

Kurt A. Heller:(Herausgeber)

# **Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung**

Mit Beiträgen von

Ernst A. Hany, München

Kurt A. Heller, München

Christoph Perleth, München

Wolfgang Sierwald, München

Verlag Hans Huber  
Bern Göttingen Toronto

Universitäts-  
Bibliothek  
München

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung /**  
hrsg. von Kurt A. Heller. Mit Beitr. von Ernst A. Hany ... –  
1. Aufl. – Bern ; Göttingen ; Toronto : Huber, 1991  
(Psychologie-Lehrbuch)  
ISBN 3-456-81964-1  
NE: Heller, Kurt [Hrsg.]; Hany, Ernst A.



1. Auflage 1991  
© Verlag Hans Huber, Bern  
Gesamtherstellung: Allgäuer Zeitungsverlag GmbH, Kempten/Allgäu  
Printed in Germany

# Inhaltsverzeichnis

<b>1.</b>	<b>Einführung in den Gegenstandsbereich der Begabungsdiagnostik</b> (K.A. Heller) . . . . .	11
1.1	Historische Aspekte . . . . .	11
1.2	Zur Krise der psychologischen Diagnostik und ihre Überwindung . .	13
1.3	Begabungsdiagnostische Funktionen und Entscheidungsstrategien . .	15
1.4	Psychologische Theorien über Intelligenz und Begabung . . . . .	18
1.4.1	Ältere Intelligenzkonzepte . . . . .	19
1.4.2	Neuere Begabungstheorien . . . . .	19
1.4.3	Faktorentheorien . . . . .	22
1.4.4	Kognitionspsychologische Begabungskonzepte . . . . .	32
<b>2.</b>	<b>Testtheoretische Konzepte der Begabungsdiagnostik</b> (Ch. Perleth & W. Sierwald) . . . . .	37
2.0	Statistische Grundbegriffe . . . . .	38
2.1	Theoretische Grundlagen psychologischer Messungen . . . . .	41
2.1.1	Was ist eine Messung? . . . . .	41
2.1.2	Meßmodelle . . . . .	45
2.1.3	Meßtheorie und (psychologische) Testtheorien . . . . .	45
2.2	Klassische Testtheorie und Testgütekriterien . . . . .	48
2.2.1	Überblick . . . . .	48
2.2.2	Grundlegende Begriffe und Definitionen der Klassischen Testtheorie	50
2.2.3	Grundlegende Eigenschaften der gemessenen, der wahren und der Fehlerwerte . . . . .	52
2.2.4	Reliabilität . . . . .	54
2.2.4.1	Mathematische Definitionen der Reliabilität . . . . .	54
2.2.4.2	Praktische Verfahren der Reliabilitätsbestimmung . . . . .	56
2.2.4.3	Interpretation von Reliabilitätskoeffizienten . . . . .	58
2.2.4.4	Die Reliabilität eines einzelnen Ergebnisses . . . . .	61
2.2.5	Validität . . . . .	63
2.2.5.1	Inhaltliche Validität . . . . .	64
2.2.5.2	Kriteriumsvalidität . . . . .	65
2.2.5.3	Konstruktvalidität . . . . .	67
2.2.6	Testkonstruktion . . . . .	70
2.2.6.1	Ziele und Phasen der Testkonstruktion innerhalb der Klassischen Testtheorie . . . . .	70
2.2.6.2	Itemanalyse und Itemselektion im Sinne der Klassischen Test- theorie . . . . .	73
2.2.7	Kritik an der Klassischen Testtheorie . . . . .	75
2.3	Probabilistische Testmodelle . . . . .	78
2.3.1	Grundannahmen probabilistischer Testmodelle . . . . .	78
2.3.2	Grundlegende Annahmen und Eigenschaften des Rasch-Modells . .	79

2.3.3	Weitere probabilistische Testmodelle	83
2.4	Das Lerntestkonzept	84
2.5	Normierung	88
<b>3.</b>	<b>Informationsquellen und Meßinstrumente</b> (K.A. Heller & Ch. Perleth)	94
3.1	Verhaltensbeobachtung und Ratingverfahren	94
3.1.1	Beobachtungsverfahren	94
3.1.2	Rating- oder Schätzverfahren	98
3.2	Psychodiagnostisches Gespräch (Anamnese und Exploration)	102
3.2.1	Zur Formulierung der Fragen	104
3.2.2	Planung und Durchführung psychodiagnostischer Einzelfallgespräche	105
3.2.3	Zur Verarbeitung gesprächsdiagnostischer Informationen	106
3.3	Tests zur Erfassung kognitiver Fähigkeiten	108
3.3.1	Tests zur Erfassung der Grund- oder allgemeinen Intelligenz	110
3.3.1.1	Individualverfahren	110
3.3.1.2	Gruppenverfahren	141
3.3.2	Tests zur Erfassung differentieller kognitiver Fähigkeiten	153
3.3.3	Spezielle Fähigkeitstests	173
3.3.4	Kreativitätstests	177
3.4	Tests zur Erfassung begabungsrelevanter nichtkognitiver Persönlichkeitsmerkmale	182
3.4.1	Konzentrationstests	182
3.4.2	Motivationstests	190
3.4.3	Interessentests	193
3.4.4	Weitere Verfahren zur Erfassung nichtkognitiver Persönlichkeitsmerkmale	201
3.5	Skalen zur Erfassung des sozialen Lernumfeldes	208
<b>4.</b>	<b>Diagnose, Prognose und Entscheidung</b>	213
4.1	<i>Schuleignungsprognostik</i> (K.A. Heller)	213
4.1.1	Schuleignungsbestimmung als Funktion der Schullaufbahnberatung	214
4.1.2	Zur multikausalen Bedingungsstruktur von Schulleistung und Schulerfolg	215
4.1.3	Methodenprobleme der Schuleignungsprognose	219
4.1.3.1	Definition des Kriteriums	219
4.1.3.2	Auswahl und Erfassung der Prädiktoren	220
4.1.3.3	Erstellung der Prognose	221
4.1.4	Entscheidungsstrategien	222
4.1.5	Prognosekriterium und Beurteilungsmaßstäbe für die Eignungsfeststellung in der Schullaufbahnberatung	225

4.2	<i>(Begabungs-)Diagnostik bei Schülern mit Lernbehinderungen</i> (Ch. Perleth) . . . . .	236
4.2.1	Lernbehinderung und (Minder-)Begabung . . . . .	237
4.2.1.1	Traditionelle Definitionen von Lernbehinderung . . . . .	237
4.2.1.2	Moderne Sichtweisen von Lernbehinderung . . . . .	240
4.2.2	Aufnahmediagnostik (Lernbehindertenschule) . . . . .	244
4.2.3	Zur Verwendung von (Begabungs-)Tests im Bereich sonderpädagogischer Diagnostik . . . . .	260
4.2.4	Spezielle förderdiagnostische Maßnahmen . . . . .	268
4.3	<i>Hochbegabungsdiagnostik</i> (K.A. Heller) . . . . .	277
4.3.1	Theoretische Vorbemerkungen . . . . .	277
4.3.2	Funktionen der Hochbegabungsdiagnostik . . . . .	279
4.3.3	Methodenprobleme . . . . .	281
4.3.3.1	Meßprobleme . . . . .	281
4.3.3.2	Status- oder prozeßdiagnostische Tests in der Hochbegabungsdiagnostik . . . . .	285
4.3.3.3	Entscheidungsstrategien in der Hochbegabungsdiagnostik . . . . .	286
4.3.4	Hochbegabungsdiagnose als hypothesengeleiteter Prozeß . . . . .	289
5.	<b>Der diagnostische Prozeß</b> (E.A. Hany) . . . . .	292
5.1	Grundlagen des psychodiagnostischen Prozesses . . . . .	292
5.1.1	Definition . . . . .	292
5.1.2	Komponenten des diagnostischen Prozesses . . . . .	293
5.1.3	Kontext psychodiagnostischen Handelns . . . . .	295
5.1.4	Gütekriterien . . . . .	297
5.1.5	Zusammenfassung . . . . .	298
5.2	Präskriptive/normative Modelle des diagnostischen Prozesses . . . . .	298
5.2.1	Das pädagogisch-psychologische Handlungsmodell von Krapp . . . . .	299
5.2.2	Ablaufmodell der pädagogisch-psychologischen Begutachtung . . . . .	301
5.2.3	Diagnostische Algorithmen . . . . .	303
5.2.4	Diagnostische Kompetenzen . . . . .	305
5.2.5	Zusammenfassung . . . . .	306
5.3	Untersuchungen zur menschlichen Informationsverarbeitung . . . . .	306
5.3.1	Subjektive Wahrscheinlichkeit . . . . .	307
5.3.2	Subjektive Informationsintegration . . . . .	310
5.3.3	Subjektive Entscheidungsstrategien . . . . .	314
5.3.4	Subjektives Hypothesentesten . . . . .	316
5.3.5	Zusammenfassung . . . . .	317
5.4	Diagnostik als Hypothesenprüfen . . . . .	318
5.4.1	Diagnose und psychologische Gesetze . . . . .	319
5.4.2	Hypothesen . . . . .	320
5.4.3	Operationalisierung der Hypothesen . . . . .	322
5.4.4	Hypothesenentscheidung . . . . .	323

5.4.5	Zusammenfassung	328
5.5	Randbedingungen des diagnostischen Prozesses	329
5.5.1	Rechtliche Aspekte	329
5.5.2	Ethische Aspekte	330
5.5.3	Institutionelle Aspekte der Diagnostik	331
5.5.4	Verwertungszusammenhang	332
5.5.5	Zusammenfassung	333
<b>6.</b>	<b>Psychologische Begutachtung (E.A. Hany)</b>	<b>334</b>
6.1	Begriffsklärungen	334
6.1.1	Begutachtung, Gutachten, gutachterliche Stellungnahme	334
6.1.2	Begutachtung und diagnostischer Prozeß	335
6.1.3	Arten von Gutachten	336
6.1.4	Voraussetzungen der Begutachtung	338
6.1.5	Funktionen des Gutachten	339
6.1.6	Rezeption von Gutachten	340
6.2	Struktur des Begutachtungsprozesses	342
6.2.1	Etablierung des Beratungskontaktes des Gutachtens	342
6.2.2	Festlegung der diagnostischen Zielsetzung	343
6.2.3	Datenerhebung und -auswertung	346
6.2.4	Formulierung der Befunde	349
6.2.5	Maßnahmenplanung	353
6.2.6	Kommunikation der Ergebnisse	354
6.3	Aufbau des Gutachtens	354
6.3.1	Identifikationsangaben	355
6.3.2	Ausgangssituation der Begutachtung	356
6.3.3	Eigene Untersuchung	356
6.3.4	Gesamtbefund, Stellungnahme	356
6.3.5	Fehlende Informationen	358
6.3.6	Stellungnahme, Maßnahmenempfehlung	358
6.4	Gestaltung des Gutachtentextes	359
6.5	Beispiele für Begutachtungen	362
6.5.1	Fall aus der schulpyschologischen Praxis	362
6.5.2	Fall aus der Beratungslehrerpraxis	373
<b>7.</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>386</b>
<b>8.</b>	<b>Personenregister</b>	<b>413</b>
<b>9.</b>	<b>Sachregister</b>	<b>419</b>
<b>10.</b>	<b>Testregister</b>	<b>426</b>

# 4. Diagnose, Prognose und Entscheidung in einzelnen Praxisfeldern

In diesem Kapitel werden nun einzelne Problembereiche aus der diagnostischen Praxis der Schul- und Erziehungsberatung behandelt. Dabei kommen **Methodenprobleme** der Schuleignungsprognose, der Förderdiagnostik bei schulischen Leistungsproblemen sowie vermuteter Hochbegabung, aber auch der sog. Aufnahme- diagnostik bei Schülern mit Lernbehinderungen zur Überprüfung der Sonderschulbedürftigkeit (was ja keinen Widerspruch zur Intention der Förderdiagnostik bedeuten muß) ausführlicher zur Darstellung. Die hier ausgewählten Praxisfelder liefern sozusagen Prototypen für im schulischen Bildungs- und Erziehungsprozeß mitunter notwendige Begabungsdiagnosen, ohne die der pädagogische Auftrag im Einzelfall nicht oder nur unbefriedigend erfüllt werden kann. Zugleich wird hiermit erneut der subsidiäre Charakter psychodiagnostischer Untersuchungen im Kontext von Bildung und Erziehung unterstrichen.

## 4.1 Schuleignungsprognostik

Kurt A. Heller

Begabungsdiagnostische Untersuchungen zum Zwecke der Schuleignungsermittlung begründeten die Anfänge (intelligenz)testpsychologischer Untersuchungen im Bildungs- und Erziehungsbereich. Trotz zweitweilig heftiger Kritik, vor allem von pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Seite, überlebten Intelligenz- und Begabungstests ihre Kritiker weltweit. Woran mag dies liegen? Einer der Gründe hierfür ist sicherlich die relativ gute **Prognosegültigkeit** solcher Verfahren, insbesondere sog. differentieller Fähigkeitstests. Intelligenzprädiktoren klären immer noch mit Abstand den größten Anteil der Schulleistungsvarianz auf, weit mehr als motivationale oder emotionale Faktoren (jeweils für sich allein betrachtet). Dies bedeutet natürlich nicht, daß Schul- oder Studienerfolgsprognosen ausschließlich auf Intelligenztestergebnisse gestützt werden sollten oder entsprechende Vorhersagen bereits befriedigend seien. Vielmehr wird mit dieser Aussage nur das relative Gewicht von Intelligenzprädiktoren im Vergleich zu Leistungsmotivations- und Schulangstprädiktoren oder sozialen Bedingungsfaktoren betont und weit verbreitete irrige Vorstellungen zu korrigieren versucht. Ohne diese Tatsache wäre das Überleben der vielfach totgesagten Begabungstests auch kaum zu verstehen. Zu dieser Überzeugung kommen inzwischen selbst Vertreter des kognitionspsychologischen Paradigmas, etwa Kail & Pellegrino (1988, S. 48ff.).

Zu den im Abschnitt 3.3 oben beschriebenen (kognitiven) Fähigkeitstests, von denen im deutschsprachigen Raum vor allem der Kognitive Fähigkeitstest (KFT 4-13+) und das Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung (PSB) als Schuleignungsdiagnostika in der Schullaufbahnberatung - neben allgemeinen Intelligenztests

wie dem Culture Fair Test (CFT) oder Individualverfahren wie HAWIK-R und AID - Verwendung finden, liegen zahlreich dokumentierte Erfahrungswerte und Validitätsergebnisse vor. Die entsprechenden Gültigkeitskoeffizienten erreichen immerhin Werte bis zu .70, was eine Aufklärungsquote der Kriteriumsvarianz von rd. 50% bedeutet. Eisebitt (1986) konnte diskriminanzanalytisch sogar bis zu 85% des Dichotomisierungskriteriums (Median der Deutsch- und Mathematiknotenmittelwerte) auf der Prädiktorenbasis von KFT und PSB aufklären. Zusammen mit weiteren Informationsquellen bzw. Verfahren sowie auf der Basis von Klassifikationsentscheidungen (vgl. Janke, 1982) läßt sich also die Trefferquote erheblich steigern. Wie dies konkret zu verwirklichen ist, soll in diesem Abschnitt dargestellt werden.

#### **4.1.1 Schuleignungsbestimmung als Funktion der Schullaufbahnberatung**

Neben der Bildungsweginformation und einer differenzierten Schulleistungsanalyse stellt die psychologische Schuleignungsermittlung ein weiteres - häufig unverzichtbares - Element der Schullaufbahnberatung dar. Fragen nach der individuell angemessenen, d.h. im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung optimalen Bildungswegentscheidung, Kurs- oder Fächerwahl u.ä. ergeben sich sowohl im vertikal gegliederten Schulsystem (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) als auch in horizontal gegliederten Gesamtschul- und Berufsschulsystemen. Insbesondere an den jeweiligen Nahtstellen des Schulsystems, also beim Schuleintritt, beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe usw., ergibt sich für Schüler und Eltern sowie Lehrer das Problem, den jeweils für den Schüler angemessenen Bildungsweg zu finden. Dabei wird als Kriterium für die "Angemessenheit" gewöhnlich die zu bestimmende Erfolgswahrscheinlichkeit im fraglichen Bildungsgang verwendet.

Zur Vorhersage des Schulerfolgs bedient man sich des Diagnose-Prognose-Ansatzes, wobei neben schulischen und familiären Hintergrundinformationen der **Schulleistungsanalyse**, insbesondere unter dem Aspekt der Vorkenntnisse (vgl. Weinert, 1989), die größte Bedeutung zukommt. Dabei wird erforderlichenfalls auf testdiagnostische Hilfen, z.B. Schulleistungstests, zurückgegriffen. Ferner werden oft Intelligenz- und Begabungstests zur Bestimmung der kognitiven Fähigkeiten sowie standardisierte Fragebögen bzw. Ratingskalen u.ä. zur Erfassung nicht-kognitiver Schülermerkmale eingesetzt.

In der Gesamtschule ergeben sich analoge Wahl- und Entscheidungsprobleme, die dort mehr nach "innen", d.h. in den Unterricht bzw. das didaktische Handeln, verlagert werden. Hier benötigt der Lehrer zuverlässige (Test-)Leistungskriterien, um angemessene Gruppierungen für den Niveauunterricht, die Neigungsdifferenzierung oder einen notwendigen Lerngruppenwechsel zu begründen. Ferner sind im Hinblick auf die Berechtigungsfunktion von Schulabschlußqualifikationen zweckmäßige Wahlpflicht-Fächerkombinationen - etwa in der reformierten Oberstufe des Gymnasiums - vorzuschlagen.



Neben der Schulleistungsanalyse gewinnt hier die **Begabungsdiagnose** grundlegende Bedeutung für die Schuleignungsprognose im Rahmen der Schullaufbahnberatung. Soweit erforderlich, wird diese Arbeit durch flankierende Maßnahmen der Beratung von Schule und Lehrern (Systemberatung) sowie pädagogisch-psychologische Einzelfallhilfen (Individualberatung) unterstützt. Die Zusammenhänge sollen am Beispiel der sog. Übertrittsberatung verdeutlicht werden, die als Prototyp für Schuleignungsprognosen gelten kann.

#### 4.1.2 Zur multikausalen Bedingungsstruktur von Schulleistung und Schulerfolg

Bevor wir auf Methodenprobleme der Schuleignungsermittlung zu sprechen kommen, sei betont, daß **Schulleistungen und somit auch der Schulerfolg** stets **multikausal bedingt** sind. Dies bedeutet, daß trotz des Gewichts sog. kognitiver Fähigkeiten zur Bestimmung des Schulerfolgs zumeist noch andere Faktoren berücksichtigt werden müssen. In erster Linie sind dies sog. **Prädiktorvariablen**, auf die sich die Verhaltensvorhersage stützt. Die Prädiktionsgrundlage läßt sich aufspalten in a) kognitive Fähigkeiten und b) wissensbasierte Vorkenntnisse (im Hinblick auf die im Kriterium geforderten neuen Leistungen). Beide Informationsquellen betreffen die sog. **kognitiven Schülermerkmale**.

Darüber hinaus sind aber auch nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale des Lernenden für das Zustandekommen von Schulleistungen verantwortlich. Diese werden als **Moderatoren** bezeichnet, weil sie den Zusammenhang von kognitiven Fähigkeits- und Vorkennnisvariablen mit der Kriteriumsleistung systematisch variieren (können). Zuweilen wird das Vorkennnisniveau selbst als Moderatorvariable betrachtet (Heller, Rosemann & Steffens, 1978; vgl. auch Jäger, 1978). Wichtige Moderatoren im Hinblick auf die individuelle Schulerfolgsprognose sind: Variablen der Leistungsmotivation (z.B. "Hoffnung auf Erfolg" vs. "Mißerfolgsängstlichkeit"), Lernmotivation, Erkenntnisstreben, emotionale schulleistungsrelevante Schülermerkmale, aber auch Aspekte des (akademischen) Selbstkonzeptes - insbesondere das Begabungsselbstkonzept - und der sog. Kausalattribution bzw. internalen vs. externalen Kontrollüberzeugung; ferner Bewältigungsstrategien und Arbeitsstile, Einstellungen und "Zukunftsperspektive" (sensu Lewin) oder auch persönliche Werthaltungen.

Die Analyse der Schulleistungsbedingungen wäre unvollständig, wenn nicht auch **Determinanten des sozialen Lernumfeldes** (Familie, Schule, Freizeitbereich) und natürlich **individuelle Anlagedifferenzen** sowie **konstitutionelle Lernleistungsbedingungen** Berücksichtigung fänden. Schulleistung bzw. Schulerfolg ist somit vielseitig beeinflusst, wobei im Einzelfall die verschiedenen Einflußgrößen sehr unterschiedlich ins Gewicht fallen können, was die Schulerfolgsprognose zusätzlich erschwert. Das in der folgenden Abbildung dargestellte allgemeine Bedingungsmodell kann die Komplexität der Zusammenhänge nur unvollkommen veranschaulichen.

Wenn im folgenden von "Bedingungsfaktoren" oder "Determinanten" der Schulleistung die Rede ist, so gilt es zu beachten, daß sich diese Begriffe auf **korrelative** Beziehungen beschränken. Da sie keine experimentellen Konzepte i.e.S. darstellen, kann nicht ohne weiteres etwas über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge ausgesagt werden. Die einzelnen **Determinanten** sollen nicht nur Aufschlüsse über das Zustandekommen bestimmter Leistungen vermitteln (**Erklärungsfunktion**), sie finden auch als **Prädiktoren** des Schulerfolgs (**Prognosefunktion**) Verwendung (vgl. Abbildung 24).

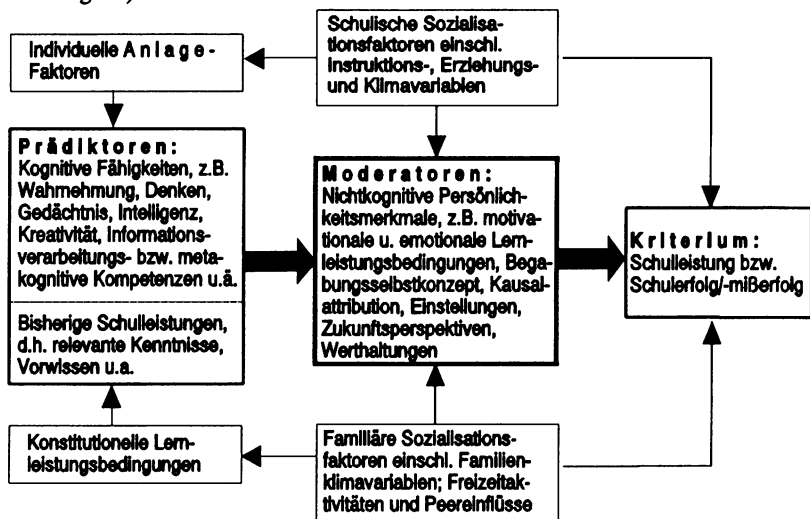


Abbildung 24: Allgemeines Bedingungsmodell der Schulleistung bzw. des Schulerfolgs im Diagnose-Prognose-Paradigma

Schulerfolg manifestiert sich in schulisch geforderten Lernleistungen. Diese stehen in einem vielseitigen Bezugsnetz von Einflußgrößen. Schulerfolg wird demnach durch eine Reihe von Faktoren bedingt, die einmal der **Schüler-Persönlichkeit**, zum anderen der **Umwelt** zuzuschreiben sind. Auf seiten der **Persönlichkeit** wären neben physisch-konstitutionellen bzw. physiologischen Grundvoraussetzungen kognitive und nicht-kognitive Schülermerkmale zu nennen, auf seiten der **Umwelt** kommen vor allem die Lehrer (Schule), die Eltern und Geschwister (Familie) sowie die Gruppe der Gleichaltrigen (Peer-group) als sog. Sozialisationsinstanzen in Frage. Persönlichkeitsmerkmale und soziale Lernumwelt stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern bilden ein **Interaktionsgefüge**, dessen Dynamik in der Modelldarstellung nur schwach zum Ausdruck kommt.

Mit dem Kriterium (Schulleistung bzw. Schulerfolg) stehen unmittelbar nur die Variablen der Schülerpersönlichkeit in direkter Verbindung, denn jedes Verhalten ist zunächst Ausdruck und Ergebnis der psycho-physischen Konstellation der Schülerpersönlichkeit. Die für uns wichtige Relation ist primär von der Schülerpersönlichkeit auf das Leistungsverhalten gerichtet, d.h. die Merkmale des Schülers sind Erklärungsvariablen für die Schullei-

stung. Die Beziehung läßt sich auch umkehren: Das Leistungsverhalten hat über das Erleben von Erfolg und Mißerfolg wiederum Rückwirkungen auf die Persönlichkeit des Schülers (Weiner, 1975). Hier und an anderer Stelle wird man deshalb **Interaktionsbeziehungen** annehmen müssen. (vgl. auch Langfeldt-Nagel, 1982a; Gaedike, 1978; Krapp, 1984).

Die Bedingungskomponenten der Bereiche Familie und Schule wirken nicht unmittelbar, sondern nur indirekt auf das Kriterium, indem sie die Persönlichkeit des Schülers kurz- oder langfristig beeinflussen. Sie sind wesentlich beteiligt an der Entstehung von relativ stabilen Lernvoraussetzungen und aktuellen schülerspezifischen Leistungsbedingungen. Auch die Variablen dieser beiden Merkmalsbereiche stehen untereinander in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis. Die Beziehungen sind also nicht eingleisig zu interpretieren, wengleich die Stärke der jeweiligen Abhängigkeiten durchaus ungleich verteilt sein kann (zit. n. Krapp, 1976, S. 94f. bzw. Mandl, 1975, S. 199ff.).

Als Bedingungsfaktoren des Schulerfolges kommen somit (kognitive und nicht-kognitive) **Persönlichkeitsmerkmale** wie auch sozio-kulturelle Determinanten in Betracht. Bei der Untersuchung der **kognitiven** Lernleistungsbedingungen interessiert vor allem die Frage, ob "gute" Schüler auch zugleich "intelligente" Schüler sind und umgekehrt. Die meisten Korrelationen zwischen Intelligenztestwerten und Schulleistungsindikatoren liegen im Bereich von  $r=0.50$  bis  $r=0.70$ , gelegentlich reichen sie auch bis 0.80. Dabei korrelieren "schulnahe" Intelligenztests mit verbalem und numerischem oder quantitativem Aufgabenmaterial höher mit der Schulleistung als "schulferne" (Handlungstests). Ferner korrelieren Intelligenztests höher mit Schulleistungstests als mit anderen Indikatoren, z.B. Schulnoten oder Lehrer-ratings. Entsprechende Zusammenhänge fallen im allgemeinen bei jüngeren Schülern (Grundschule) deutlicher aus als bei älteren (Sekundarstufe), ebenso bei Haupt- und Realschülern im Vergleich zu Gymnasiasten. Bei Mädchen sind die genannten Beziehungen durchgängig (auf allen Alters- und Bildungsstufen) enger als bei Jungen. Unter den kognitiven Lernbedingungen des Schülers tragen besonders die verschiedenen Formen des Denkens, verbale und numerische Fähigkeiten, teilweise auch Wahrnehmungsfaktoren i.e.S. sowie räumliches Vorstellungsvermögen zum Bildungserfolg bei.

Von den **nicht-kognitiven** Lernleistungsbedingungen stehen vor allem die Lern- und Leistungsmotivation sowie Faktoren der Arbeitshaltung, Ängstlichkeit, Selbstkonzept, Extra- vs. Introversion u.ä. in Beziehung zum Schulerfolg.

Zu den sozio-kulturellen **Umweltbedingungen** des Schulleistungsverhaltens bzw. Bildungserfolges zählen zunächst Merkmale des **schulischen** Lernumfeldes, z.B. didaktische Qualität des Unterrichts, kognitive Stile, Motivierung, direktives vs. nicht-direktives Lehrerverhalten, Unterrichts-atmosphäre, Werthaltungen und Einstellungen. Der gesamte Umweltbereich läßt sich in Struktur- und Prozeßmerkmale untergliedern (Krapp, 1976, S. 97ff. bzw. 1986, S. 622ff.).

Schulleistungsdiagnostisch und -prognostisch relevante **Strukturmerkmale** der Schule sind:

- **Allgemeine Rahmenbedingungen** wie Schulstandort, sächliche und personelle Ausstattung der Schule, allgemeine Schulorganisation, Schüler-Lehrer-Relation, Art bzw. Zusammensetzung des Lehrerkollegiums, Verfügbarkeit didaktischer Medien usw.

- **Merkmale des Curriculums** wie Auswahl des Lehrstoffs bzw. Zusammenstellung der Unterrichtsinhalte, Art der Lehrziele und daraus abgeleitete Anforderungsnormen bzw. Beurteilungsmaßstäbe des Lehrers, Modus der Vermittlung spezifischer Lehrinhalte, Bedeutsamkeit einzelner Fächer für den Schulerfolg bzw. das Schulversagen.

Unter **Prozeßmerkmale** der Schule faßt man hauptsächlich:

- **Persönlichkeitsmerkmale des Lehrers** wie Erwartungshaltungen ("Pygmalion-Effekt") und Effektivität seiner Unterrichtsarbeit (teacher-effectiveness).
- **Interaktionsprozesse im Unterricht**, vorab Lehrer-Schüler-Interaktionen (vgl. ATI-Forschung).

Merkmale des **außerschulischen** Lernumfeldes repräsentieren vor allem **familiäre Sozialisationsfaktoren**. In den bisherigen empirischen Untersuchungen wurden überwiegend Sozialstatusmerkmale mit dem Schulleistungskriterium korreliert, wobei auf allen Ebenen schulischer Bildungsangebote signifikante Zusammenhänge nachgewiesen werden konnten (vgl. Weinert, 1974). Bildungsstand, beruflicher Status, Einkommens- und Wohnverhältnisse, Familiengröße und -konstellation, Stellung des Schülers in der Geschwisterreihe usw., aber auch Dimensionen des Erziehverhaltens, wie Erziehungsziele und Erziehungspraktiken, Wertvorstellungen, häusliches Bildungsinteresse und Kulturteilhabe sind (neben den angeführten schulischen Determinanten) wichtige Einflußgrößen des Schulleistungsverhaltens. Darüber hinaus spielen **nichtfamiliäre Sozialisationsfaktoren**, vor allem bei älteren Schülern, eine Rolle. Größere Bedeutung erlangen hierbei die zahlreichen Einflüsse der Peergroup.

In neueren Untersuchungsansätzen konzentrierte man sich mehr auf bestimmte Teilbereiche sozialer (familiärer und nichtfamiliärer) Entwicklungsbedingungen, etwa die Erziehungsstilforschung (Lukesch, 1975), oder man beschäftigte sich (auf seiten der Sozialisationsergebnisse) mit abhängigen Variablen wie Leistungsmotivation, Sprachverhalten u.ä. eng umschriebenen Verhaltensbereichen. Auf diese Weise konnten (multiple) Korrelationskoeffizienten bis zu .70 erzielt werden, was eine Verdoppelung der Varianzaufklärung im Vergleich zu herkömmlichen Schichtmerkmalen bedeutet. Bahnbrechende Arbeiten leisteten vor allem Marjoribanks (1973) mit seiner "Taxonomie von Umweltkräften" sowie Trudewind (1974).

Zusammenfassend sei festgehalten, daß Schulerfolg vs. Schulversagen multifaktoriell bedingt sind. Obwohl die meisten persönlichkeitspsychologischen und sozio-kulturellen Einflußfaktoren für das Schulleistungsverhalten bekannt sind, herrscht über Art und Ausmaß entsprechender Interaktionseffekte noch weithin Unklarheit. Diesem Punkt wird sich die künftige Forschung verstärkt zuwenden müssen. Ohne den späteren Ausführungen vorzugreifen, sei hier schon angemerkt, daß die **Vorhersage des Schulerfolgs** entscheidend davon abhängt, wie umfassend und genau der **multifaktorielle Bedingungskomplex** des Lern- und Leistungsverhaltens in der Schule, also alle relevanten Einflußvariablen und deren Interaktionsgefüge, diagnostisch erfaßt werden können. Ausführlichere Informationen zum sozio-kulturellen Determinationsgefüge von Schulleistungen finden sich u.a. bei Edelstein & Hopf (1973), Brophy & Good (1976), Dumke (1977), Beckmann

(1978), Gaedike (1978), Krapp (1984), Heller & Heyse (1985a, b u. c), Dreesmann (1986), Weidenmann & Krapp (1986), Weinert & Helmke (1987), Helmke (1990), Helmke, Schrader & Lehneis-Klepper (1991).

### 4.1.3 Methodenprobleme der Schuleignungsprognose

Die Vorhersage zukünftigen Verhaltens erfordert eine Reihe von Vorentscheidungen. Zunächst ist festzulegen, welches Verhalten konkret prognostiziert werden soll. Eng damit verknüpft ist die Auswahl der **Prädiktoren**, also Variablen, auf die sich die Vorhersage stützt. Ist eine diesbezügliche Entscheidung getroffen, dann sind diejenigen Verfahren (Tests, Fragebögen, Beobachtungs- und Ratingverfahren) zu bestimmen, mit denen die ausgewählten Vorhersagevariablen gemessen werden können. Letztlich hat man darüber zu befinden, welche Kombination der Daten zu einer möglichst genauen Vorhersage führt. Es ist somit eine Wahl bezüglich des zu verwendenden Prognosemodells zu treffen. Daneben, jedoch nicht weniger wichtig, muß man sich Gedanken darüber machen, wie das Wissen um das zukünftige Verhalten von Personen genutzt werden soll, ob es für die Auswahl (**Selektion**) "möglichst geeigneter" Bewerber oder die Zuordnung (**Klassifikation**) von Personen in für diese möglichst günstige Ausbildungsbedingungen (z.B. Lerngruppen, Schularten, Studienfächer) versus Berufe, Arbeitsplätze, d.h. zu bestimmten Treatments herangezogen wird (Rosemann, 1978; Krapp, 1979, 1986; Jäger, 1982).

#### 4.1.3.1 Definition des Kriteriums

Als **Kriterium** bzw. **Kriteriumsleistung** wird jenes Verhalten einer Person bezeichnet, das vorhergesagt werden soll. Die Definition des Kriteriums erscheint im Falle der Vorhersage des Schulerfolgs auf den ersten Blick als relativ unproblematisch. **Schulerfolg** ist ein geläufiger Terminus; es erscheint wenig schwierig, einen erfolgreichen von einem nicht erfolgreichen Schüler zu unterscheiden. Verschiedene Autoren (z.B. Rosemann, 1975; Krapp & Mandl, 1976; Heller, 1984b) haben jedoch darauf hingewiesen, daß zur Optimierung der Schulerfolgsprognose eine exaktere Definition von Schulerfolg vonnöten sei, als sie unter Verwendung rein verbaler Begriffsbestimmungen gegeben ist. Selbst wenn man über qualitative Beschreibungskategorien (z.B. "Schulerfolg" vs. "Schulversagen") hinausgeht und diese mittels Testwert oder Lehrerurteil (z.B. Zensuren) zu quantifizieren versucht, bleibt die Frage danach, was vom Schüler in konkreten Schulsituationen gefordert wird, noch weitgehend unbeantwortet. Wie aber kann eine Vorhersage getroffen werden, wenn die Art der zu prognostizierenden Leistung nur vage umschrieben ist?

Als Möglichkeit zur **inhaltlichen Differenzierung** des Kriteriums "Schulleistung" erwähnen Krapp & Mandl (1976) die Unterteilung des Lernstoffs nach

Schulfächern oder Leistungsbereichen, die Anwendung von Lehrzieltaxonomien (z.B. Bloom, 1976; Krathwohl et al., 1978; Horn 1984; Rosemann, 1984) sowie die empirische Analyse des erfaßten Schulleistungsverhaltens mit faktorenanalytischen Methoden (z.B. Langfeldt & Fingerhut, 1984). Rosemann (1978) empfiehlt eine detaillierte Leistungsanalyse, die darüber Auskunft geben könnte, welche Leistungen ein Schüler in definierten Situationen zu erbringen hat (vgl. nach Roeder & Treumann, 1974). Die Lösung dieses "Kriterium-Problems" (Wiggins, 1973) ist eng verknüpft mit der Genauigkeit der beabsichtigten Vorhersage. Die vielfach unbefriedigende Prognosegenauigkeit bezüglich der Schulleistung scheint nicht zuletzt in der ungenügenden begrifflichen Klarheit des Kriteriums begründet zu liegen. Daß daneben auch die Operationalisierung bzw. Messung des Kriteriums ein weiteres Problem darstellt, sei hier nur am Rande erwähnt.

#### 4.1.3.2 Auswahl und Erfassung der Prädiktoren

Mit der Definition des Kriteriums wird auch implizit eine Entscheidung über die auszuwählenden **Vorhersagevariablen (Prädiktoren)** getroffen. Zweckmäßigerweise werden solche Variablen herangezogen, die vermutlich für die Vorhersage relevant sind, also entweder in **kausaler oder korrelativer Beziehung zum Kriterium** stehen. Die Qualität einer Vorhersage hängt weitgehend davon ab, inwieweit die "richtigen" Prädiktoren gewählt werden. Diese Entscheidung sollte bestimmt werden durch explizite theoretische Konzeptionen hinsichtlich des Zustandekommens der vorherzusagenden Leistung, nicht aber (wie das häufig der Fall ist) durch leichte Verfügbarkeit, Ökonomie oder Augenschein-Validität der Variablen. Obwohl letztere Aspekte durchaus Beachtung verdienen, dürfen sie nicht das Hauptkriterium für die Prädiktorauswahl darstellen. Wiggins (1973) macht darüber hinaus auf die Gefahr aufmerksam, daß in einem Gegenstandsbereich die Verwendung bestimmter Prädiktoren zur "Tradition" werden kann, die eine Berücksichtigung "neuer", bisher nicht erprobter Variablen möglicherweise behindert.

Das Problem der Prädiktorenauswahl läßt sich nicht dadurch lösen, daß man einfach die Zahl der Vorhersagevariablen erhöht. Die Verwendung weiterer Prädiktoren muß auf der begründeten Vermutung eines Zusammenhangs mit der Kriteriumsleistung beruhen. Solange diese aber (wie erwähnt) ihrerseits nicht hinreichend definiert und abgegrenzt ist, erscheint es kaum möglich, über globale Zusammenhangshypothesen (wie z.B. "Intelligenz ist bedeutsam für den Schulerfolg") hinauszukommen. Erst genauere Definitionen des Kriteriums erlauben differenziertere Hypothesen über die Bedeutung personaler wie sozialer Faktoren, wodurch eine verlässlichere Grundlage für die Auswahl der Prädiktoren (besonders in der Einzelfalldiagnose) gegeben wäre.

Auf der Basis des in Abschnitt 4.1.2 beschriebenen Bedingungsmodells können etwa die folgenden Instanzen zur Gewinnung schulleistungsrelevanter Prädiktoren herangezogen werden (vgl. Abbildung 25), wobei hier nur die Hauptinformationsquellen - aus Gründen besserer Übersichtlichkeit - aufgeführt sind.

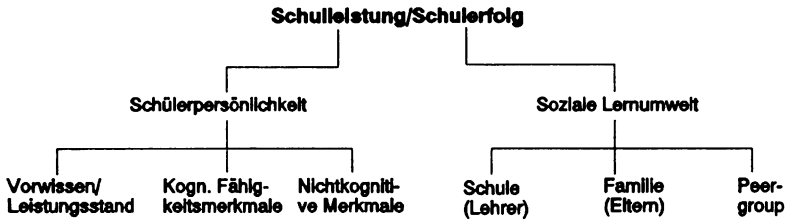


Abbildung 25: Informationsquellen für schulleistungsrelevante Prädiktoren

Nach der Festlegung der für die Vorhersage relevanten Prädiktoren stellt sich die Frage nach deren Erfassung bzw. Messung. Selbstverständlich sind zur Messung jene Verfahren zu bevorzugen, die den Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität genügen (vgl. Abschnitt 2.2.1). Nicht immer aber stehen die erforderlichen Testverfahren zur Verfügung, so daß man sich mit "weniger exakten" Methoden wie Ratingskalen, Fragebögen usw. (vgl. Kapitel 3) zufriedengeben muß. Auch solche Verfahren können wertvolle Informationen liefern, wobei es allerdings notwendig ist, die unterschiedliche "Qualität" der Daten bei der statistischen Verarbeitung und der späteren Befundinterpretation zu berücksichtigen.

#### 4.1.3.3 Erstellung der Prognose

Mit der Erfassung der Vorhersagevariablen steht die zur Prognose erforderliche Information bereit. Zu entscheiden ist nunmehr, in welcher Weise die Vorhersagedaten zu verarbeiten sind. Prinzipiell lassen sich zwei verschiedene **Datenverarbeitungsstrategien** gegenüberstellen, nämlich die klinische vs. statistische Vorhersage.

Bei der **statistischen Vorhersage** erfolgt die Kombination und Verarbeitung der vorliegenden Daten auf der Basis eines (expliziten) statistischen Prognosemodells, gegebenenfalls mit Automationshilfen (Allinger & Heller, 1975; Heller, 1976a; Engelbrecht, 1975, 1978). Die Prognose bei der **klinischen Vorhersage** dagegen basiert auf dem individuellen Urteilsvermögen, d.h. (mehr oder weniger impliziten) Prognosekonzept des Psychologen, Beraters usw.; die Kombination der Daten erfolgt hier gewissermaßen mit dem (geschulten) gesunden Menschenverstand (vgl. Bethäuser & Reichenbecher, 1976). Wie Wiggins (1973) betont, ist dabei auf den Unterschied zwischen Messung und Vorhersage zu achten. Sowohl die klinische als auch die statistische Vorhersage können sich auf objektive psychologische Meßverfahren stützen. Der Unterschied liegt in der **Verarbeitung der** so gewonnenen **Daten**, nämlich einmal **ohne** (klinische Vorhersage), zum anderen **mit** Verwendung statistischer Verfahren (statistische Vorhersage).

Obwohl der Entschluß, die eine oder andere Datenverarbeitungsstrategie zu wählen, auch von persönlichen Idiosynkrasien bestimmt wird, ist jedoch festzuhalten, daß bereits Meehl (1954) die Überlegenheit der statistischen Vorhersage

nachweisen konnte. Auch Michael (1969) kommt zu dem Schluß, daß die statistische Vorhersage (insbesondere in Verbindung mit datenverarbeitenden Anlagen) der klinischen vorzuziehen sei. Allerdings macht Wiggins (1973) darauf aufmerksam, daß die statistische Vorhersage durch gemeinsame Verwendung von Testwerten und subjektiven Schätzwerten noch verbessert werden kann. Für den Fall der Schulerfolgsprognose bedeutet dies, daß neben Intelligenz- und Schulleistungstestdaten bzw. Meßwerten auch die Urteile von Lehrern, Beratern sowie gegebenenfalls Selbst- und Fremdratings der Klienten und/oder wichtiger Kontaktpersonen (z.B. Eltern) in die statistische Analyse einbezogen werden sollten. Die tatsächliche Relevanz der verwendeten Einzelprädiktorvariablen kann, im Gegensatz zur klinischen Vorhersage, bei der Anwendung statistischer Prognosemodelle relativ exakt bestimmt werden.

Die **Phasen des diagnostisch-prognostischen Prozesses** lassen sich nach Rosemann (1975, 1978, 1982) wie folgt schematisch zusammenfassen (vgl. Abbildung 26). Derselbe Autor informiert auch umfassend über die einschlägigen Prognosemodelle in der Schul- und Studieneignungsermittlung; vgl. noch Trost (1975, 1986, 1987; Langfeldt, 1977; Krapp, 1979, 1986).

#### 4.1.4 Entscheidungsstrategien

Die Vorhersage des individuellen Schulerfolgs ist relevant für eine Reihe schulischer Entscheidungen, z.B. Zuweisung zu bestimmten Leistungskursen, Übergang auf weiterführende Schulen, Wahl der individuell angemessenen Schullaufbahn usw. Eine Kategorisierung schulischer Entscheidungen liefern Michael (1969), Krapp & Mandl (1976), Krapp (1979 bzw. 1986), Wiczerkowski & zur Oeveste (1982), Jäger (1988). Michael unterscheidet zwischen Selektion (selection), Klassifikation (classification) und Beratung (guidance). Für die Schuleignungsermittlung sind vor allem die letzten beiden Konzepte relevant (vgl. auch Abschnitt 1.3 in diesem Buch).

Sollen beispielsweise Schüler jenen Leistungskursen zugeordnet werden, in denen sie vermutlich am besten abschneiden, dann handelt es sich um ein **Klassifikationsproblem**. Dieses läßt sich optimal lösen, wenn die Erfolgsaussichten jeder Person unter allen möglichen (verschiedenen) Leistungsbedingungen bekannt sind und eine entsprechende Zuordnung **multivariat**, d.h. unter Verwendung eines ganzen Prädiktorensatzes, erfolgt.

Dagegen handelt es sich um **Placierungsentscheidungen**, sobald die Zuordnung zu den verschiedenen Leistungsbedingungen **univariat**, z.B. im Rückgriff (allein) auf den Gesamtwert eines Intelligenztests oder die Abiturdurchschnittsnote vorgenommen wird. Placierungen dieser Art (Rangreihenbildung zwecks Schülergruppierung, Studienfachzuweisung u.ä.) gehen also jeweils auf eine einzelne Prädiktorvariable zurück.

Wie Michael (1969) weiter ausführt, besteht zwischen **Beratung** und **Klassifikation** insofern Ähnlichkeit, als in beiden Fällen Personen verschiedenen Leistungs-



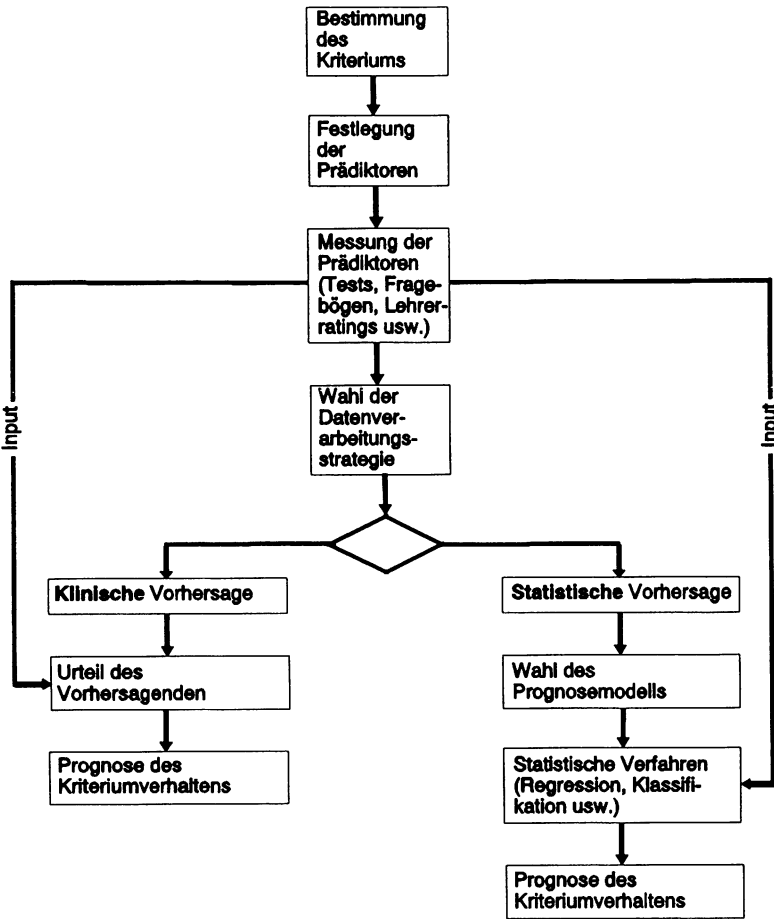


Abbildung 26: Phasen des diagnostisch-prognostischen Prozesses (n. Rosemann)

bedingungen zugeordnet werden. Der entscheidende Unterschied ist jedoch darin zu sehen, daß bei der Beratung jene Personen (z.B. Schüler), für die die Vorhersage erstellt wird, selbst am Entscheidungsprozeß beteiligt sind. Aufgabe des Beraters ist es dann, dem Ratsuchenden anhand der Untersuchungsergebnisse Einsicht in die individuellen Erfolgsaussichten in verschiedenen Schulformen, Kursarten usw. zu vermitteln; die Entscheidung (die Wahl einer bestimmten Schullaufbahn oder Kursart) trifft der Ratsuchende aber selbst.

Cronbach & Snow (1977) betonen, daß eine adaptive Gestaltung der Leistungsbedingungen vor allem jene Probleme verringert, die sich bei den meist unkorrigierbaren Selektionsentscheidungen einstellen. Für die **Bildungsberatung** folgt

daraus, daß sie sich nicht allein auf die Ermittlung der individuellen Erfolgsaussichten in vorgegebenen Schulformen beschränken darf (z.B. Schullaufbahnberatung), sondern darüber hinaus auf eine adäquate Gestaltung der schulischen Bedingungen Einfluß nehmen muß (Aufgabe der sog. Systemberatung, d.h. Beratung von Schule und Lehrern). Es ergibt sich ferner, daß an die Stelle punktueller Entscheidungen eine kontinuierliche Eignungsüberprüfung treten sollte, bei der den Veränderungen der situationalen Bedingungen und personalen Voraussetzungen flexibel Rechnung getragen werden kann (vgl. auch Rüdiger, 1987).

Bei eignungsdiagnostischen Untersuchungen im Bildungswesen hat sich eine **sequentielle** Entscheidungsstrategie bewährt. So kann nach den Ergebnissen einschlägiger Längsschnittstudien (Allinger & Heller, 1975; Langfeldt, 1977; Heller, Rosemann & Steffens, 1978) bereits durch einen Vergleich von Grundschulgutachten (Lehrerurteil, Übertrittszeugnis der 4. Klasse) und Begabungstestergebnissen (z.B. PSB oder LPS) eine Übereinstimmungsquote von ca. 66% zwischen Lehrer- und Testurteil bezüglich der Eignung für weiterführende Schulen erzielt werden. Bei rund 20% der Grundschulabgänger "übersteigt" das Lehrerurteil das Testurteil, in etwa 14% liegt es darunter. Diese bilden die eigentliche Beratungsklientel, für die weitere diagnostische Schritte zur Abklärung der Schuleignung notwendig werden (unter Einschluß von Tests zur Erfassung nichtkognitiver Persönlichkeitsmerkmale und/oder sozialer Lernumfeldvariablen). In einigen Fällen werden darüber hinaus förderdiagnostische bzw. interventive Maßnahmen durch den Schulpsychologen oder Erziehungsberater indiziert sein. Das Verlaufsmodell in Abbildung 27 steht wiederum prototypisch für sukzessiv herbeigeführte Entscheidungen in der Schuleignungsermittlung und eine kontinuierliche Schullaufbahnberatung. Im Sinne von Cronbach & Gleser (1965) bzw. Tack (1976) könnte man bei der Übertrittsentscheidung, d.h. an der Stelle des Übergangs zu einem der Sekundarschultypen oder einer Kurswahlentscheidung versus bei der Entscheidung für eine bestimmte Intervention von **terminaler** Entscheidung sprechen, wohingegen jener (Verzweigungs-)Teil der treatmentvorbereitenden Phase als **investigatorische** Entscheidung bezeichnet wird.

Aus dem vorgeschlagenen Verlaufsmodell, das sich in ähnlicher Form in der baden-württembergischen Bildungsberatung bewährt hat, geht ein weiteres Prinzip hervor: die **"approximative Expertenabstimmung"** (zwischen Pädagogen und Psychologen) nach Aurin et al. (1968). Sofern auch die Klientel in den Entscheidungsprozeß miteinbezogen wird (siehe oben), sprechen Bethäuser & Reichenbecher (1976) von einem **interaktiven Beratungsprozeß**. Dieser erhöht nicht zuletzt die Akzeptanz von Schuleignungsbefunden und daraus abgeleiteten Bildungswegempfehlungen des Beraters. Wie aber gelangt der Diagnostiker zu fundierten Eignungsurteilen? Hiermit ist das Problem der Anforderungskriterien oder (Schul-)Eignungsmaßstäbe angesprochen, dem wir uns nun zuwenden wollen.

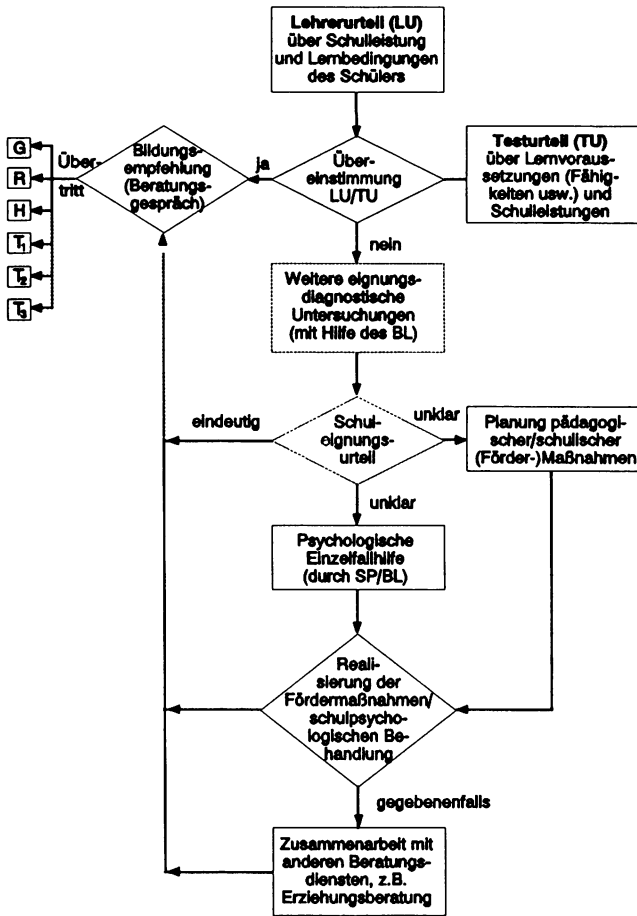


Abbildung 27: Schuleignungsermittlung auf der Basis einer sequentiellen Entscheidungsstrategie

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

#### 4.1.5 Prognosekriterium und Beurteilungsmaßstäbe für die Eignungsfeststellung in der Schullaufbahnberatung

Pragmatisch wird die Eignungsfeststellung dadurch ermöglicht, daß das individuelle (subjektive) Merkmalsprofil mit dem kriterialen (objektiven) Anforderungsprofil,

z.B. des Gymnasiums oder eines bestimmten Leistungskurses, verglichen wird. Je ähnlicher beide Profile sind, umso größer wird dann die betr. Eignung - so die diagnostische Schlußfolgerung - eingeschätzt. Sofern hierbei alle relevanten (kognitiven und nichtkognitiven) Persönlichkeitsmerkmale, also auch Moderatorvariablen, Berücksichtigung finden, führt dies durchaus zu befriedigenden Ergebnissen, wie entsprechende empirische Validitätsstudien aus der Schul-, Studien- und Berufseignungsforschung belegen (z.B. Heller, 1975b; Langfeldt, 1977; Heller, Rosemann & Steffens, 1978; Trost, 1975; Trost & Bickel, 1979; Trost et al., 1987; Brambring, 1983; Schuler & Funke, 1991). Diese Feststellung trifft besonders dann zu, wenn die Prognose statistisch abgesichert wird (Allinger & Heller, 1975; Engelbrecht, 1975, 1978; Rosemann & Allhoff, 1982). Doch sind computerunterstützte Prognoseerstellungen in der schulpyschologischen oder erziehungsberaterischen Praxis eher die Ausnahme als die Regel, was angesichts des damit verbundenen Arbeits- und technischen Aufwandes durchaus verständlich ist. Trotzdem mag es einigermaßen überraschen, daß sich die Schullaufbahnberatung nicht wenigstens der seit zwanzig Jahren auch im deutschsprachigen Raum angebotenen operationalisierten Eignungskriterien in größerem Umfang bedient und stattdessen längst veraltete univariate Grenzwertmodelle (z.B. IQ-Gruppenmittelwerte) bemüht oder rein intuitive Urteilsbildungen bevorzugt. Ein Grund hierfür dürfte im weitverbreiteten Mißtrauen gegenüber statistischen Hilfen und/oder in entsprechenden Abwehrreaktionen liegen, ein anderes Motiv wurzelt wohl in der - irrigen - Überzeugung, daß klinisch- oder pädagogisch-psychologische Technologien, z.B. Expertensysteme in der Eignungsermittlung, einem anthropologischen Verständnis von Beratung entgegenstünden. Tatsächlich wird damit jedoch häufig impliziten, im Ergebnis nicht mehr nachprüfbar und somit subjektiven Urteilsbildungen Vorschub geleistet. Sofern **technologische Hilfen als Unterstützung der Beratungsarbeit**, hier etwa bei der Schul- oder Studieneignungsermittlung, angesehen werden, womit die Eigenverantwortlichkeit des Schullaufbahnberaters nicht angetastet wird, wäre es geradezu töricht, diese Angebote nicht für die Eignungsfeststellung nutzbar zu machen. Dies widerspricht auch nicht den oben diskutierten Postulaten einer approximativen Expertenabstimmung bzw. interaktiven Beratung. Im folgenden sollen nun Beurteilungsmaßstäbe und Eignungskriterien diskutiert werden, deren sich auch der Beratungslehrer oder Schulpsychologe im Sinne der sog. klinischen Vorhersage bedienen kann, ohne das Prinzip der Nachprüfbarkeit solcher Eignungsurteile zu verletzen.

Eine der Hauptschwierigkeiten bei der Verwendung der Grenzwertmethode oder einer ihrer zahlreichen Varianten - z.B. die Maßstabsorientierung an den IQ-Mittelwerten von Zielgruppen (Gymnasiasten, Realschülern u.a.) - ist der Tatbestand der starken **Überlappung** entsprechender Test- und Leistungswerte verschiedener Schülergruppen. Ein wie auch immer definierter Cutting-Score oder Grenzwert wird somit zu höchst unbefriedigenden Gruppentrennungen führen, was sich empirisch leicht nachweisen läßt. Abgesehen davon ist es auch psychologisch und pädagogisch kaum zu verstehen, warum beispielsweise ein Grundschulabgänger kognitive Fähigkeitsvoraussetzungen zum Übertritt ins Gymnasium mitbringen soll

(so nach der Mittelwertsentscheidung), über die nur 50% der Gymnasiasten tatsächlich verfügen. Juristisch sind solche Entscheidungen ohnehin anfechtbar. Doch interessiert uns hier vorrangig die Maßstabsproblematik aus pädagogisch-psychologischer Sicht.

Ende der 60er Jahre wurde fast gleichzeitig in der Medizin und in der schul- sowie berufsseignungsdiagnostischen Forschung der Versuch unternommen, das angeschnittene Methodenproblem mit Hilfe der multiplen Diskriminanzanalyse zu lösen (Heller, 1969, 1970; Allinger & Heller, 1975; Engelbrecht, 1975, 1978). Damit lassen sich nämlich heterogene Merkmalsgruppen - statistisch - in homogenere (Unter-)Gruppen aufteilen. Dies wird erreicht, indem die relevanten Merkmale der Gruppenangehörigen entsprechend gewichtet und die erhaltenen Produkte additiv zu einem Kriteriumswert derart kombiniert werden, daß die Varianz zwischen den Gruppen (hier: Schultypen u.ä.) maximiert versus die Varianz innerhalb dieser (neuen) Gruppen minimiert wird, womit das Overlapping-Problem erheblich entschärft ist. In Abbildung 28 wird dies theoretisch demonstriert. Die empirischen Effekte werden an einem praktischen Beispiel der Schuleignungsermittlung in Abbildung 29 illustriert.

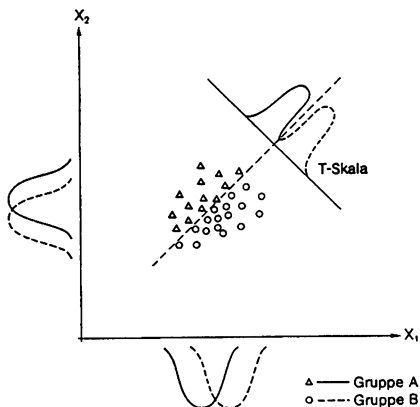


Abbildung 28: Funktionsweise der Diskriminanzanalyse (n. Überla, 1968, S. 87)

Wie aus der nachstehenden Abbildung 29 hervorgeht, können tatsächlich die Merkmalsbereiche von Schultypstichproben mit Hilfe des Computerprogramms AUKL (Automatische Klassifikation) deutlicher unterschieden werden. In den AUKL-Gruppen konnte der ursprüngliche Überlappungsbereich etwa um 50% reduziert werden (vgl. Abbildung 29).

Die Diskriminanzanalyse qua Zuordnungsverfahren kann als "Methode der größten Wahrscheinlichkeit" bezeichnet werden. Bei der Klassifizierung der Schullaufbahnkandidaten wird gewöhnlich von bestehenden Bildungsgängen (Schul-, Studien- oder Berufsseignungsgruppen) als Kriterien ausgegangen. Prinzipiell besteht aber auch die Möglichkeit, die Eignungsgruppen erst durch ein "automati-

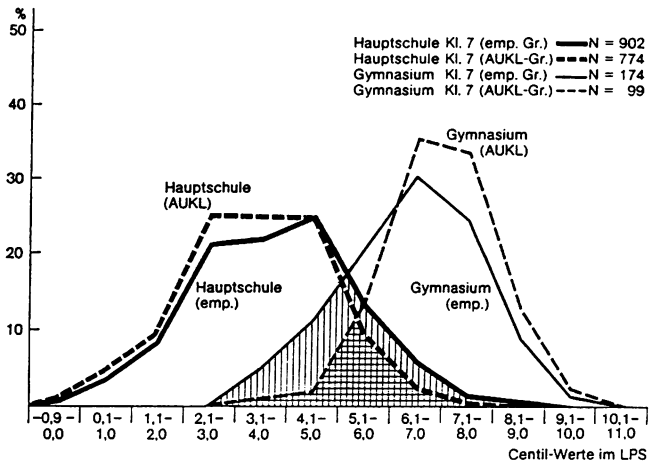


Abbildung 29: Effekte der Gruppentrennung mit Hilfe des Statistikprogramms AUKL (Cooley & Lohnes, 1966, 1971; Faber & Nollau, 1969a/b; Allinger & Heller, 1975), aufgezeigt am Beispiel der Schuleignungsklassifikation (n. Heller, 1970 bzw. 1976, S. 883)

sches Klassifikationsverfahren" zu definieren, wobei sich diese bei maximaler interner Homogenität möglichst deutlich voneinander unterscheiden sollen. Mit den Werten dieser "Richtgruppen" (Maßstabsgruppen) wird dann das individuelle Merkmalsprofil des Schülers, dessen Schuleignung bestimmt werden soll, verglichen. Der Proband wird dabei - im Vergleich zu allen Zielgruppen - jener Schulart oder jenem Kurs zugeordnet, zu der/dem er die relativ größte Merkmalsähnlichkeit aufweist. Die so ermittelte **Zugehörigkeitswahrscheinlichkeit** eines Individuums kann als Grad der betr. Schul-, Studien- oder Berufseignung interpretiert werden. Zu den theoretischen und methodologischen Grundlagen dieses Vorgehens sei auf die oben zitierte Literatur sowie vor allem noch auf die Übersicht von Janke (1982) verwiesen.

Die auf der AUKL-Grundlage ermittelten **Anforderungsprofile** verschiedener Testverfahren werden weiter unten dargestellt. Ihre Gültigkeit muß natürlich auch empirisch überprüft werden. Die Validität der sog. AUKL-Eignungskennwerte ist im Rahmen der baden-württembergischen Bildungsberatung in den 70er Jahren anhand umfangreicher Datensätze bei verschiedenen Stichproben untersucht worden. Hier sollen nur zusammenfassende Ergebnisse (nach Allinger & Heller, 1975) berichtet werden. Demnach liegt die Übereinstimmung des AUKL-Urteils mit dem des Bildungsberaters/Schulpsychologen bei 65% (Kontingenztabellierung aller untersuchten 9185 Fälle), was den Schluß auf eine gute **Übereinstimmungsvalidität** zuläßt. Im Vergleich zu anderen bekannten Validitätskriterien kann somit den AUKL-Eignungsmaßstäben hinreichende Gültigkeit bescheinigt werden. Weder in der Psychodiagnostik noch in der medizinischen Diagnostik werden derzeit höhere Trefferquoten verzeichnet.

Über die **Vorhersagegültigkeit** können natürlich nur Längsschnittstudien Aufschluß geben. In Tabelle 18 sind die Ergebnisse zweijähriger Bewährungskontrollen wiedergegeben. Diese beziehen sich auf die Übertrittsempfehlungen (am Ende der Grundschulzeit) eines süddeutschen Großstadtkollektivs (N der Grundgesamtheit = 3455) im Jahre 1968, wobei der Schulerfolg am Ende des sechsten Schuljahres 1970 kontrolliert worden war (Heller, 1975b, 1976a). Daraus kann auf eine ebenfalls zufriedenstellende **Prognosevalidität** der AUKL-Eignungskriterien geschlossen werden. Dies bedeutet natürlich nicht, daß nicht weitere Anstrengungen unternommen werden sollten, um die Vorhersagegültigkeit solcher Schuleignungsurteile noch zu verbessern, etwa über typologische Prädiktionsmodelle (Rosemann, 1975, 1978; Rosemann & Allhoff, 1982). Gemeinsam ist diesen Bemühungen die Intention, Schulerfolgsprognosen auf der Basis explizierter differentieller Entscheidungsregeln zuverlässiger und gültiger zu machen.

Tabelle 18: Ergebnisse zweijähriger Bewährungskontrollen (N = 3455) in bezug auf unterschiedliche Urteilsinstanzen: LU = Lehrerurteil/Grundschulgutachten; BE = Bildungswegempfehlung des Bildungsberaters/Schulpsychologen; AUKL = Schuleignungsvorschlag aufgrund automatischer (computerbasierter) Eignungsklassifikation (Quelle: Allinger & Heller, 1975, S. 163; vgl. auch Heller, 1976a, S. 889)

Urteils-Übertrittsinstanz schule		Schulerfolgsquoten in % bzw. Bildungsempfehlungen am Ende der 4. Grundschulklasse für								
		Gymnasium			Realschule			Hauptschule		
		(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
LU	Gymnasium	90.8	4.9	4.4	75.2	11.4	13.3	40.0	33.3	26.7
BE	Gymnasium	92.5	4.0	3.5	85.6	8.2	6.2	54.1	14.8	31.1
AUKL	Gymnasium	90.1	5.0	4.8	86.9	7.1	6.0	84.5	6.3	9.2
LU	Realschule	85.7	6.7	7.6	74.8	9.8	15.4	44.8	34.5	20.7
BE	Realschule	82.4	8.1	9.5	75.2	12.7	12.1	56.5	13.0	30.4
AUKL	Realschule	85.7	8.2	6.1	73.0	13.5	13.5	60.8	13.9	25.3

**Legende:** (1) = Erfolg (Versetzung in die 7. Klassenstufe),  
 (2) = Teilerfolg (Repetition mit Verbleib im betr. Schultyp),  
 (3) = "Mißerfolg", d.h. Drop-out.

Nach diesem methodologischen Exkurs kehren wir zur Ausgangsfrage nach den praktischen Möglichkeiten der Gewinnung valider Urteilsmaßstäbe bei der Schuleignungsermittlung zurück. Sofern man die höchst problematische Grenzwertmethode (z.B. Orientierung des individuellen Testwertes am Mittel- bzw. Durchschnittswert der Zielgruppe/n) außerachtläßt, kommen vor allem zwei Operationalisierungshilfen für die Interpretation vorliegender Testbefunde in Betracht: schulartspezifische Testnormen und - z.B. auf AUKL-Basis berechnete - Testanforderungsprofile, die als Schuleignungskennbereiche definiert werden können.

### (1) Schultypspezifische Klassennormen

Hierbei werden die Testrohwerter mit Hilfe von schulartspezifischen Testnormen, die zuvor (vom Testautor) an repräsentativen Eichstichproben gewonnen wurden (vgl. Abschnitt 2.5 in diesem Buch), mit den entsprechenden Testleistungen von Gymnasiasten, Real- oder Hauptschülern, unterschiedlicher Berufsschul- oder Gesamtschulgruppen usw. verglichen. Oft fehlen jedoch entsprechende Schulstandards in den Testmanualen, nicht zuletzt wohl wegen des enormen Aufwandes bei der Gewinnung von Normdaten (viele Tests enthalten nur Altersnormen). Eine Ausnahme bildet der **Kognitive Fähigkeitstest (KFT 4-13+)**, der neben schulartübergreifenden Altersnormen sehr differenzierte **schulartspezifische Klassennormen** für die Befundinterpretation anbietet. Daß damit der Umfang des Tabellenanhangs im KFT-Beiheft erheblich ansteigt, ist eine zwangsläufige Folge. Andererseits sind mit dieser "Software" viele Vorteile, gerade für die Schullaufbahnberatung, verbunden, die genutzt werden sollten.

Das technische Vorgehen ist einfach: Analog zur Rohwerttransformation in Altersstandards werden hier die KFT-Rohwerte in jene Schulstandards überführt, deren Typ gerade interessiert, wobei natürlich auch alternative Vergleichsmöglichkeiten - etwa zwischen Gymnasium und Realschule oder zwischen verschiedenen Berufsschulzweigen vs. Studierenden - bestehen. Im Beiheft zum KFT wird die Handhabung der Normentabellen und Nomogramme ausführlich und mit Beispielen erläutert (vgl. auch Abschnitt 3.3.2, Pkt. 3 in diesem Buch).

### (2) Schuleignungskennbereiche (nach AUKL)

Da für die meisten Intelligenz- und Fähigkeitstests keine Schultypnormen u.ä. Kriterien für die Schul- oder Studieneignung vorliegen, ist man hier auf andere Vergleichsstandards im Sinne von Schuleignungskriterien angewiesen. Die via AUKL errechneten Eignungskennwerte für verschiedene Fähigkeitstests (z.B. KFT, LPS bzw. PSB) stellen jedoch mehr als nur Surrogate dar, insofern hiermit Eignungskriterien auf der Basis "optimal" getrennter Vergleichsgruppen (z.B. Schultypstichproben) zur Verfügung stehen. Somit repräsentieren die sog. AUKL-Kennbereiche strengere Schuleignungsmaßstäbe als schulartspezifische Klassennormen oder empirische Verteilungsparameter. Nachstehend werden auszugsweise die v. Verf. berechneten Kennwerte für den KFT und das LPS (AUKL-Parameter) sowie das PSB (empirische Parameter) wiedergegeben. Damit lassen sich die individuellen Eignungswahrscheinlichkeiten unter dem Aspekt der **kognitiven Fähigkeitsvoraussetzungen** abschätzen. Zum LPS bzw. PSB sind jedoch eventuelle Überalterungsvorbehalte zu beachten (vgl. Abschnitt 3.3.2, Pkt. 1 u. 2).

Für eine umfassendere Schuleignungsberatung sind in vielen Fällen auch nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale (Moderatorvariablen) sowie gegebenenfalls spezifische Einflüsse des sozialen Lernumfeldes miteinzubeziehen. Die Erfassung der kognitiven Fähigkeiten in der Schullaufbahnberatung ist zwar vielfach notwendig, oft aber nicht ausreichend für fundierte beraterpsychologische Empfehlungen. Diese Feststellung gilt natürlich auch für die Abklärung der kognitiven Fähigkeitgrundlage mit Hilfe schulartspezifischer Testnormen bzw. im klinischen Vorhersageparadigma.



Im allgemeinen kann man davon ausgehen, daß ausreichende kognitive Fähigkeiten für die betr. Gymnasial-, Real- oder Hauptschuleignung durch (individuelle) Profilkurvenverläufe jeweils im mittleren Eignungskennbereich ( $M \pm 1$  Sigma) oder darüber (im rechten schwarzen Bereich) angezeigt werden. In dem so markierten Bereich liegen 68% plus 16%, also 84% aller betr. Gymnasiasten, Realschüler oder Hauptschüler. Probanden, deren Testwerte unter dem -1 Sigmawert liegen (also im linken schwarzen Bereich vom Betrachter aus), kommen in der Regel nicht für die fragliche Schuleignungskategorie in Betracht, da nur 16% oder weniger der vergleichbaren Schüler ähnlich schlechte Testwerte aufweisen. Die betr. **Eignungswahrscheinlichkeit** (zunächst nur unter dem kognitiven Fähigkeitsaspekt) ist also im konkreten Fall umso höher zu veranschlagen, je weiter rechts vom Betrachter aus sich das individuelle Merkmalsprofil bewegt, wobei natürlich auch die relevanten **Inhaltsdimensionen** der Subtests beachtet werden müssen. Die Bestimmung der Fähigkeitsvoraussetzungen ist nur ein, freilich sehr wesentliches Element in der Schuleignungsermittlung. Diese muß weitere Elemente wie nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale sowie Bedingungen des sozialen Lernumfeldes und das Interaktionsgefüge des Bedingungskomplexes von Schulerfolg in die Gesamtdiagnose bzw. -prognose einbeziehen.

Die hier abgebildeten **Schuleignungsmaßstäbe** gelten - mit vernachlässigbaren geringen Abweichungen - für alle Klassenstufen des Sekundarschulbereichs, da sie auf Standardwertbasis (T- bzw. C-Wertskala) berechnet sind, womit Alterseinflüsse bereits berücksichtigt wurden. Ihre praktische Handhabung ist denkbar einfach.

Um die Eignungswahrscheinlichkeit des individuellen Merkmalsprofils eines Kandidaten abschätzen zu können, vergleicht man dieses mit den vorgegebenen "Anforderungsprofilen". Dabei lautet die Faustregel: Je weiter rechts (vom Betrachter aus), also zum oberen Verteilungsbereich hin, die individuelle Testleistungskurve verläuft, desto höher ist die betr. Eignungswahrscheinlichkeit zu veranschlagen. Diese Aussage gilt, um es ausdrücklich zu betonen, zunächst eingeschränkt für die im betr. Test gemessenen **Fähigkeitsaspekte**. D.h. sie muß durch weitere diagnostische Untersuchungsdimensionen (vor allem nichtkognitiver Art) gesichert werden, bevor endgültige Prognosen über den künftigen Schulerfolg gewagt werden können (vgl. Kapitel 5 und 6 in diesem Buch). Ferner sollte das **Fähigkeitsprofil** des ratsuchenden Schülers **nicht** im linken schwarzen Feld, also **unterhalb der -1 Sigma-Grenze** verlaufen, weil dies auf sehr schwache kognitive Fähigkeiten hinweisen würde. Nur 16 oder weniger Prozent der betr. Schultypstichprobe weisen ja vergleichbar schwache Fähigkeitsausprägungen auf. Diese Faustregel darf jedoch nicht überstrapaziert werden. Immerhin gibt es einige Schüler, die in der betr. Schulart mit vergleichbaren Fähigkeiten das Schulziel erreichen; aber die Wahrscheinlichkeit hierfür ist eben geringer als 16 (oder noch weniger) Prozent. In extrem seltenen Fällen kann sogar jemand unterhalb der äußeren linken Verteilungsgrenze noch erfolgreich sein, da die Testogramme sich auf Stichproben - und nicht auf die jeweiligen Grundgesamtheiten - beziehen. Doch wird man sehr stichhaltige Gründe (z.B. Unzuverlässigkeit des punktuellen, individuellen Testergebnisses bei gleichzeitig ausgezeichneten bisherigen Schulleistungen) finden müssen, um in einem solchen Ausnahmefall eine Schuleignung für den fraglichen Bildungsweg doch noch unterstellen zu können.

Schließlich ist auch hier stets auf die **schulleistungsrelevanten Inhalte der Testdimensionen** zu achten. So sind z.B. mathematische Leistungsschwächen eines

Eignungskennbereiche im LPS für Klasse 8 der Hauptschule

LPS-Dimensionen			T	20	30	40	50	60	70	80
Verbal Factor	(Allgemeinbildg.)	1+2								
Reasoning Factor	(Denkfähigkeit)	3+4								
Wordfluency	(Worteinfall)	5+6								
Space, Closure 2	(Techn. Begabung)	7-10								
Closure 1 u. 2	(Ratefähigkeit)	11+12								
Perceptual Speed	(Wahrnehmungstempo)	13+14								
Fehlervariable		-13								
Arbeitsprobe		15								
Gesamtleistung		GL								

Eignungskennbereiche im LPS für Klasse 8 der Realschule

LPS-Dimensionen			T	20	30	40	50	60	70	80
Verbal Factor	(Allgemeinbildg.)	1+2								
Reasoning Factor	(Denkfähigkeit)	3+4								
Wordfluency	(Worteinfall)	5+6								
Space, Closure 2	(Techn. Begabung)	7-10								
Closure 1 u. 2	(Ratefähigkeit)	11+12								
Perceptual Speed	(Wahrnehmungstempo)	13+14								
Fehlervariable		-13								
Arbeitsprobe		15								
Gesamtleistung		GL								

Eignungskennbereiche im LPS für Klasse 8 des Gymnasiums

LPS-Dimensionen			T	20	30	40	50	60	70	80
Verbal Factor	(Allgemeinbildg.)	1+2								
Reasoning Factor	(Denkfähigkeit)	3+4								
Wordfluency	(Worteinfall)	5+6								
Space, Closure 2	(Techn. Begabung)	7-10								
Closure 1 u. 2	(Ratefähigkeit)	11+12								
Perceptual Speed	(Wahrnehmungstempo)	13+14								
Fehlervariable		-13								
Arbeitsprobe		15								
Gesamtleistung		GL								

Abbildung 30: Schuleignungskennbereiche im LPS (nach AUKL) für Klasse 8 (für weitere Klassenstufen vgl. Heller, 1973, S. 171ff.)

Schülers nicht ohne weiteres mit guten verbalen oder auch nonverbalen Fähigkeiten bzw. einem entsprechend guten Gesamtleistungswert zu kompensieren. Diese

Eignungskennbereiche im PSB für Klasse 5 der Hauptschule

PSB-Dimension		C	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Allgemeinbildung	1+2											
Denkfähigkeit	3+4											
Worteinfall	5+6											
Techn. Begabung	7+8											
Wahrnehmungstempo	9+10											
Gesamtleistung	GL											

Eignungskennbereiche im PSB für Klasse 5 der Realschule

PSB-Dimension		C	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Allgemeinbildung	1+2											
Denkfähigkeit	3+4											
Worteinfall	5+6											
Techn. Begabung	7+8											
Wahrnehmungstempo	9+10											
Gesamtleistung	GL											

Eignungskennbereiche im PSB für Klasse 5 des Gymnasiums

PSB-Dimension		C	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Allgemeinbildung	1+2											
Denkfähigkeit	3+4											
Worteinfall	5+6											
Techn. Begabung	7+8											
Wahrnehmungstempo	9+10											
Gesamtleistung	GL											

Abbildung 31: Schuleignungskennbereiche im PSB (empirische Parameter für Klasse 5, n. Heller, 1973, S. 175)

Gefahr der Überinterpretation besteht im angesprochenen Beispiel beim PSB oder LPS, da diese Tests keine quantitativen Fähigkeiten messen; die betr. "Number"-Skalen (mit z.B. einstelligen Zahlenadditionen als Aufgaben) erfassen nicht Rechenfähigkeit, sondern "Tempomotivation" u.ä. (vgl. Bartenwerfer, 1964 bzw. 1983 oder Tent, 1969), und die "Reasoning"-Subtests 3+4 sind nur mäßig mit der Mathematiknote korreliert (vgl. Abschnitt 3.3.2, Pkt. 1 u. 2 in diesem Buch).

Die letzten Ausführungen sollten hinreichend verdeutlicht haben, daß a) die Benutzung von (aus Gründen der Objektivierbarkeit und Transparenz des Eignungsurteils erforderlichen) operationalisierten Kriteriumsmaßstäben im Einzelfall flexibel zu handhaben ist, b) die jeweils testmäßig erfaßten Inhaltsdimensionen sorgfältig mit den schulisch geforderten Lerninhalten verglichen bzw. auf eventuelle Defizite hin kontrolliert werden müssen und c) kognitive Fähigkeitsvoraussetzungen zwar bis zu einem gewissen Grad eine notwendige, häufig jedoch noch keine hinreichende Prädiktionsgrundlage darstellen.

Eignungskennbereiche im KFT für Klasse 8 der Hauptschule

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

Eignungskennbereiche im KFT für Klasse 8 der Realschule

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

Eignungskennbereiche im KFT für Klasse 8 des Gymnasiums

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

Abbildung 32: Schuleignungskennbereiche im KFT (nach AUKL) für Klasse 8 (für weitere Klassenstufen vgl. Heller, Gaedike & Weindler, 1985, Testbeihft zum KFT, S. 157ff.)

Im Sinne des in Abschnitt 4.1.2 beschriebenen allgemeinen Bedingungsmodells, das gegebenenfalls für den Einzelfall wiederum zu spezifizieren wäre, dürfen

**nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale** und **soziale Lernbedingungen** nicht vernachlässigt werden. Nur auf einer umfassenden diagnostischen Urteilsgrundlage sind zuverlässige und gültige Schulerfolgsprognosen zu erwarten. Freilich stehen für die nichtkognitiven und die sozialen Schulleistungsbedingungen, die ohnehin in der Regel mit sog. weichen Daten (Beobachtungs- und Interviewdaten, Ratings u.ä.) erfaßt werden, keine operationalisierten Eignungsmaßstäbe zur Verfügung. Entsprechende Entscheidungen unterliegen deshalb weicheren Kriterien, oft nur dem Postulat des Doppel- oder Mehrfachbeleges (unterschiedlicher Informationsquellen); ausführlicher vgl. die Abschnitte 3.1 und 3.2 sowie besonders noch Kapitel 5 und 6 in diesem Buch.

Schließlich sollten keine übertriebenen Erwartungen an die Prognostizierbarkeit von längerfristigem Schulerfolg genährt werden. Auch vom Arzt fordert beispielsweise niemand eine Gesundheitsprognose über 6 oder 9 Jahre. Solche langfristigen Prognosen sind alleine schon wegen unvorhersehbarer Zufälle oder kritischer Lebensereignisse nur sehr bedingt möglich. Unter pädagogischen Gesichtspunkten wären sie in vielen Fällen sogar unerwünscht, womit noch einmal die Notwendigkeit **kontinuierlicher** Schuleignungsermittlungen (im Bedarfsfall) unterstrichen wird.

#### **Literaturhinweise**

- Heller, K. (Hrsg.). (1975/76). **Handbuch der Bildungsberatung, 3 Bde.** Stuttgart: Klett.
- Heller, K.A. & Nickel, H. (Hrsg.). (1982). **Modelle und Fallstudien zur Erziehungs- und Schulberatung.** Bern: Huber.
- Klauer, K.J. (Hrsg.). (1978). **Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, 4 Bde.** Düsseldorf: Schwann. - **Studienausgabe, 2 Bde.** (1982).
- Kormann, A. (Hrsg.). (1987). **Beurteilen und Fördern in der Erziehung.** Salzburg: Otto Müller.
- Krapp, A. (1986). Diagnose und Prognose. In B. Weidenmann & A. Krapp et al. (Hrsg.), **Pädagogische Psychologie** (Kap. 14). München: Urban & Schwarzenberg.
- Rosemann, B. (1978). **Prognosemodelle in der Schullaufbahnberatung.** München: Reinhardt.

# 7. Literaturverzeichnis

- Abel, J. (1988). Untersuchung zur Reliabilität, Validität und Parallelität des "Prüfsystems für Schul- und Bildungsberatung - (PSB)". *Diagnostica*, 34, 351-363.
- Abels, D. (1974). *Konzentrations-Verlaufs-Test (KVT)*. Göttingen: Hogrefe, 3. Aufl.
- Ahrbeck, B., Lommatsch, E.M. & Schuck, K.D. (1984). Der "neue" HAWIK - ein "neues" Verfahren der sonderpädagogischen Diagnostik? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 35, 49-58.
- Ahrens, H.J. (1982). Meßskalen und Skalierung. In K.J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Bd. 1* (S. 99-124). Düsseldorf: Schwann.
- Ahrens, H.J. & Stäcker, K.H. (1975). Diagnostische Urteilsbildung und sprachliche Kommunikation. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 6, 129-149.
- Allehoff, W.H. (1985). *Berufswahl und berufliche Interessen*. Göttingen: Hogrefe.
- Allinger, U. & Heller, K. (1975). Automatische Klassifikation von psychologischen Untersuchungsbefunden. In Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.), *Bildungsberatung in der Praxis* (= Schriftenreihe A Nr. 29 des KM Baden-Württemberg zur Bildungsforschung) (S. 142-169). Villingen: Neckarverlag.
- Allport, G.W. & Allport, F.H. (1928). *AS Reaction Study in Personality*. Boston: Houghton Mifflin.
- Amelang, M. & Bartussek, D. (1990). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer, 3. Aufl.
- Amthauer, R. (1972). *Ein Test zur Untersuchung des praktisch-technischen Verständnisses (PTV)*. Göttingen: Hogrefe.
- Amthauer, R. (1973). *Intelligenz-Struktur-Test (I-S-T 70)*. Göttingen: Hogrefe, 4. Aufl.
- Anastasi, A. (1954). *Psychological testing*. New York: MacMillan, 2. Aufl (1961), 4. Aufl. (1976).
- Anderson, N.H. (1968). A simple model for information integration. In R.P. Abelson, E. Aronson, W.J. McGuire, T.M. Newcomb, M.J. Rosenberg & P.H. Tannenbaum (Eds.), *Theories of cognitive consistency: A sourcebook*. Chicago: Rand McNally.
- Andre, A. (1980). *Themenwahlverfahren für 4. bis 9. Klassen (TWV 4-9)*. Weinheim: Beltz.
- Anger, H., Bargmann, R. & Hylla, E. (1965). *Wortschatztest (WST 7-8)*. Weinheim: Beltz.
- Arnold, W. (1975). *Der Pauli-Test*. München: Barth, 4. Aufl.
- Aurin, K. (1966). *Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum. Untersuchung zur Bildungsberatung in Baden-Württemberg*. Villingen: Neckarverlag.
- Aurin, K. et al. (1968). *Gleiche Chancen im Bildungsgang* (= Schriftenreihe A Nr. 9 des KM Baden-Württemberg zur Bildungsforschung). Villingen: Neckarverlag.
- Avenarius, H. (1990). *Anwendung Diagnostischer Testverfahren in der Schule. Ein Rechtsgutachten*. Weinheim: Beltz.
- Bachmann, U. & Rauchfleisch, U. (1981). Itemanalyse zum Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene (HAWIE) an einer Stichprobe psychisch Kranker. *Diagnostica*, 27, 345-359.
- Bäumler, G. (1964). Zur Faktorenstruktur der Paulitestleistung unter besonderer Berücksichtigung des sogenannten numerischen Faktors. *Diagnostica*, 10, 107-119.
- Bäumler, G. (1974). *Lern- und Gedächtnistest (LGT 3)*. Göttingen: Hogrefe.
- Baier, H. (1982). Lernbehindertenpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 33, 154-159.
- Ballstaedt, S.P., Mandl, H., Schnotz, W. & Tergan, S.O. (1981). *Texte verstehen, Texte gestalten*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Bangel, R. (1965). *Untersuchungen von der Intelligenz gehörloser Kinder und Jugendlicher mit dem Progressive-Matrices-Test von J.C. Raven* (Examensarbeit). Hamburg: Sonderpädagogisches Institut.
- Bartenwerfer, H. (1964). Allgemeine Leistungstests. In R. Heiß (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik* (= Handbuch der Psychologie, Bd. 6) (S. 385-410). Göttingen: Hogrefe.
- Bartenwerfer, H. (1983). Allgemeine Leistungsdiagnostik. In K.J. Groffmann & L. Michel (Hrsg.), *Intelligenz- und Leistungsdiagnostik* (= Enzyklopädie der Psychologie, B II, Bd. 2) (S. 482-512). Göttingen: Hogrefe.

- Bartram, M. & Rollett, B. (1984). Das Konstrukt Anstrengungsvermeidung: Faulpelz im neuen Gewand? Eine Antwort auf Jopsts Replik. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 16, 81-83.
- Baud, U. & Rauchfleisch, U. (1982). Zur Diagnostik hirnrorganischer Störungen mit Hilfe des Hamburg-Wechsler-Intelligenztests für Erwachsene. Eine Untersuchung zur differentialdiagnostischen Validität des HAWIE. *Diagnostica*, 28, 248-262.
- Baudisch, W., Bröse, B. & Samski, C.S. (1987). *Hilfsschulpädagogik*. Berlin: Volk und Wissen, 3. Aufl.
- Baumert, I. (1973). *Untersuchungen zur diagnostischen Valenz des HAWIK und die Entwicklung einer Kurzform WIPKI*. Bern: Huber.
- Baumgärtel, F. (1979). *Hamburger Erziehungsverhaltensliste für Mütter (HAMEL)*. Göttingen: Hogrefe.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. (1991). *Aufnahme ausländischer Schüler in Schulen für Behinderte* (Schreiben an die Regierungen vom 3.5.1991).
- Bechmann, M. (1982). Eine annotierte Bibliographie zur Anwendung des Hamburg-Wechsler-Intelligenztests für Erwachsene. In J.D. Matarazzo (Hrsg.), *Die Messung und Bewertung der Intelligenz Erwachsener nach Wechsler* (S. 424-509). Bern: Huber.
- Beckmann, H.K. (Hrsg.). (1978). *Leistung in der Schule*. Braunschweig: Westermann.
- Beerman, L., Heller, K.A. & Menacher, P. (1991). *Mädchen in Mathematik, Naturwissenschaft und Technik. Analyse geschlechtsspezifischer Begabungen*. Bern: Huber.
- Berg, D. & Erlwein, M. (1991). Gute Resultate im Aufmerksamkeits-Belastungs-Test (Test d2) nur aufgrund hoher Konzentrationsfähigkeit? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 38, 59-62.
- Bethäuser, H. & Reichenbecher, H. (1976). Approximative Expertenabstimmung in der Bildungsberatung. In K. Heller (Hrsg.), *Handbuch der Bildungsberatung*, Bd. 3 (S. 861-877). Stuttgart: Klett.
- Betz, D. & Breuninger, H. (1987). *Teufelskreis Lernstörungen. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm*. München: Psychologie Verlags Union, 2. Aufl.
- Bierhoff-Alfermann, D. (1976). Die Beziehung von Noten und Schülermerkmalen bei Schülern der 9. und 10. Klasse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 23, 205-214.
- Biglmaier, F. (1987). *Richtig lesen, richtig schreiben im Grundwortschatz. Ein integriertes Diagnose- und Förderprogramm*. Weinheim: Beltz.
- Binet, A. (1898). La mesure en psychologie individuelle. *Révue Philosophique*, 46, 113-123.
- Binet, A. (1905). A propos de la mesure de l'intelligence. *Année Psychologique*, 11, 69-82.
- Binet, A. & Henry, V. (1896). La psychologie individuelle. *Année Psychologique*, 2, 411-465.
- Binet, A. & Simon, T. (1908). Le développement de l'intelligence chez les enfants. *Année Psychologique*, 14, 1-94.
- Bleidick, U. (1988). *Betrifft Integration: behinderte Schüler in allgemeinen Schulen. Konzepte der Integration: Darstellung und Ideologiekritik*. Berlin: Marhold. (a)
- Bleidick, U. (1988). Sonderschule oder Allgemeine Schule? Bildungspolitische Diskussion um den zukünftigen Lernort der pädagogischen Förderung von Behinderten am Beispiel Hamburgs. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 39, 541-558. (b)
- Bloom, B.S. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz, 5. Aufl.
- Boerner, K. (1987). *Das psychologische Gutachten. Ein praktischer Leitfaden*. München: Psychologie Verlags Union, 3. Aufl.
- Bondy, C. (Hrsg.). (1956). *Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder (HAWIK)*. Bearbeiter: F.P. Hardesty & H.J. Priester. Bern: Huber. (a)
- Bondy, C. (Hrsg.). (1956). *Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene (HAWIE)*. Bearbeiter: A. Hardesty & H. Lauber. Bern: Huber. (b)
- Bondy, C., Cohen, R., Eggert, D. & Lüer, G. (1971). *Testbatterie für geistig behinderte Kinder (TBGB)*. Weinheim: Beltz, 2. Aufl.
- Booth, J.F. (1988). Kompetenz. In R.S. Jäger (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik. Ein Lehrbuch* (S. 104-113). München: Psychologie Verlags Union.

- Borgida, E. & Nisbett, R.E. (1977). The differential impact of abstract vs. concrete information on decisions. *Journal of Applied Social Psychology*, 7, 258-271.
- Borkowski, J.G. & Krause, A. (1983). Racial differences in intelligence: the importance of the executive system. *Intelligence*, 7, 179-395.
- Borkowski, J.G., Krause, A. & Maxwell, S. (1985). On multiple determinants of racial differences in intelligence: a reply to Jensen. *Intelligence*, 9, 41-49.
- Borkowski, J.G. & Peck, V.A. (1986). Causes and consequences of metamemory in gifted children. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 182-200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bortz, J. (1989). *Lehrbuch der Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer, 2. Aufl.
- Bourdon, B. (1955). *Bourdon-Test*. Göttingen: Hogrefe.
- Brambring, M. (1983). Spezielle Eignungsdiagnostik. In K.J. Groffmann & L. Michel (Hrsg.), *Intelligenz- und Leistungsdiagnostik* (= Enzyklopädie der Psychologie, B II, Bd. 2) (S. 414-481). Göttingen: Hogrefe.
- Brickenkamp, R. (Hrsg.). (1975). *Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests*. Göttingen: Hogrefe.
- Brickenkamp, R. (1981). *Aufmerksamkeitsbelastungstest (Test d2)*. Göttingen: Hogrefe, 5. Aufl.
- Brickenkamp, R. (1983). *Erster Ergänzungsband zum Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests*. Göttingen: Hogrefe.
- Brickenkamp, R. (1991). Fehlinterpretation von Testleistungen? Anmerkungen zum Beitrag "Konzentrationsleistung ohne Konzentration?". *Diagnostica*, 37, 52-57. (a)
- Brickenkamp, R. (1991). Vermeidbare Fehlinterpretationen von Konzentrationsleistungen. Anmerkungen zu einem Beitrag von Berg und Erlwein. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 38, 63-65. (b)
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1976). *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Brown, A.L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metakognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology, Vol. 1* (pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum & Associates.
- Brown, A.L. (1984). Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen. In F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Hrsg.), *Metakognition, Motivation und Lernen* (S. 60-109). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brunswik, E. (1956). *Perception and the representative design of experiments*. Berkeley: University of California Press.
- Buggle, F. & Baumgärtel, F. (1975). *Hamburger Neurotizismus- und Extraversionskala für Kinder und Jugendliche (HANES-KJ)*. Göttingen: Hogrefe.
- Bundschuh, K. (1984). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik*. München: Reinhardt, 2. Aufl.
- Bunge, M. (1967). *Scientific research, Vol. I/III*. New York: Springer.
- Burgmayer, S. (1986). Die Verwendung des Teilleistungsmodells. In U. Brack (Hrsg.), *Frühdagnostik und Frühtherapie* (S. 113-121). München: Urban & Schwarzenberg. (a)
- Burgmayer, S. (1986). Neuropsychologie: Gegenstand - diagnostische Methoden - therapeutische Konsequenzen. In U. Brack (Hrsg.), *Frühdagnostik und Frühtherapie* (S. 215-231). München: Urban & Schwarzenberg. (b)
- Burt, C. (1949). The structure of the mind: a review of the results of factor analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 19, 100-111, 176-199.
- Butsch, Ch. & Fischer, H. (1966). *Seashore-Test für musikalische Begabung*. Bern: Huber.
- Campione, J.C. (1984). Ein Wandel in der Instruktionsforschung mit lernschwierigen Kindern: Die Berücksichtigung metakognitiver Komponenten. In F.E. Weinert & R. Kluwe (Hrsg.), *Metakognition, Motivation und Lernen* (S. 109-131). Stuttgart: Kohlhammer.
- Campione, J.C. & Brown, A.L. (1978). Toward a theory of intelligence: Contributions from research with retarded children. *Intelligence*, 2, 279-304.
- Cattell, J. McK. (1890). Mental tests and measurements. *Mind*, 15, 373-381.



- Cattell, R.B. (1944). Psychological measurement: normative, ipsative, interactive. *Psychological Review*, 51, 292-303.
- Cattell, R.B. (1957). *Personality and Motivation Structure and Measurement*. New York: World Book.
- Cattell, R.B. (1960). *Culture Fair Intelligence Test*. Champaign, Ill: IPAT.
- Cattell, R.B. (1963). Theory of Fluid and Crystallized Intelligence: A Critical Experiment. *Educational Psychology*, 54, 1-22.
- Cattell, R.B. (1965). *The Scientific Analysis of Personality*. Chicago: Penguin. - Dt. Die wissenschaftliche Erforschung der Persönlichkeit. Weinheim: Beltz (1973).
- Clancey, W.J. (1988). Acquiring, representing, and evaluating a competence model of diagnostic strategy. In M.T.H. Chi, R. Glaser & M.J. Farr (Eds.), *The nature of expertise* (pp. 343-418). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clauß, G. & Ebner, H. (1979). *Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen*. Frankfurt/M.: Deutsch, 3. Aufl.
- Cohn, S.J. (1981). What is giftedness? A multidimensional approach. In A.H. Kramer (Ed.), *Gifted Children* (pp. 33-45). New York: Trillium Press.
- Conrad, W., Baumann, E. & Mohr, V. (1980). *Mannheimer Test zur Erfassung des physikalisch-technischen Problemlösens (MTP)*. Göttingen: Hogrefe.
- Conrad, W., Eberle, G., Hornke, L., Kierdorf, B. & Nagel, B. (1976). *Mannheimer Intelligenztest für Kinder und Jugendliche (MIT-KJ)*. Weinheim: Beltz.
- Cooley, W.W. & Lohnes, P.R. (1966). *Multivariate Procedures for the Behavioral Sciences*. New York: Wiley, 4. Aufl.
- Cooley, W.W. & Lohnes, P.R. (1971). *Multivariate data analysis*. New York: Wiley.
- Cronbach, L.J. (1957). The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 12, 671-684.
- Cronbach, L.J. & Gleser, R. (1965). *Psychological Tests and personnel decisions*. Urbana: University of Illinois Press, 2. Aufl.
- Cronbach, L.J. & Snow, R.E. (1977). *Aptitudes and instructional methods*. New York: Irvington.
- Czeschlik, T. & Rost, D.H. (1988). Hochbegabte und ihre Peers. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2, 1-23.
- Dahl, G. (1968). *Übereinstimmungsvalidität des HAWIE und Entwicklung einer revidierten Testform*. Meisenheim am Glan: Hain.
- Dahl, G. (1972). *WIP. Reduzierter Wechsler-Intelligenztest. Anwendung - Auswertung - statistische Analysen - Normwerte*. Meisenheim am Glan: Hain.
- Dahme, G. (1985). *Giftedness, creativity and high intelligence as seen by teachers*. Paper presented at the 6th World Conference on Gifted and Talented Children in Hamburg, Germany.
- Damm, H., Hylla, E. & Schäfer, K. (1965). *Rechtschreibtest 8+ (RST 8+)*. Neubearbeitung von H. Horn. Weinheim: Beltz.
- Daniels, J.C. (1981). *Figure Reasoning Test (FRT)*. Göttingen: Hogrefe.
- Davidson, J.E. & Sternberg, R.J. (1984). The role of insight in intellectually giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 28, 58-64.
- Dawes, R.M. (1979). The robust beauty of improper linear models in decision making. *American Psychologist*, 34, 571-582.
- de Finetti, B. (1970). Logical foundations and measurement of subjective probability. *Acta Psychologica*, 34, 129-145.
- Deutscher Bildungsrat. (1973). *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Empfehlungen der Bildungskommission*. Bonn-Bad Godesberg.
- DeVree, J.K. (1983). The behavioral function: An inquiry into the relation between behavior and utility. *Theory and Decision*, 15, 231-245.
- Diemand, A., Schuler, H. & Stapf, K.H. (1991). Zum Einsatz eines Lerntests bei Ingenieurstudenten - eine Pilotstudie. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 35, 15-22.

- Diétel, B. (1987). Sensorische Integration nach Jean Ayres. Einige kritische Anmerkungen. *Der Kinderarzt*, 18, 1360-1369.
- Diétel, B. (1988). Neuropsychologische Diagnostik und Therapie. *Behindertenpädagogik in Bayern*, 31, 183-197. (a)
- Diétel, B. (1988). Sonderpädagogische Diagnose- und Förderklassen in Bayern - Versuch eines ersten Resümées aus der Sicht der sozialwissenschaftlichen Begleitung. *Behindertenpädagogik in Bayern*, 31, 393-409. (b)
- Dieterich, R. (1977). *Psychodiagnostik: Grundlagen und Probleme*. München: Reinhardt, 2. Aufl.
- Dingel, W. (1971). Mitteilungen über Zuverlässigkeitsaspekte des Test d2. *Diagnostica*, 17, 84-86.
- Dörner, D., Kreuzig, H.W., Reither, F. & Stäudel, T. (1983). *Lohhausen: Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*. Bern: Huber.
- Dreesmann, H. (1986). Psychologie der Lernumwelt. In B. Weidenmann & A. Krapp et al. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 447-491). München: Urban & Schwarzenberg.
- Düker, H. & Lienert, G. (1965). *Konzentrations-Leistungs-Test (KLT)*. Göttingen: Hogrefe, 2. Aufl.
- Dumke, D. (1977). Die Auswirkungen von Lehrererwartungen auf Intelligenz und Schulleistungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 24, 93-108.
- Ebbinghaus, H. (1885). *Über das Gedächtnis*. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Ebbinghaus, H. (1897). Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern. *Zeitschrift für Psychologie*, 13, 401-459.
- Edelstein, W. & Hopf, D. (Hrsg.). (1973). *Bedingungen des Bildungsprozesses*. Stuttgart: Klett.
- Edwards, W. (1961). *Behavioral decision theory* (Bd. 12, S. 473-498). In *Annual Review of Psychology* (Hrsg.).
- Edwards, W., Lindman, H. & Savage, L.J. (1963). Bayesian statistical inference for psychological research. *Psychological Review*, 70, 193-242.
- Eggert, D. (Hrsg.). (1972). *Zur Diagnose der Minderbegabung. Ein Handbuch und Textbuch zur Testbatterie für geistig behinderte Kinder (TBGB)*. Weinheim: Beltz.
- Eggert, D. (Hrsg.). (1978). *Hannover Wechsler Intelligenztest für das Vorschulalter (HAWIVA)*. Deutsche Bearbeitung der Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence. Bern: Huber, 2. Aufl.
- Eggert, D., Liman, E. & Schirmacher, A. (1984). Vergleich des Hamburg-Wechsler-Intelligenztests für Kinder (HAWIK) mit der revidierten Version (HAWIK-R) bei sprachbehinderten Kindern. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 35, 54-58.
- Eggert, D. & Schuck, K.D. (1973). *Gruppenintelligenztest für lernbehinderte Sonderschüler (CMM-LB)*. Weinheim: Beltz.
- Einhorn, H.J. & Hogarth, R.M. (1978). Confidence in judgment: Persistence of the illusion of validity. *Psychological Review*, 85, 395-416.
- Einhorn, H.J. & Hogarth, R.M. (1982). Behavioral decision theory: Processes of judgment and choice. In G.R. Ungson & D.N. Braustein (Eds.), *Decision making: An interdisciplinary inquiry* (pp. 15-41). Boston, MA: Kent.
- Eisebitt, R. (1986). Eine vergleichende Validierungsstudie des KFT 4-13 und des P-S-B anhand von Fallgutachten der Schulberatung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 33, 38-45.
- Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.). (1990). *Bildungs- und Sozialpolitik für Behinderte*. München: Reinhardt.
- Emmet, W.G. & Jugenkamp, K. (1966). *Bildertest 2-3 (BT 2-3)*. Weinheim: Beltz.
- Engelbrecht, W. (1975). Validierung einer Berufseignungs-Testbatterie und Verwendung der Ergebnisse für eine computerunterstützte berufsbezogene Testbefundinterpretation. *Diagnostica*, 21, 3-24, 97-106.
- Engelbrecht, W. (1978). Weiterentwicklung der maschinellen Testbefundinterpretation zur EUB-Testbatterie. *Diagnostica*, 24, 39-49.
- Eser, K.H. (1987). Reliabilitäts- und Validitätsaspekte des Aufmerksamkeits-Belastungs-Tests (Test d2) bei verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen. *Diagnostica*, 33, 74-80.

- Evans, L. (1966). A Comparative Study of the Wechsler Intelligence Scale for Children (Performance) and Raven's Progressive Matrices with Deaf Children. *The Teacher of the Deaf*, 69, 76-82.
- Ewert, O. (1973). Level Two - Level One ... Zero. Eine Nachprüfung der Zweistufentheorie der Intelligenz von A. Jensen. In W. Edelstein & D. Hopf (Hrsg.), *Bedingungen des Bildungsprozesses* (S. 222-230). Stuttgart: Klett.
- Eysenck, H.J. (1979). *The structure and measurement of intelligence*. Berlin: Springer.
- Eysenck, H.J. (1980). *Intelligenz. Struktur und Messung*. New York: Springer.
- Faber, E. & Nollau, W. (1969). Über einen Algorithmus zur mehrdimensionalen Diskriminanzanalyse. *Schriftenreihe des DRZ, Heft 5-5*. Darmstadt: DRZ. (a)
- Faber, E. & Nollau, W. (1969). Über ein Verfahren zur automatischen Klassifikation. *Schriftenreihe des DRZ, Heft 5-6*. Darmstadt: DRZ. (b)
- Facaoaru, C. (1985). *Kreativität in Wissenschaft und Technik*. Bern: Huber.
- Facaoaru, C. (1990). Untersuchungsbericht zum "Test der Zahlenreihen und -analogien" (TZRA). In K.A. Heller (Hrsg.), *Abschlußbericht zum Forschungsprojekt "Formen der Hochbegabung bei Kindern und Jugendlichen" an das BMBW, Anhang B 27*. München: LMU.
- Facaoaru, C. & Bittner, R. (1987). Kognitionspsychologische Ansätze der Hochbegabungsdiagnostik. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 8, 193-205.
- Faßnacht, G. (1979). *Systematische Verhaltensbeobachtung*. München: Reinhardt.
- Feger, B. (1986). Selective Bibliography: 'Identification of the Intellectually Gifted'. In K.A. Heller & J.F. Feldhusen (Eds.), *Identification and Nurturing the Gifted* (pp. 163-178). Toronto: Huber.
- Feger, B. (1987). Spezialprobleme bei der Identifikation Hochbegabter aus Risikogruppen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 8, 227-233.
- Feger, B. (1988). *Hochbegabung*. Bern: Huber.
- Fehnmann, U. (1988). Recht. In R.S. Jäger (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik. Ein Lehrbuch* (S. 96-104). München: Psychologie Verlags Union.
- Feldhusen, J.F. (1986). A Conception of Giftedness. In K.A. Heller & J.F. Feldhusen (Eds.), *Identifying and Nurturing the Gifted. An International Perspective* (pp. 33-38). Toronto: Huber.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, Ca: Stanford University Press.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R., Hoffman, M.B., Jensen, M.R. & Rand, Y. (1985). Instrumental enrichment, an intervention program for structural cognitive modifiability: Theorie and practice. In J.W. Segal, S.F. Chipman, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills, Vol. 1* (pp. 43-82). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fippingger, F. (1971). *Allgemeiner Schulleistungstest für 3. Klassen (AST 3)*. Weinheim: Beltz.
- Fischer, G. (1974). *Einführung in die Theorie psychologischer Tests*. Bern: Huber.
- Fischer, G.H. (1977). Linear logistic models for the description of attitudinal and behavioral changes under the influence of mass communication. In W.H. Kempf & B.H. Repp (Eds.), *Some mathematical models for social psychology* (pp. 102-151). Bern: Huber.
- Fishburn, P.C. (1981). Subjective expected utility: A review of normative theories. *Theory and Decision*, 13, 139-199.
- Fishburn, P.C. (1986). The axioms of subjective probability. *Statistical Science*, 1, 335-358.
- Fisseni, H.J. (1982). *Persönlichkeitsbeurteilung. Zur Theorie und Praxis des psychologischen Gutachtens*. Göttingen: Hogrefe.
- Fisseni, H.J. (1990). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Flammer, A. (1978). Wechselwirkung zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden - eine zerronnene Hoffnung? In H. Mandl & A. Krapp (Hrsg.), *Schuleingangsdiagnose* (S. 113-120). Göttingen: Hogrefe.
- Flavell, J.H. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*, 14, 272-278.

- Flavell, J.H. (1984). Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognitionen. In F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Hrsg.), *Metakognition, Motivation und Lernen* (S. 23-31). Stuttgart: Kohlhammer.
- Flavell, J.H. & Wellman, H.M. (1977). Metamemory. In R.V. Kail, Jr. & J.W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp. 3-33). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Forer, B.R. (1949). The fallacy of personal validation: A classroom demonstration of gullibility. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 44, 118-123.
- Fried, L. (1982). Sprachdiagnostik im Vorschulalter. In K. Ingenkamp, R. Horn & R.S. Jäger (Hrsg.), *Tests und Trends 1982* (Jb. d. Päd. Diagn.) (S. 43-69). Weinheim: Beltz.
- Fried, L. (1986). Zur Diagnose des sprachlichen Entwicklungsstandes unter besonderer Berücksichtigung des Ausländerkindes. In K. Ingenkamp & R.S. Jäger (Hrsg.), *Tests und Trends 5* (Jb. d. Päd. Diagn.) (S. 63-91). Weinheim: Beltz.
- Friedrich, R. & Müller, H. (1987). Zur Kulturfairneß der Progressiven Matrizen von Raven. Anmerkungen zu Taschinskis Untersuchung mit türkischen Kindern in Deutschland. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 24, 227-231.
- Fürntratt, E. (1969). *Differentieller Wissenstest (DWT)*. Göttingen: Hogrefe.
- Gadene, V. (1988). Hypothesen, Erklärungen und Prognosen in der Psychologischen Diagnostik. In R.S. Jäger (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik. Ein Lehrbuch* (S. 276-285). München: Psychologie Verlags Union.
- Gaedike, A.K. (1976). *Untersuchungen zur Validität des Kognitiven Fähigkeits-Tests für 4. bis 13. Klassen (KFT 4-13)*. Weinheim: Beltz.
- Gaedike, A.K. (1978). Determinanten der Schulleistung. In K. Heller (Hrsg.), *Leistungsbeurteilung in der Schule* (S. 46-93). Heidelberg: Quelle & Meyer, 3. Aufl.
- Gaensslen, H. & Schubö, W. (1976). *Einfache und komplexe statistische Analyse*. München: Reinhardt, 2. Aufl.
- Gärtner-Harnach, V. (1972). *Fragebogen für Schüler (FS 11-13)*. Weinheim: Beltz.
- Gärtner-Harnach, V. (1973). *Fragebogen für Schüler (FS 5-10)*. Weinheim: Beltz.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: McMillan & Co.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gaußmann, A., Hochhausen, R. & Schmidt-Rogge, I. (1978). Der Mehrfach-Wahl-Wortschatztest (MWT) und der Zahlen-Verbindungs-Test (ZVT) als Maße der Allgemeinen Intelligenz. *Diagnostica*, 24, 50-77.
- Geisler, H.J. (1981). *Untersuchungen zur Validität von Intelligenztests im Primarbereich. Validierungsstudie zum KFT 1-3* (Dissertation). Köln: Univ., Phil. Fak.
- Gigerenzer, G. (1981). *Messung und Modellbildung in der Psychologie*. München: Reinhardt.
- Gigerenzer, G. (1984). Messung, Modellbildung und die "Kognitive Wende". In M. Amelang & H.J. Ahrens (Hrsg.), *Brennpunkte der Persönlichkeitsforschung* (S. 49-65). Göttingen: Hogrefe.
- Gözlü, L. (1986). *Zur Anwendung von nonverbalen Intelligenztests bei türkischen Grundschulkindern* (Dissertation). Köln: Univ. Köln, Phil. Fak.
- Goldfried, M.R. & Kent, R.N. (1976). Herkömmliche gegenüber verhaltenstheoretischer Persönlichkeitsdiagnostik: ein Vergleich methodischer und theoretischer Voraussetzungen. In D. Schulte (Hrsg.), *Diagnostik in der Verhaltenstherapie* (S. 3-23). München: Urban & Schwarzenberg, 2. Aufl.
- Graumann, C.F. (1973). Grundzüge der Verhaltensbeobachtung. In C.F. Graumann & H. Heckhausen (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie, Bd. 1* (Grundlagentexte zum Funkkolleg) (S. 14-41). Frankfurt/M.: Fischer.
- Grissemann, H. (1989). *Lernbehinderung heute. Psychologisch-anthropologische Grundlagen einer innovativen Lernbehindertenpädagogik*. Bern: Huber.

- Groffmann, K.J. (1983). Die Entwicklung der Intelligenzmessung. In K.J. Groffmann & L. Michel (Hrsg.), *Intelligenz- und Leistungsdiagnostik* (= Enzyklopädie der Psychologie, B II, Bd. 2) (S. 1-103). Göttingen: Hogrefe.
- Groffmann, K.J. & Michel, L. (Hrsg.). (1982). *Grundlagen psychologischer Diagnostik* (= Enzyklopädie der Psychologie, B II, Bd. 1). Göttingen: Hogrefe.
- Guilford, J.P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53, 267-293.
- Guilford, J.P. (1959). *Personality*. New York: McGraw Hill. - Dt. Persönlichkeit. Weinheim: Beltz, 3. Aufl. (1965).
- Guilford, J.P. (1966). Intelligence: 1965 model. *American Psychologist*, 21, 20-26.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw Hill.
- Guilford, J.P. (1976). Aptitude for creative thinking: One or many? *Journal of Creative Behavior*, 10, 165-169.
- Guilford, J.P. & Hoepfner, R. (1971). *The Analysis of Intelligence*. New York: McGraw Hill. - Dt. Analyse der Intelligenz. Weinheim: Beltz (1976).
- Gulliksen, H. (1950). *Theory of Mental Tests*. New York: Wiley.
- Guthke, J. (1974). *Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfähigkeit*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften, 2. Aufl./Stuttgart: Klett (1977), 3. Aufl.
- Guthke, J. (1980). *Ist Intelligenz meßbar?* Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Guthke, J. & Al-Zoubi, A. (1987). Kulturspezifische Differenzen in den Coloured Progressive Matrices (CPM) und in einer Lernstvariante der CPM. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 34, 306-311.
- Guthke, J., Jäger, Ch. & Schmidt, I. (1983). *Lernstbatterie "Schlußfolgerndes Denken" (LTS)*. Berlin: Psychodiagnostisches Zentrum.
- Guthke, J., Räder, E., Caruso, M. & Schmidt, K.D. (1991). Entwicklung eines adaptiven computergestützten Lernstests auf der Basis der strukturellen Informationstheorie. *Diagnostica*, 37, 1-28.
- Guthke, J. & Wohlrab, U. (1982). Der gegenwärtige internationale Entwicklungsstand, Hauptergebnisse, Probleme und Trends in der Lernstforschung. In J. Guthke, U. Wohlrab, M. Caruso, A. Harnisch, G. Lehwald, S. Michalski & K.H. Müller (Hrsg.), *Neuere Ergebnisse der Lernstforschung - Diagnostische Programme als Lernstvariante* (S. 4-23). Leipzig: Karl-Marx-Universität, Sektion Psychologie. (a)
- Guthke, J. & Wohlrab, U. (1982). Zielstellung und Konstruktionsprinzipien diagnostischer Programme. In J. Guthke, U. Wohlrab, M. Caruso, A. Harnisch, G. Lehwald, S. Michalski & K.H. Müller (Hrsg.), *Neuere Ergebnisse der Lernstforschung - Diagnostische Programme als Lernstvariante* (S. 24-43). Leipzig: Karl-Marx-Universität, Sektion Psychologie. (b)
- Haenisch, H. & Klaghofer, R. (1979). Zusammenhänge zwischen Tests und Noten am Ende von Grundschule und Orientierungsstufe. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 26, 39-43.
- Hagen, E. (1989). *Die Identifizierung Hochbegabter*. Heidelberg: Asanger.
- Halpern, D.F. (1984). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hampton, J.M., Moore, P.G. & Thomas, H. (1973). Subjective probability and its measurement. *Journal of the Royal Statistical Society*, A136/1, 21-42.
- Hany, E.A. (1987). *Modelle und Strategien zur Identifikation hochbegabter Schüler* (Dissertation). München: LMU, Fak. Psychol. u. Päd. (a)
- Hany, E.A. (1987). Psychometrische Probleme bei der Identifikation Hochbegabter. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 8, 173-191. (b)
- Hany, E.A. (1988). Programmevaluation in der Hochbegabtenförderung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 35, 241-255.
- Hany, E.A. (1990). *The computerized Test of Spatial Design (CTSD): a new device for measuring intelligence, problem solving ability, and working style*. Paper presented at the Second ECHA Conference in Budapest, October 25-28, 1990.
- Hany, E.A. (1991). Identifikation hochbegabter Schüler. In K.A. Heller (Hrsg.), *Formen der Hochbegabung bei Kindern und Jugendlichen (Teil II)*. Göttingen: Hogrefe. (a)

- Hany, E.A. (1991). Sind Lehrkräfte bei der Identifikation hochbegabter Schüler doch besser als Tests? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 38, 37-50. (b)
- Hany, E.A. & Heller, K.A. (1991). Gegenwärtiger Stand der Begabungsforschung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23, 241-249.
- Hany, E.A. & Rennen-Allhoff, B. (1987). Spezielle Tests zur kognitiven Entwicklung. In B. Rennen-Allhoff, P. Allhoff, E.A. Hany & U. Schmidt-Deuter (Hrsg.), *Entwicklungstests für das Säuglings-, Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 215-304). Berlin: Springer.
- Hardesty, F.P. & Priester, H.J. (1966). *Handbuch für den Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder (HAWIK)*. Bern: Huber, 3. Aufl.
- Hartje, W. & Orgass, B. (1972). Bewährung einer HAWIE-Kurzform (WIP nach Dahl) bei hirngeschädigten Patienten I. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 19, 309-324.
- Hartje, W. & Orgass, B. (1974). Bewährung einer HAWIE-Kurzform (WIP nach Dahl) bei hirngeschädigten Patienten II. Numerische Übereinstimmung zwischen WIP und HAWIE. *Diagnostica*, 20, 22-30.
- Hartmann, H. (1970). *Psychologische Diagnostik. Auftrag - Testsituation - Gutachten*. Stuttgart: Kohlhammer, 2. Aufl. (1973).
- Hartmann, H.A. (1984). Zur Ethik gutachterlichen Handelns. In H. Hartmann & R. Haubl (Hrsg.), *Psychologische Begutachtung. Problembereiche und Praxisfelder* (S. 3-32). München: Urban & Schwarzenberg.
- Hasemann, K. (1964). Verhaltensbeobachtung. In R. Heiß (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik* (= Handbuch der Psychologie, Bd. 6) (S. 807-836). Göttingen: Hogrefe.
- Hasemann, K. (1983). Verhaltensbeobachtung und Ratingverfahren. In K.J. Groffmann & L. Michel (Hrsg.), *Verhaltensdiagnostik* (= Enzyklopädie der Psychologie, B II, Bd. 4) (S. 434-488). Göttingen: Hogrefe.
- Hasselhorn, M. (1987). Kognitive Bedingungen der Leistungsdefizite lernschwacher Schüler bei Gedächtnisanforderungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1, 91-98.
- Hatch, T. C. & Gardner, H. (1986). From testing intelligence to assessing competencies: A pluralistic view of intellect. Special Issue: The IQ controversy. *Roepers Review*, 8, 147-150.
- Haubl, R. (1984). Praxeologische und epistemologische Aspekte psychologischer Begutachtung. In H. Hartmann & R. Haubl (Hrsg.), *Psychologische Begutachtung. Problembereiche und Praxisfelder* (S. 33-74). München: Urban & Schwarzenberg.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer, 2. Aufl.
- Heck-Möhling, R. (1986). *Konzentrationstest für 3. und 4. Klassen (KT 3-4)*. Weinheim: Beltz.
- Heiß, R. (1964). Technik, Methodik und Problematik des Gutachtens. In R. Heiß (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik* (S. 975-995). Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. (1967). PMT-Normen für hörgeschädigte Kinder. *Neue Blätter für Taubstummeneildung*, 21, 226-234.
- Heller, K. (1969). Zum Problem der Begabungsreserven. In H.R. Lückert (Hrsg.), *Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe* (S. 352-430). München: Reinhardt.
- Heller, K. (1970). *Aktivierung der Bildungsreserven*. Bern: Huber.
- Heller, K.A. (1973). *Intelligenzmessung*. Villingen: Neckerverlag.
- Heller, K. (1975). Beratung beim Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I. In K. Heller (Hrsg.), *Handbuch der Bildungsberatung, Bd. 2* (S. 473-490). Stuttgart: Klett. (a)
- Heller, K. (1975). Untersuchung zur Schuleignungsermittlung in Mannheim. In Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.), *Bildungsberatung in der Praxis* (= Schriftenreihe A Nr. 29 des KM Baden-Württemberg zur Bildungsforschung) (S. 69-107). Villingen: Neckerverlag.
- Heller, K. (1976). Computerunterstützte Interpretation von Testbefunden in der Schullaufbahnberatung. In K. Heller (Hrsg.), *Handbuch der Bildungsberatung, Bd. 3* (S. 879-900). Stuttgart: Klett.
- Heller, K. (1976). *Intelligenz und Begabung*. München: Reinhardt.
- Heller, K.A. (1979). Beurteilung und Beratung beim Übergang in die Sekundarstufe. In D. Bolscho & C. Schwarzer (Hrsg.), *Beurteilen in der Grundschule* (S. 185-206). München: Urban & Schwarzenberg.

- Heller, K.A. (Hrsg.). (1984). *Leistungsdiagnostik in der Schule*. Bern: Huber, 4. Aufl. (a)
- Heller, K.A. (1984). Schülerbeurteilung und Schullaufbahnberatung. In K.A. Heller (Hrsg.), *Leistungsdiagnostik in der Schule* (S. 299-307). Bern: Huber, 4. Aufl. (b)
- Heller, K.A. (1986). Psychologische Diagnostik im Bereich von Schule und Erziehung. In H.D. Olbrich, H. Karlusch & J. Palme (Hrsg.), *Bericht über den 26. Kongreß des Berufsverbandes Österreichischer Psychologen* (S. 75-99). Wien: Literas.
- Heller, K.A. (Hrsg.). (1987). *Hochbegabungsdiagnostik*. Bern: Huber. (a)
- Heller, K.A. (1987). Möglichkeiten und Grenzen der Diagnostik von Hochbegabung. In F.E. Weinert & H. Wagner (Hrsg.), *Die Förderung Hochbegabter in der Bundesrepublik Deutschland: Probleme, Positionen, Perspektiven* (S. 106-120). Bad Honnef: Bock. (b)
- Heller, K.A. (1987). Perspektiven einer Hochbegabungsdiagnostik. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 8, 159-172. (c)
- Heller, K.A. (1990). Zielsetzung, Methoden und Ergebnisse der Münchner Längsschnittstudie zur Hochbegabung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37, 85-100.
- Heller, K.A. (Hrsg.). (1991). *Formen der Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. & Schirmer, B. (1973). *Wortschatztests für Sehbehinderte (WST 4-9)*. Weinheim: Beltz.
- Heller, K.A., Nickel, H. & Rosemann, B. (1978). *Psychologie in der Erziehungswissenschaft, Bd. 4: Beurteilen und Beraten*. Stuttgart: Klett-Cotta, 2. Aufl.
- Heller, K.A., Rosemann, B. & Steffens, K. (1978). *Prognose des Schulerfolgs. Eine Längsschnittstudie zur Schullaufbahnberatung*. Weinheim: Beltz.
- Heller, K.A., Nickel, H. & Neubauer, W. (1980). *Psychologie in der Erziehungswissenschaft, Bd. 1: Verhalten und Lernen*. Stuttgart: Klett-Cotta, 3. Aufl.
- Heller, K. & Rosemann, B. (1981). *Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen*. Stuttgart: Klett-Cotta, 2. Aufl.
- Heller, K. & Nickel, H. (Hrsg.). (1982). *Modelle und Fallstudien zur Erziehungs- und Schulberatung*. Bern: Huber.
- Heller, K.A. & Geisler, H.J. (1983). *Kognitiver Fähigkeits-Test - Grundschulform (KFT 1-3)*. Weinheim: Beltz. (a)
- Heller, K.A. & Geisler, H.J. (1983). *Kognitiver Fähigkeits-Test - Kindergartenform (KFT-K)*. Weinheim: Beltz. (b)
- Heller, K.A. et al. (1985). Technologiemodelle als diagnostische Planungs- und Entscheidungshilfen für die psychologische Beratung. In D. Albert (Hrsg.), *Bericht über den 34. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Wien 1984, Bd. 2* (S. 713-717). Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K., Gaedike, A.K. & Weinläder, H. (1985). *Kognitiver Fähigkeitstest (KFT 4-13+)*. Weinheim: Beltz, 2. Aufl.
- Heller, K.A., Heyse, H. et al. (1985). *Analyse von Schulleistungsschwierigkeiten* (Studienbrief 5 des Fernstudienlehrgangs "Ausbildung zum Beratungslehrer"). Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien. (a)
- Heller, K.A., Heyse, H. et al. (1985). *Dimensionen und Bedingungsfaktoren der Schulleistung* (Studienbrief 4 des Fernstudienlehrgangs "Ausbildung zum Beratungslehrer"). Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien. (b)
- Heller, K.A., Heyse, H. et al. (1985). *Pädagogisch-psychologische Diagnostik: Beratungsanlässe, Funktionen, Untersuchungsvariablen und Methoden* (Studienbrief 3 des Fernstudienlehrgangs "Ausbildung zum Beratungslehrer"). Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien. (c)
- Heller, K.A. & Hany, E.A. (1986). Identification, Development and Achievement Analysis of Talented and Gifted Children in West Germany. In K.A. Heller & J.F. Feldhusen (Eds.), *Identifying and Nurturing the Gifted* (pp. 67-82). Toronto: Huber.
- Helmke, A. (1990). *Leistungsbezogenes Selbstvertrauen und schulische Leistungen* (Habilitationsschrift). München: LMU, Fak. Psychol. u. Päd.

- Helmke, A., Schrader, F.W. & Lehneis-Klepper, G. (1991). Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23, 1-22.
- Herbig, M. (1982). Lehrzielorientierte Tests und klassische Testtheorie. In K.J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Bd. 1* (S. 127-136). Düsseldorf: Schwann.
- Hermans, H.J.M. (1976). *Leistungsmotivationstest für Jugendliche (LMT-J)*. Deutsche Fassung von U. Undeutsch. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Hermelin, B. & O'Connor, N. (1986). Idiot savant calculators: rules and regularities. *Psychological Medicine*, 16, 1-9.
- Hermelin, B., O'Connor, N. & Lee, S. (1987). Musical inventiveness of five idiots-savants. *Psychological Medicine*, 17, 79-90.
- Herrmann, T. (1979). Pädagogische Psychologie als psychologische Technologie. In J. Brandtstädter, G. Reinert & K.A. Schneewind (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven* (S. 209-236). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hetzer, H. & Tent, L. (1971). *Weilburger Testaufgaben für Schulanfänger (WTA)*. Weinheim: Beltz.
- Hofer, M. (1970). Zur impliziten Persönlichkeitstheorie von Lehrern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 2, 197-209.
- Hoffman, P.J. (1960). The paramorphic representation of clinical judgment. *Psychological Bulletin*, 47, 116-131.
- Holtz, K.L. (1988). Wissen, Lernen und Wissen über Lernen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 41, Beiheft 14, 16-36.
- Holzcamp, K. (1966). Begutachtung als Kommunikation. In K. Holzcamp, A.O. Jäger & F. Merz (Hrsg.), *Prognose und Bewährung in der psychologischen Diagnostik* (S. 19-40). Göttingen: Hogrefe.
- Horn, R. (1984). Zum Problem der Lernzieldefinition. In K.A. Heller (Hrsg.), *Leistungsdiagnostik in der Schule* (S. 145-153). Bern: Huber.
- Horn, W. (1956). *Begabungstestsystem (BTS)*. Göttingen: Hogrefe, 2. Aufl. (1972).
- Horn, W. (1962). *Leistungsprüfsystem (L-P-S)*. Göttingen: Hogrefe, 2. Aufl. (1983).
- Horn, W. (1969). *Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung (P-S-B)*. Göttingen: Hogrefe.
- Horst, P. (1971). *Messung und Vorhersage*. Weinheim: Beltz.
- Hubel, S. & Schuker, G. (1990). *Metagedächtnis und Strategienutzung bei Sonderschülern mit Lernbehinderungen. Eine Interventionsstudie*. Icking und München: Unveröffentl. Manuskript.
- Hylla, E. & Kraak, B. (1968). *Aufgaben zum Nachdenken (AzN 4+)*. Weinheim: Beltz (Neueichung von R. Kühn, 1976).
- Hylla, E., Süllwold, F. & Wicht, G. (1970). *Rechtschreibtest (RST 4+)*. Neubearbeitung von E. Schwarz. Weinheim: Beltz, 2. Aufl.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.). (1976). *Bildertest 2-3 (BT 2-3)*. Weinheim: Beltz.
- Ingenkamp, K. (1985). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Ingenkamp, K., Wolf, B., Christmann, H., Lissmann, U., Knapp, A. & Haenisch, H. (1977). *Bildungs-Beratungs-Test (konvergentes Denken) für 4. bis 6. Klassen (BBT 4-6)*. Weinheim: Beltz.
- Irle, M. (1955). *Berufs-Interessen-Test (BIT)*. Göttingen: Hogrefe.
- Irle, M. & Allehoff, W. (1984). *Berufs-Interessen-Test II (BIT II)*. Göttingen: Hogrefe.
- Jacobs, B. & Strittmatter, P. (1979). *Der schulängstliche Schüler. Eine empirische Untersuchung über mögliche Ursachen und Konsequenzen der Schulangst*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Jäger, A.O. (1973). *Dimensionen der Intelligenz*. Göttingen: Hogrefe, 3. Aufl.
- Jäger, A.O. (1982). Mehrmodale Klassifikationen von Intelligenzleistungen: Experimentell kontrollierte Weiterentwicklung eines deskriptiven Intelligenzstrukturmodells. *Diagnostica*, 28, 195-225.
- Jäger, A.O. (1984). Intelligenzstrukturforschung: Konkurrierende Modelle, neue Entwicklungen, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 35, 21-35.



- Jäger, A.O. (1986). Validität von Intelligenztests. *Diagnostica*, 32, 272-289.
- Jäger, A.O. & Althoff, K. (1983). *Der Wilde-Intelligenz-Test (WIT)*. Göttingen: Hogrefe.
- Jäger, Ch. (1987). Diagnostische Aufgaben bei der Arbeit mit chronisch auffälligen Kindern. In G. Witzlack, J. Guthke, Ch. Jäger, H. Klemm, & G. Matthes (Hrsg.), *Einführung in die Psychodiagnostik in der Schule* (S. 171-217). Berlin: Volk und Wissen, 4. Aufl.
- Jäger, R. (1978). *Differentielle Diagnostizierbarkeit in der Psychologischen Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Jäger, R., Berbig, E., Geisel, B., Gosslar, H., Hagen, J., Liebich, W. & Schafheutle, R. (1973). *Mannheimer Biographisches Inventar (MBI)*. Göttingen: Hogrefe.
- Jäger, R.S. (1980). Testbesprechung: Arbeitsverhaltensinventar von Thiel, Keller & Binder. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 27, 316-319.
- Jäger, R.S. (1981). Einige Bemerkungen zum AVI sowie eine Kritik der Ausführungen von Thiel und Keller. *Diagnostica*, 27, 266-273. (a)
- Jäger, R.S. (1981). Testbesprechung: Arbeitsverhaltensinventar (AVI). In R.S. Jäger, K. Ingenkamp & G. Stark (Hrsg.), *Tests und Trends 1981* (Jb. d. Päd. Diagn.) (S. 126-128) Beltz. (b)
- Jäger, R.S. (1981). Testbesprechung: RAVEN-Matrizen test. Coloured Progressive Matrices (CPM). In R.S. Jäger, K. Ingenkamp & G. Stark (Hrsg.), *Tests und Trends 1981* (Jb. d. Päd. Diagn.) (S. 128-129). Weinheim: Beltz. (b)
- Jäger, R.S. (1983). *Der diagnostische Prozeß. Eine Diskussion psychologischer und methodischer Randbedingungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Jäger, R.S. (Hrsg.). (1988). *Psychologische Diagnostik. Ein Lehrbuch*. München: Psychologie Verlags Union.
- Janke, W. (1982). Klassenzuordnung: Zuordnung von Personen zu vorgegebenen Klassen. In K.J. Groffmann & L. Michel (Hrsg.), *Grundlagen psychologischer Diagnostik* (= Enzyklopädie der Psychologie, B II, Bd. 1) (S. 376-466). Göttingen: Hogrefe.
- Jaspens, N. (1946). Serial correlation. *Psychometrika*, 11, 23-30.
- Jensen, A.R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? In H. Skowronek (Hrsg.), *Umwelt und Begabung* (S. 1-123). Stuttgart: Klett.
- Jensen, A.R. (1985). The nature of the black-white difference on various psychometric tests: Spearman's hypothesis. *Behavioral and Brain Sciences*, 8, 193-219.
- Jöreskog, K.G. (1979). Statistical estimation of Structural Models in Longitudinal-Developmental Investigations. In J.R. Nesselroade & P.B. Baltes (Eds.), *Longitudinal Research in the Study of Behavior and Development* (pp. 303-351). New York: Academic Press.
- Jopt, U.J. (1982). Anstrengungsvermeidungstendenz: "Faulpelz" im neuen Gewand? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 14, 324-336.
- Jopt, U.J. (1984). Anstrengungsvermeidungstendenz: Motiv ohne Motivation oder Ein Test ersetzt noch keine Theorie. Replik auf B. Rollett. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 16, 77-80.
- Kaemmerer, W. (1980). Allgemeine und spezielle psychosomatische Fragen und Probleme. In E. Petzold & A. Reindell (Hrsg.), *Klinische Psychosomatik* (S. 164-176). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Kahneman, D., Slovic, P. & Tversky, A. (Eds.). (1982). *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1972). Subjective probability: A judgment of representativeness. *Cognitive Psychology*, 3, 430-454.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1973). On the psychology of prediction. *Psychological Review*, 80, 237-251.
- Kail, R. & Pellegrino, J.W. (1985). *Human Intelligence*. New York: W.H. Freeman. - Dt. Menschliche Intelligenz. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft (1988).
- Kaminski, G. (1970). *Verhaltenstheorie und Verhaltensmodifikation*. Stuttgart: Klett.
- Kaminski, G. (1976). Rahmentheoretische Überlegungen zur Taxonomie psychodiagnostischer Prozesse. In K. Pawlik (Hrsg.), *Diagnose der Diagnostik* (S. 45-70). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Kanfer, F.H. (1979). Selbstmanagement-Methoden. In F.H. Kanfer & A.P. Goldstein (Hrsg.), *Möglichkeiten der Verhaltensänderung* (S. 350-406). München: Urban & Schwarzenberg, 2. Nachdruck.
- Kant, I. (1978). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Stuttgart: Reclam (orig. 1785).
- Kardorff, von E. (1978). Modellvorstellungen über psychische Störungen: Gesellschaftliche Entstehung, Auswirkungen, Probleme. In H. Keupp & M. Zaumseil (Hrsg.), *Die gesellschaftliche Organisation psychischen Leidens. Zum Arbeitsfeld klinischer Psychologen* (S. 539-590). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Karnes, M.B. & Johnson, L.J. (1986). Early identification and programming for young gifted/talented handicapped. *Topics in Early Childhood Special Education*, 6, 50-61.
- Kastner, M. (1978). Zur Problematik von Tests zum Übergang an weiterführende Schulen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 25, 9-15.
- Kautter, H. (1982). Der Übergang zu Sonderschulen. In K. J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Bd. 2* (S. 977-988). Düsseldorf: Schwann.
- Kautter, H. & Storz, L. (1972). *Schulleistungstestbatterie für Lernbehinderte und für schulleistungsschwache Grundschüler (SBL I)*. Weinheim: Beltz. (a)
- Kautter, H. & Storz, L. (1972). *Schulleistungstestbatterie für Lernbehinderte und für schulleistungsschwache Grundschüler (SBL II)*. Weinheim: Beltz. (b)
- Keller, G., Binder, A. & Thiel, R. (1979). *Arbeitsverhaltensmodifikation (AVM)*. Braunschweig: Westermann.
- Keßler, B.H. (1982). Biographische Diagnostik. In K.J. Groffmann & L. Michel (Hrsg.), *Persönlichkeitsdiagnostik* (= Enzyklopädie der Psychologie, B II, Bd. 3) (S. 1-55). Göttingen: Hogrefe.
- Keupp, H. (1976). *Abweichung und Alltagsroutine. Die Labeling-Perspektive in Theorie und Praxis*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Kiphard, E.J. & Schilling, F. (1974). *Körperkoordinationstest (KTK)*. Weinheim: Beltz.
- Klauer, K.J. (1987). *Kriteriumsorientierte Tests*. Göttingen: Hogrefe.
- Klauer, K.J. (1989). *Denktraining für Kinder I. Ein Programm zur intellektuellen Förderung*. Göttingen: Hogrefe.
- Klayman, J. & Ha, Y.W. (1987). Confirmation, disconfirmation, and information in hypothesis testing. *Psychological Review*, 94, 211-228.
- Kleber, E.W. (1978). *Lehrbuch der sonderpädagogischen Diagnostik*. Berlin: Marhold, 3. Aufl.
- Kleber, E.W. (1982). Konzentration. In K.J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Bd. 1* (S. 395-401). Düsseldorf: Schwann.
- Kleber, E.W. (1984). Der Hawik-R und die Umschulungsdiagnostik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 35, 713-722.
- Kleber, E.W. & Kleber, G. (1974). *Differentieller Leistungstest - KE (DL-KE)*. Braunschweig: Westermann.
- Kleber, E.W. & Kleber, G. (1975). *Differentieller Leistungstest - KG (DL-KG)*. Braunschweig: Westermann.
- Kluwe, R.H. & Schiebler, K. (1984). Entwicklung exekutiver Prozesse und kognitiver Leistungen. In F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Hrsg.), *Metakognition, Motivation und Lernen* (S. 31-59). Stuttgart: Kohlhammer.
- Knaack, R. (1978). Zur Brauchbarkeit der Coloured Progressive Matrices (CPM) von Raven bei Kindern im Vorschulalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 25, 159-167.
- Kobi, E.E. (1985). Heilpädagogische Diagnostik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 54, 238-255.
- Koch, U.K. & Lotz, W. (1988). Schwerstbehinderte: Erkennung und Förderung hoher Begabung. In Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter (Hrsg.), *Symposiumbericht*. Zürich, Vaduz.
- Kormann, A. (Hrsg.). (1987). *Beurteilen und Fördern in der Erziehung. Orientierungshilfen bei Erziehungs- und Schulproblemen*. Salzburg: Müller. (a)

- Kormann, A. (1987). Mathematikschwierigkeiten und Möglichkeiten ihrer Behebung. In A. Kormann (Hrsg.), *Beurteilen und Fördern in der Erziehung. Orientierungshilfen bei Erziehungs- und Schulproblemen* (S. 140-160). Salzburg: Müller. (b)
- Kormann, A. (1987). Neue Intelligenz und Schulfähigkeitstests. In A. Kormann (Hrsg.), *Beurteilen und Fördern in der Erziehung. Orientierungshilfen bei Erziehungs- und Schulproblemen* (S. 57-76). Salzburg: Müller. (c)
- Kormann, A. (1988). Schullaufbahnprobleme bei ausländischen Schülern. In A. Kormann (Hrsg.), *Diagnose und Intervention bei Schullaufbahnproblemen* (S. 74-84). Weinheim: Beltz.
- Kornadt, H.J. & Zumkley, H. (1982). Thematische Apperzeptionsverfahren. In K.J. Groffmann & L. Michel (Hrsg.), *Persönlichkeitsdiagnostik* (= Enzyklopädie der Psychologie, B II, Bd. 3) (S. 258-372). Göttingen: Hogrefe.
- Kornmann, R. (1977). *Testbatterie für entwicklungsrückständige Schulanfänger (TES)*. Weinheim: Beltz.
- Kornmann, R. (1982). Förderplan für einen Schüler mit Lernbehinderungen. In K.A. Heller & H. Nickel (Hrsg.), *Modelle und Fallstudien zur Erziehungs- und Schulberatung* (S. 61-77). Bern: Huber. (a)
- Kornmann, R. (1982). Von der Auslesediagnostik zur Förderdiagnostik. *Behindertenpädagogik*, 21, 293-309. (b)
- Kornmann, R. (1983). *Diagnose von Lernbehinderungen. Strategie und Methoden im Überweisungsverfahren zur Sonderschule für Lernbehinderte*. Weinheim: Beltz, 3. Aufl.
- Kornmann, R. (1986). Förderdiagnostisch orientierte Variation der Testbedingungen bei ausgewählten Aufgaben des HAWIK. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 37, 674-684.
- Kornmann, R. (1990). Wie Förderdiagnostik zur Gestaltung von Übungen der Rechenfertigkeit genutzt werden kann. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 41, 102-108.
- Kornmann, R. (1991). Förderungsdiagnostik bei ausländischen Kindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 38, 133-151.
- Kornmann, R., Meister, H. & Schlee, J. (1986). *Förderungsdiagnostik: Konzepte und Realisierungsmöglichkeiten*. Heidelberg: Schindele, 2. Aufl.
- Kornmann, R. & Müller, H.P. (1982). Förderdiagnostik im Schulkindergarten. In K.A. Heller & H. Nickel (Hrsg.), *Modelle und Fallstudien zur Erziehungs- und Schulberatung* (S. 89-98). Bern: Huber.
- Kornmann, R. & Zickwolf, A. (1985). Möglichkeiten qualitativer Leistungsdiagnostik durch Variation der Testbedingungen am Beispiel von HAWIK-Items. In D. Albert (Hrsg.), *Bericht über den 34. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Wien 1984* (S. 61-66). Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (1981). *IPC-Fragebogen zu Kontrollüberzeugungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Krantz, D.H. & Tversky, A. (1971). Conjoint measurement analysis of composition rules in psychology. *Psychological Review*, 78, 151-169.
- Krapp, A. (1973). *Bedingungen des Schulerfolgs*. München: Oldenburg.
- Krapp, A. (1976). Bedingungsfaktoren der Schulleistung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 23, 91-109.
- Krapp, A. (1979). *Prognose und Entscheidung*. Weinheim: Beltz.
- Krapp, A. (1984). Forschungsergebnisse zur Bedingungsstruktur der Schulleistung. In K.A. Heller (Hrsg.), *Leistungsdiagnostik in der Schule* (S. 46-62). Bern: Huber, 4. Aufl.
- Krapp, A. (1986). Diagnose und Prognose. In B. Weidenmann, A. Krapp, M. Hofer, G.L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 565-630). München: Psychologie Verlags Union.
- Krapp, A. & Mandl, H. (1976). Vorhersage und Erklärung der Schulleistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 8, 192-219.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1978). *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*. Weinheim: Beltz, 2. Aufl.
- Kratzmeier, H. (1975). *Reutlinger Test für Schulanfänger (RTS)*. Weinheim: Beltz.
- Kratzmeier, H. (1982). *Heidelberger Intelligenztest (HIT 3-4)*. Weinheim: Beltz.
- Kratzmeier, H. & Horn, R. (1980). *Advanced Progressive Matrices (APM)*. Weinheim: Beltz.

- Kratzmeier, H. & Horn, R. (1987). *Standard Progressive Matrices (SPM)*. Weinheim: Beltz, 2. Aufl.
- Kritsch, K. & Jahn, J. (1982). Eine Untersuchung zur HAWIK-Kurzform WIPKI. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 33, 102-104.
- Krohne, H.W. (1985). Entwicklungsbedingungen von Ängstlichkeit und Angstbewältigung: Ein Zweiprozess-Modell elterlicher Erziehungswirkung. In H.W. Krohne (Hrsg.), *Angstbewältigung in Leistungssituationen* (S. 135-160). Weinheim: VCH.
- Krüger, H. & Zietz, K. (1933). Das Verifikationsproblem. Experimentelle Untersuchungen über die psychologischen Grundlagen der Bestätigung von Charaktergutachten. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 45, 140-171.
- Kruglanski, A.W., Baldwin, M.W. & Towson, S.M.J. (1985). Die Theorie der Laienepistemologie. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie. Band III: Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien* (S. 293-314). Bern: Huber.
- Kubinger, K.D. (1983). Verfehlte Einwände gegen den HAWIK als Differential-Diagnostikum - Eine Antwort auf Wallasch und Dony. *Diagnostica*, 29, 118-135. (a)
- Kubinger, K. (1983). *Der HAWIK - Möglichkeiten und Grenzen seiner Anwendung*. Weinheim: Beltz. (b)
- Kubinger, K. (1986). Kognitiver Fähigkeits-Test (KFT 4-13+). Testrezension. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 7, 56-58.
- Kubinger, K.D. (1988). *Moderne Testtheorie. Ein Abriss samt neuesten Beiträgen*. München: Psychologie Verlags Union. (a)
- Kubinger, K.D. (1988). Testtheorie: Probabilistische Modelle. In R.S. Jäger (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik* (S. 264-276). München: Psychologie Verlags Union. (b)
- Kubinger, K.D. & Wurst, E. (1988). *Adaptives Intelligenz Diagnostikum (AID)*. Weinheim: Beltz, 2. Aufl.
- Kühn, R. (1982). Testbesprechung: Anstrengungsvermeidungstest (AVT) von B. Rollett & M. Bartram. In K. Ingenkamp, R. Horn & R.S. Jäger (Hrsg.), *Tests und Trends 1982* (Jb. d. Päd. Diagn.) (S. 149-150). Weinheim: Beltz.
- Kühn, R. (1983). *Bedingungen für Schulerfolg. Zusammenhänge zwischen Schülermerkmalen, häuslicher Umwelt und Schulnoten*. Göttingen: Hogrefe.
- Kühn, R. (1984). Vorhersagbarkeit von Schulnoten mit Hilfe zweier Intelligenztests. *Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 1, 169-180.
- Kühn, R. (1985). *Zur differentiellen Vorhersagbarkeit von Schulerfolg. Eine Erkundungsstudie zur Auffindung von Moderator-effekten*. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2. Aufl.
- Kühn, R. (1987). Welche Vorhersage des Schulerfolgs ermöglichen Intelligenztests? Eine Analyse gebräuchlicher Verfahren. In R. Horn, K. Ingenkamp & R.S. Jäger (Hrsg.), *Tests und Trends 6* (Jb. d. Päd. Diagn.) (S. 26-64). München, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kühn, R. & Heck-Möhling, R. (1976). *Bildertest 1-2 (BT 1-2)*. Weinheim: Beltz, 3. Aufl.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.
- Kvale, S. (1972). *Prüfung und Herrschaft*. Weinheim: Beltz.
- Lambert, B. (1982). *Validierungsuntersuchungen zum Kognitiven Fähigkeits-Test (Kindergartenform)* (Unveröffentl. Staatsexamensarbeit). Köln: Univ. Köln, Phil. Fak.
- Langer, I. & Schulz v. Thun, F. (1974). *Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik*. München: Reinhardt.
- Langfeldt, H.P. (1977). *Determinanten von Bildungsempfehlungen* (Dissertation). Bonn: Univ., Päd. Fak.
- Langfeldt, H.P. (1984). Die klassische Testtheorie als Grundlage normorientierter (standardisierter) Schulleistungstests. In K. Heller (Hrsg.), *Leistungsdiagnostik in der Schule* (S. 40-98). Bern: Huber, 4. Aufl.
- Langfeldt, H.P. (1988). Sonderpädagogische Diagnostik: Allgemeine Grundlagen und Funktionen. *Sonderpädagogik*, 18, 67-76.

- Langfeldt, H.P. & Fingerhut, W. (1984). Empirische Ansätze zur Aufklärung des Konstruktes "Schulleistung". In K.A. Heller (Hrsg.), *Leistungsdiagnostik in der Schule* (S. 40-45). Bern: Huber, 4. Aufl.
- Langfeldt-Nagel, M. (1982). *Der Einfluß der Schulbildung auf Intelligenztestleistungen*. Bern: Lang. (a)
- Langfeldt-Nagel, M. (1982). Über die Vorhersage spezifischer Intelligenzleistungen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 3, 147-160. (b)
- Langfeldt-Nagel, M. (1982). Untersuchungen zur Konstruktvalidität der Grundintelligenztests (CFT) von Cattell und Weiss. *Diagnostica*, 28, 65-79. (c)
- Langhorst, E. (1984). Beobachtung und Beurteilung des Schülerverhaltens. In K.A. Heller (Hrsg.), *Leistungsdiagnostik in der Schule* (S. 208-228). Bern: Huber, 4. Aufl.
- Lauth, G.W. (1988). *Trainingsmanual zur Vermittlung kognitiver Fertigkeiten bei retardierten Kindern*. Oldenburg: Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis (zu beziehen über die Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie e.V.), 2. Aufl.
- Lauth, G. & Wiedl, K.H. (1985). Zur Veränderbarkeit der Testleistung im CFT-20 durch Instruktionsintensivierung. *Diagnostica*, 31, 200-209.
- Laux, L., Schaffner, P. & Glanzmann, P. (1981). *State-Trait Angstinventar (STAI)*. Weinheim: Beltz.
- Lederle-Schenk, U. & Marschner, G. (1980). Schulübergreifende Untersuchungen mit dem Kombinierten Schultest KS 4/5. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 27, 148-153.
- Lehwald, G. (1985). *Zur Diagnostik des Erkenntnisstrebens bei Schülern* (= Beiträge zur Psychologie, Bd. 20). Berlin: Volk u. Wissen.
- Lehwald, G. (1987). Theoretisch-methodologische Positionen zur Diagnostik im Kleinkind- und Vorschulalter. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Neue Trends der Psychodiagnostik*. Berlin: Volk u. Wissen.
- Leichner, R. (1979). *Psychologische Diagnostik. Grundlagen, Kontroversen, Praxisprobleme*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Leichner, R. (1983). Zum Prozeß der diagnostischen Urteilsbildung. In W.R. Minsel & R. Scheller (Hrsg.), *Brennpunkte der Klinischen Psychologie, Band V: Diagnostik* (S. 125-149). München: Kösel.
- Lenk, H. (1972). *Erklärung, Prognose, Planung. Skizzen zu Brennpunktproblemen der Wissenschaftstheorie*. Freiburg: Rombach.
- Lenz, W. (1981). *Medizinische Genetik*. Stuttgart: Thieme, 5. Aufl.
- Liebert, R.M. & Morris, L.W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.
- Lienert, G. (1964). *Form-Lege-Test (FLT)*. Göttingen: Hogrefe, 2. Aufl.
- Lienert, G.A. (1969). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz, 3. Aufl.
- Lienert, G.A. (1970). *Mechanisch-technischer-Verständnistest (MTVT)*. Göttingen: Hogrefe, 2. Aufl.
- Lienert, G.A. & Fickert, H. (1958). *Analyse des verbalen Teils des HAWIE* (unveröffentl. Manuskript). Marburg: Univ. Marburg.
- Lindquist, E.F. (Ed.). (1951). *Educational measurement*. Washington: American Council on Education, 5. Aufl. (1963).
- Lockowandt, O. (1974). *Frostigs Entwicklungstest der visuellen Wahrnehmung (FEW)*. Weinheim: Beltz.
- Löwe, A. & Heller, K. (1972). *Heidelberger Hörprüf-Bild-Test (HHBT)*. Villingen: Neckarverlag.
- Lord, F.M. & Novick, M.R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Lorenz, J.H. (1990). Erscheinungsbild und Diagnose von Rechenschwächen. In K. Ingenkamp & R.S. Jäger (Hrsg.), *Tests und Trends 8* (Jb. d. Päd. Diagn.) (S. 95-127). Weinheim: Beltz.
- Lukesch, H. (1975). *Erziehungsstile, pädagogische und psychologische Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Magnusson, D. (1969). *Testtheorie*. Wien: Deuticke.

- Mainberger, U. (1977). *Test zum divergenten Denken für 4.-6. Klassen (TDK 4-6)*. Weinheim: Beltz.
- Mandl, H. (1975). *Kognitive Entwicklungsverläufe von Grundschulern*. München: Oldenbourg.
- Marjoribanks, K. (1973). Umwelt, soziale Schicht und Intelligenz. In C.F. Graumann & H. Heckhausen (Hrsg.), *Reader zum Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Bd. 1* (S. 190-200). Frankfurt/M.: Fischer.
- Marschner, G. (1980). *Revisions-Test (Rev.T.)*. Göttingen: Hogrefe.
- Marschner, G. (1982). Untersuchungen zur Reliabilität und Re-Test-Stabilität des "Prüfsystems für die Schul- und Bildungsberatung (PSB)" (von Horn). *Diagnostica*, 28, 263-272.
- Marschner, G. (1985). Untersuchungen zur Re-Test-Stabilität des PSB (Horn) - Vergleich 1981/1983. *Diagnostica*, 31, 164-167.
- Masendorf, F., Tücke, M., Kretschmann, R. & Bartram, M. (1976). *Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrerverhalten durch Schüler (DSL)*. Braunschweig: Westermann.
- Matarazzo, J.D. (1982). *Die Messung und Bewertung der Intelligenz Erwachsener nach Wechsler*. Bern: Huber.
- Medley, D.M. & Mietzel, H.E. (1965). Measuring Classroom Behavior by Systematic Observation. In N.L. Gage, *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Meehl, P.E. (1954). *Clinical versus statistical prediction: A theoretical analysis and a review of the evidence*. Minneapolis: Univ. of Minnesota Press.
- Meehl, P.E. (1956). Wanted - a good cookbook. *American Psychologist*, 11, 263-272.
- Meili, R. (1957). *Analytischer Intelligenztest (AIT)*. Bern: Huber.
- Meili, R. (1964). Die faktorenanalytische Interpretation der Intelligenz. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 23, 135-155.
- Meili, R. & Steingrüber, H.J. (1978). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik*. Bern: Huber, 6. Aufl.
- Meis, R. (1967). *Kettwiger Schulreifetest (KST)*. Weinheim: Beltz.
- Meis, R. (1973). *Duisburger Vorschul- und Einschulungstest (DVET)*. Weinheim: Beltz.
- Mellone, M.A., Thomson, G.H. & Horn, H. (1967). *Bildertest 1-2 (BT 1-2)*. Weinheim: Beltz.
- Michael, W.B. (1969). Prediction. In R.L. Ebel (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 982-993). London: MacMillan.
- Michel, L. & Conrad, W. (1982). Theoretische Grundlagen psychometrischer Tests. In K.J. Groffmann & L. Michel (Hrsg.), *Grundlagen psychologischer Diagnostik* (= Enzyklopädie der Psychologie, B II, Bd. 1) (S. 1-129). Göttingen: Hogrefe.
- Mierke, K. (1963). *Begabung, Bildung und Bildsamkeit*. Bern, Stuttgart: Huber, Klett.
- Mittenecker, E. (1982). Subjektive Tests zur Messung der Persönlichkeit. In K.J. Groffmann & L. Michel (Hrsg.), *Persönlichkeitsdiagnostik* (= Enzyklopädie der Psychologie, B II, Bd. 3) (S. 57-131). Göttingen: Hogrefe.
- Möbus, C. (1978). Zur Fairness psychologischer Intelligenztests: Ein unlösbares Trilemma zwischen Zielen von Gruppen, Individuen und Institutionen? *Diagnostica*, 24, 191-234.
- Möbus, C. (1983). Die praktische Bedeutung der Testfairness als zusätzliches Kriterium zu Reliabilität und Validität. In R. Horn, K. Ingenkamp & R.S. Jäger (Hrsg.), *Tests und Trends 3* (Jb. d. Päd. Diagn.) (S. 155-203). Weinheim: Beltz.
- Möhling, R. & Raatz, U. (1974). *Konzentrationstest für das erste Schuljahr (KT 1)*. Weinheim: Beltz.
- Mönikes, D. & Mönikes, W. (1975). Der HAWIK, ein unzulängliches Prüfinstrument in der Schule für Lernbehinderte im Vergleich zum CFT 2 - eine Voruntersuchung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 435-466.
- Mönks, F.J. (1987). Einzelfallanalyse in der Hochbegabungsdiagnostik. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 8, 235-240.
- Mönks, F.J., Boxel, H.W. van, Roelofs, J.J.W. & Sanders, M.P.M. (1986). The identification of gifted children in secondary education and a description of their situation. In K.A. Heller & J.F. Feldhusen (Eds.), *Identifying and Nurturing the Gifted* (pp. 39-65). Toronto: Huber.

- Montgomery, H. & Svenson, O. (1976). On decision rules and information processing strategies for choices among multiattribute alternatives. *Scandinavian Journal of Psychology*, 17, 283-291.
- Moosbrugger, H. (1988). Testtheorie: Klassische Ansätze. In R.S. Jäger (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik* (S. 253-264). München: Psychologie Verlags Union.
- Müller, A. (1984). Verkehrspsychologie: Begutachtung der Fahrtauglichkeit. In H. Hartmann & R. Haubl (Hrsg.), *Psychologische Begutachtung. Problembereiche und Praxisfelder* (S. 306-328). München: Urban & Schwarzenberg.
- Müller, H. (1990). Ist das "KLA-Modell" wirklich eine Alternative zum RASCH-Modell? In D. Frey (Hrsg.), *Bericht über den 37. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Kiel 1990, Bd. 1* (S. 373f). Göttingen: Hogrefe.
- Müller, R. (1980). *Diagnostisches Soziogramm (DSO)*. Braunschweig: Westermann.
- Munz, W. (1984). Der HAWIK-R: Ein Verfahren für die sonderpädagogische Diagnostik? *Sonderpädagogik*, 14, 145-159.
- Murken, J.D. & Cleve, H. (1979). *Humangenetik*. Stuttgart: Enke, 2. Aufl.
- Mynatt, C.R., Doherty, M.E. & Tweney, R.D. (1977). Confirmation bias in a simulated research environment: An experimental study of scientific inference. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 29, 85-95.
- Nestle, W. (1976). Didaktik der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27, 167-180.
- Neuhäuser, G. (1982). *Genetische Aspekte der Behinderung. Eine Einführung für pädagogische, medizinische und verwandte Berufe*. Berlin: Marhold.
- Neukäter, H. & Schröder, U. (1991). Metakognition bei Kindern aus Schulen für Lernbehinderte und Verhaltensgestörte im Vergleich mit Grundschulkindern. *Sonderpädagogik*, 21, 12-27.
- Nickel, H. (1982). Das Beratungsgespräch mit Eltern und Schülern. In K.A. Heller & H. Nickel (Hrsg.), *Modelle und Fallstudien zur Erziehungs- und Schulberatung* (S. 15-25). Bern: Huber.
- Nisbett, R. & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Norden, I. (1953). *Das Binetarium - Intelligenzprüfung nach Binet-Bobertag*. Göttingen: Hogrefe.
- Nuber, F., & Riediger, B. (1985). Das Verfahren zur Überweisung ausländischer Kinder an Schulen für Lernbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland - ein Vergleich. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 36, 790-803.
- Oehlschlägel, J. & Moosbrugger, H. (1991). Konzentrationsleistung ohne Konzentration? Zur Schätzung wahrer Leistungswerte im Aufmerksamkeits-Belastungs-Test d2. *Diagnostica*, 37, 42-51.
- Ort, B. (1988). Meßtheoretische Grundlagen der Diagnostik. In R.S. Jäger (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik* (S. 233-241). München: Psychologie Verlags Union.
- Osterland, J. (1976). Verhaltensbeobachtung von Schülern mit Hilfe von Ratingskalen. In K. Heller (Hrsg.), *Handbuch der Bildungsberatung, Bd. 3: Methoden der Bildungsberatung und Bildungsforschung* (S. 805-816). Stuttgart: Klett.
- Oswald, W.D. & Roth, E. (1987). *Der Zahlen-Verbindungs-Test (ZVT). Ein sprachfreier Intelligenz-Test zur Messung der "kognitiven Leistungsgeschwindigkeit"*. Göttingen: Hogrefe, 2. Aufl.
- Otto, J. (1984). Testbesprechung: Kognitiver Fähigkeits-Test, Kindergartenform (KFT-K). *Diagnostica*, 30, 244-246.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Glencoe, IL: Free Press.
- Patry, J.L. & Perrez, M. (1982). Entstehungs-, Erklärungs- und Anwendungszusammenhang technologischer Regeln. In J.L. Patry (Hrsg.), *Feldforschung* (S. 389-412). Stuttgart: Huber.
- Pawlik, K. (1970). *Psychologische Diagnostik* (Vorlesungsskript). Hamburg: Univ. Hamburg.
- Pawlik, K. (1982). Modell- und Praxisdimensionen psychologischer Diagnostik. In K. Pawlik (Hrsg.), *Diagnose der Diagnostik: Beiträge zur Diskussion der psychologischen Diagnostik in der Verhaltensmodifikation* (S. 13-44). Stuttgart: Klett, 2. Aufl.
- Pegnato, C.W. & Birch, J.W. (1959). Locating gifted children in junior high schools - a comparison of methods. *Exceptional children*, 25, 300-304.

- Pellegrino, J.W. & Ingram, A.L. (1977). *Components of verbal analogy solution*. Chicago: Midwestern Psychological Association.
- Perleth, Ch. (1985). *Zur Verwendbarkeit des KFT 4-13 an Berufsschulen. Validitätsprüfungen und Normierung an einer Stichprobe bayerischer Berufsschüler* (Unveröffentl. Staatsexamensarbeit). München: LMU, Fak. Psychol. u. Päd.
- Perleth, Ch. (1991). Verfahren zur Erfassung hochbegabungsrelevanter Merkmale. In K.A. Heller (Hrsg.), *Formen der Hochbegabung bei Kindern und Jugendlichen (Teil II, Kapitel 2)*. Göttingen: Hogrefe.
- Perleth, Ch. & Geisler, H.J. (1986). Normierung und Validitätsprüfungen zum KFT 4-13 für Berufsschüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 33, 141-152.
- Perleth, Ch., Schauer, S., Hofmann, U., Volk, H. & Wernberger, H. (1989). *Intelligence testing in a Bavarian Comprehensive School*. Paper presented at the XII. International School Psychology Colloquium, Ljubljana.
- Perleth, Ch., Schuker G. & Hubel, S. (in Druck). *Metagedächtnis und Strategienutzung bei Sonderschülern mit Lernbehinderung: Eine Interventionsstudie*. Vortrag auf dem VDS Kongress in Würzburg (Mai 1991).
- Perleth, Ch. & Sierwald, W. (1991). Entwicklungs- und Leistungsanalysen zur Hochbegabung. In K.A. Heller (Hrsg.), *Formen der Hochbegabung bei Kindern und Jugendlichen (Teil III)*. Göttingen: Hogrefe.
- Perleth, Ch., Averina, I. & Scheblanowa, H. (1991). *Measuring intelligence in gifted German and Russian students: Results from a cross-cultural project* (Unveröffentl. Institutsbericht). München: LMU, Fak. Psychol. u. Päd.
- Perrez, M., Büchel, F., Ischi, N., Patry, J.L. & Thommen, B. (1985). *Erziehungspsychologische Beratung und Intervention als Hilfe zur Selbsthilfe in Familie und Schule*. Bern: Huber.
- Perrez, M. & Patry, J.L. (1982). Nomologisches Wissen, technologisches Wissen, Tatsachenwissen - drei Ziele sozialwissenschaftlicher Forschung. In J.L. Patry (Hrsg.), *Feldforschung* (S. 45-66). Stuttgart: Huber.
- Petermann, F. & Petermann, U. (1980). *Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (EAS)*. Braunschweig: Westermann.
- Petillon, H. (1980). *Soziometrischer Test für 3. bis 7. Klassen (ST 3-7)*. Weinheim: Beltz.
- Petillon, H. (1984). *Sozialfragebogen für Schüler für 4. bis 6. Klassen (SFS 4-6)*. Weinheim: Beltz.
- Phillips, L.D. & Edwards, W. (1966). Conservatism in a simple probability inference task. *Journal of Experimental Psychology*, 72, 346-357.
- Pitz, G.F. & Sachs, N.J. (1984). Judgment and decision: theory and application. *Annual Review of Psychology*, 35, 139-163.
- Popper, K.R. (1959). *The logic of scientific discovery*. London: Basic Books.
- Pressley, M., Borkowski, J.G. & O'Sullivan, J. (1985). Children's Metamemory and the Teaching of Memory Strategies. In D.L. Forrest-Pressley, G.E. MacKinnon, & T.G. Waller (Eds.), *Metakognition, Cognition, and Human Performance, Vol. 1: Theoretical Perspectives* (pp. 111-153). Orlando: Academic Press.
- Pressley, M., Snyder, B.L. & Cariglia-Bull, T. (1987). How can Good Strategy Use be taught to children? Evaluation of six alternative approaches. In S.M. Cormier & J.D. Hagman (Eds.), *Transfer of learning. Contemporary research and applications* (pp. 81-120). San Diego: Academic Press.
- Priester, H.J. (1958). *Die Standardisierung des Hamburg-Wechsler-Intelligenztests für Kinder (HAWIK)*. Bern: Huber.
- Priester, H.J. (1959). Untersuchungen zum Vergleich zwischen Stanford-Intelligenztest (SIT) und Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder (HAWIK). *Diagnostica*, 5, 49-58.
- Priester, H.J. (1964). Intelligenztests für Erwachsene. In R. Heiß (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik* (= Handbuch der Psychologie, Bd. 6) (S. 226-259). Göttingen: Hogrefe.
- Priester, H.J. & Kerekjarto, M. (1960). Weitere Forschungsergebnisse zum HAWIE und HAWIK. *Diagnostica*, 6, 86-94.



- Prystav, G. (1985). Der Einfluß der Vorhersagbarkeit von Streßereignissen auf die Angstbewältigung. In H.W. Krohne (Hrsg.), *Angstbewältigung in Leistungssituationen* (S. 14-44). Weinheim: VCH.
- Puls, M. (1982). *Reliabilitätsuntersuchungen zum Kognitiven Fähigkeitstest für die Elementarstufe (KFT-K) und den Primarbereich (KFT 1-3)* (Unveröffentl. Diplomarbeit). Köln: Univ. Köln, Phil. Fak.
- Pulver, U., Lang, A. & Schmid, F.W. (Hrsg.). (1978). *Ist Psychodiagnostik verantwortbar?* Bern: Huber.
- Putz-Osterloh, W. & Schroiff, M. (1987). Komplexe Verhaltensmaße zur Erfassung von Hochbegabung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 8, 207-216.
- Raatz, U. & Möhling, R. (1971). *Frankfurter Tests für Fünfjährige - Konzentration - (FTF-K)*. Weinheim: Beltz.
- Räder, E. (1988). *Entwicklung eines computergestützten, fehlerorientiert-adaptiven Lerntests für schlußfolgerndes Denken im figural-anschaulichen Bereich* (Dissertation A). Leipzig: Karl-Marx-Universität.
- Rapoport, A. & Wallsten, T.S. (1972). Individual decision behavior. *Annual Review of Psychology*, 23, 131-175.
- Rathenow, R. (1973). *Rechtschreibtest für 1. Klassen (RST 1)*. Weinheim: Beltz.
- Rauchfleisch, U. (1983). Zur Reliabilität und Validität des Aufmerksamkeits-Belastungs-Tests (Test d2) bei Patienten mit hirndiffusem Psychodrom und neurotischen Störungen. *Diagnostica*, 24, 247-255.
- Raven, J.C. (1965). *Coloured Progressive Matrices (CPM)*. London: Lewis. (a)
- Raven, J.C. (1965). *Standard Progressive Matrices (SPM)*. London: Lewis. (b)
- Rebmann, W., Caspari, E., Gutke, M., Haselmann, B., Preisinger, B., Sticks, E. & Zabelt, F. (1985). *Feststellung der Sonderschulbedürftigkeit bei ausländischen Schülern - Hinweise zum Verfahren* (= Materialien zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, Reihe C, Heft 8 des Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg). Stuttgart: Ministerium für Kultus und Sport Baden Württemberg.
- Reinartz, A. (1974). *Schulleistungstest lernbehinderter Schüler (S-L-S)*. Berlin: Marhold, 4. Aufl.
- Reitan, R. (1956). *Trail-Making-Test. Manual*. Indianapolis.
- Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge: University Press.
- Rexilius, G. (1978). Grenzen der Testerei. In S. Grubitsch & G. Rexilius (Hrsg.), *Testtheorie - Testpraxis*. Hamburg: Rowohlt.
- Rich, C.C. (1963). *The Validity of an Adaption of Raven's Progressive Matrices Test for Use with Blind Children* (Dissertation). Texas Technological College.
- Rieder, O. (1971). *Allgemeiner Schulleistungstest für 2. Klassen (AST 2)*. Weinheim: Beltz.
- Rieder, O. (1984). *Rechtschreibtest für die 6. und 7. Klasse (RST 6-7)*. Weinheim: Beltz.
- Riegel, R.M. (1960). Faktorenanalysen des HAWIE für die Altersstufen 20-34, 35-49, 50-64 und 65 Jahre und älter. *Diagnostica*, 6, 41-66.
- Robinson, A. (1986). The identification and labeling of gifted children. What do research tell us? In K.A. Heller & J.F. Feldhusen (Eds.), *Identifying and Nurturing the Gifted* (pp. 103-109). Toronto: Huber.
- Roeder, P.M. & Treumann, K. (1974). *Dimension der Schulleistung*, 2 Bde. Stuttgart: Klett.
- Roether, D. (1983). *Vorschul-Lerntest (VLT)*. Berlin: Psychodiagnostisches Zentrum.
- Rollett, B. (1983). Anstrengungsvermeidung als Motiv. Eine Antwort auf U.-J. Jopt. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 15, 75-84.
- Rollett, B. & Bartram, M. (1981). *Anstrengungsvermeidungstest (AVT)*. Braunschweig: Westermann, 2. Aufl.

- Rosemann, B. (1975). Prognosemodell für die Schullaufbahnberatung. Ein methodologischer Beitrag zur Bildungsberatung. In K. Heller (Hrsg.), *Handbuch der Bildungsberatung, Bd. 2* (S. 429-447). Stuttgart: Klett.
- Rosemann, B. (1978). *Prognosemodelle in der Schullaufbahnberatung*. München: Reinhardt.
- Rosemann, B. (1984). Konstruktion und Auswertung informeller Schulleistungstests (Lernkontrolltests). In K. Heller (Hrsg.), *Leistungsdiagnostik in der Schule* (S. 162-197). Bern: Huber, 4. Aufl.
- Rosemann, B. & Allhoff, P. (1982). *Differentielle Prognostizierbarkeit von Schulleistung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rosenberger, E. (1978). *Ernährungslehre*. München: BLV Verlagsgesellschaft, 3. Aufl.
- Rost, D.H. & Gebert, A. (1980). Zum Problem der Faktoreninterpretation bei Raven's Coloured Progressive Matrices - Psychologische Fakten oder methodische Artefakte? *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 1*, 255-273.
- Rost, D.H. & Haferkamp, W. (1979). Zur Brauchbarkeit des AFS. Eine empirische Analyse und eine vergleichende Darstellung vorliegender Untersuchungen. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 3*, 183-210.
- Rost, J. (1988). *Quantitative und qualitative probabilistische Testtheorie*. Bern: Huber.
- Rost, J. (1990). Rasch models in latent classes: an integration of two approaches to item analysis. *Applied Psychological Measurement, 14*, 271-282.
- Rost, J. & Spada, H. (1982). Probabilistische Testtheorie. In K.J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Bd. 1* (S. 59-98). Düsseldorf: Schwann.
- Rüdiger, D. (1987). Der Übertritt auf weiterführende Schulen. In A. Kormann (Hrsg.), *Beurteilen und Fördern in der Erziehung* (S. 98-121). Salzburg: Müller.
- Rüppell, H., Hinnersmann, H. & Wiegand, J. (1987). Problemlösen - allgemein oder spezifisch? In H. Neber (Hrsg.), *Angewandte Problemlösepsychologie* (S. 173-192). Münster: Aschendorff.
- Saldern, M. & Littig, K.E. (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima 4. bis 13. Klassen (LASSO 4-13)*. Weinheim: Beltz.
- Salzgeber, J. & Stadler, M. (1990). *Familienpsychologische Begutachtung*. München: Psychologie Verlags Union.
- Sarason, I.G. (1981). Test anxiety, stress, and social support. *Journal of Personality, 49*, 101-114.
- Sarimski, K. (1990). Zum Wert neuropsychologischer Testbatterien in der Diagnostik von lern- oder geistigbehinderten Kindern. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 41*, 88-94.
- Sawyer, J. (1966). Measurement and prediction, clinical and statistical. *Psychological Bulletin, 66*, 178-200.
- Schallberger, U. (1987). Der IQ-Verlust beim HAWIK-R und das Phänomen des IQ-gains. *Sonderpädagogik, 17*, 174-178. (a)
- Schallberger, U. (1987). HAWIK und HAWIK-R: Ein empirischer Vergleich. *Diagnostica, 33*, 1-13. (b)
- Scheerer-Neumann, G. (1979). *Intervention bei Lese-Rechtschreibschwäche. Überblick über Theorien, Methoden und Ergebnisse*. Bochum: Kamp.
- Scheerer-Neumann, G. (1984). *Rechtschreibschwierigkeiten*. Hagen: Fernuniversität Hagen.
- Scheller, R. (1973). Zur Verwendung des Hamburg-Wechsler-Intelligenztests für Erwachsene (HAWIE) und des Hamburg-Wechsler-Intelligenztests für Kinder (HAWIK) als Paralleltests bei Ober- und Sonderschülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 20*, 190-197.
- Schirmacher, A. (1990). *Lernbehinderte ausländische Schüler*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schlee, J. (1985). Förderdiagnostik - eine bessere Konzeption? In K. Ingenkamp & R.S. Jäger (Hrsg.), *Tests und Trends 4* (Jb. d. Päd. Diagn.) (S. 82-108). Weinheim: Beltz. (a)
- Schlee, J. (1985). Zum Dilemma der heilpädagogischen Diagnostik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 54*, 256-279. (b)
- Schmalt, H.D. (1976). *Das LM-Gitter. Ein objektives Verfahren zur Messung des Leistungsmotivs bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.

- Schmalt, H.D. (1978). Leistungsthematische Kognitionen I: Kausalerklärungen für Erfolg und Mißerfolg. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 25, 246-272.
- Schmalt, H.D. (1979). Leistungsthematische Kognitionen II: Kausalattributionen, Erfolgserwartungen und Affekte. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 26, 509-531.
- Schmid, F.W. (1988). Ethik. In R.S. Jäger (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik. Ein Lehrbuch* (S. 89-96). München: Psychologie Verlags Union.
- Schmidt, L.R. (1982). Diagnostische Begutachtung. In K.J. Groffmann & L. Michel (Hrsg.), *Grundlagen psychologischer Diagnostik* (S. 467-537). Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt, L.R. (1988). Psychodiagnostisches Gutachten. In R.S. Jäger (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik. Ein Lehrbuch* (S. 398-406). München, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schmidtko, A., Schaller, S. & Becker, P. (1980). *Coloured Progressive Matrices (CPM)*. Weinheim: Beltz.
- Schmitz, G. (1990). "Förderdiagnostik" einmal anders. Eine Einführung in die Lernfähigkeitsdiagnostik Reuven Feuersteins. *Sonderpädagogik*, 20, 1-14.
- Schneider, W. (1989). *Zur Entwicklung des Meta-Gedächtnisses bei Kindern*. Bern: Huber.
- Schneider, W. & Pressley, M. (1988). *Memory development between 2 and 20*. New York: Springer.
- Schoppe, K.J. (1975). *Verbaler Kreativitäts-Test (VKT)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schraml, W. (1969). *Abriß der klinischen Psychologie*. Stuttgart: Klett.
- Schröder, U.J. (1990). *Grundriß der Lernbehindertenpädagogik*. Berlin: Marhold.
- Schuck, K.D., Eggert, D. & Raatz, U. (1975). *Columbia Mental Maturity Scale (CMM 1-3). Sprachfreier Gruppenintelligenztest für die Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Schuler, H. & Funke, U. (Hrsg.). (1991). *Eignungsdiagnostik in Forschung und Praxis*. Göttingen: Hogrefe.
- Schumacher, D. & Schumacher-Merz, I. (1982). Rechtsbedingungen psychologischer Diagnostik. In K.J. Groffmann & L. Michel (Hrsg.), *Grundlagen psychologischer Diagnostik* (= Enzyklopädie der Psychologie, B II, Bd. 1) (S. 538-567). Göttingen: Hogrefe.
- Schumacher, G. & Cattell, R.B. (1977). *Deutscher HSPQ (High School Personality Questionnaire)*. Bern: Huber.
- Schwarzer, Ch. & Schwarzer, R. (1977). *Praxis der Schülerbeurteilung*. München: Kösel.
- Schwarzer, R. (1975). *Schulangst und Lernerfolg*. Düsseldorf: Schwann.
- Scroko, J. (1983). Itemanalyse des Reduzierten Wechsler-Intelligenztests (WIP). *Diagnostica*, 29, 40-47.
- Seidl, H. & Turski, J. (1975). *Schul- und Berufsinteressentest (SBIT)*. Wien: Ketterl.
- Seitz, W. & Rausche, A. (1991). *Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 (PFK 9-14)*. Braunschweig: Westermann, 3. Aufl.
- Selg, H. (1975). *Einführung in die experimentelle Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer, 4. Aufl.
- Shertzer, B. & Stone, S.C. (1971). *Fundamentals of counseling*. Boston: Houghton Mifflin, 2. Aufl.
- Siegler, R.S. & Kotovsky, K. (1986). Two levels of giftedness: shall ever the twain meet? In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 417-435). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Simons, H. & Möbus, C. (1982). Testfairness. In K.J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Bd. 1* (S. 187-198). Düsseldorf: Schwann.
- Simonton, D.K. (1988). *Scientific genius. A psychology of science*. Cambridge: University Press.
- Slovic, P., Fischhoff, B. & Lichtenstein, S. (1977). Behavioral decision theory. *Annual Review of Psychology*, 28, 1-39.
- Slovic, P. & Lichtenstein, S. (1971). Comparison of Bayesian and regression approaches to the study of information processing in judgment. *Organizational Behavior and Human Performance*, 6, 649-744.
- Snijders, J.T. & Snijders-Oomen, N. (1978). *Snijders-Oomen nicht-verbale Intelligenztestreihe (SON)*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 2. Aufl.

- Snijders, J.Th. & Snijders-Oomen, N. (1970). *Snijders-Oomen nicht-verbale Intelligenztestreihe (SON)*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 4. Aufl.
- Snyder, C.R., Shenkel, R.J. & Lowery, C.R. (1977). Acceptance of personality interpretations: The "Barnum effect" and beyond. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 104-114.
- Sommer-Stumpfenhorst, N. (1988). *Computerunterstützte Lehr- und Lernhilfe (COLLI)*. Handbuch. Bergisch-Gladbach: Technisches Büro Dipl.-Ing. Hullmann.
- Spearman, C. (1904). "General intelligence", objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. London: MacMillan.
- Spitznagel, A. (1982). Grundlagen, Ergebnisse und Probleme der Formdeutungsverfahren. In K.J. Groffmann & L. Michel (Hrsg.), *Persönlichkeitsdiagnostik* (= Enzyklopädie der Psychologie, B II, Bd. 3) (S. 186-257). Göttingen: Hogrefe.
- Spitznagel, A. (1984). Kommunikationspsychologische Forschungsergebnisse zur Produktion und Rezeption von Gutachtentexten. In H.A. Hartmann & R. Haubl (Hrsg.), *Psychologische Begutachtung. Problembereiche und Praxisfelder* (S. 127-159). München: Urban & Schwarzenberg.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung. (1988). *Erstschreiben. Handreichung für Diagnose- und Förderklassen*. Würzburg: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung.
- Stahl, B. (1985). *Verhaltensfragebogen für geistig- und lernbehinderte Heimkinder (VFHK)*. Weinheim: Beltz.
- Stanley, J.C. (1986). Fostering use of mathematical talent in the USA: SMPY's rationale. In A.J. Cropley, K.K. Urban, H. Wagner & W. Wiczerkowski (Eds.), *Giftedness: A Continuing Worldwide Challenge* (pp. 227-243). New York: Trillium Press.
- Steffens, K., Hospelt, C. & Heller, K.A. (1983). Zur Faktorstruktur des KFT 4-13. Eine hypothesentestende Untersuchung unter Verwendung der konfirmatorischen Maximum Likelihood Faktorenanalyse. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 4, 151-164.
- Steingrüber, H.J. (1971). *Hand-Dominanz-Test (HDT)*. Göttingen: Hogrefe.
- Stern, W. (1912). *Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern*. Berlin: 5. Kongr. d. Exp. Psych.
- Stern, W. (1935). *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage*. Den Haag: Mouton, 2. Aufl. (1950).
- Sternberg, R.J. (1977). *Intelligence, information processing and analogical reasoning*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R.J. (1981). A componential theory of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25, 86-93.
- Sternberg, R.J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain*, 7, 269-287.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: University Press.
- Sternberg, R.J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 223-243). Cambridge: University Press.
- Sternberg, R.J. (1988). *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1990). What Constitutes a "Good" Definition of Giftedness? *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 96-100.
- Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (1983). Insight in the gifted. *Educational Psychologist*, 18, 51-57.
- Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (Eds.). (1986). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: University Press.
- Sternberg, R.J. & Gardner M.K. (1983). Unities in inductive reasoning. *Journal of Experimental Psychology*, 112, 80-116.

- Sternberg, R.J. & Wagner R.K. (1986). *Practical intelligence - Nature and origin of competence in the everyday world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Storfer, M.D. (1990). Intelligence and Giftedness. *The Contributions of Heredity and Early Environment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strack, F. (1985). Urteilsheuristiken. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie. Band III: Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien* (S. 239-268). Bern: Huber.
- Stumpf, H. & Fay, E. (1983). *Schlauchfiguren. Ein Test zur Beurteilung des räumlichen Vorstellungsvermögens*. Göttingen: Hogrefe.
- Sturm, W. & Büssing, A. (1982). Ein Vergleich von HAWIE und LPS bei der psychometrischen Einzelfalldiagnostik neurologischer Patienten. *Diagnostica*, 28, 348-359.
- Sührig, H. & Sührig, S. (1984). Die Bildergeschichten im Subtest Bilderordnen des HAWIK-R. Eine kritische Betrachtung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 35, 725-731.
- Suhrweier, H. (1986). *Beurteilung geschädigter Kinder*. Berlin: Volk und Wissen, 6. Aufl.
- Svenson, O. (1979). Process description of decision making. *Organizational Behavior and Human Performance*, 23, 86-112.
- Tack, W.H. (1976). Diagnostik als Entscheidungshilfe. In K. Pawlik (Hrsg.), *Diagnose der Diagnostik: Beiträge zur Diskussion der psychologischen Diagnostik in der Verhaltensmodifikation* (S. 103-130). Stuttgart: Klett.
- Tannenbaum, A.J. (1983). *Gifted Children: Psychological and Educational Perspectives*. New York: Mac Millan.
- Taschinski, R. (1985). Eine Untersuchung zur Kulturfairneß der Progressiven Matrizen von Raven gegenüber türkischen Kindern in Deutschland. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 32, 229-239.
- Taschinski, R. (1987). Entgegnung auf Friedrich und Müller: Zur Kulturfairneß der Progressiven Matrizen von Raven. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 34, 232-233.
- Tent, L. (1969). *Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen*. Göttingen: Hogrefe.
- Tent, L., Fingerhut, W. & Langfeldt, H.P. (1976). *Quellen des Lehrerurteils. Untersuchungen zur Aufklärung der Varianz von Schulnoten*. Weinheim: Beltz.
- Tent, L. & Waldow, M. (1984). Pädagogische Diagnostik in der Schule für Lernbehinderte. Gruppenbezogene Leistungsmessung oder Zielerreichungstests? *Heilpädagogische Forschung*, 11, 1-29.
- Tewes, U. (1985). *Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder. Revision 1983 (HAWIK-R)*. Bern: Huber, 3. Aufl.
- Thiel, R., Keller, G. & Binder, A. (1979). *Arbeitsverhaltensinventar (AVI)*. Braunschweig: Westermann.
- Thomae, H. (1964). Prinzipien und Formen der Gestaltung psychologischer Gutachten. In U. Undeutsch (Hrsg.), *Forensische Psychologie* (= Handbuch der Psychologie, Bd. 11) (S. 643-767). Göttingen: Hogrefe.
- Thorndike, R.L. & Hagen, E. (1971). *Cognitive Abilities Test*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Turner, F. & Tewes, U. (1972). *Kinder-Angst-Test (KAT)*. Göttingen: Hogrefe, 2. Aufl.
- Thurstone, L.L. (1931). Multiple factor analysis. *Psychological Review*, 38, 406-427.
- Thurstone, L.L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thurstone, L.L. (1947). *Multiple factor analysis*. Chicago: University Press (1950).
- Thurstone, L.L. & Thurstone, T.G. (1941). *Factorial studies of intelligence*. Chicago: Chicago University Press.
- Tismer, K.G. (1976). Verhaltensbeobachtung bei Kindern und Jugendlichen. In K. Heller (Hrsg.), *Handbuch der Bildungsberatung, Bd. 3* (S. 817-836). Stuttgart: Klett.
- Tismer, K.G., Fisseni, H.J. & Tismer-Puschner, I. (1976). Anamnese und Exploration in der schulpсихologischen Beratung. In K. Heller (Hrsg.), *Handbuch der Bildungsberatung, Bd. 3* (S. 837-856). Stuttgart: Klett.
- Tismer-Puschner, I., Fisseni, H.J. & Tismer, K.G. (1976). Das psychologische Gutachten in der Einzelfallberatung. In K. Heller (Hrsg.), *Handbuch der Bildungsberatung, Bd. 3* (S. 901-918). Stuttgart: Klett.

- Titze, I. & Tewes, U. (1987). *Messung der Intelligenz bei Kindern mit dem HAWIK-R*. Bern: Huber, 2. Aufl.
- Todt, E. (1972). *Differenzieller Interessen-Test (DIT)*. Bern: Huber, 2. Aufl.
- Trost, G. (1975). *Vorhersage des Studienerfolgs*. Braunschweig: Westermann.
- Trost, G. (1986). Identification of the Highly Gifted Adolescents - Methods and Experiences. In K.A. Heller & J.F. Feldhusen (Eds.), *Identifying and Nurturing the Gifted. An International Perspective* (pp. 83-91). Toronto: Huber.
- Trost, G. & Bickel, H. (1979). *Studierfähigkeit und Studienerfolg*. München: Reinhardt.
- Trost, G. et al. (1987). *Test für medizinische Studiengänge (TMS), 11. Arbeitsbericht*. Bonn: Institut für Test- und Begabungsforschung.
- Trudewind, C. (1974). *Häusliche Umwelt und Motiventwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Tscherner, K. (1990). Zur Frage der Übereinstimmung der Testergebnisse von Raven und HAWIK-R. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 41*, 108-113.
- Tucker, L.R. (1964). A suggested alternative formulation in the development of Hursch, Hammond, & Hursch, and by Hammond, Hursch, & Todd. *Psychological Review, 71*, 528-530.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1973). Availability: A heuristic for judging frequency and probability. *Cognitive Psychology, 5*, 207-232.
- Überla, K. (1971). *Faktorenanalyse*. Berlin: Springer, 2. Aufl.
- Verband Deutscher Sonderschulen e.V. (1987). "Förderschule" statt "Schule für Lernbehinderte". *Zeitschrift für Heilpädagogik, 38*, 907.
- Vernon, P.E. (1950). *The structure of human abilities*. London: Methuen, 2. Aufl. (1961).
- Vernon, P.E. (1965). Ability factors and environmental influences. *American Psychologist, 20*, 723-733.
- Wagner, H. (1987). Außerschulische Fördermaßnahmen. In F.E. Weinert & H. Wagner (Hrsg.), *Die Förderung Hochbegabter in der Bundesrepublik Deutschland: Probleme, Positionen, Perspektiven* (S. 63-76). Bad Honnef: Bock.
- Wagner, H. (1989). Elternrecht und Sonderschulübergang: Aspekte der Schulwahlfreiheit im Überweisungsverfahren. *Sonderpädagogik, 19*, 157-173.
- Wagner, H. & Baumgärtel, F. (1978). *Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K)*. Göttingen: Hogrefe.
- Wagner, H., Zimmermann, B. & Stüven, N. (1986). Identifizierung und Förderung mathematisch besonders befähigter Schüler. Bericht über einen Modellversuch. In W. Wiczerkowski et al. (Hrsg.), *Hochbegabung, Gesellschaft, Schule* (S. 239-251). Bad Honnef: Bock.
- Wagner, J.W.L. (1977). *Fragebogen Einstellung zur Schule für 4. bis 6. Klassen (FES 4-6)*. Weinheim: Beltz. (a)
- Wagner, J.W.L. (1977). *Fragebogen zum Selbstkonzept für 4. bis 6. Klassen (FSK 4-6)*. Weinheim: Beltz. (b)
- Waldmann, M. & Weinert, F.E. (1990). *Intelligenz und Denken. Perspektiven der Hochbegabungsforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Wallasch, R. & Dony, M. (1980). Cerebralschadensdiagnostik mit dem HAWIK: zur Legende der Validität der VIQ-HIQ-Diskrepanz und der Untertestmuster. *Diagnostica, 26*, 165-185.
- Wason, P.C. (1960). On the failure to eliminate hypotheses in a conceptual task. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 12*, 129-140.
- Wechsler, D. (1939). *Wechsler Bellevue Adult Intelligence Scale*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Wechsler, D. (1949). *Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC)*. New York: Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (1955). *Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS)*. New York: Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (1961). *Die Messung der Intelligenz Erwachsener*. Bern: Huber, 2. Aufl.
- Wechsler, D. (1967). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence WPPSI*. New York: Psychological Corporation.

- Wechsler, D. (1974). *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children - Revised*. New York: Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (1982). *Handanweisung zum Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene (HAWIE)* (Separatdruck). Bern: Huber.
- Wegener, H. (1969). Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung - Sondergutachten. In Dt. Bildungsstatistik (Hrsg.), *Gutachten und Studien der Bildungskommission 4. Begabung und Lernen* (S. 505-515). Stuttgart: Klett.
- Weible, K. & Bethäuser, H. (1986). *Testverfahren für Interessen: Beruf-Schule (TIBS 1)*. Weinheim: Beltz.
- Weidenmann, B. & Krapp, A. et al. (Hrsg.). (1986). *Pädagogische Psychologie*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Weiner, B. (1975). *Die Wirkung von Erfolg und Mißerfolg auf die Leistung*. Stuttgart: Klett.
- Weiner, B., Frieze, J., Kukla, A., Reed, L., Rests, S. & Rosenbaum, R.M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. New York: General Learning Press.
- Weinert, F.E. (1974). Fähigkeits- und Kenntnisunterschiede zwischen Schülern. In F.E. Weinert et al. (Hrsg.), *Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Bd. 2* (S. 763-793). Frankfurt/M.: Fischer.
- Weinert, F.E. (1989). *Is the past the best predictor of the future? - Short- and long-term predictability of individual differences in children's cognitive achievements*. San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in San Francisco, USA.
- Weinert, F.E. & Helmke, A. (1987). Schulleistungen - Leistungen der Schule oder der Kinder? *Bild der Wissenschaft, 24*, 62-73.
- Weingart, P., Kroll, J. & Bayertz, K. (1988). *Rasse, Blut und Gene: Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Weisberg, R.W. (1986). *Creativity: Genius and other myths*. New York: Freeman. - Dt. Kreativität und Begabung. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft (1989).
- Weiß, R. (1971). *Grundintelligenztest Skala 3 (CFT 3)*. Braunschweig: Westermann.
- Weiß, R. (1987). *Grundintelligenztest Skala 2 (CFT 20)*. Göttingen: Hogrefe, 3. Aufl. (a)
- Weiß, R. (1987). *Wortschatztest (WS) und Zahlenfolgentest (ZF). Ergänzungstests zum Grundintelligenztest CFT 20*. Göttingen: Hogrefe. (b)
- Weiß, R. & Osterland, J. (1980). *Grundintelligenztest Skala 1 (CFT 1)*. Braunschweig: Westermann, 4. Aufl.
- Wendeler, J. (1981). Förderungsdiagnostik bei Schulleistungsschwächen in der Grundschule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 28*, 293-305.
- Wendeler, J. (1984). Förderungsdiagnostik im Primarbereich. In K.A. Heller (Hrsg.), *Leistungsdiagnostik in der Schule* (S. 283-291). Bern: Huber, 4. Aufl.
- Westhoff, K. & Kluck, M.L. (1991). *Psychologische Gutachten schreiben und beurteilen*. Berlin: Springer.
- Westmeyer, H. (1972). *Logik der Diagnostik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Westmeyer, H. (1975). The diagnostic process as an statistical-causal analysis. *Theory and Decision, 6*, 57-86.
- Westmeyer, H. (1976). Grundlagenprobleme psychologischer Diagnostik. In K. Pawlik (Hrsg.), *Diagnose der Diagnostik: Beiträge zur Diskussion der psychologischen Diagnostik in der Verhaltensmodifikation* (S. 71-102). Stuttgart: Klett.
- Wewetzer, K.H. (1964). Intelligenztests für Kinder. In R. Heiß (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik* (= Handbuch der Psychologie, Bd. 6) (S. 200-225). Göttingen: Hogrefe.
- Wewetzer, K.H. (1972). *Intelligenz und Intelligenzmessung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Widdel, H. (1977). *Attribuerungsfragebogen für Erfolg und Mißerfolg in der Schule für 5.-7. Klassen (AEM 5-7)*. Weinheim: Beltz. (a)
- Widdel, H. (1977). *Fragebogen zur Erfassung des schulischen Leistungsmotivs für 5. bis 7. Klassen (FSL 5-7)*. Weinheim: Beltz. (b)

- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (1981). *Angstfragebogen für Schüler (AFS)*. Braunschweig: Westermann, 6. Aufl.
- Wieczerkowski, W. & Schumann, M. (1982). Klassische Testtheorie. In K.J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Bd. 1* (S. 41-58). Düsseldorf: Schwann.
- Wieczerkowski, W. & Wagner, H. (1985). Diagnostik von Hochbegabung. In R.S. Jäger et al. (Hrsg.), *Tests und Trends 4* (Jb. d. Päd. Diagn.) (S. 109-134). Weinheim: Beltz.
- Wieczerkowski, W. & zur Oeveste, H. (1982). Zuordnungs- und Entscheidungsstrategien. In K.J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Diagnostik, Bd. 2* (S. 919-951). Düsseldorf: Schwann.
- Wiggins, J.S. (1973). *Personality and prediction: Principles personality assessment*. Reading, Mass.: Addison & Wesley.
- Witzlack, G. (1987). Theoretische Grundlagen und Methoden der pädagogisch-psychologischen Diagnostik in der Schule. In G. Witzlack, J. Guthke, Ch. Jäger, H. Klemm, & G. Matthes (Hrsg.), *Einführung in die Psychodiagnostik in der Schule* (S. 13-76). Berlin: Volk und Wissen, 4. Aufl.
- Wong, B.Y.L. (1985). Metacognition and learning disabilities. In D.L. Forrest-Pressley, G.E. MacKinnon & T.G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition, and human performance, Vol. 2: Instructional practices* (pp. 137-180). Orlando, FL: Academic Press.
- Wottawa, H. (1980). *Grundriß der Testtheorie*. München: Juventa.
- Wottawa, H. & Hossiep, R. (1987). *Grundlagen psychologischer Diagnostik. Eine Einführung*. Göttingen: Hogrefe.
- Wundt, W. (1913). *Grundriß der Psychologie*. Leipzig: Engelmann, 11. Aufl.
- Zielinski, W. (1980). *Lernschwierigkeiten. Verursachungsmomente, Diagnose, Behandlungsansätze*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zielinski, W. (1987). Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten und Möglichkeiten ihrer Behebung. In A. Kormann (Hrsg.), *Beurteilen und Fördern in der Erziehung* (S. 122-139). Salzburg: Müller.
- Zielinski, W. & Schneider, W. (1986). Diagnostische Möglichkeiten bei Lese- und Rechtschreibschwächen - Folgerungen aus der Forschung. In K. Ingenkamp & R.S. Jäger (Hrsg.), *Tests und Trends 5* (Jb. d. Päd. Diagn.) (S. 38-62). Weinheim: Beltz.
- Zimmermann, K.W., Kornmann, R. & Lorenz, A.L. (1971). *Der HAWIK bei lernbehinderten Sonderschülern*. Oberbiel: Jarwik.



# 8. Personenregister

- Abel, J. 160f.  
Abels, D. 188f.  
Ahrbeck, B., 132  
Ahrens, H.J. 48, 341, 360  
Al-Zoubi, A. 84, 92  
Allehoff, W.H. 193ff., 200  
Allhoff, B. 226, 229  
Allinger, U. 221, 224, 226ff.  
Amelang, M. 25, 36  
Amthauer, R. 120, 172, 177, 183  
Anastasi, A. 46, 123  
Anderson, N.H. 312  
Andre, A. 200  
Arnold, W. 184, 189  
Aurin, K. 114, 157ff., 224  
Avenarius, H. 109  
Ayres, J. 273  
Averina, I. 172  
Bachmann, U. 120, 123  
Baier, H. 240  
Baldwin, M.W. 317  
Ballstaedt, S.P., 337  
Bangen, R. 112  
Bartenwerfer, H. 31, 184f., 188, 233  
Bartram, M. 190, 192, 208, 211  
Bartussek, D. 25, 36  
Baud, U. 123  
Baudisch, W., 239  
Baumann, E. 175f.  
Baumgärtel, F. 207, 209, 211  
Bäumler, G. 176, 184  
Bayertz, K. 238  
Bechmann, M. 115, 121  
Becker, P. 110, 113, 152  
Beckmann, H.K. 218  
Beerman, L. 280  
Berbig, E. 208  
Berg, D. 186  
Bethäuser, H. 197, 200, 221, 224  
Betz, D. 268  
Bickel, H. 226  
Biglmaier, F. 268  
Binder, A. 202f., 207  
Binet, A. 12, 34, 89, 237f.  
Birch, J.W. 287  
Bittner, R. 33, 282, 285  
Bleidick, U. 236  
Bloom, B.S. 220  
Boerner, K. 357  
Bondy, C. 115f., 123, 261  
Booth, J.F. 333  
Borchert, J. 276  
Borgida, E. 309  
Borkowski, J.G. 29, 242  
Bortz, J. 41  
Bourdon, B. 185, 189  
Brambring, M. 226  
Breuninger, H. 268  
Brickenkamp, R. 108, 115, 123, 185f.,  
188f., 212  
Brophy, J.E. 218  
Bröse, B. 239  
Brown, A.L. 56f., 142, 242, 267, 271  
Brunswik, E. 311  
Buggie, F. 207  
Bundschuh, K. 237, 239f., 245, 248,  
268  
Bunge, M. 305  
Burgmayer, S. 272f.  
Burt, C. 25f.  
Büssing, A. 123  
Butsch, Ch. 177  
Campioni, J.C. 242f.  
Cariglia-Bull, T. 242f.  
Caruso, M. 87  
Cattell, J. 27f., 94, 141ff., 145f., 149,  
152, 154, 193, 207  
Cattell, J. McK. 13  
Clancey, W.J. 324, 327  
Clark, W.W. 124  
Clauß, G. 41  
Cleve, H. 238  
Cohn, S.J. 288  
Conrad, W. 27, 46, 172, 175f.  
Cooley, W.W. 228  
Cronbach, L.J. 16f., 34, 58, 223f.,  
286, 300f., 333  
Dahbashi, A. 276  
Dahl, G. 133f.  
Dahme, G. 287  
Darwin, C. 11  
Davidson, J.E. 21, 32, 35f.  
Dawes, R.M. 306  
de Finetti, B. 307  
DeVree, J.K. 315  
Diemand, A., 87  
Dietel, B. 273f.  
Dieterich, R. 68, 77, 93  
Dingel, W. 186  
Doherty, M.E. 317  
Dony, M. 134  
Dörner, D. 316

- Dreesmann, H. 219  
 Düker, H. 182, 189  
 Dumke, D. 218  
 Ebbinghaus, H. 11, 34  
 Eberle, G. 172  
 Ebner, H. 41  
 Edelstein, W. 218  
 Edwards, W. 308, 312, 315  
 Eggert, D. 125, 131f., 152, 261  
 Einhorn, H.J. 314, 317f.  
 Eisebitt, R. 159f., 170, 214  
 Ellger-Rüttgardt, S. 236  
 Engelbrecht, W. 221, 226f.  
 Erlwein, M. 186  
 Eser, K.H. 186  
 Evans, L. 114  
 Ewert, O. 29  
 Eysenck, H.J. 26, 207, 323  
 Faber, E. 228  
 Facaoaru, C. 23, 33, 35f., 282, 285  
 Faßnacht, G. 102  
 Fay, E. 177  
 Feger, B. 280, 288, 290  
 Fehnmann, U. 329  
 Feldhusen, J.F. 21  
 Festinger, L. 317  
 Feuerstein, R. 84, 268  
 Fickert, H. 119f.  
 Fingerhut, W. 157, 220  
 Fischer, G.H. 46, 78, 83, 139  
 Fischer, H. 177  
 Fischhoff, B. 316  
 Fishburn, P.C. 315  
 Fisseni, H.J. 108, 245, 251, 334, 338,  
 347, 349, 355, 357, 360ff.  
 Fittkau, B. 201, 207  
 Flammer, A. 17  
 Flavell, J.H. 242, 271  
 Forer, B.R. 341  
 Freud, S. 97  
 Fried, L. 264  
 Friedrich, R. 114  
 Funke, U. 226  
 Fürntratt, E. 176  
 Gadenne, V. 319, 333  
 Gaedike, A.K. 165, 169, 173, 217,  
 219, 234  
 Gagné, F. 21  
 Galton, F. 11ff.  
 Gaensslen, H. 41  
 Gardner, H. 19f., 32, 84, 288  
 Gärtner-Harnach, V. 207  
 Gaußmann, A., 12  
 Gaußmann, A., 151  
 Gebert, A. 113  
 Geisel, B. 208  
 Geisler, H.-J. 162, 170, 173  
 Gigerenzer, G. 15, 48  
 Glanzmann, P. 208  
 Gleser, L.J. 16f., 224, 286, 300f., 333  
 Goldfried, M.R. 295  
 Good, T.L. 218  
 Gosslar, H. 208  
 Gözülü, L. 91, 147, 149  
 Graumann, C.F. 95  
 Grisseemann, H. 240  
 Groffmann, K.J. 12, 19, 102, 108, 212  
 Guilford, J.P. 22ff., 36, 97, 167, 178,  
 180, 194, 278, 282  
 Gulliksen, H. 46  
 Guthke, J. 38, 84ff., 92, 140  
 Harnach, V. 317  
 Haenisch, H. 159f.  
 Hagen, E. 162, 208, 285, 290  
 Halpern, D.F. 307, 310  
 Hampton, J.M. 307  
 Hany, E.A. 21, 33f., 165, 282f.,  
 285ff., 289, 340  
 Hardesty, F.P. 115, 124, 126, 151  
 Hartje, W. 123  
 Hartmann, H. 245, 332, 335f., 338ff.,  
 360ff.  
 Hasemann, K. 97, 99, 102  
 Hasselhorn, M. 243f., 273  
 Hatch, T. 84  
 Haubl, R. 338, 362  
 Haferkamp, W. 202  
 Heck-Möhling, R. 153, 187, 189  
 Heckhausen, H. 280, 377  
 Heiß, R. 336  
 Heller, K.A. 14ff., 18f., 21, 34, 41,  
 102, 104, 108, 112, 114, 147,  
 156ff., 162, 165, 169f., 172ff., 179,  
 183, 185, 188, 193, 215, 219, 221,  
 224, 226ff., 232ff., 238f., 245, 259,  
 261, 265, 280, 282f., 290, 301ff.,  
 378  
 Helmke, A. 219  
 Henry, V. 12  
 Herbig, M. 78  
 Hermans, H.J.M. 192  
 Hermelin, B. 20  
 Herrmann, T. 14  
 Heyse, H. 219  
 Hiltmann, H. 212  
 Hochhausen, R. 151  
 Hoepfner, R. 23  
 Hofer, M. 97, 333

- Hoffman, M.B., 310  
 Hogarth, R.M. 314, 317f.  
 Holtz, K.L. 243  
 Holzkamp, K. 334f.  
 Hopf, D. 218  
 Horn, R. 93, 110, 113, 152, 220  
 Horn, W. 153ff., 158ff., 172  
 Hornke, B. 172  
 Horst, P. 46  
 Hospelt, C. 170  
 Hospelt-Renette, C. 171  
 Hubel, S. 35, 274, 276  
 Huber, G.L. 333  
 Hylla, E. 12, 173  
 Ingenkamp, K. 12, 14, 93, 153, 212  
 Ingram, A.L. 35  
 Irlle, M. 193f., 200  
 Jacobs, B. 377f.  
 Jäger, Ch. 48, 84f., 239  
 Jäger, O.A. 24, 48, 145, 149, 167,  
 170, 178, 282  
 Jäger, R.S. 16, 48, 77f., 93, 109,  
 115, 182, 202f., 208, 212, 215,  
 219, 222, 245, 290, 292, 298, 305,  
 322, 329f., 333f., 336  
 Janke, W. 214, 228  
 Janowski, A. 201, 207  
 Jaspén, N. 157  
 Jensen, M.R. 28f., 84  
 Johnson, L.J. 280  
 Jopt, U.J. 190  
 Jöreskog, K.G. 169  
 Kaemmerer, W. 382  
 Kahneman, D. 308f., 333  
 Kail, R. 20, 26, 35f., 169f., 213  
 Kaminski, G. 14, 106f., 294f., 305  
 Kanfer, F.H. 382  
 Kant, I. 330  
 Karnes, M.B. 280  
 Kastner, M. 159f.  
 Kautter, H. 239f., 244, 265, 276  
 Keller, G. 202f., 207  
 Kent, R.N. 295  
 Kerekjarto, M. 122  
 Keßler, B.H. 108  
 Keupp, H. 331  
 Kierdorf, B. 172  
 Kiphard, E.J. 177  
 Klaghofer, R. 159f.  
 Klauer, K.J. 276  
 Klauer, K.J. 48, 77f., 83, 93, 235,  
 237, 268ff., 276, 305  
 Klayman, J. 317  
 Kleber, E.W. 133, 184, 189, 245, 263  
 Kleber, G. 189  
 Kluck, M.L. 344, 357, 362  
 Kluwe, R.H. 271, 376, 380  
 Knaack, R. 112f., 115  
 Knopf-Jerchow, H. 276  
 Kobi, E.E. 15  
 Koch, U.K. 280  
 Kormann, A. 133, 140, 235, 264, 268  
 Kornadt, H.J. 94  
 Kornmann, R. 122, 236, 239, 241,  
 245, 258f., 261, 264f., 268, 276,  
 336, 357  
 Kotovsky, K. 286  
 Kraak, B. 173  
 Abel, J. Krampen, G. 192  
 Krantz, D.H. 312  
 Krapp, A. 17, 217, 219, 222, 235,  
 241, 293, 295, 299ff., 319, 333,  
 354, 378  
 Krathwohl, D.R. 220  
 Kratzmeier, H. 110, 113, 152, 172  
 Krause, A. 29  
 Kretschmann, R. 208, 211  
 Krohne, H.W. 378, 381  
 Kroll, J. 238  
 Krüger, H. 341  
 Kruglanski, A.W., 317  
 Kubinger, K.D. 82f., 124, 126, 133ff.,  
 140, 152, 171, 261  
 Kuhl, J. 377  
 Kühn, R. 153, 157, 173, 190, 205  
 Kvale, S. 14  
 Lambert, B. 165  
 Langer, I. 330  
 Langer, I. 101f.  
 Langfeldt, H.P. 77, 157, 220, 222,  
 224, 226, 237, 268, 276  
 Langfeldt-Nagel, M. 147, 149, 159,  
 217  
 Langhorst, E. 97, 102  
 Lauber, H. 115, 151  
 Lauth, G.W. 149, 271f.  
 Laux, L. 208  
 Lederle-Schenk, U. 147  
 Lee, S. 20  
 Lehneis-Klepper, G. 219  
 Lehwald, G. 278, 282, 288  
 Leichner, R. 292ff., 333  
 Lenk, H. 319  
 Lenz, W. 238  
 Lewin, K. 215  
 Lichtenstein, S. 310f., 313, 316  
 Liebert, R.M. 377  
 Liebich, W. 208

- Lienert, G. 48, 63, 77, 88, 93, 119f.,  
 122, 169, 173f., 176, 182, 189  
 Liman, E. 131f.  
 Lindman, H. 312  
 Lindquist, E.F. 46  
 Littig, K.E. 210, 212  
 Lockowandt, O. 259  
 Lohnes, P.R. 228  
 Lommatzsch, E.M. 132  
 Lord, F.M. 78  
 Lorenz, J.H. 122, 268  
 Lotz, W. 280  
 Löwe, A. 259, 261  
 Lowery, C.R. 341  
 Lukesch, H. 218  
 Magnusson, D. 46  
 Mainberger, U. 180, 182  
 Mandl, H. 17, 217, 219, 222, 333  
 Marjoribanks, K. 218  
 Marschner, G. 147, 160, 189  
 Masendorf, F. 208, 211  
 Matarazzo, J.D. 115f., 119ff., 123  
 Maxwell, S. 29  
 Medley, D.M. 96  
 Meehl, P.E. 221, 306, 341  
 Meili, R. 32, 302  
 Meister, H. 259  
 Meister, H. 236, 276  
 Menacher, P. 280  
 Michael, W.B. 222  
 Michel, L. 46, 102, 108, 212  
 Mierke, K. 18, 183  
 Minsel, W.R. 333  
 Mittenecker, E. 94  
 Mitzel, H.E. 96  
 Möbus, C. 90ff.  
 Möhling, R. 187, 189  
 Mohr, V. 175f.  
 Mönikes, D. 149  
 Mönks, F.J. 21, 282, 288  
 Montgomery, H. 315  
 Moore, P.G. 307  
 Moosbrugger, H. 77f., 186  
 Morris, L.W. 377  
 Müller, H. 77, 114, 212, 259, 336  
 Munz, W. 132, 263  
 Murken, J.D. 238  
 Murray, H. 97  
 Mynatt, C.R. 317  
 Nagel, B. 172  
 Nestle, W. 240  
 Neubauer, W. 378  
 Neuhäuser, G. 238  
 Neukäter, H. 243, 271  
 Nickel, H. 104, 201, 207, 235, 245..  
 251, 301ff., 332, 378  
 Nisbett, R.E. 308f., 359  
 Nollau, W. 228  
 Novick, M.R. 78  
 Nuber, F. 264  
 O'Connor, N. 20  
 O'Sullivan, J. 242  
 Oehlschlägel, J. 186  
 Orgass, B. 123  
 Ort, B. 48  
 Osterland, J. 101, 141f., 152, 253  
 Oswald, W.D. 35, 150ff.  
 Otto, J. 165  
 Parsons, T. 331  
 Patry, J.L. 305, 354  
 Pauli, R. 153, 184  
 Pawlik, K. 14, 121, 134, 184, 295, 333  
 Pearson, K. 40  
 Peck, V.A. 242  
 Pegnato, C.W. 287  
 Pellegrino, J.W. 20, 26, 35f., 169f.,  
 213  
 Perleth, Ch. 35, 150f., 168ff., 179,  
 274, 276, 285  
 Perrez, M. 305, 340, 354  
 Petermann, F. 207  
 Petermann, U. 207  
 Petillon, H. 212  
 Phillips, L.D. 308  
 Pitz, G.F. 316  
 Popper, K.R. 316  
 Pressley, M. 242f.  
 Priester, H.J. 116, 118ff., 122ff., 126  
 Prystav, G. 377  
 Puls, M. 165  
 Pulver, U. 330  
 Putz-Osterloh, W. 282, 285  
 Raatz, U. 187, 189  
 Räder, E. 87  
 Rapoport, A. 118, 316  
 Rauchfleisch, U. 120, 123, 186  
 Rauer, W. 201, 207  
 Rausche, A. 204ff., 208  
 Raven, J.C. 110  
 Rebmann, W. 264  
 Reichenbecher, H. 221, 224  
 Reinartz, A. 267  
 Reitan, R. 150  
 Rennen-Allhoff, B. 165  
 Renzulli, J.S. 21, 282  
 Rexilius, G. 14  
 Rich, C.C. 114  
 Riediger, B. 264

- Riegel, R.M. 120  
 Robinson, A. 287  
 Roeder, P.M. 220  
 Roether, D. 85  
 Rollett, B. 190, 192  
 Rosemann, B. 16f., 41, 104, 147, 160,  
 215, 219f., 222ff., 226, 229, 235,  
 301ff.  
 Rosenberger, E. 346  
 Ross, L. 308f., 359  
 Rost, D.H. 78, 83, 113, 202  
 Roth, E. 35, 150ff.  
 Rüdiger, D. 224  
 Rüppell, H. 285  
 Sachs, N.J. 316  
 Salzgeber, J. 336  
 Samski, C.S. 239  
 Sarason, I.G. 377  
 Sarimski, K. 273  
 Savage, L.J. 312  
 Sawyer, J. 306  
 Schaffner, P. 208  
 Schafheutle, R. 208  
 Schallberger, U. 131  
 Schaller, S. 110, 113, 152  
 Scheblanowa, H. 172  
 Scheerer-Neumann, G. 268  
 Scheller, R. 121, 124, 333  
 Schiebler, K. 376  
 Schilling, F. 177  
 Schirmacher, A. 131f., 264  
 Schlee, J. 14f., 236, 276, 278  
 Schmalt, H.D. 192, 377  
 Schmid, F.W. 330  
 Schmidt, I. 84f., 87  
 Schmidt, L.R. 334ff., 360  
 Schmidt-Rogge, I. 151  
 Schmidtke, A. 110, 113, 152  
 Schmitz, G. 268  
 Schneider, W. 242f., 268  
 Schönpflug, W. 87  
 Schoppe, K.J. 177ff., 181  
 Schrader, F.W. 219  
 Schraml, W. 105  
 Schröder, U. 240, 243, 271  
 Schroiff, M. 282, 285  
 Schubö, W. 41  
 Schuck, K.D. 132, 261  
 Schuker, G. 35, 274, 276  
 Schuler, H. 87, 226  
 Schulz v. Thun, F. 101f.  
 Schumacher, D. 109  
 Schumacher, G. 207  
 Schumacher-Merz, I. 109  
 Schümann, M. 77  
 Schwarzer, Ch. 98f.  
 Schwarzer, R. 98f.  
 Scroko, J. 123  
 Seidl, H. 200  
 Seitz, W. 204ff., 208  
 Selg, H. 324f.  
 Shenkel, R.J. 341  
 Shertzer, B. 97  
 Siegler, R.S. 286  
 Sierwald, W. 150f., 285  
 Simon, T. 12, 237f.  
 Simons, H. 90ff.  
 Simonton, D.K. 23  
 Slovic, P. 308, 310f., 313, 316, 333  
 Snow, R.E. 17, 223  
 Snyder, B.L. 242f., 341  
 Sommer-Stumpfenhorst, N. 268  
 Spada, H. 83  
 Spearman, C. 25, 27, 29f., 56f., 110,  
 112, 142, 144, 267  
 Spitznagel, A. 94, 334f., 337f., 342,  
 361f.  
 Stäcker, K.H. 341, 360  
 Stadler, M. 336  
 Stanley, J.C. 285  
 Stapf, K.H. 87  
 Steffens, K. 147, 161, 170, 215, 224,  
 226  
 Steingrüber, H.J. 176, 302  
 Stern, W. 12, 19, 89, 237, 323  
 Sternberg, R.J. 21, 24, 32ff., 242  
 Stone, S.C. 97  
 Storz, L. 265  
 Strack, F. 308, 310  
 Strittmatter, P. 377f.  
 Stumpf, H. 177  
 Sturm, W. 123  
 Sührig, H. 133  
 Sührig, S. 133  
 Suhrweier, H. 239  
 Svenson, O. 315f.  
 Tack, W.H. 224, 300  
 Tannenbaum, A.J. 21, 282  
 Taschinski, R. 114  
 Tent, L. 14, 31, 155ff., 233  
 Terman, L. 12  
 Tewes, U. 124, 126f., 129ff., 134,  
 151, 207, 253, 261, 263  
 Thiel, R. 202f., 207  
 Thomae, H. 106, 337, 349, 354  
 Thomas, H. 307  
 Thorndike, R.L. 25, 30, 96, 162

- Thurstone, L.L. 20, 25, 29ff., 153f.,  
 157, 159, 167, 172, 174  
 Tismer, K.G. 97, 106ff., 251  
 Tismer-Puschner, I. 108, 251  
 Titze, I. 127, 129ff., 134, 253, 263  
 Todt, E. 195ff., 200  
 Towson, S.M.J. 317  
 Treumann, K. 220  
 Trost, G. 222, 226  
 Trudewind, C. 218  
 Tücke, M. 208, 211  
 Tucker, L.R. 311  
 Thurner, F. 207  
 Turski, J. 200  
 Tversky, A. 308f., 312, 333  
 Tweney, R.D. 317  
 Überla, K. 227  
 Undeutsch, U. 192  
 v. Saldern, M. 212  
 v. Kardorff, E. 331  
 Vernon, P.E. 25f.  
 Wagner, H. 207, 248, 279, 285, 290  
 Wagner, J.W.L. 192, 207  
 Waldmann, M. 33, 35f., 278, 290  
 Waldow, M. 14  
 Wallasch, R. 134  
 Wallsten, T.S. 316  
 Wason, P.C. 316  
 Wechsler, D. 19, 27, 88, 115f., 118,  
 120ff., 133f., 152  
 Wegener, H. 238  
 Weible, K. 197, 200  
 Weidenmann, B. 219, 235, 333  
 Weiner, B. 191, 217  
 Weinert, F.E. 33, 35f., 214, 218f.,  
 278, 290  
 Weingart, P. 238  
 Weinläder, H. 165, 173, 234  
 Weisberg, R.W. 24, 36  
 Weise, G. 212  
 Weiß, R. 141ff., 145ff., 152, 253  
 Wellman, H.M. 242  
 Wendeler, J. 15, 268  
 Westhoff, K. 344, 357, 362  
 Westmeyer, H. 298, 303ff., 320, 324,  
 349  
 Wewetzer, K.H. 27f., 124  
 Widdel, H. 191f.  
 Wiczercowski, W. 77, 102, 201, 207,  
 222, 279, 290  
 Wiedl, K.H. 149  
 Wiggins, J.S. 220ff.  
 Witzlack, G. 84  
 Wohlrab, U. 84, 86f.  
 Wong, B.Y.L. 244, 273  
 Wottawa, H. 77  
 Wundt, W. 11ff., 325  
 Wurst, E. 82, 134f., 140, 152, 261  
 Zielinski, W. 268  
 Zietz, K. 341  
 Zimmermann, B. 122  
 Zumkley, H. 94  
 zur Oeveste, H. 222

# 9. Sachregister

- Abbauindex 121
- Abbildungsfunktion 45
- Abstraktionsfähigkeit 261
- Adaptives Testen 138
- Aggressives Verhalten 268
- Ähnlichkeitsfehler 97
- Akzelerationsmodell 285
- Algorithmus 303
- Allgemeinbegabung 154
- Allgemeine Intelligenz 27, 110ff., 125ff., 142, 144, 151ff., 162, 260f.
- Alpha-Fehler 16
- Alternativhypothesen 345
- Anamnese 102f., 107, 247, 342f.
- Anforderungsprofil 228
- Angst 201
- Anschauungsgebundenes Denken 167
- Anstrengungsvermeidungstendenz 190
- Aphasiesyndrom 121
- Application (Sternberg) 35
- Approximative Expertenabstimmung 224
- Aptitude-Treatment-Interaction (ATI) 17
- Äquivalenznormen 89
- Äquivalenz von Tests 57
- Arbeitsorgfalt 184
  - verhalten 182, 202, 268
- Arithmetisches Denken 167
- Attribuierungstendenz 191
- Aufgabenunabhängigkeit 59
- Aufmerksamkeit 182
- Aufnahmediagnostik 236, 244
- Auftraggeber 293, 296, 329, 332, 334f., 338, 342f., 353ff.
- AUKL (Automatische Klassifikation) 227
- Ausländerkinder 114, 142ff., 147, 149, 261, 264, 268
- Barnum-Effekt 341, 361
- Bayes-Theorem 312f.
- Bedingungsfaktoren der Schulleistung/  
des Schulerfolges 217
- Bedingungsselektion 16
- Befund 335, 337, 349f., 353
  - skizze 254f, 349ff., 356
- Begabung 18f.
- Begabungsdiagnose 215
  - potenzen 149
- Belastbarkeit 129, 184
- Beobachtungsverfahren 94f.
- Beratung 222f.
- Beratungsanlaß 362, 374
  - gespräch 103, 259
- Beschreibungsmodi 95, 98
- Beta-Fehler 16
- Beurteilungsbogen 98f.
  - maßstäbe 225
- Beziehungserkennen 162
- Bezugsnormen 76
- Biographische Analyse 283
- Bipolare Skala 102
- Bitransitivität 47
- Branched-Testing 138
- Chance-Configuration-Theorie 23
- Check-list-Verfahren 98
- Closure 154, 159
- Comparison (Sternberg) 35
- Cronbachs  $\alpha$  58
- Curriculum 218
- Datenmodell 45
  - quelle 347, 350
  - schutz 330, 338
  - verarbeitungsstrategie 221
- Deckeneffekt 284
- Defektologie 239
- Deklaratives Wissen 33
- Denkfähigkeit 154, 159, 261
  - inhalte 22
  - kompetenz 274
  - operationen 22
  - produkte 22
- Denkprozesse
  - divergente 23, 180
  - konvergente 23
- Determinanten des sozialen Lernumfeldes 215
- Diagnose 213, 292f., 301f., 318, 320, 324ff., 349f., 356
- Diagnose-Prognose-Ansatz 214, 216
- Diagnosebogen 98f.
- Diagnostik
  - eindimensionale 263
  - mehrdimensionale 263
  - multidimensionale 244
  - treatmentabschließende 300
  - treatmentbegleitende 300
  - treatmentbezogene 299
- Diagnostische Fragestellung 350
  - Informationsgewinnung 102
  - Kompetenz 305
  - Situation 294
  - Strategie 293
  - Zielsetzung 250, 343, 355
- Diagnostischer Prozeß 292ff.

- Algorithmus 303
- Gütekriterien 297
- Kommunikation 332
- Komponenten 293ff.
- Zielsetzungen 295
- Diagnostisches Interview 103
- Diagnostisches Programm (Guthke) 86
- Differentielle Fähigkeitstests 29, 172f.
- Differenzierungsfähigkeit eines Tests 54, 71, 74
- Diskriminanzanalyse 227
- Diskriminationsbereich 263
- Dokumente 283
- Doppelbeleg 107
- DP-Faktoren 22
- Drei-Ringe-Modell (Renzulli) 21
- Durchführung (diagn. Untersuchung) 251
- Durchhaltevermögen 129
- Effektivität 287
- Eichstichprobe 72, 88
- Eichung 88
- Eigenschaftsliste (check-list) 99
- Eignungswahrscheinlichkeit 230f.
- Einfallsreichtum 178
- Einschätzung (rating) 98
- Einsichtsprobleme 32
- Einzelbefund 301, 337, 349, 356, 360
- Einzelfalldiagnose 279
  - -gespräch 105
  - -hilfe 15, 18, 236
- Empirisches Relativ 42
- Entscheidung 64, 213, 263, 293, 310, 315, 325ff., 334f., 350f.
  - investigatorische 300
  - psychologische 91
  - terminale 300
- Entscheidungsfehler 323
  - -findung 286
  - -prozeß 300f., 338
  - -strategie 222, 301, 345, 349
- Entwicklungsdiagnostik 278
  - -hilfe (individuelle) 280
  - -störung 125
  - -verzögerung 261
- Ergebnisdarstellung 251
- Erklärungsfunktion 216
- Erklärungshypothese 248, 321ff., 328, 343ff., 353, 357, 363, 369, 376
- Erwartungswert 39
- Erziehungsstil 209
  - -verhalten 209
- Evaluation 260, 340
- Exploration 102f., 107
- Fähigkeitsmodell (Förderdiagnostik) 268
  - parameter 79
  - -profil 231
  - -tests 283ff.
- Fair-share-Konzept (Testfairneß) 92
- Faktorenanalyse 64, 69
  - -theorie (Englische Schule) 25
  - -theorien der Intelligenz 22ff.
- Familiäre Sozialisationsfaktoren 218
- Fehler, systematischer 52
  - unsystematischer 52
- Fehlerquellen bei Beobachtung und Beurteilung 96
- Fehlerwert 52f., 59
- Feststellungshypothese 248, 321, 323, 328, 344, 363, 369
- Flexibilität 271
- Flexibility of Closure (Closure 2) 32
- Flüssige Intelligenz 27
- Förderdiagnostik 14, 142, 236f., 268
- Fragebogendaten 283
  - -technik 103
- Fragestellung (diagn.) 245, 257, 355
- Frageotypen (Exploration) 104
- Fremdrating 283
- Funktionsstörung 273
- Gedächtnisstrategie 274
- Gehörlose 112, 114
- Gelegenheitsbeobachtung 97
- Geltungsbereich eines Tests 71
- General Crystallized Ability Factor (GC-Factor) 28
- General Fluid Ability Factor 27
- Generalfaktorenthorie (Spearman) 25
- Gesamtbefund 256, 302, 337, 347, 349ff., 360, 371, 381
- Gesetze (psychologische) 326f., 327
- Gesetzesaussage 324
- Gespräch (diagnostisches) 106
- Gestaltauffassung 154
- Good Strategy User Modell 242
- Graphische Schätzskaala 101
- Grenzwertmethode 263
- Grobablesung (Screening) 286
- Grundintelligenz 142, 145, 151
- Gruppenfaktoren 25
- Gültigkeit, s. Validität
- Gutachten 334ff., 353ff., 382
  - Aufbau 355
  - mündliches 336
  - schriftliches 336
  - Struktur 359
- Halo-Effekt 97
- Hauptgütekriterien 48
- Heterogenität eines Tests 68



- Hierarchische Intelligenzstrukturtheorie (Vernon) 25f
- Hirnorganische Störungen 186
- Hirnschädigung 261
- Hochbegabte Schüler 34f., 282
- Hochbegabtenidentifikation 279f., 290
- Hochbegabung 170, 172, 277, 289
- Hochbegabungsdiagnostik 277ff., 282
  - diagnostischer Prozeß (Einzelfallhilfe) 290
- Hofeffekt 97
- Homogenität eines Tests 68
- Hörgeschädigte 110ff., 148, 185, 188
- Hypothese (diagnostische) 248, 301f., 316ff., 320ff., 345f., 349ff., 357
- Hypothesenbildung 248, 257
  - -entscheidung 254, 356, 380
  - -prüfung 254, 369
- Idealnorm 76
- Identifikation Hochbegabter 284, 286
- Identitätskonzept (Testfairneß) 91
- Idiot-Savant 20
- Induktives Denken 33, 112, 268f.
- Inference (Sternberg) 35
- Inferenz (Diagnostik) 98
- Inferenzstatistik 39
- Informationsverarbeiter 315
  - -verarbeitung 14, 33, 308, 314, 317
  - -verarbeitungsgeschwindigkeit 35, 150, 242
- Insight-Skills (Sternberg) 33
- Integrierende Hirnfunktion 129
- Intelligenz 19
  - -alter 237
  - -modell (multiples) 19
  - -modell von Jäger 24, 145
  - -quantität 135
  - -quotient 237
  - -strukturmodell (Guilford) 22f.
  - -tests 11, 110ff., 283
- Interaktiver Beratungsprozeß 224
- Interessen 194, 196, 197
  - berufsbezogene 196
  - Freizeit- 196
  - -tests 200
- Interindividuelle Differenzen 11, 13
- Interpersonale Intelligenz 21
- Interpretationsphase 96
- Interventionshypothese 257
- Intrapersonale Intelligenz 21
- Inventarisieren 14
- Investigatorische Entscheidung 224
- Irrtumswahrscheinlichkeit 62, 262
- Itemanalyse 72f.
  - -bias 91
  - -charakteristik 80
  - -pool 71
- Items
- binäre 58
- polychotome 83
- Itemselektion 73
  - -unabhängigkeit 79
- Justification (Sternberg) 35
- Katamnese 260
- Kausalattribution 191
- Klassifikation 16, 219, 222
- Klassische Testtheorie 46, 48
- Klinische Vorhersage 221
- Kognitive Kompetenz 21
  - Lernleistungsbedingungen 217
  - Modifikation 268
  - Persönlichkeitsmerkmale 217, 282
  - Strategie 242
  - Schülermerkmale 215
- Kognitiver Komponenten-Ansatz (Sternberg) 32
- Kommunikation 335, 354
- Komponenten-Subtheorie 33
- Konfidenzintervall 61f.
- Konsistenz
  - -analyse 56
  - -koeffizient 60
- Konstitutionelle Bedingungen 215
- Konstrukt 67
- Konstruktive Fähigkeiten 167
- Kontrastfehler 97
- Kontrollstrategie 271
- Konzentration 182, 184ff., 268
- Konzentrationsschwäche 147
  - -tests 189
  - -vermögen 129
- Körperlich-kinästhetische Intelligenz 21
- Körperliche Entwicklung 106
- Korrelationskoeffizient 40
- Kovarianz 40
- Kreative (soziale) Umwelt 24
- Kreative Persönlichkeit 24
- Kreativer Prozeß 24
- Kreatives Produkt 24
- Kreativität 24, 178, 180
- Kreativitätsforschung 22ff.
  - -messung 22
  - -tests 181f., 283ff.
- Kristallisierte Intelligenz 28
- Kriterien zur Hypothesenprüfung 249
- Kriterium 216, 219
- Kriteriumsleistung 219
  - -orientierte Diagnostik 14

- Kritische Lebensereignisse 21
- Kritischer Diskriminationsbereich 263
- Kuder-Richardson-Formeln 56, 58
- Kulturfairneß 149
- Kurzgutachten 258, 337, 372
- Kurzzeitleerntest 85
- L-Daten 94
- Längsschnittbetrachtung 106
- Langgutachten 337
  - zeitlerntest 85
- Legasthenie 142f., 147
- Lehrer-Schüler-Beziehungen 210
- Lehrercheckliste 283
  - -verhalten 208
- Leistungsdisposition 19
  - -motiviertheit 155
  - -störung 272
  - -vermögen unter Zeitdruck 129
- Lernbehinderte Schüler 131, 139, 142, 149, 239, 243
  - -behinderung 236, 240f.
  - -fähigkeit 84
  - -gewinn 85
  - -kompetenz 274
  - -potenz 84, 92
  - -quotient 135
  - -sensible Meßverfahren 278
  - -techniken 202
  - -test 84
- Lernumfeld 17, 218
  - soziales 18
- Lernumwelt (Tests) 211f.
  - -verhalten 268
  - -zielmodell (Förderdiagnostik) 268
- Lese-rechtschreibschwache Schüler 268
- Level I (Intelligenz) 29
- Level II (Intelligenz) 29
- Literaturhinweise 36, 41, 48, 77, 78, 83, 87, 93, 102, 108, 212, 235, 276, 290, 333, 362
- Logisch-mathematische Intelligenz 21
- Logischer Fehler 97
- Logistisches Modell 79
- Lokale stochastische Unabhängigkeit 54, 79, 86
- Mapping (Sternberg) 35
- Maximum-Likelihood-Schätzung 80
- Mechanisch-technisches Verständnis 173
- Median 39
- Mehrfachbeleg 107
- Memory (Intelligenzfaktor) 31
  - -fehler 61, 76
  - -instrument 283f.
  - -modell 45, 47
- Messung 14, 37, 41f., 45
- Meßverfahren, äquivalente 55
  - parallele 55
- Metakognition 242, 244, 271, 273
- Metakognitive Kompetenz 35
- Metakognitives Wissen 243, 274
- Metakomponenten 33
  - der kognitiven Kontrolle 282
- Methodenprobleme 213
- Milieuschädigung 261
- Minderbegabung 236, 238
- Mittelwert 38
- Mixed-Rasch-Modell 83
- Modalwert 39
- Moderatoren 215f., 230
- Modifikationsstrategie 295, 319, 322, 325, 354
- Motivation zu beruflicher Bildung 197
- Motivationstests 192
- Motive 204
- Multiple Faktoretheorie (Thurstone) 29
- Multitrait-Multimethods-Matrix 69f.
- Musikalische Intelligenz 21
- Nebengütekriterien 48, 50
- Neuropsychologie 272f.
- Neurotische Störungen 186
- Nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale (Lernleistungsbedingungen) 217, 282
- Niveau-Test 28
- Nominationsverfahren 283
- Nomogramm 90
- Normierung 48, 50, 72, 88
  - beim Rasch-Modell 83
- Normorientiertheit 76
  - -tabelle 89
- Novizen-Experten-Paradigma 34
- Number Factor 31, 154
- Numerische Ratingskala 100
- Numerisches Relativ 42
- Nützlichkeit 48
  - eines Tests 50
- Oberschulsyndrom 121
- Objektivität 48, 70, 72
  - Auswertungs- 49
  - der diagnostischen Konsequenzen 49
  - Durchführungs- 48
  - Interpretations- 49
  - spezifische 79
- Odd-even-Methode 57
- Ökonomie 48, 50, 71, 287
- Operationalisierung 67, 249, 296, 322ff., 345ff., 349, 363
- Organikersyndrom 121
- Overlapping-Problem 227

Pädagogisierungsphase 84  
 Parallelität von Tests 57  
 Paralleltestreliabilität 60  
 Parameter 39  
 Parametermodell 45, 78  
 Perceptual Speed 31, 154  
 Performanzkomponenten 33  
 Persönliche Gleichung 12  
 Persönlichkeitstests 207f.  
 – -diagnostik 295f.  
 – -fragebogen 204  
 Personselektion 16  
 Pflichteifer 190  
 Physikalisch-techn. Problemlösen 175  
 Placierungsentscheidung 17, 222, 262  
 Population 39, 53  
 Posttest 84  
 Power-Test 28  
 Prädiktoren 215f., 219, 221  
 Praktische Intelligenz 173  
 Prätest 84  
 Primärfähigkeiten 30, 154  
 Primärfaktorenmodell (Thurstone) 29f.  
 Problemlösestrategie 271f.  
 Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient 40  
 Profilauswertung 121f., 133f., 156f.  
 Prognose 64, 213, 221, 292f., 320, 327, 350, 356  
 Prognosefunktion 216  
 – -gültigkeit 213  
 – -kriterium 225  
 – -validität (AUKL-Eignungskriterien) 229  
 Projektionsfehler 97  
 Protokollierung (Beobachtungsdaten) 95  
 Prozedurales Wissen 33  
 Prozeß, diagnostischer 223, 292ff.  
 Prozeßanalyse 285  
 – -diagnostik 14, 295  
 – -komponenten (Informationsverarbeitung) 34  
 – -merkmale 218  
 – -variable 282  
 Prüfungsangst 201  
 Psychodiagnostisches Gespräch 102, 252  
 Psychologische Gesetze 319f., 325  
 Psychometrisches Paradigma 12, 34  
 Psychosoziale Konzeption (Hochbegabung) 21  
 Q-Daten 94  
 Qualitative Unterschiede zw. Hoch- und Nichthochbegabten 285  
 Range der Intelligenz 136  
 Rasch-Modell 79  
 Ratingverfahren 98  
 Räumliche Intelligenz 21  
 Räumliches Vorstellen 155  
 Raumvorstellung 112, 154, 159  
 Reasoning 31, 154  
 Rechenfähigkeit 167  
 – -fertigkeit 154  
 – -schwäche 147  
 Rechnerisches Denken 162  
 Rechtsgrundlagen psychologischer Diagnostik 109, 329f.  
 Reflexivität 271  
 Registrierung von Explorationsdaten 106  
 Regression 40  
 Regressionskonzept (Testfairneß) 91  
 Relation 42  
 – -zweiwertige 47  
 Reliabilität 48f., 54, 58f., 61, 67, 70, 72f., 262  
 – -sindex 55, 67  
 – -bei Lerntests 86  
 – -beim Rasch-Modell 82  
 – -Konsistenz- 56f.  
 – -Kuder-Richardson- 56  
 – -Paralleltest- 56  
 – -Retest- 56  
 – -Spearman-Brown- 56  
 – -Split-Half- 56  
 – -Wiederholungs- 56  
 Residualgewinn 85  
 Response 35  
 Risiko erster Art (Alpha-Fehler) 286  
 Schätzung 39  
 Schätzverfahren 98  
 Schlußfolgerndes Denken 155, 162, 261  
 Schularspezifische Klassennormen 230  
 Schuleignungsermittlung 214, 225  
 – -kennbereiche (nach AUKL) 230ff.  
 – -klassifikation 228  
 – -maßstäbe 231  
 – -prognose 213, 215  
 Schülerbeobachtungsbogen 97  
 Schulerfolg 215, 219  
 Schulisches Lernumfeld 217  
 Schullaufbahnberatung 15, 17  
 Schulleistung 215  
 Schulleistungsanalyse 214  
 – -test 265, 267  
 – -versagen 236  
 Schulunlust 201  
 Schwachsinnigensyndrom 121  
 Schwellenhypothese (Guilford) 36, 278  
 Schwerhörige 114

Schwierigkeit 78  
 Schwierigkeitsindex 73  
   – -parameter 79  
 Screening 283  
 Sehgeschädigte 147  
 Selbstbild 204  
   – -konzept 21  
   – -nomination 283  
   – -rating 283  
 Selektion 16, 219  
 Selektionsdiagnostik 14  
   – -entscheidung 262, 330  
   – -strategie 295, 319, 325, 354  
 Separierbarkeit 75, 81  
 Sequentielle Entscheidungsstrategie 225, 287  
 Situationsbezogene freie Verhaltensbeobachtung 97  
 Skala 42f., 99  
   – Guttman- 46  
   – Intervall- 44  
   – Klassifikations- 43  
   – Nominal- 43  
   – Norm- 88  
   – Ordinal- 43  
   – Rational- 44  
   – Verhältnis- 44, 81  
 Skalenanalyse 72  
   – -typ 43  
 Sonderpädagogische Diagnostik 125, 132, 149, 236, 260ff., 268  
 Sonderschulüberweisungsverfahren 142, 144, 149, 236, 239, 244, 262f, 265  
 Soziale Erwünschtheit 201  
 Soziale Intelligenz 21  
 Soziale Interaktion (Gespräch) 106  
 Soziales Vorurteil 97  
 Sozialisationshintergrund 105  
 Sozialklima 210  
 Soziokulturelle Bedingungsvariablen des Lernumfeldes 282  
 Space 31, 154  
 Spearman-Brown-Formel 56  
 Speed of Closure (Closure 1) 32  
 Spezialbegabung 20  
 Spezielle Fähigkeitstests 176f.  
 Sprachgebundenes Denken 167  
 Sprachgeschädigte 114, 148  
 Sprachliche Intelligenz 21  
 Sprachliche Leistungsfähigkeit 155  
 Sprachverständnis 162, 167  
 Stabilität 59  
 Standard-Schätzskala (man-to-man) 102  
 Standardabweichung 39  
   – -meßfehler 61  
   – -norm-Äquivalente 88  
   – -normen 88  
   – -schätzfehler 66  
 Statistik 39  
   – erschöpfende 78f.  
 Statistische Vorhersage 221  
 Statusdiagnostik 14, 84, 295  
 Stellungnahme 349, 354ff.  
 Stichprobe 38f.  
   – Klumpen- 39  
   – repräsentative 39  
   – Zufalls- 39  
 Stichprobenabhängigkeit 75  
   – -unabhängigkeit 79  
 Strategie 242f.  
 Streuung 39  
 Strukturmerkmale der Schule 217  
 Systematische Verhaltensbeobachtung 97  
 T-Daten 94  
 Talent 22  
 Talentsuche 279f.  
 Technische Begabung 159  
 Technologische Hilfen 226  
 Teilleistungsstörungen 272  
 Terminale Entscheidung 224  
 Test (Definition) 11  
 Testauswertung 253  
 Testen 14  
 Testfairneß 90f.  
   – -halbierung 57  
   – -konstruktion 70  
 Testmodell 13  
   – allgemeines logistisches 83  
   – deterministisches 46  
   – Klassisch Latent-Additives 65, 77  
   – Klassisches 48  
   – kriteriumsorientiertes 77  
   – Mixed-Rasch- 83  
   – nach Birnbaum 79  
   – nach Rasch 79  
   – probabilistisches 47, 77, 78  
   – qualitatives 83  
 Testtheorie 37  
 Trennschärfe 73, 78  
 Triarchische Intelligenztheorie 32f.  
 Übertrittsberatung 215  
 Umweltbedingungen 217  
 Unipolare Skala 102  
 Unterrichtsmerkmale 210  
 Untersuchungsanlaß 245  
   – -bericht 347, 355f., 360, 365  
   – -hypothese 349  
   – -planung 342, 346

- variable 281, 284
- Urteil (diagnostisches) 304, 310, 313f.
- Urteiler 318
- Urteilsbildung 293
  - klinische 306
  - statistische 306
- Validität 48, 50, 63, 70, 72f., 263
  - beim Rasch-Modell 82
  - diskriminante 69
  - inhaltliche 64, 68, 76
  - Konstrukt- 64, 67
  - konvergente 69
  - Kriteriums- 64f., 67
  - Prognose- 229
  - Übereinstimmungs- 65, 228
  - von Lerntests 87
  - Vorhersage- 65
- Varianz 39
- Verarbeitungsgeschwindigkeit 145
  - -kapazität 145
- Verbal Comprehension 30
- Verbal Factor 154
- Verbale Produktivität 178
- Verbalität 159
- Vergleichbarkeit 48
- Vergleichsprozesse 35
- Verhaltensbeobachtung 283
  - -beurteilung 98
  - -diagnostik 295f.
  - -gestörte Schüler 131
  - -stile 204
- Verlagsanschriften der Testverlage 109
- Verteilung 38
- Vertrauensintervall 59, 89, 262
- Visuell-motorische Koordination 129
- Vorhersage des Schulerfolgs 218
- Vorhersagegültigkeit 229
  - -hypothese 328
  - -variablen (Prädiktoren) 220
- Vorkenntnisse 214
- Wahrnehmungstempo 142, 154, 159
  - -umfang 142
- Wahrscheinlichkeit 307f., 312f., 315, 319, 323
- Wert
  - beobachteter 50, 52
  - Fehler- 52f., 59
  - gemessener 50, 53
  - wahrer 51ff., 59, 76
- Wiederholungsmessung 51, 59
  - -reliabilität 60
- Wissenserwerbskomponenten 33
- Word Fluency 31, 154
- Wortflüssigkeit 154
- Zielpopulation eines Tests 71
- Zufallsfaktor 21
  - -größe 50
- Zugehörigkeitswahrscheinlichkeit 228
- Zusatzhypothese 256, 353, 371
- Zuverlässigkeit (Tests) 54
  - s. auch Reliabilität
- Zwei-Facetten-Subtheorie 32
- Zwei-Faktoren-Theorie (Spearman) 25
  - (Cattell) 27, 149
  - (Jensen) 29

# 10. Testregister

- Adaptives Intelligenz Diagnostikum (AID) **134ff.**, 152, 261, 264
- Advanced Progressive Matrices (APM) **110ff.**, 152
- Allgemeiner Schulleistungstest für 2. Klassen (AST 2) 164
- Angstfragebogen für Schüler (AFS) 148, **201f.**, 207, 210
- Anstrengungsvermeidungstest (AVT) **190**, 192, 206
- Arbeitsverhaltensinventar (AVI) **202f.**, 207
- Arbeitsverhaltensmodifikation (AVM) **202f.**
- Attribuierungsfragebogen für Erfolg und Mißerfolg in der Schule für 5. bis 7. Klassen (AEM 5-7) **191f.**
- Aufgaben zum Nachdenken (AzN 4+) 173, 188
- Aufmerksamkeits-Belastungs-Test (Test d2) 113, 148, 176, **185ff.**, 188f.
- Begabungstestsystem (BTS) 186
- Berufs-Interessen-Test II (BIT II) **193ff.**, 200,
- Bildertest 1-2 und Bildertest 3-4 (BT 1-2 und BT 3-4) 143, 153, 164
- Bildungsberatungstest (BBT) 181
- Binetarium 113, 123f., 133
- Bourdon-Figuren-Durchstreichtest 185, 188f.
- Cognitive Abilities Tests (CAT) 162
- Coloured Progressive Matrices (CPM) **110ff.**, 146, 152, 269
- Columbia Mental Maturity Scale (CMM 1-3) 124, 126
- Columbia Mental Maturity Scale für lernbehinderte Sonderschüler (CMM-LB) 261
- Culture Fair Intelligence Test (CFT) 141ff. (s. auch Grundintelligenztest)
- Deutscher High School Personality Questionnaire (HSPQ) 207
- Diagnostischer Rechtschreibtest (DRT 2) 143
- Diagnostisches Soziogramm (DSO) 212
- Differentieller Interessen-Test (DIT) 179, **195ff.**, 200
- Differentieller Leistungstest (DL-KG) 189
- Differentieller Wissenstest (DWT) 176
- Differentieller Leistungstest (DL-KE) 189
- Dortmunder Skala zum Lehrerverhalten (DSL) **208f.**, 211
- Durchstreichtest 185
- Duisburger Vorschul- und Einschulungstest (DVET) 143, 164
- Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (EAS) 207
- Figure Reasoning Test (FRT) 176
- Figurenfolgentest 87
- Form-Lege-Test (FLT) 174
- Fragebogen Einstellung zur Schule für 4. bis 6. Klassen (FES 4-6) 192
- Fragebogen für Schüler (FS 5-10) 207
- Fragebogen für Schüler (FS 11-13) 207
- Fragebogen zur Erfassung des schulischen Leistungsmotivs für 5. bis 7. Klassen (FSL 5-7) 192
- Fragebogen zum Selbstkonzept für 4. bis 6. Klassen (FSK 4-6) 207
- Frankfurter Tests für Fünfjährige - Konzentration (FTF-K) **187ff.**
- Grundintelligenztest Skala 1 (CFT 1) **141ff.**, 143, 152, 164, 261, 264, 269, 272
- Grundintelligenztest Skala 2 (CFT 20) 141, **143ff.**, 152, 167, 169, 261, 264, 272
- Grundintelligenztest Skala 3 (CFT 3) 141, **143ff.**, 152
- Gruppenintelligenztest für lernbehinderte Sonderschüler (CMM-LB) 261
- Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene (HAWIE) **115ff.**, 119ff, 130, 133ff, 151, 186
- Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder 113f, 122f, **124**, 125ff, 131ff, 137, 140, 143, 149
- Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder - Revision (HAWIK-R) 120, 124ff, **126ff.**, 135ff., 151, 261, 264, 269
- Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche (HANES-KJ) 207
- Hamburger Erziehungsverhaltensliste für Mütter (HAMEL) **209ff.**
- Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K) 207
- Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche (HANES-KJ) 201, 207, 210
- Hand-Dominanz-Test (HDT) 176

- Hannover Wechsler Intelligenztest für das Vorschulalter (HAWIVA) 125f, 133, 152, 261
- Heidelberger Hörprüf-Bild-Test (HHBT) 261
- Heidelberger Intelligenztest (HIT) 3-4 172, 182
- Intelligenz-Struktur-Test (IST 70) 120, 146, 172, 179, 183, 186
- IPC-Fragebogen zu Kontrollüberzeugungen 192
- Kinder-Angst-Test (KAT) 201, 207
- Kognitiver Fähigkeits-Test für 4. bis 13. Klassen sowie Berufsschüler und Studierende (KFT 4-13+) 141, 148, 151, 162, 165ff., 173, 230, 269, 284
- Kognitiver Fähigkeitstest für das Kindergartenalter (KFT-K) 162ff, 173, 261
- Kognitiver Fähigkeitstest für die Grundschule (KFT 1-3) 162ff., 169, 173, 261, 269, 173, 269
- Konzentrations-Verlaufstest (KVT) 186, 188f.
- Konzentrations-Leistungs-Test (KLT) 182ff., 186, 188f.
- Konzentrationstest für das erste Schuljahr (KT 1) 187, 189
- Konzentrationstest für 3. und 4. Klassen (KT 3-4) 187
- Körperkoordinationstest (KTK) 177
- Kettwiger Schulreifeftest (KST) 143
- Landauer Skalen zum Sozialklima für 4. bis 13. Klassen (LASSO 4-13) 210ff.
- Leistungsmotivationstest für Jugendliche (LMT-J) 192
- Leistungsprüfsystem (LPS) 146, 153, 158ff, 172, 174, 176, 179, 183, 230
- Lern- und Gedächtnistest (LGT 3) 176
- Lerntestbatterie Schlußfolgerndes Denken (LTS) 85f.
- LM-Gitter 192
- Mannheimer Intelligenztest für Kinder und Jugendliche (MIT-KJ) 167, 172
- Mannheimer Biographisches Inventar (MBI) 182, 208
- Mannheimer Test zur Erfassung des physikalisch-technischen Problemlösens (MTP) 170, 175f.
- Mechanical Aptitude Battery 174
- Mechanisch-technischer Verständnistest (MTVT) 173ff., 176, 179
- Pauli-Test 184f., 186, 188f.
- Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PFK 9-14) 131, 148, 204ff., 208
- Primary Mental Abilities (PMA) 153
- Progressiver Matrizentest (PMT) 110ff., 167, 179
- Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung (PSB) 113, 139, 146f, 149f, 158ff., 167, 169ff, 181f., 230, 269
- Raven-Matrizen-Tests 84, 110
- Rechtschreibtest (RST) 146
- Reduzierter Wechsler Intelligenztest (WIP) 123, 133, 146
- Reutlinger Test für Schulanfänger (RTS) 143
- Revisions-Test (Rev.T.) 189
- Schlauchfiguren 177
- Schul- und Berufsinteressentest (SBIT) 200
- Schulleistungstest lernbehinderter Schüler (SLS) 267
- Schulleistungstestbatterie für Lernbehinderte und für schulleistungsschwache Grundschüler I und II (SBL I und II) 265f.
- Seashore-Test für musikalische Begabung 177
- Snijders-Oomen nicht-verbale Intelligenztestreihe (SON) 114
- Sozialfragebogen für Schüler für 4. bis 6. Klassen (SFS 4-6) 212
- Soziometrischer Test für 3. bis 7. Klassen (ST 3-7) 212
- Standard Progressive Matrices (SPM) 110ff., 152
- Stanford-Binet 124
- State-Trait Angstinventar (STAI) 208
- Test zur Untersuchung des praktisch-technischen Verständnisses (PTV) 176f
- Test zum divergenten Denken (Kreativität) für 4. bis 6. Klassen (TDK 4-6) 180ff.
- Testbatterie für geistig behinderte Kinder (TBGB) 261
- Testbatterie für Entwicklungsrückständige Schulanfänger (TES) 261
- Testverfahren für Interessen: Beruf - Schule (TIBS 1) 197ff., 200
- Themenwahlverfahren für 4. bis 9. Klassen (TWV 4-9) 200
- Trail-Making-Test (TMT) 150
- Verbaler Kreativitäts-Test (VKT) 177ff., 181
- Vorschul-Lerntest (VLT) 85f.
- Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) 113f., 124, 126ff.

Wechsler Intelligence Scale for Children -  
Revised (WISC-R) 124, 126ff.  
Wechsler Preschool and Primary Scale of  
Intelligence (WPPSI) 125  
Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS)  
115f., 120, 124f., 133ff.  
Wechsler Adult Intelligence Scale - Revised  
(WAIS-R) 115, 133ff.  
Weilburger Testaufgaben für Schulanfänger  
(WTA) 143  
Wilde Intelligenz-Test (WIT) 196  
Wortschatztest (Ergänzungstests zum CFT  
20) (WS) 143, 152  
Wortschatztest (WST 7-8) 148  
Zahlen-Verbindungs-Test (ZVT) 150ff.,  
170  
Zahlenfolgertest (Ergänzungstests zum  
CFT 20) (ZF) 143, 152



