normorientierten Messung

Literaturhinweis	<p>Es wird empfohlen, zunächst die beiden Abschnitte 3.1.1.1 und 3.1.1.2 in HELLER (Hrsg.): »Leistungsdiagnostik in der Schule« zu lesen.</p> <p>Bei normorientierten Messungen liegen quantitative Informationen mindestens auf Rangskalenniveau vor, d. h. die Leistungen (bzw. ganz allgemein die Meßwerte) lassen sich in eine Rangreihe bringen.</p>
Beispiel	<p>In Klasse X ist im Fach Mathematik Schüler A der Beste, Schüler B der Zweitbeste, Schüler C der Drittbeste usw. Jedem Schüler wird also seinem Leistungsmeßwert entsprechend ein <i>Rangplatz</i> (der 1., 2., 3. usw.) zugewiesen.</p>
Erläuterung	<p>Aussagen über Rangreihen sind zunächst nur <i>Aussagen über Beziehungen</i> der Meßobjekte zueinander. Ob Schüler A absolut gesehen ein guter Schüler ist, weil die Schüler B, C, D, . . . schlechtere Leistungen erbringen als er selbst, ist nicht gesagt. Er ist nur besser als die anderen. Seine Leistung ist also nur in bezug auf die Leistung seiner Mitschüler definiert.</p> <p>Die Information über die Rangposition eines Schülers in einer bestimmten Klasse läßt nur wenige Schlußfolgerungen zu.</p> <p>Betrachtet man nicht nur die Leistungen der Schüler einer Klasse, sondern die von Schülern <i>möglichst vieler Klassen desselben Schultyps und derselben Klassenstufe</i>, d. h. definiert man eine <i>Vergleichs- oder Referenzpopulation</i>, wäre folgende Aussage möglich:</p>
Beispiel	<p>Schüler A erreicht im Fach Englisch die gleiche Leistung wie der Schüler auf der 375. Position in der Vergleichspopulation.</p> <p>Solche Aussagen wären in ihrer Bedeutung nicht ohne weiteres verständlich. Die inhaltliche Bedeutung wird erst durch den Bezug zur Gesamtzahl der untersuchten Probanden offensichtlich.</p>
Beispiel	<p>Der 375. Platz bedeutet in einer Gruppe von 375 Schülern etwas anderes als in einer Gruppe von 3750.</p> <p>Wieviel Prozent der Schüler der Vergleichspopulation eine schlechtere oder gleiche Leistung erbringen als der betreffende Schüler, sagt der <i>Prozentrang</i> aus.</p>
Beispiel	<p>Der Prozentrang 80 des Schülers A in Englisch sagt aus, daß 80 % der Schüler der Vergleichspopulation eine schlechtere oder gleich gute Leistung in Englisch erbringen wie er. Nur 20 % erbringen noch bessere Leistungen.</p> <p>Soweit es das Skalenniveau zuläßt, kann die <i>Durchschnittsleistung der Vergleichspopulation</i> bestimmt werden. Es kann gefragt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie weicht die Leistung eines Schülers von der Durchschnittsleistung ab? - Um wieviel ist sie besser oder schlechter? <p>Die individuelle Leistung wird also durch »Abweichungswerte« (vom Durchschnitt) definiert.</p> <p>Das System der Schulnoten läßt sich annäherungsweise durch dieses Vorgehen erklären:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wer eine <i>Durchschnittsleistung</i> erbringt, erhält »befriedigend«; - <i>überdurchschnittliche Leistungen</i> werden mit »gut« oder »sehr gut« bewertet;

- *unterdurchschnittliche Leistungen* bezeichnet man mit »ausreichend«, »mangelhaft« oder gar »ungenügend«.

Bei der *Normierung* von Testergebnissen in sogenannte *Standardwerte* wird prinzipiell in gleicher Weise vorgegangen. Die Durchschnittsleistung wird z. B. mit 100 Punkten festgesetzt, überdurchschnittliche Leistungen erhalten einen Wert über 100, unterdurchschnittliche unter 100.

Bei normorientierten Messungen gibt es also zwei Möglichkeiten, die individuelle Leistung zu definieren:

- durch Meßwerte, die eine *Rangposition* innerhalb der Vergleichspopulation angeben (Rangplätze);
- durch Meßwerte, die den *Abstand zur Durchschnittsleistung* der Vergleichspopulation angeben (Abweichungswerte).

Unter bestimmten statistisch definierten Bedingungen lassen sich Rangplätze in Abweichungswerte überführen und umgekehrt.

Zusammenfassung

3.3.3. Das Konzept der kriteriumsorientierten Messung

Bei kriteriumsorientierten Messungen liegen zunächst nur *qualitative Informationen* über die gemessenen Objekte vor. Diese lassen sich in zwei Gruppen einteilen:

- solche, die dem Kriterium *entsprechen*, und
- solche, die ihm *nicht entsprechen*.

Entscheidend ist hierbei nur, daß eine *eindeutige* Identifikation der Objekte, die dem Kriterium genügen und die ihm nicht genügen, möglich ist.

Zur Kennzeichnung dieser beiden Klassen reichen zwei unterschiedliche Symbole oder Zahlenwerte aus:

- Kriterium erreicht: 1, + usw.
- Kriterium nicht erreicht: 0, - usw.

In der pädagogischen Praxis kann es unter Umständen sinnvoll sein, innerhalb der Gruppe derer, die das Kriterium nicht erreicht haben, weiter zu differenzieren.

Dazu können qualitative Maße entwickelt werden, die angeben, wie weit die einzelnen Schüler noch vom Kriterium entfernt sind. Solche Maße können dann Hinweise auf notwendige individuelle Förderung geben.

Gruppe 1

Gruppe 2

Für die Schulleistungsbeurteilung ist bei kriteriumsorientierter Messung wichtig, daß es sich bei den Kriterien jeweils um »Setzungen« handelt, die aus pädagogischen Zielvorstellungen heraus und auf der Basis entsprechender Unterrichtsinhalte als Lehrziele erarbeitet und festgelegt werden. Zur Erstellung sinnvoller Kriterien sind im unterrichtlichen Bereich sogenannte *Taxonomien von Lehrzielen* (siehe Abschnitt 3.2) erste Voraussetzung.

Die Vergleichbarkeit der Leistungen verschiedener Schüler untereinander ist bei kriteriumsorientierter Messung ein nebensächliches Problem, da definitionsgemäß nicht Schüler mit Schülern, sondern *Schüler* mit *Kriterien* verglichen werden.

Selbstverständlich sind Ergebnisse kriteriumsorientierter Messungen nur dann miteinander vergleichbar, wenn für die zu vergleichenden Schüler dieselben Kriterien gelten.

Die Vergleichbarkeit von Kriterien im Schulleistungsbereich kann durch gemeinsame Curriculumentwicklung und durch systematische Lehrerfortbildung zwar nicht vollständig hergestellt, jedoch stark erhöht werden.

Zusammenfassung

Bei *kriteriumsorientierter Leistungsmessung* erhält man Meßwerte, die

- angeben, ob ein Schüler ein bestimmtes Leistungskriterium (Lernziel) erreicht oder nicht erreicht hat und
- zusätzliche Informationen darüber liefern, wie weit ein Schüler noch vom gesetzten Kriterium (Lernziel) entfernt ist.

3.3.4. Realisierungsmöglichkeiten in der Praxis

Die beiden Konzepte der norm- bzw. kriteriumsorientierten Messung werden in der Praxis in unterschiedlicher Weise verwirklicht. Häufig ist der Lehrer sich gar nicht bewußt, welches Konzept er zugrunde legt.

Daher sollen im nachfolgenden Schema einige Praktiken der Leistungsbeurteilung exemplarisch aufgeführt werden. Es wird keinesfalls der Anspruch erhoben, alle erdenklichen Möglichkeiten aufzuzeigen. Vielmehr soll jeder Lehrer dazu angeregt werden, seine Praktiken der Leistungsbeurteilung entsprechend zu erkennen und einzuordnen. Wenn dem Lehrer die jeweiligen pädagogischen Konsequenzen seiner Leistungsbeurteilung dadurch deutlich werden, können solche Einordnungsversuche durchaus zu einer veränderten Praxis führen oder die bestehende bestätigen.

Tabelle 6: Praktiken der Leistungsbeurteilung

Verfahrensbeispiele	normorientiert	kriteriumsorientiert
Beurteilung von Beteiligung am Unterricht	Wenn z.B. abgewogen wird, welche Schüler sich am meisten, am wenigsten oder durchschnittlich oft am Unterricht beteiligen, und dann entsprechende Noten festgelegt werden.	Wenn festgelegt wird, wie viele Beiträge in mehreren Unterrichtsstunden von einem Schüler erbracht werden müssen, damit er mindestens „ausreichend“ erhält.
Klassenarbeiten	Wenn z.B. der Lehrer die Arbeiten (Diktate, Rechenarbeiten, Aufsätze usw.) in mehrere Qualitätsgruppen aufteilt, eine dieser Gruppen als „durchschnittlich“ definiert, ihr die Note „befriedigend“ erteilt und den anderen Gruppen entsprechend bessere oder schlechtere Noten zuordnet.	Wenn der Lehrer vor Durchführung der Arbeit (zumindest jedoch vor der Korrektur) und unabhängig von den tatsächlichen Leistungen der Schüler ein Kriterium setzt (z.B. Fehlerzahl), das nicht unterschritten werden darf, um z.B. „ausreichend“ zu erhalten.
„informelle“ Tests	normorientierte Konstruktion und Auswertung (siehe Abschnitt 3.4.2.1.)	kriteriumsorientierte Konstruktion und Auswertung (siehe Abschnitt 3.4.2.2.)
„standardisierte“ Tests	Nur normorientierte Konstruktion und Auswertung	

Die Güte oder Angemessenheit, mit der die Meßkonzepte durch die einzelnen Praktiken verwirklicht werden, bleibt in diesem Schema unberücksichtigt. Eine allgemeingültige Einteilung in »gute« und »weniger gute« Verfahren erscheint bedenklich, obwohl sie häufig unerschwellig in der Diskussion um Beurteilungsverfahren vorgenommen wird.

Sicherlich wird es Verfahrensweisen geben, die technisch in irgendeiner Weise »besser« sind als die anderen. Die Überlegenheit einzelner Verfahren wird sich jeweils in den konkreten Anwendungssituationen zeigen.

3.3.5. Pädagogische Konsequenzen

Bei *normorientierter Messung* wird – wie schon dargestellt – eine Rangreihe der Schüler hinsichtlich ihrer Leistungen (u. U. bezogen auf eine Vergleichsgruppe) aufgestellt. Es muß also immer einen besten und einen schlechtesten, immer gute, durchschnittliche und schlechte Schüler geben.

Die Beurteilung »schlechte Leistungen« kann also auch dann auftreten, wenn der Schüler *absolut* – also auf ein Kriterium bezogen – »gute« Leistungen erbringt. Wenn dann noch bestimmte theoretische Verteilungsformen (z. B. »Normalverteilung«) der Schulleistung unterstellt werden, so liegen von vornherein feste Quoten der einzelnen Ausprägungsgrade der Leistung fest.

Bei der sechsstufigen Notenskala würde die Anwendung der Normalverteilung zu folgenden Quoten führen:

Beispiel

Note	1	2	3	4	5	6
Quote	2%	14%	34%	34%	14%	2%

Festlegungen solcher Art ergeben sich aus *statistischen*, nicht aus pädagogischen Gründen.

In der Tat ist es jedenfalls pädagogisch nicht zu begründen, warum es feste Prozentsätze von Schülern mit »sehr guten«, »guten«, »durchschnittlichen« und »schlechten« Leistungen geben soll.

Schließlich sollte es – wenigstens theoretisch – möglich sein, daß nach gutem Unterricht *alle* Schüler relativ »gute« Leistungen erbringen.

Normorientierte Messung führt auch dazu, daß der absolute, objektiv feststellbare Leistungszuwachs eines Schülers sich nicht in der Beurteilung (d. h. etwa in der Note, im Testergebnis) niederschlägt, wenn die Mitschüler ihre Leistungen im gleichen Maße verbessern. In diesem Fall behält der Schüler seinen Rangplatz bei.

Seine Beurteilung kann sich nur verbessern, wenn sein individueller Leistungszuwachs größer ist als der eines Teils seiner Mitschüler, d. h. wenn es ihm gelingt, Mitschüler zu »überholen« und dadurch seinen Rangplatz zu verbessern. Da es also für den einzelnen Schüler nicht nur darum geht, »gut« zu sein, sondern »besser« zu sein als die Mitschüler, kann das Beurteilungsverfahren den Konkurrenzkampf der Schüler untereinander fördern.

Bei *kriteriumsorientierter* Leistungsmessung ist es grundsätzlich möglich, daß *alle* Schüler als »gut« beurteilt werden, wenn sie das gesetzte Kriterium erreichen.

Dies widerspricht nun althergebrachter Gewohnheit, zwischen Schülerleistungen zu differenzieren, so daß häufig noch dahingehend unterschieden wird, wie weit die Schüler das Kriterium überschritten haben oder noch davon entfernt sind. Selbst wenn diese Differenzierung vorgenommen wird, bleibt als Unterschied zur normorientierten Leistung, daß Art und Umfang der Leistungsgruppen ausschließlich durch die absolute Leistung der Schüler in bezug auf das Kriterium definiert werden.

Der individuelle Leistungszuwachs des einzelnen Schülers macht sich durch das Erreichen der verschiedenen Kriterien bemerkbar, die im Laufe des Unterrichtsgeschehens definiert werden (vgl. die Beschreibung des »Zielerreichenden Lernens« in Studentext III, Abschnitt 2.7.2.5).

Da jeder Schüler die Kriterien unabhängig von der Leistungsfähigkeit der anderen erreichen kann, brauchen die Schüler einer Klasse auch nicht miteinander zu konkurrieren. Sie können sich bei der Auseinandersetzung mit den Schwierigkeiten des Unterrichts vielmehr gegenseitig unterstützen.

Zusammenfassung

Der Unterschied zwischen normorientierter und kriteriumsorientierter Leistungsmessung hinsichtlich ihrer möglichen pädagogischen Auswirkungen soll zum Schluß (absichtlich) überspitzt einmal so zusammengefaßt werden:

- *Normorientierte* Schulleistungsbeurteilung führt eher zu Auseinandersetzungen der Schüler untereinander.
- *Kriteriumsorientierte* Schulleistungsbeurteilung führt eher zu Auseinandersetzungen der Schüler mit den gesetzten Leistungsanforderungen.

Dieser Unterschied ist grundsätzlicher Art und unabhängig davon, mit welcher Technik (Klassenarbeit, Eindrucksurteil, Test) die Leistungsmessung durchgeführt wird.

3.4. Methoden der Leistungsbeurteilung

Die aktuelle Schulleistung eines Schülers ist die Grundlage einer Vielzahl *individueller* und *institutioneller* Entscheidungen. Deshalb ist die Kenntnis gebräuchlicher Beurteilungsmethoden und verbesserter Verfahren eine wichtige Voraussetzung angemessener Beratung.

Lehrziele

In diesem Abschnitt sollen Sie

- zwei Möglichkeiten zur Veränderung herkömmlicher Beurteilungspraxis (Abschnitt 3.4.1),
- theoretische Grundlagen normorientierter Tests sowie einige Anwendungsprobleme (Abschnitt 3.4.2.1) und
- ein theoretisches Modell zur Konstruktion lehrzielorientierter Tests (Abschnitt 3.4.2.2)

kennenlernen.

Außerdem erhalten Sie in Abschnitt 3.4.3 eine Übersicht über zur Zeit vorhandene Schultests.

3.4.1. Leistungsbeurteilung durch Lehrereinschätzungen

Für den Beratungslehrer besteht der leichteste Zugang zur Leistungsbeurteilung eines Schülers im Rückgriff auf Schulzeugnisse, Klassenarbeiten oder – soweit vorhanden – Diagnose- bzw. Beobachtungsbögen.

Daten dieser Art geben darüber Auskunft, wie einzelne Lehrer bestimmte Schülerleistungen einschätzen.

Beispiel

Eine Note »befriedigend« im Zeugnis bedeutet nicht unbedingt, daß der betreffende Schüler die Inhalte eines Fachs tatsächlich befriedigend beherrscht, sondern, daß der Lehrer mehr oder weniger begründet *annimmt*, der Schüler beherrsche den durchgenommenen Unterrichtsstoff befriedigend.

Schätzurteile sind geradezu notwendigerweise fehlerhaft. Inzwischen ist die »Fragwürdigkeit der Zensurengebung« nicht nur den Lehrern und Schülern, sondern auch in der Öffentlichkeit weithin bekannt (vgl. INGENKAMP 1976; ZIEGENSPECK 1973; FINGERHUT und LANGFELDT 1978³; BIRKEL 1984ab; SCHÜMANN/WIECZERKOWSKI 1984).

Tatsächlich weist eine Fülle von quasi-experimentellen Untersuchungen auf eine Vielzahl von möglichen Fehlerquellen des Lehrerurteils hin. Allerdings konnte in neueren empirischen Untersuchungen unter Praxisbedingungen festgestellt werden, daß der Anteil der subjektiven und sachfremden Faktoren am

Lehrerurteil doch nicht so hoch ist, wie man aufgrund der z. T. praxisfernen Befunde befürchten mußte (TENT/FINGERHUT/LANGFELDT 1976).

Trotzdem kann nicht darauf verzichtet werden, Korrekturmöglichkeiten zur herkömmlichen Notengebung zu entwickeln und einzusetzen.

Schulnoten sind nach wie vor das hauptsächlich angewendete Kriterium für Schulerfolg. Ihre Fragwürdigkeit wächst mit der Schwere der Entscheidungen, die auf sie begründet werden. Mängel der Notengebung können daher nicht hingenommen werden, auch wenn sie geringer sein sollten als befürchtet.

Auf der Ebene der Lehrereinschätzungen bestehen Verbesserungsmöglichkeiten in der Entwicklung und Anwendung von

- Diagnose- und Beobachtungsbögen und
- lehrzielorientierten Beurteilungsbögen.

Einen vollständigen Überblick über Beobachtungsbögen, die zur Zeit in der Bundesrepublik Deutschland zum Zwecke der Beurteilung und Beratung in der Orientierungsstufe in Gebrauch sind, finden Sie bei:

Literatur-
hinweis

- BESSER, H. / WÖBKE, M. / ZIEGENSPECK, J.: Der Schülerbeobachtungsbogen. Westermann. Braunschweig 1977.

In Abb. 15 finden Sie ein Beispiel. Mit diesem Bogen schätzt der Lehrer das Verhalten seiner Schüler im Hinblick auf vier Aspekte ein, wobei

- sich die beiden ersten auf das Leistungsverhalten beziehen und
- die beiden anderen dem affektiven Bereich zugeordnet werden können.

Die Kategorien lassen sich nur als grobe Ordnungsgesichtspunkte verstehen, da sie in sich relativ heterogen sind.

Erläuterung

Die Verhaltensweisen werden meistens sehr indirekt erfaßt (z. B. »faßt neue Unterrichtsstoffe schnell auf ↔ faßt langsam auf«). Es wird also von den Unterrichtssituationen abstrahiert und auf allgemeine, relativ konstante Verhaltenstendenzen geschlossen.

In allen Problemsituationen, in denen es auf die konkreten Bedingungen ankommt (z. B. wie faßt der Schüler neue Unterrichtsstoffe bei unterschiedlichen Inhalten oder unterschiedlichen didaktischen Konzeptionen auf?), wird man daher auf ein direktes Beobachtungsverfahren (z. B. systematische Beobachtung im Unterricht, auf dem Schulhof usw.) zurückgreifen müssen.

Einzelne Inhalte des Bogens werden Ihnen eher unwesentlich vorkommen, andere werden Sie vielleicht vermissen.

Bewertung

Dazu ist zu sagen: Beobachtungsbögen sind nicht nur an dem orientiert, was objektiv notwendig ist, sondern auch an dem, was der Autor für notwendig hält.

Je nach Entscheidungs- und Beratungssituation werden die Informationen über Schüler in unterschiedlicher Weise relevant.

Deshalb empfiehlt es sich, je nach Beratungsanlaß und Problemsituation verschiedene Beobachtungsbögen selbst zu entwickeln. Dabei ist jeweils vorher zu bedenken:

Welche Informationen über den Schüler sind in dieser bestimmten Situation notwendig?

Kriterium

Stehen erst einmal die *Merkmale* fest, die erfaßt werden sollen, ist die Konstruktion entsprechender *Schätzskalen* und die Gestaltung von *Beobachtungsbögen* nicht mehr schwierig.

Praktische Hinweise erhält man bei OSTERLAND (1976, S. 805 - 816) oder FITTKAU (1978) sowie LANGHORST (1978/1984).

Literatur-
hinweis

BBS UJ QSNR PBNR

MERKMALSBOGEN ZUR VERHALTENSBE SCHREIBUNG DURCH DEN LEHRER

Name.....Vorname.....Schule.....Klasse.....Schulj.....

		Ausprägungsgrad							
Verhalten im Unterricht	1	arbeitet intensiv mit	a	b	c	d	e	nb	arbeitet nicht mit
	2	leicht ansprechbar auf neue Lerninhalte	a	b	c	d	e		schwer ansprechbar
	3	Interesse an neuen Lerngegenständen bleibt in der Regel erhalten	a	b	c	d	e		geht leicht verloren
	4	ist allgemein aktiv und lebendig	a	b	c	d	e		allgemein passiv
Lernverhalten	5	arbeitet selbständig mit	a	b	c	d	e		nicht selbständig
	6	erledigt schriftliche Arbeiten gründlich und sorgfältig	a	b	c	d	e		oberflächlich und nachlässig
	7	faßt neuen Unterrichtsstoff schnell auf	a	b	c	d	e		faßt langsam auf
	8	kann konzentriert arbeiten, läßt sich wenig ablenken	a	b	c	d	e		unkonzentriert, leicht ablenkbar
	9	arbeitet gleichmäßig mit, keine Leistungsschwankungen	a	b	c	d	e		ungleichmäßig; schwankend
	10	braucht kaum Lernhilfen	a	b	c	d	e		braucht oft Lernhilfen
	11	spricht gewandt	a	b	c	d	e		spricht unbeholfen
	12	mündliche Darstellung von Aufgaben ist sehr klar und verständlich	a	b	c	d	e		unklar, unverständlich
Emotionalität	13	manuelle Arbeiten werden sehr geschickt ausgeführt	a	b	c	d	e		manuell ungeschickt
	14	in Prüfungen und Streßsituationen ruhig und gelassen	a	b	c	d	e		unruhig und aufgeregt
	15	ist gut gesteuert und beherrscht	a	b	c	d	e		oft ungesteuert und unbeherrscht
	16	ist leicht ansprechbar	a	b	c	d	e		schwer ansprechbar; verschlossen
	17	ist allgemein ausgeglichen	a	b	c	d	e		oft unausgeglichen
	18	ist selbstbewußt und selbstsicher	a	b	c	d	e		schwaches Selbstgefühl, unsicher
	19	schätzt seine Leistungsfähigkeit adäquat ein	a	b	c	d	e		inadäquate Selbsteinschätzung
Gruppenverhalten	20	hat keine Angst vor der Klasse zu reden	a	b	c	d	e		ängstlich und gehemmt
	21	ist nicht gleich entmutigt von Mißerfolgen	a	b	c	d	e		leicht entmutigt
	22	findet schnell Kontakt zu Gleichaltrigen	a	b	c	d	e		hat Kontaktschwierigkeiten
	23	findet leicht Kontakt zum Lehrer	a	b	c	d	e		gehemmt, verschlossen
	24	arbeitet gut mit anderen in der Klasse zusammen	a	b	c	d	e		schlechte Zusammenarbeit
	25	übernimmt gern Gemeinschaftsaufgaben	a	b	c	d	e		übernimmt sie ungern

(nb=nicht beobachtet)

Körperliche und gesundheitliche Beeinträchtigungen

Sonstige Hinweise oder Bemerkungen auch zu den einzelnen Punkten; evtl. Begründung für bestimmte Schwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten (z.B. Legastheniker)

Besondere Interessen

Ausprägungsgrad: Kreuzen Sie bitte den Buchstaben an, der der jeweiligen Merkmalsausprägung am nächsten kommt. Die mittlere Position soll das jeweilige Verhalten des Durchschnittsschülers der Klasse repräsentieren.

Ort/Datum:

Unterschrift des Lehrers:

Abbildung 15: Beispiel eines Beobachtungsbogens, der von Dr. Rudolf WEISS, Oberschulamt Stuttgart, entwickelt wurde.

Abbildung 16: Beispiel einer Elterninformation (mit freundlicher Genehmigung der Schulleitung)

Name: Kerngruppe: VI/
 Fach: Geographie Fachlehrer:

Elterninformation 6. Jahrgang, Schuljahr 1972/73, 2. Halbjahr

Im 2. Halbjahr wurden folgende Unterrichtseinheiten erarbeitet und abgeschlossen

I. Im Hochgebirge

Lernziele: Die Schüler sollten:

1. die hochalpine Naturlandschaft, (Themen zu diesem Bereich: Bergbesteigung, Bergwanderung, Wetterwart auf der Zugspitze, Gletscher und Lawinen, die Höhenstufen der Alpen) kennen und beschreiben lernen.
2. die Siedlungs-, Wirtschafts- und Verkehrsmöglichkeiten, (Themen zu diesem Bereich: Der Almbauer, Gletscherwasser als Energiespender, Wege über die Berge,) erkennen und beschreiben können.
3. erkennen, daß sich durch den Fremdenverkehr das Leben der Menschen und das Aussehen der Landschaft verändert hat, daß aber damit Wohlstand in dieses Gebiet kam.

Bei der anschließenden Lernzielkontrolle erreichte Ihr Kind
 Punkte von erreichbaren Punkten. Es hat damit den Test
 erreicht z.T. erreicht nicht erreicht

II. Am Meer

Lernziele: Die Schüler sollen sagen

1. Menschen in Küstennähe und Bewohner von Inseln können von Sturmfluten gefährdet werden.
2. Deiche und Sperrwerke schützen das Land vor dem Meer. Die Deichform hat sich im Laufe der Zeit geändert.
3. Was die Begriffe Ebbe, Flut, Gezeiten, Tidenhub, Mittelwasser bedeuten.
4. Hauptsächlich durch die Anziehungskraft des Mondes und die Fliehkraft der Erde die Gezeiten verursacht werden.
5. Was der Begriff "Watt" bedeutet.
6. Den Begriff "Polder" definieren können.
7. Mindestens vier kennzeichnende Unterschiede zwischen den Landgewinnungsarbeiten an der deutschen Nordseeküste und in der Zuidersee nennen können.

Bei der anschließenden Lernzielkontrolle erreichte Ihr Kind
 Punkte von erreichbaren Punkten. Es hat damit den Test
 erreicht z.T. erreicht nicht erreicht

Bemerkungen: -----

Gesamtschule

Elterninformation

Jahrgangsstufe - 1972/73 - 2. Halbjahr

Name des Schülers geb. am Kerngruppe

F a c h	Das Erreichen der Lernziele wurde durch Tests festgestellt			Der Schüler hat nach dem Urteil des Fachlehrers (ohne Testkontrolle) mit Erfolg am Unterricht teilgenommen		
	Der Schüler hat die Lernziele erreicht					
	nein	z. Teil	ja	nein	z. Teil	ja
Biologie						
Deutsch						
Deutsch Rechtschr.						
Englisch						
Engl. Rechtschr.						
Erdkunde						
Gesellschaftskunde						
Kunstunterricht						
Mathematik						
Musik						
Physik						
Religion						
Sport						
Text.Gest./Werken						
Stützkurs						
Förderkurs						
Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften						
Rücksprache mit den Eltern wird für erforderlich gehalten						

Bemerkungen:

_____ den 11.7.1973

 Dienststellenleiter

 Tutoren

 Erziehungsberechtigte

Mit freundlicher Genehmigung der Schulleitung

Elterninformation - Deutsch

Name: Kl.: Lehrer:

1. Beobachtungsergebnisse

Im vergangenen Schulhalbjahr wurden die Fähigkeiten und Fertigkeiten Ihres Kindes unter verschiedenen Gesichtspunkten beobachtet, die Sie unten aufgeführt finden. Zu Ihrer Information sind die nach Meinung des Fachlehrers zutreffenden Merkmale angekreuzt. Sie sind teilweise Zusammenfassungen von Beobachtungen über einen längeren Zeitraum, teilweise einzelne Beobachtungen. Deshalb finden Sie bei einigen Merkmalen mehrere Kreuze.

Es kann vorkommen, daß aufgrund dieser Beobachtungen ein Kind die Lernziele des Faches voll oder teilweise erreicht hat, während die schriftlich kontrollierten Lernziele nicht erreicht wurden. (Natürlich ist auch der umgekehrte Fall möglich). So erklärt sich die Tatsache, daß im Deckblatt in einigen Fällen bei den getesteten Lernzielen ein anderes Ergebnis angekreuzt wurde als bei denen, die durch Beobachtungen überprüft wurden.

Beobachtungsbogen - Deutsch

1. SPRECHBEREITSCHAFT	
2. GESPRÄCHSVERHALTEN	
situations-/themabedingt	
Regeln entsprechend	
unverteuert	
3. LAUTES LESEN	
3.1. Flüssigkeit	
stockend	
langsam	
fließend	
3.2. Sinngemäßheit	
schwacher Sinnbezug	
nicht durchgehend sinngemäß ^a	
sinngemäß	

Name: _____

4. FÄHIGKEIT EINEN TEXT ZU VERKÜRZEN	
Text enthält alle für das Verständnis wesentlichen Angaben	
Text enthält wesentliche Angaben, aber auch Überflüssiges	
wesentliche Angaben fehlen	
5. FÄHIGKEIT, EINEN TEXT ZU SCHREIBEN (NACH VORGESCHRIEBENEN GESICHTSPUNKTEN)	
vorgegebene Gesichtspunkte sind angewendet	
vorgegebene Gesichtspunkte sind teilweise angewendet	
die vorgegebenen Gesichtspunkte sind nur im Ansatz angewendet	
6. ARBEITSTEMPO	
situationsbedingt wechselnd	
gleichmäßig	
langsam	
7. SELBSTÄNDIGKEIT	
ständig auf Hilfen angewiesen	
braucht gelegentlich Hilfe	
arbeitet selbständig	

8. VERHALTEN BEI LERNWIDERSTÄNDEN	
Gibt trotz Ermütigung auf	
Arbeitet nur nach Verstärkung	
Setzt sich mit Schwierigkeiten beharrlich auseinander	
9. KOOPERATIVES VERHALTEN IN DER GRUPPENARBEIT	
Beteiligt sich spontan und konstruktiv an der Arbeit in der Gruppe	
übernimmt Aufgaben nach Aufforderung	
Zieht sich vom Gruppengeschehen zurück und beteiligt sich selbst auf Drängen der Bezugsperson oder der Mitschüler kaum oder gar nicht.	
10. FRAGEVERHALTEN	
Hinterfragt angebotene Meinungen und Lösungsvorschläge zu Problemen und äußert seine Meinung, auch wenn sie nicht in Übereinstimmung mit der Bezugsperson oder der Gruppe steht	
äußert selten Fragen u. Meinungen	
Paßt sich widerspruchsfrei der Lehrer- oder Gruppenmeinung an	

Abbildung 16 (Fortsetzung)

Name: Kerngruppe: VT

2. Themen des Deutschunterrichts im vergangenen Schulhalbjahr

Die Beobachtungen im Beobachtungsbogen und die Ergebnisse der schriftlichen Lernzielkontrollen wurden an folgenden Themen gewonnen:

Sprachliches Training

Rollenspiel - rollenabhängiges Verhalten in verschiedenen Situationen des täglichen Lebens
Untersuchungen an Micky-Maus-Heften.

Umgang mit Texten

Verschiedene Micky-Maus-Geschichten
Literarische Texte, z.B.
Wölfel, Die anderen Kinder
Wölfel, Mannis Sandalen
Wölfel, Drei Straßen weiter
Morgenstern, Zazilie
Defoe, Robinson Crusoe (Auszug)
Lorenz, Das Gänsekind Martina

Reflexion über Sprache

Das Substantiv, seine Begleiter und Stellvertreter
Die Fälle
Die Zeiten des Verbs (Präsens, Perfekt, Präteritum, Plusquamperfekt, Futur I)

Förderung der Kreativität

Schreiben nach Bildgeschichten
Schreiben eigener Micky-Maus Geschichten

Name: Kerngruppe: VI

3. Ergebnisse schriftlicher Lernzielkontrollen

In zwei schriftlichen Lernzielkontrollen erreicht Ihr Kind von 74 erreichbaren Punkten und hat damit die Lernziele

voll erreicht teilw. erreicht nicht erreicht

4. Rechtschreiben

Themen: Verschiedene Schwierigkeiten der Dehnung

In einer Lernzielkontrolle erreichte Ihr Kind von 50 erreichbaren Punkten und hat damit die Lernzielkontrolle

voll erreicht teilw. erreicht nicht erreicht

Name: Kerngruppe VI/
Fach: Biologie Fachlehrer:

Elterninformation 6. Jahrgang, Schuljahr 1972/73 - 2.Halbjahr

1. Säugetiere:

Die Schüler sollten mit anderen zusammen naturwissenschaftliche Probleme lösen.

- die Bedeutung der Arbeitsteilung kennen.
- Formen der Zusammenarbeit entwickeln.
- Ergebnisse gemeinsam diskutieren und auswerten.
- die Ergebnisse der Gruppenarbeit schriftlich festhalten und der Klasse vorstellen.
- Ergebnisse anderer Gruppen kritisch prüfen, anerkennen, verwerten oder begründet ablehnen.

Die Schüler sollten erkennen,

- daß alle Lebewesen sich vermehren, den Trieb haben, sich fortzupflanzen.
- daß jedes Lebewesen seinem Bau, seiner Struktur und seinen Lebensbedingungen nach angemessene Organe entwickelt hat.
- daß jedes Lebewesen von Faktoren abhängig ist, die ihm seine Lebensgemeinschaft oder sein Biotop aufzwingt.
- daß jedes Lebewesen seine Gestalt wandelt.
- daß jedes Lebewesen den Trieb hat, seinen Lebensraum abzugrenzen und zu beherrschen.
- daß alle Lebewesen den Bau und die Lebensweise nach bestimmten Gesetzen an die Nachkommenschaft weitervererben.
- daß man von den Körpermerkmalen zu einer Systematik kommen kann.

In der Lernzielkontrolle hat Ihr Kind die Lernziele

erreicht teilweise erreicht nicht erreicht

2. Wir mikroskopieren

Die Schüler sollen erkennen, daß Mensch, Tier und Pflanze aus Zellen aufgebaut sind.

Die Schüler sollten die Teile des Mikroskops kennenlernen und das Mikroskop bedienen können.

Die Schüler sollten üben:

- einfache Präparate herzustellen.
- genau zu beobachten
- exakt zu zeichnen und die Zeichnung zu beschriften.

Ein einheitlicher Test zu diesem Themenkreis konnte bisher noch nicht erstellt werden, da aus organisatorischen Gründen einigen Klassen nur alle 14 Tage Mikroskope zur Verfügung standen.

3. Keimung

Parallel dazu wurden in einigen Klassen die Bedingungen des Keimens von Samen und des Wachsens von Keimlingen durch biologische Versuche erarbeitet.

Bemerkungen:

Die *Grundstruktur* von Schätzskalen entspricht meistens der Anordnung »überdurchschnittlich – durchschnittlich – unterdurchschnittlich« (auch entsprechende 5- oder 7-stufige Skalen sind gebräuchlich). Sie ist daher auf ein normorientiertes Konzept bezogen.

Ebenso wie der Lehrer im normorientierten Meßmodell abschätzt, ob ein Schüler bestimmte Leistungen in unter-, über- oder durchschnittlicher Weise beherrscht, können auch Einschätzungen im *kriteriumsorientierten Modell* abgegeben werden. Ein Lehrer schätzt dann ab, ob ein Schüler ein bestimmtes *Lehrziel erreicht hat oder nicht*.

Gegenüber der üblichen Notengebung liegt der Informationsgewinn darin, daß angegeben wird, was ein Schüler *kann*. Bei eindeutiger Definition der Lehrziele ist dies auch möglicherweise für den Lehrer eine leichtere Aufgabe.

Bewertung

Als Beispiel für ein »lehrzielorientiertes Zeugnis« wurden auf den Seiten 125–128 Ausschnitte aus der »Elterninformation« einer Gesamtschule in Niedersachsen wiedergegeben (Abb. 16). Sie besteht aus einem Übersichtsblatt, in dem für alle Fächer aufgeführt wird, ob die Lehrziele erreicht wurden. Anschließend werden die Lehrziele der einzelnen in der Übersicht aufgeführten Fächer beschrieben (siehe die Beispiele für Geografie, Deutsch und Biologie). Teilweise werden noch zusätzliche fach-spezifische Beobachtungen mitgeteilt (so in Deutsch).

Beispiel

Das Beispiel belegt, daß durch die Zusammenarbeit der Fachlehrer innerhalb einer Schule wesentlich *informativere* Schulleistungsdaten erhoben und registriert werden können, als es die übliche Auflistung von Klassenarbeitsnoten vermag.

Sowohl der *Schülerbeobachtungsbogen* als auch das *lehrzielorientierte Zeugnis* zeigen, daß eine Verbesserung der Leistungsbeurteilung auch auf der Basis der Lehrereinschätzung nur durch eine entsprechende Erhöhung des Arbeitsaufwandes zu erreichen ist, zumal der einzelne Lehrer solche Verfahren nur *zusätzlich* zu den üblichen Zeugnissen einsetzen kann, da sie von den Kultusverwaltungen nicht ohne weiteres offiziell anerkannt werden.

3.4.2. Leistungsbeurteilung durch Tests

Eine weitere bedeutsame Möglichkeit zur Verbesserung der schulischen Leistungsbeurteilung liegt in der Anwendung von *Schulleistungstests* (Schultests). Entsprechend der Trennung in norm- und kriteriumsorientierte Messungen sollen

- *normorientierte* (Abschnitt 3.4.2.1) und
- *lehrzielorientierte* (Abschnitt 3.4.2.2)

Schultests unterschieden werden.

Für die nächsten zwei Abschnitte wird folgende Lektüre vorausgesetzt:

- LANGFELDT, H. P.: Die klassische Testtheorie als Grundlage normorientierter (standardisierter) Schulleistungstests.

und

- BÜSCHER, P.: Theoretische Ansätze der kriteriumsorientierten Leistungsmessung.

in: HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsdiagnostik in der Schule. Bern 1984⁴.

Literaturhinweise

3.4.2.1. Normorientierte Tests

Normorientierte Testverfahren können immer dann eingesetzt werden, wenn es darum geht, Schüler möglichst objektiv in eine Rangreihe hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit einzuordnen.

Formelle Tests leisten den Vergleich innerhalb von Schuljahrgängen, informelle Tests innerhalb einer oder weniger Schulklassen.

Definition 1 *Formelle Tests* wurden an einer repräsentativen Stichprobe entwickelt und vollständig standardisiert.

Definition 2 *Informelle Tests* wurden an nicht-repräsentativen Stichproben entwickelt oder nicht vollständig standardisiert.

Diese Definitionen sagen *ausschließlich* etwas darüber aus, *wie* der Test entwickelt wurde. Die Meinung, daß

- alle käuflichen Tests von Verlagen als formell und
- alle von Lehrern konstruierten Tests als informell bezeichnet werden, ist *absolut irrig*.

Erläuterung Auch Tests, die von Verlagen angeboten werden, werden als »informell« bezeichnet, wenn ihre Standardisierung nicht vollständig ist (z. B. keine Normen angegeben sind).

Andererseits können Lehrer vollständig standardisierte Tests konstruieren (siehe Konstruktionsbeispiel im Studententext II, Teil D), die aber trotzdem informell genannt werden, soweit sie mit Hilfe nicht-repräsentativer Stichproben (z. B. nur an ein oder zwei Schulklassen) entwickelt wurden.

Begriffsklärung *Vollständige Standardisierung* bedeutet Standardisierung der

Merkmal 1

- *Testdurchführung*:

Im Testmanual müssen *eindeutige Instruktionen* für den Testleiter *festgelegt* sein (z. B. wörtliche Anweisungen, Reihenfolge von Untertests, Bearbeitungszeiten, Hinweise zum Testleiterverhalten).

Merkmal 2

- *Testauswertung*:

Es muß ein Lösungsschlüssel für die Bewertung der einzelnen Lösungsversuche angegeben sein.

Merkmal 3

- *Interpretation*:

Die Testleistung muß in *Standardwerten (Normen)* angegeben werden können.

Merkmal 4 + 5

Weiterhin gehören dazu Informationen über die *Reliabilität* (bzw. den *Standardfehler*) des Tests und über seine *Validität*.

Dies insgesamt ermöglicht erst eine objektive, kritisch kontrollierte, verantwortungsbewußte und inhaltlich sinnvolle Interpretation von Testergebnissen.

Vor der Durchführung eines jeden (formellen oder informellen) Tests müssen *zwei Fragen* gestellt werden:

Frage 1
Erläuterung

- Ist die Testanwendung pädagogisch notwendig und sinnvoll?

Es muß geklärt werden, inwieweit die durch eine Testanwendung erhobenen Informationen pädagogisch relevant sind, d. h. ob

- *pädagogische Konsequenzen* erfolgen (z. B. Zuordnung zu Leistungskursen, Schullaufbahnen, o. ä.) oder
- einer *Beurteilungspflicht* des Lehrers (z. B. Zeugniserstellung) nachgekommen werden soll.

Testanwendung sollte nicht Selbstzweck sein. Tests sollten nur eingesetzt werden, wenn

- feststeht, wozu die Testergebnisse verwendet werden sollen und
- die damit verbundenen Ziele pädagogisch vertretbar sind.

Kriterium 1
Kriterium 2

- Ist die Anwendung eines bestimmten Tests methodisch gerechtfertigt?

Frage 2

Wenn die 1. Frage positiv beantwortet wurde, wird

- ein bestimmter formeller Test ausgewählt oder
- die Konstruktion eines informellen Tests begonnen.

Tests sind unter technologischem Gesichtspunkt mehr oder weniger gut. Da es selbstverständlich ist, daß nur möglichst gute Tests zur Anwendung kommen sollten, ergibt sich die Frage nach Beurteilungs-Kriterien. Diese Kriterien gelten sowohl für formelle als auch für informelle Tests, wenn gleich man bei informellen Tests etwas weniger strenge Maßstäbe anlegen wird.

Kriterien zur Beurteilung von Schultests:

(Zur Definition der testtheoretischen Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität siehe u. a. LANGFELDT 1978³ bzw. 1984⁴).

Hinweis

- *Ist der Test objektiv?*

Frage 1

- Sind die Durchführungsbestimmungen so festgelegt, daß vergleichbare Testsituationen bei unterschiedlichen Testleitern gewährleistet sind?
- Kommen unterschiedliche Testauswerter bei demselben Testprotokoll zum gleichen Ergebnis bei der Bewertung der einzelnen Lösungen?
- Sind die Interpretationsmöglichkeiten so definiert, daß verschiedene Interpreten dasselbe Testergebnis auch in gleicher Weise interpretieren?

- *Ist der Test reliabel (zuverlässig)?*

Frage 2

Sind für den Test

- Reliabilitätsmaße und
- Standardmeßfehler

angegeben, die es erlauben, die »Unsicherheit« eines einzelnen Testergebnisses abzuschätzen?

- *Ist der Test valide (gültig)?*

Frage 3

- Erfasst der Test tatsächlich das, was beabsichtigt ist? Bei Schultests heißt dies: Stimmt der Test mit dem Lehrplan überein?
- Gibt es Untersuchungsergebnisse, die seine Validität bestätigen oder einschränken?

Abschließend *einige globale Regeln zur Testanwendung:*

Benutzen Sie formelle oder informelle Tests nur, wenn

Merke!

- Ihnen die Anwendung pädagogisch sinnvoll erscheint;
- Sie bereit sind, bei der Durchführung, Auswertung und Interpretation formeller Tests dem Manual genau zu folgen, bzw. wenn Sie bereit sind, bei der Konstruktion von informellen Tests die testtheoretischen Anforderungen einzuhalten;
- der Test nachgewiesenermaßen geeignet erscheint, d. h. wenn sowohl Reliabilitäts- als auch Validitätsangaben in ausreichender Form vorhanden sind.

3.4.2.2. Ein Modell lehrzielorientierter Tests

Prinzipiell wäre eine Unterscheidung zwischen formell und informell auch bei lehrzielorientierten Tests möglich.

Ein formeller lehrzielorientierter Test würde allerdings voraussetzen, daß die dazugehörigen Lehrgänge in gleicher Weise von einer beliebigen Anzahl von Schülern bearbeitet wurden. Dies kann eigentlich nur im Rahmen von programmiertem Unterricht verwirklicht werden.

Lehrzielorientierte Tests werden meistens im Hinblick auf *relativ kleine Bezugsgruppen* konstruiert, so daß sie praktisch immer informell sind. Allerdings sind informelle Tests nicht immer lehrzielorientiert!

Lehrzielorientierte Tests werden bisher vorwiegend im Rahmen der didaktischen Aufgaben der Leistungsbeurteilung eingesetzt. Dies ergibt sich aus dem engen Zusammenhang von Lehrstoffanalysen und Lehrzieldefinition.

Der Einsatz lehrzielorientierter Tests im Rahmen von Schullaufbahntscheidungen ist zwar denkbar, scheiterte aber bisher an der fehlenden Operationalisierung entsprechender *inhaltlicher* Kriterien.

Beispiel

Was sind z. B. *notwendige* Mindestkenntnisse oder Fähigkeiten für den *erfolgreichen* Besuch von Realschule oder Gymnasium?

In diesem Abschnitt wird *ein* testtheoretisches Modell vorgestellt (vgl. BÜSCHER 1974/1984; FRICKE 1974), das die Konstruktion informeller lehrzielorientierter Tests ermöglicht, die folgender Definition genügen:

Definition
(Zitat)

»Ein lehrzielorientierter Test ist ein wissenschaftliches Routineverfahren zur Untersuchung der Frage, ob und eventuell wie gut ein bestimmtes Lehrziel erreicht ist. Die hierbei verwendeten Testaufgaben sind nicht identisch mit dem Lehrziel, sondern repräsentieren es nur und dienen dazu, den individuellen Fähigkeitsgrad eines Schülers mit einem gewünschten Fähigkeitsgrad zu vergleichen. Für diesen Vergleich sind erforderlich:

1. eine Quantifizierung des Lehrziels
2. eine quantitative Erfassung der Schülerleistung
3. ein Meßmodell für die zufallskritische Entscheidung darüber, ob das Lehrziel erreicht ist.

Zur Berechnung der Testgütekriterien für diese Tests ist eine spezielle lehrzielorientierte Testanalyse notwendig.« (FRICKE 1974, S. 17)

Das *Binomialmodell lehrzielorientierter Tests* nach KLAUER (1972, S. 161-195; vgl. auch ZIELINSKI 1973; EBERLE 1976) ist im Gegensatz zu anderen Modellvorstellungen am ehesten für die Beurteilungspraxis in der Schule relevant, da es erlaubt, auf relativ einfachem Wege informelle lehrzielorientierte Tests zu konstruieren. KLAUER verwendet hierfür den Begriff »lehrzielnormierte Klassenarbeit« bzw. »lehrzielorientierte Klassenarbeit«.

Das Binomialmodell hat die Beantwortung der beiden folgenden Fragen zum Ziel:

Zitat

- »1) Wieviele der gegebenen Testaufgaben müssen richtig gelöst sein, um innerhalb einer vorgegebenen Irrtumswahrscheinlichkeit noch die Vermutung aufrecht erhalten zu können, daß der Schüler das Lehrziel erreicht hat? Das ist die Frage nach der Mindestzahl richtig gelöster Aufgaben oder - allgemeiner ausgedrückt - die Frage nach der Normierung der Schülerleistung am Lehrziel.
- 2) Wieviel Aufgaben muß der Test enthalten, um Frage (1) mit einer gegebenen Irrtumswahrscheinlichkeit zu beantworten? Das ist die Frage nach der Mindestzahl notwendiger Testaufgaben oder - allgemeiner ausgedrückt - nach der erforderlichen Größe der Aufgabenstichprobe.« (KLAUER 1972, S. 161 - 162)

In diesem Modell werden Lehrziele in Form von *Lösungswahrscheinlichkeiten* definiert: Bei Personen, die ein bestimmtes Lehrziel *erreicht* haben, sollte die Wahrscheinlichkeit, daß Aufgaben, die das Lehrziel repräsentieren, *richtig* gelöst werden, *höher* sein als bei Personen, die das Lehrziel nicht erreicht haben.

Das Lehrziel gilt dann als erreicht, wenn ein festgelegter Wahrscheinlichkeitswert P_z (z für Ziel) erreicht oder überschritten wird.

Die individuelle Lösungswahrscheinlichkeit einer Person i wird mit P_i bezeichnet, so daß das Lehrziel als erreicht gilt, wenn $P_i \geq P_z$ (1).

Dem Vorschlag von KLAUER folgend, soll eine Fehlerquote von $\gamma = 10\%$ toleriert werden. Dementsprechend ist das Lehrziel

- *erreicht*, wenn $\hat{p}_i \geq 90$,
- *nicht erreicht*, wenn $\hat{p}_i < 90$.

Allerdings ist p_i ein Schätzwert, der nur unter drei Voraussetzungen gültig ist: Die gestellten Aufgaben müssen

- jeweils eine *Repräsentation desselben Lehrzieles* sein, d. h. in hohem Maße inhaltlich valide sein. Voraussetzung 1
- *unabhängig* voneinander lösbar sein. Es darf z. B. nicht so sein, daß man eine Aufgabe nur lösen kann, wenn man eine andere vorher richtig gelöst hat (z. B. weil man deren Ergebnis benötigt). Voraussetzung 2
- *gleich schwierig* sein. Voraussetzung 3

Wie jeder Schätzwert ist auch \hat{p}_i mehr oder weniger *fehlerhaft*, so daß der wahre Wert der Person p_i entsprechend größer oder kleiner sein kann als \hat{p}_i . Der Bereich, in dem sich p_i - mit angegebener Wahrscheinlichkeit - bewegt, wird als *Vertrauensbereich* bezeichnet.

Das Lehrziel gilt dann als erreicht, wenn p_z innerhalb oder außerhalb des Vertrauensbereichs von p_i liegt.

Die *Berechnung des Vertrauensbereichs* geschieht unter Beibehaltung der oben genannten Voraussetzungen aufgrund der *Binomialverteilung*.

»Die Binomialverteilung erhält man, wenn man sich für die Anzahl des Eintreffens eines bestimmten Ereignisses A (z. B. richtige Aufgabenlösungen) bei der wiederholten Ausführung (z. B. mehrere Testaufgaben) eines Zufallsexperimentes interessiert, bei der A bei jeder Ausführung dieselbe Wahrscheinlichkeit p besitzt und sich die Ergebnisse der verschiedenen Ausführungen gegenseitig nicht beeinflussen.« (KREYSZIG 1968³, S. 107; Einfügungen vom Verfasser)

Zitat

Auf eine mathematische Darstellung der Binomialverteilung wird hier verzichtet. Siehe hierzu

- KREYSZIG 1968³, S. 107 - 114 und S. 198 - 200 oder
- PFANZAGL 1966, S. 15 - 19 und S. 114 - 117 oder
- HELLER/ROSEMAN 1981², S. 166-180.

Literaturhinweise

Die *Größe des Vertrauensbereiches* hängt ab von

- der *Anzahl k* aller Aufgaben,
- der *Anzahl x* der richtig gelösten Aufgaben und
- der *festgelegten Wahrscheinlichkeit*, mit der p_i innerhalb des Vertrauensbereiches liegt.

Mit Hilfe der unterlegten Binomialverteilung läßt sich die *untere Grenze des Vertrauensbereiches* berechnen, die als »Kritischer Wert« bezeichnet wird, der mindestens erreicht sein muß, um mit bestimmter Sicherheit (hier zu 97,5% bzw. 99,5%) annehmen zu können, daß das Lehrziel erreicht wurde. Anders

- formuliert: Hat ein Schüler den kritischen Wert erreicht, besteht eine Wahrscheinlichkeit von 2,5% bzw. 0,5%, daß er das Lehrziel nicht erreicht hat.
- Verweis Die Berechnung des Vertrauensbereiches bzw. des kritischen Wertes braucht nun nicht von jedem Testanwender selbst durchgeführt zu werden. Dazu liegen bereits entsprechende Tabellen vor (siehe Studentext II, Teil D).
- Erläuterung Testaufgaben lassen sich - mit unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit - auch durch *Raten* richtig lösen. Es ist also denkbar, daß ein Schüler den kritischen Wert überschreitet, das Lehrziel also erreicht und dabei doch nur geraten hat.
- Die Wahrscheinlichkeit für richtige Lösungen durch Raten (Ratewahrscheinlichkeit) läßt sich bei *Aufgaben mit vorgegebenen Antwortalternativen* über deren Anzahl *schätzen*.
- Die richtige Antwort kann man
- bei zwei Alternativen mit 50% Wahrscheinlichkeit,
 - bei drei mit 33%,
 - bei vier mit 25%
- usw. erraten. (Dies setzt allerdings voraus, daß für den Ratenden alle Alternativen *gleich attraktiv* sind).
- Bei *Aufgaben ohne vorgegebene Alternativen* muß die Ratewahrscheinlichkeit über den subjektiven Eindruck geschätzt oder in Experimenten empirisch bestimmt werden.
- Um nun auszuschließen, daß das Lehrziel durch einfaches Raten erreicht werden kann, muß der Test so viele Aufgaben umfassen, daß der kritische Wert über der Ratewahrscheinlichkeit liegt.
- Auch für dieses Problem wurden bereits Tabellen erstellt (siehe Studentext II, Teil D). Darin ist abzulesen, wie lang ein Test mindestens sein muß, damit mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 2,5% (0,5%) ein Überschreiten des kritischen Wertes, d. h. das Erreichen des Lehrzieles durch bloßes Raten, ausgeschlossen werden kann.
- Die *Prüfung der Voraussetzungen »inhaltliche Validität«* und *»Unabhängigkeit«* geschieht im Rahmen der Konstruktion von informellen Tests am einfachsten und in der Regel durch Expertenurteil, praktisch also durch den Fachlehrer.
- Zur *Überprüfung der Aufgabenhomogenität* (d. h. gleiche Schwierigkeit der Aufgaben) wird folgendes statistische Verfahren angewendet:
- Man geht von der *durchschnittlichen Schwierigkeit* \bar{p} aller Items aus. Sie errechnet sich aus
- der Summe aller richtigen Lösungen, die von allen beteiligten Schülern erreicht wurde (RW),
 - der Anzahl der Schüler (N) und
 - der Anzahl der Aufgaben (k):
- $$\bar{p} = \frac{RW}{N \cdot k} \times 100$$
- Die einzelnen Items weichen nun in ihrer Schwierigkeit mehr oder weniger von diesem Mittelwert ab. Man kann wiederum über die Binomialverteilung den Vertrauensbereich von \bar{p} bestimmen und so feststellen (vgl. Studentext II, Teil D), welche Items unter- oder oberhalb des Bereiches liegen und deshalb mit 5% bzw. 1% Irrtumswahrscheinlichkeit nicht mehr zu den Items mit der gemeinsamen durchschnittlichen Schwierigkeit \bar{p} zu zählen sind.

Der Konstruktionsverlauf eines informellen lehrzielorientierten Tests aufgrund des Binomialmodells läßt sich demnach wie folgt zusammenfassen:	Zusammenfassung
• Entwicklung von <i>inhaltlich validen, unabhängigen</i> Items.	Schritt 1
• Bestimmung der <i>Mindesttestlänge</i> . Praktisch sollte man – unabhängig von der notwendigen Mindesttestlänge – mindestens 10 bis 15 Items erstellen.	Schritt 2
• Nach der Testdurchführung: <i>Homogenitätskontrolle</i> und Ausscheiden derjenigen Items, die außerhalb der durchschnittlichen Schwierigkeit \bar{p} liegen.	Schritt 3
• <i>Festlegung des kritischen Wertes</i> auf der Basis der nach der Selektion verbliebenen Aufgaben.	Schritt 4
• <i>Einteilung der Schüler</i> in die beiden Gruppen »Lehrziel erreicht« bzw. »Lehrziel nicht erreicht«.	Schritt 5
Ein konkretes Konstruktionsbeispiel eines lehrzielorientierten Tests auf der Grundlage des Binomialmodells finden Sie in Studentext II, Teil D.	Verweis

3.4.2.3. Hinweise zum Erstellen einer Übersicht über Schultests

Eine *Übersicht*, die den Bildungsberater bzw. Beratungslehrer darüber informiert, welche *Schultests* auf dem Markt sind, und welche davon für ihn *brauchbar* sind, wäre sicherlich sehr nützlich. Ihre Erstellung leidet jedoch unter vielerlei *Unzulänglichkeiten*:

- Bei der Jahr für Jahr zunehmenden Zahl von neuen Tests ist die Übersicht meistens bereits bei Drucklegung veraltet. Problem 1
- Wollte man *alle* Tests erfassen und sie gleichzeitig so ausführlich beschreiben, daß der potentielle Testbenutzer schon soviel Informationen erhält, daß er die Brauchbarkeit der einzelnen Tests für seine jeweilige Fragestellung zumindest für möglich hält, wäre das Ergebnis ein kiloschweres, sicherlich teures und veraltetes (s. o.) Nachschlagewerk. Problem 2
- Faßt man die Tests in kurzen Übersichten nur nach Titeln zusammen, so erhält eigentlich nur derjenige eine Information, der kaum Erfahrungen mit Tests hat und einen ersten Überblick sucht. Problem 3

Diese und andere Schwierigkeiten, denen man begegnet, wenn man sich einen Überblick über den aktuellen »Testmarkt« verschaffen will, ließen sich durch eine Loseblattsammlung einigermaßen beheben.

Da es eine solche Loseblattsammlung nirgends zu kaufen gibt, sollen Sie an dieser Stelle einige *praktische Tips* zur Erstellung einer entsprechenden Sammlung erhalten. praktischer Hinweis

Nehmen Sie Kontakt zu Kollegen auf, die bereit sind, mitzumachen. Schritt 1

Je mehr Kollegen Sie finden, desto weniger Arbeit hat der einzelne. Teilen Sie »Zuständigkeiten« für Testarten ein.

Beispielsweise lassen sich die Schultests nach Inhalten gruppieren:

- Grundschullehrer betreuen etwa Lesetests,
- Mathematiklehrer Rechen- und Mathematiktests usw.

Letztlich wird die Aufteilung in Zuständigkeitsbereiche von der Zusammensetzung Ihrer Arbeitsgruppe abhängen.

Legen Sie eine entsprechende Loseblattsammlung an. Schritt 2

Vervollständigen Sie sie, indem sich jeder Teilnehmer Ihrer Arbeitsgruppe verpflichtet, die Beschreibungen der augenblicklich verfügbaren Tests aus »seinem« Zuständigkeitsbereich aufzuarbeiten und dann mit den Testneuerscheinungen oder entsprechender Literatur auf dem Laufenden zu bleiben.

Schritt 3 *Verabreden Sie ein Schema, nach dem die Tests beschrieben werden sollen.*

Dieses Schema sollte mindestens folgende Informationen enthalten:

- Bezeichnung des Tests,
- Autor,
- Verlag,
- Erscheinungsjahr,
- Testkosten,
- Inhalt,
- Gütekriterien,
- soweit vorhanden zusätzliche Literaturhinweise und
- eigene Erfahrungen.

(Scheuen Sie sich nicht, persönliche Erfahrungen oder eine persönliche Bewertung anzugeben.)

In den meisten Fällen wird bei einzeiliger Schreibweise eine Schreibmaschinen-seite ausreichen (siehe Beispiele in Abb. 17 und 18).

PUBLIZIERTE INFORMELLE TESTS

TESTNAME UND AUTOR:

Lernerfolgstest Mathematik
in der Sekundarstufe I
(Klett-Verlag)

KURZBEZEICHNUNG: let

FACH: Mathematik

ANWENDUNGSBEREICH:

Realsch./Gymn. 7.-10.Schuljahr

VERLAG u. JAHR: Klett, Stuttgart 1976

PREIS: Informations- und Sammelmappe: 18,- - DM
Je 20 Testbogen 5,- - DM

PARALLELTESTS: Ja Nein

INHALT: 7./8.Schulj.: 4 unabhängige Einheiten: (1) Addition und Subtraktion in \mathbb{Z} , (2) Funktionen (Abbildungen), (3) Die Menge der Funktionen $x \rightarrow ax + b$ und $x \rightarrow \frac{c}{x}$, (4) Geradenspiegelungen.

9./10.Schulj.: 8 unabhängige Einheiten: (1) Relationen, (2) Systeme linearer Gleichungen und Ungleichungen, (3) Quadratische Funktionen, (4) Quadratische Gleichungen, (5) Potenzen und Potenzgesetze, (6) Satzgruppe des Pythagoras, (7) Trigonometrie, (8) Logarithmus und Exponentialfunktion.

VALIDITÄT: Inhaltliche Validität in bezug auf definierte Lehrziele.

RELIABILITÄT: keine Angaben.

OBJEKTIVITÄT: Schablonenauswertung, Computerauswertung möglich.

NORMEN: keine, nur Angaben über Itemschwierigkeit.

DAUER: Jeweils pro Einheit 45 Minuten.

LITERATUR: REPORT »Tests zur pädagogischen Diagnose« (kostenlos beim Klett-Verlag, Referat Testpsychologie)

EIGENE ERFAHRUNGEN/ANMERKUNGEN: Der als »lehrzielorientiertes Verfahren« angekündigte Test ist wohl nicht streng kriteriumsorientiert (eher unvollständig normorientiert)

Neubearbeitung 1978 erschienen

Abbildung 17: Beispiel einer Testbeschreibung

Schritt 4 *Legen Sie ein Kategoriensystem der Tests fest, in das die einzelnen Beschreibungen eingeordnet werden können.*

Vielleicht ist es nützlich, die Tests in folgende *Grobkategorien* aufzuteilen:

- *normorientierte, standardisierte Tests*;
- *publizierte informelle Tests*: Darunter sind alle Tests von Verlagen zu erfassen,
 - die nicht vollständig standardisiert sind (z. B. die »lern-erfolgs-tests«, abgekürzt »let«, im Klett-Verlag) oder
 - bei denen überhaupt keine statistischen Angaben gemacht werden (z. B. die Tests zur pädagogischen Diagnostik im Klett-Verlag);
- *private informelle Tests*: Darunter könnte man Tests zusammenfassen, die von Lehrern im Rahmen ihres Unterrichts entwickelt wurden.

Kategorie 1
Kategorie 2

Kategorie 3

Je nach anfallendem Material wäre auch noch eine Kategorie

- *lehrzielorientierte Tests* möglich. Dabei sollten jedoch nur Tests berücksichtigt werden, die tatsächlich kriteriumsorientierte Meßverfahren darstellen. Häufig werden Tests schon lern- bzw. lehrzielorientiert genannt, wenn ein Lehrziel definiert wird und die Tests normorientiert konstruiert werden.

Kategorie 4

Innerhalb der Grobkategorien werden die Tests sinnvollerweise nach Testinhalt gruppiert.

STANDARDISIERTE TESTS

TESTNAME UND AUTOR:

Allgemeiner Schulleistungstest

KURZBEZEICHNUNG: AST 4

FACH: allgemein

4.Klassen (F. FIPPINGER)

ANWENDUNGSBEREICH:

Grundschule 4. Schuljahr

VERLAG u. JAHR: Beltz, Weinheim 1967

PREIS: Testmappe 12,- - DM; Testheft 0,65 DM

PARALLELTESTS: Ja Nein

INHALT: Untertests: Leseverständnis (LV), Wortschatz (WS), Rechtschreiben (RS), Kopfrechnen (KR), schriftliches Rechnen (SR), Textaufgaben (TA), heimatkundliches Wissen und Kartenverständnis (HW/KV);
Zusammenfassungen zu »Deutsch« (LV, WS, RS) und »Rechnen« (KR, SR, TA) möglich.

VALIDITÄT: Korrelationen zu entsprechenden Schulnoten um 0,60 und 0,70.

RELIABILITÄT: Paralleltest r um 0,90.

OBJEKTIVITÄT: standardisierte Instruktion, Schablonenauswertung.

NORMEN: Prozentränge, T-Werte.

DAUER: 2 Stunden

LITERATUR:

W.FINGERHUT u. H.P.LANGFELDT: Erfahrungen mit dem Schulleistungstest für 4.Klassen (AST4). Psychol. in Erzieh. u. Unter. 1973, 20 (1973), S. 249-257.

EIGENE ERFAHRUNGEN/ANMERKUNG: Test wohl inzwischen veraltet: Konventionelles Rechnen → Mengenlehre; Heimatkunde → Sachkunde.

Abbildung 18: Beispiel einer Testbeschreibung.

Stellen Sie Informationsquellen zusammen:

Schritt 5

- *Verlage*:
Die Verlage versenden regelmäßig Kataloge und Prospekte über Neuerscheinungen. Lassen Sie sich in die Kartei der Verlage aufnehmen oder fordern Sie in Abständen entsprechendes Informationsmaterial an.

Literatur-
hinweis

- **Literatur:**

Es gibt verschiedene Publikationen, in denen die wichtigsten (Schul-)Tests beschrieben oder aufgeführt sind. Fürs erste eignen sich:

- BRICKENKAMP, R.: Handbuch pädagogischer Tests. Hogrefe, Göttingen 1975.
- KLEBER, E. W.: Tests in der Schule. Reinhardt. München 1979.
- HORN, R. / INGENKAMP, K. / JAEGER, R. S. (Hrsg.): Tests und Trends. 3. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Beltz. Weinheim 1983.

- **Bibliographien:**

Da häufig auch Ergebnisse interessant sind, die in empirischen Untersuchungen mit Hilfe von Tests gewonnen wurden – und damit implizit etwas über die Brauchbarkeit des Tests aussagen – sollten Sie regelmäßig *pädagogische bzw. psychologische Zeitschriften* »durchforsten«.

Darin sind manchmal *Testrezensionen oder Berichte über einzelne Tests* enthalten.

Ein Blick in einschlägige Bibliographien unter Stichworten wie

- »Schulleistung«,
- »Schulleistungstests«,
- »Leistungstests«,
- »Tests« o. ä.

ermöglicht meistens einen ersten Überblick über relevante Erscheinungen. Darüberhinaus informieren die regelmäßig erscheinenden Jahrbücher »Tests und Trends« des Beltz/Verlags (Weinheim) jeweils über den neuesten Stand.

3.4.2.4. Übersicht über die Titel verfügbarer Schultests

Um Ihnen den Anfang zu erleichtern, werden auf den nächsten Seiten die wichtigsten Verlage und Titel (1977) verfügbarer publizierter Tests aufgeführt.

Die Übersicht beruht auf

- Recherchen des Autors (Stand 1978),
- HORN, R.: Einsatz standardisierter Schulleistungstests. In: HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg 1978.
- INGENKAMP, K.: Verzeichnis der deutschsprachigen Schultests. In: TEST Informationen, Beltz-Testgesellschaft, Weinheim 1976.
- LANGFELDT-NAGEL, M./LANGFELDT, H.-P.: Testverfahren für die Bildungsberatung. In: HELLER, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung. Band III. Stuttgart 1976.

Verlage

Hinweis

Die Kennbuchstaben werden in der Auflistung der Tests zur Verlagskennzeichnung benutzt,

Au Aulis Verlag Deubner & Co. KG
Antwerpenerstr. 6 - 12, 5000 Köln 1

Be Beltz Test GmbH
Postfach 1120, 6940 Weinheim

Be-Ba Schweizer Schultests, Verlag Beltz-Basel
Postfach 494, Ch-4002 Basel

Br	Brügel & Sohn, Buchdruckerei Pfarrstr. 29, 8800 Ansbach
Eh	Ehrenwirth-Verlag Vilshofenerstr. 8, 8000 München 80
Gö	Göppinger Schultests Postfach 122, 7320 Göppingen
He	Verlag Paul Herbig Waldwinkel 22, 2920 Bremen
Hu	Verlag Hans Huber Postfach 1164, 7000 Stuttgart 1
Ho	Verlag für Psychologie Dr. C. F. Hogrefe Postfach 414, 3400 Göttingen
Ke	Österreichische Schultests, Verlag E. Ketterl Anastasius-Grün-Gasse 43, A-1180 Wien
Kl	Ernst Klett Verlag Postfach 809, 7000 Stuttgart 1
La	Langenscheidt-Longman Verlag Neusserstr. 3, 8000 München 40
Ma	Carl Marhold Verlagsbuchhandlung Hessenallee 12, 1000 Berlin 19
Te	Tellus-Verlag Postfach 37, 4300 Essen
We	Georg Westermann Verlag Postfach 3320, 3300 Braunschweig
Wo	Wolf Verlag Haidplatz, 8400 Regensburg

Tests

Die Testverfahren sind *nach Fächern geordnet* und jeweils in »Standardisierte Tests« und »Informelle Tests« unterteilt.

Als informelle Tests werden alle Verfahren bezeichnet, die der Definition von standardisierten Tests aus Abschnitt 3.4.2.1 nicht voll genügen. Die Gruppe der informellen Tests umfaßt daher Verfahren mit relativ großen Güteunterschieden.

Hinweis

Name und Verlag	Alter oder Klassenstufe	Test-abkürzung
<i>Allgemeine Schulleistungstests</i>		
Schulleistungs-Testbatterie für Lernbehinderte und für schulleistungsschwache Grundschüler (Be)	Ende 1. Kl.	SBL 1
Schulleistungs-Testbatterie für Lernbehinderte und für schulleistungsschwache Grundschüler (Be)	Ende 2. Kl.	SBL 2
Schulleistungstest für lernbehinderte Schüler (Ma)	Kl. 1 u. 2	S-L-S
Allgemeiner Schulleistungs-Test für 2. Klassen (Be)	Kl. 1 3/4 – 2	AST 2
Allgemeiner Schulleistungs-Test für 3. Klassen (Be)	Kl. 2 1/2 – 3	AST 3

Bereich 1
Standardisiert

	Kombinierter Schul-Test für 3. Kl. (We)	Kl. 3	KS 3
	Allgemeiner Schulleistungs-Test für 4. Klassen (Neubearbeitung 1977) (Be)	Kl. 3 1/2 - 4	AST 4
	Kombinierter Schul-Test für 4. Kl. (We)	Kl. 4	KS 4
	Kombinierter Schul-Test für 5. Kl. (We)	Kl. 5	KS 5
	Differentieller Wissens-Test (Ho)	Kl. 8 und höher	--
Informell	Fragebogen für Klassen-Leistungsprüfungen in Hauptschulen: FB 28 Allgemeinwissen (Eh)	Hauptschule	
	Göppinger Schul-Leistungsprüfung zur Feststellung der notwendigen Mindestkenntnisse gegen Ende des 1., 2., 3. und 4. Grundschuljahres (Gö)	1.-4. Klasse	
	Regional einheitliche Probearbeiten für Aufsatz, Rechtschrift, Sprachlehre, Zahlen- und Textrechnen zur Mitte und zum Ende des 4. Grundschuljahres sowie des 5. bis 8. Hauptschuljahres (Wo)	4.-8. Kl.	
Bereich 2	<i>Rechtschreibtests</i>		
Standardisiert	Rechtschreibtest für 1. Klassen (Be)	Ende Kl. 1	RST 1
	Diagnostischer Rechtschreib-Test für 2. Klassen (Be)	Kl. 1 1/2 - 2	DRT 2
	Diagnostischer Rechtschreib-Test für 2. Kl., Schweizer Bearbeitung (Be-Ba)	Kl. 1 1/2 - 2	DRT 2
	Diagnostischer Rechtschreib-Test für 3. Klassen	Kl. 2 1/2 - 3	DRT 3
	Diagnostischer Rechtschreib-Test für 3. Kl., Schweizer Bearbeitung (Be-Ba)	Kl. 2 1/2 - 3	DRT 3
	Rechtschreibung 3 (Be)	Kl. 3	--
	Rechtschreibung 4 (Be)	Kl. 4	--
	Diagnostischer Rechtschreib-Test für 4. u. 5. Klassen	Kl. 4 u. 5	DRT 4-5
	Rechtschreib-Test (Be)	Kl. 4 1/2 - 5 1/4	RST 4 +
	Rechtschreib-Test, Österreichische Bearbeitung (Ke)	Kl. 4 und 5	RST 4-5
	Diagnostischer Rechtschreib-Test, Schulleistungstest für 4. u. 5. Schulstufen (Ke)	Kl. 4 u. 5	DRT 4-5
	Rechtschreibungs-Test (Ho)	Kl. 7 u. höher	R-T

Rechtschreib-Test (Be)	Kl. 8 1/2 u. höher	RST 8 +	
Mannheimer Rechtschreib-Test (Ho)	Kl. 8 u. Erwachsene	M-R-T	
Bremer-Lese und Diktatprobe (He)	Kl. 2		Informell
Bremer-Lese und Diktatprobe (He)	Kl. 3		
Vergleichsarbeiten 1972: je 2 Diktate (Te)	Kl. 5-9		
Vergleichsarbeiten 1971: 4-6 Diktate (Te)	Kl. 2-4		
Rechtschreib-Test (Br)	Kl. 3-8		
Testdiktate 5 (Kl)	Kl. 5		
<i>Lesetests</i>			Bereich 3
Zürcher Lesetest (Hu)	Kl. 2-6		Standardisiert
Lese-Test für 2. Klassen (Be)	Kl. 1 1/2 - 2 1/4	LT 2	
Lese-Test für 2. Klassen, Österr. Bearbeitung (Ke)	Kl. 1 1/2 - 2 1/4	LT 2	
Sinnverstehendes Lesen (Be)	Kl. 3 - 3 1/2	SVL 3	
Sinnverstehendes Lesen, Österr. Bearbeitung (Ke)	Kl. 3 - 3 1/2	SVL 3	
Lesen 3 (Be)	Kl. 3		
Lesen 4 (Be)	Kl. 4		
Verständiges Lesen (Be)	Kl. 5 und 6	VL 5-6	
Testbatterie Grammatische Kompetenz (We)	Kl. 4 und 5	TGK	
Verständiges Lesen, Österr. Bearbeitung (Ke)	Kl. 4 und 6	VL 4-6	
Lesen als Informationsentnahme 5/6 (Be)	Kl. 5 und 6		
Verständiges Lesen (Be)	Kl. 7-9	VL 7-9	
Verständiges Lesen, Österr. Bearbeitung (Ke)	Kl. 7-9	VL 7-9	
Bremer Lesetest (He)	Kl. 1-2		Informell
Bremer Lesetest (He)	Kl. 3-4		
Vergleichsarbeiten 1972: Leseverständnis (Te)	Kl. 7		
<i>Wortschatztests</i>			Bereich 4
Wortschatz-Test für Schulanfänger (Be)	Kl. 1-2	WSS 1	Standardisiert
Wortschatzuntersuchungen für 4.-6. Klassen (Be)	Kl. 4-6	WSU 4-6	
Wortschatztest 4.-5. Klasse, Österr. Bearbeitung (Ke)	Kl. 5	WST 4-5	
Wortschatztest für Blinde (Be)	Kl. 4-8	WST(BL) 4-8	

	Wortschatztest für Sehbehinderte (Be)	Kl. 4-9	WST(Sb) 4-9
	Wortschatz 5/6 (Be)	Kl. 5-6	
	Wortschatztest f. 7. u. 8. Kl. (Be)	Kl. 7-8	WST 7-8
	Wortschatz-Test 7-9, Österreichische Bearbeitung (Ke)	Kl. 7-9	WST 7-9
	Wortschatz-Test (technischer Wortschatz) für 7.-9. Kl. (Be)	Kl. 7-9	TWT 7-9
Bereich 5	<i>Sonstige Deutschtests</i>		
Standardisiert	Satzlehre 6+ (Be)	Kl. 6	
Informell	Leistungs-Test für die Volksschule -Sprachlehre- (Br)	Kl. 4-8	
	Grammatik-Test zu Sprachbuch 5 (Kl)	Kl. 5	
	Vergleichsarbeiten 1972: Sprachlehre (Te)	Kl. 7	
	Vergleichsarbeiten 1972: Deutsch-Redensarten (Te)	Kl. 8	
	Vergleichsarbeiten 1971: Sprachlehre (Te)	Kl. 4	
	Fragebogen für Klassen-Leistungsprüfungen in Hauptschulen: FB 27 Sprachlehre (Eh)	Hauptschule	
	Bremer Lautdiskriminationstest (He)		
	Bremer Artikulationstest (He)		
Bereich 6	<i>Tests für Rechnen und Mathematik</i>		
Standardisiert	Diagnostische Rechenprobe (Ke)	Kl. 1	DRP 1
	Diagnostische Rechenprobe (Ke)	Kl. 2	DRP 2
	Rechen-Test für 2. Klassen (Be)	Kl. 2 1/2 - 3 1/4	RT 2
	Diagnostische Rechenprobe (Ke)	Kl. 3	
	Diagnostischer Rechentest für 3. Kl. (Be)	Kl. 3 3/4 - 4 1/4	DRE 3
	Mathematische Sachzusammenhänge 3 (Be)	Kl. 3	
	Diagnostische Rechenprobe (Ke)	Kl. 4	DRP 4
	Mathematische Sachzusammenhänge 4 (Be)	Kl. 4	
	Lernziel-Test Mathematik für das 5. Schuljahr (Be)	Kl. 5	
	Lernziel-Test Mathematik für das 6. Schuljahr (Be)	Kl. 6	
	Bruchrechnen-Test für 6. Klassen (Be)	Kl. 6	BRT 6

Mathematische Denkaufgaben 6 + (Be)	Kl. 6		
Rechen-Test für 8. Kl. und höher (Be)	Kl. 8-10	TR 8 +	
Mathematik-Test für Abiturienten und Studienanfänger (Ho)	Kl. 13 u. höher	M-T-A-S	
Vergleichsarbeiten 1971: Mathematikarbeiten (Te)	Kl. 2-4		Informell
Vergleichsarbeiten 1971: Sonderarbeiten Mathematik (Te)	Kl. 3-4		
Leistungstest für die Volksschule: Rechentest (Br)	Kl. 4-8		
Rechnen und Raumlehre 1 + 2 (Kl)	Kl. 5-6		
Lernerfolgstest Mathematik (Kl)	Kl. 7-10		
Vergleichsarbeiten 1972: Sonderarbeiten neue Mathematik u. neue Geometrie (Te)	Kl. 5		
Lehrzielorientierte Tests zur Westermann Mathematik (We)	Kl. 5		
Mathematik-Testbogen (Au)	Hauptschule		
Mathematik-Arbeitsblätter für Gymnasien (Au)	Kl. 5-8		
Vergleichsarbeiten 1972: Mathematikarbeiten (Te)	Kl. 5-9		
<i>Fremdsprachentests</i>			Bereich 7
Leistungs-Test für den Englischunterricht (La)	Kl. 3	LEU 3	Standardisiert
Leistungs-Test für den Englischunterricht (La)	Kl. 4	LEU 4	
Englisch-Einstufungs-Test 6 + (Be)	Kl. 6-7		
Französisch-Einstufungs-Test 7 + (Be)	Kl. 7 u. höher		
Französisch-Einstufungs-Test 8 + (Be)	Kl. 8 u. höher		
Französisch-Wortschatz-Test	Kl. 9-12	FWS 9-12	
Englisch-Leistungs-Test (Be)	Kl. 12-13	ELT 12-13	
Vergleichsarbeiten 1972: Sonderarbeit Englisch (Te)	Kl. 7		Informell
Vergleichsarbeiten 1972: Englisch-Diktat (Te)	Kl. 7-8		
Test zu Learning English, A 1 (Kl)	Kl. 5-6		
Reading Comprehension Tests (La)	Kl. 9-10		

Bereich 8		<i>Tests für naturwissenschaftliche Fächer</i>	
Standardisiert	Erdkunde-Test Deutschland (Be)	Kl. 5-7	ETD 5-7
	Naturlehre-Test (Physik) (Be)	Kl. 9	NLT 9
	Fachkunde-Test Metall für Berufsschulen (Metall Unterstufe) (Be)	Kl. 10	FMB (U)
Informell	Vergleichsarbeiten 1971: Sonderarbeiten Sachkunde/naturkundl. (Te)	Kl. 3	
	Vergleichsarbeiten 1971: Sonderarbeiten Sachkunde/naturkundl. u. Sachkunde/erdkundl. (Te)	Kl. 4	
	Vergleichsarbeiten 1972: Sonderarbeiten Geographie und Physik (Te)	Kl. 6	
	Vergleichsarbeiten 1972: Sonderarbeiten Biologie (Te)	Kl. 8-9	
	Fragebogen für Klassen-Leistungsprüfungen in Hauptschulen: FB 1-12 Erdkunde, FB 18-22 Naturkunde, FB 23-26 Naturlehre (Eh)	Hauptschule	
	Physik-Testbogen für Hauptschulen (Au)	Hauptschule	
	Chemie-Testbogen für Hauptschulen (Au)	Hauptschule	
	10 Informelle Tests zum Westermann Geographiebuch »Welt und Umwelt« (We)	Kl. 5	
	10 Informelle Tests zum Westermann Geographiebuch »Welt und Umwelt« (We)	Kl. 6	
	Lernerfolgstests Geographie zum Buch »Geographie 5/6« (Kl)	Kl. 5-6	
Lernerfolgstests Geographie zum Buch »Geographie 7/8« (Kl)	Kl. 7-8		
Bereich 9		<i>Tests für sozialkundliche Fächer</i>	
Standardisiert	Wirtschaftslehre-Test (Be)	Berufsschule	BWL
Informell	Testarbeiten 1971: Sonderarbeiten Sachkunde/Sozialkunde (Te)	Kl. 3	
	Testarbeiten 1972: Sonderarbeiten Verkehrserziehung Kl. 5; Sozialkunde Kl. 6; Geschichte Kl. 7; Politische Bildung Kl. 9 (Te)		
	Fragebogen für Klassen-Leistungsprüfungen in Hauptschulen: FB 13-16 Geschichte, FB 17 Polit. Gemeinschaftskunde (Eh)	Hauptschule	

3.5. Verhaltensbeobachtung im Unterricht

3.5.1. Die Bedeutung indirekter und direkter Beobachtung

In diesem Abschnitt sollen Sie

- die Bedeutung von indirekter und direkter Beobachtung sowie
- einige Beobachtungstechniken kennenlernen.

Lehrziele

Folgende Anfrage eines Klassenlehrers an einen Beratungslehrer kann als typisches Beispiel dafür gelten, daß eine Unterrichtsbeobachtung angezeigt ist:

Hinführung

»Es geht um Sabine M., eine Schülerin meiner Klasse (4. Schuljahr). Die Klasse betreue ich seit Beginn des dritten Schuljahres. Von der früheren Klassenlehrerin weiß ich, daß Sabine in den beiden ersten Schuljahren zu den Besten der Klasse gehörte. Auch im dritten Schuljahr war sie eine gute Schülerin. Aufgrund der bisherigen Schulerfolge gehen die Eltern selbstverständlich davon aus, daß ihre Tochter nach Abschluß der 4. Klasse die Realschule besuchen soll.

Beispiel

Jetzt allerdings, in der zweiten Hälfte des vierten Schuljahres, werden die Schulleistungen von Sabine stetig schlechter. Vor allem stört sie ständig den Unterricht. Wenn ich sie drannehme, gibt sie entweder keine oder freche Antworten. Wenn ich dann langsam wütend werde und die Klasse anfängt, sich vor Lachen den Bauch zu halten, fühlt sie sich offenbar besonders glücklich. Wenn das so weitergeht, scheint mir eine Empfehlung für den Realschulbesuch nicht sinnvoll zu sein. Haben Sie eine Ahnung, was ich da tun könnte?«

Wir wissen nun zunächst nicht, worin die nachlassenden Schulleistungen von Sabine begründet sind. Es ist jedoch naheliegend, daß die Anwendung eines Schultests, der die Kenntnislücken der Schülerin aufdeckt, dem pädagogischen Anliegen (Was soll getan werden?) nicht gerecht wird. Denn:

Erläuterung

Sowohl affektives als auch kognitives Verhalten eines Schülers im Unterricht wird in hohem Maße von der Unterrichtssituation mitbestimmt (vgl. BROPHY & GOOD 1976).

Merke!

Um Verhaltensweisen von Schülern und Lehrern angemessen erfassen zu können, ist es daher u. U. notwendig, eine Unterrichtsbeobachtung durchzuführen. Obwohl der »Beobachter« *nicht* davon ausgehen kann, eine »natürliche« Unterrichtssituation vorzufinden, erhält er doch Informationen, die er auf andere Weise

- entweder *gar nicht* (z. B. werden bestimmte Verhaltensweisen von den Betroffenen nicht erwähnt, weil sie ihnen unwichtig erscheinen),
- nur *verzerrt* (bestimmte Verhaltensweisen werden z. B. von den Betroffenen *unterschiedlich* beurteilt) oder
- nur auf mühsamen *Umwegen* (z. B. durch ausführliche Einzelbefragung von Mitschülern und Lehrern, was aus Gründen des Takts oft kaum möglich ist)

erhalten kann.

Es gibt nun kein *generell* »richtiges« oder »gutes« Verfahren der Unterrichtsbeobachtung: Beobachtungsverfahren sind in Abhängigkeit vom jeweiligen *Problem* mehr oder weniger *angemessen*.

In diesem Zusammenhang scheint uns die Unterscheidung in direkte und indirekte Beobachtung (GRAUMANN 1973) nützlich zu sein:

- Bei der *direkten Beobachtung* wird das Unterrichtsgeschehen unmittelbar beobachtet;

- *indirekte Beobachtung* beschäftigt sich mit den »Spuren« oder Konsequenzen, die konkretes Verhalten hinterlassen hat.

Methode 1

- *Beobachtung mit Hilfe von Schätzskalen*

Einen ersten *indirekten* Zugang zu den Verhaltensweisen der Schüler erhält man durch Schätzskalen.

In *Beobachtungsbögen* mit vorgegebenen *Schätzskalen* (vgl. TENT 1971) gibt der Beobachter während oder nach der Beobachtung eine *quantitative Schätzung* des Verhaltens ab (siehe auch Abschnitt 3.4.1 sowie LANGHORST 1978/1984).

Beispiel

Die *Aufmerksamkeit* des Schülers ist

- weit überdurchschnittlich
- überdurchschnittlich
- durchschnittlich
- unterdurchschnittlich
- weit unterdurchschnittlich

Diese Vorgehensweise kann jedoch

- die *sozialen Beziehungen* und
- die *Interaktionen*

im Unterricht nicht berücksichtigen. Sie ist also immer dann unzulänglich, wenn es darauf ankommt, den Zusammenhang zu kennen, in dem bestimmte Verhaltensweisen auftreten.

Methode 2

- *Beobachtung mit Hilfe von Soziogrammen*

Als indirekte Beobachtungsmethode bietet sich die Analyse von Soziogrammen an (siehe Abschn. 3.5.2).

Soziogramme spiegeln die sozialen Beziehungen innerhalb einer Gruppe (hier der Klasse) wieder. Mit ihrer Hilfe sind etwa folgende Fragen zu klären:

- Inwieweit ist ein Schüler in die Klasse integriert, bzw. inwieweit wird er abgelehnt?
- Inwieweit ist er in exponierter Position (z. B. als »Klassenstar« oder als »schwarzes Schaf«)?
- Inwieweit ist das sozial-emotionale Klassenklima geprägt von gegenseitiger Ablehnung oder Anerkennung?

In vielen Fällen wird eine indirekte Beobachtung als Lösungshilfe nicht ausreichen.

Methode 3

- *Direkte Beobachtungsmethoden*

Problembeispiele

Mit ihrer Hilfe lassen sich etwa folgende Probleme analysieren: Wie reagiert

- ein *Schüler*
 - auf das Verhalten des Lehrers oder der Mitschüler?
 - auf Erziehungsmaßnahmen des Lehrers oder der Mitschüler?
 - in Konflikten mit dem Lehrer oder den Mitschülern?
- die *Klasse*
 - auf das Verhalten des Lehrers oder eines einzelnen Mitschülers?
 - auf Erziehungsmaßnahmen des Lehrers oder eines Mitschülers?
 - in Konflikten mit dem Lehrer oder mit einem Mitschüler?
- der *Lehrer*
 - auf das Verhalten der Klasse bzw. eines Schülers?
 - in Konflikten mit der Klasse bzw. mit einem Schüler?

In den folgenden Abschnitten sollen nun

- die Analyse von Soziogrammen als indirekte Beobachtungsmethode (Abschn. 3.5.2),
 - zwei direkte Methoden zur Beobachtung des Verbalverhaltens (Abschn. 3.5.3.1 und 3.5.3.2) sowie
 - eine direkte Beobachtungsmethode zur Erfassung psychomotorischen Verhaltens (Abschn. 3.5.3.3)
- dargestellt werden.

3.5.2. Analyse von Soziogrammen als indirekte Beobachtungsmethode

Das soziometrische Verfahren ist nach MORENO

»eine Methode zur Erforschung sozialer Strukturen durch Messen der Anziehungen und Abstoßungen, die zwischen den Angehörigen einer Gruppe bestehen.« (MORENO 1954, S. 34)

Begriffsklärung
Zitat

Seine Anwendung in der Schule liefert Hinweise

- zur sozialen Stellung einzelner Schüler,
- über bestimmte Gruppencharakteristika (z. B. die Tendenz zur Teilgruppenbildung) sowie
- zur Gesamtstruktur der Klasse.

Bei diesen Informationen handelt es sich um einen »Schnappschuß«, um die Wiedergabe eines *augenblicklichen Zustandes*, der sich schnell ändern kann. PETTILLON (1980a, S. 83) weist darauf hin, daß *bestimmte Konstellationen*, die für die pädagogische Praxis von Bedeutung sind, sich in vielen Untersuchungsbefunden *über sehr lange Zeit als stabil* erwiesen haben, vor allem die

- Entscheidungs-,
- Rollen- und
- Kommunikationsstrukturen.

Um entsprechend gezielte Hinweise zu erhalten, ist es wichtig, das richtige *Wahlkriterium* einzusetzen, z. B. für die

- Entscheidungsstruktur die Wahl eines Klassenrats;
- Rollenstruktur die Wahl der Aufgabenverteilung innerhalb eines Projektes;
- Beliebtheitsstruktur die Wahl eines Sitznachbarn.

3.5.2.1. Durchführung eines soziometrischen Tests

Voraussetzung für die Durchführung von soziometrischen Wahlen ist, daß

- sich alle Teilnehmer kennen,
- ein entsprechender Kontakt bereits besteht und
- ein besonderer Anlaß (z. B. Veränderung der Sitzordnung) vorliegt.

Durch schriftliches Befragen der Gruppenmitglieder wird festgestellt, wer mit welchem anderen Mitglied in einer bestimmten Situation

- *gern* (Positiv-Wahlen) und
- *ungern* (Negativ-Wahlen)

zusammensein möchte.

Wichtig ist dabei, daß sich die gestellte Frage jeweils auf eine möglichst konkrete Situation, Tätigkeit u. a. bezieht.

Beispiel Bei einem soziometrischen Test in einer Schulklasse soll also nicht gefragt werden: »Wen magst Du am meisten?«, sondern: »Neben wem möchtest Du sitzen?«

In der neueren soziometrischen Literatur wird empfohlen, die Anzahl der möglichen Wahlen *nicht zu begrenzen*.

So bemerkt PETTILLON (1980a, S. 85), daß ein Schüler, der von vielen Mitschülern an vierter Stelle genannt worden wäre, als Außenseiter registriert wird, wenn man eine Begrenzung auf drei Wahlen vorschreibt.

Weitere wichtige Informationen erhält man, wenn man nicht nur die Wahlen, sondern auch die Ablehnungen aus zählt, die ein Schüler angibt.

Zitat »Ein Kind, das nur neben *einem* sitzen möchte, aber sechs nennt, neben denen es auf keinen Umständen sitzen will, unterscheidet sich in seiner sozialen Haltung grundlegend von dem, bei dem das Verhältnis umgekehrt ist.« (HÖHN & SEIDEL 1976, S. 18)

In der Literatur wird darauf hingewiesen, daß dadurch den Schülern möglicherweise bestehende Aversionen erst bewußt gemacht werden (vgl. CAPPEL 1970). Dem kann man entgegen, daß bestehende Abneigungen im allgemeinen den Schülern durchaus bekannt sein dürften. Nach BRÜGGEN (1974) ergibt sich gerade daraus die Gelegenheit, solche Aversionen mit den Schülern aufzuarbeiten.

Bei der *Durchführung* der schriftlichen Befragung sind folgende Punkte zu beachten:

- Punkt 1 • Es muß gesichert sein, daß die Mitschüler nicht erfahren, wie die Präferenzen der einzelnen Schüler aussehen, damit keine negativen Sanktionen auftreten.
- Punkt 2 • Es sollte ein Vertrauensverhältnis zwischen den Schülern und dem Lehrer bestehen, damit die Schüler auch tatsächlich wahrheitsgemäß antworten und ihre Wahlen ohne Besorgnis angeben.
- Punkt 3 • Es muß darauf geachtet werden, daß die Schüler während der schriftlichen Befragung nicht miteinander in Kontakt treten oder irgendwelche Absprachen treffen.
- Punkt 4 • Die Bearbeitungszeit soll der Altersstufe angemessen sein, jedoch relativ knapp gehalten werden, damit spontane Wahlen zustande kommen.

Für die praktische Durchführung des soziometrischen Tests in standardisierter Form hat PETTILLON (1980b) Wahlzettel entwickelt, die gleichzeitig als Auswertungsschablonen dienen.

3.5.2.2. Auswertung

Die ermittelten Wahlen werden in eine soziometrische Tabelle oder Soziomatrix eingetragen.

Erläuterung

In der Matrix (Abb. 19) sind alle Schüler(innen)

- sowohl in der *Vertikalen* (als »Wähler«)
 - als auch in der *Horizontalen* als (»Gewählte«)
- mit einer Nummer gekennzeichnet.

Entsprechend ist jede Wahl als »+« und jede Ablehnung als »-« eingetragen.

Die jeweiligen Randsummenwerte bedeuten pro Schüler:

- *Wahlbereitschaft* = Summe aller abgegebenen Wahlen
- *Ablehnungsbereitschaft* = Summe aller abgegebenen Ablehnungen
- *Wahlstatus* = Summe aller erhaltenen Wahlen
- *Ablehnungsstatus* = Summe aller erhaltenen Ablehnungen

Die beiden Summenwerte in der unteren rechten Ecke geben die Wahl- (38) und Ablehnungsbereitschaft (20) für die gesamte Klasse wieder.

Aus der Anzahl erhaltener positiver bzw. negativer Wahlen läßt sich dann eine soziometrische Positionstabelle entwickeln, die zu einer soziometrischen Rangplatzbestimmung jedes einzelnen Schülers weiterverarbeitet werden kann. Grundlage dafür ist die Zahl der positiven und negativen Wahlen.

Weiterhin läßt die Soziomatrix bereits

- Schüler(in) Nr. 9 mit 5 erhaltenen Wahlen und 0 Ablehnungen als »Star« und
- Schüler(in) Nr. 16 mit 0 erhaltenen Wahlen und 7 Ablehnungen als »schwarzes Schaf«

erkennen.

Ebenso fällt auf, daß

- die Schüler(innen) Nr. 4, 5, 6 sowie
- die Schüler(innen) Nr. 7, 8, 9, 10

sich gegenseitig wählen und jeweils eine »Clique« bilden.

		Gewählte																	Wahlbereitschaft	Ablehnungsbereitschaft		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17			18	
Wähler	1		+	-																	1	2
	2	+							-	+											2	2
	3	-	+							+											3	1
	4																				2	0
	5																				2	0
	6																				2	1
	7																				3	1
	8																				3	1
	9																				3	1
	10																				3	1
	11																				1	1
	12																				2	2
	13																				2	0
	14																				2	1
	15																				3	2
	16																				1	1
	17																				1	1
	18																				2	2
Wahlstatus		1	2	0	3	2	3	3	4	5	3	0	3	0	4	2	0	1	2	38		
Ablehnungsstatus		1	0	2	0	0	1	0	1	0	1	0	1	2	0	1	7	1	2		20	

Abbildung 19: Beispiel einer Soziomatrix mit Randsummenwerten

3.5.2.3. Darstellungsmöglichkeiten

Noch deutlicher werden die Beziehungen bei der grafischen Darstellung im »Soziogramm« (Abb. 20).

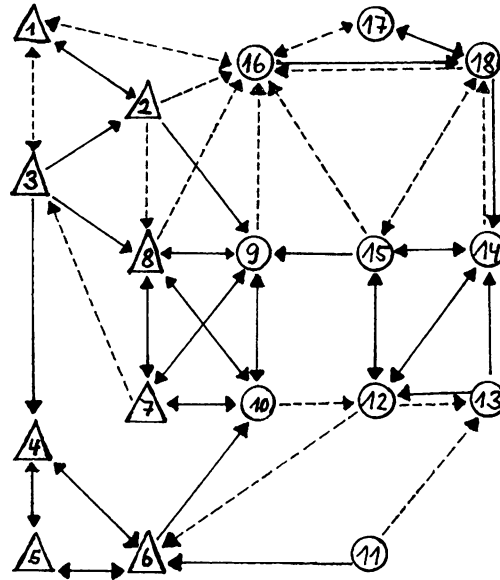


Abbildung 20: Soziogramm (Beispiel)

Als *Symbole* verwendet man im allgemeinen für

- Mädchen einen Kreis,
- Jungen ein Dreieck,
- positive Beziehungen durchgezogene Linien,
- negative Wahlen unterbrochene Linien
- einseitige Wahlen einen Pfeil,
- gegenseitige Wahlen einen Doppelpfeil oder Doppelstrich.

Die Linien sollten möglichst kurz sein und sich nicht überschneiden.

Literaturhinweis

In der Praxis wurde eine ganze Reihe von Darstellungsmöglichkeiten entwickelt (vgl. BRÜGGEN 1974).

Vorgehensweise

Am besten beginnt man in der Mitte des soziometrischen Feldes mit dem Schüler, der den ersten Rangplatz hat, und ordnet dann die übrigen Mitglieder um ihn herum an.

3.5.2.4. Interpretation

Das Soziogramm zeigt, daß

- neben den bereits aufgrund der Soziomatrix festgestellten
 - Positionen »Star« (Nr. 9) und »Schwarzes Schaf« (Nr. 16) sowie
 - Cliques (Nr. 4, 5, 6 und Nr. 7, 8, 9, 10),
 - eine weitere Clique von Nr. 12, 14 und 15 gebildet wird, an die Nr. 13 Anschluß sucht;
 - zwei Paare vorhanden sind (Nr. 1 und 2 sowie 17 und 18), von denen je ein Partner (Nr. 2 und 18) von einem Dritten (Nr. 3 und 16) umworben wird, während die beiden anderen Partner (Nr. 1 und 17) in einer negativen Beziehung zu dem vermeintlichen jeweiligen »Störenfried« stehen;
 - Nr. 3 versucht, darüber hinaus gleichzeitig über Nr. 8 und 4 Anschluß an Cliques zu finden;
 - Nr. 11 wählt und ablehnt, aber selbst unbeachtet bleibt.
- Ergebnis 1
- Ergebnis 2
- Ergebnis 3
- Ergebnis 4
- Ergebnis 5
- Ergebnis 6

3.5.2.5. Aussagefähigkeit

Da der soziometrische Test lediglich eine Momentaufnahme von Bevorzungen und Ablehnungen im Hinblick auf ein bestimmtes Kriterium liefert, ergeben sich je nach dem verwendeten Kriterium unterschiedliche Beziehungen. Die Korrelationen zwischen den einzelnen Wahlen sind jedoch recht hoch (HÖHN & SEIDEL 1976).

Das soziometrische Verfahren ist für den Lehrer ein wichtiges Instrument

- zur Erhellung der Struktur sozialer Beziehungen
- zu einem bestimmten Zeitpunkt
- unter einer bestimmten Fragestellung.

Bemerkung

Bei der Interpretation ist jedoch zu berücksichtigen, daß die Wahlen von vielen Faktoren abhängen, z. B.

- der herrschenden Gruppenmeinung,
- der Rollenverteilung und
- von besonderen Auseinandersetzungen und Ereignissen.

Problematisierung

Zudem sagt das Beziehungsgeflecht noch nichts über die Motivation oder die Qualität der sozialen Beziehungen aus.

Der Lehrer oder Beratungslehrer sollte daher um *zusätzliche Informationen* über das Bedingungsgefüge bemüht sein, z. B. durch Beobachtung und Einzelgespräche mit den Schülern.

So kann man die soziometrisch festgestellten Präferenzen durch Beobachtung und Registrierung des tatsächlichen Kontaktverhaltens ergänzen, z. B.

- bei *frei* gewählten Sitzordnungen,
- aufgrund der räumlichen Gruppierung und der Gesprächskontakte während der Pausen,
- beim Spielen (wer spielt mit wem?),
- bei den außerschulischen Kontakten (wer besucht wen?).

3.5.3. Direkte Unterrichtsbeobachtung

3.5.3.1. Das Interaktionsanalyse-System von BALES

Mit dem Kategoriensystem von BALES (z. B. 1970, 1972) werden die *verbalen Interaktionen* innerhalb von Gruppen analysiert.

Das Beobachtungssystem eignet sich vorwiegend für Fälle, in denen es mehr um das Verhalten der Schüler als um das des Lehrers geht: Da hier jedes Gruppenmitglied als *gleichberechtigt* angesehen wird, bleibt bei der Anwendung im Unterricht die besondere Position des Lehrers unberücksichtigt.

Praxisrelevanz

Zur Erfassung des Verhaltens dienen 12 Kategorien aus dem »sozial-emotionalen Bereich« und dem »Aufgabenbereich«, die paarweise zusammengefaßt werden in

- *positive* bzw. *negative Reaktionen* im sozial-emotionalen Bereich und
- *Lösungsversuche* und Fragen im Aufgabenbereich (siehe Abb. 21).

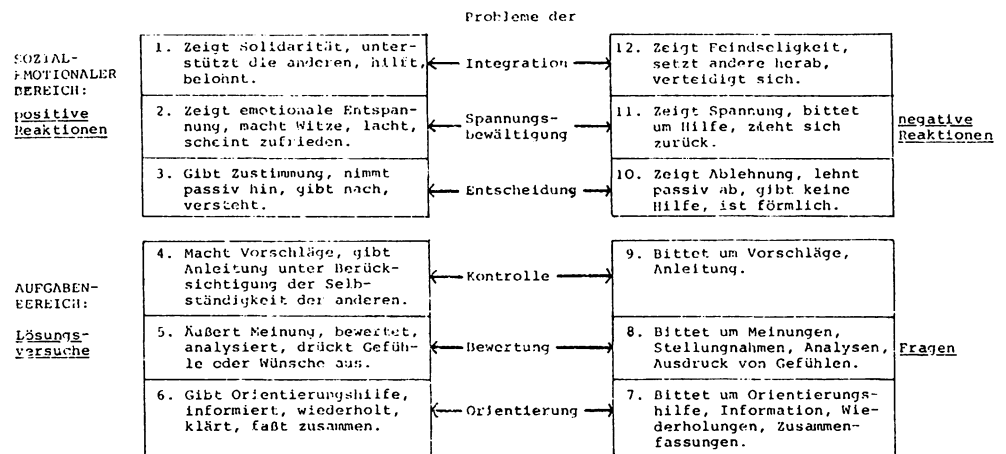


Abbildung 21: Das Kategoriensystem von BALES

Im Beobachtungszeitraum werden die verbalen Äußerungen der Gruppenmitglieder den einzelnen Kategorien zugeordnet. In der Analyse kann dann festgestellt werden, wer mit wem in welcher Weise interagiert.

Man erhält u. a. Auskunft über das Schülerverhalten bei Problemen der

- *Orientierung* (Wer weiß, was zu tun ist?)
- *Bewertung* (Wer legt fest, was richtig oder falsch ist?)
- *Kontrolle* (Wer lenkt die Arbeit?)
- *Entscheidung* (Wer entscheidet, was zu tun ist?)
- *Spannungsbewältigung* (Wer beeinflusst das sozial-emotionale Klima?) und
- *Integration* (Wer bemüht sich um den Zusammenhalt der Gruppe?)

Zusätzlich erhält man Informationen über das *Gruppenklima*:

- In welcher Weise ist die Klasse aufgabenorientiert?
- Wie ist die emotionale Stimmung in der Klasse?

Schließlich bleibt immer noch die Möglichkeit, das Verbalverhalten des Lehrers dahingehend zu untersuchen, in welcher Form er das Arbeitsverhalten seiner Schüler steuert, bzw. inwieweit er auf einzelne Schüler oder die ganze Klasse emotional positiv oder negativ reagiert.

Verweis

Eine detaillierte Beschreibung dieses Verfahrens finden Sie in Studententext II, Teil D, Abschn. 1.2.

3.5.3.2. Das Interaktionsanalyse-System von FLANDERS

Das Interaktionsanalyse-System von FLANDERS eignet sich für Unterrichtsbeobachtungen mit dem Ziel der *Optimierung* des *Lehrerverhaltens* und damit auch des Unterrichtserfolges. Im Gegensatz zu dem Kategorienschema von BALES steht hier das *Lehrerverhalten* mit seinen Auswirkungen auf das Schülerverhalten *im Vordergrund*: 7 von 10 Kategorien dienen der Registrierung von Lehreräußerungen (siehe auch Abb. 22).

Jede Verhaltensbeobachtung muß sich notwendigerweise auf bestimmte Verhaltensaspekte beschränken. Mit den hier beschriebenen Beobachtungskate-

gorien wird ausschließlich *verbales* Verhalten erfaßt. FLANDERS begründet diese Einschränkung mit der Annahme, daß verbales Verhalten mit größerer Zuverlässigkeit beobachtet und registriert werden kann als nicht-verbales Verhalten. Darüber hinaus wird postuliert,

»... daß das verbale Verhalten eines Individuums eine adäquate Stichprobe seines Gesamtverhaltens ist.« (HANKE/MANDL/PRELL 1974, S. 24)

Zitat

Zur Erfassung des entsprechenden Verhaltens sind 10 Kategorien vorgesehen (Abb. 22).

Lehreräußerungen	indirekte Beeinflussung	(1) Akzeptiert Gefühle: akzeptiert und klärt die Gefühlshaltung der Schüler, ohne zu drohen. Die Gefühle können positiv oder negativ sein. Das Voraussagen von oder Sich-Erinnern an Gefühlshaltungen ist eingeschlossen. (2) Lobt oder ermutigt: lobt den Schüler für seine Handlungsweise oder sein Verhalten oder ermutigt ihn; Scherze zur Verminderung der Spannung, jedoch nicht auf Kosten eines anderen, Kopfnicken und Äußerungen wie "Hm" oder "weiter" sind eingeschlossen. (3) Geht auf Gedanken (Ideen) von Schülern ein: klärt und entwickelt Anregungen von Schülern; wenn der Lehrer mehr eigene Ideen verwendet, benutzt man Kategorie 5. (4) Stellt Fragen: stellt Fragen nach Inhalt und Verfahren, die die Schüler beantworten sollen.
	direkte Beeinflussung	(5) Trägt vor (doziert): nennt Tatsachen oder Meinungen über Inhalte und Verfahren; äußert seine eigenen Gedanken, stellt rhetorische Fragen. (6) Gibt Anweisungen: befiehlt, ordnet an, steuert den Unterricht und erwartet, daß die Schüler Folge leisten. (7) Kritisiert oder rechtfertigt Maßnahmen: will mit seinen Äußerungen das Verhalten des Schülers in seinem Sinne verändern, schreit einen Schüler an, gibt die Gründe für sein Verhalten an, extreme Selbstdarstellung.
Schüler-äußerungen		(8) Schüler antwortet: Schüler antworten dem Lehrer: Lehrer initiiert den Kontakt oder bittet um Schüleräußerung. (9) Schüler spricht freiwillig (aus eigener Initiative): Schüler sprechen auf eigenen Wunsch hin. Wenn der Lehrer nur aufruft, um die Reihenfolge der Sprecher festzulegen, muß der Beobachter entscheiden, ob der Schüler etwas sagen wollte. Wenn ja, wird diese Kategorie verwendet.
		(10) Schweigen oder Durcheinander: Pausen, kurze Perioden der Ruhe und Perioden des Durcheinanders, in denen der Beobachter nichts verstehen kann.

Abbildung 22: Kategorien zur Interaktionsanalyse aus HANKE/MANDL/PRELL (1974, S. 28) (mit freundlicher Genehmigung des Oldenbourg Verlags, München)

Die Grobklassifikationen der *Lehreräußerungen* zusammen mit den inhaltlichen Definitionen der entsprechenden Beobachtungskategorien ermöglichen globale Aussagen darüber,

Erläuterung

- ob sich der Lehrer eher »indirekt« (Beobachtungskategorien 1-4) oder »direkt« (Beobachtungskategorien 5-7) im Unterricht verhält,
- inwieweit und wie häufig der Lehrer seinen Schülern die Möglichkeit zu eigenen Äußerungen bietet und
- welchen »Freiheitsspielraum« er den Schülern zu eigenen Stellungnahmen einräumt.

Für die Erfassung von *Schüleräußerungen* sind lediglich zwei Kategorien (8 + 9) vorgesehen.

Die Beobachtungskategorie 10 erfaßt das Verhalten, das keiner anderen Kategorie zugeordnet werden kann (»Restkategorie«).

Die *Erfassung* und *Klassifizierung* der Lehrer-Schüler-Interaktionen (Beobachtungsphase) geschieht folgendermaßen:

Vorgehensweise

Das Verhalten von Lehrern und Schülern wird in gleichmäßigen Drei-Sekunden-Einheiten beobachtet und registriert. Das in diesen Zeiteinheiten beobachtete Verhalten wird den entsprechenden Kategorien zugeordnet und die Nummern dieser Kategorien werden in der Reihenfolge ihres Auftretens untereinander notiert.

Darstellung und Auswertung des registrierten Verhaltens:

Zur eigentlichen Durchführung einer Interaktionsanalyse und Identifizierung von bestimmten Interaktionsmustern wird die notierte Zahlenfolge in einer 10 x 10-Matrix dargestellt. Die sich so ergebenden Zellenhäufigkeiten repräsentieren die Auftretenshäufigkeiten einzelner Interaktionsformen (siehe das Anwendungsbeispiel in Studentext II, Teil D).

Auf diese Weise kann der Ablauf der erfaßten Lehrer-Schüler-Interaktionen genauer untersucht und dann beurteilt werden, welche Verhaltensmuster den Unterricht bestimmen.

FLANDERS (vgl. HANKE/MANDL/PRELL 1974, S. 60 ff.) hat einige exemplarische Interaktionsmodelle zusammengestellt, die bei der Analyse der Interaktionsmatrix als Orientierungshilfe dienen können. Ein Vergleich dieser »typischen« Interaktionsmuster mit den tatsächlich beobachteten läßt z. B. ein Urteil darüber zu, ob der Unterricht eher »lehrerzentriert« oder »schülerzentriert« geführt wird.

Darüber hinaus ergibt die Betrachtung der Inhalte einzelner Zellen oder »Teilmatrizen« der gesamten Interaktionsmatrix gezielte Informationen über einzelne möglicherweise problematische Verhaltens- und Reaktionsweisen von Lehrern und Schülern.

Das Analysesystem von FLANDERS kann eine angemessene Methode zur Erhebung und Analyse von Verhaltensdaten sein, wenn es um Form und Inhalt der verbalen Interaktionen von Lehrern und Schülern geht.

3.5.3.3. Analyse psychomotorischen Verhaltens nach BARKEY

Als Ergänzung zur Analyse des Verbalverhaltens wird abschließend das »OPKGW-System« von BARKEY als Methode zur Analyse *psychomotorischen Verhaltens* beschrieben.

Es wurde im Rahmen einer Lehrveranstaltung mit Studierenden einer Pädagogischen Hochschule entwickelt und ist daher auch ein gutes Beispiel dafür, daß entsprechende Verfahren von Lehrern ohne aufwendigen wissenschaftlichen Apparat entwickelt werden können.

Praxisrelevanz	Der Einsatz dieses Verfahrens ist bei Disziplin- und Aufmerksamkeitsproblemen angezeigt.
Kategorie 1	Die Bezeichnung OPKGW nennt die Kategorien des Beobachtungssystems: O - Während der Beobachtungseinheit treten bei dem beobachteten Schüler keine nachstehenden Verhaltenswerte auf.
Kategorie 2	P - Der Schüler hat während der Beobachtungseinheit keinen angemessenen körperlichen Kontakt mit seinem Sitz, er steht neben dem Stuhl oder läuft in der Klasse herum.
Kategorie 3	P̄ - Das Verlassen des Platzes ist Ergebnis einer Lehrer-Aufforderung, etwa »Steh bitte auf!« oder »Komm bitte zur Tafel!«
Kategorie 4	K - Der Schüler hat während der Beobachtungseinheit körperlichen Kontakt mit einem Mitschüler, beispielsweise stößt er den Vordermann oder Nachbarn.

- | | |
|---|-------------|
| G - Der Schüler produziert während der Beobachtungseinheit ein vom Beobachter wahrnehmbares Geräusch, er lacht etwa laut oder singt vor sich hin. | Kategorie 5 |
| Ĝ - Der Schüler produziert ein Geräusch nach Aufforderung durch den Lehrer, etwa »Wie heißt das Tier auf diesem Bild?« | Kategorie 6 |
| W - Der Schüler wirft mit etwas. | Kategorie 7 |

Aus den Häufigkeiten der einzelnen Kategorien läßt sich z. B. für jeden Schüler feststellen,

- inwieweit er - gemessen am Klassendurchschnitt - sich eher *aktiv* oder *passiv* verhält (Vergleich der Kategorie O gegenüber den restlichen) oder
- ob seine Aktivität eher *unterrichtsfördernd* oder *-hemmend* wirkt (Ĥ, Ĝ gegen P, K, G, W).

Nach einer Summenbildung über ganze Klassen lassen sich auch Klassen *untereinander vergleichen*.

Da die Beobachtung in den verschiedensten Unterrichtssituationen wie

- in unterschiedlichen Fächern,
- vormittags erste oder letzte Unterrichtsstunde,
- Stillarbeit,
- Partnerarbeit,
- Gruppenarbeit usw.

durchgeführt werden kann, läßt sich die Abhängigkeit des Verhaltens Einzelner (oder Klassen) von unterschiedlichen Situationen untersuchen.

Folgende Fragestellungen sind z. B. möglich:

- Stört Schüler A den Unterricht in Mathematik häufiger als Schülerin B?
- Ist Schüler C im Biologieunterricht aufmerksamer als in Deutsch?
- Ist Klasse I tatsächlich unruhiger als Klasse II?
- Ist Klasse I bei Lehrer E konzentrierter als bei Lehrer F?

Auf diese Weise können Einschätzungen der Lehrer über einzelne Schüler (z. B. »Störenfried«, sehr unaufmerksam) oder über ganze Klassen (schwierig, undiszipliniert) überprüft und kontrolliert werden.

Dabei zeigt sich dann auch, inwieweit unerwünschtes Schülerverhalten von der schulischen (unterrichtlichen) Situation abhängt.

3.6. Intelligenzmessung und Schuleignungsermittlung

3.6.1. Intelligenzmessung

Ende des vorigen Jahrhunderts begann die Forschung, sich unter zwei verschiedenen Aspekten für Intelligenz als *quantifizierbares Merkmal* zu interessieren.

Zum einen untersuchte man Intelligenz als Merkmal, das bei verschiedenen Individuen in unterschiedlichen Ausprägungsgraden auftritt, also zwischen Individuen differenziert.

Zunächst beschäftigte sich damit die *Psychiatrie* und dann die sich eben erst entwickelnde *Differentielle Psychologie*. Zu nennen sind hier etwa die Arbeiten von RIEGER (1888) und ZIEHEN (1897), die auf der Basis von Einzelfallstudien erstmals Verfahren zur Intelligenzdiagnose konstruierten.

Aspekt 1

- Aspekt 2 Zum anderen interessierte die Vorstellung des Merkmals »Intelligenz«. Unter diesem Aspekt beschäftigte sich GALTON (1869) mit der Intelligenz, nachdem er festgestellt hatte, daß Merkmale wie Körpergröße und Gewicht eine Normalverteilung aufweisen. GALTON sah – wie seine Zeitgenossen – Intelligenz als ausschließlich anlagebedingt an und führte auch Untersuchungen zur Vererbung der Intelligenz durch.
- Zitat »Bereits GALTON nahm die Normalverteilung zum Anlaß, die verschiedenen Intelligenzstufen zu klassifizieren, und nahm damit, wie auch in der folgenden Formulierung, eine der wichtigsten Grundannahmen der späteren Intelligenzmessung vorweg: ›So kommen wir denn zu der unausweichlichen, wenn auch unerwarteten Schlußfolgerung, daß hervorragend begabte Menschen sich so weit über die Mittelmäßigkeit erheben, wie die Idioten darunter gedrückt sind.« (GALTON 1869, zit. in JENKINS und PATTERSON 1961, nach GROFFMANN 1964, S. 155)
- Exkurs Um den Zusammenhang zwischen zwei normalverteilten Merkmalen bestimmen zu können, entwickelte GALTON ein einfaches Korrelationsverfahren, den »index of correlation«. Den Begriff »Korrelationskoeffizient« führte EDGEWORTH ein und die endgültige Form der Produkt-Moment-Korrelation entwickelte PEARSON unter Ausnutzung der Ansätze von BRAVAIS (GROFFMANN 1964).
-
- Aufgabe 22 Überprüfen Sie Ihr Wissen über die Normalverteilung: In einer nach Zufall zusammengestellten Stichprobe von 100 Personen verteilt sich die Körpergröße normal mit Mittelwert $M = 1.70$ m und Standardabweichung $s = .05$ m.
 (a) Wieviele Personen dieser Stichprobe sind größer als 1.65 m, aber kleiner als 1.75 m?
 (b) Wieviele Personen sind größer als 1.80 m?
-

3.6.1.1. Zur Entwicklung allgemeiner Intelligenztests

Zu den bahnbrechenden Arbeiten aus den Anfängen der Intelligenzmessung ist schließlich der Aufsatz von J. MCKEEN CATTELL mit dem Titel »Mental tests and measurements« aus dem Jahre 1890 zu rechnen, der die eigentliche Testpsychologie begründete: Erstmals wurde eine Serie von Einzeltests vorgeschlagen, die unter präzisen Bedingungen durchgeführt und objektiv ausgewertet werden konnte (ROTH/OSWALD/DAUMENLANG 1972).

Den nächsten Schritt in der Entwicklung von Intelligenztests tat EBBINGHAUS, der beauftragt worden war, zu untersuchen, inwieweit die Schüler durch den Unterricht ermüdet bzw. übermüdet wurden. Das letzte der drei von EBBINGHAUS verwendeten Gruppenverfahren

- Verfahren 1 – Rechenmethode (einfache Additions- und Multiplikationsaufgaben),
 Verfahren 2 – Gedächtnismethode (Behalten und Niederschreiben diktierter Zahlenreihen) und
 Verfahren 3 – Kombinationsmethode (Ausfüllen von Textlücken)
- erwies sich als besonders bedeutsam, seine Ergebnisse wiesen einen *deutlichen Zusammenhang* zwischen dem *Alter* und den *Schulleistungen* der Schüler auf. Er ging daher davon aus, daß die Kombinationsmethode eine »eigentliche Intelligenzprüfung« (EBBINGHAUS 1897) ermöglicht.

Einen vorläufigen Höhepunkt fand die Intelligenztestentwicklung in den Arbeiten von BINET und seinen Mitarbeitern HENRI und SIMON.

Die Grundidee der BINETSchen Intelligenzskalen ist die, daß die Aufgaben eines Tests nach steigender Schwierigkeit geordnet werden. Indem empirisch festgestellt wird,

- in welchem *Alter*
- welcher *Schwierigkeitsgrad*
- im *Durchschnitt*

bewältigt wird, erhält man für jedes Lebensjahr »typische« Aufgaben.

Eine solche Anordnung von Aufgaben nennt BINET »*échelle métrique de l'intelligence*«, d. h. eine *metrische Intelligenzskala*. Der häufiger in der deutschen Übersetzung erscheinende Begriff »*Stufenleiter der Intelligenz*« übersieht allerdings, daß eine metrische Qualität der Skalen zumindest angestrebt worden war.

Abbildung 23 stellt in vereinfachter und idealisierter Form dar, wie sich die untersuchten Personen auf einer solchen Skala bezüglich ihres Intelligenzalters lokalisieren lassen.

Beispiel

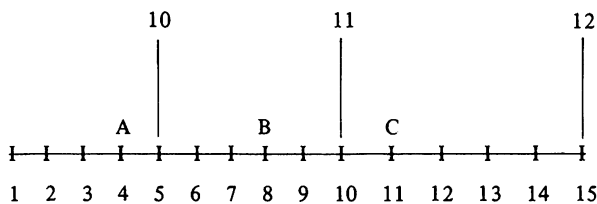


Abbildung 23: Vereinfachte und idealisierte Intelligenzskala im Sinne von BINET

Diese Intelligenzskala bezieht sich auf das Alter von 10 bis 12 Jahren: Ein durchschnittlich intelligenter 10-jähriger sollte die ersten 5, ein durchschnittlich intelligenter 11-jähriger die ersten 10, ein durchschnittlich intelligenter 12-jähriger alle 15 Aufgaben lösen können. Da auf dieser Skala jede Altersstufe durch 5 Aufgaben repräsentiert wird, entspricht jede Aufgabe dem 5. Teil eines Jahres, also 2.4 Monaten.

Erläuterung

In der Abbildung hat Schüler

- A nur die ersten 4 Aufgaben gelöst,
- B die ersten 8 und
- C die ersten 11 Aufgaben.

Wenn wir das »Intelligenzalter« durch die Anzahl der gelösten Aufgaben definieren, dann ist das *Intelligenzalter* von

- A 9.8 Jahre,
- B 10.6 Jahre und
- C 11.2 Jahre,

denn wir können davon ausgehen, daß Schüler, die Aufgaben ihrer Altersgruppen lösen, auch alle Aufgaben der niedrigeren Altersklassen lösen könnten.

Im Jahre 1905 entwickelte BINET mit seinem Kollegen SIMON seine erste *Intelligenzskala*; sie bestand aus 30 Aufgaben und wurde von BINET zweimal revidiert.

Das *Stufenprinzip* findet sich in modifizierter Form selbst in den neuesten Intelligenztests (z. B. im Kognitiven Fähigkeitstest (KFT 4 - 13) von HELLER u. a. 1976), während das *Prinzip der gemeinsamen Anordnung von Aufgaben* (nach ihrer Schwierigkeit) und *Personen* (nach ihrer »Fähigkeit«) zur Grundlage einer Reihe von Skalierungsmethoden geworden ist (z. B. Skalogramm-Analyse von GUTTMAN 1944; Skalierung nach RASCH 1960).

Die schnelle Entwicklung weiterer Intelligenztests wurde durch das Interesse an *Intelligenztests als Selektionsinstrumenten* begünstigt.

Bereits die Arbeiten von BINET und seinen Mitarbeitern entstanden aus dem Bedürfnis heraus, normale und schwachsinnige Kinder voneinander unterscheiden zu können, weil das französische Unterrichtsministerium nämlich

verfügt hatte, Kinder erst nach einer pädagogisch-medizinischen Untersuchung auf eine Sonderschule zu überweisen.

Der Wunsch, möglichst viele Individuen möglichst ökonomisch hinsichtlich ihrer Intelligenz zu klassifizieren, führte in relativ kurzer Zeit zur Entwicklung von Gruppentests. Während die Einzeltests (z. B. die BINET-Skalen) immer nur von *einem Testleiter* an *einem Individuum* durchgeführt werden können, konnte jetzt *ein Testleiter* eine *ganze Schulklasse gleichzeitig* untersuchen.

In Amerika wurden Gruppen-Intelligenztests in großem Stil bei den Einstellungsuntersuchungen für die U. S. Armee verwendet («Army Alpha» als sprachgebundener und «Army Beta» als sprachfreier Intelligenztest); zwischen 1917 und 1919 wurden auf diese Weise fast 2 Millionen Männer getestet. Etwa zur gleichen Zeit wurden in großen deutschen Städten Begabte mit Hilfe von Gruppentests »ausgelesen« (MOEDE, PIORKOWSKI und WOLFF ab 1917 in Berlin, STERN und seine Mitarbeiter ab 1918 in Hamburg, der Leipziger Lehrerverein ab 1919 in Leipzig).

Hinweis Auf das Problem der Begabtenauslese, d. h. der Auslese für weiterführende Schulen, wird noch im Zusammenhang mit der Schuleignungsermittlung (Abschn. 3.6.2) eingegangen.

Parallel zu der sich ausweitenden Anwendung von Intelligenztests zu Selektions- und Klassifikationszwecken vollzog sich die Entwicklung ihrer theoretischen Grundlagen: *Reliabilität*, *Validität* und *Objektivität* wurden definiert und numerisch bestimmbar gemacht, und man versuchte, Intelligenztests im Hinblick auf diese *Gütekriterien* zu optimieren.

3.6.1.2. Differentielle Intelligenztests

Zunächst wurde Intelligenz mit Hilfe von Tests als *globale Fähigkeit* erfaßt und durch einen einzigen Kennwert beschrieben, den STERN (1912, S. 28) durch den Quotienten aus »Intelligenzalter« (IA) und Lebensalter (LA) als »Intelligenzquotienten« (IQ) definierte.

Problematik Bei diesem Quotienten ergibt sich aber ein Problem: Gleiche Abweichungen des Intelligenzalters vom Lebensalter schlagen sich mit zunehmendem Alter in immer geringerem Maße im IQ nieder. Ein Beispiel soll das verdeutlichen.

Beispiel Jemand, der im Alter von 5 Jahren ein Intelligenzalter von 6 aufweist, erhält einen Intelligenzquotienten von

$$IQ = \frac{IA}{LA} = \frac{6}{5} = 1.2$$

Dieselbe Differenz zwischen Intelligenz und Lebensalter führt im Alter von 10 Jahren zu einem IQ von

$$IQ = \frac{IA}{LA} = \frac{11}{10} = 1.1$$

Noch gravierender macht sich dieser *Nivellierungseffekt* im Erwachsenenalter bemerkbar.

WECHSLER (1939) hat deshalb einen *Abweichungs-IQ* vorgeschlagen:

$$IQ = 100 + 15 \frac{X - M}{s}$$

X = Rohpunktsumme der betreffenden Person im Intelligenztest

M = Mittelwert

s = Streuung der Verteilung von Rohpunktsummen in einer entsprechenden *Eichpopulation*.

Die Intelligenz des einzelnen wird also in ihrer Abweichung vom Mittelwert einer vergleichbaren Personengruppe erfaßt. Da

$$\frac{X - M}{s} = z,$$

können wir den Abweichungs-IQ auch durch

$$IQ = 100 + 15z$$

definieren. Die z -Werte beziehen sich hier auf die standardisierte Punktsumentenverteilung (mit Mittelwert $M_z = 0$ und Streuung $s_z = 1$) und damit auf eine Normalverteilung. Hier wird also GALTONS Annahme der Normalverteilung der Intelligenz wieder aufgegriffen.

Legende

Welchen IQ erhalten die in Abbildung 23 dargestellten Schüler nach STERN?

Aufgabe 23

.....

.....

.....

.....

.....

Welchen IQ erhalten die Schüler in Abbildung 23 nach der Definition von WECHSLER, wenn man davon ausgeht, daß sich die Punktsumenten in allen drei Jahrgängen mit der Streuung $s = 2$ und den Mittelwerten $M_{10} = 3$, $M_{11} = 8$ und $M_{12} = 13$ verteilen?

Aufgabe 24

.....

.....

.....

.....

.....

3.6.1.3. Intelligenzmodelle auf faktorenanalytischer Basis

Während man sich auf der einen Seite bemühte, den *globalen IQ* exakter zu erfassen, arbeitete man auf der anderen Seite an Verfahren, die die Intelligenz als *Fähigkeitsstruktur* diagnostizieren sollten.

Die Entwicklung dieser Tests ging über lange Zeit Hand in Hand mit der Entwicklung einer mathematisch-statistischen Methode, die es ermöglicht, die Beziehungen zwischen mehreren Variablen (z. B. einzelnen Intelligenzaufgaben), wie sie durch eine Matrix von Korrelationskoeffizienten wiedergegeben werden, zu analysieren und in einer einfachen Struktur zu repräsentieren; diese Methode ist die *Faktorenanalyse*.

Literatur-
hinweis

Da eine Einführung in die Faktorenanalyse den hier gegebenen Rahmen sprengt, soll kurz auf ein paar Lehrbücher über die Faktorenanalyse hingewiesen werden:

- PAWLIK, K.: Dimensionen des Verhaltens. Huber. Bern 1971².
- ÜBERLA, K.: Faktorenanalyse. Springer. Berlin 1971².
- REVENSTORF, D.: Lehrbuch der Faktorenanalyse. Kohlhammer. Stuttgart 1976.

Von besonderem Interesse dürfte in diesem Zusammenhang das Buch von PAWLIK sein, der nicht nur in die Faktorenanalyse einführt, sondern auch über faktorenanalytische Ergebnisse aus verschiedenen Bereichen der Persönlichkeitsforschung berichtet und dabei auch über Ergebnisse der Intelligenzforschung.

Das von THURSTONE (1931, 1938) entwickelte *Multiple Faktorenmodell* geht davon aus, daß sich die Beziehungen zwischen verschiedenen Intelligenzvariablen durch mehrere Faktoren erklären lassen, bei denen jeweils mehrere Variablen ein hohes Gewicht haben.

THURSTONE hat folgende *sieben Primärfähigkeiten* feststellen können:

- | | |
|----------|--|
| Faktor 1 | • <i>Auffassungsgeschwindigkeit</i> (perceptual speed - P) |
| Faktor 2 | • <i>Rechenfähigkeit</i> (numeral facility - N) |
| Faktor 3 | • <i>Sprachgewandtheit</i> (word fluency - W) |
| Faktor 4 | • <i>Wortverständnis</i> (verbal comprehension - V) |
| Faktor 5 | • <i>Räumliches Vorstellungsvermögen</i> (spacial ability - S) |
| Faktor 6 | • <i>Merkfähigkeit</i> (rote memory - M) |
| Faktor 7 | • <i>Schlußfolgerndes Denken</i> (inductive reasoning - I) |

Fazit

Kein auf faktorenanalytischer Basis entwickeltes Intelligenzmodell hat einen größeren Einfluß auf die Konstruktion von Intelligenztests gehabt als THURSTONES Modell mehrerer gemeinsamer Faktoren.

Von diesem Intelligenzmodell der Primärfähigkeiten gehen u. a.

- | | |
|-------------|---|
| Verfahren 1 | - der <i>Intelligenz-Struktur-Test</i> (I-S-T) von AMTHAUER (1953; 1970), |
| Verfahren 2 | - das <i>Leistungsprüfsystem</i> (LPS) von HORN (1962), |
| Verfahren 3 | - das <i>Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung</i> (PSB) von HORN (1969) sowie |
| Verfahren 4 | - der <i>Kognitive Fähigkeitstest</i> (KFT) von HELLER u. a. (1976) aus. |

3.6.1.4. Ein Intelligenztest nach dem Faktorenmodell von Thurstone

Als Beispiel für einen Intelligenztest, der auf der Basis von THURSTONES Modell mehrerer gemeinsamer Faktoren konstruiert wurde, soll das *Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung* (PSB) von HORN (1969) vorgestellt werden.

Der PSB besteht aus 10 Untertests; für die Lösung der einzelnen Aufgaben steht pro Untertest nur eine begrenzte Zeit zur Verfügung. Der Test wird in der Regel als Gruppentest durchgeführt.

Bei der Beschreibung der einzelnen Untertests werden jeweils die ersten (leichtesten) Beispielitems mitgeteilt.

Hinweis

- *Allgemeinbildung*

Untertest 1 + 2

Bei insgesamt 94 Wörtern (46/48; 6 Buchstaben) ist jeweils ein Buchstabe falsch; dieser muß durchgestrichen werden.

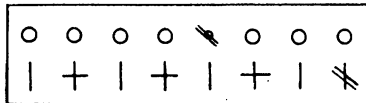


HORN ordnet die beiden Untertests dem THURSTONE-Faktor »verbal comprehension« zu.

- *Denkfähigkeit*

Untertest 3

Jede Aufgabe (insgesamt 40) besteht aus 8 Zeichen, deren Anordnungsregel erkannt werden muß. Ein Zeichen entspricht jeweils nicht dieser Regel; dieses soll durchgestrichen werden.

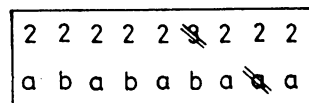


Sowohl Untertest 3 als auch Untertest 4 repräsentieren nach HORN THURSTONES Faktor »reasoning«.

- *Denkfähigkeit*

Untertest 4

Dieser Untertest entspricht von der Aufgabenstellung her Untertest 3, nur werden hier Buchstaben und Zahlen verwendet (40 Aufgaben).



- *Worteinfall*

Untertest 5

Bei diesem Untertest sollen möglichst viele Wörter mit demselben Anfangsbuchstaben niedergeschrieben werden; zunächst die mit f, dann mit k, r und s. Die Durchführungszeit beträgt für f, k, r jeweils eine Minute, für s 20 Sekunden. Die letzte Aufgabe (s) soll »Nacharbeiten« verhindern und wird nicht mit ausgewertet.

Offensichtlich wird mit diesem Untertest die Wortflüssigkeit (»word fluency« bei THURSTONE) erfaßt.

- *Ratefähigkeit*

Untertest 6

Hier geht es darum, 40 schlecht leserliche, aber einfache Wörter zu erkennen und jeweils den einen falschen Buchstaben durchzustreichen.

Die Bezeichnung »Ratefähigkeit« für diesen Untertest ist etwas unglücklich, da dieser Begriff wohl kaum mit irgendeinem Intelligenzmodell in Verbindung gebracht werden kann.

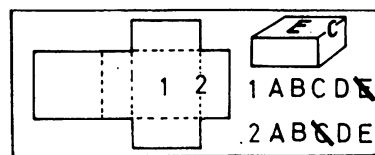


Die Aufgaben dieses Untertests sind nach HORN sowohl einem verbalen Faktor (»word fluency«) als auch einem Faktor der Gestaltbildung (»closure«) zuzurechnen.

Untertest 7

- *Raumvorstellung*

Dieser Untertest besteht aus 8 Faltp Problemen. Der jeweilige Körper ist zunächst auseinandergefaltet und dann zusammengefaltet dargestellt. Für bestimmte Kanten bzw. Flächen beim auseinandergefalteten Körper müssen die entsprechenden Stellen am zusammengefalteten Körper angegeben werden (40 Fragen).

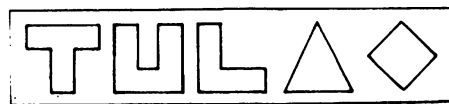


Untertest 7 erfaßt das räumliche Vorstellungsvermögen (»space«).

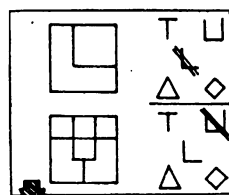
Untertest 8

- *Gliederungsfähigkeit*

Folgende 5 Figuren werden vorgegeben:



Die Aufgabe besteht darin, für eine Reihe von komplexen Figuren (insgesamt 40) anzugeben, welche der vorgegebenen Figuren in ihnen enthalten ist.



Die Aufgaben-Figuren müssen also in der Wahrnehmung neu bzw. umgestaltet werden und setzen damit die Fähigkeit zur Gestaltbildung (»closure«) voraus.

Untertest 9

- *Addieren*

In jeder Aufgabe (60 insgesamt) müssen jeweils 8 einstellige Zahlen addiert werden; die Einerziffer der Summe (die immer zwischen 42 und 49 liegt) muß unter den 8 Ziffern herausgefunden und angestrichen werden.

Die Aufgaben dieses Untertests dürften in hohem Grade mit dem Faktor »numerical facility« von THURSTONE zusammenhängen.

734 8 293
6437 8 59

- *Wahrnehmungstempo*

Untertest 10

Hier geht es darum, eine achtstellige Ziffernfolge (insgesamt 60) mit der auf dem Antwortblatt in gleicher Höhe angebrachten Ziffernfolge aus Untertest 9 zu vergleichen. In jeweils einer Ziffer stimmen die beiden Folgen nicht überein; die »falsche« Ziffer muß durchgestrichen werden.

73468 2 93
64372859

Offensichtlich kommt es hier für das Erreichen einer hohen Punktzahl auf das Wahrnehmungstempo (»perceptual speed«) sowie auf Sorgfältigkeit (accuracy«) an.

In der folgenden Übersicht (Tab. 7) sind noch einmal die PSB-Untertests und die THURSTONESchen Primärfaktoren einander gegenübergestellt.

Zusammenfassung

Tabelle 7: PSB-Untertests und Primärfähigkeiten nach THURSTONE

1+2 Allgemeinbildung	verbal comprehension
3+4 Denkfähigkeit	(inductive) reasoning
5 Worteinfall	word fluency
6 Ratefähigkeit	verbal comprehension, closure
7 Raumvorstellung	space
8 Gliederungsfähigkeit	closure
9 Addieren	numerical facility
10 Wahrnehmungstempo	perceptual speed

Die Zuordnung der PSB-Untertests zu den intellektuellen Primärfähigkeiten THURSTONES wird gestützt durch den Vergleich der jeweiligen Untertestaufgaben mit den Aufgaben, mit deren Hilfe MEILI die Primärfähigkeiten charakterisierte.

Faktorenanalysen des PSB führte u. a. GAEDIKE (1975) durch. Dabei wurde deutlich, daß der Vorschlag HORNS, die Untertests bei der Erstellung des Testprofils und dessen Interpretation paarweise zusammenzufassen (also 1 + 2, 3 + 4 usw.), nicht in allen Fällen sinnvoll ist. Der Autor selbst schreibt z. B. in bezug auf die beiden Untertests 5 und 6:

Kritik

»Die praktische Bedeutung des Gesamtwertes 5+6 muß noch ermittelt werden.« (HORN 1969, S. 20)

Zitat

Verfahren, die unter Bezugnahme auf das Modell von THURSTONE und andere Faktorentheoretiker konstruiert wurden, kommen der Operationalisierung eines differentiellen Intelligenzkonzepts sicherlich am nächsten.

Bewertung

3.6.2. Schuleignungsermittlung und Schuleignungskriterien

3.6.2.1. Eignungsbeurteilung in der Schule

In der Schulpraxis beurteilen Lehrer die Eigenschafts- und Fähigkeitsstruktur der Schüler, indem sie vom Verhalten und vor allem von den schulischen Leistungen, die sie benoten, darauf schließen.

Entsprechend hat die Leistungsbeurteilung in der Schule ihre eigenen Probleme (vgl. Abschnitt 3.1 und 3.4 sowie FINGERHUT/LANGFELDT 1978).

3.6.2.2. Schulleistungsbeurteilung und Gütekriterien

Literatur-
hinweis

Über die Gütekriterien von Tests informieren

- LANGFELDT, H.-P.: Die klassische Testtheorie als Grundlage normorientierter (standardisierter) Schulleistungstests.
In: HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsdiagnostik in der Schule. Huber. Bern 1984⁴, S. 65-98.
- LIENERT, G. A.: Testaufbau und Testanalyse. Beltz. Weinheim 1969³.

Auf die Güte der Schulerfolgsprognosen wirkt sich in der Regel vor allem die *mangelnde Objektivität* negativ aus.

Verfahren, die nicht hinreichend *objektiv* sind, können aber auch hinsichtlich anderer Gütekriterien nicht zu befriedigenden Ergebnissen führen, da sie weder genügend *reliabel* noch *valide* sind.

Das zeigt sich auch in empirischen Untersuchungen zur Güte (im testtheoretischen Sinn) von Schulnoten. TENT, der die wichtigsten Ergebnisse referiert, resümiert:

Zitat

»Die *Objektivität* der Noten ist offenbar mangelhaft. Bei objektiv gleichen Leistungen oder gleichen Leistungsvoraussetzungen kann es zu u. U. erheblich voneinander abweichenden Beurteilungen kommen. Gewisse Verbesserungen dürften hier . . . möglich sein.

Die *Reliabilität* der schulischen Leistungsbeurteilung ist recht unterschiedlich. Für Grundschulzeugnisse ist sie befriedigend hoch. Mit dem Übergang und innerhalb des Gymnasiums ist sie insgesamt eher zu niedrig. Für die geforderte langfristige Voraussage können Schulleistungen (in der durch Noten definierten Form) kaum als genügend konstantes Merkmal gelten. Die mangelhafte Konstanz der Noten geht zu einem erheblichen Anteil auf den Objektivitätsmangel und die Urteilsinkonsistenz der Lehrer zurück.

Als Kriterium für den Schulerfolg besitzen Zeugnisnoten de facto logische *Validität*. Empirisch zeigen sich in der Regel mittlere Korrelationen zur Intelligenz. Diese scheint jedoch insgesamt nur wenig zur Notenkonstanz beizutragen.« (TENT 1969, S. 75)

Einschränkung

Allerdings kommen TENT u. a. (1976) aufgrund neuerer Untersuchungsergebnisse zu einer etwas günstigeren Einschätzung (vgl. auch HELLER u. a. 1978); insgesamt ist im Augenblick die Tendenz zu beobachten, das Lehrerurteil bis zu einem gewissen Grade zu rehabilitieren (siehe Abschnitt 3.4.1).

Auf eine spezifische Form der Validität, die *prognostische Validität*, soll noch einmal gesondert eingegangen werden.

Beispiel

Das Eignungsurteil des Grundschullehrers hätte dann eine hohe prognostische Validität, wenn

- Schüler, die als geeignet gelten, eine weiterführende Schule *mit Erfolg* besuchen, während
- Schüler, die als nicht geeignet beurteilt werden, auf einer weiterführenden Schule *versagen*.

Untersuchungen, die sich in den 60er Jahren mit der allgemeinen prognostischen Validität von Schulnoten beschäftigten, kamen zu wenig ermutigenden Ergebnissen (vgl. etwa SCHULTZE 1964; TENT 1969; HELLER 1970; UNDEUTSCH 1970).

In späteren Arbeiten stellte man fest, daß Schulerfolg *generell* nicht in zufriedenstellendem Maße prognostizierbar sei, sondern vielmehr untersucht werden müsse, unter welchen Bedingungen Prädiktoren des Schulerfolgs *differenziell*, d. h. für bestimmte Schülergruppen bzw. Schülertypen, valide sind. (KÜHN 1977; HELLER/ROSEMANN/STEFFENS 1978; JÄGER 1978; ROSEMANN 1978).

3.6.2.3. Intelligenz als Schuleignungsindikator

Gegenüber einer sich auf Noten stützenden Schuleignungsbeurteilung haben Intelligenztests folgende Vorteile:

- Sie sind im testtheoretischen Sinne bessere Diagnoseinstrumente, d. h. sie sind objektiver und reliabler; diese größere Objektivität und Reliabilität ist durch die *Standardisierung* der Intelligenztests erreicht worden.
- Die zu untersuchenden Schüler nehmen an der Testdurchführung unter weitgehend gleichen Bedingungen teil.
- Die Testauswertung führt in der Regel zu denselben Ergebnissen, gleichgültig, ob sie nun von Herrn Müller oder Herrn Meier vorgenommen wurde.

Nicht mehr ganz so einfach liegen die Dinge, wenn man die *Validität* von Intelligenztests betrachtet: In der Regel werden Intelligenztests nämlich an Schulnoten validiert und diese an jenen; d. h. ein Intelligenztest gilt dann als valide, wenn er mit den Schulnoten (hoch) korreliert.

Kriterium 1

Daraus ergibt sich die bemerkenswerte Situation, daß Psychologen den Lehrern zunächst einmal klarmachen, daß das Lehrerurteil im testtheoretischen Sinne unzureichend sei, um ihnen dann Tests anzubieten, die an eben diesem Lehrerurteil validiert wurden.

Was die *prognostische Validität* von Intelligenztests betrifft, d. h. ihre Fähigkeit, *Schulerfolg* vorherzusagen, so scheinen sich hierfür in empirischen Untersuchungen durchaus bessere Werte zu ergeben als im Falle des Lehrerurteils.

Kriterium 2

GAEDIKE (1978) verweist darauf, daß der Erfolg auf weiterführenden Schulen für einen Zeitraum von 1 bis zu 6 Jahren mit einer Genauigkeit vorausgesagt werden kann, die

- nach GEBAUER (1965) und HITPASS (1963) zwischen $r = .40$ und $r = .65$ und
- nach BURGER (1963) zwischen $r = .50$ und $r = .81$ schwankt.

Auch für die prognostische Validität von Intelligenztests gilt, was bereits an anderer Stelle über den Vorhersagewert von Schulnoten gesagt wurde: Es scheint nicht mehr sinnvoll zu fragen, inwieweit Intelligenztests in prognostischer Hinsicht *generell* valide sind; vielmehr muß untersucht werden, welche Variablen auf die Beziehung zwischen Intelligenz als Prädiktor und Schulerfolg als Kriterium einen moderierenden Einfluß haben. Man kann dann erwarten, daß der Intelligenztest für jene Schülergruppen, die über die Kategorien der jeweiligen Moderatorvariablen gebildet wurden, *differenziell* valide ist.

3.6.2.4. Schuleignungstests

Schuleignungstests existieren – wenn man einmal von der Gruppe der Schulreifetests absieht – so gut wie nicht. Lediglich die »Aufgaben zum Nachden-

ken« (AzN) können als Schuleignungsdiagnostikum angesehen werden; sie wurden bis zur Neubearbeitung durch HORN und SCHWARZ im Jahre 1965 unter dem Titel »Begabungsprüfung für den Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen - Aufgaben zum Nachdenken« veröffentlicht (HYLLA/KRAAK 1968).

Im Prinzip handelt es sich beim AzN um einen Test zur differentiellen Erfassung intellektueller Fähigkeiten. AURIN (1968, S. 32) hat die einzelnen Untertests und die Fähigkeiten, die jeweils angesprochen werden sollen, einander gegenüber gestellt (ohne sich allerdings auf faktorenanalytische Belege stützen zu können):

Table 8: Die Fähigkeiten, die die einzelnen Untertests des AzN erfassen sollen

Untertest	zu erfassende Fähigkeit
1. Eingekleidete Rechenaufgaben	Rechenfähigkeit
2. Wortanalogien	Sprachlogische und sprachkombinatorische Fähigkeit
3. Fortsetzung von Zahlenreihen	Sprachunabhängiges, schlußfolgerndes Denken
4. Wortauswahl	Wortsinnverständnis
5. Korrekte Aufgabenausführung	Instruktionsverständnis

3.6.2.5. Intelligenztests und Eignungskriterien

Literaturhinweis	<p>Den größten Anteil an den zur Schuleignungsdiagnose verwendeten <i>standardisierten Tests</i> machen die Intelligenztests aus.</p> <p>Der Studierende, der sich über das in diesem Studienblock Mitgeteilte hinaus über Intelligenztests informieren will, sei auf HELLER (1973 und 1975/76) und BRICKENKAMP (1975) verwiesen.</p>
Bewertung	<p>In der Praxis geht man bei der Eignungsdiagnose häufig so vor, daß man zunächst mit einem standardisierten und normierten Test (AzN, KFT, PSB u. ä.) die Intelligenz eines Schülers ermittelt und dann prüft, ob diese bestimmte <i>Richtwerte</i> über- oder unterschreitet.</p> <p>Bei dieser <i>Grenzwertmethode</i> orientiert man sich gewöhnlich am durchschnittlichen IQ-Wert der betreffenden Zielgruppe, z. B. Gymnasiasten, Real- und/oder Hauptschüler (vgl. WEISS 1975). Je nach zugrundegelegtem Richtwert resultieren dann unterschiedliche Eignungsquoten.</p> <p>Einer der Nachteile der Grenzwertmethode ist der relativ willkürlich gesetzte Richtwert. Experten plädieren deshalb heute zunehmend für das <i>Gruppierungs-</i> oder <i>Klassifikationsverfahren</i> im Rahmen der Schullaufbahnberatung.</p>
Problematik	<p>Neben dem Gesamt-IQ lassen sich auch Intelligenztest<i>profile</i> als Eignungskriterien heranziehen.</p> <p>Solche Eignungsprofile werden empirisch ermittelt, indem man Schüler testet, die bereits weiterführende Schulen besuchen, und dann für jeden Schultyp getrennt ein mittleres Intelligenzprofil berechnet.</p> <p>Die drei Schülergruppen (Gymnasiasten, Real- und Hauptschüler) können im Hinblick auf ihre Intelligenztestwerte mit Hilfe von Gruppierungsverfahren noch weiter homogenisiert werden (dadurch werden die Differenzen zwischen den verschiedenen Gruppen deutlicher, vgl. HELLER 1970, 1975 und 1976).</p> <p>Im Prinzip wird eine solche Homogenisierung durch die Eliminierung solcher Schüler erreicht, die das eingesetzte Gruppierungsverfahren nicht eindeutig einer bestimmten Gruppe zuordnen konnte. Gerade dies sind aber die Schüler, für die es auch in der Beratungspraxis schwierig wird, eine valide Schuleignungsprognose aufzustellen.</p>

Liegen schultypspezifische Intelligenztestprofile vor, dann gilt ein zu beratender Schüler als für jenen Schultyp geeignet, zu dessen Intelligenzprofil sein eigenes Testprofil die größte Ähnlichkeit aufweist. Dieses Vorgehen soll an einem Beispiel demonstriert werden, das dem Beiheft zum »Kognitiven Fähigkeitstest« (KFT) von HELLER u. a. (1976) entnommen wurde.

3.6.2.6. Beispiel für eine Schuleignungsdiagnose auf der Basis eines Intelligenztestprofils

Die Eltern von Inge, einer Schülerin der 4. Grundschulklasse, wollen wissen, ob sich ihre Tochter für den Besuch des Gymnasiums eignet.

Falldarstellung

Als Diagnoseverfahren gelangt der »Kognitive Fähigkeitstest« (KFT) von HELLER u. a. (1976) zur Anwendung. Dieser Test

»dient der differentiellen Bestimmung kognitiver Fähigkeitsdimensionen, die insbesondere für schulisches Lernen relevant sind.« (HELLER u. a. 1976. S. 3)

Zitat

Inge erzielt auf den 6 Testdimensionen des KFT folgende T-Werte ($M_T = 50$; $s_T = 10$):

- Sprachverständnis 66 T
 - Sprachgebundenes Denken 70 T
 - Arithmetisches Denken 56 T
 - Rechenfähigkeit 57 T
 - Anschauungsgebundenes Denken 64 T
 - Konstruktive Fähigkeiten 70 T
-
- Gesamtleistungsniveau 65 T

Für eine längerfristige Prognose schlagen HELLER u. a. vor, das individuelle T-Werte-Profil mit den Schultyp-Profilen der 8. Klasse zu vergleichen (siehe Abb. 24).

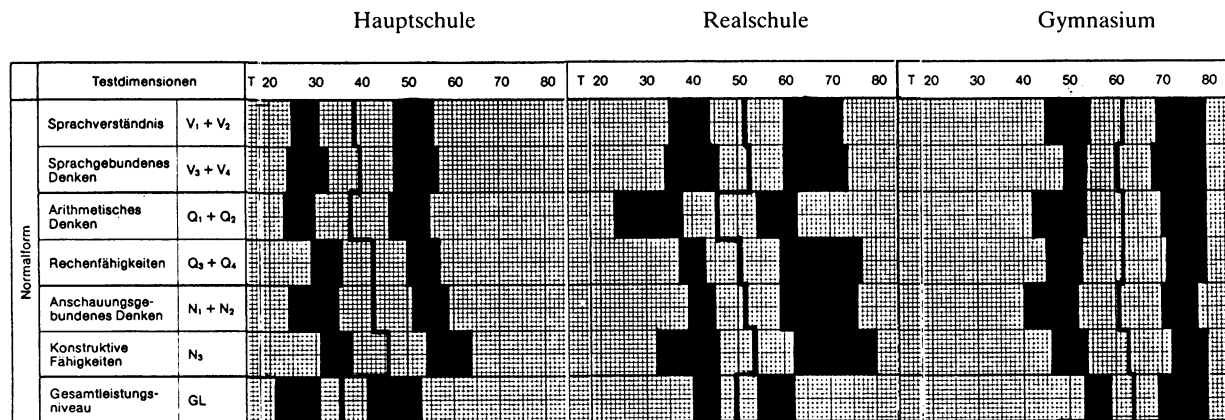


Abbildung 24: Schuleignungskennbereiche im KFT 4–13 für die Klassenstufe 8 nach HELLER u. a. 1976 (mit freundlicher Genehmigung des Beltz Verlags, Weinheim)

Für jede Testdimension ist ein *mittlerer Bereich* angegeben (Mittelwert $M \pm$ eine Standardabweichung s), in dem etwa 68% der betreffenden Schüler liegen. Dieser Mittelbereich wird durch die schwarzen Felder begrenzt. In den schwarzen Feldern selbst liegen die restlichen 32% der Schüler, und zwar 16% im linken und 16% im rechten Feld; das linke schwarze Feld entspricht also unterdurchschnittlichen, das rechte Feld überdurchschnittlichen Leistungen.

Erläuterung

Interpretation HELLER u. a. kommen beim Vergleich von Inges individuellem Testprofil mit den schultypspezifischen Eignungskennbereichen der 8. Klasse zu dem Schluß,

Zitat »daß die Schülerin den kognitiven - Lernanforderungen des Gymnasiums ohne nennenswerte Schwierigkeiten genügen dürfte.«

Inge weist im Vergleich zum mittleren Intelligenzprofil der Gymnasiasten überall mindestens durchschnittliche Leistungen auf. Auf drei Testdimensionen und in der Gesamtleistung liegt sie sogar im oberen Durchschnittsbereich der Gymnasiasten, auf der Testdimension »Sprachgebundenes Denken« auch noch im überdurchschnittlichen Bereich.

Zitat Nun darf aus der relativ einfachen Struktur des Beispiels nicht geschlossen werden, die Schuleignungsdiagnose zu erstellen sei ein leichtes Geschäft. Die Forderung, daß

»sich jeder, der mit Problemen und Methoden der Schullaufbahnberatung befaßt ist, um ausreichende Wissens- und Handlungskompetenz in diesem Aufgabenbereich bemühen« (HELLER u. a. 1976, S. 57)

sollte, schließt ein, daß man sich bei der Feststellung der Eignung für einen bestimmten Bildungsweg u. a. der Variablen bewußt ist, die einen Moderator-effekt auf die Beziehung zwischen Intelligenz und Schulerfolg ausüben. Zu solchen Moderatorvariablen gehört auch die Intelligenz selbst, d. h. der Schulerfolg kann für Schülergruppen mit höherem Intelligenzniveau besser vorhergesagt werden als für Schülergruppen mit niedrigerem Intelligenzniveau (HELLER/ROSEMANN/STEFFENS 1978).

3.6.2.7. Eignungsbeurteilung als Schulerfolgsprognose

Wie wir gesehen haben, läßt sich der künftige Schulerfolg in einem höheren Maße vorhersagen, wenn statt des Lehrerurteils standardisierte Intelligenztests als Instrumente zur Diagnose der Schuleignung verwendet werden. TENT (1969) hat auch darauf hingewiesen, daß Vorhersagen, die mit Hilfe von Intelligenztests getroffen werden, weitgehend *zulänglich* sind.

Definition Die *Zulänglichkeit* (adequacy), die LIENERT (1969) neben Reliabilität, Validität und Objektivität als weiteres Testgütekriterium eingeführt hat, ist

Zitat »ein Index für die relative Güte der Validität eines prognostischen Instruments in einer Prädiktor-Kriteriums-Konstellation.« (TENT 1969, S. 134)

Bezeichnet man

- den Zusammenhang zwischen Prädiktor und Kriterium mit r_{PK} ,
 - die Reliabilität der entsprechenden Merkmale mit r_{PP} und r_{KK} ,
- ergibt sich als *Zulänglichkeitskoeffizient*

$$r_{PK'} = \frac{r_{PK}}{r_{PP} r_{KK}}$$

Beispiel Wenn wir davon ausgehen, daß sich zwischen Intelligenzleistung (P) und späteren Schulnoten (K) ein Zusammenhang von $r_{PK} = .70$ sichern läßt, ergibt sich mit

- $r_{PP} = .83$ (Reliabilität des LPS nach TENT) und
 - $r_{KK} = .60$ (durchschnittliche Reliabilität von Schulnoten nach TENT)
- für diesen Zusammenhang ein Zulänglichkeitskoeffizient von

$$r_{PK'} = \frac{.70}{.83 \cdot .60} = .99$$

Bewertung Die Zulänglichkeit einer solchen Schulerfolgsprognose ist offensichtlich optimal, d. h. die Prognose kann mit den herkömmlichen eignungsdiagnostischen Verfahren kaum mehr verbessert werden.

Trotzdem läßt diese Prognose hinsichtlich ihrer Treffsicherheit zu wünschen übrig. Ein Korrelationskoeffizient von .70 bedeutet, daß knapp die Hälfte der Varianz der Schulnoten durch die Intelligenzleistung aufgeklärt wird ($r^2_{PK} = .49$; die Varianz ist eine Funktion des Quadrats des Korrelationskoeffizienten). Etwa die Hälfte der Schulnotenvarianz muß also durch andere Faktoren als die Intelligenz erklärt werden!

Die Schuleignungsfeststellung sowohl auf der Basis traditioneller Eignungskriterien wie Schulnoten als auch mit Hilfe psychologischer Intelligenztests kann wegen ihrer nicht ausreichenden prognostischen Validität nicht befriedigen. Auch die gleichzeitige Verwendung mehrerer Verfahren zur Eignungsbeurteilung verbessert die Situation, wie die Arbeit von TENT (1969, S. 134) zeigt, nicht wesentlich.

Notwendig sind komplexere Entscheidungsstrategien, wobei dem Modell der sukzessiven Eignungsbestimmung bei sogenannten Problemfällen besondere Bedeutung zukommt (vgl. Abschn. 3.7 in diesem Basistext).

Zusammenfassung

3.6.2.8. Abschließende Bemerkungen

TENT argumentiert im wesentlichen, daß die bislang praktizierte Eignungsbeurteilung zwar unbefriedigend, für ihre Verhältnisse aber doch schon ganz gut sei. Das bedeutet:

■ Die Qualität der Schulerfolgsprognose kann nicht besser sein als die zur Schuleignungsdiagnose verwendeten Instrumente!

Merke!

Man fragt sich daher, ob nicht Methoden zur Eignungsbeurteilung entwickelt werden könnten, die sich durch eine höhere Güte auszeichnen. Es gibt einige Ansätze, die die Bejahung dieser Frage nahelegen.

Zum einen kann erwartet werden, daß Diagnoseinstrumente,

- die den Anforderungen einer Theorie des Messens (eine - leider voraussetzungsvolle und stark komprimierte - Einführung in die Meßtheorie hat ORTH 1974 vorgelegt) genügen und
- die sich an einem probabilistischen Meßmodell orientieren, bessere Meßinstrumente sind als die herkömmlichen Verfahren.

Ausblick

In diese Richtung gehen erste Erfahrungen, die FRICKE (1972) mit dem RASCH-Modell in der Schulleistungsdiagnostik sammeln konnte.

Zum anderen erscheinen auch solche Diagnosemethoden vielversprechend, die eine bestimmte Leistung oder Fähigkeit nicht punktuell, sondern über einen längeren Zeitraum erfassen, etwa als Lerngewinn während und im Anschluß an eine Förderphase. Hier hat GUTHKE (1972) entsprechende Untersuchungen angestellt. Zum Problem der Lerntest- bzw. Prozeßdiagnostik vgl. KORNMAN (1984 ab).

Schließlich dürften auch solche Ansätze eine Verbesserung gegenüber herkömmlichen Methoden darstellen, die von dem Konzept der differentiellen Diagnostizierbarkeit bzw. der differentiellen Prognostizierbarkeit ausgehen, wie z. B. die Verfahren zur Schuleignungsermittlung von AURIN (1966), HELLER (1976a), ROSEMAN (1978).

Aber selbst, wenn sich die Methoden der Eignungsbeurteilung verbessern ließen, ist damit noch nicht deren *prognostische Validität* gesichert. Diese ist nämlich wesentlich davon abhängig, inwieweit die Voraussetzungen, die bei einer Schulerfolgsprognose gemacht werden, erfüllt sind.

Problematisierung

- Voraussetzungen Zu den *Voraussetzungen einer validen Schulerfolgsprognose* gehört in erster Linie,
- daß sich die Merkmale, auf die die Schulerfolgsprognose rekurriert und die dabei die Grundlage der Eignungsdiagnose ausmachen, nicht oder nur im vorhersagbaren Maße ändern und
 - daß sich die Anforderungen, die die Schulen an ihre Schüler stellen, zwischen einzelnen Schultypen unterscheiden, zwischen verschiedenen Schulen desselben Typs aber vergleichbar sind.
- Diese beiden wichtigsten Voraussetzungen dafür, daß Schuleignungsdiagnosen in einem annehmbaren Maße prognostisch valide sein können, werden faktisch nicht erfüllt.
- Voraussetzung 1 Am Beispiel der Intelligenz soll belegt werden, daß es sich bei den schuleignungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen nicht um zeitinvariante Merkmale handelt.
- Es gilt heute als gesichert, daß die Intelligenz kein konstantes, sondern ein sich (zumindest im Kindes- und Jugendalter) veränderndes Merkmal ist, wenn es auch unterschiedliche Ansichten darüber gibt, wie sich die Intelligenzentwicklung vollzieht und ob diese Entwicklung eher als anlagebedingt oder als umweltbeeinflußt zu betrachten sei.
- Literaturhinweis Theoretische Ansätze zur Intelligenzentwicklung hat PIAGET vorgestellt, z. B. in
- PIAGET, J.: Psychologie der Intelligenz. Rascher. Zürich 1970⁴.
- Eine Übersicht über die Ergebnisse empirischer Untersuchungen zur Intelligenzentwicklung findet sich in
- BLOOM, B. S.: Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale. Beltz. Weinheim 1971.
- Verfechter eines anlagezentrierten Standpunktes hinsichtlich der Intelligenzentwicklung sind JENSEN und EYSENCK:
- JENSEN, A. R.: Wie können wir Intelligenzquotient und schulische Leistung steigern? In: SKOWRONEK, H. (Hrsg.): Umwelt und Begabung. Klett. Stuttgart 1973.
 - EYSENCK, H. J.: Die Ungleichheit der Menschen. List. München 1975.
- Eine pointierte Darstellung des umweltzentrierten Standpunktes gibt
- LIUNGMAN, C. G.: Der Intelligenzkult. Rowohlt. Reinbek bei Hamburg 1973.
- Zudem hat sich gezeigt, daß die intellektuellen Fähigkeiten gefördert werden können (vgl. z. B. GUTHKE 1972). So ist zwischen der Länge des Schulbesuchs, d. h. der Dauer der schulischen Förderung, und der Intelligenz ein positiver Zusammenhang nachgewiesen worden (HUSÉN 1951).
- Voraussetzung 2 Problematisch ist auch die zweite Voraussetzung für eine akzeptable Validität von Schulerfolgsprognosen. Es kann nicht davon ausgegangen werden, daß verschiedene Schulen desselben Schultyps die gleichen Anforderungen an einen Schüler stellen. Vielmehr bestehen hier innerhalb einer gewissen Bandbreite Unterschiede.
- Dieser Umstand wird u. a. durch die Bonus-Malus-Regelung für Abiturienten aus verschiedenen Bundesländern bei der Studienplatzvergabe anerkannt.

Wenn die zwei wichtigsten Voraussetzungen dafür, daß die Schuleignungsbeurteilung prognostisch valide ist, faktisch nicht erfüllt sind, also nur innerhalb gewisser Grenzen Kriterien festgelegt werden können, verändert auch eine Verbesserung der Instrumente zur Diagnose der Schuleignung die mißliche Situation der eingeschränkten Voraussagbarkeit des Schulerfolgs grundsätzlich nicht.

Fazit

Wir haben das Problem der Validität von Schuleignungsdiagnosen, d. h. Schulerfolgsprognosen, unter *zwei verschiedenen Aspekten* betrachtet.

Aus der Sicht *wissenschaftlicher Forschung* geht es darum, zu Eignungsdiagnosen mit maximaler prognostischer Validität zu kommen.

Aspekt 1

Der Beratungslehrer sollte im Prinzip dasselbe Anliegen haben. Sein Problem ist, daß er Schuleignung im *konkreten Fall* diagnostizieren muß und nicht die Möglichkeit hat, sich einer Stellungnahme so lange zu enthalten, bis die Wissenschaft weitgehend fehlerfrei Schulerfolgsprognosen gewährleistet.

Aspekt 2

Aus den bisher vorliegenden Forschungsergebnissen kann er für sein eigenes Handeln ableiten, daß sich seine Diagnose auf mehrere Informationsquellen stützen sollte, also

- nicht nur auf *Lehrerurteile* (wenngleich deren prognostische Validität in den letzten Jahren sicher häufiger unter- als überschätzt wurde),
- sondern auch auf *Testergebnisse* (wobei dem Intelligenztestprofil, trotz aller hier vorgetragenen Kritik, immer noch große Bedeutung beizumessen ist)
- sowie auf *Gespräche* mit dem ratsuchenden Schüler und seinen Eltern.

Anders als dem Wissenschaftler kann dem Beratungslehrer aber auch daran gelegen sein, die Gültigkeit einer Schulerfolgsprognose einzuschränken, indem er dafür Sorge trägt, daß ein für eine bestimmte Schullaufbahn als nicht geeignet beurteilter Schüler durch entsprechende Fördermaßnahmen doch noch dazu befähigt wird, diese erfolgreich zu absolvieren.

3.7. Schullaufbahndiagnostik

Wir greifen hier vornehmlich jene methodischen Probleme der Schullaufbahnberatung heraus, die sich im Zusammenhang mit der psychologisch-pädagogischen Schülerbeurteilung ergeben. Die Auswahl beschränkt sich daher auf

- diagnostische Verfahren in der Schullaufbahnberatung,
 - die Eignungsbestimmung,
 - die Erfolgsbestimmung.
- Abschließend wird ein sequentielles Prognosemodell vorgestellt.

Probleme der anderen Aufgabenaspekte werden im Basistext III, Teil A erörtert.

Verweis

3.7.1. Diagnostische Hilfen und Beratungsverfahren

Jeder Lehrer hat folgende Zugangsmöglichkeiten zum *Erleben* und *Verhalten* des Schülers:

- *Leiblichkeit* im Komplex des allgemeinen Verhaltens (z. B. körperliche Konstitution, Krankheiten).
- Spezielle *Verhaltensstile* wie Arbeits-, Leistungs-, Sozial-, Sprechverhalten.

- *Schulleistungseffekte*, z. B. Noten der Klassenarbeiten und/oder Schulleistungstestergebnisse.
- *Aussagen des Schülers* (Biographie, Meinungen, Erwartungen, Wertschätzungen, Selbsteinschätzungen).
- *Aussagen von Bezugspersonen* über den Schüler und seinen Lebensraum (z. B. Eltern, Fachlehrer).

In der Praxis werden Urteile über Schüler aus verschiedenen Informationsquellen gewonnen. Eine Urteilsoptimierung kann der Beratungslehrer mit dem Einsatz folgender Verfahren erreichen (vgl. auch Basistext III, Teil A, Abschn. 1.4):

- *Verhaltensbeobachtung*
Beobachtung und Analyse des
 - allgemeinen Verhaltens (z. B. Arbeitsweise, Konzentration);
 - speziellen Verhaltens (z. B. Mitarbeit im Unterricht, Lehrer-Schüler-Beziehung).
- *Test-Diagnostik*
 - allgemeine Leistungstests (z. B. Schulleistungstests, Intelligenztests, Schulleistungs- und Begabungstests, Schulleistungstests);
 - spezielle Leistungstests (z. B. Lernfähigkeitstests, fachspezifische Schulleistungstests);
 - Interessen-, Einstellungs-, Motivationstests;
 - Tests zur Erkundung von Sozialbezügen (z. B. soziometrische Verfahren).
- *Allgemeine Daten*
 - Objektive Daten, z. B. Lebenslauf-Daten, Schullaufbahn-Daten;
 - Selbstäußerungen zur Biographie, zur aktuellen Befindlichkeit und über Zukunftspläne;
 - Fremäußerungen über den Schüler.

Für die Schullaufbahnberatung kommt in besonderer Weise hinzu die

- *Analyse des örtlichen Schulsystems* (vgl. Basistext I, Abschn. 4.5 und Studententext III, Kap. 2).

Das *diagnostische* Inventar des Beratungslehrers kann diesen verschiedenen Verfahren zugeordnet werden (vgl. HELLER/VIEWEG 1983, S. 145ff).

Verweis Beratungsspezifische Verfahren und Entscheidungsstrategien werden im Basistext I, Teil B, Kap. 3, sowie in Basistext III, Abschn. 1.4 und in der Präsenzphase dieses Fernstudienlehrgangs vermittelt.

An *diagnostischen Verfahren* kann vom Beratungslehrer

Zitat »jedes Prüfverfahren verwendet werden, das rechtlich und mit Genehmigung des Beteiligten eingesetzt werden kann, sofern es im Blick auf das Bildungsinteresse des Untersuchten nachweislich dem Untersucher bessere Daten liefert.« (PFISTER 1975, S. 295)

Ausnahme *Prinzipiell ausgeschlossen* sind allerdings sogenannte projektive Persönlichkeitstests, da die notwendige Kompetenz hierfür in diesem Lehrgang nicht vermittelt werden kann.

Für die Auswahl von *Beratungsmethoden* bzw. *pädagogisch-psychologischen Interventionsmaßnahmen* gilt das gleiche wie für die diagnostischen Verfahren.

Zentrale Verfahren der *Vermittlung von Informationen* sind für den Beratungslehrer das Gespräch bzw. die Diskussion und der Vortrag (vgl. Basistext III, Teil A Abschn. 1.3).

Soweit es in der Schule möglich ist, können auch gewisse Strategien zur *Verhaltensänderung* eingesetzt werden (siehe Basistext III, Teil B).

Schließlich sind innerhalb des Handlungsspielraums der Schule *didaktisch-organisatorische Veränderungen* möglich, die sich pädagogisch-therapeutisch auswirken können (vgl. Basistext III, Teil C und Studententext III).

Zu jeder diagnostischen Methode gehört ein Regelsatz zur Verwendung. Das Problem liegt allerdings nicht nur in der richtigen Auswahl und Anwendung eines Verfahrens, sondern auch darin, daß zur Erfassung bestimmter Bereiche nicht immer hinreichend treffsichere und geprüfte Verfahren vorliegen (z. B. Erkundung des Interesses für ein bestimmtes Unterrichtsfach). In solchen Fällen werden Selbsteinschätzungen des Probanden oft der einzige Zugang bleiben.

Das Problem des Einsatzes von diagnostischen und i. w. S. therapeutischen Verfahren durch den Beratungslehrer wird nicht abschließend lösbar sein, weil Kompetenzen ausgeweitet werden können und die Verfahren sich wandeln.

Welche Verfahren stehen dem Beratungslehrer zur Befunderhebung in der Schuleignungsermittlung bzw. Schullaufbahnberatung zur Verfügung?

Aufgabe 25

.....

.....

.....

.....

.....

3.7.2. Die Eignungsbestimmung

Im Begriff der »Eignung eines Schülers« werden zwei Sachverhalte miteinander verknüpft:

- *Fähigkeiten und Verhaltensmerkmale eines Schülers* und
- *Merkmale einer Anforderungssituation*, für die der Schüler geeignet sein soll.

Art und Ausmaß dieser Verknüpfung bestimmen die Eignung (vgl. Abschn. 3.6.2).

Wir gehen dieser Verknüpfung auf verschiedenen Ebenen nach. Dabei werden Modelle vorgestellt, die dem Beratungslehrer Hinweise zum differenzierten Verständnis des Eignungskonzepts liefern sollen.

Ein Schüler kann für verschiedene Schularten geeignet sein. Die entsprechenden Eignungsmerkmale sind jedoch schwer zu bestimmen. Wir zitieren nachfolgend ein in der Praxis verwendetes *Muster* einer solchen Kriteriums-Klassifikation (Tab. 9).

Diese Abgrenzungen müssen für den Einzelfall am Beratungsort spezifiziert werden.

Begriffsklärung

Vorgehensweise

Erläuterung

Tabelle 9: Abgrenzung und Definition der Schuleignungsgruppen nach BETHÄUSER u. REICHENBECHER (1976, S. 872)

Gg.:	Für den Besuch des Gymnasiums ohne Einschränkung geeignet. Relativ ausgeglichenes und überdurchschnittliches Leistungsprofil; gute Arbeitshaltung und Leistungsmotivation.
Gb:	Für den Besuch des Gymnasiums mit Einschränkung, d.h. bedingt geeignet. Gesamtleistungsniveau (Potential) überdurchschnittlich, jedoch z.T. durchschnittliche Leistungen in spezifischen Bereichen; z.B. geringeres sprachliches oder mathematisches Verständnis, leichtere Mängel der Arbeitshaltung, Anstrengungsbereitschaft, Konzentration u.a.
GF:	Gymnasiale Förderfälle. Es handelt sich dabei um eine Gruppe von Schülern, deren Grundbegabung zwar im gymnasialen Bereich liegt, die jedoch nur bei intensiver schulischer Betreuung in speziellen gymnasialen Förderkursen ihre vergleichsweise geringe Begabungsentfaltung – vorwiegend im sprachlichen Bereich – kompensieren können.
Rg:	Für den Besuch der Realschule ohne Einschränkung geeignet. Gutes bis gut durchschnittliches Begabungsniveau und gute Leistungsmotivation; auch für diese Schüler sind z.T. noch Übergangsmöglichkeiten auf gymnasiale Aufbauzüge und andere berufliche weiterführende Schulen gegeben.
Rb:	Für den Besuch der Realschule mit Einschränkung, d.h. bedingt geeignet. Durchschnittliches bis gut durchschnittliches Begabungsniveau, das jedoch in spezifischen Bereichen stärkeren negativen Abweichungen unterworfen sein kann, deren Kompensation – insbesondere durch differenzierte schulische Förderungsmaßnahmen – wahrscheinlich erscheint.
RE:	Realschul-Entwicklungsfälle. Geringerer Grad der Begabungsentfaltung (vor allem im sprachl. Bereich). Besuch der Hauptschule; nach entsprechender Förderung in A-Kursen Übergang auf Realschule, Berufsfach- oder Berufsaufbauschule möglich.
HA:	Hauptschulbesuch mit guten bis ausreichenden Eignungs- und Förderungsvoraussetzungen für die Teilnahme an den A-Kursen (mit Fremdsprache).
HB:	Empfehlungen für eine Schwerpunktförderung in den Hauptschule-B-Kursen (ohne Fremdsprache). Begabungsniveau und Leistungsbereitschaft liegen entweder an der unteren Grenze des Durchschnittsbereichs oder leicht darunter.
SO:	Empfehlung zur Sonderschulüberprüfung. Begabungsniveau und Lernbereitschaft liegen unterhalb des Normbereiches. Eine Überprüfung der Sonderschulbedürftigkeit – mit besonderen Verfahren – erscheint deshalb angezeigt.

Exkurs

Meist liegt am Beratungsort oder im nächsten größeren Schulamtsbezirk eine spezifische Verteilung über die Belegung der Schularten vor. In diesem Fall könnte spezifiziert werden:

- g (gut), als jener Anteil, der das Ziel der Schulart ohne Repetition erreicht;
- b (bedingt), als jener Anteil, der nur bis zur Stufe S der Schulart kommt bzw. einmal repetiert.

Noch schwieriger wird es, wenn die angezielten Lerngruppen kleiner sind als Schularten oder Schulstufen (z. B. bei Binnendifferenzierung). Hier sind die Merkmale der Kriteriums-Gruppen immer situativ zu operationalisieren.

Das Analyse-Muster ist:

- Lerngruppe A zeigt eine Menge relevanter, einzeln abhebbarer Merkmale und die Relationen dieser Merkmale;
- Lerngruppe B zeigt eine Menge relevanter, einzeln abhebbarer Merkmale und die Relationen dieser Merkmale.

Erläuterung

Beide Lerngruppen sind auf *die Merkmale* hin zu untersuchen, in denen sie sich unterscheiden und in denen sie übereinstimmen. Leitende Kriterien für die Eignungsbestimmung sind Merkmale, die – bezogen auf das jeweilige Schul-Ziel – als bedeutsam angesehen werden. Diese Merkmale sollen durch möglichst »objektive« Verfahren ermittelt werden können; ihnen müssen Prädiktoren-Verfahren entsprechen, so daß ein Schluß von den Prädiktoren-Variablen (P) auf die Kriteriumsvariablen (C) möglich ist. Wir gehen dieser Relation (pR_C) nachfolgend in verschiedenen Modellen nach und bestimmen somit die diagnostischen Modi in der Schuleignungsermittlung.

3.7.2.1. Modelle der Minimalmeßwerte

Ein einfaches Eignungsmodell wurde u. a. von WECHSLER (1956) vorgestellt. Danach wird das beobachtete Verhalten eines Schülers in einer *einzig* Leistungsdimension auf die in der Forderungssituation benötigte Mindestleistung (Minimalmeßwert) bezogen. So ist zum Beispiel der klassische Intelligenzquotient von William STERN konstruiert. Dieses Modell entspricht der schlichten Alltagserfahrung, wonach eine Beobachtung auf eine entsprechende Erwartung bezogen wird (PFISTNER 1968, S. 120). Probleme dieses Modells liegen u. a. darin, daß dabei oft nur *eine* Leistungsdimension berücksichtigt wird und daß die Leistungserwartung (Minimalmeßwert) verschieden legitimiert werden kann.

Grundmodell

Das einfache Eignungsmodell kann verbessert werden, wenn nicht eine, sondern *zwei* Leistungsdimensionen berücksichtigt werden. Mit den jetzt möglichen Modellen lassen sich Mechanismen zeigen, die bewußt (über formalisierte Strategien) oder unbemerkt in jeden diagnostisch-interpretativen Prozeß eingehen:

Erweiterung

- *Konjunktives Modell:*
Ein Schüler muß ein bestimmtes Niveau *sowohl* in der einen *als auch* in der anderen Leistungsdimension erreicht haben, um eine bestimmte Platzierung zu erhalten.
- *Disjunktives Modell:*
Ein Schüler muß ein bestimmtes Niveau *entweder* in der einen *oder* in der anderen Leistungsdimension erreicht haben.
- *Kompensatorisches Modell:*
Ein Schüler kann eine geringere Leistung in einer Dimension durch eine höhere Leistung in einer anderen *kompensieren*.

Modell 1

Modell 2

Modell 3

Die drei Modelle zeigen die psychologische Beziehungsstruktur diagnostischer Daten; sie lassen sich erweitern und für empirische Zwecke formalisieren (SIXTL 1967, S. 408 ff; DRENTH 1968, S. 168).

Für den Beratungslehrer reicht es aus, daß er im konkreten Fall bei der Interpretation diagnostischer Daten

- reflektieren kann, *welche Modelle* der Daten-Zusammenlegung darin enthalten sind, und so
- die Frage nach der *Legitimation* solcher Interpretationen spezifischer stellen und beurteilen kann.

Weitere Hinweise zur Dateninterpretation enthalten bezüglich der

- *Auswertung von Testprofilen:* LIENERT (1969³, S. 370 u. 458 ff), HELLER u. a. (1984², S. 50 ff und 152 ff);
- *Bestimmung der Eignungswahrscheinlichkeit:* MAGNUSSON (1969, S. 178), HELLER (1976, S. 891 ff);
- *Strukturierung des Entscheidungsprozesses:* THOMAE (1965, S. 306 ff u. S. 332 ff), HELLER (1979, S. 185 ff) sowie MILLER u. a. (1973), KRAPP (1979), LEICHNER (1979).

Literaturhinweis

3.7.2.2. Modelle wahrscheinlichkeitstheoretischer Vorhersage

Die Modelle des Minimal-Meßwerts sind nicht notwendig von wahrscheinlichkeitstheoretischen Überlegungen geführt. Man kann solche Überlegungen

über die Vertrauensbereiche (Konfidenzintervalle) der Meßwerte einführen und stufenweise mit den Modellen des Minimal-Meßwertes kombinieren, um schließlich von Grenzwertdefinitionen ganz abzusehen und nur noch Wahrscheinlichkeitsaussagen für das Kriteriumsverhalten eines Schülers zu formulieren.

Hinweis Aus diesem Prozeß der Abwendung von fixen Werten zu Wahrscheinlichkeitsbereichen greifen wir im Rahmen unseres Anliegens einige Stellen, weitgehend als einfache Notiz, heraus. Die praktische Verwendung dieser Überlegungen muß den Direktstudienphasen des Studienganges vorbehalten bleiben (ergänzend vgl. Abschn. 3.6.2).

Der Meßwert-Fehler-Bereich

Man kann annehmen, daß jede Messung aus den Komponenten »wahrer Meßwert« und »Meßfehler« zusammengesetzt ist. Die klassische Testtheorie, die nach wie vor den meisten heute praktizierten Tests zugrundeliegt, nennt die Bedingungen, die mit diesem Ansatz einhergehen; entsprechend läßt sich der Meßfehler bestimmen (vgl. LANGFELDT 1984, S. 68 ff).

Der *Standardmeßfehler* bei einer Messung mit einem klassischen Testverfahren beträgt:

$$s_e = s_t \sqrt{1 - r_{tt}}$$

Legende
 s_e = Standardmeßfehler
 s_t = Standardabweichung im Test
 r_{tt} = Reliabilität des Tests

In modernen Testhandbüchern ist der Standardmeßfehler bereits berechnet. Danach hat dann eine Messung (x_i) folgendes Konfidenzintervall

$$CL = x_i \pm z_{(\alpha)} \cdot s_e$$

Legende
 CL = Konfidenzintervall (confidence limits)
 x_i = Meßwert
 s_e = Standardfehler
 $z_{(\alpha)}$ = Wahrscheinlichkeitsfaktor

Erläuterung Erläuterung zum Wahrscheinlichkeitsfaktor $z_{(\alpha)}$:
 - Wird $z_{(\alpha)} = 1$ gesetzt, so bedeutet das, daß der wahre Meßwert eines Individuums mit etwa 68% Wahrscheinlichkeit im Bereich $x_i \pm s_e$ liegt.
 - Wird $z_{(\alpha)} = 2$ gesetzt, so bedeutet das, daß der wahre Meßwert mit etwa 95% Wahrscheinlichkeit im Bereich $x_i \pm 2s_e$ liegt.

Der Standardmeßfehler für die Differenz zweier Messungen

Die Standardabweichung der Meßfehler-Differenzen beträgt bei zwei Testverfahren (1, 2):

$$s_{ed} = \sqrt{s_{e1}^2 + s_{e2}^2}$$

Legende
 s_{ed} = Standardabweichung der Meßfehler-Differenzen
 s_{e1} = Standardmeßfehler des Tests 1
 s_{e2} = Standardmeßfehler des Tests 2

Über die z-Wert-Formel ergibt sich der Betrag der kritischen Differenz (crit. Diff.):

$$\text{crit. Diff.}_{(x_1-x_2)_d} = z_{(\alpha)} \cdot s_{ed}$$

crit. Diff. $_{(x_1-x_2)_d}$ = Betrag der kritischen Differenz

$z_{(\alpha)}$ = Wahrscheinlichkeitsfaktor

s_{ed} = Standardabweichung der Meßfehler-Differenzen

Legende

Für jeden der beiden Tests ist der Standardmeßfehler bekannt, bzw. er kann berechnet werden. Damit ist dann s_{ed} zu bestimmen. Bei einer Differenz zweier Meßwerte ($x_{i1} - x_{i2}$ oder $x_i - y_i$), die gleich (oder größer) der kritischen Differenz ist, unterscheiden sich beide Messungen mit etwa 68% Wahrscheinlichkeit.

Anwendung

Bei einem *interindividuellen* Differenzbetrag, der mehr als doppelt so groß ist, sind beide Meßwerte mit mehr als 95% Wahrscheinlichkeit voneinander verschieden.

Analog erfolgt die Beurteilung *intraindividuelle* Unterschiede bei zeitlich verschiedener Messung, also die Bestimmung der intraindividuellen Varianz (vgl. LIENERT, 1967, S. 454 ff; HELLER 1973, S. 157 ff; HELLER u. a. 1978a, S. 94 ff).

Der Standardschätzfehler

Man kann bei linearer Korrelation zwischen der normalen Prädiktorenwerte-Verteilung (X) und der normalen Kriteriumswerte-Verteilung (C) über die Regressionsgleichung *Schätzungen* durchführen. Die Formel (Regressionsgleichung) hierfür lautet:

$$\tilde{S}_i = r_{xc} \frac{s_x}{s_c} (x_i - \bar{x}) + \bar{C}$$

Diese Schätzung hat einen Fehler, den *Standardschätzfehler*; er beträgt:

$$s_{cx} = s_c \sqrt{1 - r_{xc}^2}$$

s_{cx} = Standardschätzfehler

r_{xc} = Korrelationskoeffizient (Test: Kriterium)

s_x = Standardabweichung im Test X

s_c = Standardabweichung im Kriterium C

\tilde{c}_i = geschätzter Kriteriumswert des Individuums i

x_i = Meßwert im Test X für Individuum i

\bar{x} = Mittelwert der Verteilung aller x-Werte

\bar{c} = Mittelwert der Verteilung aller Kriteriumswerte

Legende

Danach ergibt sich als Konfidenzintervall (CL) für die Schätzung eines Kriteriumswertes aus dem Prädiktorenwert:

$$CL = \tilde{C}_i \pm z_{(\alpha)} s_{cx}$$

In der Praxis wird man mit $z_{(\alpha)} = 1$ (oder $z_{(\alpha)} = 2$) rechnen und erhält damit dann den Bereich, in dem der geschätzte Kriteriumswert mit ca. 68% (bzw. 95%) Wahrscheinlichkeit liegt.

Schätzungen aufgrund von mehreren Tests (Testbatterien) sind ökonomisch nur noch über Computer möglich (vgl. hierzu: LIENERT 1969, S. 366 ff u. 468 ff).

Berechnen Sie aus (Praxis-)Beispielen Meßfehler und Konfidenzintervalle, Schätzfehler und Distanzwerte bei Testprofilen!

Denkanstoß

Praxisrelevanz	<p>Vorstehende Überlegungen zur Eignungsbestimmung sind sowohl bei der Verwendung von Selektions- als auch von Plazierungsverfahren relevant. Es ging uns</p> <ul style="list-style-type: none"> - um Hinweise auf Probleme und Spezifikationen, - um die Beachtung der Bedingungsvielfalt und - darum, daß auch die Voraussetzungen der verwendeten Modelle reflektiert werden müssen, wenn eine praxisnahe Interpretation erfolgen soll.
Literaturhinweis	<p>Weiteres hierzu in: HELLER 1973, 1976, 1978; PFISTER/SEHRINGER 1977; ROSEMANN 1978.</p> <p>Auf dem vorgezeichneten Weg gelangt man nun zu folgenden Sätzen:</p>
Satz 1	<ul style="list-style-type: none"> ● Schulleistungen sind nicht notwendig normal verteilt.
Satz 2	<ul style="list-style-type: none"> ● Leistungen können sich mit der Entwicklung des Schülers verändern und damit auch die Leistungsunterschiede zwischen Schülern.
Satz 3	<ul style="list-style-type: none"> ● Leistungen sind mehrfach determiniert und stehen teilweise in Wechselwirkung. Hierarchie und Gewichtung der Determinanten sind selbst wieder verschieden. Damit können identische Leistungseffekte einzelner Schüler sehr verschieden aufgebaut sein und verschiedene Nebeneffekte haben.
Satz 4	<ul style="list-style-type: none"> ● Die erbliche Mit-Bedingtheit von Leistungen bewirkt keine Leistungsstabilität, weil äußere Bedingungen einen starken Einfluß ausüben (SKOWRONEK 1973).
Satz 5	<ul style="list-style-type: none"> ● Die personalen Hauptfaktorenklassen der Schulleistung (Begabung, Anstrengung, Fachkompetenz) lassen sich wie alle solche Globalfaktoren wieder aufspalten; für diese Unterfaktoren gilt die Variabilität nach Satz 2 und 4.
Satz 6	<ul style="list-style-type: none"> ● Abgesehen von <i>Zufallsfaktoren</i> beeinflussen auch andere situative Momente die Leistung (z. B. Schwierigkeitsgrad der Aufgabe).
Satz 7	<ul style="list-style-type: none"> ● Das Leistungsverhalten ist aufgrund verschiedener Prädiktorkombinationen nur als Wahrscheinlichkeitsaussage prognostizierbar.
Satz 8	<ul style="list-style-type: none"> ● Statistische Überlegungen bei der psychologisch-pädagogischen Diagnostik sind Teil eines umfassenderen Interpretationsprozesses (vgl. auch Kap. 4).

3.7.3. Die Erfolgsbestimmung

Je nachdem, *welches* Bezugssystem zur *Erfolgsbeurteilung* herangezogen wird, kann die *gleiche* Entscheidung bzw. Entscheidungshandlung bezüglich des »Erfolgs« *unterschiedlich* beurteilt werden.

Eine wichtige Rolle spielen hierbei neben

- *objektiven* Erfolgskriterien (Versetzung, »Mittlere Reife«, Abitur usw.) auch
- *subjektive* Aspekte des Erfolgserlebnisses.

Erfolgskriterien können sein z. B.

- | | |
|-------------|--|
| Kriterium 1 | - Angemessenheit der Ratschläge gemessen am Ableitungsmodus (vgl. PFISTER 1974, S. 68 ff u. 76 ff). |
| Kriterium 2 | - Befolgung der gemeinsam erarbeiteten »Ratschläge«. |
| Kriterium 3 | - Die tatsächlichen Konsequenzen von Entscheidungshandlungen können überzufällig vorausgesagt werden. |
| Kriterium 4 | - Die persönliche Befindlichkeit nach der realisierten Entscheidungshandlung ist objektiv und/oder subjektiv besser als bei der Aufnahme der Beratung. |
| Kriterium 5 | - Die Beratung aktiviert den Ratsuchenden zur eigenen Suche nach Lösungen; sie differenziert seine Vorstellungen, Meinungen, Wertungen. |

- Die Beratung verändert problemrelevante Verhaltensmuster auf das situative Optimum hin.
- Der Ratsuchende ist mit der Beratung zufrieden.

Kriterium 6

Kriterium 7

Sind die verschiedenen positiven Wertungen (aus 1 bis 7) über längere Zeiträume feststellbar, determinieren sie neben den objektiven Erfolgskriterien, mit denen sie nicht selten konfundiert sind, die Effizienz der Beratungsarbeit – hier unter diagnostischem Aspekt.

Es ist für die Praxis zweckmäßig, daß zumindest der Berater *vor* und *nach* deutlich abhebbaren Beratungsstadien den Erfolg nach den genannten Kriterien *abschätzt*. Das Ausmaß, in dem die Erwartungen erfüllt wurden, ist dann ein weiteres, für die Schullaufbahn vielfach das bedeutsamste, Erfolgskriterium.

praktischer Hinweis

Langfristige empirische Bewährungskontrollen über Schuleignungsprognosen sind relativ selten (z. B. HELLER u. a. 1978b). Längsschnittstudien dieser Art liefern jedoch unentbehrliche methodische Grundlagen, gerade auch für die Schulerfolgsprognose des Einzelfalles (vgl. Abschn. 3.6).

3.7.4. Beschreibung eines differentiellen Prognoseansatzes

Schuleignungsermittlung bzw. Schulerfolgsprognose sind Kernbestandteile der Schullaufbahnberatung, die prinzipiell als Entscheidungshilfe aufgefaßt werden kann. In Abschnitt 3.7.2 wurden die wichtigsten methodischen Ansätze einschließlich ihrer entscheidungstheoretischen Grundlagen dargestellt. Im Hinblick auf die konkrete Beratungsproblematik ergibt sich ihr Stellenwert aus übergeordneten Prinzipien der Schulberatung, wobei pädagogische Leitziele bestimmend sind.

Hinweise

Im folgenden wird ein komplexes Prognosemodell für den Schulerfolg beschrieben. Seiner Konzeption liegen umfangreiche empirische Analysen von Bildungsempfehlungen zugrunde (HELLER u. a. 1978b; ROSEMANN 1978).

3.7.4.1. Voraussetzungen

Für das differentielle Prognosemodell (vgl. ROSEMANN 1975; ROSEMANN/ALLHOFF 1982) sind vor allem zwei Annahmen charakteristisch:

- die Multikausalität der Schulleistung bzw. des Schulerfolgs und
- die differentielle Validität entsprechender Prädiktorvariablen.

Annahme 1

Annahme 2

Die *Multikausalität des Schulerfolgs* wird durch zahlreiche empirische Untersuchungen der letzten Jahre gestützt. Eine spezifische Schulleistung und damit ein bestimmter Schulerfolg (z. B. im Gymnasium oder im Leistungskurs A) ist demnach das Resultat eines spezifischen *Bedingungskomplexes* (vgl. Teil A im Studententext II), zu dem

Erläuterung

- individuelle Merkmalskonstellationen (kognitive und nicht-kognitive Merkmalsvariablen der Schülerpersönlichkeit) sowie
- eine Reihe von Sozialisationsfaktoren (das gesamte schulische und außerschulische Lernumfeld) gehören.

Für die prospektive Bestimmung des Schulerfolgs reicht freilich die Kenntnis solcher Leistungsdeterminanten nicht aus. Vielmehr muß noch deren *Beziehung zur Kriteriumsleistung* bekannt sein, d. h. die Prognose muß sich auf jene individuellen Merkmalskonstellationen stützen, die für die zu erbringende

Leistung (oder Eignung) im Einzelfall *relevant* sind. Entsprechende Determinanten werden dann als Prädiktoren verwendet.

Da Prädiktoren *nicht generell*, sondern nur *differenziell* gültig (valide) sind, läßt sich auf der Grundlage eines bestimmten Prädiktors der Schulerfolg für verschiedene Schüler oder Schülergruppen unterschiedlich gut vorhersagen.

Beispiel

So ist z. B. der Vorhersagewert von Intelligenztests bei überdurchschnittlich begabten Schülern, die zudem eine positiv ausgeprägte Arbeitshaltung u. ä. aufweisen, höher zu veranschlagen als bei durchschnittlich begabten Schülern mit ungünstigen Persönlichkeits- und sozialen Lernbedingungen oder gar bei Schülern mit unterdurchschnittlichen Intelligenztestwerten.

Schüler mit positivem Leistungsverhalten und günstigen Sozialisationsbedingungen sind offenbar eher in der Lage, ihre intellektuellen Fähigkeiten in (positive) Leistungen umzusetzen als Schüler mit entsprechend schlechteren Voraussetzungen; der Zusammenhang zwischen Intelligenz und Schulleistung wird hier in viel stärkerem Maße durch sogenannte Moderatorvariablen mitbestimmt. Die einzelnen Prädiktoren sind somit – je nach individueller Merkmalskonstellation – im Hinblick auf die Kriteriumsleistung (z. B. Schulerfolg) differenziell valide.

Diese Erkenntnis findet auch im *differenziellen Prognosemodell* Berücksichtigung, dessen Inhalte durch

- individuelle Merkmalsmuster,
- Typenbildung und
- Prognose aufgrund aufweisbarer Beziehungen zwischen verschiedenen Schülertypen und der Kriteriumsleistung bestimmt sind.

3.7.4.2. Individuelle Merkmalsmuster

Jede Person ist durch eine Reihe von Einzelmerkmalen bzw. Merkmalsgruppierungen gekennzeichnet. Diese stehen in einem theoretisch begründeten und/oder empirisch nachgewiesenen Zusammenhang zu konkreten, beobachtbaren Verhaltensweisen (z. B. Schulleistungen).

Im Hinblick auf den Schulerfolg haben sich vor allem

- kognitive (i. e. S. intellektuelle) Fähigkeiten,
- nicht-kognitive Schülermerkmale (Motive, Interessen, Selbstkonzept, Ängstlichkeit u. ä.) und
- Bedingungen des sozialen (schulischen und familiären) Lernumfeldes als einflußreiche Dimensionen erwiesen.

Diese Einflußgrößen werden in Form von Intelligenztestwerten, Persönlichkeitsvariablen u. ä. operationalisiert. Damit läßt sich für jeden Schüler ein spezifisches Merkmalsmuster bestimmen, das für seine Verhaltensweisen kennzeichnend ist und als »individuelles Merkmalsmuster« in die typologische Prädiktion eingeht (ROSEMANN 1975, 1978).

3.7.4.3. Schülertypen

Es wäre sehr zeitraubend und praktisch auch kaum zu leisten, jedes einzelne individuelle Merkmalsmuster auf seine Beziehung zur Kriteriumsleistung hin zu untersuchen. Dies ist jedoch gar nicht notwendig, da durch Typenbildung – wie ROSEMANN (1978) überzeugend nachweisen konnte – bei einem Minimum von Aufwand in etwa der gleiche Effekt erzielt werden kann.

Die Typenerstellung geht von der für die Verhaltensprognose entscheidenden *Prämisse* aus, daß Personen mit gleichen oder ähnlichen Merkmalsmustern auch identische oder ähnliche Verhaltensweisen zeigen (werden); andererseits kann die gleiche Verhaltensleistung durchaus von verschiedenen Personen(typen) erbracht werden. Mit Hilfe statistischer Gruppierungsverfahren (Cluster-Analyse u. ä.) lassen sich aus der Gesamtzahl untersuchter Schülergruppen merkmalsähnliche Schüler zusammenfassen, die als »Schülertypen« bezeichnet werden können.

Diese *empirisch* ermittelten Typensysteme sind nicht mit den älteren, *intuitiv* gewonnenen Typologien zu verwechseln, deren Ergebnisse empirischer Überprüfung häufig nicht standhalten.

Umfangreiche Analysen mehrjähriger Bewährungskontrollen von Schullaufbahnpfehlungen (durch Lehrer und Bildungsberater/Schulpsychologen) deuten darauf hin, daß etwa ein halbes Dutzend solcher Schülertypen in einem interpretierbaren Zusammenhang zur Kriteriumsleistung steht.

In Tabelle 10 sind die Ergebnisse einer bei 597 Schülern der 4. Grundschulklasse durchgeführten Typenanalyse angeführt.

Abgrenzung

Beispiel

Tabelle 10: Schülertypen und ihre Kennwerte (aus ROSEMANN 1978, S. 132)
(Mit freundlicher Genehmigung des Reinhardt-Verlags, München u. Basel)

Typ	1	2	3	4	5
PSB 1+2	/	+	-	/	-
3	/	+	-	/	-
4	+	+	-	/	-
5	/	+	-	/	-
6	/	+	-	/	-
7	/	/	/	/	/
8	/	/	-	/	/
9	/	+	-	/	-
10	/	+	/	/	/
CFT-IQ	/	+	-	/	-
AzN-IQ	/	+	-	/	-
Anstrengungsbereitschaft	+	++	-	/	--
Arbeitsweise	+	++	-	/	--
Konzentration	+	++	-	/	--
Selbständigkeit	+	++	-	/	--
Einordnungsbereitschaft	+	++	-	/	--
Aufsatz	+	++	-	/	--
Rechtschreiben	+	++	-	/	--
Rechnen	+	++	-	/	--

Die hier wiedergegebenen fünf Typen unterscheiden sich hinsichtlich der angeführten (Prädiktor-)Variablen mehr oder weniger deutlich voneinander:

- Die Schüler des *ersten Typs* sind charakterisiert durch
 - überdurchschnittliche Schulleistungen (zum Zeitpunkt der Schuleignungsprognose, hier in der vierten Grundschulklasse)
 - bei durchschnittlicher Intelligenz
 - und positiver Ausprägung relevanter nicht-kognitiver Persönlichkeitsmerkmale.
- Die Schüler des *zweiten Typs* weisen überall positive bzw. deutlich überdurchschnittliche Merkmalsausprägungen auf.
- Die Schüler des *vierten Typs* zeigen in allen Merkmalen mittlere Werte.
- Die *Typen 3 und 5* sind durch unterdurchschnittliche Kennwerte in fast allen Bereichen gekennzeichnet, wobei die Schüler vom Typ 3 in den nicht-kognitiven Persönlichkeitsdimensionen graduell bessere Werte haben.

Erläuterung

Typ 1

Typ 2

Typ 4

Typ 3 und 5

3.7.4.4. Schulerfolgsprognose

Die Schulerfolgsprognose kann nun aufgrund der zwischen Schülertyp und Kriteriumsleistung eruierten *Beziehung* erfolgen, die zu praktischen Beratungszwecken möglichst über einen größeren Zeitraum (6 bis 9 Jahre) erfaßt werden sollte.

Beispiel
(Fortsetzung)

Für die im Beispiel ermittelten Schülertypen läßt sich auf diese Weise feststellen, welche Schulleistungen die Angehörigen der einzelnen Schülertypen in bestimmten Schulfächern erreichen (vgl. Tab. 11). Somit kann der (spätere) Schulerfolg von (Grund-)Schülern in der Haupt- oder Realschule bzw. im Gymnasium individuell prognostiziert werden.

Erläuterung

Es ist ersichtlich, daß Schüler des *zweiten Typs* in allen drei Hauptfächern die besten Noten aufweisen, wenngleich sich ihre Leistungen von denen des *ersten Typs* nicht signifikant unterscheiden.

Den durchschnittlichen Merkmalsausprägungen des *vierten Typs* entsprechen - erwartungsgemäß - auch durchschnittliche Schülerleistungen.

Anders fällt der Vergleich der *Typen 3 und 5* aus: Obwohl die Angehörigen beider Typen unterdurchschnittliche Intelligenztestleistungen aufweisen, zeigt der Schülertyp 3 ein deutlich besseres Notenbild, was wohl auf die relativ günstigeren Arbeitshaltungsfaktoren u. ä. Merkmalsausprägungen dieser Schüler - im Vergleich zum Typus 5 - zurückgeführt werden kann.

Diese knappen Erläuterungen mögen genügen, da hier nur das *Prinzip* eines differentiellen Prognoseansatzes demonstriert werden soll.

Für die zum ersten Mal zu beratenden Schüler erfolgt die Zuordnung zu den einzelnen Typen unter dem Gesichtspunkt der größten Merkmalsähnlichkeit. Diese wird über einfachen *Profilvergleich* oder mit Hilfe komplizierter statistischer Verfahren (z. B. multiple Diskriminanzanalyse) vorgenommen, wozu allerdings ein hinreichend elaboriertes Typensystem Voraussetzung wäre, dessen Erstellung und statistische Absicherung beim gegenwärtigen Forschungsstand durchaus möglich sind.

Fazit

Die differentielle Schulerfolgsprognose stützt sich auf die zwischen Schülertyp und Kriteriumsleistung ermittelte *Beziehung*, wobei *multivariate* Merkmalsmuster Verwendung finden. Die Anwendung dieses Modells würde den Schullaufbahnberater nicht überflüssig machen, wohl aber seine Arbeit sehr erleichtern.

3.7.4.5. Konsequenzen für die aktuelle Beratungspraxis

Die Vorzüge des skizzierten Diagnoseansatzes liegen vor allem in der stärkeren Berücksichtigung *individueller* Merkmalskomplexe bei der Erarbeitung von Schullaufbahneempfehlungen. Durch den Aufweis gesicherter Zusammenhänge zwischen Schülertyp und konkret definierbaren Leistungsbereichen wird eine gezielte, am Individuum orientierte Schullaufbahnberatung ermöglicht.

Zugleich verweist das differentielle Prognosemodell auf die Notwendigkeit einer *kontinuierlichen* Schulberatung: Durch Beobachtung und Kontrolle möglicher Merkmalsveränderungen wird der individuellen Begabungs- und Bildungsförderung Rechnung getragen; notwendige Maßnahmen können so frühzeitig ergriffen und ihre Effizienz überprüft werden.

Solange jedoch ausreichend elaborierte Typensysteme und ihre Beziehungserfassung zu den wichtigsten schulischen Leistungsbereichen im notwendigen

Umfange *fehlen*, ist eine direkte Anwendung des vorgestellten Prognosemodells noch *nicht* möglich. Trotzdem lassen sich für die aktuelle Beratungspraxis wertvolle Anregungen aus den bisherigen Untersuchungsergebnissen gewinnen. Diese sind gerade auch für die Arbeit des Beratungslehrers von besonderem Interesse.

Tabelle 11: Schulnoten der in Tabelle 10 aufgeführten Schülertypen nach einem Jahr Hauptschulbesuch-A-Kurs (vgl. ROSEMANN 1978, S.135 sowie HELLER et al. 1978b, S.132)

Fach	Typ				
	1	2	3	4	5
Deutsch	2.7	2.5	3.6	3.0	4.0
Englisch	3.0	2.6	4.1	3.4	4.6
Rechnen	2.8	2.7	3.5	3.0	3.9

Bei der Bestimmung des Schulerfolgs wurde bereits die *Bedeutung der Moderatorvariablen* hervorgehoben und im Zusammenhang damit die *differentielle Validität von Intelligenztests*.

Punkt 1

Danach ist die Vorhersagevalidität der Intelligenzvariablen als Prädiktor der Schulleistung um so geringer, je niedriger die Testwerte liegen und je ungünstiger schulleistungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale wie Leistungsmotivation, Konzentration, Arbeitshaltung u. ä. Moderatorvariablen (vom Grundschullehrer) beurteilt werden.

Intelligenzwerte *allein* können deshalb *nicht* als gültige Prädiktoren des Schulerfolgs angesehen werden. Allenfalls erlaubt ihre mehr oder weniger ausschließliche Verwendung bei überdurchschnittlichen Schülern einigermaßen treffsichere Prognosen, besonders dann, wenn bestimmte nicht-kognitive Schülermerkmale ebenfalls günstige Vorbedingungen schaffen.

Bei Schülern mit mittleren oder unterdurchschnittlichen Intelligenzwerten erhalten die nicht-kognitiven Merkmale ein stärkeres Gewicht im Hinblick auf die Vorhersage des Schulerfolgs. Die Prädiktorfunktion von Intelligenzvariablen ist hier im Einzelfall nur schwer abzuschätzen.

Daraus kann die Empfehlung abgeleitet werden, Intelligenzwerte in der Schullaufbahnberatung sehr differenziert zu betrachten. Entsprechende Eignungsmaßstäbe, wie sie etwa in den bekannten Richtwerten oder Kennbereichen in bezug auf Intelligenztests u. ä. Skalen vorliegen (vgl. Abschn. 3.6.2), sollten deshalb bei der Mehrzahl der Schüler mit der nötigen *Vorsicht*, d. h. nur in Verbindung mit Moderatorvariablen, interpretiert werden.

In der Beratungspraxis kommt es auf die *Relativierung* der Bedeutung der Intelligenz als Prädiktorvariable für den Schulerfolg an: Die - pauschal ungerechtfertigte - Überbetonung des Stellenwertes intellektueller Fähigkeiten muß einer umfassenderen Betrachtung weichen, die den individuellen Merkmalskomplexen der Schüler Rechnung trägt. Angesichts der vielfach sehr undifferenzierten Bewertung psychologischer Möglichkeiten der Schuleignungsprognose ist diese Erkenntnis besonders bedeutsam.

Für treffsichere Schulerfolgsprognosen ist eine genaue *Analyse des Lernumfelds* notwendig.

Punkt 2

In bezug auf die Indikatoren des Schulerfolgs (Zensuren u. ä.) wäre zuallererst eine *exakte Definition schulischer Lernziele* erforderlich. Diese müßte einhergehen mit der Objektivierung der Leistungsforderungen sowie entsprechender Urteilsmaßstäbe. Nicht zuletzt muß die Leistungsbewertung selbst verbessert werden (vgl. Abschn. 3.2 bis 3.5).

Hier liegt eine wichtige Aufgabe des Beratungslehrers, der wie kein anderer Beratungsexperte gerade zu diesen Problemen direkten Zugang hat und vielleicht am ehesten die Lehrerkollegen in diesen Fragen methodisch kompetent beraten kann.

Die Prognose des Schulerfolgs kann *prinzipiell* nicht besser sein als die Zuverlässigkeit und Gültigkeit des Bezugskriteriums »Schulleistung«.

Da diese Voraussetzungen sehr oft nicht erfüllt sind, muß sich der Schullaufbahnberater eine gewisse *Flexibilität bezüglich der Entscheidungsgrundlagen* bewahren. Diese Empfehlung beinhaltet gegebenenfalls die Notwendigkeit,

- regionale Unterschiede der Schülermerkmale (z. B. in den Testergebnissen) zu kontrollieren,
- die Lernanforderungen der weiterführenden Schulen des Einzugsgebietes zu analysieren und
- die sozio-kulturellen Bedingungen der betreffenden Wohnregion differenziert in die Beratung einzubeziehen.

Punkt 3

Nach übereinstimmenden Befunden verschiedener Untersuchungen (z. B. ALLINGER und HELLER 1975, LANGFELDT 1977, HELLER u. a. 1978b) sind im Durchschnitt bei etwa einem Drittel der (Grund-)Schüler *Diskrepanzen* zwischen den Empfehlungen von Klassenlehrer und Bildungsberater/Schulpsychologen. - sofern beide Instanzen *unabhängig* urteilen - zu erwarten. Diese Schüler stellen die eigentliche Klientel der Schullaufbahnberatung (durch Beratungslehrer und/oder Schulpsychologen) beim Übergang zu den weiterführenden Schulen.

Zur Identifizierung und gezielten Beratung dieser Schüler erscheint eine *sequentielle Entscheidungsstrategie* auf Klassifikationsbasis am besten geeignet. In Anlehnung an CRONBACH und GLESER (1965) hat LANGFELDT (1977) ein Zwei-Phasen-Modell entworfen, das in Abb. 25 wiedergegeben wird.

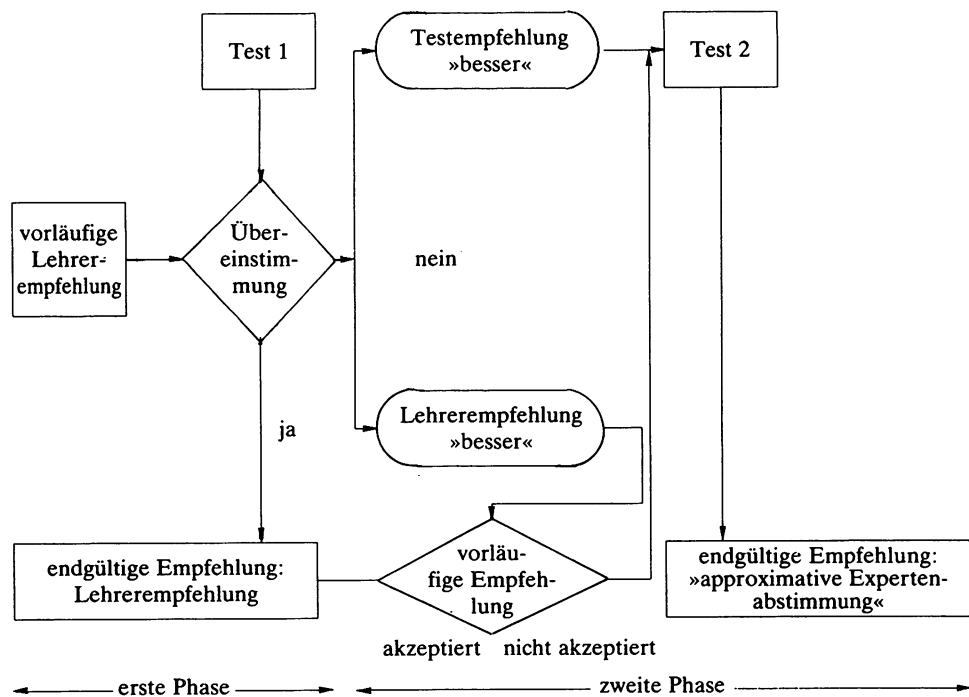


Abbildung 25: Modell zur sukzessiven Erarbeitung von Bildungsempfehlungen in der Schullaufbahnberatung (nach LANGFELDT 1977, S. 135)

Zunächst wird das (Grund-)Schulgutachten bzw. die (Klassen-)Lehrerempfehlung bezüglich der Schullaufbahn mit dem Eignungsurteil einer Testbatterie (Test 1) verglichen.

Erläuterungen

Stimmen die beiden Urteilsinstanzen überein, kann eine »endgültige« Bildungsempfehlung ausgesprochen werden. Die Testinstanz steht hier *pars pro toto*, d. h. für die gesamte diagnostische Erhebung im Rahmen eines Beratungsvorgangs (z. B. durch den Beratungslehrer).

Alternative 1

Sofern Lehrer- und Testurteil *nicht* übereinstimmen, folgt auf die erste eine zweite Untersuchungsphase. In dieser zweiten Phase wird, gegebenenfalls unter Zuhilfenahme weiterer Informationsquellen (Test 2), eine vorläufige bzw. endgültige Bildungsempfehlung erarbeitet.

Alternative 2

Bei sogenannten *Problemfällen*, in denen die eignungsdiagnostischen Befunde und andere Urteilsgrundlagen nicht eindeutig genug sind, empfiehlt sich eine enge Zusammenarbeit zwischen der Schule bzw. dem Beratungslehrer und der (regionalen) Bildungs- und Schulpsychologischen Beratungsstelle. Probleme dieser Art lassen sich in der Regel besser in Teamarbeit lösen, wobei Verfahren der »approximativen Expertenabstimmung« (AURIN u. a. 1968) in der einen oder anderen Variante bevorzugt werden.

Die computergestützte Interpretation diagnostischer Eignungsbefunde kann hierbei wichtige Dienste leisten, nicht aber das Beratungsgespräch ersetzen oder gar die Arbeit des Schullaufbahnberaters überflüssig machen (HELLER 1976).

Unter dem Begriff *approximative Expertenabstimmung* wird ein Auswertungs- und Interpretationsverfahren verstanden, für das die sukzessive Abstimmung der Urteilsfindung zwischen verschiedenen Experten (Lehrer bzw. Beratungslehrer und Schulpsychologe/Bildungsberater) charakteristisch ist. Die Schuleignungsfindung erfolgt hier praktisch »durch eine differenzierte Strukturanalyse aller zur Verfügung stehenden Informationen aus den psychologischen Methoden und dem schulischen Leistungsstand« unter Verwendung bekannter Verfahren zur Profilanalyse (vgl. Abschn. 3.6.2 und 3.7.2).

Begriffsklärung

Hauptziel jeder approximativen Expertenabstimmung ist das *Gespräch* der Berater/Beurteiler untereinander sowie mit dem Probanden. Durch die erweiterte Informationsbasis und die direkte Einbeziehung der Beteiligten kann so eine kritische Reflexion erfolgen in bezug auf

- die (schulischen) Möglichkeiten der einzelnen Probanden,
- das Vorgehen der beteiligten »Experten« (Lehrer und Psychologe) und
- die adäquate Vermittlung von Informationen (vgl. BETHÄUSER und REICHENBECHER 1976, S. 873 ff).

Eine gezielte Schullaufbahnberatung kann natürlich auch dann angezeigt sein, wenn die Ursachen diskrepanter Meinungen in persönlichen Vorurteilen, Abwehrhaltungen u. ä. gegenüber einer qualifizierten Schulbildung – trotz eindeutiger Eignungsvoraussetzungen – zu suchen sind (siehe ergänzend Basistext III, Kap. 1).

Die zuletzt diskutierten Ad-hoc-Maßnahmen zur Verbesserung der Beratungspraxis stehen im Einklang mit den Verfahrensprinzipien eines differentiellen Diagnoseansatzes. Dabei geht es primär

- *nicht* um Selektionen in der Form einseitiger Zuordnung (von Schülern) zu bestimmten Bildungsformen (Schultypen, Leistungskursen usw.),
- sondern um den *direkten* Bezug von individuellen Lernvoraussetzungen (Merkmalsmustern, Prädiktorkombinationen) und bestimmten schulischen Leistungsbereichen im Sinne der Klassifikation (vgl. HELLER 1975, S. 485 ff. sowie 1979).

Im Zentrum so verstandener Schullaufbahnberatung stünde die *Koordination* von Leistungsschwerpunkten auf individueller und institutioneller Basis mit dem Ziel, jedem einzelnen Schüler eine optimale Schulbildung zu ermöglichen. Die differentielle Schuleignungsprognose ist grundlegendes Element einer solchen Beratungskonzeption.

Aufgabe 26

Erörtern Sie die Hypothese von der Multikausalität der Schulleistung im Kontext des differentiellen Prognoseansatzes!

.....

.....

.....

.....

.....

Aufgabe 27

Welche Rolle spielen die Moderatorvariablen im Hinblick auf die Schulerfolgsprognose?

.....

.....

.....

.....

.....

Aufgabe 28

Welche Möglichkeiten gibt es, das Bezugskriterium »Schulerfolg« zu objektivieren?

.....

.....

.....

.....

.....

Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem Tatbestand der differentiellen Validität von Intelligenztests in bezug auf die Schuleignungsprognose?

Aufgabe 29

.....

.....

.....

.....

.....

3.8. Schuleingangsdiagnostik

In Abschn. 2.1 wurden die für den Schulerfolg relevanten *Persönlichkeitsbereiche* und *Außeneinflüsse* (vor allem Schule und Elternhaus) skizziert und gewichtet.

Anknüpfung

Bei jeder einzelnen *Einschulungsuntersuchung* müssen diese Einflußfaktoren neu erfaßt und in ihrem Zusammenwirken beurteilt werden. Damit sind auch die *diagnostischen Dimensionen* abgesteckt.

Die Schule, gleichzeitig regelhaft und situationsabhängig, ist zwar kaum meßbar, muß aber dennoch in Beratungsfragen und -konsequenzen stets eingepplant werden, da sie schicksalhafte Bedeutung bekommen kann.

3.8.1. Diagnostische Dimensionen und ihre Erfassung

3.8.1.1. Persönlichkeitsmerkmale

Während für die Erfassung der besonders einflußstarken

- *kognitiven* Persönlichkeitsmerkmale eine Großzahl von Intelligenztests/Schulreifeftests/Sprachtests usw. angeboten wird, sind für die
- *motivationalen* (z. B. Konzentration, Ausdauer, Ängstlichkeit) sowie die mehr
- *körperlichen* Lernvoraussetzungen (z. B. Motorik) bisher wenige und für die
- *sozialen* Lernvoraussetzungen praktisch keine Tests im Angebot zu finden.

Eine Übersicht über gebräuchliche »Normorientierte Verfahren zur Schuleignungsdiagnose und zur Feststellung des ersten Schulerfolgs« finden Sie in Abschn. 3.8.5 (Tab. 12).

Verweis

Damit kommt bereits im Testangebot die *Lückenhaftigkeit* und *Einseitigkeit* einer Testdiagnose zum Ausdruck, auf die sich Lehrer in ihrem Schulreifeurteil nicht selten ausschließlich verlassen zu können glauben. Sie liegt aber auch noch im *Stichprobencharakter* (welche Teilbereiche erstunterrichtsrelevanter Leistungen erfaßt der Test, welche nicht?) sowie in der *Standardisierung* und *Güte* (Gütekriterien) des Tests.

Relativierung

Die speziell für den ersten Schulerfolg notwendigen »Lernfähigkeiten« lassen sich mit dem verfügbaren Testangebot höchstens ansatzweise erfassen.

Tests sind deshalb in allen zu beurteilenden Persönlichkeitsbereichen als *Alleindiagnostika* abzulehnen. Sie haben eine *diagnoseergänzende* und *-abstützende Funktion*.

Im Zentrum der Schulfähigkeitsdiagnose sollte die *Verhaltensbeobachtung* stehen, entweder in Form der

- *halbstandardisierten Verhaltensbeobachtung* (vgl. hierzu Tab. 13: »Merkmalsraster zur Erfassung schulischer Lernvoraussetzungen« in Abschn. 3.8.5) oder als
- *standardisierte Interaktionsanalyse* z. B. nach FLANDERS oder BALES (vgl. dazu Abschn. 3.5.3 und Studententext II, Teil D) bzw. nach den Konzepten der Verhaltensmodifikation.

Erläuterung

Während die halbstandardisierte Form der Verhaltensbeobachtung eher unterrichtsbegleitend gedacht ist und vor allem der Erfassung von besonderen *Leistungsverläufen* und *-ergebnissen* dient (Sensumotorik, Kognition, Steuerung und Motivation), können bei auftretenden Problemsituationen bestimmte *Störungsstellen im Interaktionsgeschehen* mit der Interaktionsanalyse erfaßt werden. Sie kann folgende und ähnliche Fragen klären:

- Auf welche spezielle Verhaltensform des Lehrers reagiert der Schüler »unerwünscht«?
- Wie reagiert der Lehrer auf bestimmte Verhaltensformen eines Schülers?

Diese Form der systematischen Beobachtung kann nur durch einen neutralen Beobachter, durch Tonband- oder Videoaufnahmen geschehen; mit diesem Verfahren wird gleichzeitig auch die den Schulerfolg mitbestimmende Variable *Lehrerpersönlichkeit* erfaßt.

3.8.1.2. Die soziale Herkunft

Daten über die soziale Herkunft eines Schulanfängers können

- einerseits zur *Aufhellung* von *Abweichungen* und *Auffälligkeiten* im Lern-, Leistungs- und Sozialverhalten eines Schulanfängers verhelfen,
- andererseits aber auch *Möglichkeiten der Einflußnahme auf das Elternverhalten* abklären: Wie aufgeschlossen oder verschlossen, wie flexibel oder rigide sind Eltern z. B. gegenüber der Einsicht in die möglicherweise bei ihnen liegenden Ursachen mangelnder Schulfähigkeit ihres Kindes und für die Annahme des Rates, ihr Verhalten ihrem Kind gegenüber zukünftig in bestimmter Weise zu verändern?

Für die Erfassung des familiären Bezugfeldes eines Schulanfängers bieten sich vor allem zwei diagnostische Verfahren an:

Verfahren 1
Verfahren 2

- der *Fragebogen* und
- das *Interview*.

Der Einsatz eines *anamnestischen Fragebogens* empfiehlt sich z. B. parallel zu der meist ca. 3 Monate vor Schuljahresbeginn liegenden Schulanmeldung oder Schuleinschreibung.

Hilfreich und informativ kann es sein, wenn man neben dem Erziehungsberechtigten auch noch die *Kindergärtnerin* einen entsprechenden Fragebogen über ihre Erfahrungen mit diesem oder jenem Kinde ausfüllen läßt.

Literatur-
hinweis

G. STREBEL entwickelte den »Anamnestischen Elternfragebogen« und den »Fragebogen für die Kindergärtnerin«, die beide im Antonius-Verlag in Solothurn erschienen sind.

Ein *Interview* zur Anamnese sowie zur Planung und Abstimmung der Konsequenzen könnte an die Formalitäten der Schulanmeldung angeschlossen werden, insbesondere, wenn

- Kinder vorzeitig eingeschult werden sollen,
- Eltern schulpflichtig gewordener Kinder Einschulungsbedenken haben oder
- das zur Schuleinschreibung mitgebrachte Kind sich verhaltensauffällig zeigt.

Häufiger wird ein Interview erst später, nach Erhebung erster diagnostischer Daten oder zur Abklärung aufgetretener Meinungsverschiedenheiten zwischen Schule und Eltern notwendig.

3.8.2. Was leisten herkömmliche Schulreifetests?

Grundsätzlich unterscheidet man zwei Arten von Schulreifetests:

- *Globaltests*:

Zu diesen Tests zählt z. B. der Grundleistungstest von KERN (GLT), der als zentrale schulische Lernvoraussetzung die »Gliederungsfähigkeit« erfaßt.

Form 1
Beispiel

- *Funktionstests*:

In diese Kategorie gehört der Münchner Aufnahmetest (MST) mit Untertests zu verschiedenen Einzelfunktionen wie

- Feinmotorik,
- Formauffassung,
- Größenverhältnisse,
- Spracherfassung,
- Inhaltserfassung.

Form 2
Beispiel

Eine Vergleichsüberprüfung der prognostischen Validität von Schulreifetests im Rahmen der Augsburger Großuntersuchungen an Schulanfängern (KRAPP/MANDL 1971) ergab, daß

Untersuchung

- die Fehlerrate bei den nach den Testergebnissen gestellten Erfolgsprognosen mit 4,3 bis 8,2% relativ niedrig lag;
- die Fehlerrate bei den Mißerfolgsprognosen (»nicht schulfähig«) mit 52,6% bis 66,2% aber - angesichts der Rückstellkonsequenzen - unvertretbar hoch war;
- der wenig differenzierende Grundleistungstest trotz niedriger Validität ($r = .47$) den geringsten Fehlerprognoseanteil zeigte, und zwar weitgehend im Gegensatz zu dem Münchner Aufnahmetest mit dem höchsten Validitätskoeffizienten ($r = .58$).

Ergebnis 1

Ergebnis 2

Ergebnis 3

Man kann diesen scheinbaren Widerspruch darauf zurückführen, daß der Testgrenzwert für die Entscheidung »schulfähig«/»nicht schulfähig« beim MST zu hoch angesetzt wurde, weshalb sich unter den »Testversagern« ein relativ hoher Anteil tatsächlich schulfähiger Kinder befand.

Erklärungsansatz

Diese Feststellung führt zu einem entscheidungstheoretischen Problem:

Versucht der Test eine möglichst starke Absicherung gegen den *Fehler I* (Aufnahme Nicht-Grundschulgeeigneter), so wächst die Gefahr des *Fehlers II* (Abweisung tatsächlich Grundschulgeeigneter).

Problematik

Bemüht man sich dagegen, möglichst wenige Schulanfänger ungerechtfertigterweise zurückzustellen (Fehler II), erhöht sich zugleich die Wahrscheinlichkeit, nicht-schulfähige Kinder aufzunehmen (Fehler I).

Zur Wahl stehen damit entweder die

- »*Selektionsentscheidungen*«, d. h. die Tendenz, möglichst kein Risiko bei der Schulaufnahme Ungeeigneter einzugehen und dafür eher Geeignete zurückzustellen (Fehler I) oder die

- »pädagogischen Entscheidungen«, d. h. der Versuch, keine Fehler bei der Abweisung Geeigneter zu begehen und damit das Risiko inkauf zu nehmen, eher Nichtgeeignete aufzunehmen (Fehler II) und individuell fördern zu müssen.

Die bisherigen Erfahrungen und das vorliegende Zahlenmaterial legen den Schluß nahe, daß unsere Schulreifetests bevorzugt als Selektionsinstrumente eingesetzt werden.

Fazit	Reduziert man den diagnostischen und prognostischen Anspruch an Einschulungstests, dann können sie als erste Informationsquellen zur Identifizierung potentieller Schulversager verwendet werden, um einem Schulversagen entgegenzuwirken: <ul style="list-style-type: none"> - Pädagogische Tests sollten Grundlage dafür sein, daß Schüler angemessen gefördert werden. - Aufgrund der zu niedrigen Untertestgültigkeiten ist das Maß diagnostisch legitimierbarer Empfehlungen für individuelle pädagogisch-didaktische Maßnahmen vorerst noch unbefriedigend.
Literaturhinweis	Eine ausführliche Darstellung dieses Themas finden Sie bei RÜDIGER/KORMANN/PEEZ (1976, S. 177-212).

3.8.3. Lerntests als Möglichkeit einer Verbesserung der Einschulungsdiagnose

Wenn man davon ausgeht, daß Schulerfolge Resultate von Lernprozessen sind, dann müßte eine Batterie *erstunterrichtsrelevanter Lernaufgaben* eine bessere Diagnose schulischer Lernvoraussetzungen und eine bessere Prognose des ersten Schulerfolgs ermöglichen als die herkömmlichen Denk- und Fertigkeitstests.

Solche Lernfähigkeitstests begann man in den letzten 10 Jahren zu entwickeln. Abbildung 26 stellt das Grundmuster eines solchen Tests vor, wie es von GUTHKE (1972) empfohlen wird.

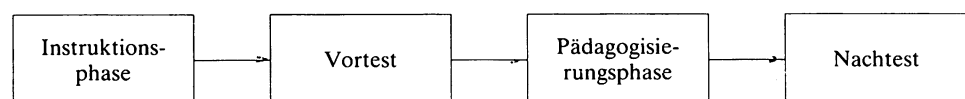


Abbildung 26: Verlaufsstruktur eines Lerntests

Literaturhinweis	<p>Weitere Hinweise finden Sie bei</p> <ul style="list-style-type: none"> • EBERLE, G./KORNMAN, R.: Anforderungsorientierte Leistungsdiagnostik. In: HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsdiagnostik in der Schule. Huber. Bern 1984. • KORMANN, A.: Lerntests als Alternative zu herkömmlichen Schultests. In: BOLSCO, D./SCHWARZER, Ch. (Hrsg.): Beurteilen in der Grundschule. Urban & Schwarzenberg. München 1979. • KORMANN, A.: Schulleistungsspezifische Lerntests. In: HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsdiagnostik in der Schule. Huber. Bern 1984.
------------------	--

An den Einsatz von Lerntests knüpfen sich folgende *Erwartungen*:

- Verbesserung der diagnostischen Information infolge mehrerer Messungen (vor allem des *Lernzuwachses*),
- Erhöhung der *Testgültigkeiten*,

- bessere Repräsentation *schultypischer Leistungsanforderungen*,
- eine bessere *Verzahnung von Diagnostik und Förderung* aufgrund genauerer differential-diagnostischer Befunde.

Diese Erwartungen erfüllten sich bis heute *nur teilweise*. Die Befunde sprechen dafür, daß Lerntests eine *zuverlässigere Erfassung potentieller Schulversager* versprechen als z. B. Begabungs- und Intelligenztests allein.

Beratungs-
relevanz

Bis heute gibt es nur *relativ wenige* Lerntests, wie z. B. den Analogien-Lerntest, die den Erwerb kognitiver Lösungsmuster prüfen. An verschiedenen Orten wird aber gegenwärtig an der Entwicklung solcher Tests weitergearbeitet (vgl. KORMANN 1984b):

Entwicklungs-
stand

- Symbol-Lerntests,
- Wahrnehmungsförderungstests,
- Kreativitätsförderungstests usw.

Auf die besonderen methodischen Probleme (wie Verrechnung des Lernzuwachses, Vermeidung von »Deckeneffekten«, Skalierungs- und Normierungsfragen) sei an dieser Stelle nur hingewiesen (vgl. KORNMAN 1984a).

Problemati-
sierung

3.8.4. Organisation der Schulfähigkeitsuntersuchung

Zur optimalen Ausschöpfung diagnostisch relevanter Informationen sollte die Schulfähigkeitsuntersuchung in *drei Stadien* vorgenommen werden:

- *Zum Zeitpunkt der Schulanmeldung/Schuleinschreibung* Stadium 1
Der einschreibende Erziehungsberechtigte füllt einen *anamnestischen Fragebogen* aus und/oder stellt sich einem kurzen anamnestischen Gespräch mit dem einschreibenden Lehrer/Beratungslehrer.
Während dieser Zeit wird dem angemeldeten Kind angeboten, in einem Nachbarraum
 - etwas zu *malen*,
 - etwas zu *formen, legen* oder *bauen* (Konfliktversuch),
 - eine *Lernaufgabe* zu lösen,
 - etwas zu *erzählen* (Sprache!),
 - ein *Gruppenspiel* mit einigen anderen Kindern zu spielen.
 Die *Beobachtung* des Kindes kann z. B. mit Hilfe des »Merkmalsrasters zur Erfassung schulischer Lernvoraussetzungen« (siehe Tab. 13) durchgeführt werden.
- *In der zweiten Woche des ersten Schuljahres* Stadium 2
Durchführung eines *Gruppentests* zur Einschulung als Grobsieb zur Feststellung der Schulfähigkeit und gegebenenfalls vorhandener Fähigkeitsdefizite (siehe Tab. 12: »Normorientierte Verfahren zur Schuleingangsdiagnose und zur Feststellung des ersten Schulerfolgs«).
Bei »Problemkindern« muß dann über weitere Maßnahmen entschieden werden. Das kann sein:
 - eine weitere Differentialdiagnose (Individualuntersuchung),
 - der Einsatz besonderer flankierender Fördermaßnahmen,
 - der Schulkindergartenbesuch,
 - die Empfehlung einer Überprüfung auf Sonderschulbedürftigkeit.
- *Anschließend können* Stadium 3
 - eine *Individualuntersuchung*,
 - ein erneutes Klärungs- und Planungsgespräch mit den Eltern,

- Behandlungs- bzw. Überweisungsmaßnahmen notwendig werden.

3.8.5. Perspektiven der Prozeßdiagnose: ein mehrdimensionales Modell

An die Schuleingangsdiagnose sollte sich möglichst eine *diagnosegeleitete Entwicklungshilfe und Lernwegdifferenzierung* anschließen (vgl. auch Basistext III, Abschn. 1.4.2).

Eine zu pädagogischen Konsequenzen und Lernweg-(Treatment-)Zuweisungen verhelfende Schuleingangsdiagnose sollte dabei Aufschluß geben können über

- die Art (Verlaufsform) *individuellen Umgangs- und Lernverhaltens* und
- das Ausmaß der durch Lernanregungen bewirkbaren *Verhaltensänderungen*;

sie sollte darüber hinaus retrospektiv Einblicke vermitteln in die *vorausgegangene Entwicklung* der individuellen Lern- und Leistungsvoraussetzungen (RÜDIGER in MANDL/KRAPP 1977).

Eine solche auf Lern- und Entwicklungs-»Prozesse« bezogene Diagnose nennen wir »*Prozeßdiagnose*«. Dabei lassen sich mehrere Arten unterscheiden:

- *im weiteren Sinn* erfaßt sie die individuelle Lerngeschichte und ihre Bedingungen.
- *im engeren Sinne* leitet und begleitet sie den speziellen schulischen Lernweg, indem sie
 - *curriculumübergreifende*, individuell relativ konstante *Verhaltenstendenzen* (Strategien) und repräsentative Lernfunktionen und
 - *intracurriculare Lernzugewinne*
 erfaßt, um fortlaufend den Lernweg zu differenzieren bzw. zu individualisieren.

- | | |
|--------------|--|
| Konsequenz 1 | <ul style="list-style-type: none"> • den jeweiligen Lern- und Leistungsvoraussetzungen des Schulanfängers <i>angemessenere, wirksamere Individualisierung</i> des Unterrichts sowie der speziellen Förderung von sogenannten »Risikokindern«; |
| Konsequenz 2 | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Reduzierung verhaltensverfestigender Zuschreibungsprozesse (Labeling)</i>, wie sie gerade der undifferenzierten und punktuellen Schuleingangsdiagnose angelastet werden. |

Tabelle 12: Normenorientierte Verfahren zur Schuleingangsdiagnose und zur Feststellung des ersten Schulerfolgs (RÜDIGER u. a. 1976, S. 236–239)
(mit freundlicher Genehmigung des Reinhardt-Verlags, München)

Dimension	Beispiele für Verfahren	Testautor(en)	Art	Durchführungszeit	Verlag/Quelle	
Schulfähigkeit	Auslesetest für Schulneulinge (Münchener Schulreifetest), Form C	M. Walter u. a.	G	ca. 50 Min. für den Haupttest	Münchener Testinstitut	
	Duisburger Vor- und Einschulungstest (DVET)	R. Meis	G	55–70 Min.	Beltz, Weinheim	
	Frankfurter Schulreifetest (FST)	H. Roth u. a.	G	ca. 60 Min.	Beltz, Weinheim	
	Göppinger Schuleignungstest	A. Kleiner	G	ca. 50 Min. ohne Vorübung	Arbeitsgemeinschaft f. Schultests, Schwäbisch Gmünd	
	Paralleltest zum Grundleistungstest	A. Kern	G/E	–	Ehrenwirth, München	
	Heidelberger sprachfreier Schulreifetest (HSST)	H. Kratzmeier	E	40–60 Min.	Marhold, Berlin	
	Mannheimer-Schuleingangs-Diagnostikum (MSD)	R. Jäger u. a.	G	ca. 60 Min.	Beltz, Weinheim	
	Reutlinger Test für Schulanfänger (RST)	H. Kratzmeier	G	30–35 Min.	Beltz, Weinheim	
	Der Schulreifetest, Form B (Wiener Verfahren)	Karas/Seyfried	G/E	ca. 60 Min.	Ketterl, Wien	
	Weilburger Testaufgaben f. Schulanfänger (WTA) (Kurzform: 6 Untertests)	H. Hetzer/L. Tent	G	ca. 90 Min.	Beltz, Weinheim	
	Ergänzende Verfahren	H. Hetzer/L. Tent	G	ca. 60 Min.	Beltz, Weinheim	
	Intelligenz	Hamburg-Wechsler-Intelligenz-Test f. Kinder (HAWIK)	Hardesty/Priester/Wechsler	E	–	Huber, Bern
		Kurzform des HAWIK für lernbehinderte Sonderschulanwärter*	Schmalohr/Winkelmann	E	–	Heilpädagog. Forschung 1971/3 S. 165–177
Hannover-Wechsler-Intelligenztest für das Vorschulalter (HAWIVA)*		Eggert/Schuck	E	–	Huber, Bern	
Testbatterie für geistig behinderte Kinder (TBGB)*		Bondy/Cohen Eggert/Lüer	E	150–240 Min. Kurzform: ca. 75 Min.	Beltz, Weinheim	
Gruppenintelligenztest für lernbehinderte Sonderschüler (CMM-LB)*		Eggert/Schuck/ Raatz	G	30–40 Min.	Beltz, Weinheim	
Columbia-Mental-Maturity-Scale (CMM 1–3)		Eggert/Schuck/ Raatz	G	ca. 30 Min.	Beltz, Weinheim	
Bildertest 1–2 (BT 1–2)		Mellone/Thomson, Bearb.: Horn/ Schwarz	G	90–110 Min.	Beltz, Weinheim	
Bildertest 2–3 (BT 2–3)		Emmett; Bearb.: Ingenkamp	G	ca. 90 Min.	Beltz, Weinheim	
Mengen- erfassung Schulleistung		Frankfurter Tests f. Fünfjährige – Mengen (FTF-M)	Möhling/Raatz/ Ruchti	E	ca. 10 Min.	Beltz, Weinheim
	Schulleistungstestbatterie für Lernbehinderte, Leistungsstufe 1 (SBL I); Leistungsstufe 2 (SBL II)*	Kautter/Storz Kautter/Storz	G G	ca. 75 Min. ca. 75 Min.	Beltz, Weinheim Beltz, Weinheim	
	Schulleistungstest lernbehinderter Kinder*	Reinartz	G	ca. 50 Min.	Marhold, Berlin	
	Allgemeiner Schulleistungstest f. 2. Klassen (AST 2)	Rieder	G	ca. 90 Min.	Beltz, Weinheim	
	Allgemeiner Schulleistungstest f. 3. Klassen (AST 3)	Fippinger	G	ca. 90 Min.	Beltz, Weinheim	

Tab. 12 (Fortsetzung)

Dimension	Beispiele für Verfahren	Testautor(en)	Art	Durchführungszeit	Verlag/Quelle
	Allgemeiner Schulleistungstest f. 4. Klassen (AST 4)	Fippinger	G	ca. 90 Min.	Beltz, Weinheim
Sprache/ Wortschatz	Psycholinguistischer Entwicklungstest (PET)	Angermeier	E	ca. 60 Min.	Beltz, Weinheim
	Wortschatztest für Schulanfänger (WSS 1)	I. und J. Kamratowski	E	ca. 30 Min.	Beltz, Weinheim
	Frankfurter Tests f. Fünfjährige – Wortschatz (FTF-W)	Möhling/Raatz/Ruchti	E	ca. 10 Min.	Beltz, Weinheim
	Lesetest für 2. Klassen (LT 2)	Samtleben/Biglmaier/Ingenkamp	G	ca. 90 Min.	Beltz, Weinheim
Konzentration	Frankfurter Tests für Fünfjährige – Konz. (FTF-K)	Raatz/Möhling/Ruchti	G	10–15 Min.	Beltz, Weinheim
	Konzentrationstest für 1. Klassen (KT 1)	Raatz/Möhling/Ruchti	G	ca. 10 Min.	Beltz, Weinheim
	Differentieller Leistungstest – KE (DL-KE)	E. W. u. G. Kleber	G	ca. 25 Min.	Hogrefe, Göttingen Westermann, Braunschweig
Visuelle Wahrnehmung	Frostigs Entwicklungstest d. visuellen Wahrnehmung	Lockowandt	E/G	ca. 50 Min.	Beltz, Weinheim
Motorik und Händigkeit**	Körper-Koordinationstest für Kinder (KTK)*	Kiphard/Schilling	E	20 Min.	Beltz, Weinheim
	Kurzform LOS KF 18 der Hamburger-Lincoln-Oseretzky-Skala*	Eggert	E	30 Min.	Beltz, Weinheim
	Hand-Dominanz-Test (HDT)	Steingrüber	E/G	15–20 Min.	Hogrefe, Göttingen

* Mit Sternchen versehene Verfahren: besonders zur Differentialdiagnose geistigbehinderter bzw. lernbehinderter Kinder konstruierte Tests.

** vgl. hierzu die Monographie von J. F. Ullmann: Psychologie der Lateralität, 1974, Bern/Stuttgart/Wien.

E = Einzelverfahren; G = Gruppentest

Tabelle 13: Merkmalsraster zur Erfassung schulischer Lernvoraussetzungen (Auswahl)
(aus: RÜDIGER u. a. 1976, S. 229–232)

Allgemeine Lernvoraussetzungen	Beispiele, die Prädiktorfunktion haben und sich z. T. gleichzeitig als Übungsformen zum Funktionstraining verstehen können	Prädiktor (P) gravierende (od. sekund.) Prädiktorfunktion; (Ü) als Übung verwendbar; (T) Aufgabe in Tests
1. Körper, Sinne Motorik		
1.1 körperl. Entwicklungsstand	. Größe, Gewicht; »säkulare Akzeleration«	P
1.2 Gesundheit, einschl. phys. Belastbarkeit	. relativ geringe Krankheitsanfälligkeit (ausgenommen Kinderkrankheiten)	P
1.3 allgemeine Sinnes-tüchtigkeit*	. bes. Seh-, Hör-, Tastfunktion	P
1.4 psychomotorische Koordination (Grob- u. Feinmotorik)*	. gymnastisches Schwingen; Perlen aufreihen; Ornamente/Muster abzeichnen	P, Ü P, Ü, T
1.5 Seitendominanz (links-rechts)	. Richtung beim Zeichnen oft von rechts nach links; etwas Ungewohntes verrichten lassen (links?)	(P) (Ü)
2. Sozialbezug		
2.1 Korrespondenzfähigkeit*; Beachtung sozialer Spielregeln	. Gesellschaftsspiel; Rollenspiel; Akzeptieren von Vorschlägen anderer	(P), Ü
2.2 Rollenflexibilität	. Rollenwechsel im Rollenspiel	(P), Ü
2.3 Anpassungsfähigkeit	. allgemein gestellte Forderungen vom einzelnen als verbindlich erlebt	(P), Ü
2.4 Selbständigkeit*	. Alleinerledigung alltäglicher Verrichtungen und einzelner Aufgaben	(P), Ü
2.5 Selbstvertrauen/Anspruchsniveau	. wagt sich auch an unbekannte Aufgaben heran	(P)
2.6 Konfliktstabilität (relative Verhaltensstabilität, weil Konflikte relativ ertragen und gelegentlich bewältigen können)	. Selbstdurchsetzung bei Konflikten . Konflikte verbalisieren (Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining)	(P) (P), Ü Ü
3. Antrieb und Steuerung		
3.1 Spontanaktivität*	. Bauen mit unstrukturier-tem Material	(P), Ü
3.2 aktueller Triebverzicht	. warten; bei der Sache bleiben können	P
3.3 Aufgabehaltung/ »Werkreife«	. Vorgehen nach Vorschrift und Plan; Lösen mehrgliedriger Aufgabenfolgen	P, Ü
3.4 Ausdauer und Konzentration	. Freude an Sortier- und Geduldspielen; Übertragen vorgezeichneter Muster in »Punktquadrate«	P, Ü P, Ü, T
3.5 Neugierverhalten, Lernmotivation	. Verstärkt werden durch Information von anderen; spontan Fragen stellen; Interessierbarkeit für Kinderbücher, Mengenrelationen, usw.	P, Ü

Tabelle 13 (Fortsetzung)

Allgemeine Lernvoraussetzungen	Beispiele, die Prädiktorfunktion haben und sich z. T. gleichzeitig als Übungsformen zum Funktionstraining verstehen können	Prädiktor (P) gravierende (od. sekund.) Prädiktorfunktion; (Ü) als Übung verwendbar; (T) Aufgabe in Tests
3.6 Leistungsmotivation	. Beachten von Gütemaßstäben; Freude an Wettbewerbssituationen	P, Ü
3.7 Selbstkritik (im Ansatz)	. Ansätze objektiveren Vergleichs von Eigen- und Fremdleistung	(P), Ü
4. Kognition		
4.1 sachliche Einstellung (Kritik im Ansatz)	. Bilderreihen ordnen; Turmbau; abgebildete Absurditäten erfassen	(P), Ü
4.2 einzelheitliche Beachtung ganzer Gestalten	. Muster fortsetzen; Männchen malen; Übertragen vorgezeichneter Muster in »Punktquadrate«	P, Ü, T P, Ü, T
4.3 Raumlage-Stabilität	. Spiegelbilder finden; Richtungswechsel auf Bildern erfassen	P, Ü, T P, Ü, T
4.4 Sprache*/erste Vergegenständlichung	. Gebrauch von Wortschatz und Syntax beim Erzählen; Verbalisieren von Spielaktivitäten; Notationen beim silberhythmischen Sprechen	P, Ü Ü Ü
4.5 Begriffsbildung	. Definieren durch Angabe des Verwendungszweckes; Zuordnen von abgebildeten Gegenständen zu vorgegebenen Oberbegriffen	(P), Ü (P), Ü, T
4.6 Beziehungserfassung	. Zuordnen von inhaltlich (thematisch) zusammengehörigen Bildern; zu vorgegebener Geschichte passende Bilder aus größerem Bildangebot aussuchen; Bilderreihen ordnen; Perlenversuche zum Invarianzbegriff (PIAGET)	P, Ü, T P, Ü, T P, Ü
4.7 Instruktionsverständnis	. vgl. 3.3	P, Ü
4.8 Umweltkenntnisse*	. Kenntnisse über Gebrauchs- und Einrichtungsgegenstände, Kommunikationsmittel, Berufe	(P), Ü
4.9 Kognitiver Stil der Reflexivität	. Suchen vorgegebener Formen	(P), Ü, T
4.10 Flexibilität (Phantasie)	. vielfache Verwendungsmöglichkeiten für bestimmte Gegenstände finden	(P), Ü, T
4.11 Lernfähigkeit (über Kurzzeitspeicher)	. Wiedergabe von Mengen und Formen nach kurzer Darbietungszeit	P, Ü, T

Tabelle 13 (Fortsetzung)

Allgemeine Lernvoraussetzungen	Beispiele, die Prädiktorfunktion haben und sich z. T. gleichzeitig als Übungsformen zum Funktionstraining verstehen können	Prädiktor (P) gravierende (od. sekund.) Prädiktorfunktion; (Ü) als Übung verwendbar; (T) Aufgabe in Tests
4.12 Lernfähigkeit zum Erwerb kognitiver Lösungsmuster (über Langzeitspeicher)	verschiedene Aufgabenreihen zum Erlernen der Kombination von Einzelteilen zu vorgegebenen Gesamtformen, des Analogiedenkens, des Symbolgebrauchs	(P), Ü, T
4.13 Erfassen von Größenunterschieden	Identifizieren bestimmter vorgegebener Größen aus verschiedenen Größendarstellungen	P, Ü, T
4.14 Erfassen elementarer Zahlen (1-5) und Mengen	Mengenvergleiche; Abzähl- und Aufteilaufgaben innerhalb 8; Übertragen vorgezeichneter Muster in »Punktquadrate«	P, Ü, T P, Ü, T

Mit Sternchen versehene Lernvoraussetzungen: bei gravierenden Ausfällen möglicherweise Verdacht auf Lernbehinderung bzw. geistige Behinderung, dem im Einzelfall durch Vertreter der Sonderschule über eine gezielte Differentialdiagnose zur heilpädagogischen Früherfassung nachgegangen werden sollte (vgl. »Normorientierte Verfahren zur Schuleingangsdiagnose und zur Feststellung des ersten Schulerfolgs«).

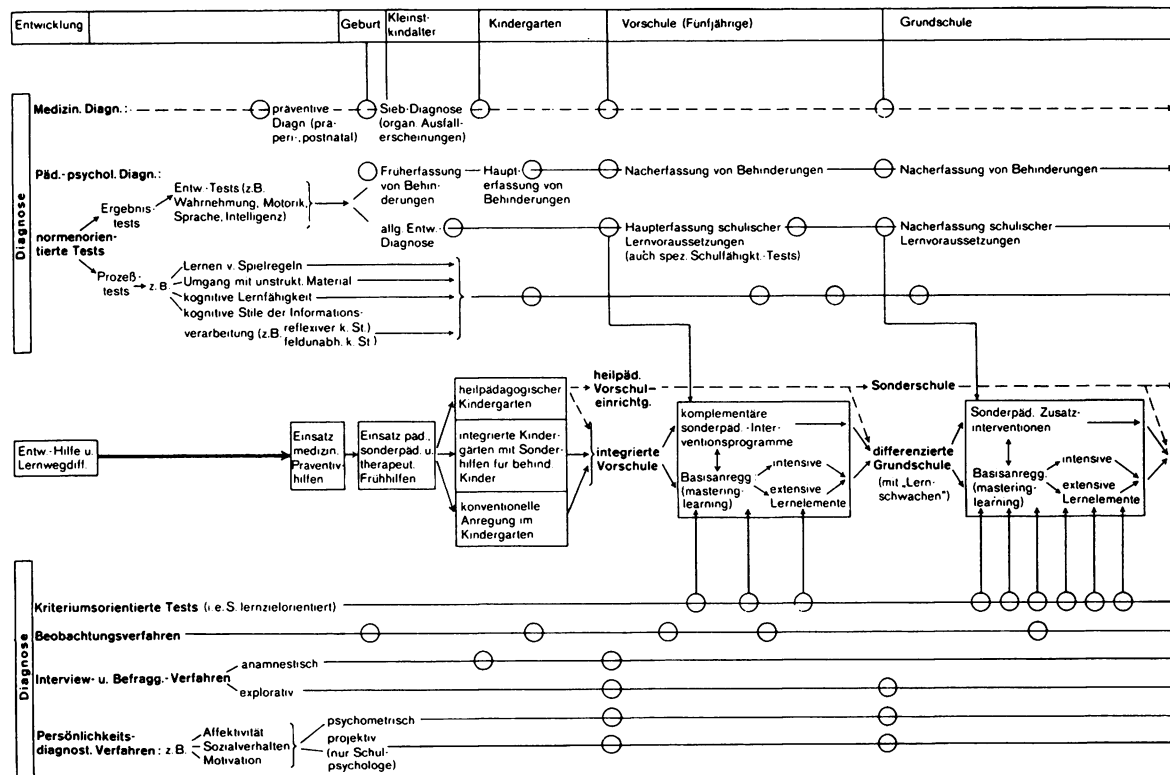


Abbildung 27: Perspektiven einer diagnosegeleiteten Entwicklungshilfe und Lernwegdifferenzierung (RÜDIGER u. a. 1976, S. 228) (mit freundlicher Genehmigung des Reinhardt-Verlags, München)

diagnostische Intention	Prozeßmerkmale	diagnostische Dimensionen	Form der Datenerhebung	Diagnosekonsequenz
<p>1. PD i.w.S. = Erfassung der <i>individ.</i> Lerngeschichte u. ihrer Bedingungen (Konstanz und Veränderung)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · episodisch · entwicklungsbegleitend (Vorschulalt.; bes. Vorschule; aber auch Schulalter) · Anordnung von verschiedenzeitlich erhobenen Befunden auf e. Entwicklungskontinuum (Sequenzierung) 	<p>vergleichbare Daten</p> <ul style="list-style-type: none"> · zur leibl. Entwicklung · zum sachstrukturellen Entwicklungsstand: Motorik, Wahrnehmung, Sprache (verbales Aufgabenverständnis), Kenntnisse, Denken (Verknüpfungsregeln) · zur sozialen Kommunikation · zur Motivation · zur Kreativität <p>+</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Tests, (mehr normenorientiert) · Verhaltensbeobachtung · ferner Exploration und Anamnese zur retrospektiven und prospektiven Bedingungsanalyse 	<ul style="list-style-type: none"> · Empfehlung spezieller komplementärer bzw. kompensatorischer Betreuung · Einleitung früher präventiver bzw. psychagogischer Maßnahmen · Empfehlung externer Sonderkindergartenbetreuung
<p>2. PD i.e.S. = <i>den spezifischen vorschulischen und schulischen Lernweg</i> einleitende, begleitende und steuernde PD</p>				
<p>2.1. Erfassung</p> <ul style="list-style-type: none"> · curriculumübergreifender (<i>extra-curricularer</i>) individuell relativ konstanter Verhaltenstendenzen (Strategien) und · für schulisches Lernen repräsentativer Lernfunktionen · Verhaltens- (Lern-) »Formen« · funktionspezif. Lernkapazität 	<ul style="list-style-type: none"> · periodisch (zum Eingang jedes Vorschul- und Grundschuljahres) · Erfassung persontypischer Verhaltenssequenzen (einschl. ihrer Steuerungsmechanismen) in standardisierten Situationen (a) · Erfassung funktions- u. niveauspezifischer Lernzuwachsrate bei repräsentativen Lernaufgaben (b) 	<p>a) <i>Strategien</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Materialbezug (z.B. Bauen mit unstrukturiertem Material) · Sozialbezug (z.B. Interaktionsprofil. Einhalten von Spielregeln, Verhalten in Konfliktsituationen) · Feldbezug (z.B. kognitive Stile u. Feldunabhängigkeit u. -abhängigkeit) · Zeitbezug (z.B. kognit. Stile der Reflexivität u. Impulsivität) · implizit Steuerungsmechanismen (Konzentrationsverlauf, Arbeitsprobe) <p>b) <i>Lernfunktionen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Lernfähigkeitstests i.e.S. u.a. zur Förderung · visueller u. auditiver Wahrnehmungsdifferenzierung sowie des · Symbolverständnisses; · zum Erwerb kognitiver Lösungsmuster++ 	<ul style="list-style-type: none"> · Tests (mehr normenorientiert) · Verhaltensbeobachtung (in standardisierten Situationen) 	<ul style="list-style-type: none"> · flexible »innere« Differenzierung nach spez. Lern- bzw. Verhaltensformen (Strategien, Methoden) u. -niveaus · situativ separierte Sondergruppen für spezif. Interventionsprogramme · »äußere« Differenzierung z.B. Sonderschule, (Schulkindergarten)
<p>2.2</p> <ul style="list-style-type: none"> · Erfassung lernsystemabhängiger (<i>intracurricularer</i>) Lerngewinne und · konsequente Steuerung curriculum-spezifischer Lernverläufe · lern»inhalts«bezogen 	<ul style="list-style-type: none"> · kontinuierlich · curriculumbegleitend · systematisch-sequentielle Lern-erfolgskontrollen 	<ul style="list-style-type: none"> · alle wesentl. Curriculuminhalte (Fertigkeiten, Kenntnisse, Strategien) 	<ul style="list-style-type: none"> · Tests (kriteriumsorientiert) 	<ul style="list-style-type: none"> · curriculare Lernsteuerung · mit permanenter »innerer« Differenzierung · lerninhaltsbezogene Differenzierung (Einzelinhalte, Inhaltskomplexe)
<p>+ zur Ängstlichkeit (z.B. auch Gittertechniken) ++ (nach operanten und nach Drei-Phasen-Methoden)</p>				

4. Der diagnostische Prozeß

Die Frage an den Diagnostiker ist die nach den Grundlagen für sinnvolles pädagogisches Handeln.

In diesem Kapitel wird das diagnostische Vorgehen beispielhaft dargestellt (s. Abb. 28).

Bei dem Fall handelt es sich um einen *Leistungsrückgang in der ersten Grundschulklasse*: Zu jedem Diagnoseschritt wird die entsprechende Phase des Fallbeispiels besprochen.

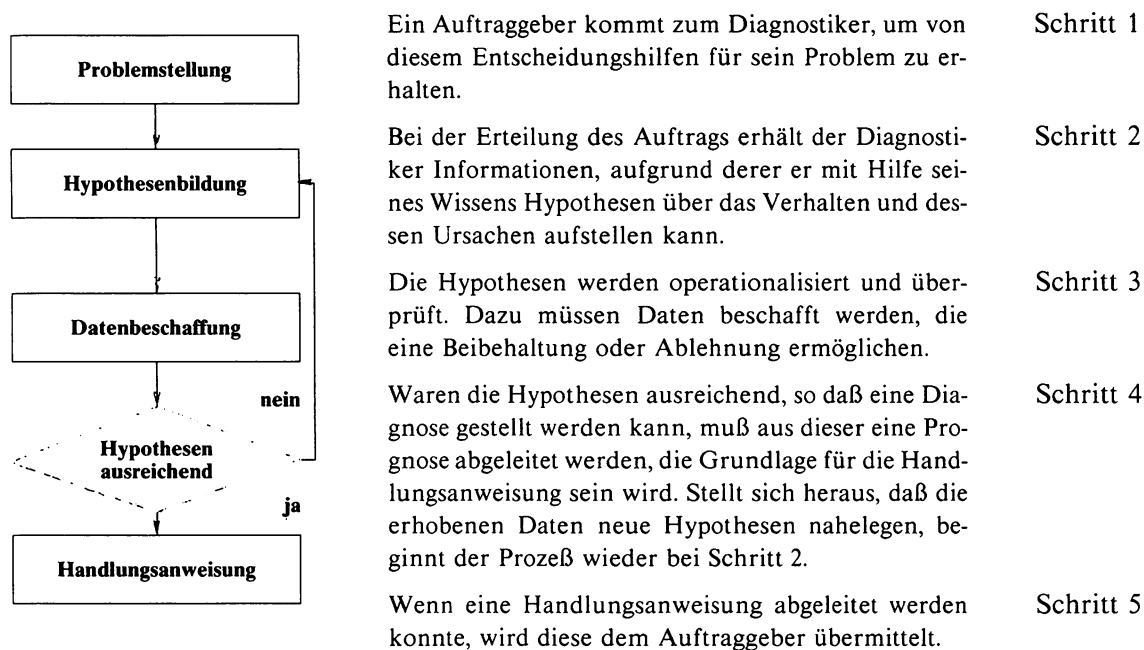


Abbildung 28: Strukturschema des diagnostischen Prozesses

Nach HARTMANN (1970, S. 25) müssen im Verlauf des diagnostischen Prozesses »Übersetzungsvorgänge« geleistet werden:

- Der Diagnostiker übersetzt die Frage des Auftraggebers in die pädagogisch-psychologische Fachsprache. Vorgang 1
- Die Informationen werden in Untersuchungshypothesen umgesetzt. Vorgang 2
- Die Hypothesen werden operationalisiert. Vorgang 3
- Durch die Untersuchung gewinnt der Diagnostiker Befunde, die in der Sprache des jeweiligen Verfahrens formuliert sind. Dieses »Test-Chinesisch« ist in die pädagogisch-psychologische Fachsprache zurückzuübersetzen. Vorgang 4
- Die Diagnose muß aus der Fachsprache in die Sprache des Auftraggebers zurückübersetzt werden. Vorgang 5

Fehler sind nicht nur bei allen Übersetzungsvorgängen möglich, sondern bei *jedem* diagnostischen Vorgang können Informationen unterdrückt, verzerrt oder falsch interpretiert werden.

Diese Fehlerquellen werden in den einzelnen Abschnitten besprochen und am Ende noch einmal zusammengefaßt (Abschn. 4.7).

4.1. Erteilung des Auftrags

Das Diagnostizieren ist immer eine Antwort auf die Frage eines Auftraggebers. Der Auftraggeber, ob Schüler, Lehrer, Eltern oder die Institution »Schule«, wendet sich an den Beratungslehrer, weil er von diesem erwartet, daß er ihm bei der Lösung eines Problems behilflich sein kann. Hier beginnt die diagnostische Kommunikation, die mit dem Beratungsgespräch endet.

Diagnostik vollzieht sich immer in der Interaktion zwischen

- dem *Auftraggeber*,
- dem *Probanden* (falls dieser nicht mit dem Auftraggeber identisch ist) und
- dem *Diagnostiker*.

Bei dieser Interaktion können sich verschiedene Probleme als Kommunikationsbarrieren auswirken.

4.1.1. Soziale Interaktion Auftraggeber - Diagnostiker

In diesem Abschnitt werden einige Schwierigkeiten angesprochen, die mehr vom *Auftraggeber* ausgehen.

4.1.1.1. Präzisierung des Auftrags

Ausgangspunkt des diagnostischen Prozesses ist die Frage des Auftraggebers, die er in der *Umgangssprache* formuliert.

Diese Frage kann so, wie sie zum ersten Mal gestellt wird, häufig nicht zur Basis der Untersuchung gemacht werden. Damit ist das erste Problem ein *semantisches*.

Problematik-

sierung

Es kann nicht davon ausgegangen werden, daß für den Auftraggeber und den Diagnostiker die gebrauchten Ausdrücke *dieselbe Bedeutung* haben (obschon dies am ehesten der Fall sein wird, wenn der Auftraggeber ein Lehrer, der Diagnostiker ein Beratungslehrer ist). Der Diagnostiker muß die Aussagen so konkretisieren, daß er sie danach in die pädagogisch-psychologische Sprache übertragen kann (HOLZKAMP 1966).

Beispiel

Ein Lehrer mag davon sprechen, daß ein Schüler in seiner Klasse wegen seiner Unruhe dem Unterricht nicht folgen könne und die Mitschüler empfindlich störe. Hier muß zunächst analysiert werden, was der Lehrer unter »Unruhe« und »Stören« versteht. So kann sich etwa herausstellen, daß der Schüler

- nicht länger als zehn Minuten stillsitzen kann,
- 5 - 6mal in der Stunde aufsteht und in der Klasse herumgeht,
- sehr häufig den Unterricht unterbricht, indem er Erlebnisse, die ihn beschäftigen, laut erzählt oder
- sich nicht auf die im Unterricht geforderten Tätigkeiten konzentrieren kann.

Nach dieser Information, bei der *konkrete Verhaltensweisen* beschrieben werden, kann das Problem genauer formuliert werden.

4.1.1.2. Mögliche Fehlerquellen

Es ist nicht anzunehmen, daß der Auftraggeber alle Informationen in der vom Diagnostiker gewünschten Weise vorträgt:

- Bei dem Auftraggeber, sei es nun ein Lehrer oder ein Elternteil, werden *implizite Persönlichkeitskonzepte* wirksam.
Darunter soll ein kognitives Orientierungssystem verstanden werden, in dem erworbene Erwartungshaltungen aktualisiert werden, wenn es darum geht, Mitmenschen zu beurteilen. Begriffsklärung
- Ein Beurteilungsmerkmal kann für verschiedene Probanden *unterschiedliche Bezugspunkte* haben.
Wenn ein Hauptschüler als faul und desinteressiert beschrieben wird, so wird man darunter andere Verhaltensweisen zusammenfassen als bei einem Gymnasiasten der Oberstufe. Beispiel
- Wird einem Probanden ein Merkmal zugeschrieben, so werden Verhaltensweisen, die mit diesem nicht in *Einklang* zu bringen sind, u. U. *unterdrückt* (oder aber gar nicht wahrgenommen).
Man kann sich vorstellen, daß z. B. bei einem als faul beschriebenen Schüler weniger bemerkt wird, daß dieser in *bestimmten Situationen viel arbeitet*.
Auch die ruhigen Phasen eines »unruhigen« Schülers werden wahrscheinlich viel weniger registriert. Beispiel

4.1.2. Soziale Interaktion Auftraggeber - Proband

Wenn ein Proband mit Eigenschaftswörtern beschrieben wird, so muß der Auftraggeber nicht nur abklären, welche Verhaltensweisen zu einer bestimmten Etikettierung führten, sondern auch die *Situation, in der diese auftraten*.

Der Auftraggeber und der Proband befinden sich jedoch in einer sozialen Interaktion. Wenn die Verhaltensweisen im Kontakt mit dem Auftraggeber auftreten, können sie von diesem zumindest *mitbedingt* sein.

Außerdem werden sie vom Auftraggeber *registriert* und *interpretiert*.

Da dieser sich auch in einer sozialen Situation befindet, werden sowohl Wahrnehmungen als auch Schlußfolgerungen von seinen Einstellungen beeinflusst.

Der Lehrer, der einen Schüler als »faul« bezeichnet, beschreibt einen Schüler seiner Klasse, die er unterrichtet. Dieser Schüler entzieht sich seinen Anforderungen, mißachtet damit seine Arbeit und erschwert sie. Dies kann zu einer negativen Einstellung des Lehrers gegenüber diesem Schüler führen. Beispiel

Es geht also nicht nur darum, *ob* und warum ein Schüler faul ist, sondern auch möglicherweise darum, *warum der Lehrer ihn so sieht*. Erläuterung

Hier wird deutlich, daß der Auftraggeber auch seine eigenen Probleme mit in die Untersuchung einbringen kann.

Möglicherweise stellt sich heraus, daß der »faule« Schüler dem Lehrer aus den oben beschriebenen Gründen *unsympathisch* ist und er sich nicht mehr in der Lage sieht, angemessen auf ihn einzugehen.

4.1.3. Konflikte zwischen den Interessen des Auftraggebers und des Probanden

Auftraggeber können verschiedene Interessen haben: So soll der Diagnostiker u. U.

- die Auffassung des Auftraggebers bestätigen oder
- dem Auftraggeber Entscheidungen abnehmen.

Beispiel Die Schwierigkeiten einer Schule, alle 6-jährigen in angemessener Weise zu fördern, werden z. B. auf den einzelnen Schüler abgewälzt, indem er als »nicht schulreif« eingestuft wird. Vom Beratungslehrer erwartet die Schule u. U. dabei, daß er individuelle Mängel (mangelnde Schulreife) beim Schüler feststellt.

Wenn institutionelle und individuelle Interessen nicht deckungsgleich sind, muß der Beratungslehrer letztlich entscheiden, ob er dem Individuum oder der Institution den Vorrang geben will; entsprechend wird die Fragestellung formuliert. Hier wird deutlich, daß der Beratungslehrer auch im Rahmen seiner diagnostischen Tätigkeit Beiträge zur Innovation liefern kann.

4.1.4. Fallbeispiel »Nicole«

Herr K. kommt zum Beratungslehrer, weil seine Tochter Nicole die erste Klasse wiederholen soll.

Nicole wäre zunächst in der Schule gut mitgekommen, seit einigen Monaten hätten sich ihre Leistungen jedoch sehr verschlechtert. Besonders beim Schreiben käme sie nicht mit. Er meine jedoch nicht, daß Sitzenbleiben nötig sei. Seit einiger Zeit arbeite er jeden Abend zusätzlich zu den Hausaufgaben mit seiner Tochter. Hätte er den richtigen Zeitpunkt nicht verpaßt, wäre es gar nicht zu dem Schulversagen gekommen.

Außerdem überfordere die Lehrerin die Klasse zur Zeit, da sie die kommenden Ausfälle, die durch ihren Mutterschutzurlaub entstünden, vorher kompensieren wolle.

Die Frage von Herrn K. ist:

Wie kann man das Sitzenbleiben von Nicole vermeiden?

Nun ist der Diagnostiker nicht nur dem Auftraggeber, sondern auch dem Probanden gegenüber verantwortlich. Das gilt besonders für den Beratungslehrer als Pädagogen dem Schüler gegenüber.

Die Frage des Auftraggebers erscheint pädagogisch nicht sehr sinnvoll. Sie wird mit dessen Einverständnis in *zwei Fragen* umstrukturiert.

- | | |
|---------------|--|
| Problem 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Zunächst das Problem des <i>Sitzenbleibens</i>:
Hier kann die Frage entweder für eine individuelle oder für eine institutionelle Entscheidung formuliert werden.
<i>Individuell</i> formuliert müßte die Frage lauten: |
| Alternative 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Wie kann Nicole besser gefördert werden: Durch Versetzung oder Wiederholung? |
| Alternative 2 | <ul style="list-style-type: none"> <i>Institutionell</i> formuliert lautete die Frage so: - Hat Nicole das Ziel der ersten Klasse erreicht? <p>Wenn ja, kann sie versetzt werden, wenn nein, muß sie repetieren.
Da die Schule einerseits den Auftrag hat, alle Schüler bestmöglich zu fördern, andererseits bei einer individuellen Entscheidung in diesem Fall kaum die Interessen anderer Schüler tangiert würden, wird der <i>individuellen Fragestellung</i> der Vorzug gegeben.</p> |
| Problem 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Die Frage, wie Nicole <i>am besten zu fördern sei</i>, kann jedoch nicht direkt zu einer Hypothese führen: Sie muß zunächst so formuliert werden, daß eine Bearbeitung möglich ist, die dann die Grundlage für eine Entscheidung werden könnte.
Um pädagogische Maßnahmen zu planen, muß zunächst geklärt werden, wie es zu dem Leistungsabfall kam.
Die zweite Frage lautet also: - Wodurch wurde Nicoles Leistungsabfall in der ersten Klasse verursacht? |

4.2. Hypothesenbildung

Der Beratungslehrer diagnostiziert, um ein bestimmtes *Ziel* zu erreichen. So soll etwa ein Schüler

- das Klassenziel erreichen,
- das Gymnasium erfolgreich besuchen oder
- eigene Meinungen im Unterricht formulieren.

Um solche Ziele zu erreichen, muß man sich fragen, welche Mittel dazu eingesetzt werden können. Gewöhnlich wird man zur Beantwortung der Frage

- den *augenblicklichen Zustand kennenlernen* und
- die *Bedingungen*, die zu diesem Zustand führten, *analysieren* müssen.

4.2.1. Formulierung der Hypothesen

Nun wird der Diagnostiker nicht zu beliebigen Verfahren greifen, um Grundlagen zur Beantwortung der Fragen zu erhalten. Er wird vielmehr aufgrund der Informationen, die er bei der Auftragserteilung bekommen hat, Überlegungen über den momentanen Zustand des Probanden, möglicherweise über die Ursachen dafür und über die Möglichkeiten zur Erreichung des angestrebten Zustandes anstellen. Diese Überlegungen sind noch keine endgültigen Aussagen, sondern haben den Charakter von Hypothesen, die überprüft werden müssen. Die Hypothesen bestimmen den Ablauf der Untersuchung.

Es können zwei verschiedene *Arten von Hypothesen* formuliert werden (vgl. KRAAK u. LINDENLAUB 1975):

- Hypothesen über den momentanen Zustand (beschreibende Hypothesen),
- Hypothesen über die Ursachen, die zu diesem Zustand führten (erklärende Hypothesen).

Art 1
Art 2

Ein Lehrer stellt dem Beratungslehrer einen Schüler der ersten Klasse vor, weil dieser Schwierigkeiten beim Schreibenlernen hat. Der Beratungslehrer formuliert zunächst eine

Beispiel

- *Hypothese über den momentanen Zustand:*

Der Schüler zeigt im Vergleich zu anderen Schülern oder zu den Lehrzielen der ersten Klasse ungenügende Leistungen beim Schreiben.

Kann der Beratungslehrer diese Hypothese nach einer Untersuchung beibehalten, wird er nach den Ursachen für diese Minderleistung suchen. Er formuliert eine

Hypothese 1

- *Erklärungshypothese:*

Die schlechten Leistungen beim Schreiben werden durch mangelnde visuell-motorische Koordination bedingt.

Hypothese 2

Erklärende Hypothesen sollen aufgrund empirisch hinreichend bestätigter Theorien oder Modelle abgeleitet werden. In der Praxis wird dies nicht immer möglich sein. Auch wäre ein Diagnostiker überfordert, sollte er seine Hypothesen ausschließlich logisch kritisch aus wissenschaftlichen Ergebnissen herleiten.

Vielmehr läßt es sich in der Regel kaum vermeiden, daß

- Vorurteile,
- Einstellungen,
- Stereotype,
- wenig reflektierte Erfahrungen oder

- implizite Persönlichkeitskonzepte die Hypothesenbildung beeinflussen.

Diese Gefahr ist besonders groß, wenn nur wenige gesicherte wissenschaftliche Ergebnisse vorliegen oder der Diagnostiker diese nicht kennt.

Vollkommen unkontrollierbar ist der Vorgang, wenn der Diagnostiker sich solcher Einflüsse nicht bewußt ist.

Beispiel

HARTMANN (1970) befragte Psychologen, was sie von einem Abiturienten hielten, der zu ihnen komme, um eine Studien- und Berufsberatung zu erhalten. Es ergaben sich zwei entgegengesetzte Grundeinstellungen:

- Eine Gruppe der Psychologen hielt den Abiturienten für *vernünftig*, weil er alle zur Verfügung stehenden Informationen ausnutze und seine Entscheidung rational vorbereite.
- die andere Gruppe vermutete bei dem Abiturienten eine *neurotische Fehlhaltung*, weil er seine Berufswahl nicht selbständig treffen könne.

Hier wurden aus ein und derselben Information also vollkommen unterschiedliche Hypothesen über den Ratsuchenden abgeleitet.

Je nach dem, welche Annahmen der Diagnostiker macht, wird die Planung der Untersuchung unterschiedlich ausfallen. Dementsprechend ist die Wahrscheinlichkeit groß, daß auch *Beurteilungen* und *Empfehlungen* für den Probanden *unterschiedlich* ausfallen.

4.2.2. Fehlerquellen bei der Hypothesenbildung

Fehler bei der Hypothesenbildung kommen durch unzureichende Reflexion und Kontrolle der Voraussetzungen zustande, die den Hypothesen zugrundegelegt wurden. Dabei ist es wichtig zu wissen, wo die Fehlerquellen im einzelnen liegen können.

Eine besondere Rolle spielt dabei das *implizite Persönlichkeitskonzept*.

Begriffsklärung

Wie schon weiter oben erwähnt, soll unter impliziten Persönlichkeitskonzepten ein *kognitives Orientierungssystem* verstanden werden, in dem sich erlernte *Erwartungshaltungen* bei der Beurteilung von Mitmenschen *aktualisieren*.

Zitat

»Diese Erwartungen bestehen in bestimmten Auffassungen

1. über die ›Natur des Menschen‹, über Charaktertypen usw.;
2. über das Vorkommen von bestimmten Eigenschaften bei bestimmten Leuten, vom nationalen Vorurteil bis zum Stereotyp des ›schlechten Schülers‹;
3. über bestimmte Ursache-Wirkungs-Verhältnisse zwischen Verhaltensäußerungen und dem zugrundeliegenden ›Charakter‹;
4. über ›gesetzmäßige‹ Zusammenhänge zwischen bestimmten Aktionen und Reaktionen (beim Faulen hilft nur Druck, usw.).« (ULICH u. MERTENS 1973, S. 102)

Funktion

Die impliziten Persönlichkeitskonzepte mit ihren Prämissen und Regeln bewirken, daß *Wahrnehmungsreize* in einer bestimmten Weise *kanalisiert* werden.

Sie ermöglichen den subjektiven Eindruck, daß - ohne die entsprechende Information - Verhalten vorhersagbar sei. Die Vielfalt der Variationsmöglichkeiten von Eigenschaften wird auf wenige Dimensionen zurückgeführt.

Den impliziten Persönlichkeitskonzepten kommt damit beim Wahrnehmen und Beurteilen eine *Entlastungsfunktion* zu. Sie gestatten,

»die mitmenschliche Beziehung einer Person und ihre Orientierung in der Umwelt zu erleichtern und die Last der Unsicherheit in neuen Situationen zu verringern. Schwierige und unübersehbare Gegebenheiten, die eine Stellungnahme oder rasche Entscheidung erfordern, werden durch die Anwendung eines subjektiven Ordnungssystems überschaubar und verständlich gemacht.« (HOFER 1969, S. 12)

Zitat

Der Diagnostiker ist, nachdem ihm ein Auftrag erteilt worden ist, in einer neuen, von Ungewißheit und Unsicherheiten gekennzeichneten Situation. Einerseits stehen ihm wenige Informationen zur Verfügung, andererseits wird jedoch von ihm verlangt, daß er Überlegungen zur Beurteilung eines Menschen anstellt. Man kann sich vorstellen, welche subjektive Erleichterung hier die impliziten Persönlichkeitskonzepte bieten und wie sie dadurch die Bildung von Hypothesen beeinflussen können.

HOFER (1970) untersuchte die *impliziten Persönlichkeitskonzepte bei Lehrern* und ihre Auswirkungen bei der Beurteilung von Schülern ihrer Klasse. Dabei wurden einmal die Eigenschaften von Schülern allgemein hinsichtlich ihrer Ähnlichkeit verglichen. Zum anderen beurteilten die Lehrer bestimmte Schüler ihrer Klasse anhand von Eigenschaftslisten.

Untersuchung

Der allgemeine Vergleich der Eigenschaften wurde mit Hilfe der Multidimensionalen Skalierung strukturiert, die Beurteilung konkreter Schüler mit Hilfe der Faktorenanalyse.

Die Übereinstimmung der beiden Strukturen war überraschend hoch. HOFER folgert daraus:

Ergebnis

»Geht man davon aus, daß die Struktur der »Multidimensionalen Skalierung« die implizite und rein subjektive Vorstellung der Lehrer darstellt, so kann man aus diesem Ergebnis folgern, daß Lehrer ein vereinfachtes Bild-Schema von Persönlichkeitsmerkmalen unabhängig von den tatsächlichen Zusammenhängen der Eigenschaften bei den beurteilten Schülern in die Beurteilung eingehen lassen. (...) Im übrigen legt das Ergebnis nahe, Persönlichkeitsbeurteilungen generell zu mißtrauen und die in ihnen aufzufindende Faktorenstruktur eher als Ausdruck subjektiver Erwartungshaltungen, denn als Abbild der Beurteiltenpersönlichkeit aufzufassen.« (HOFER 1970, S. 207)

Zitat

4.2.3. Empfehlungen für die Praxis

- Am ehesten kann der Einfluß impliziter Persönlichkeitskonzepte zurückgedrängt werden, wenn man sie *kennt* und sich darum bemüht, von vornherein die multifaktorielle Struktur der Persönlichkeit – sowohl der des *Probanden* als auch der *eigenen* – zu berücksichtigen.
- In der Phase der Hypothesenableitung kann man der Gefahr der Eingenung am ehesten begegnen, wenn für einen Sachverhalt möglichst viele Hypothesen aufgestellt werden, auch wenn sich eine als besonders plausibel aufdrängt.
- Weiter ist darauf zu achten, daß die Untersuchung so geplant wird, daß auch die stärkste Hypothese (d. h. diejenige, deren Zutreffen auf der Hand liegt) falsifiziert werden kann.
- Bei jeder Hypothese ist es nötig, sich bewußt zu machen, wie der Prozeß der Hypothesenbildung ablief. Der Diagnostiker muß sich fragen, ob er eine Hypothese wirklich aufgrund wissenschaftlich abgesicherter Ergebnisse abgeleitet hat. Nicht immer wird er dies bejahen können. Wenn vorwissenschaftliche Hypothesen auch nützlich sein können, so ist hier doch besondere Vorsicht geboten.

Hinweis 1

Hinweis 2

Hinweis 3

Hinweis 4

- Hinweis 5
- Es muß vor der Überprüfung klar festgelegt werden, wann die Hypothese als falsifiziert gilt. Gerade bei starken Hypothesen besteht die Neigung, sie trotz widersprechender Ergebnisse beizubehalten, indem verschiedene Zusatzannahmen gemacht werden. Kein Diagnostiker ist gegen diese Tendenz gefeit.
Tatsächlich könnte auch das Kriterium für die Beibehaltung oder Ablehnung der Hypothese falsch gewählt worden sein.
Bevor man jedoch durch Zusatzannahmen eine Hypothese beibehält, sollten alle anderen Alternativhypothesen sorgfältig überprüft und falsifiziert worden sein.
- Hinweis 6
- Die Fehler, die durch die Hypothesenableitung in den diagnostischen Prozeß eingehen, machen deutlich, daß es immer notwendig ist, Hypothesen explizit zu formulieren. Das wird gelegentlich in der Praxis vernachlässigt. Auch wenn keine Hypothesen formuliert werden: die Untersuchung wird dennoch durch Hypothesen gesteuert, nur sind diese dann weniger bewußt! In diesem Fall ist es kaum möglich, den Einfluß von Einstellungen, Vorurteilen, Stereotypen bzw. impliziten Persönlichkeitskonzepten zu kontrollieren.

4.2.4. Fallbeispiel »Nicole« (Fortsetzung I)

Die Fragestellung war: Wodurch wurde Nicoles Leistungsabfall in der ersten Klasse verursacht?

Zunächst ist festzustellen, ob Nicole tatsächlich nicht ausreichende Leistungen zeigt.

Wie man sich leicht vorstellen kann, gibt es für einen Leistungsabfall vielfältige Gründe; deshalb wird die Formulierung einer Reihe von Hypothesen notwendig.

Die erste Hypothese soll zu einer Aussage über den *momentanen Zustand* führen, durch die folgenden sollen die *Ursachen* dafür geklärt werden:

- Hypothese 1
- Nicole erbringt am Ende des ersten Schuljahres keine ausreichenden Leistungen.
- Hypothese 2
Anmerkung
- Der Leistungsabfall wurde durch eine *Sehschwäche* verursacht.
Tatsächlich kommt es nicht selten vor, daß bei Kindern auch noch in späteren Grundschuljahren eine unerkannte Sehschwäche festgestellt wird.
- Merke!
- Bei Schulversagen sollte vor allem in der Grundschule immer auch die Sinnestüchtigkeit überprüft werden.
- Hypothese 3
Anmerkung
- Der Leistungsabfall ist durch *Schwerhörigkeit* bedingt worden.
Hier gilt das gleiche wie bei Hypothese 2.
- Hypothese 4
Erläuterung
- Der Leistungsabfall wird durch *Wahrnehmungsstörungen* bedingt.
Es gibt Kinder, die trotz gesunder Augen und Sehnerven nicht in der Lage sind, optisch wahrnehmbare Dinge richtig zu verarbeiten und adäquat auf sie zu reagieren.
- Hypothese 5
Anmerkung
- Der Leistungsabfall ist durch ein *zu niedriges Niveau in einem oder mehreren Bereichen der Intelligenz* bedingt.
Diese Hypothese wird bei Leistungsversagen am häufigsten gebildet; sie ist jedoch mit einer Reihe von Problemen und Fragen verknüpft:
 - Zum einen werden Intelligenztests häufig an Schulnoten validiert, d. h. wer schlechte Noten hat, hat auch mit einiger Wahrscheinlichkeit einen

niedrigen Intelligenzwert. Aus dem korrelativen Zusammenhang von Intelligenztestwerten und Schulnoten kann *nicht* gefolgert werden, daß schlechte Schulnoten immer durch mangelnde Begabung bedingt seien. (Ist man wenig intelligent, weil man schlecht in der Schule ist, oder ist man schlecht in der Schule, weil man wenig intelligent ist?)

- Zum anderen ist der Zusammenhang zwischen Schulnoten und Intelligenztestwerten bestenfalls mittelhoch. Zwei Schüler mit gleichen Intelligenztestleistungen können sehr unterschiedliche Schulleistungen zeigen.
 - Schließlich sind die Intelligenztestleistungen gerade bei Kindern nicht sehr stabil. Es können jedoch bisher keine gesicherten Vorhersagen über die Intelligenzentwicklung gemacht werden.
 - Bei Sehschwäche und Wahrnehmungsstörungen werden auch die Intelligenztestleistungen beeinträchtigt. Bei solchen Ausfällen können mit Papier- und Bleistifttests keine Aussagen über die intellektuelle Leistungsfähigkeit gemacht werden.
- Der Leistungsabfall wird durch eine *neurotisch bedingte Lernhemmung* verursacht.

Hypothese 6

Da auch *mehrere Ursachen gleichzeitig* einen Leistungsabfall bedingen können, müssen immer alle Hypothesen sorgfältig überprüft werden.

Die formulierten Hypothesen beziehen sich alle auf individuelle Merkmale von Nicole. Man kann sich jedoch auch vorstellen, daß der Leistungsabfall durch die schulischen Verhältnisse bedingt sein könnte. Es wäre denkbar, daß die Unterrichtsmethoden oder der Unterrichtsstil für Nicole nicht angemessen sind oder daß sich die Klassengröße ungünstig ausgewirkt hat.

Man könnte solche Hypothesen formulieren; ihre Überprüfung würde jedoch Schwierigkeiten bereiten. Die meisten Schüler waren unter denselben Bedingungen erfolgreich, sie wurden jedenfalls in die zweite Klasse versetzt.

Schulische Bedingungen bewirken in der Regel nur *zusammen* mit bestimmten individuellen Merkmalen einen Leistungsabfall.

Zur Zeit liegen zu wenige Untersuchungsergebnisse vor, um solche Hypothesen zu überprüfen. Damit besteht natürlich die Gefahr, daß unzureichende schulische Bedingungen nicht erkannt werden, es sei denn, daß sie sich mit Hilfe teilnehmender Beobachtung oder aufgrund wiederholt gemachter Erfahrungen von Lehrern und Lehrerkollegien erfaßt werden können. Überdies scheint es leichter zu sein, zum Ausgleich eines Leistungsversagens Maßnahmen beim *Individuum* zu ergreifen als Änderungen der *schulischen Verhältnisse* zu bewirken.

4.3. Planung der Untersuchung

4.3.1. Operationalisierung der Hypothesen

Die formulierten Hypothesen können nicht unmittelbar überprüft werden. Zunächst ist es nötig, sie zu operationalisieren.

- Beispiel Hypothese
Schritt 1
- Bleiben wir beim Beispiel des letzten Abschnitts. Die *Hypothese* lautete:
- Der Schüler K zeigt in der ersten Klasse keine ausreichenden Schreibleistungen.
- Jetzt ist festzulegen, wie die Schreibleistungen erfaßt werden sollen.
Zunächst hat man die Information des Lehrers. Es hat sich jedoch gezeigt, daß bei der Beurteilung schulischer Leistungen auch die *Klasse* den Bezugsrahmen für den Lehrer bildet.
Nun kann es durchaus sein, daß der Schüler K einer Klasse angehört, die überdurchschnittlich schnell schreiben lernt, dann sind Ks Leistungen nur im Vergleich zu dieser Klasse schlechter, könnten aber im Vergleich zur *Gesamtpopulation* durchschnittlich sein.
Zur Überprüfung der Hypothesen bietet sich hier ein standardisierter Rechtschreibtest für die entsprechende Alterspopulation an wie etwa der Rechtschreibtest für erste Klassen RST 1 (RATHENOW 1973). Die Rechtschreibleistungen werden damit durch den RST 1 operationalisiert.
- Schritt 2
- Danach muß festgelegt werden, bei welchem Sachverhalt – hier: bei welcher Testleistung – die Hypothese beibehalten werden bzw. als falsifiziert gelten soll.
Dafür lassen sich keine allgemeinen Regeln aufstellen. Das Kriterium sollte aufgrund von empirischen Ergebnissen festgelegt werden, die Aussagen über Wahrscheinlichkeit des Erfolgs bzw. Mißerfolgs einer bestimmten Behandlung (z. B. Förderkurs, Schulwechsel bei einem bestimmten Testpunktwert u. a.) erlauben.
In den meisten Fällen werden solche Ergebnisse nicht vorliegen, so daß man gezwungen ist, das Kriterium mehr oder minder *willkürlich* festzulegen.
Zum Teil ist es durch Erlasse festgesetzt, wie z. B. bei der Definition der Legasthenie.
- Auf jeden Fall sollte bei der Festsetzung des Kriteriums die *Konsequenz* mitberücksichtigt werden. Ist diese Konsequenz für den Schüler positiv (z. B. spezielle Förderung), kann das Kriterium höher angesetzt werden als bei einer negativen (z. B. Sitzenbleiben, Umschulung in die Sonderschule für Lernbehinderte).
- Immer ist auch die *Ungenauigkeit der Messung* mitzubersichtigen. Der gemessene Wert stellt keinesfalls den wahren Testwert des Schülers dar.
Falls der *Standardmeßfehler* im Testmanual nicht angegeben ist, kann er mit Hilfe der Reliabilität und der Streuung berechnet werden (vgl. dazu Abschn. 3.7.2.2).
Damit kann der *Vertrauensbereich* berechnet werden, in dem der wahre Wert mit 99 bzw. 95% Sicherheit liegt. Bei geringer Reliabilität des Tests kann der Vertrauensbereich recht groß sein.
- Merke
- Bei *negativen* Konsequenzen sollte nicht der gemessene Wert, sondern die *obere Grenze des Vertrauensbereiches* mit dem Kriterium verglichen werden.
- Auch *ökonomische Gründe* können bei der Festlegung des Kriteriums eine Rolle spielen, besonders wenn dieses nicht aufgrund empirischer Ergebnisse abgeleitet werden kann.
- Beispiel
- Will man z. B. alle Schüler mit schwachen Leistungen im Rechnen speziell fördern, so entscheiden die zur Verfügung stehenden Mittel, ob ein Kriterium von 25% oder 10% festgesetzt wird. Damit wird von vornherein die Anzahl der Schüler festgelegt, die gefördert werden kann.
- Beispiel
- In dem oben genannten Beispiel könnte man das Kriterium folgendermaßen festlegen: Eine schwache Schreibleistung liegt dann vor, wenn die Testleistung im RST 1 mindestens eine Standardabweichung unter dem Durchschnitt liegt, d. h. wenn der Schüler K einen Prozentrang von ≥ 16 hat.
Tatsächlich erreicht der Schüler K einen T-Wert von 35, das entspricht einem Prozentrang von 7; die Schreibleistungen liegen damit mehr als eine Standardabweichung *unter* dem Durchschnitt.

Die Hypothese über den augenblicklichen Zustand, nämlich daß K im Vergleich zu den Schülern der 1. Klasse schwache Rechtschreibleistungen zeigt, kann also *beibehalten* werden.

Um eine spezielle Förderung sinnvoll gestalten zu können, müssen die *Ursachen* für die schwachen Leistungen bekannt sein. Die *erklärende Hypothese* könnte lauten:

- Die schlechten Schreibleistungen sind durch eine mangelhafte visuell-motorische Koordination bedingt.

Der Anschaulichkeit wegen soll hier nur *eine* erklärende Hypothese überprüft werden.

Zunächst ist zu präzisieren, was unter visuell-motorischer Koordination zu verstehen ist. Dies soll hier mit Hilfe des Untertests »Visuo-motorische Koordination« des FROSTIG Entwicklungstests der visuellen Wahrnehmung FEW (LOCKOWANDT 1974) operationalisiert werden.

Weiter ist das Kriterium festzusetzen. Für den Fall, daß man mehrere Alternativhypothesen überprüft und eindeutig falsifiziert hätte, wäre es gerechtfertigt, das Kriterium bei einem Prozentrang von 25 festzusetzen.

Die operationalisierte Hypothese würde dann lauten:

- Die schlechten Schreibleistungen sind durch eine mangelhafte visuell-motorische Koordination bedingt, d. h. der Schüler erreicht im Untertest »Visuo-motorische Koordination« des FEW einen Prozentrang von ≥ 25 (entspricht $T \geq 43$).

Der Schüler K erhält im Test einen T-Wert von 40, d. h. einen Prozentrang von 16. Die Hypothese kann also beibehalten werden.

Schritt 3
(Beispiel)
Hypothese

Anmerkung

Hypothese

Überprüfung

4.3.2. Arten von Daten

Wie aus dem Beispiel deutlich wird, ist die Güte der Hypothesen

- nicht nur von den *dahinter stehenden Theorien* und *empirischen Ergebnissen* abhängig,
- sondern auch von der *Art der Daten*, die zur *Operationalisierung und Festlegung der Kriterien* herangezogen werden.

Wenig zuverlässige Daten erschweren die Überprüfung der Hypothesen und führen leicht zu Fehlschlüssen. Die Daten, die der Beratungslehrer erheben kann, sollen kurz anhand ihrer Erhebungs- und Verwendungsmöglichkeiten dargestellt werden.

Es kann dabei jedoch nicht darum gehen, einen vollständigen Überblick zu geben oder gar Techniken zur Datenerhebung zu vermitteln: Hierzu muß die einschlägige Literatur gelesen werden. Außerdem sind praktische Übungen notwendig.

4.3.2.1. Dokumente

Ohne großen Aufwand sind *Dokumente* wie

- Schulzeugnisse,
 - Noten von Klassenarbeiten oder
 - Eignungsgutachten von Lehrern
- zu beschaffen.

Bei Leistungsproblemen oder bei der Wahl der Schulart bzw. Fächerkombination spielen die bis dahin erbrachten Leistungen eine große Rolle. Wichtig kann dabei sein, ob

- bei verschiedenen Lehrern die Noten *gleich* blieben oder *wechselten*,
- große *Unterschiede zwischen den Fächern* bestehen,

- die Leistungen über die Jahre hin konstant blieben oder schwankten;
 - wann der Leistungsabfall oder -anstieg begann usw.
- Problemati-
sierung Bei der Einbeziehung der Noten muß sich der Beratungslehrer darüber klar sein, daß diese die Leistungen eines Schülers nicht immer vollkommen objektiv widerspiegeln. Zu bedenken ist auch, daß der beurteilende Lehrer als Bezugsrahmen seine Klasse hatte; Aussagen über einen Schüler unabhängig von der Klasse sind deshalb wenig sinnvoll.
- Literatur-
hinweis Weitere Probleme der Leistungsbeurteilung durch Noten werden ausführlich bei INGENKAMP (1971) und TENT u. a. (1976) diskutiert.

4.3.2.2. Eignungsgutachten

- Beurteilungen von Schülern können auch in Form von Eignungsgutachten vorliegen. Sie sind daher brauchbar, wenn das Gutachten *unter einer sehr ähnlichen Fragestellung* abgefaßt wurde.
- Problemati-
sierung Die Verwertung von Eignungsgutachten ist jedoch mindestens ebenso problematisch wie das Heranziehen von Noten. Die verwendeten Begriffe sind meist nicht so definiert, daß sich Gutachterschreiber und -empfänger dasselbe darunter vorstellen.
- Beispiel
Untersuchung VAUGHAN u. HODGES (1973) legten Schulleitern, Lehrern und Psychologen, die an Schulen für Lernbehinderte tätig waren, zehn verschiedene Definitionen des Begriffs »Lernbehinderung« vor, die jeder hinsichtlich seiner Zustimmung in eine Rangreihe bringen sollte. Diese Rangreihen stimmten nur wenig überein. Das bedeutet, daß selbst Experten unterschiedliche Vorstellungen über Lernbehinderung haben.
- Wie schon weiter oben gezeigt, beurteilen Lehrer ihre Schüler weitgehend nach ihren impliziten Persönlichkeitskonzepten. Am wenigsten brauchbar sind deshalb Gutachten, in denen dem Schüler ohne weitere Begründung Eigenschaften zugeschrieben werden. Ausführliche Verhaltensbeschreibungen bieten eher verwertbare Daten.

4.3.2.3. Testergebnisse

Eine weitere wichtige Datenquelle zur Formulierung und Überprüfung von Hypothesen sind *Testergebnisse*. Für den Beratungslehrer sind *Schulleistungstests* dann von Interesse, wenn es darum geht, die Schulleistung eines Schülers im Vergleich zur Gesamtpopulation oder bezüglich eines Kriteriums bzw. Lehrziels möglichst objektiv zu erfassen. Wird es nötig, die intellektuellen Fähigkeiten eines Schülers zu erfassen, werden *Intelligenztests* eingesetzt. *Einschulungstests* erlauben Prognosen über den Erfolg in den ersten Grundschulklassen. Bei Schulversagen in den ersten Grundschulklassen ist es häufig angebracht, *Entwicklungstests* einzusetzen.

4.3.3. Kriterien für die Auswahl von Tests

4.3.3.1. Validität

Die Auswahl von Tests muß sich in erster Linie nach ihrer *Validität* für das zu diagnostizierende pädagogisch-psychologische Problem richten.

Die Angaben zur Validität sind jedoch häufig dürftig oder für den Praktiker nicht befriedigend. Wenn solche Tests trotzdem eingesetzt werden, müssen andere Gütekriterien eine Rolle spielen.

4.3.3.2. Reliabilität

Es ist natürlich wichtig, daß der Test das zu messende Merkmal *zuverlässig* erfaßt, d. h. die *Reliabilität* sollte hoch sein.

Für den Praktiker am wichtigsten sind Angaben über die Zeitstabilität, die sogenannte *Retest-Reliabilität*; sie wird bei Schulleistungstests gewöhnlich nicht angegeben, aber auch bei anderen Tests kann sie fehlen.

Indessen dürfte die (fast immer geschätzte) *Innere Konsistenz* für die Praxis des Beratungslehrers kaum eine Rolle spielen.

4.3.3.3. Objektivität

Bei publizierten Tests ist die *Durchführungsobjektivität* gewöhnlich ausreichend. Sie wird durch das Einhalten der vorgegebenen Instruktion gewährleistet.

Aspekt 1

Die *Auswertungsobjektivität* ist bei Schablonenauswertung oder durch Angabe der richtigen Lösungen gegeben. Für die Beurteilung von graphischen Lösungen wie etwa bei Einschulungstests werden ausreichend Beispiele angegeben, anhand derer eine objektive Auswertung möglich ist. Jedoch sollten in solchen Fällen Angaben über die Auswertungsobjektivität nicht fehlen.

Aspekt 2

Problematisch ist die *Interpretationsobjektivität*. Je nachdem, welche Kriterien der Beurteiler jeweils festlegt, kann ein und derselbe Testwert zu sehr verschiedenen Empfehlungen führen.

Aspekt 3

4.3.3.4. Empfehlungen für die Praxis

Liegen gleich valide, gleich reliable und gleich objektive Tests vor, sollte derjenige gewählt werden, dessen Normierung *am wenigsten weit zurückliegt*. Es wäre zu fordern, daß alle Tests im Abstand von wenigen Jahren neu normiert würden. Dies ist in der Praxis leider keineswegs immer der Fall.

Bei *Schulleistungstests* reicht es nicht aus, nur neue Normen zu erstellen: Jede Veränderung des Lehrplans schränkt die Validität eines Tests mehr oder weniger ein.

Wie ein Schulleistungstest allmählich unbrauchbar wird, soll am Allgemeinen Schulleistungstest für 4. Klassen, AST 4 (FIPPINGER 1966) gezeigt werden, der bis 1976 im Handel war.

Beispiel

Die Normierung wurde an 2346 Schülern der 4. Klasse durchgeführt.

FINGERHUT u. LANGFELDT (1973) setzten 1970 den AST 4 bei allen Schülern der 4. Klasse zweier Schulbezirke ein. Die Stichprobe N = 1855 war nicht viel kleiner als die der Eichstichprobe.

Es wäre zu erwarten gewesen, daß sich die Mittelwerte beider Stichproben nicht wesentlich unterschieden, was nicht der Fall war. Die Schüler der 1970 erhobenen Stichprobe zeigten niedrigere Werte.

Wenn man nicht annehmen will, daß die Schüler der zwei Schulbezirke generell schlechtere Schulleistungen als die anderer Landstriche erbringen, kann man nur folgern, daß die 1970 gemessenen Schulleistungen mit denen der Eichstichprobe nicht mehr übereinstimmen.

Wert 1
Wert 2

Ein Schüler mit einem Gesamtpunktwert von 14 Punkten erhält

- verglichen mit der Eichstichprobe einen T-Wert von 46,
- verglichen mit der Stichprobe von FINGERHUT u. LANGFELDT einen T-Wert von 52. Hätte man z. B. für den Übertritt ins Gymnasium einen kritischen T-Wert von 50 festgelegt, der für eine Empfehlung erreicht werden muß, so müßte man die Schüler
 - bei Heranziehung der AST 4-Normen *ablehnen*, wie es in der Regel auch getan wird;
 - auf der Basis der Stichprobe von FINGERHUT u. LANGFELDT für das Gymnasium empfehlen.

Wie eine Inspektion der Testaufgaben zeigt, ist die *curriculare Validität* in einigen Untertests nicht mehr gegeben: Z. B.

- wurden die Lehrpläne im Rechnen inzwischen grundlegend geändert;
- existiert das Fach Heimatkunde nicht mehr, und die Lehrpläne im Fach Sachkunde unterscheiden sich von denen des Faches Heimatkunde.

Daher sind in diesen beiden Fächern heute wesentlich schlechtere Leistungen zu erwarten als bei der Eichstichprobe. Inzwischen wurde der AST 4 neu normiert (vgl. FIPPINGER 1978²).

Bei Schulleistungstests kann der Beratungslehrer leicht feststellen, ob die *curriculare Validität* noch gegeben ist.

Andere Veränderungen sind jedoch nicht so offensichtlich. Der Diagnostiker ist deshalb verpflichtet, alle Publikationen über die Tests, die er anwendet, zu verfolgen und neu veröffentlichte Tests, die in seinen Anwendungsbereich fallen könnten, zu überprüfen.

Besonders zu berücksichtigen sind dabei Untersuchungen, deren Fragestellungen und Stichproben denen des Beratungslehrers entsprechen. Im Zweifelsfall sind die jeweils *neueren* Tests anzuwenden.

Bei der *Auswahl von Tests* sollte dann der ökonomische Gesichtspunkt eine Rolle spielen, wenn zwei sonst nahezu gleichwertige Tests vorliegen, die sich nur hinsichtlich der *Materialkosten* und der *Durchführungsdauer* unterscheiden. Hier sollte dann der Test, der weniger Zeit und/oder Geld erfordert, eingesetzt werden.

Diese Regel gilt für den Einzelfall. Anders ist es, wenn größere Gruppen nach einer sequentiellen Strategie (vgl. CRONBACH u. GLESER 1965) getestet werden sollen und schon andere wichtige Informationen, z. B. Noten, vorliegen.

Hier könnte zunächst ein *weniger valides*, dafür aber *sehr ökonomisches Verfahren* eingesetzt werden. Stimmen Testergebnisse, Vorinformationen und Wünsche der Schüler überein, kann zu diesem Zeitpunkt bereits eine Entscheidung getroffen werden. Liegen keine übereinstimmenden Ergebnisse vor, wird ein *valides*, aber aufwendigeres Verfahren eingesetzt. Dies ist dann nicht mehr bei allen Schülern erforderlich.

4.3.4. Das diagnostische Gespräch

Braucht man Informationen über

- Interessen,
- Einstellungen,
- den Verlauf von Verhaltensauffälligkeiten oder Leistungsstörungen,
- häusliche Lernbedingungen,
- sozio-ökonomischen Hintergrund

usw., kommt als Quelle fast ausschließlich das *diagnostische Gespräch* in Frage, das mit dem Schüler, dessen Eltern oder Lehrern geführt werden kann.

Die Güte des diagnostischen Gesprächs hängt von der Vorbereitung ab. Für den Beratungslehrer wird es sich als nützlich erweisen, wenn er sich zu den einzelnen Problembereichen selbst *Schemata* herstellt, in denen die Fragen oder Bereiche angegeben sind, die *auf jeden Fall* besprochen werden müssen.

Die in der Literatur erschienenen Schemata (Zusammenfassung bei SCHMIDT u. KESSLER 1976) sind für den Beratungslehrer nur als Anregung brauchbar, weil sie meist für andere Problembereiche hergestellt wurden. Zudem stehen hinter den einzelnen Fragen ganz bestimmte Hypothesen, die sich nur aus den Theorien der Verfasser ableiten lassen, jedoch meist nicht explizit genannt sind.

Die Herstellung eines eigenen Schemas für das Gespräch hängt von den Hypothesen ab, die überprüft werden sollen. Ein fertiges Schema kann deshalb oft nur Anhaltspunkt sein, für den individuellen Fall müssen je nach Hypothesen spezielle Fragen gestellt werden.

In Abschnitt 4.10 wird als Beispiel ein Schema für das diagnostische Gespräch mit dem Lehrer bei Schulversagen eines Schülers vorgestellt.

Zu diesem Problem gibt es auch bei KORNMANN (1977) ein ausführliches Explorationsschema.

Hinweis

Literatur-
hinweis

Zur Klärung der Fragestellung oder als Hilfe zur Formulierung von Hypothesen können besonders vollstandardisierte *Fragebögen* nützlich sein, die oft wesentlich ökonomischer sind als das Gespräch. Solche zur Hypothesenformulierung herangezogenen Fragebögen können auch Grundlage eines Gesprächs werden.

Für seine besonderen Probleme wird der Beratungslehrer Fragebögen selbst herstellen müssen, jedoch kann er zur Anregung und als Formulierungshilfe auf Fragebögen mit ähnlicher Thematik zurückgreifen.

■ Fragebögen können sich bei Fragen, die den Intimbereich der Persönlichkeit berühren, als günstig erweisen.

Merke!

ELLIS (zit. nach HARTMANN 1970) fragte eine Gruppe von Studentinnen, wie sehr sie ihre Mutter geliebt hätten. Mit »sehr zärtlich« antworteten 55% der mündlich, aber nur 37% der schriftlich Befragten. Umgekehrt gaben 1% der mündlich und 10% der schriftlich befragten Studentinnen an, ihre Mutter »wenig« geliebt zu haben.

Untersuchung

Verallgemeinert man diese Ergebnisse, so wäre zu empfehlen, z. B. Fragen nach dem sozio-ökonomischen Milieu oder nach häuslichen Verhältnissen schriftlich zu stellen.

Die *Fehlerquellen* sind beim diagnostischen Gespräch besonders zahlreich:

- Der *Proband*
 - selektiert; er wird manches Problemrelevante nicht ansprechen, weil er es vielleicht für unwichtig hält oder er sich nicht in ein schlechtes Licht setzen will.
 - vergißt viele Daten einfach.
 - hat Daten in der Erinnerung verfälscht.
- Der *Diagnostiker*
 - provoziert bestimmte Antworten,
 - selektiert seinerseits die Antworten und
 - kann Antworten falsch interpretieren.
- Die *Reliabilität* ist abhängig von der Art der erhobenen Daten. Objektive Tatbestände werden zuverlässiger wiedergegeben als Einstellungen und Wünsche.

Problemati-
sierung

- Die bisherigen Untersuchungen zur *Validität* lassen keine weitreichenden Schlüsse zu. Selbst bei »harten« Fakten können wenig valide Angaben gemacht werden (Zusammenfassung von Ergebnissen bei SCHMIDT u. KESSLER 1976).
- Fazit Zur Hypothesenprüfung sollten Daten aus dem diagnostischen Gespräch nur herangezogen werden, wenn andere nicht zu beschaffen sind.

4.3.5. Verhaltensbeobachtung

Bei Leistungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten und zur Erfassung des Arbeitsverhaltens wird die *Verhaltensbeobachtung* als Datenquelle zur Formulierung und Überprüfung von Hypothesen unumgänglich (siehe dazu auch Abschn. 3.5 dieses Basistextes).

Dazu reicht die Verhaltensbeobachtung *während der Untersuchung* nicht aus, denn die soziale Situation zwischen Diagnostiker und Schüler ist mit der zwischen Lehrer und Schüler in der Klasse nicht vergleichbar. Auch die Leistungssituation ist verschieden.

Sind Verhaltensdaten notwendig, so sollten sie möglichst *in der Problemsituation*, also in der Klasse oder auf dem Schulhof, erhoben werden.

Beispiel 1 Verhaltensbeobachtungen in der Klasse sind z. B. zur Überprüfung der Hypothese über den *momentanen Zustand* »Der Schüler X stört im Unterricht« unumgänglich. Diese Hypothese müßte zunächst in einem Gespräch mit dem ratsuchenden Lehrer spezifiziert werden. Der Beratungslehrer wird seine Verhaltensbeobachtung auf die vom Lehrer als störend beschriebenen Verhaltensweisen ausrichten und diese registrieren. Dabei muß natürlich auch die Situation, in der sie auftreten, berücksichtigt werden. Wurde das Verhalten genügend lange beobachtet, können für die beobachteten Situationen Vorhersagen gemacht werden.

Beispiel 2 Auch *erklärende Hypothesen* können durch Verhaltensbeobachtungen überprüft werden. Eine aus der Lerntheorie abgeleitete Hypothese könnte lauten: Das »störende« Verhalten des Schülers X wird durch den Lehrer häufig verstärkt und damit verfestigt. Hier müssen das Verhalten des Schülers und die Reaktionen des Lehrers daraufhin beobachtet und registriert werden.

Der Beratungslehrer kann zur *Registrierung* des Verhaltens

- Methode 1 - frei protokollieren,
 Methode 2 - Interaktionsschemata benutzen oder
 Methode 3 - Verhaltensbeobachtungsbögen verwenden
 (siehe dazu Abschn. 3.5 in diesem Basistext).

Für die letzteren liegen z. T. Kategoriensysteme vor, mit denen das Verhalten nicht nur registriert, sondern auch *beurteilt* werden soll (OSTERLAND 1976). Sie sollten nur so angewandt werden, daß das Verhalten

- Schritt 1 - *zunächst* ohne Interpretationen und Beurteilungen protokolliert und
 Schritt 2 - *anschließend* mit Hilfe dieser Protokolle beurteilt wird.

Problematik Der Beobachter ist keineswegs ein Instrument, das die Reize der Umwelt aufnimmt und *objektiv* verarbeitet. Vielmehr spielen auch hier verschiedene Einflußgrößen wie Erfahrungswissen und Persönlichkeitsfaktoren des Beobachtenden eine Rolle:

- Die *Reliabilität* kann nur bei gut geschulten Beobachtern befriedigend sein (vgl. auch die Darstellungen zum Problem der Informationsaufnahme und -verarbeitung in Studententext III, Abschn. 2.3).

- Die *Gültigkeit* von Verhaltensbeobachtungen kann kaum überprüft werden.
- Die für den Beratungslehrer wichtige *Vorhersagevalidität* ist vorerst noch nicht ausreichend zu sichern (GRAUMANN 1973).

4.3.6. Probleme der Datenbewertung

Bei keiner der aufgeführten Datenquellen ist das Problem der Validität ausreichend geklärt. Daher sind sie zur Überprüfung von Hypothesen nicht ohne weiteres geeignet.

Bei Untersuchungen, in denen verschiedene Diagnostiker ein und dieselbe Person hinsichtlich desselben Merkmals mit mehreren Verfahren beurteilten, gab es so gut wie keine Übereinstimmungen (GOLDBERG/WERTS 1960). Wurden dagegen verschiedene Merkmale mit ein und demselben Verfahren beurteilt, war die Übereinstimmung höher.

Untersuchung

Da nun der Beratungslehrer in der Praxis Beurteilungen abzugeben hat und Vorhersagen treffen muß, ist es bei den wenig validen Methoden noch notwendiger, die Untersuchung sorgfältig zu planen und durchzuführen. Eine einmalige Testuntersuchung oder eine einmalige Verhaltensbeobachtung können kaum eine ausreichende Grundlage zur Hypothesenprüfung sein. Jede Aussage sollte durch *mindestens zwei Untersuchungsdaten* belegt werden (Postulat des Doppelbelegs).

Praxisrelevanz

4.3.7. Zusammenfassung

Bei der Planung einer diagnostischen Untersuchung sollten aus ökonomischen Gründen zunächst die Hypothesen geprüft werden, die relativ leicht und sicher abzuklären sind, wie z. B. die Überprüfung der Sinnestüchtigkeit.

Besonders sorgfältig sollten Ergebnisse gesichert werden, die zu *negativen Konsequenzen* für einen Schüler führen. Hier ist ein wiederholter Einsatz der Tests unbedingt erforderlich; die Verhaltensbeobachtung muß über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden. In solchen Fällen können auch kurzfristige Fördermaßnahmen zur Prognosebildung aufschlußreich sein (vgl. GUTHKE 1972; KLAUER 1969; KORMANN 1979, 1984 ab).

4.3.8. Fallbeispiel »Nicole« (Fortsetzung II)

Im Fallbeispiel können die Hypothesen wie folgt präzisiert werden.

Hypothese 1 lautete bisher:

Nicole erbringt am Ende des ersten Schuljahres keine ausreichenden Leistungen.

Nun wäre es am sinnvollsten gewesen, wenn man Nicoles Leistungen mit den Lehrzielen der ersten Klasse hätte vergleichen können. Leider lagen noch keine entsprechenden *lehrzielorientierten Tests* vor.

Die zweite Möglichkeit bestand darin, Nicole mit einer größeren Stichprobe von Erstkläßlern zu vergleichen, also einen *normorientierten Test* anzuwenden.

Es wäre wünschenswert gewesen, Nicoles Leistungen in *allen Fächern* zu überprüfen. Dazu hätte sich die Schulleistungstestbatterie für lernbehinderte und schulleistungsschwache Grundschüler (SBL) von KAUTTER/STORZ (1972) angeboten.

Dieser Test wurde an Erstklässlern der Grundschule standardisiert und differenziert im unteren Viertel besonders gut. Jedoch stimmten die Aufgaben im Rechnen *nicht* mit dem Unterricht in Nicoles Schule überein. Sonst lag kein Rechentest für erste Klassen vor. Da Nicole die schlechtesten Leistungen beim Schreiben zeigte, konnte man sich auf die Überprüfung der Schreibleistungen beschränken. Dazu wurde der ausführliche Rechtschreibtest RST 1 (RATHE-NOW 1973) gewählt.

Das nächste Problem bestand in der Definition von »keine ausreichenden Leistungen« im Rechtschreibtest. Bis zu welchem Punktwert sollen die Leistungen als noch nicht ausreichend gelten?

Üblicherweise werden Leistungen, die mehr als eine Standardabweichung nach unten vom Mittelwert abweichen, als nicht ausreichend definiert. Das bedeutet, daß (bei normorientierter Messung) immer 16% Versager eingeschlossen sind.

In diesem Fall wurde das übliche Kriterium übernommen, weil von der Fragestellung her nicht unbedingt eine negative Konsequenz, also Sitzenbleiben bei Nichterreichen des Kriteriums, erfolgen sollte.

Die erste Hypothese lautete daher schließlich:

- Hypothese 1
- Nicole erbringt beim Schreiben keine ausreichenden Leistungen, d. h. sie erreicht im RST 1 einen T-Wert von < 40 .

- Hypothese 2 + 3
- Die Hypothesen 2 und 3 hinsichtlich der Sinnestüchtigkeit mußten von einem Arzt überprüft werden.

Hypothese 4 lautete:

Der Leistungsabfall wird durch Wahrnehmungsstörungen bedingt.

Wahrnehmungsstörungen können mit dem FROSTIG Entwicklungstest für visuelle Wahrnehmung (FEW) von LOCKOWANDT (1974) festgestellt werden.

- Anmerkung
- Da die Validität dieses Testkriteriums im Hinblick auf Schulleistungen, zumindest, wenn sie als Korrelation der Testergebnisse mit Schulnoten definiert wird, eher niedrig ist, war die Festlegung des Kriteriums problematisch. Die Konsequenz bei Nichterreichen des Kriteriums konnte nur eine positive sein, nämlich Teilnahme an einem Wahrnehmungstraining. Deshalb wurde das Kriterium bei einem Prozentrang von 25 festgelegt.

- Hypothese 4
- Die Hypothese 4 lautet nun:
- Nicoles Leistungsabfall wird durch Wahrnehmungsstörungen bedingt, d. h. sie erreicht in einem oder mehreren Untertests des FEW einen T-Wert von < 43 .

- Hypothese 5
- Hypothese 5 lautete:
- Der Leistungsabfall ist durch ein zu niedriges Niveau in einem oder mehreren Aspekten der Intelligenz bedingt.

- Anmerkung
- Die Zusammenhänge zwischen Intelligenz und Schulleistung sind nicht eindeutig, sie hängen von der Art des Tests, den Schulfächern und der Schulart ab. Da die Forschungsergebnisse es nicht erlauben, gezielte Hypothesen abzuleiten, erschien es am günstigsten, ein möglichst breites Spektrum von Intelligenzaspekten zu erfassen. Dies sollte mit verschiedenen Intelligenztests geschehen.

Häufig wurden mit Hilfe von Faktorenanalysen drei mehr oder weniger unabhängige Faktoren extrahiert:

- verbale Fähigkeiten,
- nonverbale Fähigkeiten und
- räumliches Vorstellungsvermögen.

Jeder dieser Bereiche sollte durch zwei Tests erfaßt werden.

Für den *verbalen Bereich* wurden zwei Untertests aus dem Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder, HAWIK (HARDESTY u. PRIESTER 1966³), nämlich der »Wortschatztest« und »Gemeinsamkeiten finden« gewählt. Der letztere soll begriffliches Denken im verbalen Bereich erfassen.

Bereich 1

Zur Messung der *nonverbalen Fähigkeiten* erschienen die Coloured Progressive Matrices (RAVEN 1973¹¹), ein Matrizenest, und die Columbia Mental Maturity Scale, CMM 1-3 (SCHUCK u. a. 1976), die Konzeptbildung erfassen soll, geeignet. Für die Coloured Progressive Matrices liegen für 5-7jährige Kinder deutsche Normen vor (WINKELMANN 1972).

Bereich 2

Das *räumliche Vorstellungsvermögen* wurde mit zwei Untertests aus dem HAWIK erfaßt, mit dem »Mosaiktest«, bei dem Muster nachgelegt werden, und dem Untertest »Figurenlegen«, bei dem ähnlich wie bei Puzzlespielen Figuren zusammengesetzt werden.

Bereich 3

Die intellektuellen Fähigkeiten wurden so mit sechs Tests operationalisiert und untersucht. Die Frage ist nun, ab welchem Wert der Leistungsabfall auf eine niedrige Intelligenz zurückgeführt werden kann.

Dies ist mit einiger Wahrscheinlichkeit erst bei sehr geringen Werten möglich. Von »geringer Intelligenz« sollte die Rede sein, wenn die Testwerte mehr als eine Streuungseinheit unterhalb des Mittelwertes liegen, d. h. der IQ < 85 ist.

Die Hypothese lautete nun:

- Nicoles Leistungsabfall wird durch ein zu niedriges Niveau in einem oder mehreren Aspekten der Intelligenz bedingt; d. h. sie erreicht in einem oder mehreren (der oben genannten) Intelligenztests einen IQ < 85 bzw. einen T-Wert < 40.

Hypothese 5

Hypothese 6 lautete:

- Der Leistungsabfall wird durch eine neurotisch bedingte Lernhemmung verursacht.

Hypothese 6

Diese Hypothese kann vom Beratungslehrer nicht überprüft werden. Falls keine der anderen erklärenden Hypothesen beibehalten werden könnte oder wenn sich aus dem Gespräch mit Nicole, den Eltern oder der Lehrerin Hinweise auf eine psychische Belastung, die zu einer neurotischen Lernhemmung geführt hat oder führen kann, ergäben, sollte der Beratungslehrer den Eltern nahelegen, eine *Erziehungsberatungsstelle* aufzusuchen, um dieses Problem zu klären.

Die Untersuchung wurde wie folgt geplant:

- Zuerst sollte Nicoles Sinnestüchtigkeit von einem Arzt überprüft werden.
- Danach wurden zwei Vormittage zur Testuntersuchung angesetzt, an denen Nicole vom Unterricht befreit wurde:
 - In der ersten Sitzung sollten der Rechtschreibtest und der Wahrnehmungstest durchgeführt werden,
 - in der zweiten die Intelligenztests.

1. Termin

2. Termin

3. Termin

Anmerkung

Jede Testsitzung würde etwa so lange dauern wie zwei Schulstunden. Zu Beginn und Ende der Testuntersuchung sollte ein Gespräch mit Nicole geführt werden. Mit einer ausreichenden Pause kann dies von einem 7-jährigen Kind gut bewältigt werden.

3. Termin
- Nach der Auswertung der Tests sollte ein Gespräch mit den Eltern und der Lehrerin geführt werden. In diesen Gesprächen würden Schemata, wie sie in Abschn. 4.3.4 beschrieben wurden, benutzt werden.

4.4. Durchführung der Untersuchung

Auch wenn die Untersuchung sehr gut geplant wurde, schließt sie eine ganze Reihe von Fehlerquellen mit ein. Die Ergebnisse können einmal durch den Probanden verfälscht werden, zum anderen durch den Diagnostiker, der unkontrolliert bestimmte Verhaltensweisen beim Probanden provoziert.

Auch Wechselwirkungen sind denkbar: Der Diagnostiker reagiert mit bestimmten Verhaltensweisen auf den Probanden, dieser wiederum antwortet auf eine bestimmte Art und Weise auf die von ihm verursachten Verhaltensweisen des Diagnostikers.

Obwohl man häufig nicht zwischen den vom Probanden und den vom Diagnostiker bedingten Fehlern trennen können, sollen sie jedoch der besseren Übersicht wegen getrennt behandelt werden.

4.4.1. Der Aspekt der »Ichbeteiligung«

Wie SADER u. KEIL (1966) nach Durchsicht der Literatur feststellen, kann die »Ichbeteiligung« die Validität eines Tests beeinflussen.

Definition
Zitat

Unter Ichbeteiligung verstehen die Autoren

»das Ausmaß der vom Probanden in der diagnostischen Situation verwirklichten personalen Engagiertheit (. . .), die Wichtigkeit, welche die einzelne Aufgabe oder die gesamte Situation hat. Das Ausmaß, in dem sich der Proband mit der Aufgabe oder mit seiner Rolle in der Situation identifiziert hat.« (SADER u. KEIL 1966, S. 282)

Untersuchungs-
ergebnis

Die experimentell induzierte Ichbeteiligung führte sowohl zu besseren als auch zu schlechteren Ergebnissen der Tests. Die Ergebnisse von RATHENOW (1965, zitiert nach SADER u. KEIL 1966) lassen vermuten, daß ein kurvilinearere Zusammenhang zwischen Ichbeteiligung und Testleistung besteht, d. h.

- eine *mittlere Engagiertheit* wirkt sich am günstigsten auf die Leistung aus, während
- eine *sehr geringe* oder
- *sehr hohe* Ichbeteiligung schlechtere Leistungen erwarten lassen.

Beispiel

Schüler X, der kurz vor dem Übergang auf die gymnasiale Oberstufe steht, wendet sich an den Beratungslehrer, um Hilfe bei der Auswahl der Fächer zu erhalten.

Der gleichaltrige Schüler Y, der die letzte Klasse der Realschule besucht, möchte trotz der entmutigenden Haltung seines Klassenlehrers auf das Gymnasium übergehen. Ob dies geraten werden kann, hängt vom Ergebnis der Intelligenzuntersuchung ab.

Bei beiden Schülern wendet der Beratungslehrer denselben Intelligenztest an.

Man kann vermuten, daß die Ichbeteiligung des

- Realschülers sehr hoch ist und u. U. seine Leistungsfähigkeit beeinträchtigt, da vom Testergebnis seine weitere Ausbildung und seine Berufschancen abhängen;
- Gymnasiasten dagegen den optimalen Grad aufweisen könnte, da vom Ergebnis *keine* lebenswichtige Entscheidung abhängt, er aber an der Sache interessiert ist.

Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang auch, daß die Testsituation bei der Normierung *anders* ist als in der Praxis des Beratungslehrers: Die Normierung geschieht gewöhnlich in Gruppen und die Schüler, die in die Normierungsstichprobe eingingen,

hatten möglicherweise kein besonderes Interesse an der Testdurchführung, da die Ergebnisse häufig nicht mitgeteilt werden und dazu keine Konsequenzen haben.

Der Vorschlag von SADER u. KEIL (1966), das Ausmaß der Ichbeteiligung in der diagnostischen Praxis so zu manipulieren, daß sie sich im gleichen Bereich bewegt wie bei den Schülern der Normierungsstichprobe, erscheint allerdings kaum realisierbar.

Der Diagnostiker sollte z. B. durch eine Nachbefragung feststellen, wie hoch die Ichbeteiligung eines Probanden war; es liegen jedoch keine empirischen Ergebnisse vor, anhand derer Testergebnisse korrigiert werden könnten.

Praktischer
Hinweis

4.4.2. Prüfungsangst

Eine weitere Variable, die die Ergebnisse von Leistungstests beeinflussen kann, ist die Prüfungsangst. Der Einfluß der Angst kann sich unterschiedlich auswirken; sind die Aufgaben

- leicht, kann es zu Verbesserungen kommen,
- schwer, kann die Leistung eher beeinträchtigt werden.

In der Literatur werden *keine* oder *negative* Auswirkungen der Prüfungsangst auf die Testleistung berichtet (vgl. LANGFELDT-NAGEL u. LANGFELDT 1976, S. 795). Vor allem bei Tests mit Zeitbegrenzung macht sich die Testangst negativ bemerkbar.

Der Diagnostiker kann mit Hilfe von Fragebögen (z. B. die Skala »Prüfungsangst« aus dem »Angstfragebogen für Schüler« (AFS) von WIECZERKOWSKI u. a. 1974) das Ausmaß der Prüfungsangst erfassen. Die vorliegenden Ergebnisse liefern jedoch keine Anhaltspunkte für eine Korrektur der Werte in Leistungstests.

Nimmt man an, daß ein Testergebnis durch die Prüfungsangst beeinflusst wurde, sollte man den Test zu einem anderen Zeitpunkt wiederholen. Eine Verteilung der Testuntersuchung auf mehrere Tage ist bei ängstlichen Probanden auf jeden Fall zu empfehlen. Durch die Vertrautheit mit der Situation kann die Prüfungsangst reduziert werden. Tests ohne Zeitbegrenzung sind vorzuziehen.

praktischer
Hinweis

4.4.3. Allgemeine Empfehlungen zur Testuntersuchung

Leistungstests sollten generell zu den für den Schüler *günstigsten Bedingungen* durchgeführt werden. Gewöhnlich ist die zweite und dritte Unterrichtsstunde zu empfehlen.

Der Proband darf noch nicht durch mehrere Unterrichtsstunden ermüdet sein. Am Untersuchungstag sollte keine Klassenarbeit oder mündliche Prüfung stattfinden.

Da nicht die Leistungsfähigkeit unter Stressbedingungen interessiert, darf die Untersuchung *nicht zu lange dauern*. Eine allgemeine Regel ist hier nicht anzugeben, da die Ausdauer stark vom Alter des Probanden abhängt.

4.4.4. Zeitplanung für das diagnostische Gespräch

Ein diagnostisches Gespräch sollte *auf keinen Fall unter Zeitdruck* stattfinden. Der Zeitpunkt sollte deshalb immer so gelegt werden, daß auch eine Verlängerung möglich ist. Es kann vorkommen, daß ein Proband zunächst seine

Situation verharmlost, jedoch im Laufe des Gesprächs mehr und mehr seine Schwierigkeiten darlegt, wenn er das Gefühl hat, daß er einen vorurteilsfreien, verständnisvollen Zuhörer hat.

Ebenso können Informationen unterdrückt und verfälscht werden, wenn für den Befragten die Tatsachen peinlich sind. Da es keine Maßnahmen und Tricks gibt, einen Probanden dazu zu bringen, über Dinge zu reden, die er zurückhalten möchte, hat der Diagnostiker nur die Möglichkeit, die Gesprächssituation so zu gestalten, daß der Befragte bereit ist, über seine Probleme offen zu reden.

Es kann günstig sein, *das Gespräch an einem anderen Tag fortzusetzen*,

- wenn es einem Probanden schwer fällt, über sein Problem zu reden; er hat damit die Möglichkeit, sich in der Zwischenzeit mit seiner Situation zu beschäftigen und die Wahrscheinlichkeit erhöht sich, daß der Diagnostiker Informationen erhält, die zunächst nicht für wichtig gehalten wurden oder vergessen worden waren.
- wenn sich aus einem diagnostischen Gespräch Aspekte ergeben, die *neue* Hypothesen ermöglichen, damit der Diagnostiker genügend Zeit hat, weitere Hypothesen zu formulieren und Änderungen im ursprünglichen Plan vorzunehmen.

4.4.5. Einfluß des Diagnostikers

Der Diagnostiker kann durch sein Verhalten die Ergebnisse der Untersuchung beeinflussen.

Faktor 1	So verändern <i>Lob und Tadel des Testleiters</i> die Testleistungen.
Untersuchungs- ergebnis	SADER u. KEIL (1966) stellten fest: <ul style="list-style-type: none"> - Lob und Tadel können <i>sowohl leistungssteigernd</i> als auch <i>leistungshemmend</i> wirken; - <i>Lob</i> führte meistens, aber nicht in allen Untersuchungen, zu <i>besseren</i> Testresultaten, - <i>Tadel</i> eher zu <i>schlechteren</i>, aber auch nicht in allen Untersuchungen.
praktischer Hinweis	Meistens wird empfohlen, während der Untersuchung immer nur zu loben, nie zu tadeln. Die Autoren empfehlen eine sachlich-wohlwollende Haltung und allenfalls gelegentliche Bestätigungen in Form von zurückhaltendem Lob.
Faktor 2	Bei jüngeren Kindern scheint auch die <i>Vertrautheit mit dem Testleiter</i> eine Rolle zu spielen (SACKS 1952, zitiert nach SADER u. KEIL 1966).
Untersuchungs- ergebnis	Mißtrauen gegenüber dem Testleiter führt zu schlechteren Testleistungen (WIENER 1957, zitiert nach SADER u. KEIL 1966).
Faktor 3	Jede <i>ausgeprägte Eigenschaft eines Diagnostikers</i> kann die Ergebnisse seiner Untersuchungen beeinflussen.
Faktor 4	Wie schon im Abschnitt 4.3.4 erwähnt, verändert auch die <i>Art der Befragung</i> (mündlich oder schriftlich) die Aussagen in der Exploration.
Praxisrelevanz	Die Forschungsergebnisse zum Einfluß des Diagnostikers auf seine Untersuchungsergebnisse sind sehr vielfältig und komplex. Daher ist es schwierig, konkrete Vorschläge zur Untersuchungssituation zu machen. Dazu kommt, daß Diagnostiker und Proband <i>interagieren</i> und daß bestimmte Verhaltensweisen des Diagnostikers <i>bei verschiedenen Probanden unterschiedliche Reaktionen auslösen können</i> .

SADER u. KEIL geben daher *allgemeine* Empfehlungen: Der Diagnostiker »sollte sich dazu durchringen, Hypothesen (. . .) als Hypothesen anzusehen und nicht als vorläufige Befunde, die er nur bei schwerwiegenden neuen Befunden zu ändern bereit ist; er sollte lernen, seine eigene Rolle in der diagnostischen Situation selbstkritisch zu sehen, und sollte abschätzen können, wie er in seiner Rolle auf den Probanden wirkt.« (SADER u. KEIL 1966, S. 293)

Zitat

In der Praxis kommt es darauf an, daß der Beratungslehrer sein diagnostisches Vorgehen entsprechend dieser Empfehlung so verantwortungsbewußt wie möglich steuert.

4.4.6. Fallbeispiel »Nicole« (Fortsetzung III)

Die Untersuchung wurde wie geplant durchgeführt. Bei Nicole ergaben sich keine Hinweise auf eine besonders auffällige Prüfungsangst oder eine extrem hohe Ichbeteiligung. Sie arbeitete konzentriert und zügig, aber nicht hastig. Mißtrauen oder Ablehnung gegen den für sie fremden Diagnostiker waren nicht festzustellen. Es konnte angenommen werden, daß die Bedingungen für Nicole günstig waren. Im Gespräch redete sie über ihre Probleme in der Schule.

Das Gespräch mit den Eltern und der Lehrerin nahm jeweils zwei Stunden in Anspruch. Sowohl die Eltern als auch die Lehrerin zeigten sich aufgeschlossen und kooperationsbereit. Sie gaben alle gewünschten Informationen. Die Untersuchung konnte als vorläufig beendet angesehen werden.

4.5. Hypothesenüberprüfung und Urteilsbildung

In diesem Abschnitt wird der Prozeß beschrieben, der

- mit der *Auswertung der Ergebnisse* beginnt,
- über die Hypothesenprüfung zur *Diagnose* kommt und
- mit der *Prognose* endet, die aufgrund der Diagnose gestellt wird.

Die Prognose liefert die Grundlage für die Empfehlung, die die Frage des Auftraggebers beantworten soll.

4.5.1. Auswertung der Testergebnisse

Am Ende der Untersuchung hat der Diagnostiker eine Reihe von Protokollen, die ausgewertet werden müssen.

Am leichtesten ist dies bei *standardisierten Tests*: Hier sind gewöhnlich die richtigen Lösungen festgelegt, oder Beispiele ermöglichen eine objektive Bewertung der Antwort. Häufig sind Schablonen vorhanden, die die Auswertung sehr vereinfachen.

Ist die Rohpunktzahl festgestellt, kann sie mit Hilfe von Normentabellen in Testnormen, z. B. IQ-Punkte oder T-Werte, transformiert werden.

Wenn notwendig, müssen zu den festgestellten Werten die *Vertrauensbereiche* berechnet werden (Formel und Beispiel in LANGFELDT-NAGEL u. LANGFELDT 1976, S. 761; vgl. auch Abschn. 3.7.2.2 dieser Studieneinheit).

Literaturhinweis

Will man verschiedene Testwerte miteinander vergleichen, z. B. weil man feststellen will, ob ein Schüler bessere Leistungen im sprachlichen Bereich oder beim Regelerkennen im nonverbalen Bereich erbringt, ist es vorteilhaft, wenn die Testwerte in *derselben Skala* ausgedrückt werden.

Ist dies nicht von vornherein der Fall, kann man die Werte anhand von Tabellen, in denen die verschiedenen Skalen aufgeführt sind, transformieren. (Eine solche Tabelle findet sich bei LANGFELDT-NAGEL u. LANGFELDT 1976, S. 760 sowie in den meisten Testbeihäften und einschlägigen Lehrbüchern.)

Beispiel

Eine Transformation ist nötig, wenn man etwa

- die Leistungen in der Wortschatzuntersuchung, WSU 4-6 (RAATZ u. SCHWARZ 1974)
- mit den Untertests 3 + 4 aus dem Prüfsystem für die Schul- und Bildungsberatung, PSB (HORN 1969), die Regelerkennen im nonverbalen Bereich erfassen sollen, vergleichen will.

Angenommen, ein Schüler hat in der WSU 4-6 einen T-Wert von 55 und in den PSB-Untertests 3 + 4 einen C-Wert von 4.

Es wird allgemein günstiger sein, in die T-Skala zu transformieren, weil dies die häufiger gebrauchte Skala ist: Der C-Wert von 4 entspricht dann einem T-Wert von 45. Jetzt sieht man, daß die Testleistungen in den PSB-Untertests 3 + 4 geringer sind als in der WSU 4-6.

Geht es im obigen Fall um die Entscheidung für einen Schwerpunkt Mathematik oder Sprachen, so ist es nötig zu überprüfen, ob die festgestellten Unterschiede nur zufällig zustande gekommen sind, oder ob sich die Leistungen in den beiden Tests *signifikant unterscheiden*.

Dazu wird die *kritische Differenz* bestimmt, die überschritten werden muß, wenn die Unterschiede signifikant sein sollen (Formel und Beispiel dazu in LANGFELDT-NAGEL u. LANGFELDT 1976, S. 763 sowie HELLER u. a. 1978a, S. 94ff.).

Die Auswertung der Testergebnisse sollte *mehrmals überprüft* werden. In der Praxis kommt es häufig vor, daß bei der Testauswertung grobe Fehler gemacht werden. Wenn man die Konsequenzen des Urteils bedenkt, sollte auch hier nicht z. B. aus Zeitmangel nachlässig gearbeitet werden.

4.5.2. Auswertung des diagnostischen Gesprächs und der Verhaltensbeobachtung

Problematisch ist die Auswertung der Gesprächs- und Verhaltensbeobachtungsprotokolle. Die zur Überprüfung der Hypothesen notwendigen Aussagen über Art und Häufigkeiten von Verhaltensweisen müssen aus den Protokollen herausgefiltert werden. Man erhält die Daten gewöhnlich nicht in der Form, daß sie *direkt* mit Kriterien verglichen werden können; es werden Interpretationen der Protokollsätze notwendig. Dabei ist man leicht geneigt, entsprechend den Hypothesen zu interpretieren. Der Diagnostiker muß sich dabei immer wieder bewußt machen, daß es sich um Hypothesen handelt und nicht um (Vor-)Urteile, die nur noch bestätigt werden müssen.

4.5.3. Hypothesenüberprüfung

Sind die Hypothesen sorgfältig formuliert und die Kriterien eindeutig festgelegt worden, ist die Überprüfung relativ problemlos.

Eine Interpretation der Ergebnisse ist im Falle der Beibehaltung der Hypothesen schon durch deren Ableitung aus einer Theorie erfolgt.

Nun kann es jedoch vorkommen, daß *keine* der Hypothesen beibehalten werden kann oder andere *sinnvoller* erscheinen als die zu Beginn der Untersuchung formulierten.

In beiden Fällen wird man *neue Hypothesen* formulieren müssen, und möglicherweise werden neue Untersuchungen notwendig. Man geht wieder zurück im diagnostischen Prozeß. Dieser muß also nicht gradlinig verlaufen. Die Schleife kann mehrmals wiederholt werden (vgl. Abb. 28 sowie Basistext I, Teil B).

4.5.4. Fehlerquellen

Die Fehler, die bei der Formulierung der Hypothesen gemacht werden können, spielen auch bei der Überprüfung eine Rolle:

- Die herangezogenen Daten können aufgrund theoretischer Positionen oder impliziter Persönlichkeitskonzepte interpretiert werden.
- Einstellungen und Erwartungshaltungen verzerren die Ergebnisse, besonders, wenn sie nicht direkt mit den Kriterien verglichen werden können.

4.5.5. Diagnose

Die Diagnose ist gestellt, wenn eine Hypothese beibehalten werden konnte. Wurden mehrere (Erklärungs-)Hypothesen bestätigt, ist das Verhalten durch mehrere Faktoren bedingt. Hier muß überlegt werden, in welchem *Ausmaß* die einzelnen Faktoren am Zustandekommen des Verhaltens beteiligt sind. Dabei sind die bei der Hypothesenformulierung und -überprüfung genannten Fehlerquellen zu beachten.

Wurde z. B. bei einem Schüler, der das Ziel einer Klasse nicht erreichte, von medizinischer Seite eine Hirnschädigung diagnostiziert und konnte die Hypothese, die soziale Deprivation bedinge die schlechte Schulleistung, ebenfalls beibehalten werden, so würde je nach Position des Diagnostikers die eine oder andere Ursache betont werden.

Beispiel

Je nachdem, welche Ursache als gewichtiger angesehen wird, können Prognosen und Maßnahmen sehr verschieden ausfallen. Eine objektive Überprüfung über den Anteil der verschiedenen Ursachen an der jeweiligen psychischen Beeinträchtigung ist mit Hilfe der Methoden, die dem Beratungslehrer zur Verfügung stehen, kaum möglich.

Der Diagnostiker sollte daher bemüht sein, keine der Ursachen abzutun und keine der möglichen Förderungsmaßnahmen von vornherein auszuschließen.

4.5.6. Prognose

Die Beschreibung des momentanen Verhaltens und die Erklärung dafür bilden die Grundlage für die Prognose, die Vorhersage zukünftigen Verhaltens. Diese kann aufgrund bestätigter Theorien oder empirischer Ergebnisse getroffen werden. Prognosen müssen die verschiedenen Bedingungen, die auftreten können, bzw. die möglichen Fördermaßnahmen mit berücksichtigen. In der pädagogischen Diagnostik kommt es besonders auf die mit ihrer Hilfe zu erarbeitende Förderung eines Schülers an. Der Diagnostiker sollte immer den vom Schüler oder dessen Erzieher angestrebten Zustand im Auge behalten und dafür Vorhersagen zu treffen versuchen.

Es ist wenig sinnvoll, wenn der Beratungslehrer nur feststellt, daß ein Schüler versagen wird. Er sollte vielmehr Maßnahmen vorschlagen, die dieses Versagen *verhindern*.

Beispiel	Ein Kind hat im Einschulungstest einen Punktwert, der niedriger liegt als das Kriterium. Die Prognose könnte hier lauten: Das Kind wird das Ziel der ersten Klasse nicht erreichen. Diese Prognose ist für den Pädagogen nicht ausreichend. Er möchte wissen, wie er den Zustand 1 (»nicht schulfähig«) in den Zustand 2 (»schulfähig«) überführen kann. Der Diagnostiker könnte in diesem Fall mehrere Prognosen abgeben, die mögliche pädagogische Maßnahmen einschließen:
Prognose 1	● Wenn das Kind um ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt wird, beträgt die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs in der Grundschule 20%.
Prognose 2	● Wenn das Kind vom Schulbesuch zurückgestellt wird und in der Zwischenzeit einen Kindergarten besucht, liegt die Erfolgswahrscheinlichkeit bei 50%.
Prognose 3	● Wird das Kind in einer Vorschule individuell gefördert, beträgt die Erfolgswahrscheinlichkeit 75%.
Einschränkung	Solche Prognosen können natürlich nur gestellt werden, wenn entsprechende Ergebnisse aus der Literatur oder kontrollierte Erfahrungen aus der eigenen Praxis vorliegen.

4.5.7. Empfehlung

Der diagnostische Prozeß muß auf die *Empfehlung für den Auftraggeber* hinauslaufen. Dies ist der Teil, auf den es schließlich ankommt.

Dem Auftraggeber nützen gut abgeleitete Hypothesen oder schön geschriebene Persönlichkeitsbilder gar nichts, wenn damit nicht seine Frage beantwortet wird. Der Diagnostiker muß an dieser Stelle wieder zum Ausgangspunkt zurück und dem Auftraggeber aufgrund der Prognosen, die er gestellt hat, raten, wie der gewünschte Zustand erreicht werden kann.

Prognosen sind nur *mehr oder weniger zutreffend*.

Dieser Unsicherheitsbereich ist mit in die Empfehlung einzubringen: Der Auftraggeber sollte auch über die Risiken einer vorausgesagten möglichen Entwicklung informiert werden.

Es kann natürlich auch sein, daß der vom Auftraggeber angestrebte Zustand mit großer Wahrscheinlichkeit *nicht* erreicht wird, oder daß der Auftraggeber zu *niedrige Erwartungen* hat. In diesem Fall sind *Alternativvorschläge* zu erarbeiten. Die Aufgabe des Beratungslehrers ist es hier, Einstellungsänderungen beim Auftraggeber anzustreben.

4.5.8. Fallbeispiel »Nicole« (Fortsetzung IV)

4.5.8.1. Hypothesen-Überprüfung

Hypothese 1	Nicole erhielt im RST 1 einen T-Wert von 40. Nimmt man die obere Grenze des Vertrauensbereichs als Meßwert, liegt sie eindeutig <i>über</i> dem Kriterium. Nicole hätte damit im Vergleich zu den Erstkläßlern ausreichende Leistungen im Schreiben erbracht.
Hypothese 2 + 3	Nicoles Seh- und Hörvermögen war nicht beeinträchtigt (Bericht des Arztes).

Nicole erreichte in allen Untertests des FEW Werte, die über dem Kriterium lagen. Hypothese 4

Nicole erreichte in allen Intelligenztests Werte über dem Kriterium. In den verbalen sowie den nonverbalen Tests lagen ihre Leistungen z. T. erheblich über dem Durchschnitt. Beim Mosaiktest waren ihre Leistungen durchschnittlich, beim Figurenlegen überdurchschnittlich. Hypothese 5

Die *Lehrerin* gab an, daß Nicole bei der Bewertung von Aufgaben »unsicher und äußerst zurückhaltend« würde, sonst sei sie immer sehr munter und beteilige sich am Unterricht. Sie interpretiere dieses Verhalten als Angst vor Leistungsversagen. Hypothese 6

Im sozialen Bereich sei Nicole kontaktfreudig und offen, sie zeige Hilfsbereitschaft und rege neue Spiele an, verteidige auch die Interessen anderer. Lediglich nach Leistungsversagen habe sie, die Lehrerin, Schwierigkeiten, Kontakt zu Nicole herzustellen.

Die *Eltern* gaben an, daß Nicole bis zum Frühjahr wider Erwarten keine schulischen Probleme gehabt habe.

Der *Vater* war der Meinung, daß Mädchen keine guten Schulleistungen erbringen könnten. Nicole könne auch nicht gut logisch denken. Nach einer Krankheit seien ihre Leistungen stark abgefallen. Die Hausaufgaben mache sie weiterhin unter Aufsicht der Mutter, zusätzlich arbeite der Vater abends mit ihr.

Nicole klagte seitdem über Bauchweh und müsse öfters erbrechen, sie nässe seitdem auch wieder ein, gerate öfters in Panikstimmung, die einen Denkstop bei ihr auslöse.

Ihr älterer Bruder wurde von den Eltern für weitaus fähiger gehalten; er sei viel mehr in der Lage, schulische und andere Probleme selbständig zu lösen.

Nicole selbst deutete an, daß sie Angst vor dem Vater habe und nicht gern mit ihm arbeite. Sie ginge gern in die Schule. Im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen sei sie sehr langsam.

4.5.8.2. Diagnose

Die Aussagen der Eltern wiesen darauf hin, daß die Ursache für Nicoles Leistungsabfall mit großer Wahrscheinlichkeit eine neurotische Lernhemmung war, ausgelöst durch eine starke psychische Belastung.

Daß sich Nicole in einer schwerwiegenden Konfliktsituation befand, zeigte sich deutlich an ihren somatischen Reaktionen wie Bauchweh, Erbrechen und Einnässen nach dem Leistungsabfall.

Wie letzterer zustande gekommen war, konnte nur vermutet werden. Es ist möglich, daß Nicole durch ihre Versäumnisse infolge ihrer Krankheit in der Schule den Anschluß verpaßt hatte. Aus der Überforderung durch Lehrerin und Vater kann sich eine Leistungsangst entwickelt haben, die sich wiederum ungünstig auf die Leistung auswirkte, so daß Nicole in einen Teufelskreis hineinkam.

Dazu dürften sich die Rollenerwartungen der Eltern ungünstig ausgewirkt haben; unter diesem Aspekt trug auch die Geschwisterkonstellation für Nicole nicht gerade zu einer positiven Bewertung der eigenen Leistung bei.

Dies waren jedoch Hypothesen, die einer *Überprüfung durch einen Psychologen* bedurften.

4.5.8.3. Prognose und Empfehlungen

Nach einer Lösung der Konflikte, die Nicole belasten, ist mit besseren Leistungen zu rechnen.

Nicoles Eltern wurde der Besuch einer Erziehungsberatungsstelle empfohlen, um die Ursachen für die Leistungshemmung zu eruieren und eine Behandlung einzuleiten.

Die Frage der Versetzung mußte jedoch *vorher* geklärt werden. Da Sitzenbleiben ein weiterer schwerwiegender Mißerfolg für Nicole gewesen wäre, sollte sie in die zweite Klasse versetzt werden. Ihre Schulleistungen waren nicht so schlecht, als daß Lücken nicht aufgeholt werden konnten. Dies dürfte bei Nicoles z. T. überdurchschnittlichen intellektuellen Fähigkeiten keine allzu große Belastung für sie bedeuten.

Um die Familiensituation zu entlasten, sollte der Vater *nicht* mehr mit Nicole arbeiten. Es würde jedoch für Nicole mehr Sicherheit bedeuten, wenn sie einige Nachhilfestunden erhielte. Dazu sollte eine pädagogisch geschickte Lehrerin gesucht werden.

4.6. Das Beratungsgespräch

Wenn der Diagnostiker soweit gekommen ist, daß er eine Empfehlung aussprechen kann, tritt er wieder in Interaktion mit dem Auftraggeber.

Von dieser Phase des diagnostischen Prozesses hängt der Erfolg ab, denn eine Empfehlung wird kaum den gewünschten Erfolg zeigen, wenn sie dem Auftraggeber nicht in einer Weise vermittelt wird, daß er die richtigen Konsequenzen daraus ziehen kann.

4.6.1. Sprache des Auftraggebers

Formal gesehen ist die Beratung am besten, bei der alle Informationen, die vom Berater gegeben wurden, vom Auftraggeber auch empfangen, d. h. richtig verstanden, wurden. Daher muß der Diagnostiker seine Diagnose, Prognose und Empfehlung in die Sprache seines Auftraggebers übersetzen.

Eine optimale Informationsübertragung kann nur stattfinden, wenn alle vom Diagnostiker übermittelten Begriffe dem Auftraggeber bekannt sind (vgl. zur Problematik der Informationsaufnahme und -verarbeitung siehe Abschn. 2.3 in Studentext III).

Die *Auftraggeber* des Beratungslehrers sind im wesentlichen drei Gruppen:

- Schüler,
- deren Eltern und
- Lehrer.

Die Informationsübertragung wird am leichtesten beim Lehrer sein, aber auch Fachleute geben Fachtermini verschiedene Bedeutungen.

Beispiel

Viele Fachausdrücke sind in die Umgangssprache eingegangen, haben dort jedoch häufig andere Bedeutungen. Umgekehrt werden Wörter aus der Umgangssprache, die in die Fachsprache eingegangen sind, hier nur in einer ganz bestimmten Bedeutung gebraucht, die erläutert werden muß.

Der Beratungslehrer müßte sich zunächst über den Wortschatz des Auftraggebers informieren. Erst dann kann die Information optimal übertragen werden.

Konsequenz

4.6.2. Persönlichkeitskonzepte des Auftraggebers

Selbst wenn vom Wortschatz her alle Unklarheiten ausgeräumt sind, ist keineswegs garantiert, daß der Auftraggeber die ihm gegebene Information in der vom Diagnostiker intendierten Weise verarbeitet.

Auch der Auftraggeber hat seine impliziten Persönlichkeitskonzepte, nach denen er die gegebenen Informationen selektiert und ordnet. Der Auftraggeber urteilt nur nach einer begrenzten Anzahl von Dimensionen. Alle Daten, die sich in sein System *nicht* einordnen lassen, werden *weniger gewichtet* und *eher vergessen*.

Zudem werden bestimmte Eigenschaften zentraler erscheinen als andere. Diese Gewichtung muß nicht mit der des Diagnostikers übereinstimmen. Der Diagnostiker sollte versuchen, sich die Persönlichkeitskonzepte des Auftraggebers vorzustellen. Geschieht dies nicht, wird man aneinander vorbeireden.

4.6.3. Einstellungen des Auftraggebers

Der Auftraggeber kommt mit bestimmten Einstellungen, Erwartungshaltungen und Zielvorstellungen zum Berater. Am ehesten wird er diejenigen Empfehlungen übernehmen, die mit seinen Zielvorstellungen übereinstimmen.

Es kann auch vorkommen, daß ein Auftraggeber zum Diagnostiker kommt, um sich seine Einstellungen *bestätigen* zu lassen. In diesen Fällen wird es schwierig werden, Empfehlungen in eine andere Richtung zu geben.

Bevor der Beratungslehrer seine Empfehlungen ausspricht, sollte er sich über die Zielvorstellungen und die damit verbundenen Erwartungen des Auftraggebers informieren, um den Beratungsprozeß entsprechend gestalten zu können.

4.6.4. Form der Übermittlung von Untersuchungsergebnissen und Empfehlungen

Wie aus den bisherigen Ausführungen zu ersehen ist, kann die einzige effektive Form der Übermittlung gewöhnlich nur die *mündliche* sein.

Bei *schriftlichem* Gutachten – das der Beratungslehrer in jedem Fall für sich selbst anfertigen sollte, – hat er keinerlei Kontrolle darüber, wie es aufgefaßt wird. Nur im mündlichen Gespräch kann der Diagnostiker feststellen, ob seine Informationen in der von ihm gewünschten Weise übernommen werden.

Wenn es darum geht, sich über

- Wortbedeutungen,
- Persönlichkeitskonzepte,
- Einstellungen,
- Interessen und
- Zielvorstellungen

des Auftraggebers zu informieren, kann man sich vorstellen, daß ein Beratungsgespräch sehr viel Zeit in Anspruch nehmen kann.

Nur für den Fall, daß Zielvorstellungen des Auftraggebers und Empfehlungen des Diagnostikers übereinstimmen, wird man sich auf *eine* Sitzung beschränken können. Hier ist das Problem des Mißverständnisses am wenigsten gegeben.

In den anderen Fällen können mehrere Beratungsgespräche nötig werden. Das ist auch dann der Fall, wenn zwar hinsichtlich des Zieles Übereinstimmung besteht, dieses jedoch nur erreicht werden kann, wenn bestimmte Bedingungen gegeben sein müssen, die z. B. Verhaltensänderungen des Auftraggebers notwendig machen.

Wie aus der Sozialpsychologie bekannt ist, sind Einstellungsänderungen am ehesten zu erreichen, wenn derjenige, bei dem sie erzielt werden sollen, die Schritte, die zur Entscheidung führen, mitvollziehen kann.

Das bedeutet konkret, daß *keine fertigen Lösungen präsentiert werden sollten*, sondern zunächst nur die Informationen, die zur Empfehlung führen.

Die Empfehlung sollte von Auftraggeber und Diagnostiker möglichst *gemeinsam erarbeitet* werden. Der Beratungslehrer erhält dabei immer wieder Rückmeldung darüber, wie der Auftraggeber (z. B. Eltern oder Lehrer) die Informationen verarbeitet hat.

Wird dieser Prozeß auf mehrere Sitzungen verteilt, kann der Auftraggeber in der Zwischenzeit an dem Problem arbeiten. Er wird so auch nicht das Gefühl haben, überrumpelt zu werden.

Wenn für eine mündliche Übermittlung der Empfehlung plädiert wurde, so galt das vor allem für den Anfang des Beratungsprozesses.

Nach dem Beratungsgespräch kann es günstig sein, dem Auftraggeber *als Gedächtnisstütze* ein Protokoll oder eine *Zusammenfassung* des gemeinsamen Gesprächs zu überlassen, damit er die Möglichkeit hat, den Entscheidungsprozeß *nachzuvollziehen*.

Wenn der Beratungslehrer auf den Auftraggeber eingegangen ist, dürfte dabei die Gefahr des Mißverständnisses weitgehend ausgeschlossen sein.

4.6.5. Fallbeispiel »Nicole« (Ende)

Die Lehrerin war bereit, Nicole in die zweite Klasse zu versetzen.

Die Eltern gingen auf den Vorschlag, eine Erziehungsberatungsstelle aufzusuchen, ein und waren bereit, durch eine Lehrerin Nachhilfestunden erteilen zu lassen. Trotzdem ließ der Vater erkennen, daß er lieber seine Rolle als Hilfslehrer beibehalten hätte. Deshalb wurde ein zweites Beratungsgespräch geführt. Hier wurde versucht, dem Vater deutlich zu machen, daß er die Angst, die Nicole schon vor ihm habe, noch steigern könnte. Dies würde einerseits die Familie stark belasten, zum anderen würde es dann schwerer sein, Nicoles Leistungsangst und damit das Leistungsversagen abzubauen.

Vor allem sollte die Mutter dafür gewonnen werden, Nicoles Interessen notfalls auch gegen die des Vaters zu vertreten.

4.7. Übersicht über die Fehlerquellen

In diesem Abschnitt sollen alle Fehlerquellen, die im diagnostischen Prozeß eine Rolle spielen können, noch einmal systematisch aufgeführt werden. Dazu wird eine Darstellung von HARTMANN (1970, S. 99–101) mit geringfügigen Änderungen wiedergegeben:

- Der *Auftraggeber* nimmt seine eigenen Probleme, deren Ursachen und Konsequenzen selektiv wahr und setzt subjektive Akzente, indem er manche Sachverhalte überbewertet und andere unterschätzt.

Fehlerquelle 1
- Der *Auftraggeber* schildert dem Diagnostiker sein Problem in unzureichender Weise, da er
 - manche Sachverhalte und Zusammenhänge nicht mitteilen *kann*, weil er sie selbst nicht erkennt oder nicht ausdrücken kann (mangelnde Verbalisierungsfähigkeit);
 - andere Sachverhalte und Zusammenhänge nicht mitteilen *will*, weil er sie für unwichtig hält oder als peinlich empfindet.

Fehlerquelle 2
- Der Beratungslehrer als *Auftragsempfänger* selektiert und akzentuiert Informationen aufgrund
 - seiner theoretischen Position (Ausbildung, »Schule«, Selbstverständnis als Pädagoge u. a.),
 - seiner Fähigkeiten (als Explorator, als Beobachter, Einfühlungsfähigkeit u. a.) und Erfahrung,
 - seiner Einstellungen, Erwartungshaltungen, Bedürfnisse, Reaktionstendenzen, Hypothesen usw. sowohl allgemeiner Art als auch im speziellen Fall.

Fehlerquelle 3
- Der Beratungslehrer als *Planer* der psychodiagnostischen Untersuchung bestimmt das Ausmaß (Selektion) und die Art (Akzentuierung) der zu gewinnenden Befunde durch die Auswahl der Untersuchungsverfahren.

Fehlerquelle 4
- Die *Testsituation* in ihren Komponenten
 - »Anlaß- und Folgesituation für den Probanden«,
 - »Verlauf und Atmosphäre der Untersuchung«
 beeinflußt Erwartungshaltungen, Motivationen und Verhalten des Probanden und damit die Befunde.

Fehlerquelle 5
- Der *Proband* steuert Produktion und Qualität von Informationen über sich selbst durch
 - mangelnde Äußerungsfähigkeit (Verzerrung von Daten),
 - mangelnde Äußerungswilligkeit (Unterdrückung von Daten),
 - andere spezielle Taktiken (Verzerrung).

Fehlerquelle 6
- Der Beratungslehrer als *Testleiter* modifiziert und unterdrückt Daten durch
 - seine Person und Persönlichkeit (»Testleitereffekt«),
 - fehlerhafte und selektive Protokollierung.

Fehlerquelle 7
- Der Beratungslehrer als *Diagnostiker* interpretiert die erhaltenen Daten selektiv und akzentuierend aufgrund seiner
 - theoretischen Position (Ausbildung, »Schule«),
 - Fähigkeiten (als Diagnostiker) und Erfahrung,
 - Einstellungen, Erwartungshaltungen, Bedürfnisse, Reaktionstendenzen, Hypothesen, Projektionsneigungen usw. sowohl allgemeiner Art, als auch im speziellen Fall.

Fehlerquelle 8

- Fehlerquelle 9
- Der Beratungslehrer als *Gutachter* bestimmt (selektiert) und gewichtet (akzentuiert) die Informationen, die dem Auftraggeber übermittelt werden, danach, was er für notwendig und geeignet hält,
 - die Frage des Auftraggebers zu beantworten,
 - eine mögliche Einstellungsänderung beim Auftraggeber zu erzielen.
- Fehlerquelle 10
- Der *Gutachtenempfänger* kann Aussagen und Empfehlungen des Gutachters (bzw. Beratungsgesprächs) nach
 - seinen Vorstellungen über psychologische und soziale Sachverhalte und Zusammenhänge (kognitiver Aspekt),
 - seinen Erwartungshaltungen, Interessen und Zielvorstellungen im speziellen Fall (emotional-motivationaler Aspekt),
 - der dem Gutachter zugebilligten Glaubwürdigkeit (situativer Aspekt) selektieren und akzentuieren (bewerten).

4.8. Die Verantwortung des Beratungslehrers als Diagnostiker

Nun kann man sagen, es sei ja sehr schön, wenn man Diagnostik in der oben beschriebenen Weise betreiben könne, aber in der Praxis – und besonders der des Beratungslehrers, der in erster Linie Lehrer ist – sei dafür keine Zeit vorhanden.

Bevor dieses schwer zu widerlegende Argument gebracht wird, sollte man sich überlegen, welche Entscheidungen der Beratungslehrer begründet:

- Die Empfehlungen, die der Beratungslehrer gibt, werden Entscheidungsgrundlagen z. B. bei der Frage nach der weiterführenden Schule. Damit beeinflusst er die späteren beruflichen Chancen und den Sozialstatus eines Schülers.
- Auch bei der Wahl von Schwerpunkten oder Fördermaßnahmen können falsche Entscheidungen schwerwiegende Folgen haben.

Dies sollte sich der Beratungslehrer vergegenwärtigen, wenn er es übernimmt, einen Schüler zu diagnostizieren. Macht er sich die Konsequenzen klar, kann der beschriebene Aufwand nicht als zu groß betrachtet werden. Es wäre verantwortungslos, z. B. aufgrund eines einzigen Intelligenztests und nur eines Gesprächs eine weitreichende Entscheidung zu treffen.

Um *verantwortungsvoll* handeln zu können, muß der Diagnostiker die für sein Gebiet relevanten *wissenschaftlichen Untersuchungen kennen* und sollte sich über *neue Ergebnisse informieren*.

Für die Ableitung von Hypothesen ist es unumgänglich, sich über *wissenschaftliche Ergebnisse* hinsichtlich der Bedingungen und Indikatoren für Schulerfolg bzw. Schulversagen, Fördermöglichkeiten und die Erfolgsaussichten dabei immer wieder zu informieren.

Über die *Techniken der Datenerhebung* wie

- Testanwendung,
- Verhaltensbeobachtung und
- Gespräch

muß der Beratungslehrer Bescheid wissen und in der Anwendung trainiert sein. Auch hier wird ständig über neue Verfahren und Techniken berichtet, die der Praktiker für seine Arbeit zu prüfen hat.

Ebenso sollte der Diagnostiker die *Konsequenzen*, die sich aus seiner Arbeit ergeben, kennen. So sollte er sich über alle Schularten, die er empfiehlt, informieren, sowie auch über die Folgen (z. B. hinsichtlich späterer Berufsmöglichkeiten), die sich aus dem Besuch einer bestimmten Schule ergeben.

Die Durchsicht der einschlägigen Literatur über die angeschnittenen Themen ist eine zeitlich sehr umfangreiche Arbeit, die von einem einzelnen kaum bewältigt werden kann. Es ist jedoch möglich, daß sich *Gruppen von Beratungslehrern* bilden, in denen jedes Mitglied ein Thema bearbeitet und die Kollegen über wichtige Veröffentlichungen informiert. Dies bedeutet nicht nur eine Zeitersparnis, sondern ermöglicht auch eine Diskussion über die Praxisrelevanz neuer Ergebnisse und deren Integration in die Praxis.

Ferner kann der Beratungslehrer entsprechende Fortbildungsveranstaltungen besuchen, die im Rahmen der Lehrerweiterbildung stattfinden. Siehe auch die Sammlung von Fallbeispielen im Studientext II, Teil C, sowie die in der Zeitschrift »Psychologie in Erziehung und Unterricht« aus dem Reinhardt-Verlag in München regelmäßig erscheinenden Beiträge »Aus der Praxis der Schul- und Erziehungsberatung«.

Nicht nur für die Verarbeitung neuer wissenschaftlicher Informationen erweist sich die Gruppenarbeit als günstig. In der Erziehungsberatung haben sich Teamgespräche über Diagnose, Prognose und Empfehlung sehr bewährt. Einige der genannten Fehlerquellen könnten auf diese Weise besser kontrolliert werden. Auch profitiert jeder von den Erfahrungen seiner Kollegen. In der Verantwortung für den Ratsuchenden sollte der Beratungslehrer jede Möglichkeit für eine Verbesserung seiner Arbeit ausnutzen.

- HARTMANN, H.: Psychologische Diagnostik. Kohlhammer. Stuttgart 1970.
- PROJEKTGRUPPE: Diagnostik in der Schule. Oldenbourg. München 1973.
- TISMER-PUSCHNER, I./FISSENI, H. J./TISMER, K.-G.: Das psychologische Gutachten in der Einzelfallberatung. In: HELLER, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung Bd. III. Klett. Stuttgart 1976.
- HELLER, K./NICKEL, H./ROSEMANN, B.: Beurteilen und Beraten. Bd. 4 des Studienprogramms »Psychologie in der Erziehungswissenschaft«. Klett-Cotta. Stuttgart 1978.
- HELLER, K./NICKEL, H. (Hrsg.): Modelle und Fallstudien zur Erziehungs- und Schulberatung. Huber. Bern 1982.

praktischer
Hinweis

Literatur-
hinweise

4.9. Liste zur Selbstkontrolle

Die folgende Liste soll für den Beratungslehrer eine Hilfe zur abschnittweisen Überprüfung des diagnostischen Vorgehens auf Fehler und Störeinflüsse darstellen.

Fragestellung

- 1) Wurde die Frage des Auftraggebers verstanden?
- 2) Wurde die Frage pädagogisch sinnvoll formuliert?
- 3) Wurde die Frage so formuliert, daß Hypothesen abgeleitet werden können?

Hypothesenbildung

- 1) Wurden ausreichend Hypothesen formuliert?
- 2) Aufgrund welcher Ergebnisse, Theorien, Modelle oder vorwissenschaftlicher Annahmen wurden die Hypothesen gewonnen?
- 3) Können die Hypothesen widerlegt werden?
- 4) Wurden die Hypothesen ausreichend operationalisiert?
- 5) Wurden die Kriterien eindeutig definiert?

Datenbeschaffung

- 1) War die Situation der Datenerhebung für den Probanden optimal?
- 2) Können Variablen wie z. B. Ichbeteiligung oder Prüfungsangst die Ergebnisse beeinflußt haben?
- 3) Kann der Diagnostiker durch sein Verhalten die Ergebnisse beeinflußt haben?
- 4) Wurden die gewünschten Informationen gegeben?

Hypothesenüberprüfung und Urteilsbildung

1. Wurden die Hypothesen wie Hypothesen behandelt und nicht wie vorläufige Ergebnisse?
2. Wurden alle Hypothesen ausreichend berücksichtigt?
3. Reichen die formulierten Hypothesen aus?
4. Wäre auch eine andere als die gestellte Diagnose möglich?
5. Basieren Prognose und Empfehlung auf wissenschaftlichen Ergebnissen?

Beratungsgespräch

1. Waren die Erwartungen des Auftraggebers bekannt?
2. Wurden die Ergebnisse so übermittelt, daß sie für den Auftraggeber verständlich waren?
3. Hat der Auftraggeber die Ergebnisse richtig erfaßt?
4. Wurde die Empfehlung gemeinsam erarbeitet?

4.10. Schema für das diagnostische Gespräch mit dem Lehrer bei Schulversagen eines Kindes

Name:

Geb. Dat.:

I. Schullaufbahn

1. Schulreifeftest: ja - nein
Ergebnis:

2. Einschulung: Zurückstellung:

3. Repetition:

4. Schulwechsel:

5. Krankheiten, die den Schulbesuch stark beeinträchtigen:

II. Fragen zur Disziplin

1. Schulversäumnisse im laufenden Schuljahr
Schultage:

2. Kommt das Kind unpünktlich zur Schule?

oft/ gelegentlich / kaum / nie

welche Gründe sind bekannt?

3. Wie verhält sich das Kind, wenn es zu spät kommt?

4. Verhaltensauffälligkeiten (bitte genaue Beschreibung):

(a) im Unterricht:

(b) in der Pause:

(c) außerhalb der Schule:

5. Treten diese Auffälligkeiten in ganz bestimmten Situationen auf?

Wenn ja - Welche Gründe sind Ihnen dafür bekannt?

Welche Maßnahmen ergreifen Sie gegen diese Schwierigkeiten?

III. Leistungen des Kindes

1. In welchen Fächern zeigt das Kind gute Leistungen im Vergleich zum Klassenniveau?

2. In welchen Fächern fällt es stark ab?

3. Gibt es zeitliche Schwankungen?

4. Welche Gründe kennen Sie für diese Leistungsausfälle? (z. B. Krankheiten, häusliche Verhältnisse, LR-Schwäche)

5. Was wurde gegen diese Ausfälle getan?

6. Wie reagiert das Kind auf Leistungsversagen?

7. Bemüht es sich, Leistungsrückstände aufzuholen? Ja Nein

8. Wie geht das Kind neue Aufgaben an?
(zielstrebig, ängstlich, vermeidet Schwierigkeiten u. ä.)

9. Ist es zu Anstrengungen bereit? Ja Nein

10. Übernimmt es freiwillig Aufgaben?

11. Erledigt es seine Hausaufgaben?

- (a) immer - selten - nie
- (b) vollständig - teilweise
- (c) ordentlich - unordentlich
- (d) allein - häusliche Mithilfe

IV. Fragen zur Konzentrationsfähigkeit

1. Kann sich das Kind trotz störender Einflüsse mit einer Aufgabe beschäftigen?

2. Kann das Kind längere Zeit an einer Aufgabe arbeiten?

3. Ist seine Konzentration abhängig von

- (a) Tageszeit
- (b) Wochentag
- (c) Fach
- (d) Lehrer

4. Wird Konzentrationsmangel als Ursache des Schulversagens angesehen?

VI. Einstellung der Eltern zur Schule

1. Zeigen die Eltern Interesse an der Schule?

2. Arbeiten sie bei schulischen Vorhaben mit?

3. Besuch der Elternabende?

4. Muß das Kind zu Hause mithelfen?
(Haushalt, Betrieb, Landwirtschaft, usw.)

VII. Sonstige Anmerkungen zum Kind

Hinweis

Vorschläge zur Erfassung des außerschulischen Umfeldes finden Sie in Studententext II, Teil A, Abschn. 2.3.6.

5. Testmaterial für den Beratungslehrer

Empfehlungen des Wissenschaftlichen Beirats zur Grundausrüstung (Stand 1981/82)

Die folgenden Vorschläge sind als Beispiel für die *Grundausrüstung* des Beratungslehrers mit Testmaterial gedacht, das *ständig weiter ergänzt oder auch ausgewechselt* werden muß, damit es dem neuesten Stand wissenschaftlicher Erkenntnis entspricht.

Sämtliche in dieser Liste aufgeführten Tests repräsentieren in der Grundausrüstung, d. h. jeweils als komplette Test(muster)mappe, insgesamt einen Wert von ca. 2000 DM. In dieser Summe nicht enthalten sind die laufenden Verbrauchsmaterialien wie Protokollbögen und/oder Aufgabenhefte für Gruppenuntersuchungen in Schulklassen. Je nach Umfang der diagnostischen Tätigkeit des Beratungslehrers sollten hierfür noch 500 bis 1000 DM jährlich veranschlagt werden.

Für den eventuell mit sehr bescheidenen finanziellen Mitteln ausgestatteten Beratungslehrer wurde diese Liste nochmals auf *zunächst entbehrliche* Verfahren durchgesehen. Die *Minimalausstattung* besteht aus Testverfahren, die mit entsprechenden Marginalien gekennzeichnet sind, sowie einigen zusätzlichen Verfahren für speziellere Aufgaben des Beratungslehrers.

Damit reduzieren sich die Kosten für die Erstausrüstung auf ca. 500 DM, zu denen pro Jahr noch etwa 500 DM für Testverbrauchsmaterial gerechnet werden müssen.

Da sowohl das Testangebot als auch die Preise sich laufend ändern, sollte sich der Beratungslehrer anhand der auf Anforderung kostenlos erhältlichen *Jahreskataloge* der Testverlage jeweils über den neuesten Stand informieren (siehe auch Abschn. 4.3.3).

Nachstehend die wichtigsten Verlagsanschriften:

- Beltz Test Gesellschaft, Postfach 1120, 6940 Weinheim/Bergstraße
- Huber Verlag, Länggäßstraße 76, CH-3000 Bern 9 (Schweiz)
- Klett Verlag, Postfach 809, 7000 Stuttgart 1
- Marhold Verlag, Hessenallee 12, 1000 Berlin 19
- Verlag für Psychologie, Dr. Hogrefe, Postfach 414, 3400 Göttingen
- Westermann Verlag, Postfach 3320, 3300 Braunschweig

Bestellen können Sie die Tests bis auf wenige Ausnahmen (z. B. Beltz-Tests) *nur* bei der

- Testzentrale des Berufsverbands Deutscher Psychologen
Daimlerstraße 40, 7000 Stuttgart 50
Tel. (0711) 56 17 37 oder 56 17 38

Diese gibt jährlich auch einen *Katalog* heraus, der eine *Auswahl* der in der Bundesrepublik Deutschland am häufigsten eingesetzten Verfahren enthält. Aufgrund enger Zusammenarbeit mit allen wichtigen ausländischen Testzentren kann die Testzentrale auf schnellstem Wege die Tests aller in- und ausländischen Verlage besorgen.

Da aus Gründen des Testschutzes der Bezug von pädagogischen und psychologischen Testverfahren gewissen Beschränkungen unterliegt, werden die *Auslieferungsbedingungen* der Testzentrale anschließend zitiert:

- Zitat** »Bei Bestellungen von Tests (nicht Zeitschriften und Büchern), die von der Testzentrale gemäß ihren Vereinbarungen mit dem Berufsverband Deutscher Psychologen und mit Billigung des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels nur an bestimmte zum Bezug berechnete Berufsgruppen ausgeliefert werden dürfen, wird der Interessent gebeten, Name und Beruf anzugeben, damit die Testzentrale anhand der vom Berufsverband Deutscher Psychologen ausgearbeiteten Listen der bezugsberechtigten Institutionen, Personengruppen und Personen zu prüfen vermag, ob eine Auslieferung erfolgen kann. Der Mißbrauch von Testverfahren zwingt leider zu einem solchen kontrollierten Vertrieb.« (Gesamt-Katalog 1980/81)
- Anmerkung** Zum Nachweis der Bezugsberechtigung genügt für den Beratungslehrer in der Regel das Schulsiegel oder der Briefkopf der Schule.
- Hinweis** Bevor die einzelnen Testverfahren aufgeführt werden, sei nochmals ausdrücklich darauf hingewiesen, daß
- sie nur *im Rahmen einer problemorientierten Gesamtdiagnose* benutzt werden dürfen,
 - die Mehrzahl dieser Tests *in der Regel für die Einzelfalldiagnostik* gedacht ist,
 - Gruppentests normalerweise *nur in der Übertrittsphase* infrage kommen.
- Literaturhinweis** Die außerordentlich wichtigen Probleme der Testanwendung werden in den Basistexten II und III ausführlich behandelt und diskutiert, ebenso in
- LANGFELDT-NAGEL, M. / LANGFELDT, H.-P.: Testverfahren für die Bildungsberatung. In: HELLER, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung. Bd. III. Klett. Stuttgart 1976.
 - HELLER, K. / NICKEL, H. (Hrsg.): Psychologie in der Erziehungswissenschaft. Bd. IV: Beurteilen und Beraten. Klett-Cotta. Stuttgart 1978.
 - HELLER, K./NICKEL, H. (Hrsg.): Modelle und Fallstudien zur Erziehungs- und Schulberatung. Huber. Bern 1982.
 - JÄGER, R. S./INGENKAMP, K./STARK, G. (Hrsg.): Tests und Trends 1981 (Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik). Beltz. Weinheim 1981.
 - INGENKAMP, K./HORN, R./JÄGER, R. S. (Hrsg.): Tests und Trends 1982. Beltz. Weinheim 1982.
 - HORN, R./INGENKAMP, K./JÄGER, R. S. (Hrsg.): Tests und Trends 3 (Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik). Beltz. Weinheim 1983.
 - KLEBER, E. W.: Tests in der Schule. Reinhardt. München 1979.
- Ein vollständiges Testverzeichnis finden Sie in
- BRICKENKAMP, R. (Hrsg.): Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests. Hogrefe. Göttingen 1975, 1983².
- Achtung!** Die in dieser Aufstellung genannten *Preise* wurden dem Gesamtkatalog der Testzentrale 1982/83 entnommen, soweit es sich nicht um Tests vom Beltz-Verlag handelt, die wir dem Verlags-Verzeichnis von 1983/84 entnommen haben.

Diagnose von Lernvoraussetzungen

Bereich 1

Entwicklungs- und Schuleingangstests

Gruppe 1

(1) *Testbatterie zur Erfassung kognitiver Operationen (TEKO)**Autor:* Winkelmann, W.*Verlag:* Westermann*Anwendungsbereich:* Überprüfung von Denkopoperationen, Entwicklungs- und Intelligenzdiagnose bei 5- bis 8jährigen Kindern*Preis:* 98,-DM(2) *Heidelberger Sprachentwicklungstest (H-S-E-T)**Autor:* Grimm, H. / Schöler, H.*Verlag:* Westermann*Anwendungsbereich:* Erfassung der Sprachentwicklung bei 3- bis 9jährigen Kindern*Preis:* 138,-DM(3) *Frostigs Entwicklungstest der visuellen Wahrnehmung (FEW)**Autor:* Frostig, M.; deutsche Bearbeitung: Lockowandt, O.*Verlag:* Beltz*Anwendungsbereich:* Erfassung von Grundfunktionen der Wahrnehmung bei 4- bis 7jährigen Kindern*Preis:* 34,-DM(4) *Weilburger Testaufgaben für Schulanfänger (WTA)*

Minimalaustattung

Autor: Hetzer, H. / Tent, L.*Verlag:* Beltz*Anwendungsbereich:* Grobdiagnose des Entwicklungsstandes von verschiedenen kognitiven und Steuerungsfunktionen zum Zeitpunkt der Einschulung*Preis:* 10,-DM(5) *Duisburger Vorschul- und Einschulungstest (DVET)*

Minimalaustattung

Autor: Meis, R.*Verlag:* Beltz*Anwendungsbereich:* Überprüfung von verschiedenen Voraussetzungen für schulisches Lernen bei 4- bis 7jährigen Kindern*Preis:* 10,-DM(6) *Mannheimer Schuleingangsdiagnostikum (MSD)**Autor:* Jäger, R. / Beetz, E. / Erler, R. / Walter, R.*Verlag:* Beltz*Anwendungsbereich:* Bestimmung verschiedener kognitiver und nichtkognitiver Voraussetzungen bei Schulanfängern für den Lernerfolg im 1. Schuljahr*Preis:* 18,-DM(7) *Testbatterie für entwicklungsrückständige Schulanfänger (TES)**Autor:* Kornmann, R.*Verlag:* Beltz*Anwendungsbereich:* Differentialdiagnose der Ursachen von Entwicklungsstörungen bei fehlender Schulreife im Alter von 5 bis 7 Jahren*Preis:* 225,-DM

- Gruppe 2 Intelligenztests zur Erfassung kognitiver Persönlichkeitsmerkmale
- (1) *Kognitiver Fähigkeits-Test (KFT-K)*
Autor: Heller, K. / Geisler, H.-J.
Verlag: Beltz
Anwendungsbereich: Erfassung intellektueller Lernfähigkeiten (Sprachverständnis, Beziehungserkennen, schlußfolgerndes Denken, rechnerisches Denken) im Kindergartenalter
Preis: 28,-DM
- Minimalaustattung (2) *Kognitiver Fähigkeits-Test (KFT 1-3)*
Autor: Heller, K. / Geisler, H.-J.
Verlag: Beltz
Anwendungsbereich: Erfassung intellektueller Lernfähigkeiten (s. o.) im Grundschulalter
Preis: 28,-DM
- Minimalaustattung (3) *Grundintelligenztest - Skala (CFT 1)*
Autor: Cattell, R. B. / Weiß, R. / Osterland, J.
Verlag: Westermann
Anwendungsbereich: Sprachfreier Test zur Bestimmung der Grundintelligenz bei 4- bis 9jährigen Kindern (Symbolgebrauch, Sensumotorik, Klassifikation, Wahrnehmung, Regelerfassen)
Preis: 33,-DM
- Minimalaustattung (4) *Grundintelligenztest - Skala 2 (CFT 2 bzw. CFT 20)*
Autor: Cattell, R. B. / Weiß, R.
Verlag: Westermann
Anwendungsbereich: Sprachfreier Test zur Bestimmung der Grundintelligenz bei Kindern von 9 bis 15 Jahren und bei Erwachsenen mit einfacher Schulbildung (Regelerfassung, Klassifikation, Kombination, Erfassen räumlicher Beziehungen)
Preis: 33,-DM
- (5) *Grundintelligenztest - Skala 3 (CFT 3)*
Autor: Cattell, R. B. / Weiß, R.
Verlag: Westermann
Anwendungsbereich: Sprachfreier Test zur Bestimmung der Grundintelligenz (wie CFT 2) bei Personen ab 14 Jahren
Preis: 33,-DM
- Minimalaustattung (6) *Aufgaben zum Nachdenken (AzN 4+)*
Autor: Hylla, E. /Kraak, B.; Neubearbeitung 1968 von Horn, H. und Schwarz, E.; Neueichung 1976 von Kühn, R.
Verlag: Beltz
Anwendungsbereich: Erfassung der »intellektuellen Begabung« zur Übergangsauslese auf weiterführende Schulen am Ende des 4. und Anfang des 5. Schuljahres
Preis: 10,-DM
- Minimalaustattung (7) *Bildungs-Beratungs-Test für 4. bis 6. Klassen (BBT 4-6)*
Autor: Ingenkamp, K. / Wolf, B. u. a.
Verlag: Beltz
Anwendungsbereich: Erfassung konvergenten (schlußfolgernden) Denkens zur individuellen Schullaufbahnberatung und Bildungsförderung
Preis: 24,-DM

- (8) *Kognitiver Fähigkeits-Test für 4. bis 13. Klassen (KFT 4-13)* Minimalaustattung
Autor: Heller, K. / Gaedike, A.-K. / Weinläder, H.
Verlag: Beltz
Anwendungsbereich: Erfassung schulisch relevanter, differentieller Lernfähigkeiten: Sprachverständnis und sprachgebundenes Denken, arithmetisches Denken und Rechenfähigkeiten, anschauungsgebundenes Denken und konstruktive (non-verbale) Fähigkeiten
2. Auflage 1984 mit Normenergänzung für Berufsschüler und Studenten.
Preis: 50,-DM
- (9) *Leistungsprüfsystem (LPS)*
Autor: Horn, W.
Verlag: Hogrefe
Anwendungsbereich: Intelligenztest zur Erfassung folgender Fähigkeitsaspekte: Verbal, Reasoning, Wordfluency, Space, Closure, Perceptual Speed, Accuracy, Number (hypothetische Faktoren)
Preis: 38,50DM
- (10) *Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung (PSB)* Minimalaustattung
Autor: Horn, W.
Verlag: Hogrefe
Anwendungsbereich: Intelligenztest zur Erfassung folgender Fähigkeitsaspekte: Verbal, Reasoning, Wordfluency, Space, Closure, Perceptual Speed, Accuracy, Number (hypothetische Faktoren)
Preis: 34,-DM
- (11) *Intelligenz-Struktur-Test (IST 70)* Minimalaustattung
Autor: Amthauer, R.
Verlag: Hogrefe
Anwendungsbereich: Intelligenz- und Eignungsdiagnose nach 9 Intelligenzdimensionen ab 12 Jahren (Erfassen von sprachlichen Bedeutungsgehalten, Kombinationsfähigkeit, Abstraktionsfähigkeit, Merkfähigkeit, praktisches und theoretisches Denken, räumliches Vorstellen)
Preis: 69,50DM
- (12) *Hamburger-Wechsler-Intelligenztest für Kinder, Revision 1983 (HAWIK-R)*
Autor: Tewes, U. u. a.
Verlag: Huber
Anwendungsbereich: Der HAWIK ist ein sogenanntes Individualverfahren zur Messung der Intelligenz im Alter von 6 bis 15 Jahren und findet vor allem in der sonderpädagogischen Diagnostik und klinischen Psychologie verbreitete Anwendung.
Preis: 385,- DM
- Fragebögen (Tests) zur Erfassung nicht-kognitiver Persönlichkeitsmerkmale Gruppe 3
- (1) *Fragebogen zum Selbstkonzept für 4. bis 6. Klassen (FSK 4-6)*
Autor: Wagner, J. W. L.
Verlag: Beltz
Anwendungsbereich: Erfassung des Selbstkonzepts von Schülern 4. bis 6. Schuljahre (Selbsteinschätzung, Selbstwertgefühl, Kontaktbedürfnis, Betragen gegenüber anderen, Beliebtheit, Einfluß)
Preis: 10,-DM

- Minimalaustattung (2) *Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PFK 9-14)*
 Autor: Seitz, W. / Rausche, W.
 Verlag: Westermann
 Anwendungsbereich: Erfassung folgender Dimensionen der kindlichen Persönlichkeit bei 9- bis 14jährigen Kindern: Verhaltensstile, Motive, Dimensionen des Selbstbildes
 Preis: 54,-DM
- (3) *Problemfragebogen für Jugendliche*
 Autor: Süllwold, F. / Roth, H. / Berg, M.
 Verlag: Hogrefe
 Anwendungsbereich: Meßinstrument zur Einsicht und zum Verständnis der Probleme und Nöte von 14- bis 18jährigen Jugendlichen; Problembereiche: Schule, nach der Schulzeit, über mich selbst, ich und die anderen, zu Hause, Jungen und Mädchen, Gesundheit
 Preis: 39,80DM
- (4) *Fragebogen für Schüler zur Messung von Schulangst (FS 5-10) und (FS 11-13)*
 Autor: Gärtner-Harnach, V.
 Verlag: Beltz
 Anwendungsbereich: Messung von Schulangst bei Schülern der 5. bis 10. Klasse bzw. der 11. bis 13. Klasse (Aufregung, Prüfungsangst, allgemeine Schulsorgen)
 Preis: 20,-DM (jeweils 10,-DM)
- Minimalaustattung (5) *Angstfragebogen für Schüler (AFS)*
 Autor: Wiczercowski, W. / Nickel, H. u. a.
 Verlag: Westermann
 Anwendungsbereich: Erfassung der Prüfungsangst, der allgemeinen (manifesten) Angst, der Schulunlust und sozialen Erwünschtheit bei Schülern von 9 bis 17 Jahren
 Preis: 39,-DM
- Minimalaustattung (6) *Anstrengungsvermeidungstest (AVT)*
 Autor: Rollett, B. / Bartram, M.
 Verlag: Westermann
 Anwendungsbereich: Erfassung der Tendenz, auf Leistungsanforderungen mit Anstrengungsvermeidungsstrategien zu antworten; für Schüler der 5. bis 9. Klassen
 Preis: 44,-DM
- Minimalaustattung (7) *Das L-M-Gitter*
 Autor: Schmalt, H.-D.
 Verlag: Hogrefe
 Anwendungsbereich: Messung von Leistungsmotiven bei Schülern der 3. bis 5. Klassen (Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Mißerfolg in verschiedenen Leistungsbereichen)
 Preis: 29,40DM
- (8) *Konzentrations-Leistungs-Test (KLT)*
 Autor: Düker, H. / Lienert, G. A.
 Verlag: Hogrefe
 Anwendungsbereich: Erfassung der Konzentrationsleistung bei Personen ab 4. Schuljahr
 Preis: 28,-DM
- Minimalaustattung (9) *Test d2*
 Autor: Brickenkamp, R.
 Verlag: Hogrefe
 Anwendungsbereich: Messung der Aufmerksamkeitsanspannung und Konzentrationsfähigkeit bei Personen von 9 bis 60 Jahren
 Preis: 32,-DM

(10) *Revisions-Test (Rev.-T.)*

Autoren: Marschner, G. / Stender, B. / Hamster, W.

Verlag: Hogrefe

Anwendungsbereich: Ein allgemeiner Leistungstest zur Untersuchung anhaltender Konzentration bei geistiger Tempoarbeit

Preis: 94,-DM

(11) *Berufsinteressen-Test (BIT)*

Autor: Irle, M.

Verlag: Hogrefe

Anwendungsbereich: Interessenerfassung zur Feststellung der Berufseignung ab 14. Lebensjahr (bei Haupt- und Berufsschülern)

Preis: 38,-DM

Minimalaustattung

(12) *Differentieller Interessen-Test (DIT)*

Autor: Todt, E.

Verlag: Huber

Anwendungsbereich: Erfassung von Berufs- und Freizeitinteressen (bei männlichen Abgängern von Realschulen, Gymnasien und Wirtschaftsgymnasien)

Preis: 48,-DM

Minimalaustattung

Fragebögen zur Erfassung des sozialen Lernumfeldes

Gruppe 4

(1) *Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen (K-S-E)*

Autor: Koch, J.-J. / Cloetta, B. / Müller-Fohrbrod, G.

Verlag: Beltz

Anwendungsbereich: Erfassung unterschiedlicher Einstellungen bei älteren Gymnasiasten, Studenten, Junglehrern und Studienreferendaren

Preis: 10,-DM

(2) *Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrerverhalten durch Schüler (D-S-L)*

Autor: Masendorf, F. / Tücke, M. / Kretschmann, R. / Bartram, M.

Verlag: Westermann

Anwendungsbereich: Erfassung der von Schülern beurteilten Strenge vs. Unterstützung des Lehrers (in Anlehnung an das Marburger Konzept des elterlichen Erziehungsverhaltens)

Preis: 30,-DM

Schulleistungstests zur Erfassung von Lernergebnissen

Bereich 2

Im Handel sind fast ausschließlich sog. standardisierte oder *formelle* Schulleistungstests erhältlich. Diese beziehen sich entweder auf mehrere Schulfächer, vor allem der Grundschule (allgemeine oder *fächerübergreifende* Schulleistungs-), oder auf einzelne Fächer, z. B. Lesetests, Rechtschreibtests, Mathematiktests, Fremdsprachentests (*fächerspezifische* Schulleistungs-).

Komplette Übersichten über die im deutschsprachigen Raum erhältlichen Schulleistungstests enthält die eingangs zitierte Literatur; siehe auch Abschn. 3.4.2.4).

Ausführliche Informationen über *informelle Schulleistungstests* finden sich z. B. bei:

Literaturhinweis

- HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsdiagnostik in der Schule. Huber. Bern 1984⁴, S. 162 ff.
- RAPP, G.: Messung und Evaluation von Lernergebnissen in der Schule. Klinkhardt. Bad Heilbrunn 1975, S. 53 ff.

Empfehlung Je nach Einsatz sollte sich der Beratungslehrer eine schulstufenorientierte Auswahl solcher Tests anschaffen; er sollte dafür zusätzlich etwa 200,-DM veranschlagen.

6. Aufgabenlösungen

- Die Beurteilung und Erklärung der individuellen Schulleistung spielt eine besondere Rolle bei Aufgabe 1
- der *Schullaufbahnberatung*: Die gegenwärtigen Schulkenntnisse können als Voraussetzung für den Erwerb und den Aufbau weiterführender Schulkenntnisse gelten.
 - der *individuellen Lernwegdifferenzierung*: Die momentane Schulleistung kann als Ausgangspunkt für didaktische Konsequenzen benutzt werden.
 - der *Beratung bei Lernstörungen*: Die individuelle Schulleistung kann als Indikator einer Lernstörung betrachtet werden, wenn sie hinter der erwarteten Schulleistung zurückbleibt.
 - *Hilfen zur Berufsfindung*: Die individuellen Schulkenntnisse können als »Erleichterer« zur Erlangung beruflicher Qualifikationen gesehen werden.
 - der *Beratung von Schule und Lehrer*: Feststellung der tatsächlichen Schulleistung als Angelpunkt für Maßnahmen ihrer Verbesserung.
- Ein partieller Schulversager Aufgabe 2
(b) zeigt bedeutsame Minderleistungen in verschiedenen Lernbereichen.
- Ein Schüler gilt dann als lernbehindert, wenn der Lernprozeß schwerwiegend, langdauernd und umfänglich beeinträchtigt ist. Aufgabe 3
- Die Anwendung des Medizinischen Modells auf die Beschreibung und Erklärung von Schulversagen ist problematisch, weil Aufgabe 4
- es vor allem individuelle Ursachen des Schulversagens in den Vordergrund stellt;
 - die mögliche schulische Bedingtheit von Leistungsschwierigkeiten aus dem Blickfeld gerät.
- Wenn die Schule auf die Unterschiedlichkeit von Schülern mit gleichen Bedingungen für alle reagiert, besteht die Gefahr, daß sich die individuellen Unterschiede vergrößern. Aufgabe 5
- Kumulative Leistungsschwierigkeiten sind im allgemeinen bedingt durch Aufgabe 6
(c) Nichtberücksichtigung von individuellen Unterschieden in den Vorkenntnissen und dem Zeitbedarf.
- Primärpräventiv ist eine vorbeugende Maßnahme, die Aufgabe 7
(a) das Auftreten von Schulleistungsschwierigkeiten verhindern soll.
- Kumulatives Lernen kann als »einsichtiges Lernen aufgrund relevanter Vorkenntnisse« definiert werden. Aufgabe 8
- Die entscheidende Variable beim zielerreichenden Lernen ist die Lernzeit. Aufgabe 9
- Es handelt sich bei allen Aussagen um konstitutive Definitionen. Aufgabe 10

- Aufgabe 11 Nach den genannten Definitionen und Merkmalen handelt es sich bei
- den Beispielen 1 und 2 um *echte Konflikte*,
 - Beispiel 3 um eine *Meinungsverschiedenheit*,
 - Beispiel 4 um eine *Regelung durch Ermahnung und Befolgen der Anweisung*.
- Aufgabe 12 Überprüfen Sie Ihre Antwort anhand der Abschnitte 2.4.1.2 (Definitionen) und 2.4.1.3 (Abgrenzungen).
- Aufgabe 13 Die Antwort finden Sie in den Abschnitten 2.4.1.5 und 2.4.1.6.
- Aufgabe 14 Die Wahrnehmung wird durch Erwartungen, Überzeugungen und Werthaltungen beeinflusst und ist u. a. abhängig davon,
- ob ein bestimmtes Verhalten die eigenen Ziele tangiert,
 - welche Absicht dem Verhalten unterlegt wird,
 - ob das Verhalten als »bedrohlich« empfunden wird,
 - ob das Verhalten als »normal« eingestuft wird.
- Aufgabe 15 Beim verbalen Modus wird nur *beobachtetes Verhalten beschrieben*, während insbesondere beim adjektivischen und substantivischen Modus eine Aussage über den ganzen Menschen gemacht wird, als dessen *Persönlichkeitskonstante* das betreffende Verhalten angesehen wird.
- Aufgabe 16 Lob ist nach unserer Definition dann ein positiver Verstärker eines bestimmten Verhaltens, wenn sich feststellen läßt, daß in der Folge das betreffende Verhalten häufiger (mit größerer Wahrscheinlichkeit) auftritt.
- Aufgabe 17 Der Verstärker folgt
- bei kontinuierlicher Verstärkung nach *jeder* Reaktion,
 - bei der intermittierenden Verstärkung erst nach
 - einer *bestimmten Zeit* (Intervallverstärkung) oder
 - einer *bestimmten Anzahl von Reaktionen* (Quotenverstärkung).
- Aufgabe 18
1. a) will nicht mitarbeiten
b) will ihm zeigen, daß er nichts kann, ihn hereinlegen
 2. a) u. a.: soll sich mehr anstrengen
b) u. a.: Anerkennung und faire Bewertung seiner Leistung
 3. eher individuelle, personenbezogene Norm
 4. Ermahnungen, Zurechtweisungen, »zur Rede stellen«, schlechte Noten mit Zusatzbemerkungen.
 5. Wenn Jürgen auf die Fragen des Lehrers nicht antwortet, wird er wenigstens nicht vor der Klasse bloßgestellt (negative Verstärkung); er stellt daher seine Mitarbeit ein.
Wenn Jürgen dem Lehrer auf dessen Vorhaltungen »hämisch grinsend die kalte Schulter zeigt«, wird der Lehrer wütend, was für Jürgen ein Triumph ist (*positive* Verstärkung).
Die schlechten Noten sind eine Bestrafung, die allerdings nicht zur Unterdrückung des betreffenden Verhaltens (Desinteresse u. a.) führt, da sich dieses in bestimmten Situationen als erfolgreich erwiesen hat.

»Ungeschriebene Gesetze« in dieser Klasse könnten z. B. sein:

- Es ist mutig, ein Verhalten zu zeigen, das vom Lehrer im allgemeinen negativ sanktioniert wird.
- Man muß herausbekommen, wie ein Lehrer reagiert.
- Mit Lehrern darf man nicht zu schnell und nicht zu eng Kontakte anknüpfen.

Aufgabe 19

Der Lehrer als formeller Leiter der Gruppe sieht seine Position gefährdet (»Dabei versucht er, aufgrund seiner Körperkraft . . . die anderen in seiner Klasse zu dominieren«).

Aufgabe 20

Indem er allerdings Machtmittel einsetzt, um seine Position zu behaupten, sanktioniert er in der Gruppe gerade das Verhalten, das seine Autorität zu untergraben droht. Wenn dieses Verhalten »Schule« macht und sich die Gruppe gegen ihn mit Jürgen zusammenschließt, so wird eine Dynamik wirksam, die der Lehrer als Leiter selbst in Gang setzte.

Fritz erreicht das 2. affektive Lehrziel »Reagieren« nicht: Nach Aussage des Lehrers kann er den Unterrichtsstoff aufnehmen, es fehlt ihm jedoch die Einwilligung und Bereitschaft zur Reaktion.

Aufgabe 21

Markus verwirklicht das affektive Lehrziel »Werten« nicht angemessen: Er kann keine sozialen Bindungen aufnehmen und hat keine Beziehung zum Wert des Geldes.

Das Verhalten von *Sandra* läßt darauf schließen, daß sie die Lehrziele 4 und 5 nicht erreicht hat, da ihr Handeln kein Bestimmtheit durch Werte zeigt.

$$N = 100 \quad M = 1.70 \text{ m} \quad s = .05 \text{ m}$$

Aufgabe 22

- a) 68 Personen sind 1.65–1.75 m groß
- b) 2 bis 3 Personen sind größer als 1.80 m

Nach STERN wird der IQ wie folgt berechnet:
Intelligenzalter durch Lebensalter mal 100.

Aufgabe 23

$$\text{Gruppe A: } IA = 9.8, \quad LA = 10 \quad IQ = 0.98 \text{ bzw. } IQ = 98$$

$$\text{Gruppe B: } IA = 10.6, \quad LA = 11 \quad IQ = 0.96 \text{ bzw. } IQ = 96$$

$$\text{Gruppe C: } IA = 11.2, \quad LA = 12 \quad IQ = 0.93 \text{ bzw. } IQ = 93$$

Der IQ wird nach WECHSLER mit folgender Formel errechnet: $100 + 15 \frac{X-M}{s}$

Aufgabe 24

$$\text{Gruppe A: } 100 + 15 \frac{4-3}{2} = 107.5$$

$$\text{Gruppe B: } 100 + 15 \frac{8-8}{2} = 100$$

$$\text{Gruppe C: } 100 + 15 \frac{11-13}{2} = 100$$

Dem Beratungslehrer stehen folgende diagnostischen Verfahren zur Verfügung:

Aufgabe 25

- Verhaltensbeobachtung;
- Testverfahren (allgemeine und spezielle Leistungstests, Interessen-, Einstellungstests etc.);
- Allgemeine Daten (objektive Daten, Selbstäußerungen bzw. Selbstratings und Fremdäußerungen bzw. Fremdratings);
- Analyse des örtlichen Schulsystems.

- Aufgabe 26 Der differentielle Prognoseansatz basiert auf der Annahme der *Multikausalität der Schulleistung*: Schulleistung wird als Resultat eines spezifischen Bedingungskomplexes gesehen, zu dem individuelle Merkmalskonstellationen und Sozialisationsfaktoren gehören.
Für eine Prognose des Schulerfolges müssen diese Determinanten als Prädiktoren oder Vorhersagevariablen zur Kriteriumsleistung in Beziehung gesetzt werden. Da diese Prädiktoren nur differentiell gültig sind (= die zweite Annahme des differentiellen Prognoseansatzes), läßt sich aufgrund eines bestimmten Prädiktors der Schulerfolg für verschiedene Schüler(gruppen) unterschiedlich gut vorhersagen.
- Aufgabe 27 In der Schulerfolgsprognose kommt den sogenannten *Moderatorvariablen* eine bedeutende Funktion zu. Darunter versteht man Variablen, die den Zusammenhang zwischen Intelligenzprädiktor und Kriteriumsleistung systematisch variieren, z. B. Motivations- oder Arbeitshaltungsfaktoren.
Aufgrund der differentiellen Validität von Intelligenztests sollten diese nur in Verbindung mit Moderatorvariablen interpretiert werden.
- Aufgabe 28 Eine Objektivierung von »Schulerfolg« kann erreicht werden durch:
1) genauere Analyse der *Indikatoren des Schulerfolges*. Dazu sind eine exaktere Definition schulischer Lernziele, die Objektivierung von Leistungsanforderungen und eine Verbesserung der Leistungsbewertung nötig.
2) genaue Analyse des *Lernumfeldes*, zu der dem Beratungslehrer folgende Möglichkeiten zur Verfügung stehen:
– Berücksichtigung regionaler Unterschiede der Schülermerkmale,
– Analyse der Lernanforderungen der weiterführenden Schulen des Einzugsgebietes und
– Berücksichtigung der sozio-kulturellen Bedingungen der betreffenden Wohnregion.
- Aufgabe 29 Intelligenztestwerte *allein* können vielfach nicht als hinreichend gültige Prädiktoren des Schulerfolges angesehen werden. Einigermaßen treffsichere Prognosen sind nur bei überdurchschnittlich intelligenten Schülern möglich. Bei mittleren oder unterdurchschnittlichen Testwerten kommt den bisherigen Schulleistungen bzw. Schulerfolgen sowie den nicht-kognitiven Schülermerkmalen eine größere Bedeutung für die Vorhersage des künftigen Schulerfolges zu. Dies bedeutet, daß Intelligenzwerte in der Schullaufbahnberatung sehr differenziert betrachtet und nur in Verbindung mit Moderatorvariablen interpretiert werden sollten.

Literaturverzeichnis

- ALLINGER, U. / HELLER, K.: Automatische Klassifikation von psychologischen Untersuchungsbefunden. In: KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.): Bildungsberatung in der Praxis. Aus der Arbeit der Bildungsberatungsstellen in Baden-Württemberg. Schriftenreihe A »Bildung in neuer Sicht«. Bd. 29. Neckar-Verlag, Villingen 1975.
- AMTHAUER, R.: Intelligenzstruktur-Test (IST 70). Hogrefe. Göttingen 1970, 1973².
- AMTHAUER, R.: Intelligenzstruktur-Test (IST). Hogrefe. Göttingen 1953.
- AURIN, K.: Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum. Schriftenreihe A »Bildung in neuer Sicht« des Kultusministeriums Baden-Württemberg. Bd. 2. Neckar-Verlag, Villingen 1966.
- AURIN, K. und Mitarbeiter: Gleiche Chancen im Bildungsgang. Schriftenreihe A »Bildung in neuer Sicht« des Kultusministeriums Baden-Württemberg. Bd. 9. Neckar-Verlag, Villingen 1968.
- BÄRSCH, W.: Die Einstellung des Erziehers und die Bewertung des Schülerverhaltens als Ursachen für das Entstehen von Verhaltensstörungen. In: Sonderpädagogik 2 (1972), S. 1-13.
- BALES, R. F.: Personality and Interpersonal Behavior. Holt, Rinehart & Winston. New York 1970.
- BALES, R. F.: Die Interaktionsanalyse. Ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen. In: KÖNIG, R. (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. Kiepenheuer & Witsch. Köln 1972⁸.
- BANDURA, A.: The Role of Modelling Processes in Personality Development. In: HARTUP, W. W. / SMOTHERGILL, N. L. (Hrsg.): The Young Child: Reviews of Research. National Association for the Education of the Young Child. Washington D. C. 1967.
- BARKEY, P.: Direkte versus indirekte Modelle sonderpädagogischer Diagnostik. In: KORNMAN, R. (Hrsg.): Diagnostik bei Lernbehinderten. Schindele. Rheinstetten 1975.
- BARKEY, P.: Anwendung der Verhaltensbeobachtung im Unterricht. In: BÖHM, O. / LANGFELDT, H. P. (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Lernbehindertenschule. Bd. II. Dürr. Bonn - Bad Godesberg 1976.
- BARKEY, P. / LANGFELDT, H. P. / NEUMANN, G.: Pädagogisch-psychologische Diagnostik am Beispiel von Lernschwierigkeiten. Huber. Bern 1976.
- BAUS, M. / JACOBY, K. / MEISER, A.: Abweichendes Verhalten in der sozialen Orientierung der Lehrer. In: Die Deutsche Schule 67 (1975), S. 779-801.
- BECK, O.: Kriterien zur Aufsatzbeurteilung. Hase & Koehler. Mainz 1974.
- BECK, O. / PAYRHUBER, F. J.: Aufsatzbeurteilung heute. Herder. Freiburg 1977³.
- BECKER, G. E. / DIETRICH, B. / KAIER, E.: Konfliktbewältigung im Unterricht. Klinkhardt. Bad Heilbrunn 1976.
- BEDNAR, R. L. / WEINBERG, S. L.: Ingredience of Successful Treatment Programs for Underachievers. In: Journal of Counseling Psychology 17 (1970), S. 1-7.
- BELSCHNER, W. / HOFFMANN, M. / SCHOTT, F. / SCHULZE, C.: Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht. Kohlhammer. Stuttgart 1973.
- Bericht über die Lage der Psychiatrie in der Bundesrepublik Deutschland - Zur psychiatrischen und psychotherapeutisch/psychosomatischen Versorgung der Bevölkerung. Anhang. Deutscher Bundestag, 7. Wahlperiode. Drucksache 7/4201. Heger. Bonn - Bad Godesberg 1975.
- BESSER, H. / WÖBCKE, M. / ZIEGENSPECK, J.: Der Schülerbeobachtungsbogen. Westermann. Braunschweig 1977.
- BETHÄUSER, H. / REICHENBECHER, H.: Approximative Expertenabstimmung in der Bildungsberatung. In: HELLER, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung. Bd. 3. Klett. Stuttgart 1976.

- BIERMANN, R. (Hrsg.): Schulische Selektion in der Diskussion. Klinkhardt. Bad Heilbrunn 1976.
- BINET, A.: A propos de la mesure de l'intelligence. In: *Année Psychologique* 11 (1905).
- BINET, A. / SIMON, T.: Le développement de l'intelligence chez les enfants. In: *Année Psychologique* 14 (1908), S. 1-90 und S. 245-366.
- BIRKEL, P.: Beurteilungen mündlicher Prüfungsleistungen. In: HELLER, K. (Hrsg.): *Leistungsdiagnostik in der Schule*. Huber. Bern 1984⁴(b).
- BIRKEL, P.: Schriftliche Prüfungen durch Klassenarbeiten. In: HELLER, K. (Hrsg.): *Leistungsdiagnostik in der Schule*. Huber. Bern 1984⁴(a).
- BLOCK, J. H. (Hrsg.): *Mastery Learning - Theory and Practice*. Holt, Rinehart & Winston. New York 1971.
- BLOOM, B. S.: *Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale*. Beltz. Weinheim 1971.
- BLOOM, B. S.: Individuelle Unterschiede in der Schulleistung: ein überholtes Problem? In: EDELSTEIN, W. / HOPF, D. (Hrsg.): *Bedingungen des Bildungsprozesses*. Klett. Stuttgart 1973.
- BLOOM, B. S.: *Human Characteristics and School Learning*. MacGraw-Hill. New York 1976.
- BLOOM, B. S. (Hrsg.): *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. David McKay Company. New York 1956, 1969¹⁹.
- BLOOM, B. S. (Hrsg.): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Beltz. Weinheim 1972, 1976².
- BÖHM, O. / LANGFELDT, H. P. (Hrsg.): *Die Wirklichkeit der Lernbehindertenschule. Band II*. Dürr. Bonn - Bad Godesberg 1976.
- BOLSCHO, D. / SCHWARZER, C. (Hrsg.): *Beurteilen in der Grundschule*. Urban & Schwarzenberg. München 1979.
- BORING, E. G.: Intelligence as the Tests Test it. In: *New Republic* 35 (1923).
- BRACKEN, H. V. (Hrsg.): *Erziehung und Unterricht behinderter Kinder*. Akademische Verlagsgesellschaft. Frankfurt/M. 1968.
- BREDENKAMP, K. / WEINERT, F. E.: Lernprozesse. In: *Fernstudienlehrgang »Erziehungswissenschaft«*. Montageteil II, Studienbrief 2. DIFF. Tübingen 1976.
- BRICKENKAMP, R.: *Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests*. Hogrefe. Göttingen 1975, 1983².
- BROPHY, J. E. / GOOD, T. L.: *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. Urban & Schwarzenberg. München 1976.
- BRÜGGEN, G.: *Möglichkeiten und Grenzen der Soziometrie*. Luchterhand. Neuwied und Berlin 1974.
- BÜHLER, W. L.: *Konflikt und Konfliktstrategien, Ansätze zu einer soziologischen Konflikttherapie*. Nymphenburger Verlagsbuchhandlung. München 1972.
- BÜSCHER, P.: Theoretische Ansätze der kriteriumsorientierten Leistungsmessung. In: HELLER, K. (Hrsg.): *Leistungsdiagnostik in der Schule*. Huber. Bern 1984⁴.
- BÜSCHER, P.: Einige testtheoretische Ansätze der kriterienbezogenen Leistungsmessung. In: HELLER, K. (Hrsg.): *Leistungsbeurteilung in der Schule*. Quelle & Meyer, Heidelberg 1974, 1978³.
- BURGER, R.: *Liegt die höhere Schule richtig?* Herder. Freiburg/Br. 1963.
- CAPPEL, W.: *Das Kind in der Schulklasse*. Beltz. Weinheim 1970.
- CARROLL, J. B.: Ein Modell schulischen Lernens. In: EDELSTEIN, W. / HOPF, D. (Hrsg.): *Bedingungen des Bildungsprozesses*. Klett. Stuttgart 1973.
- CRONBACH, L. J. / GLEESER, C. G.: *Psychological Tests and Personnel Decisions*. Univ. of Illinois Press. Urbana 1965².
- DAVE, R. H.: Eine Taxonomie pädagogischer Ziele und ihre Beziehung zur Leistungsmessung. In: INGENKAMP, K. / MARSOLEK, TH. (Hrsg.): *Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule*. Beltz. Weinheim 1968.
- DENNERLE, R. F.: Schulspezifische Ausprägungen abweichenden Schülerverhaltens. In: *Pädagogische Welt* 2 (1976), S. 115-121.
- DEUTSCH, M.: *Konfliktregelung*. Reinhardt. München 1976.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Klett. Stuttgart 1974.

- DREIKURS, R. / SOLTZ, V.: Kinder fordern uns heraus. Klett. Stuttgart 1966.
- DRENTH, P. J. D.: Der psychologische Test. Barth. München 1968.
- EBBINGHAUS, H.: Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern. In: Zeitschrift für Psychologie 13 (1897), S. 401-459.
- EBERLE, G.: Die Verwendung quantitativer Methoden in der Sonderpädagogik. In: STADLER, H. (Hrsg.): Sonderschullehrer: Informationen zum Studium der Sonderpädagogik und zum Sonderschullehrerberuf. Schindele. Rheinstetten 1976.
- EBERLE, G. / KORNMANN, R.: Anforderungsorientierte Leistungsdiagnostik. In: HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsdiagnostik in der Schule. Huber. Bern 1984⁴.
- ECKENSBERGER, L. / ECKENSBERGER, U. (Hrsg.): Bericht über den 28. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Saarbrücken 1972. Hogrefe. Göttingen 1974.
- EDELSTEIN, W. / HOPF, D. (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Klett. Stuttgart 1973.
- ELLIS, A.: Questionnaire Versus Interview Method in the Study of Human Love Relationship. In: American Sociological Review 12 (1947), S. 541-553.
- ESSER, W. M.: Individuelles Konfliktverhalten in Organisationen. Kohlhammer. Stuttgart 1975.
- EYSENCK, J.: Die Ungleichheit des Menschen. List. München 1975.
- FEND, H. / KNÖRZER, W. / NAGEL, W. / SPECHT, W. / VÄTH-SZUSDZIARA, R.: Über Rowdy- und Mogelfaktor, Unordentlichkeits- und andere Syndrome. In: Betrifft Erziehung 11 (1975), S. 45-50.
- Fernstudium »Erziehungswissenschaft«. DIFF. Tübingen 1976 bis 1981.
- FINGERHUT, W. / LANGFELDT, H.-P.: Erfahrungen mit dem Allgemeinen Schulleistungstest für 4. Klassen (AST 4). In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 20 (1973), S. 249-257.
- FINGERHUT, W. / LANGFELDT, H.-P.: Leistungsbeurteilung durch Notengebung. In: HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule. Quelle & Meyer. Heidelberg 1974, 1978³.
- FIPPINGER, F.: Allgemeiner Schulleistungstest für 4. Klassen (AST 4). Beltz. Weinheim 1966, 1978³.
- FISCHER, R.: Erwartungswidrige Minderleistungen. In: KLAUER, K. J. / REINARTZ, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik in allgemeinen Schulen. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 9. Marhold. Berlin 1978.
- FITTKAU, B.: Ratingskalen in der pädagogischen Beurteilung. In: KLAUER, K. J. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. Bd. 3. Schwann. Düsseldorf 1978.
- FLANDERS, N. A.: Analyzing Teaching Behavior. Addison-Wesley. Reading (Mass.) 1970.
- FRENZ, H.-G. / KRÜGER, K. / TRÖGER, H.: Die Unangemessenheit der herkömmlichen Testdiagnostik für schulische Entscheidungen. In: PROJEKTGRUPPE: Diagnostik in der Schule. Oldenbourg. München 1973.
- FRICKE, R.: Kriteriumsorientierte Leistungsmessung. Kohlhammer. Stuttgart 1974.
- FRICKE, R.: Lehrzielorientierte Messung mit Hilfe stochastischer Testmodelle. In: KLAUER, K. J. / FRICKE, R. / HERBIG, M. / RUPPRECHT, H. / SCHOTT, F.: Lehrzielorientierte Tests. Schwann. Düsseldorf 1972.
- FURCK, C. L.: Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. Beltz. Weinheim 1964², 1975⁵.
- GAEDIKE, A.-K.: Determinanten der Schulleistung. In: HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule. Quelle & Meyer. Heidelberg 1974, 1978³.
- GAGNÉ, R. M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hermann Schroedel Verlag KG. Hannover 1969, 1973³.
- GALTON, F.: Hereditary Genius. An Inquiry into its Laws and Consequences. McMillan. London 1869, 1892².
- GAUDE, P.: Möglichkeiten und Grenzen interner und externer Systemberatung im Raum der Schule. In: HELLER, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung. Bd. 2. Klett. Stuttgart 1975.
- GEBAUER, TH.: Vergleichende Untersuchung über den Voraussagewert von Aufnahmeprüfung und Testuntersuchung für den Erfolg an weiterführenden Schulen. In: INGENKAMP, K. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Schulpsychologie. Bd. 3. Beltz. Weinheim 1965.

- GEHLEN, A. / SCHMÖLDERS, G. / DREITZEL, H. P. / VONESSEN, F. / KLAFFKI, W. / GRUPE, O. / WAGNER, C. TH. / HECKHAUSEN, H. / FÖRSTER, W.: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium. dtv. München 1974, 1974².
- GLASER, R.: Unterrichtstechnologie und die Messung von Lernergebnissen. In: STRITTMATTER, P. (Hrsg.): Lernzielorientierte Leistungsmessung. Beltz. Weinheim 1973.
- GOLDBERG, L. R. / WERTS, C. E.: The Reliability of Clinicians Judgements: A Multitrait - Multimethod Approach. In: Journal of Consulting Psychology 30 (1960), S. 199-206.
- GOLDENBERG, H.: Contemporary Clinical Psychology. Brooks. Monterey (Cal.) 1973.
- GOTTSCHALDT, K.: Begabung und Vererbung. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats. Bd. 4. Klett. Stuttgart 1968, 1974⁹.
- GRAUMANN, C. F.: Grundzüge der Verhaltensbeobachtung. In: GRAUMANN, C. F. / HECKHAUSEN, H. (Hrsg.): Funkkolleg Pädagogische Psychologie. Grundlagentexte 1: Entwicklung und Sozialisation. Fischer. Frankfurt/M. 1973.
- GRAUMANN, C. F.: Eigenschaften als Problem der Persönlichkeitsforschung. In: LERSCH, PH. / THOMAE, H. (Hrsg.): Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeits-theorie. Handbuch der Psychologie. Band 4. Hogrefe. Göttingen 1960.
- GRAUMANN, C. F. / HECKHAUSEN, H. (Hrsg.): Funkkolleg Pädagogische Psychologie. Grundlagentexte 1: Entwicklung und Sozialisation. Fischer. Frankfurt/M. 1973.
- GRELL, J.: Schulstrafen. Halt den Mund, sonst fliegst du raus! In: Betrifft Erziehung 11 (1975), S. 30-34.
- GROFFMANN, K. J.: Die Entwicklung der Intelligenzmessung. In: HEISS, R. (Hrsg.): Psychologische Diagnostik. Handbuch der Psychologie, Bd. 6. Hogrefe. Göttingen 1964, 1971³.
- GUILFORD, J. P.: Persönlichkeit. Beltz. Weinheim 1965³.
- GUTHKE, J.: Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfähigkeit. VEB Dt. Verlag d. Wiss. Berlin-Ost 1972. Klett. Stuttgart 1977.
- GUTTMANN, L.: A Basis for Scaling Qualitative Data. In: American Sociological Review 9 (1944), S. 139-150.
- HANKE, B. / HUBER, G. L. / MANDL, H.: Aggressiv und unaufmerksam. Urban & Schwarzenberg. München 1976.
- HANKE, B. / MANDL, H. / PRELL, S.: Soziale Interaktion im Unterricht. Oldenbourg. München 1974.
- HARDESTY, F. P. / PRIESTER, H. J.: Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder (HAWIK). Huber. Bern 1966³. Revisionsfassung (HAWIK R) 1983.
- HARTMANN, H.: Psychologische Diagnostik. Kohlhammer. Stuttgart 1970.
- HARTUP, W. W. / SMOTHERGILL, N. L. (Hrsg.): The Young Child: Reviews of Research. National Association for the Education of Young Children. Washington D. C. 1967.
- HECKHAUSEN, H.: Leistung und Chancengleichheit. Hogrefe. Göttingen 1974.
- HEISS, R. (Hrsg.): Psychologische Diagnostik. Handbuch der Psychologie. Bd. 6. Hogrefe. Göttingen 1964, 1971³.
- HELLER, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung. 3 Bde. Klett. Stuttgart 1975/76.
- HELLER, K.: Computerunterstützte Interpretation von Testbefunden in der Schullaufbahnberatung. In: HELLER, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung. Bd. 3. Klett. Stuttgart 1976(a).
- HELLER, K.: Beurteilung und Beratung beim Übergang in die Sekundarstufe. In: BOLSCHO, D. / SCHWARZER, C. (Hrsg.): Beurteilung in der Grundschule. Urban & Schwarzenberg. München 1979.
- HELLER, K.: Beratung beim Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I. In: HELLER, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung. Bd. 2. Klett. Stuttgart 1975.
- HELLER, K.: Aktivierung der Bildungsreserven. Huber/Klett. Bern/Stuttgart 1970.
- HELLER, K.: Intelligenzmessung. Neckar-Verlag. Villingen 1973.
- HELLER, K.: Intelligenz und Begabung. Reinhardt. München 1976(b).
- HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule. Quelle & Meyer. Heidelberg 1974, 1978³. (Ab 1984 überarbeitete Neuauflage: Leistungsdiagnostik in der Schule. Huber. Bern 1984⁴.)
- HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsdiagnostik in der Schule. Huber. Bern 1984⁴. (Vor 1984: Leistungsbeurteilung in der Schule. Quelle & Meyer. Heidelberg 1974, 1978³.)

- HELLER, K. / GAEDIKE, A.-K. / WEINLÄDER, H.: Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 13. Klassen (KFT 4-13). Beltz. Weinheim 1976, 1984².
- HELLER, K. / GEISLER, H.-J.: Kognitiver Fähigkeits-Test für 1. und 3. Klassen (KFT 1-3). Beltz. Weinheim 1983.
- HELLER, K. / GEISLER, H.-J.: Kognitiver Fähigkeits-Test – Kindergartenform (KFT-K). Beltz. Weinheim 1983.
- HELLER, K. / NICKEL, H. (Hrsg.): Studienprogramm »Psychologie in der Erziehungswissenschaft«. 4 Bde. Klett-Cotta. Stuttgart 1976/1978, 1980³.
- HELLER, K. / NICKEL, H. (Hrsg.): Modelle und Fallstudien zur Erziehungs- und Schulberatung. Huber. Bern 1982.
- HELLER, K. / NICKEL, H. / NEUBAUER, W. F.: Verhalten und Lernen. Studienprogramm »Psychologie in der Erziehungswissenschaft«. Bd. 1. Klett-Cotta. Stuttgart 1976, 1980³.
- HELLER, K. / NICKEL, H. / NEUBAUER, W. F.: Verhalten im sozialen Kontext. Studienprogramm »Psychologie in der Erziehungswissenschaft«. Bd. 2. Klett-Cotta. Stuttgart 1976.
- HELLER, K. / NICKEL, H. / ROSEMAN, B.: Beurteilen und Beraten. Studienprogramm »Psychologie in der Erziehungswissenschaft«. Bd. 4. Klett-Cotta. Stuttgart 1978.
- HELLER, K. / ROSEMAN, B.: Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen. Klett-Cotta. Stuttgart 1974, 1981².
- HELLER, K. / ROSEMAN, B. / STEFFENS, K.: Prognose des Schulerfolgs. Eine Längsschnittstudie zur Schullaufbahnberatung. Beltz. Weinheim 1978.
- HELLER, K. / VIEWEG, H.: Die Rollenproblematik des Lehrers als Berater. Westdeutscher Verlag. Opladen 1983.
- HILL, F.: Behinderte Kinder – vernachlässigte Kinder? Vandenhoeck und Ruprecht. Göttingen 1971.
- HITPASS, J.: Vergleichende Untersuchungen über den Voraussagewert von Aufnahmeprüfungen und Testprüfungen zur Erfassung der Eignung für die weiterführende Schule. In: Schule und Psychologie 8 (1961).
- HITPASS, J.: Bericht über eine 6jährige Bewährungskontrolle von Aufnahmeprüfung und Testprüfung. In: Schule und Psychologie 10 (1963), S. 211-218
- HÖHN, E.: Der schlechte Schüler. Piper. München 1967, 1980 (überarbeitete Neuauflage).
- HÖHN, E. / SEIDEL, G.: Das Soziogramm. Hogrefe. Göttingen 1976⁴.
- HOFER, M.: Zur impliziten Persönlichkeitstheorie von Lehrern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie 2 (1970), S. 197-209.
- HOFER, M.: Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Beltz. Weinheim 1969, 1974³.
- HOFSTÄTTER, P. R.: Gruppendynamik. Rowohlt. Hamburg 1972¹⁴.
- HOLZKAMP, K.: Begutachtung als Kommunikation. In: Psychologische Rundschau 17 (1966), S. 163-184.
- HORN, R.: Zum Problem der Lernzieldefinition. In: HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsdiagnostik in der Schule. Huber. Bern 1984⁴.
- HORN, R.: Einsatz standardisierter Schulleistungstests. In: HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule. Quelle & Meyer. Heidelberg 1978³.
- HORN, R. / INGENKAMP, K. / JAEGER, R. S. (Hrsg.): Tests und Trends. 3. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Beltz. Weinheim 1983.
- HORN, W.: Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung (PSB). Hogrefe. Göttingen 1969, 1983².
- HORN, W.: Leistungsprüfsystem (LPS). Hogrefe. Göttingen 1962.
- HORN, W. / SCHWARZ, E.: Bildertest 1-2 (BT 1-2). Intelligenztest für 1. und 2. Klassen. Beltz. Weinheim 1968. Neubearbeitung durch KÜHN, R. und HECK-MÖHLING, R. Beltz. Weinheim 1976.
- HUSÉN, T.: The Influence of Schooling upon IQ. In: JENKINS, J. J. / PATTERSON, D. G. (Hrsg.): Studies in Individual Differences. The Search for Intelligence. Appleton Century Crofts. New York 1961.
- HYLLA, E. / KRAAK, B.: Aufgaben zum Nachdenken (AzN 4+). Neubearbeitung von HORN, H. und SCHWARZ, E.. Beltz. Weinheim 1970.

- INGENKAMP, K.: Zur Problematik der Zensurengebung. In: SCHWARZER, C. / SCHWARZER, R. (Hrsg.): Diagnostik im Schulwesen. Westermann. Braunschweig 1977a.
- INGENKAMP, K.: Verzeichnis der deutschsprachigen Schultests. In: TEST Informationen. Beltz-Testgesellschaft. Beltz. Weinheim 1976.
- INGENKAMP, K.: Pädagogische Diagnostik. In: SCHWARZER, R. (Hrsg.): Beraterlexikon. Kösel. München 1977b.
- INGENKAMP, K.: Beurteilen und Beraten in der Schule. In: Fernstudienlehrgang »Erziehungswissenschaft«. Montageteil XI. DIFF. Tübingen 1976.
- INGENKAMP, K. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Schulpsychologie. Band 3. Beltz. Weinheim 1965.
- INGENKAMP, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Beltz. Weinheim 1971.
- INGENKAMP, K. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Beltz. Weinheim 1971, 1976⁶.
- INGENKAMP, K. / HORN, R. / JÄGER, R. S. (Hrsg.): Tests und Trends 1982 (Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik). Beltz. Weinheim 1982.
- INGENKAMP, K. / MARSOLEK, TH. (Hrsg.): Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule. Beltz. Weinheim 1968.
- IRLE, M.: Lehrbuch der Sozialpsychologie. Hogrefe. Göttingen 1975.
- JÄGER, R. S.: Differentielle Prognostizierbarkeit in der Psychologischen Diagnostik. Theoretische und empirische Untersuchungen mit Moderatoren. Hogrefe. Göttingen 1978.
- JÄGER, R. S. / INGENKAMP, K. / STARK, G. (Hrsg.): Tests und Trends 1981 (Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik). Beltz. Weinheim 1981.
- JENKINS, J. J. / PATTERSON, D. G. (Hrsg.): Studies in Individual Differences. The Search for Intelligence. Appleton Century Crofts. New York 1961.
- JENSEN, A. R.: Wie können wir Intelligenzquotient und schulische Leistung steigern? In: SKOWRONEK, H. (Hrsg.): Umwelt und Begabung. Klett. Stuttgart 1973.
- JUNKER, H.: Konfliktberatung in der Schule. Kösel. München 1976.
- KANTER, G.: Lernstörung. In: ROTH, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. Ehrenwirth. München 1976a.
- KANTER, G.: Lernbehinderungen und Personengruppe der Lernbehinderten. In: KANTER, G. / SPECK, O. (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 4. Marhold. Berlin 1976c.
- KANTER, G.: Lernbehindertenpädagogik - Gegenstandsbestimmung, Begriffsklärung. In: KANTER, G. / SPECK, O. (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 4. Marhold. Berlin 1976b.
- KANTER, G.: Die Erziehung in der Sonderschule für Lernbehinderte. In: KANTER, G. / SPECK, O. (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 4. Marhold. Berlin 1976d.
- KANTER, G. / SPECK, O. (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 4. Marhold. Berlin 1976.
- KATZENBERGER, L. (Hrsg.): Hygiene in der Schule. Prögel. Ansbach 1976.
- KAUTTER, H. / STORZ, L.: Schulleistungstestbatterie für lernbehinderte und schulleistungsschwache Grundschüler (SBL 1). Beltz. Weinheim 1972.
- KERN, A.: Die Schulreife in pädagogischer und psychologischer Sicht. Akademische Verlagsgesellschaft. Frankfurt/M. 1970.
- KERN, A.: Der Grundleistungstest zur Ermittlung der Schulreife (GLT). Beltz. Weinheim 1957.
- KERN, H. J.: Verhaltensmodifikation in der Schule. Kohlhammer. Stuttgart 1974, 1976².
- KEUPP, H.: Modellvorstellungen von Verhaltensstörungen: »Medizinisches Modell« und mögliche Alternativen. In: KRAIKER, C. (Hrsg.): Handbuch der Verhaltenstherapie. Kindler. München 1974.
- KEUPP, H.: Psychische Störungen als abweichendes Verhalten. Urban & Schwarzenberg. München 1972.
- KILLERMANN, W.: Biologieunterricht heute. Auer. Donauwörth 1976².
- KLAFKI, W.: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: GEHLEN, A. / SCHMÖLDERS, G. / DREITZEL, H. P. / VONNESSEN, F. / KLAFKI, W. / GRUPE, O. / WAGNER, C. TH. / HECKHAUSEN, H. / FÖRSTER, W.: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium. dtv. München 1974, 1974².

- KLAUER, K. J.: Methodenstudien zur Überprüfung von Lehrstoffhierarchien. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 8 (1976), S. 252-262.
- KLAUER, K. J.: Lernen und Intelligenz. Beltz. Weinheim 1969.
- KLAUER, K. J.: Lehrzieltests, Lernerfolgsmessung. In: SCHWARZER, R. (Hrsg.): Beraterlexikon. Kösel. München 1977.
- KLAUER, K. J.: Intelligenztraining im Kindesalter. Beltz. Weinheim 1975.
- KLAUER, K. J.: Zur Theorie und Praxis des binomialen Modells lehrzielorientierter Tests. In: KLAUER, K. J. / FRICKE, R. / HERBIG, M. / RUPPRECHT, H. / SCHOTT, F.: Lehrzielorientierte Tests. Schwann. Düsseldorf 1972.
- KLAUER, K. J.: Methodik der Lehrzieldefinition und Lehrstoffanalyse. Schwann. Düsseldorf 1974.
- KLAUER, K. J. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. 4 Bde. Schwann. Düsseldorf 1978.
- KLAUER, K. J. / FRICKE, R. / HERBIG, M. / RUPPRECHT, H. / SCHOTT, F.: Lehrzielorientierte Tests. Schwann. Düsseldorf 1972.
- KLAUER, K. J. / REINARTZ, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik in allgemeinen Schulen. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 9. Marhold. Berlin 1978.
- KLAUSMEIER, H. J. / RIPPLE, R. E.: Moderne Unterrichtspsychologie. Bd. 1. Reinhardt. München 1973.
- KLEBER, E. W.: Tests in der Schule. Reinhardt. München 1979.
- KLEBER, E. W.: Underachievement. In: SCHWARZER, R. (Hrsg.): Beraterlexikon. Kösel. München 1977.
- KNIEL, A.: Zum Ausmaß schulischer Selektion. In: BIERMANN, R. (Hrsg.): Schulische Selektion in der Diskussion. Klinkhardt. Bad Heilbrunn 1976.
- KÖNIG, R. (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. Kiepenheuer & Witsch. Köln 1972⁸.
- KOHLSCHEEN, G. / BUFF, K. / HELLEMANN, R.: Untersuchungen zur Bedarfsermittlung eines Versorgungssystems für somatisch und psychisch auffällige Kinder und Jugendliche. In: Bericht über die Lage der Psychiatrie in der Bundesrepublik Deutschland - Zur psychiatrischen und psychotherapeutisch/psychosomatischen Versorgung der Bevölkerung. Anhang. Deutscher Bundestag, 7. Wahlperiode. Drucksache 7/4201. Heger. Bonn - Bad Godesberg 1975.
- KORMANN, A.: Schulleistungsspezifische Lerntests. In: HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsdiagnostik in der Schule. Huber. Bern 1984⁴.
- KORMANN, A.: Lerntests als Alternative zu herkömmlichen Schultests. In: BOLSCHO, D. / SCHWARZER, C. (Hrsg.): Beurteilen in der Grundschule. Urban & Schwarzenberg. München 1979.
- KORMANN, A.: Konzepte der Veränderungs- und Lernmessung. In: HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsdiagnostik in der Schule. Huber. Bern 1984⁴.
- KORNMANN, R.: Zur Diagnose der Lernbehinderung. Beltz. Weinheim 1977.
- KORNMANN, R. (Hrsg.): Diagnostik bei Lernbehinderten. Schindele. Rheinstetten 1975.
- KORNMANN, R. / MEISTER, H. / SCHLEE, J. (Hrsg.): Förderungsdiagnostik. Schindele. Rheinstetten 1983.
- KOUNIN, J. S.: Techniken der Klassenführung. Klett. Stuttgart 1976.
- KRAAK, B. / LINDENLAUB, S.: Strategien diagnostischer Urteilsbildung. In: Mitteilungen und Nachrichten Nr. 77/78, S. 70-84. DIPF. Frankfurt/M. 1975.
- KRAIKER, C. (Hrsg.): Handbuch der Verhaltenstherapie. Kindler. München 1974.
- KRAPP, A.: Forschungsergebnisse zur Bedingungsstruktur der Schulleistungsdiagnostik in der Schule. Huber. Bern 1984.
- KRAPP, A.: Bedingungen des Schulerfolgs. Oldenbourg. München 1973.
- KRAPP, A.: Prognose und Entscheidung. Beltz. Weinheim 1979.
- KRAPP, A.: Forschungsergebnisse zur Bedingungsstruktur der Schulleistungsdiagnostik in der Schule. Huber. Bern 1984.
- KRAPP, A. / MANDL, H.: Schulreifetests und Schulerfolg. Oldenbourg. München 1971.
- KRATHWOHL, D. R. / BLOOM, B. S. / MASIA, B. B.: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Beltz. Weinheim 1975.
- KREYSZIG, E.: Statistische Methoden und ihre Anwendungen. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen 1968³, 1982⁷.

- KRIEGER, R. / BERGMANN, C. / BERNATH, L. / HOHMANN, I. / MENDEL, G. / THEOBALD, G.: Erlebte Belastung des Lehrers durch verhaltensauffällige Schüler. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 8 (1976), S. 245–251.
- KROHNE, H. W.: Theorien der Angst. Klett. Stuttgart 1976.
- KÜHN, R.: Zur differentiellen Vorhersagbarkeit von Schulerfolg. Lang. Frankfurt/M. 1977.
- KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.): Bildungsberatung in der Praxis. Aus der Arbeit der Bildungsberatungsstellen in Baden-Württemberg. Schriftenreihe A »Bildung in neuer Sicht«. Bd. 29. Neckar-Verlag. Villingen 1975.
- KULTUSMINISTERIUM DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Gesamtkonzeption der Schulberatung. Greven. Köln 1980.
- KULTUSMINISTERIUM RHEINLAND-PFALZ (Hrsg.): Schulordnung Rheinland-Pfalz. Mainz 1978.
- LANGFELDT, H.-P.: Determinanten von Bildungsempfehlungen. Diss. Bonn 1977.
- LANGFELDT, H.-P.: Möglichkeiten und Grenzen konventioneller Leistungsprüfungen im Unterricht. In: TWELLMANN, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 4. Schwann. Düsseldorf 1981.
- LANGFELDT, H.-P.: Die klassische Testtheorie als Grundlage standardisierter Schulleistungstests. In: HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule. Quelle & Meyer. Heidelberg 1978³.
- LANGFELDT, H.-P.: Die klassische Testtheorie als Grundlage normorientierter (standardisierter) Schulleistungstests. In: HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsdiagnostik in der Schule. Huber. Bern 1984⁴.
- LANGFELDT, H.-P. / FINGERHUT, W.: Empirische Ansätze zur Aufklärung des Konstruktes »Schulleistung«. In: HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule. Quelle & Meyer. Heidelberg 1978³.
- LANGFELDT-NAGEL, M. / LANGFELDT, H.-P.: Testverfahren für die Bildungsberatung. In: HELLER, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung. Bd. 3. Klett. Stuttgart 1976.
- LANGHORST, E.: Beobachtung und Beurteilung des Schülerverhaltens im Unterricht. In: HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule. Quelle & Meyer. Heidelberg 1974, 1978³.
- LANGHORST, E.: Beobachtung und Beurteilung des Schülerverhaltens im Unterricht. In: HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsdiagnostik in der Schule. Huber. Bern 1984⁴.
- LAUCKEN, U. / SCHICK, A.: Einführung in das Studium der Psychologie. Klett. Stuttgart 1971.
- LEHR, U.: Erscheinungsweisen des Konflikts. In: THOMAE, H. (Hrsg.): Allgemeine Psychologie II: Motivation. Handbuch der Psychologie. Bd. 2. Hogrefe. Göttingen 1965.
- LEICHNER, R.: Psychologische Diagnostik. Beltz. Weinheim 1979.
- LERSCH, PH. / THOMAE, H. (Hrsg.): Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie. Handbuch der Psychologie. Band 4. Hogrefe. Göttingen 1960.
- LIENERT, G. A.: Testaufbau und Testanalyse. Beltz. Weinheim 1969³.
- LIUNGMANN, C. G.: Der Intelligenzkult. Rowohlt. Reinbek 1973.
- LOCKOWANDT, O.: FROSTIG'S Entwicklungstest der visuellen Wahrnehmung (FEW). Beltz. Weinheim 1974.
- LORENZ, K.: Das sogenannte Böse. Borotha-Schoeler. Wien 1963.
- LUNDGREN, U. P.: Frame Factors and the Teaching Process. Almqvist. Stockholm 1972.
- MADSEN, K. B.: Theories of Motivation. Munksgaard International Book Sellers and Publ. Ltd. Kopenhagen 1964².
- MAGER, R. F.: Lernziele und Programmierter Unterricht. Beltz. Weinheim 1971.
- MAGNUSSON, D.: Testtheorie. Deuticke. Wien 1975.
- MANDL, H.: Kognitive Entwicklungsverläufe von Grundschulern. Oldenbourg. München 1975.
- MANDL, H. / KRAPP, A. (Hrsg.): Schuleingangsdiagnose. Hogrefe. Göttingen 1978.
- MARGENAU, H.: The Nature of Physical Reality. New York 1950.
- McKEEN CATTEL, J.: Mental Tests and Measurement. 1890.
- MIERKE, K.: Begabung, Bildung und Bildsamkeit. Huber. Bern 1963.

- MIETZEL, G.: Pädagogische Psychologie. Hogrefe. Göttingen 1973, 1975².
- MILLER, G. A. / GALANTER, E. / PRIBRAM, K. H.: Pläne und Strukturen des Verhaltens. Klett. Stuttgart 1973.
- MINSEL, W.-R. / RAATZ, S. / MINSEL, B.: Lehrerverhalten II. Unterrichtsentscheidung und Konfliktanalyse. Urban & Schwarzenberg. München 1976.
- MISCHEL, W.: Toward a Cognitive Social Learning Reconceptualization of Personality. In: Psychological Review 80 (1973), S. 252-283.
- MOEDE, W. / PIORKOWSKI, C. / WOLFF, G.: Die Berliner Begabenschulen, ihre Organisation und die Methoden der Schülersauswahl. In: Pädagogisches Magazin Heft 371. Langensalza 1919³.
- MORENO, J. L.: Die Grundlagen der Soziometrie. Kiepenheuer & Witsch. Köln 1954.
- MÜHLE, G.: Definitions- und Methodenprobleme der Begabungsforschung. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats. Bd. 4. Klett. Stuttgart 1968, 1974⁹.
- MUTH, J. (Hrsg.): Sonderpädagogik 1: Behindertenstatistik, Früherkennung, Frühförderung. Bd. 25 der Gutachten des Deutschen Bildungsrats. Klett. Stuttgart 1973.
- NEUBAUER, W. F.: Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter. Reinhardt. München, Basel 1976.
- NICKEL, H.: Entwicklungsstand und Schulfähigkeit. Studienhefte Psychologie in Erziehung und Unterricht. Reinhardt. München 1976.
- ORTH, B.: Einführung in die Theorie des Messens. Kohlhammer. Stuttgart 1974.
- OSTERLAND, J.: Verhaltensbeobachtung von Schülern mit Hilfe von Ratingskalen. In: HELLER, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung. Bd. 3. Klett. Stuttgart 1976.
- Pädagogisch-psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins. Bd. IX - XIII. Leipzig 1919-1924.
- PAWLIK, K.: Dimensionen des Verhaltens. Huber. Bern 1971².
- PEARSON, K.: Mathematical Contributions to the Theory of Evolution: Regression, Heredity and Panmixia. In: Philos. Trans. 187A (1896), S. 253-318.
- PETILLON, H.: Soziometrischer Test 3-7. Herausgegeben von K. INGENKAMP. Beltz. Weinheim 1980.
- PETILLON, H.: Soziale Beziehungen in Schulklassen. Beltz. Weinheim 1980.
- PETRI, G.: Zur Problematik der Leistungsmessung: Analysen und Entwicklungsansätze. Arbeitsberichte der Reihe II, Nr. 2, des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung. Graz 1974.
- PFANZAGL, J.: Allgemeine Methodenlehre der Statistik, Bd. II. De Gruyter. Berlin 1966.
- PFISTNER, H.-J.: Erziehungsberatung. Psychologische Beiträge zur Erziehungs- und Bildungsberatung. Krieger. Koblenz, München 1968.
- PFISTNER, H.-J.: Untersuchungsprobleme der Pädagogischen Psychologie. Ehrenwirth. München 1974.
- PFISTNER, H.-J.: Neuorientierung des Studiums zum Beratungslehrer in Baden-Württemberg. In: HELLER, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung. Bd. 1. Klett. Stuttgart 1975.
- PFISTNER, H.-J.: Lehrer beurteilen Schüler. Beiträge zur Beurteilungspraxis und zur Theorie der Leistung. Lang. Bern 1981.
- PFISTNER, H.-J. / SEHRINGER, W.: Probleme der Testverwendung zur Differenzierung im schulpädagogischen Bereich. In: Kontakt. Materialien zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Bd. 8. Herausgegeben von der Studiengruppe Lehrer - Dozenten, PH Heidelberg. Klett. Stuttgart 1977.
- PIAGET, J.: Psychologie der Intelligenz. Rascher. Zürich 1970⁴.
- PIKAS, A.: Rationale Konfliktlösung. Quelle & Meyer. Heidelberg 1974.
- PREISER, S.: Personwahrnehmung und -beurteilung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt 1979.
- PRIM, R. / TILMANN, H.: Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft. Quelle & Meyer. Heidelberg 1975².
- PROJEKTGRUPPE: Diagnostik in der Schule. Oldenbourg. München 1973.
- RAATZ, U. / SCHWARZ, E.: Wortschatzuntersuchung (WSU 4-6). Beltz. Weinheim 1974.
- RAPP, G.: Messung und Evaluierung von Lernergebnissen in der Schule. Klinkhardt. Bad Heilbrunn 1975.

- RASCH, G.: Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests. The Danish Institute for Educational Research. Kopenhagen 1960.
- RATHENOW, P.: Rechtschreibtest (RST 1). Beltz. Weinheim 1973.
- RATHENOW, P.: Über den Einfluß verschiedener Motivierung auf die Testleistung. Unveröffentl. Diplomarbeit. Psych. Institut d. Univ. Mainz 1965.
- RAVEN, J. C.: Coloured Progressive Matrices (PMT-C). Lewis. London 1956, 1973¹¹.
- REVENSTORF, D.: Lehrbuch der Faktorenanalyse. Kohlhammer. Stuttgart 1976.
- RIEGER, C.: Beschreibung der Intelligenzstörung in Folge einer Hirnverletzung nebst einem Entwurf zu einer allgemein anwendbaren Methode der Intelligenzprüfung. Separatum: Verh. d. phys.-med. Ges. z. Würzburg. Neue Folge XXII. Würzburg 1888.
- ROSEMANN, B.: Prognosemodelle in der Schullaufbahnberatung. Reinhardt. München 1978.
- ROSEMANN, B.: Prognosemodell für die Schullaufbahnberatung - Ein methodologischer Beitrag zur Bildungsberatung. In: HELLER, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung. Bd. 2. Klett. Stuttgart 1975.
- ROSEMANN, B. / ALLHOFF, P.: Differentielle Prognostizierbarkeit von Schulleistung. Westdeutscher Verlag. Opladen 1982.
- ROTH, E. / OSWALD, W. D. / DAUMENLANG, K.: Intelligenz. Kohlhammer. Stuttgart 1972.
- ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats. Bd. 4. Klett. Stuttgart 1968, 1974⁹.
- ROTH, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. Ehrenwirth. München 1976.
- RÜDIGER, D.: Prozeßdiagnose als neueres Konzept der Lernfähigkeitsdiagnose. In: MANDL, H. / KRAPP, A. (Hrsg.): Schuleingangsd Diagnose. Hogrefe. Göttingen 1978.
- RÜDIGER, D. / KORMANN, A. / PEEZ, H.: Schuleintritt und Schulfähigkeit. Zur Theorie und Praxis der Einschulung. Reinhardt. München 1976.
- SACHER, W.: Praxis der Notengebung. Klinkhardt. Bad Heilbrunn 1984.
- SACKS, E. L.: Intelligence Scores as a Function of Experimentally Established Social Relationships Between Child and Examiner. In: Journal of Abnormal Social Psychology 47 (1952), S. 354-358.
- SADER, M. / KEIL, W.: Bedingungskonstanz in der psychologischen Diagnostik. In: Archiv für die gesamte Psychologie 118 (1966), S. 279-308.
- SANDER, A.: Facts und Trends im Sonderschulwesen. In: b:e 9 (1976), S. 40-52.
- SANDER, E.: Lern- und Leistungsstörungen. In: SCHWARZER, R. (Hrsg.): Beraterlexikon. Kösel. München 1977.
- SAUNDERS, D. R.: Moderator Variables in Prediction. In: Educational Psychological Measurement 16 (1956), S. 209-222.
- SCHARMANN, T.: Zur Systematik des Gruppenbegriffs in der neueren deutschen Psychologie und Soziologie. In: SCHARMANN, T. (Hrsg.): Persönlichkeit und Gesellschaft. Hogrefe. Göttingen 1966.
- SCHARMANN, T. (Hrsg.): Persönlichkeit und Gesellschaft. Hogrefe. Göttingen 1966.
- SCHELSKY, H.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Echter. Würzburg 1957, 1962⁴.
- SCHMIDT, L. R. / KESSLER, B. H.: Anamnese. Beltz. Weinheim 1976.
- SCHMIDT, U.: Interpersonale Konflikte. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 23 (1976), S. 364-376.
- SCHOTT, F.: Lehrstoffanalyse. Schwann. Düsseldorf 1975.
- SCHUCK, K.-D. / EGGERT, D. / RAATZ, U.: Columbia Mental Maturity Scale (CMM 1-3). Beltz. Weinheim 1976.
- SCHÜMANN, M. / WIECZKOWSKI, W.: Methodologische Probleme bei der Beurteilung von Schüleraufsätzen. In: HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsdiagnostik in der Schule. Huber. Bern 1984⁴.
- SCHULTZE, W.: Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium. Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt/M. 1964.
- SCHWARZER, C.: Lehrerurteil und Schülerpersönlichkeit. Kognitive Stile und Sozialschicht als Einflußgrößen für die Beurteilung bei Schulbeginn. Kösel. München 1976.

- SCHWARZER, C. / SCHWARZER, R.: Praxis der Schülerbeurteilung. Kösel. München 1977(b).
- SCHWARZER, C. / SCHWARZER, R. (Hrsg.): Diagnostik im Schulwesen. Westermann. Braunschweig 1977(a).
- SCHWARZER, R.: Schulangst und Lernerfolg. Zur Diagnose und zur Bedeutung von Leistungsangst in der Schule. Schwann. Düsseldorf 1975.
- SCHWARZER, R. (Hrsg.): Beraterlexikon - Diagnose und Intervention in Erziehung und Unterricht. Kösel. München 1977.
- SCHWARZER, R. / STEINHAGEN, K. (Hrsg.): Adaptiver Unterricht - Zur Wechselwirkung von Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. Kösel. München 1975.
- SECORD, P. F. / BACKMAN, C. W.: Sozialpsychologie. Lang. Frankfurt/M. 1976.
- SIMONS, H.: Fähigkeits- und Kenntnisunterschiede zwischen Schülern. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Bearbeitete Neuauflage der Studienbegleitbriefe zum Funkkolleg Pädagogische Psychologie. Beltz. Weinheim, Basel 1976.
- SIMONS, H. / WEINERT, F. E. / AHRENS, H. J.: Untersuchung zur differentialpsychologischen Analyse von Rechenleistungen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 7 (1975), S. 153-169.
- SIXTL, F.: Meßmethoden der Psychologie. Beltz. Weinheim 1967.
- SJÖLUND, A.: Gruppenpsychologie für Erzieher, Lehrer und Gruppenleiter. Quelle & Meyer. Heidelberg 1974.
- SKINNER, B. F.: Wissenschaft und menschliches Verhalten. Kindler. München 1973.
- SKOWRONEK, H. (Hrsg.): Umwelt und Begabung. Klett. Stuttgart 1973.
- SPECHT, F.: Beanspruchung von Schülern. Kinder- und Jugendpsychiatrische Aspekte. Gutachten für das BMBW. Selbstverlag. Bonn 1977.
- STADLER, H. (Hrsg.): Sonderschullehrer: Informationen zum Studium der Sonderpädagogik und zum Sonderschullehrerberuf. Schindele. Rheinstetten 1976.
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER: Erläuterung der Notenstufen bei Schulzeugnissen und Einzelergebnissen in staatlichen Prüfungszeugnissen. 3.10.1968. In: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. Loseblattsammlung. Luchterhand. Neuwied 1982³.
- STARK, G.: Informationen zum Projekt Leistungsmessung in Gesamtschulen. Heft 1. DIPF. Frankfurt 1973.
- STARK, G.: Theorie und Praxis der Leistungsmessung in Gesamtschulen. Diesterweg. Frankfurt/M. 1973.
- STERN, W.: Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern. Barth. Leipzig 1912.
- STEBER, H.: Zur Häufigkeit von Verhaltensstörungen im Grundschulalter. In: Praxis der Kinderpsychologie 22 (1973), S. 246-250.
- STREBEL, G.: Fragebogen für die Kindergärtnerin. Antonius-Verlag. Solothurn (o. J.).
- STRITTMATTER, P. (Hrsg.): Lernzielorientierte Leistungsmessung. Beltz. Weinheim 1973.
- TAUSCH, A.: Besondere Erziehungssituationen des praktischen Schulunterrichts, Häufigkeit, Veranlassung und Art ihrer Lösung durch Lehrer; eine empirische Untersuchung. In: Zeitschrift für experimentelle angewandte Psychologie 5 (1958), S. 657-686.
- TAYLOR, H. C. / RUSSEL, J. T.: The Relationship of Validity Coefficients to the Practical Effectiveness of Tests in Selection: Discussion and Scales. In: Journal of Applied Psychology 23 (1939), S. 565-578.
- TENT, L.: Schätzverfahren in der Unterrichtsforschung. In: INGENKAMP, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Bd. I. Beltz. Weinheim 1971.
- TENT, L.: Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen. Möglichkeiten und Grenzen. Hogrefe. Göttingen 1969.
- TENT, L. / FINGERHUT, W. / LANGFELDT, H.-P.: Quellen des Lehrerurteils. Beltz. Weinheim 1976.
- THALMANN, N. C.: Der schwierige Schüler. Beltz. Weinheim 1976.
- THOMAE, H. (Hrsg.): Allgemeine Psychologie II: Motivation. Handbuch der Psychologie. Bd. 2. Hogrefe. Göttingen 1965.

- THURSTONE, L. L.: Primary Mental Abilities. In: Psychometrical Monographs No. 1. University of Chicago Press. Chicago 1938.
- THURSTONE, L. L.: Multiple Factor Analysis. In: Psychol. Review 38 (1931), S. 406–427.
- TIEDEMANN, J.: Leistungsveragen in der Schule. Reinhardt. München 1977.
- TISMER-PUSCHNER, I. / FISSENI, H. J. / TISMER, K.-G.: Das psychologische Gutachten in der Einzelfallberatung. In: HELLER, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung. Band 3. Klett. Stuttgart 1976.
- TREIBER, B. / WEINERT, F. E. / GROEBEN, N.: Bedingungen individuellen Unterrichtserfolgs. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), S. 153–180.
- TWELLMANN, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Band 4. Schwann. Düsseldorf 1981.
- ÜBERLA, K.: Faktorenanalyse. Eine systematische Einführung für Psychologen, Mediziner, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler. Springer. Heidelberg, New York 1968, 1971².
- ULICH, D.: Gruppendynamik in der Schulklasse. Ehrenwirth. München 1974².
- ULICH, D. / MERTENS, W.: Urteile über Schüler. Beltz. Weinheim 1973, 1976³.
- ULLMANN, P. / KRASNER, L.: A Psychological Approach to Abnormal Behavior. Prentice-Hall. Englewood Cliffs 1969.
- UNDEUTSCH, U.: Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die höhere Schule und während der Schulzeit. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Band 4. Klett. Stuttgart, 1968, 1970⁵, 1974⁹.
- VAUGHAN, R. W. / HODGES, L.: A Statistical Survey into Definition of Learning Disabilities: A Search for Acceptance. In: Journal of Learning Disabilities 6 (1973), S. 658–664.
- WAGNER, C. TH.: Lassen sich die gegenläufigen Forderungen nach Leistungssteigerung und Selbstverwirklichung erfüllen? In: GEHLEN, A. / SCHMÖLDERS, G. / DREITZEL, H. P. / VONNESSEN, F. / KLAFKI, W. / GRUPE, O. / WAGNER, C. TH. / HECKHAUSEN, H. / FÖRSTER, W.: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium. dtv. München 1974, 1974².
- WAHL, D.: Erwartungswidrige Schulleistungen. Beltz. Weinheim 1975.
- WAHL, D. / WEINERT, F. E. / HUBER, G. L.: Psychologie für die Schulpraxis. Kösel. München 1984.
- WALTER, M. / KESSINGER, Th. / SCHMADERER, F. O.: Auslesetest für Schulneulinge (Münchener Schulreifetest; MST). Münchener Testinstitut. München 1966.
- WATZLAWICK, P. / BEAVIN, J. H. / JACKSON, D. D.: Menschliche Kommunikation. Huber. Bern 1969, 1972³.
- WECHSLER, D.: The Measurement of Adult Intelligence. Williams & Wilkins. Baltimore 1931, 1944³.
- WECHSLER, D.: Die Messung der Intelligenz Erwachsener. Textband zum Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene (HAWIE). Huber. Bern 1956, 1961², 1964³.
- WEINER, B.: Theorien der Motivation. Klett. Stuttgart 1976.
- WEINER, B.: Die Wirkung von Erfolg und Mißerfolg auf die Leistung. Klett. Stuttgart 1975.
- WEINERT, F. E. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Bearbeitete Neuausgabe der Studienbegleitbriefe zum Funkkolleg Pädagogische Psychologie. Beltz. Weinheim, Basel 1976.
- WEINERT, F. E.: Remediales Lehren und Lernen. In: KLAUER, K. J. / REINARTZ, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik in allgemeinen Schulen. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 9. Marhold. Berlin 1978.
- WEINERT, F. E.: Lernen im System der Schule. In: Fernstudienlehrgang »Erziehungswissenschaft«. Montageteil X. DIFF. Tübingen 1977.
- WEINERT, F. E.: Fähigkeits- und Kenntnisunterschiede zwischen Schülern. In: WEINERT, F. E. / GRAUMANN, C. F. / HECKHAUSEN, H. / HOFER, M. (Hrsg.): Funkkolleg Pädagogische Psychologie. Band 2. Fischer. Frankfurt/M. 1974.
- WEINERT, F. E. / GRAUMANN, C. F. / HECKHAUSEN, H. / HOFER, M. (Hrsg.): Funkkolleg Pädagogische Psychologie. 2 Bde. Fischer. Frankfurt/M. 1974.

- WEISS, R.: Untersuchungen zur Schuleignungsermittlung in Stuttgart. In: KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.): Bildungsberatung in der Praxis. Aus der Arbeit der Bildungsberatungsstellen in Baden-Württemberg. Schriftenreihe A »Bildung in neuer Sicht«. Bd. 29. Neckar-Verlag. Villingen 1975.
- WELDING, G.: Verhaltensauffällige Kinder in Kindergärten der Stadt Göttingen. Eine epidemiologische Untersuchung. Medizinische Dissertation. Göttingen 1975.
- WENDELER, J.: Förderungsdiagnostik im Primarbereich. In: HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsdiagnostik in der Schule. Huber. Bern 1984⁴.
- WERBIK, H.: Plädoyer für eine kognitive Theorie aggressiven Handelns. In: ECKENBERGER, L. / ECKENBERGER, U. (Hrsg.): Bericht über den 28. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Saarbrücken 1972. Hogrefe. Göttingen 1974.
- WEWETZER, K. W.: Intelligenz und Intelligenzmessung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt 1973, 1984².
- WIECZERKOWSKI, W. / NICKEL, H. / JANOWSKI, A. / FITTKAU, B. / RAUER, W.: Angstfragebogen für Schüler (AFS). Westermann. Braunschweig 1974.
- WIENER, G.: The Effect of Distrust on some Aspects of Intelligence Behavior. In: Journal of Consulting Psychology 21 (1957), S. 127-130.
- WINKELMANN, W.: Faktorenanalytische Auswertung des Hamburg-Wechsler-Intelligenztests für Kinder (HAWIK). Beltz. Weinheim 1972.
- WULF, C.: Systemberatung. In: SCHWARZER, R. (Hrsg.): Beraterlexikon. Kösel. München 1977.
- ZIEGENSPECK, J.: Zensur und Zeugnis. Hermann Schroedel Verlag KG. Hannover 1973, 1976³.
- ZIEHEN, T.: Die Prinzipien und Methoden der Intelligenzprüfung. Berlin 1897.
- ZIELINSKI, W.: Verfahren zur Beurteilung des Unterrichts. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Funkkolleg Pädagogische Psychologie. Bearbeitete Neuausgabe der Studienbegleitbriefe zum Funkkolleg Pädagogische Psychologie. Beltz. Weinheim 1976.
- ZIFREUND, W.: Über den Zusammenhang von Programmierter Instruktion, Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung. In: Programmierteres Lernen und programmierter Unterricht (1969), S. 2-24.