

✓

SCHULE UND PSYCHOLOGIE

13. Jahrgang 1966

H384

ERNST REINHARDT VERLAG

MÜNCHEN/BASEL

INHALT

ABHANDLUNGEN

Heft/Seite

<i>Bäumler, Friedrich</i> , Gedanken zur Psychologie des neunten Schuljahres der Volksschule (5. Schuljahr der Hauptschule)	3/78
<i>Bönsch, Manfred</i> , Zum Problem der Interessenweckung	10/308
<i>Bonnekamp, Rosemarie</i> , Das Filmerleben von Kindern und Jugendlichen	5/151
<i>Burger, Robert</i> , Vier Jahre psychologische Übertrittsbegutachtung für ein Naturwissenschaftliches Gymnasium	8/235
<i>Dehncke, Fritz-Werner</i> , Der Einsatz von Übungs- und Wiederholungsprogrammen im 8. und 9. Schuljahr der Hauptschule	8/244
<i>Engelmann, Elsbeth</i> , Über die Auswirkungen von Milieueinflüssen auf die Entwicklung des schwachbegabten Mädchens	1/15
<i>Heller, Kurt</i> , Der gegenwärtige Stand der Ermittlung und Erschließung von Begabungsreserven unter besonderer Berücksichtigung des psychologischen Beitrages	11/321
<i>Hillebrandt, Friedrich</i> , Die soziale Erziehung des Kindes und Jugendlichen (V. Bereiche der sozialen Erstformung)	4/116
<i>Holzner, Franz</i> , Erstlesefibeln in Bayern — Analyse und Kritik	9/275
<i>Josef, Konrad</i> , Das Verhalten von Hilfsschulkindern der Spielregel gegenüber	7/207
<i>Katzenberger, Lothar F.</i> , Vom Besonderen zum Allgemeinen? — Eine empirische Untersuchung über den Einfluß der induktiven Lehrweise auf den Lernerfolg bei 13-jährigen Volksschülern	12/353
<i>Kiebel, Ursula</i> , Neue Strömungen auf dem Gebiete der Leibeserziehung in der Schule (Gespräch mit Prof. Konrad Paschen)	8/250
<i>Kleiner, Alfons und Ida</i> , Über die Entwicklung des Göppinger Oberschulreifetests	4/111
<i>Kratzmeier, Heinrich</i> , „Sie haben lange Bärte“ (Volksschüler äußern sich über die Menschen der Sowjetunion)	6/161
<i>Kühn, Arthur</i> , Überlegungen zu einer Revision der Persönlichkeits-erziehung im Lichte sozialpsychologischer Erkenntnisse	1/1
<i>Laberke, J. A.</i> , Pubertätsschwierigkeiten unserer Oberschüler in ärztlich-psychologischer Sicht	6/181
<i>Liebetau, Gerhard</i> , Schulische Arbeit mit erziehungsschwierigen Kindern und Jugendlichen — speziell im Wirkungsbereich der Heimschule	11/338
<i>Lückert, Heinz-Rolf</i> , Behandlung und Vorbeugung von Leseschwierigkeiten	7/193
<i>Madeheim, Helmuth</i> , Über die Bedeutung des Wettbewerbs in der Erziehungsarbeit der Höheren Schule	4/125
<i>Müller, Richard G. E.</i> , Die Verhaltensgestörten in der Hilfsschule (Sonderschule für Lernbehinderte)	4/97
<i>Notz, Irmgard</i> , Zur Verwendbarkeit des Rheinhauser Gruppentests	4/105
<i>Paff, Günter</i> , Über die Entwicklung des Göppinger Oberschulreifetests	4/111
<i>Pfistner, Hans-Jürgen</i> , Schulreife und Intelligenz	8/225
<i>Rösler, Hans-Dieter</i> , Umwelt und Schulversagen	3/67

<i>Schilling, Trude</i> , Über das Lesenlernen — Überlegungen und Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis	10/300
<i>Schubenz, Siegfried</i> , Soll am Beginn des Rechtschreibe- (und Lese-) Unterrichts die Synthese oder die Analyse der Texteinheiten betont werden?	2/39
<i>Schüttler-Janikulla, Klaus</i> , Untersuchungen über die Verwendung von Schulreifetrainingsmaterial bei schulunreifen Kindern	2/45
<i>Siersleben, Wolfdietrich</i> , Ergebnisse des Programmiereten Lernens	9/266
<i>Spieth, Rudolf</i> , Die Auswirkungen des Unterrichtsstils auf die Handschrift der Schüler	6/170
<i>Toman, Walter</i> , Familienkonstellationen	2/33
<i>Traxel, Werner</i> , Zum Problem des Nachweises eidetischer Phänomene	9/257
<i>Weber, Alexander</i> , Intelligenz und Schulleistung	12/370
<i>Weber, Erich</i> , Jugend heute — Chancen und Gefahren	5/129
<i>Weiss, Rudolf</i> , Über die Zuverlässigkeit der Ziffernbenotung bei Rechenarbeiten	5/144
<i>Zielinski, Werner</i> , Beziehungen zwischen Schulleistung, Intelligenz und Familienkonstellation	10/289
— Erfahrungen mit einem Schulleistungstest für das 4. Schuljahr	1/9

BERICHTE UND DISKUSSION

<i>Correll, Werner</i> , Kommentar zum Vortrag von Prof. Dr. B. F. Skinner (Harvard Universität) in Gießen am 1. 2. 1966	2/59
<i>Kobi, Emil E.</i> , Bemerkung zum Aufsatz von H. R. Lückert: „Behandlung und Vorbeugung von Leseschwierigkeiten“	8/254
<i>Lückert, Heinz-Rolf</i> , „Wie kleine Kinder lesen lernen“ — (Aus der Einführung des Buches von G. Doman und H. R. Lückert)	6/191
<i>Notz, Irmgard</i> , Zu dem Artikel von H. Adam „Gründe des Schulversagens in den ersten beiden Schuljahren und die Problematik des Übergangs zur Besonderen Schule“	10/319
<i>Sayler, Wilhelmine</i> , Glaube und Unglaube in psychotherapeutischer Sicht (Bericht über einen Vortrag von Prof. Dr. Viktor Frankl)	2/56
<i>Wegener, Hermann</i> , Professor Dr. Karl Mierke 70 Jahre alt	3/65

LEBENDIGES WISSEN

<i>Jachner, Doris</i> , Die Phantasieschwester. — Erlebnis eines Kindes von 3½ Jahren	12/377
---	--------

PRAXIS DER ERZIEHUNGSBERATUNG UND SCHULPSYCHOLOGIE

<i>Adam, H.</i> , Gründe des Schulversagens in den ersten beiden Schuljahren und die Problematik des Überganges zur Besonderen Schule	7/217
<i>Dollinger, Niels</i> , „Warum ein Begabter sitzen bleibt“	6/184
<i>Ferdinand, Willi</i> , Erwartungsbefürchtung eines Zehnjährigen als auslösendes Moment für eine Flucht in die Krankheit	3/92
<i>Höltershinken, Dieter</i> , Gerd ist entmutigt	6/188
<i>Notz, Irmgard</i> , Brigitte, ein „Spätentwickler“?	2/61
<i>Schüttler-Janikulla, Klaus</i> , Barbara verdirbt die ganze Klasse	9/283
— Ludwig ist in der Normalschule nicht tragbar	11/346
— Manfred befindet sich in einer Entwicklungskrise	1/27

Der gegenwärtige Stand der Ermittlung und Erschließung von Begabungsreserven unter besonderer Berücksichtigung des psychologischen Beitrages*

von Kurt Heller

A. ZUM PROBLEM DER BILDUNGSRESERVEN

Auf dem Wege „von der sozialen Wohlstandsgesellschaft zur sozialen Bildungsgesellschaft“¹ gewinnt das Problem der Begabungsreserven zentrale, für die Zukunft unseres Volkes möglicherweise existenzentscheidende Bedeutung. Die breite Resonanz, die die Erörterung dieses Themas in unserer demokratischen Gesellschaft gegenwärtig erfährt, sowie das kulturpolitische Engagement der Bundesländer sind in dieser Perspektive, sofern sie konsequente Maßnahmen als Folge erkennen lassen, nur zu begrüßen. In seiner Regierungserklärung vom 25. Juni 1964 hat Ministerpräsident K. G. Kiesinger diesen Sachverhalt folgendermaßen interpretiert: „Die Ausschöpfung der Begabungsreserven ist längst nicht mehr nur eine Forderung der sozialen Gerechtigkeit, sondern eine Lebensfrage für unser Volk, wenn es im Wettbewerb mit den übrigen Völkern Schritt halten soll.“² Diese Feststellung enthält expressis verbis die beiden wichtigsten Motive derzeitiger kultur- und schulpolitischer Aktivität.

Nicht von ungefähr ist es das Verdienst der Soziologie und Sozialpädagogik, auf den betont gesellschaftsrelevanten Aspekt unseres gegenwärtigen Schulsystems in Deutschland aufmerksam gemacht zu haben. Stellvertretend sei hier *Schelsky* zitiert: „In einer solchen Gesellschaft wird die Schule sehr leicht zur ersten und damit *zentralen sozialen Dirigierungsstelle* für die künftige soziale Sicherheit, für den künftigen sozialen Rang und für das Ausmaß künftiger Konsummöglichkeiten, weil sowohl die Wünsche des sozialen Aufstiegs wie der Bewahrung eines sozialen Ranges primär über die durch die Schulausbildung vermittelte Chance jeweils höherer Berufsausbildungen und Berufseintritte gehen.“³ Der Abbau dieser sozialen Selektivfunktion der Schule und in deren Gefolge die Beseitigung der noch vielfach bestehenden ungleichen Zugänge zu den modernen Ausbildungsstätten (wir brauchen nur an die verschiedenen Bildungschancen von Stadt- und Landkindern zu denken!) sind *soziale* und *ethische* Postulate, deren Begründung letztlich im Recht jedes Einzelnen auf freie und volle Entfaltung seiner Persönlichkeit und in der Möglichkeit zu „einer eigenverantwortlichen Daseinsgestaltung“⁴ zu suchen ist. Daß dieses Recht gleichzeitig eine Verpflichtung einschließt, sei hier nur in Parenthese vermerkt; die Konsequenzen werden wir an anderer Stelle noch deutlich zu machen versuchen.

Neben dieser sittlich-humanen Wurzel moderner Bildungsreformbestrebungen steht jedoch auch ein als Motiv nicht zu unterschätzendes volkswirtschaftliches Kalkül. So konnte insbesondere *Friedrich Edding* nachweisen, daß neben den traditionellen Investitionsfaktoren Kapital und Arbeit dem dritten Faktor Bildung resp. Ausbildungsgrad eine immer gewichtigere Rolle bei wirtschaftlichen Rentabilitätsüberlegungen zukommt. Der Ruf nach immer mehr und immer qualifizierter ausgebildeten Fachleuten wird sich in Zukunft noch verstärken. D. h. aber, daß das gegenwärtige volksweite Interesse und die Diskussion über

*) Der Verf. hielt am 22. 6. 1966 an der PH Freiburg i. Br. einen Gastvortrag über das Thema „Der psychologische Beitrag zur Ermittlung und Erschließung von Begabungsreserven“. Nach einigen Kapitelweiterungen im 1. Hauptteil wird nun das Gesamtkonzept hier vorgelegt.

die Möglichkeiten zur Mobilisierung der Begabtenreserven vollständig erst auf dem Hintergrund *bildungsökonomischer* Überlegungen zu verstehen sind.

Unsere einleitenden Ausführungen dienten dem Aufweis des Kontextes mit seinen sozialen, sittlichen und ökonomischen Komponenten. Im folgenden werden zunächst die außerpsychologischen Ansätze zur Ermittlung und Erschließung der Begabtenreserven mitgeteilt, um dann die eigentlichen psychologischen Zugänge zur Gegenstandsthematik, ihre Methoden und Ergebnisse zu erörtern. Abschließend seien dann einige praktische Folgerungen aus unseren Untersuchungsbefunden sowie Vorschläge zur Aktivierung der Bildungsreserven diskutiert.

B. DER GEGENWÄRTIGE STAND DER ERMITTLUNG UND ERSCHLIESSUNG VON BEGABUNGSRESERVEN

I. Hauptteil

Pädagogische und kulturanthropologische Ansätze zur Ermittlung und Erschließung der Begabtenreserve

Sieht man von den immanenten, d. h. im schulischen Rahmen, schon immer geleisteten Bemühungen der Pädagogen in der Erfassung und Förderung der Talente sowie von einzelnen spekulativen Ansätzen jüngerer Datums einmal ab, so erweist sich das vorliegende Material zu unserem Untersuchungsgegenstand — gemessen an seiner Bedeutung — als recht dürftig. Die *empirische pädagogische* Erforschung der Bildungsreserven ist weithin noch Desiderat. Drei Ansätze scheinen mir jedoch von besonderer Bedeutung zu sein.

Es ist das Verdienst der KMK, in einer erstmalig umfassenden Dokumentation 1963⁵ *statistische Unterlagen für die Bedarfsfeststellung im Bereich der Kultusverwaltungen von 1961 bis 1970* der Öffentlichkeit vorgelegt und damit eine fundierte wissenschaftliche Bearbeitung dieses Materials ermöglicht zu haben. Daß diese Publikation relativ geringe öffentliche Resonanz gefunden hat, ist vielleicht teilweise mit der Form des dargebotenen Zahlenmaterials psychologisch zu erklären — Horror vor der Statistik kennzeichnet auch heute noch das Verhältnis vieler (nicht nur Laien) zur quantitativen Methodik und zur Ziffernsymbolik überhaupt! Zum ändern wagen wir die Vermutung, daß vielerorts die Voraussetzungen für die heutige Sicht der Gegenstandsproblematik subjektiv noch nicht gegeben waren. Jeder Umdenkungsprozeß erfordert neben einer spezifischen Konstellation der Umweltverhältnisse immer auch eine adäquate persönliche Disposition.

Gerade im Hinblick auf die öffentliche Bodenbereitung und die Aufnahmebereitschaft der hier geforderten Einsichtskräfte für die aktuellen bildungspolitischen Erfordernisse erscheint mir die *Publikationsserie von Georg Picht*⁶ nicht weniger verdienstvoll zu sein als die Dokumentenherausgabe der KMK, die *Picht* neben dem Schrifttum von *Edding* vorwiegend als Arbeitsgrundlage diente. Ihre öffentliche Breiten- und Tiefenwirkung bis hin zu den höchsten verantwortlichen Instanzen ist nicht zu unterschätzen. Dieser positive Effekt wird auch durch berechtigte stilistische und inhaltliche Kritik an der Publikation *Pichts* nicht geschmälert. Das Problem der Begabtenreserven und ihrer Ausschöpfung behandelt *Picht* wohl etwas zu einseitig unter bildungsökonomischem Aspekt, worauf auch schon *Heckel* indirekt in seiner kritischen Erwiderung hinweist, wenn er den kulturanthropologischen Gesichtspunkt in dieser Fragestellung betont wissen möchte.⁷

Im Zusammenhang mit der Erörterung des pädagogischen Ansatzes zur Erfassung der Bildungsreserven verweisen wir schließlich auf die jüngste Initiative einiger Bundesländer, sogenannte Schulentwicklungspläne auszuarbeiten und erwähnen insbesondere eine 1963 in Bayern durchgeführte Fragebogen-Großaktion. Methode und Ergebnisse der bayerischen Erhebungen wurden 1965 vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus unter Federführung von *Eberhard Ruprecht* in einer im Bayerischen Schulbuchverlag herausgegebenen Broschüre unter dem Titel „Bayern überprüft seine Begabtenreserven“ bekanntgegeben. Demnach ging man folgendermaßen vor: „Bereits im Juli 1963 erhielten alle 7018 Volksschulen in Bayern zwei Fragebogen (Anlagen 1 und 2), in denen für die in Frage kommenden Volksschuljahrgänge — neben der Zahl aller Schüler — die Zahl der für den Besuch einer Höheren Schule oder Mittelschule geeigneten Schüler und die Zahl der trotz festgestellter Eignung nicht für den Übertritt in eine dieser Schulen angemeldeten Schüler anzugeben war.“⁸

Die Untersuchung erbrachte eine *bayerische Begabtenreserve* von 70% für die *Höhere Schule* und ein *Begabungspotential* von 90% für die *Mittelschule*. M. a. W.: Nach Volksschullehrerurteil sind 26% eines Altersjahrgangs für die Oberschule geeignet; davon treten aber (bis zum Ende des 8. Schuljahres) tatsächlich nur 19% in die Höhere Schule ein. 7% verbleiben als Oberschulbegabungsreserve in der Volksschule, wovon später allerdings 4% in andere weiterführende Schulen, z. B. Handelsschulen, übergehen. Entsprechend schätzten die bayerischen Lehrer 24% eines Altersjahrgangs als mittelschulbegabt, tatsächlich treten jedoch nur 15% in die Mittelschule ein. Von den in der Volksschule verbliebenen 9% — also der Mittelschulbegabungsreserve — werden später noch 2% zur Handelsschule übergehen.

Ruprecht erwähnt auch das Drop-out-Problem, den oft monierten *Begabungsschwund* der Höheren Schule: „Etwa die Hälfte der in die Höhere Schule eintretenden Schüler bringt während der ganzen Dauer der Schulzeit genügend Interesse, Fleiß und Ausdauer auf, um das Abitur mit Erfolg abzulegen; rund 40 v. H. aller in die erste Klasse eintretenden Schüler erlangen aber tatsächlich die Hochschulreife.“⁹

Ohne der ausführlichen Methodenkritik, die wir später noch bringen werden, vorzugreifen, sei an dieser Stelle bereits angedeutet, daß die vorliegende Generalisationsbasis, von der aus solche weitreichenden Schlußfolgerungen und Interpretationen vollzogen werden, u. E. viel zu schmal ist. Außerdem wissen wir heute ziemlich gesichert, daß die Zuverlässigkeit des Lehrerurteils, auf dem sämtliche Aussagen der bayerischen Erhebung basieren, keinesfalls in dem gewünschten Maße gegeben ist. Besonders der Lehrer an Landschulen ist überfordert, wenn er aus seiner relativ kleinen Schülerzahl echte Begabungen, d. h. sich später auf der Ober- oder Mittelschule bewährende Schüler, ohne die Hilfe eines objektiven Vergleichsmaßstabes „mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit“, wie es der Gesetzgeber vorschreibt, zutreffend diagnostizieren soll. Trotzdem kann man die bayerischen Resultate vorerst (bis zum Vorhandensein weiterer Kontrolluntersuchungen) als grobe Näherungswerte arbeitshypothetisch festhalten.

*Soziologische und sozialpsychologische Beiträge
zur Erhellung der Bedingungsstruktur*

Seit 1963 laufen in der BRP einige bemerkenswerte *empirische soziologische Untersuchungen* zum Thema „Begabungsreserven“. Erwähnen möchte ich ins-

besondere die Frankfurter und Tübinger Beiträge, soweit bereits Teilergebnisse hiervon vorliegen. Hierbei standen *soziale, geographische* und *motivationale* Faktoren, die mit dem Komplex der Bildungsreserven in entscheidender Beziehung zu stehen scheinen, im Vordergrund der Betrachtung.

Gerhardt Petrat hat in seiner jüngst vorgelegten Monographie¹⁰ das Verhältnis des Bildungserfolges zum jeweiligen sozioökonomischen Status des Elternhauses untersucht und betont das „*soziale Mißverhältnis* hinsichtlich der Verteilung auf die einzelnen Schularten“. Dieser Befund bezieht sich freilich auf den engen regionalen Bezirk der genannten drei Landkreise in Schleswig-Holstein. Doch ist dieses Verteilungsphänomen mutatis mutandis auch in anderen Landesteilen beobachtet worden, so daß dem *Petratschen* Befund eine gewisse Repräsentanz nicht abgesprochen werden kann. Von vielen Autorenhinweisen seien stellvertretend die von *Hylla* und *Ingenkamp* genannt. So konnte *Ingenkamp* auf der psychologischen Fortbildungstagung im Herbst 1965 in Marburg jüngstes Untersuchungsmaterial hierzu vorlegen. Danach haben sich in Berlin, wo seit wenigen Jahren *keine* Aufnahmeprüfungen für den Eintritt in die weiterführenden Schulen mehr verlangt werden, wo also die Elternwahl (wenigstens für das Probehalbjahr) voll zur Geltung kommt, die sozialen Proportionen in den weiterführenden Schulen nicht wesentlich gegenüber früher geändert. Nach der Schulempfehlung der Grundschullehrer sind die Akademiker mit einem Anteil von 4,2% an der Berliner Gesamtbevölkerung mit 19% in der OW (Gymnasium) vertreten, während die Arbeiter ohne Fachausbildung mit 13,2% Anteil an der Gesamtpopulation nur mit 6% an der OW beteiligt sind. Das bedeutet rund 4 $\frac{1}{2}$ fache Überrepräsentierung der Akademiker und 50%ige Unterrepräsentierung der Hilfsarbeiterkinder in Berliner Gymnasien. Für die OP (Volksschule) ergeben sich entsprechende komplementäre Verhältnisse; hier betrug zum Zeitpunkt der Erhebung der Akademikeranteil (laut Schulempfehlung) sogar 0%. Folgende Übersicht verwendet den von *W. Schultze* aufgestellten Beschulungsquotienten¹¹, der die knappste Zusammenfassung der bisher geschilderten Verhältnisse erlaubt:

Akademische und leitende Berufe	= 4,5 OW; 1,2 OT; 0,0 OP
Arbeiter ohne Fachausbildung	= 0,5 OW; 0,9 OT; 1,3 OP

OW = Oberschule wiss. Zweiges (Gymnasium); OT = Oberschule techn. Zweiges (Mittelschule); OP = Oberschule prakt. Zweiges (Volksschule).

Diese soziale Disproportion an den weiterführenden Schulen ist — andernorts mehr oder weniger deutlich ausgeprägt — überall antreffbar, weshalb man unser derzeitiges „Drei-Klassen“-Schulsystem auch als „Standesschule“ apostrophiert hat. *Petrat* kommentiert diesen Sachverhalt folgendermaßen: „Es will scheinen, als orientieren sich sehr viele noch an „ihrer“ Schule: die ländliche Bevölkerung und die ungelerten Arbeiter finden sich zu einem überwiegenden Teil in den Volksschulen, Facharbeiter ziehen für die Ausbildung ihres Kindes die Mittelschulen vor; Akademiker die Gymnasien.“¹² Dem ist sicher weitgehend zuzustimmen. Doch interpretiert *Petrat* die vorliegenden Befunde u. E. zu einseitig, wenn er als Konsequenz eine vorwiegend an der sozialen Verteilung orientierte Schullaufbahnlenkung indirekt fordert. Hier unterliegt *Petrat* einem sozialideologischen „bias“! Man braucht keineswegs den Ergebnissen *K. V. Müllers*¹³ in toto beizupflichten, wenn man nach weiteren, nichtsozialen Gründen für die vielerorts festgestellte „Disproportion“ suchen möchte. Die Frage nach einer möglichen schichtspezifischen Begabungsdichte, z. B. einer biologisch

mitbedingten Gliederung der Sozialpyramide, sollte nicht von vornherein als indiskutabel abgetan werden, wenn auch psychologische Untersuchungsbefunde von *Hylla*¹⁴ und *Arnold*¹⁵ oft als Belege für eine schichtungsspezifische Begabungsverteilung zitiert werden. Diese Ergebnisse erlauben u. E. jedoch nicht mehr als erste Hinweise auf mögliche Zusammenhänge. Weitere, insonderheit moderne psychodiagnostische Untersuchungen sind zur endgültigen Klärung dieser Streitfrage notwendig, weshalb wir später auf diese Frage zurückkommen werden.

Im Kontext der Aktivierung der zweifelsohne noch vorhandenen Begabtenreserven erlangt die Aufhellung der *Motive*, die für oder gegen die weiterführenden Schulen in den verschiedenen Sozialschichten antreffbar sind, gerade auch im Hinblick auf die vorhin erörterte Ätiologie der sozialen Disproportion, immense Bedeutung. In der „Abteilung Soziologie des Bildungswesens“ am DIPF (Deutsch. Inst. f. internat. Päd. Forschung) in Frankfurt/Main sind deshalb seit einiger Zeit umfangreiche empirische Untersuchungen angesetzt worden, um den motivationalen Hintergrund aufzuklären. Hierüber liegt ein erstes Teilergebnis bereits vor, worüber *Theodor Loehrke* und *Edeltraud Gebauer* in ihrer Veröffentlichung 1965 berichten.¹⁶ Mit Methoden der Meinungs- und Verhaltensforschung (Interview und teilnehmende Beobachtung) konnten vorläufige, z. T. überraschende, Beweggründe für oder gegen den Besuch weiterführender Schulen mit einiger Sicherheit eruiert werden: Neben Vorstellungen über finanzielle und zeitliche Opfer spielen demnach der *Grad der Informiertheit* über die weiterführenden schulischen Möglichkeiten sowie das *Bildungsmilieu* der betr. Kindesfamilie eine entscheidende Rolle für die Einstellung gegenüber Mittel- und Oberschule. Dabei steht die *Informiertheit* über Ziele und Anforderungen der weiterführenden Schulen, über mögliche äußere und innere Schwierigkeiten ihres Besuches und deren Hilfen zu ihrer Beseitigung in charakteristischer Beziehung zur sozialen Rangskala. „Als verhältnismäßig gut informiert erweisen sich jeweils die Berufsgruppen, die zu der betreffenden Schularart in irgendeiner traditionellen Beziehung stehen: die „Oberschicht“ über das Gymnasium, die Gewerbetreibenden und gewisse freie Berufe über die Realschule, andere Gruppen, die die Volksschule als „ihre Schule“ betrachten, über die Volksschule. Eine Rolle dabei spielt auch die Tatsache, ob ein Elternteil oder ein Mitglied der Verwandtschaft eine der weiterführenden Schulen besucht hat, so daß seine Erfahrungen darüber zur Verfügung stehen. Jenseits dieser Erfahrungsbasis ist die Informiertheit über das Schulwesen auch in der sog. Oberschicht sehr gering. Es zeigt sich, daß außer einer dem freien Willen und der Geschicklichkeit der beteiligten Lehrer überlassenen Unterrichtung der Eltern des vierten Schuljahres kaum etwas geschieht, um die Bevölkerung über die Ziele, Anforderungen und Möglichkeiten der verschiedenen weiterführenden Schularten zu informieren.“¹⁷

Diese letzte Kritik ist teilweise bereits überholt. So verweisen wir auf die Schriftenreihen A und B des Kultusministeriums Baden-Württemberg über das Bildungswesen, insonderheit auf das Informationsheft Nr. 1 Reihe B über Bildungswege in Baden-Württemberg. Aber auch freie Bürgerinitiativen wie die Freiburger Aktion „Student aufs Land“ oder die Aktion „Gemeinsinn“ gewinnen hier für die Informationsarbeit und den notwendigen Abbau von Hemmfaktoren ihren besonderen Wert. Ferner werden z. Zt. in Baden-Württemberg 6 mobile Bildungsberatungsstellen eingerichtet, die mit psychologischen, pädagogischen und soziologischen Experten besetzt werden sollen (vgl. Stellen-

ausschreibungen im Amtsblatt „Kultus und Unterricht“ v. 1. Mai 1966; 15. Jg., H. 9; S. 358). Als Hauptaufgaben werden angegeben: „Einzel- und Gruppenuntersuchungen von Kindern; Beratung von Schülern und Eltern über mögliche Bildungswege; Beratung von Lehrern sowie Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften als Bildungsberater“.

Neben der Informiertheit erweist sich der Bildungshintergrund, das *Bildungsmilieu* der Kindesfamilie als wichtiger Motivfaktor, wie *Loehrke-Gebauer* zeigen konnten. „Dieses (das Bildungsmilieu) scheint mit der Berufsgruppe und Sozial-schicht zu korrelieren. Es äußert sich im Schulbesuch durch die Eltern, aber auch durch nahestehende Verwandte, in der Teilnahme an Bildungsveranstaltungen wie Theater, Konzert, Literatur, Film, Funk und Fernsehen, ja auch — wenn-gleich beinahe negativ — im Besuch von Sportveranstaltungen.“¹⁸ Die von den Eltern für oder gegen den Besuch weiterführender Schulen bei der Befragung angegebenen Entscheidungsgründe offenbaren deutlich zwei Verhaltensweisen: Der Sicherheit und Zielbewußtheit einerseits stehen auf der anderen Seite Ver-zicht auf Selbstbestimmung und Entscheidungsübertragung auf andere, meist Lehrerpersonen, oder auf das zehnjährige Kind selbst, bzw. völlige Ratlosigkeit gegenüber.

In diesem Zusammenhang beleuchten *Loehrke-Gebauer* auch einen wichtigen Aspekt in der Bedingungsstruktur des Drop-out-Problems, wenn sie die Affini-tät von Bildungsdenken und Bildungsideologie herausstellen. „Insbesondere das zweckfreie Bildungsdenken der gymnasialen Bildungsideologie ist nur in be-stimmten, dafür durch Tradition prädestinierten Berufsgruppen anzutreffen, während die Angehörigen der anderen Berufsgruppen, auch wo sie ihre Kinder ins Gymnasium schicken, dies doch aus ganz anderen, realistischen, dem gymna-sialen Bildungsdenken nicht adäquaten Gründen tun. Es mag auch diese Dis-krepanz von familialer und gymnasialer Bildungsideologie sein, die das frühe Ausscheiden aus dem Gymnasium oder den schulischen Mißerfolg darin mit verursacht.“¹⁹

Außer den bisher ermittelten Motivbündeln zeichnen sich noch andere Fak-toren ab, die gegenwärtig Gegenstand weiterer Untersuchungen durch *Christoph* und *Schaedel* darstellen: z. B. familiärer Erziehungsstil, Gesellschaftsbild, Fami-lientradition, u. a. m.²⁰ Greifbare Ergebnisse hierüber liegen jedoch noch nicht vor.

Zwei weitere bemerkenswerte Ansätze werden gegenwärtig am Seminar für Didaktik der Geographie der Hochschule für Erziehung an der Universität Frankfurt/Main unter Leitung von Prof. *Geipel* und am Soziologischen Seminar der Universität Tübingen unter Leitung von Prof. *Dahrendorf* unternommen, über die noch in Kürze zu berichten wäre. *Geipel*²¹ geht es vor allem um die Erhellung der *geographischen* Komponenten; d. h., die Schulstandorte und ihre Einzugsbereiche werden auf ihre „verkehrsgeographischen, standortökonomischen und sozialgeographischen Bedingungen“ hin untersucht. Dabei werden spezielle Kartierungsverfahren angewendet. Originell ist der Versuch, eine Korrelation der seither angefertigten Karten mit einer Konfessionskarte herzustellen, um auf diese Weise religionspsychologischen und -soziologischen Motiven nachzu-spüren. „Die drei größten Disproportionen von Sozial- und Bevölkerungs-gruppen und ihrer anteilmäßigen Teilhabe an den Bildungschancen bestehen bei der Arbeiter-, der Bauern- und der katholischen Bevölkerung, wobei sich in einzelnen Gebieten diese Disproportionen kumulieren können, z. B. in katholi-

schen Agrargebieten oder Industriegebieten mit gering entwickelter beruflicher Differenzierung.“²²

„Das katholische Bildungsdefizit in Deutschland“ hat *Karl Erlinghagen* zum erstenmal umfassend in seinem gleichnamigen Buch wissenschaftlich dargestellt.²³ Auf Grund seiner zahlreichen statistischen und historischen Analysen gelangt Prof. *Erlinghagen* unter dem bezeichneten Aspekt zu ähnlichen oder gleichen Ursachen des *katholischen* Bildungsrückstandes, wie wir sie im Zusammenhang der sozialen Disproportion auf den weiterführenden Schulen bereits erörterten. Für die katholische Bevölkerung, soweit sie in den einfacheren Gesellschaftsschichten vertreten ist — und diese repräsentiert den größten Anteil! — bedeutet dies, daß eine gewisse „Mentalitätssperre“, verstärkte Traditionsgebundenheit, dörfliche Tabus, die als „Sozialsperre“ wirksam werden und ein Ausbrechen aus der alten Lebensgewohnheit ungeheuer erschweren, „mangelnde Bildungsreife“, d. h., unzureichende „häusliche Bildungsdispositionen“ mit geringem Einsichtsvermögen in die Bedeutung und Notwendigkeit gründlicher Schulbildung u. a. m. den Bildungsanstieg junger Leute sehr stark blockieren oder gar verunmöglichen. Für die ländlichen Verhältnisse haben *Erlinghagen* und für das Arbeitermilieu *Dahrendorf*²⁴ lebendige Beispiele beschrieben.

Der unverhältnismäßige Anteil der Katholiken an den „bildungs- und universitätsfernen Gruppen“ erklärt jedoch nicht vollständig deren Bildungsdefizit, weshalb *Erlinghagen* auch die weltanschaulichen Komponenten auf ihre Hemmfaktoren hin untersucht und die Katholiken zu kritischer Selbstbesinnung und geistiger Neuorientierung aufruft. Dabei kommt der *Informationsarbeit* innerhalb der regionalen Bildungsberatung, die Pater *Erlinghagen* als praktische Maßnahme unter anderen vorschlägt, besondere Bedeutung zu. Nach den Ergebnissen von *Gebauer-Loehrke* sind nämlich 30% evangelische Eltern, aber nur 24% katholische Eltern über das Gymnasium informiert; und 43% Protestanten, aber nur 27% Katholiken sind über die Mittelschule orientiert, während das Unterschiedsverhältnis bezüglich Volksschule weniger kraß ausfällt.²⁵ In diesem Zusammenhang ist auch eine noch unveröffentlichte demoskopische Untersuchung des Allensbacher Instituts über das Lesen nicht uninteressant. Danach sind unter den Katholiken 43% Nichtleser (von Büchern) vertreten, unter den Protestanten jedoch nur 37% Nichtleser.²⁶ So muß neben die systematische, kollektive Aufklärung „die Betreuung des Einzelfalles“, die *Erlinghagen* vorschlägt, notwendig hinzukommen, falls eine gezielte Bildungsberatung wirksam werden soll.

Auf die im Tübinger Soziologischen Institut von *Dahrendorf* und *Peisert*²⁷ durchgeführten Untersuchungen über „Regionen mit geringer Bildungsdichte“ werden wir im zweiten Hauptteil unseres Referates noch zu sprechen kommen. Soviel sei hier schon angemerkt, daß *Peisert*, ähnlich wie *Geipel* in Frankfurt, auf statistischer Basis „relativ geschlossene Gebiete mit geringer Ausbildungsbeteiligung“ isolierend erfaßte, wobei die Regionalanalyse erstmalig als Methode der Bildungsforschung eingesetzt wurde.

Wenn wir in den bisherigen Erörterungen den pädagogischen bzw. soziologischen und sozialpsychologischen Aspekt so ausführlich behandelten, so geschah dies aus zwei Gründen. Einmal versuchten wir den Komplex „Bildungsreserven“ in seinen relevanten Perspektiven und eo ipso in seinen verschiedenen (auch grenzpsychologischen) Zugängen darzustellen, zum andern sollte dadurch die Position des eigentlich psychologischen Ansatzes verdeutlicht werden, dem wir uns im II. Hauptteil nun zuwenden wollen.

II. Hauptteil

Der eigentliche psychologische Beitrag zur Aktivierung von Begabungsreserven

1) *Psychologische Aufgaben im Rahmen der Begabungsreservenermittlung*

Gegenstand der psychologischen Untersuchungen zum Problem „Begabungsreserven“ ist in erster Linie die Dimension des Kindes mit seinen dispositionellen Voraussetzungen und Möglichkeiten zum erfolgreichen Besuch der weiterführenden Schulen. Daß in diesem Kontext Familien- und Schulsituation höchst bedeutungsvoll werden, ist nach unseren bisherigen Erörterungen ohne weiteres einsichtig. Hier obliegt der Psychologie die Doppelaufgabe, sowohl das dispositionelle Leistungsgefüge des Kindes und seine Bedingungsstrukturen als auch die schulischen Eignungsanforderungen und deren Berechtigung zu erforschen. Daß dieser Ansatz primär ein psychologischer ist, d. h. nur mit psychologischen Methoden zu leisten sein wird, lehrt uns die seitherige Erfahrung bei der Untersuchung des Phänomens Begabungsreserven. Sowohl die statistischen, empirisch-soziologischen als auch -pädagogischen Vorgehensweisen — von den spekulativen ganz abgesehen — finden hier ihre Grenzen. Dies gibt der Sozial- und Schulpädagoge *Petrat*²⁸ indirekt auch zu, wenn er postuliert: „Den Lehrern wie der Öffentlichkeit ist konkret anzugeben, welche Kriterien den erfolgreichen Mittelschüler und welche den erfolgreichen Gymnasiasten bestimmen. Dann könnte sich im öffentlichen Leben eine Auseinandersetzung darüber entwickeln, wie angestrebte Funktion, geeignete Vorbildung und angemessene Auslese miteinander am besten in Einklang gebracht werden sollen“ und (so fügen wir hinzu) das Problem der Bildungsreserven einer realistischen Lösung zugeführt werden kann. Diesen Fragen wollen wir uns nun im einzelnen zuwenden, wobei wir uns stets bewußt sein sollten, daß auch der psychologische Ansatz für die pädagogische Praxis nur dann fruchtbare Ergebnisse liefern wird, wenn wir die interdisziplinäre Kooperation, insbesondere für den hier anstehenden Fragenkomplex, weiterhin nicht vernachlässigen.

2) *Ergebnisse der neueren Begabungsforschung*

Zwei zentrale Begriffe in unserem Vokabular bedürfen einer näheren Bestimmung: die Termini „Begabung“ und „Begabungs-“ resp. „Bildungsreserven“.

Nach den Ergebnissen der älteren Begabungsforschung ist *Begabung* „angeborene Veranlagung und Befähigung zu bestimmten Leistungen“²⁹, wie noch *Dorsch* definiert, wobei man eine schichtspezifische Begabungsdichte annahm, da die oberen Gesellschaftsschichten in den gehobenen Schul- und Berufslaufbahnen (bis auf den heutigen Tag) deutlich überrepräsentiert vertreten sind. Demgegenüber betont die moderne begabungspsychologische, -soziologische und pädagogische Forschung stärker Milieueinfluß und Prägecharakter in ihren Begabungsbegriffen. D. h. aber, daß Bildung und Erziehung wie bildnerische Umweltwirkung überhaupt entscheidenden Einfluß nehmen sowohl auf die Entfaltung von Begabungsgrad und Begabungshöhe als auch auf die Ausdifferenzierung von Begabungsrichtungen und -arten, was man auch in dem pädagogischen Begriff des „Begabens“, d. h. des Begabtmachens und der Begabungsvergrößerung, zum Ausdruck bringen will. Demnach bedeutet Begabung niemals reine Potentialität.

In diesem Zusammenhang gewinnt eine von der OECD³⁰ veröffentlichte Statistik im Kontext der Bildungsreserven besonderes Interesse. Danach steht die BRP im international vergleichbaren Bereich hinsichtlich der relativen Abiturientenzahlen am unteren Skalenende. Gegenüber 20% in der UdSSR und

25% in den USA erreichen in der BRP gegenwärtig nur etwa 4—5% eines Altersjahrganges die Hochschulreife.³¹ Unterschiede dieser Größenordnung sind mit Sicherheit nicht auf Anlagedifferenzen verschiedener Völker oder Länder zurückzuführen. Dasselbe gilt bis zu einem gewissen Grade vermutlich auch für die disproportionierte soziale Verteilung der Schulbegabung, wenn auch hier die Verhältnisse nicht so eindeutig zu interpretieren sind. Wir erwähnten bereits den gegenteiligen Standpunkt *K. V. Müllers*, der u. E. zumindest aspekthaft eine gewisse Glaubwürdigkeit verdient; in welchem Sinne, wird später noch zu zeigen sein.

Sowohl umweltbedingte Abhängigkeit als auch Eingebettetsein in das personale Gesamtkräfte- und -funktionsgefüge kennzeichnen wohl am zutreffendsten das Phänomen der Begabung. Dabei ist die Frage, ob dem Erbgut oder den Milieueinflüssen mehr Gewicht zuzuschreiben ist, recht müßig. Die Erfahrung anerkannter Fachleute geht heute dahin, „daß das Erbe die Schlacht gewinnt, aber die Umwelt den Krieg“.³² Ich glaube nicht, daß *Roß* hiermit das deutsche Schicksal der beiden Weltkriege beschwören wollte, wo wir zwar die Schlachten gewonnen, aber den Krieg jeweils verloren haben. Vielmehr hält er doch wohl diese Frage auch nach den neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen noch nicht für entscheidungsreif, so daß die *Sterns*che Konvergenztheorie auch für diesen Bereich menschlicher Entwicklung ihre Gültigkeit bewahrt. Nach *Gottschaldts* erbpsychologischen Zwillingsuntersuchungen scheint jedoch eine gewisse Wahrscheinlichkeit dafür vorzuliegen, daß die unteren Persönlichkeitsschichten stärker von der Erbanlage abhängig sind als die oberen, noetischen Schichten, die aber immer noch 2- bis 3fach stärkere Anlagebedingtheit der intellektuellen Funktionen gegenüber der Milieuprägung erkennen lassen.³³ Das bedeutet doch, daß der Begriff der Begabung nicht ins Nebulöse erweitert werden darf, sondern daß Begabungsentfaltung immer auch an bestimmte, von der Anlage her bedingte Voraussetzungen und Möglichkeiten gebunden ist. Analog zur erbbiologischen Auffassung definiert deshalb *Aurin* Begabung als „das Gesamt der dispositionellen Ausstattung der für die Entfaltung geistig-seelischer Fähigkeiten und Eigenschaften vorauszusetzenden Anlagen. . . . Dabei werden die Grenzen der Entwicklungsfähigkeit nach oben hin als durch Anlage vorgegeben; Grad, Ausprägungsform und auch Ausrichtung der Begabung sowohl durch innerpsychische Bedingungen als auch durch Umwelteinwirkungen als mitbestimmt angesehen.“³⁴ Hieraus resultieren die Aufgaben für eine gezielte und differenzierte Begabungserfassung: Neben dem Begabungsniveau und der Begabungskapazität sind auch Begabungsrichtung und persönliche Schwerpunkte sowie der jeweilige Grad der Entfaltung psychodiagnostisch zu bestimmen.

Ähnlich wie die Begabung vom umfassenderen Persönlichkeitsbegriff einbezogen wird, so ist auch das Verhältnis von Intelligenz und Begabung zu denken, etwa wie es *Mierke* aufgewiesen hat.³⁵ Neben der „Kernintelligenz“ als Begabungsgrundlage, auch schulischer Leistungsfähigkeit, erlangen noch andere Anlagekräfte, „Anpassungs- und Stützfunktionen“ sensu *Mierke*, Bedeutung für das Werden von Begabungen. Diese sind in einer gewissen Unabhängigkeit von der mehr anlagebedingt gedachten Intelligenz zu sehen. Vorstellungsbesitz, Phantasie, Aufmerksamkeit und Konzentration, Gedächtnis, Neigungen und Interessen, Lern- und Leistungsmotivationen sind solche Stützfunktionen der Intelligenz, die aber durch erzieherliche Maßnahmen (Bestätigung, Ermunterung, Vorbild) und andere direkte oder indirekte Umwelteinflüsse verändert und gefördert werden können, so daß hierdurch die allgemeine geistige Leistungsfähig-

keit bis zu einem gewissen Grade steigerungsfähig wird. Denselben Sachverhalt trifft A. Gaupp, wenn er annimmt, daß die „sekundäre Intelligenz“ sehr stark abhängig sei von Erziehung und schulischen Einflüssen. Der Begabungsbegriff repräsentiert also ein recht komplexes Phänomen, dessen dynamischer Charakter in der Verzahnung von Intelligenz und personalen Stützfunktionen einerseits wie im Aufnehmen und Verarbeiten milieumäßig erfahrener Anregungen andererseits offenbar wird. Pädagogisch gewendet bedeutet dies die Bildbarkeit mit Lern- und Leistungswilligkeit als ihren schulischen Komponenten.

Im psychodiagnostischen Zugang zur Begabung stehen nun die Eignungs- und Leistungsbegriffe sehr stark im Vordergrund. *Eignung* meint hier, daß bei jeder Aufgabenstellung zu ihrer Bewältigung vom einzelnen je spezifische Voraussetzungen erwartet werden. So sind hierzu bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, intellektuelle Fähigkeiten, Wertbindungen, Einstellungen, Interessen und Motivationen sowie gute Arbeitshaltung erforderlich. Die Kenntnis solcher Eignungsanforderungen ist für eine objektive Erfassung von Schulbegabungen unerlässlich; in praxi wird diese jedoch durch die nachweisbaren Unterschiedsanforderungen der weiterführenden Schulen sowie die festgestellte geringe Verlässlichkeit des Lehrerurteils (etwa in Form von Zeugnisnoten) beträchtlich erschwert. Deshalb bildet die von Außenkriterien unabhängige Gewinnung empirischer Beurteilungsmaßstäbe die *Conditio sine qua non* für eine einigermaßen gesicherte Schuleignungsprognose, wie wir später noch darzulegen haben. Der empirische Ansatz zur Erfassung der Begabung ist aber nur via *Leistung* möglich, weshalb alle einschlägigen psychologischen Testverfahren zugleich auch Leistungstests darstellen. M. a. W.: Der jeweilige Grad der Entfaltetheit der Begabung oder auch blockierte kindliche Begabung, spezifische Begabungsrichtungen und -qualitäten werden immer am menschlichen Leistungsverhalten abgelesen. Die Schülerleistung als Produkt der personalen Auseinandersetzung mit einer bestimmten standardisierten Aufgabenstellung wird auch unseren eigenen Untersuchungen zur Ermittlung der Begabungsreserven als methodischer Zugang dienen.³⁶

Begabungsreserve meint also immer auch Bildungsreserve. „Ermittlung“ und „Erschließung“ von Begabungsreserven bedeutet Erfassung und Aktivierung des Bestandes (der „Reserve“) von bisher nicht ausgeschöpften Begabungen, d. h. für den Besuch der Mittel- oder Oberschule noch nicht mobilisierter, jedoch für diese weiterführenden Schulformen geeigneter Schüler.

3) Exkurs: Ausleseverfahren und das Problem der Begabungsreserven

Bei der Erprobung psychologischer Verfahren zur Schulbegabungs- und -eignungsdiagnose konnten wir auf wertvolle Erfahrungen zurückgreifen, die im Rahmen der Ausleseprüfungen für die weiterführenden Schulen am Ende der Grundschulzeit gemacht wurden. Wir verweisen insbesondere auf die von *Ingenkamp* edierten einschlägigen Schriftenreihen und den von der Max-Traeger-Stiftung herausgebrachten Forschungsbericht 1 „Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg an Gymnasien“, die eine gute Orientierung über die bislang vorliegenden Befunde ermöglichen.³⁷ Danach erweisen sich objektive und standardisierte psychologische Ausleseverfahren sowohl dem Grundschullehrer-Gutachten als auch den „punktuellen“ Schulaufnahmeprüfungen insgesamt überlegen. Die Korrelationen zwischen den Grundschulnoten in Deutsch und Rechnen und erfolgreichem Gymnasialbesuch (nach 5 Jahren) liegen bei $r = 0,2$ bis $0,3$; die von *Undeutsch* mitgeteilten r -Werte

sind sogar noch niedriger. In diesem Rahmen liegen auch die meisten Zusammenhangswerte von schriftlicher Aufnahmeprüfung und späterer Schulbewährung. Neuere Untersuchungen lassen allerdings Zweifel darüber aufkommen, ob die extrem schlechten Resultate von *Undeutsch* und *Hitpass* als repräsentativ gelten können. So wiesen *Gebauer* in Herne und *Schenk-Danzinger* in Österreich bei ihren späteren Untersuchungen engere Zusammenhänge nach; insbesondere der Gesamtscorewert aus Diktat, Aufsatz und Rechenarbeit war prognostisch gültiger ($r = 0,5$) als die jeweiligen Einzelkriterien. Trotzdem ist man auch hier von „an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit“ bezüglich des individuellen Begabten-Findewertes und seiner Verlässlichkeit noch weit entfernt. So lag sehr früh der Gedanke nahe, psychologische Verfahren als Hilfsmittel bei der Auslese mit hinzuzuziehen. Die höchsten hierbei erzielten Gültigkeitskoeffizienten liegen bei 0,65. *Vernon* gibt für englische Ausleseprüfungen via Begabungs- und Intelligenztests bei korrigierten Validitätskoeffizienten sogar multiple Korrelationswerte bis 0,8 an.

Allen bisher geschilderten Ansätzen zur Überprüfung der Begabungsauslese-Zuverlässigkeit und -Gültigkeit haftet jedoch ein erheblicher Mangel an: Es fehlen die Gegenkontrollen. Dieser Aspekt gewinnt für unsere Untersuchung der Begabungsreserven in hohem Maße Bedeutung. So hat *Husén*³⁸ in einer Kleinstadt bei Stockholm folgendes Kontrollexperiment durchgeführt: Von 155 Schülern, die sich der Aufnahmeprüfung für das Gymnasium unterzogen, wurden auch diejenigen, die die Prüfung nicht bestanden hatten, in die höhere Schule aufgenommen. Von diesen, normalerweise in der Volksschule zurückbehaltenen, Schülern konnten sich immerhin 25% in der Oberschule bewähren. Ein solches Kontrollunternehmen ist unseres Wissens einmalig. Es gibt aber wichtige Fingerzeige selbst für ein Land wie Schweden mit hoher Abiturientenquote hinsichtlich der Frage nach den Begabtenreserven. Auch *Arnold*³⁹ kommt auf Grund eigener, umfangreicher empirischer Untersuchungen 1960 zu der Schlussfolgerung, daß unter den aus der Volksschule entlassenen Jugendlichen 3,5% Spitzenbegabungen sowie eine weitere Anzahl spezieller Begabungen, besonders mathematisch-technischer Richtung, zu finden sein dürften. Ein Hinweis von *A. Kern*⁴⁰, der im Anschluß an die von *Gaupp — Gurland* und *Schroff* 1954 erhobenen zahlreichen Test- und Begabungsuntersuchungen in Baden-Württemberg eine detaillierte Materialauswertung für den Stadtbezirk Heidelberg vorgenommen hat, deutet in die gleiche Richtung. Danach sind damals von den psychodiagnostisch als begabt für weiterführende Schulen ermittelten Schüler des 4. Schuljahres 40% nicht in diese übergetreten, sondern in der Volksschule verblieben. Unter weiteren Autorenhinweisen sei noch ein jüngst erschienener Artikel von *H. Kratzmeier*⁴¹ über die „Begabungsauslese in Baden-Württemberg“ genannt. In diesem Beitrag, der recht gut über die rechtlichen und administrativen Bestimmungen zur bezeichneten Thematik unterrichtet und einige bemerkenswerte Vorschläge zur Begabungsförderung enthält, betont *Kratzmeier* im besonderen den „negativen“ Aspekt derzeitiger Auslesepraktiken in der BRP. Auch er vermutet ein beträchtliches Begabungspotential, dessen Erschließung vornehmlich im „positiven“ Ansatz (etwa durch im gesamten Klassenverband des 4. Schuljahres durchgeführte „Probearbeiten“, wie sie teilweise bereits Verwendung finden) gedacht wird. So werden neue psychologische Ansätze zur Beantwortung der nach unseren seitherigen Ausführungen berechtigt aufgeworfenen Frage nach möglichen Begabungsreserven notwendig, über die wir abschließend berichten wollen.

4) *Psychologische Feldforschung zur Erfassung des Begabtenbestandes*

Die schon erwähnte Tübinger Forschergruppe unter Leitung von Prof. *Dahrendorf* ermittelte in Baden-Württemberg insgesamt 11 Gebiete mit geringer Ausbildungsbeteiligung der betr. 16—19jährigen Einwohner. Diese 11 Regionen, deren Verschulungsgrad unter 5,4% liegt (bei einem Landesdurchschnitt von 15%), weisen jeweils etwa die Größenordnung von Landkreisen auf, ohne mit diesen identisch zu sein. *Peisert*⁴² hat für diese sog. Bildungsnotstandsgebiete bestimmte, mehr oder minder gemeinsame Kennmerkmale auf statistischem und soziographischem Wege herausgearbeitet. So scheinen überdurchschnittlicher Anteil der land- und forstwirtschaftlichen Bevölkerung mit überwiegend geringer Ertragslage, Bevölkeringstagnation, „hoher Anteil an kleineren Gemeinden“, „niedrige Steuerkraftsumme“, schlechte Verkehrsverhältnisse mit geringer Frequenz, Überwiegen von Ein- und Zweiklassenschulen ohne Möglichkeiten zu weiterführender Ausbildung sowie „konservativ-traditionelle Grundeinstellung der Bevölkerung“ die Hauptcharakteristika zu bilden. In unserem Zusammenhang interessiert weniger die von *Peisert* versuchte Analyse der vorliegenden Ursachenstruktur als vielmehr die Frage, ob diese Gebiete geringer *Bildungsintensität* auch Bezirke geringer *Begabungsdichte* (etwa im Gefolge von Umschichtungs- und Abwanderungsprozessen, Landflucht, u. a. m.) oder Bereiche verminderter *Begabungsausschöpfung* darstellen.

Diese und weitere Fragen, z. B. die nach spezifischen Begabungsrichtungen solcher Bildungsreserven oder die Aufgabe, Unterlagen für die Bildungsplanung und Arbeitsmodelle für die Bildungsberatung zu entwickeln, stellten die Ausgangsbasis dar für die von *Aurin* und *Heller* angesetzten *psychologischen Felduntersuchungen*. Im Auftrag des KM Baden-Württemberg führte Dr. *Aurin*, Leiter der Abteilung für Jugendkunde an der Landesanstalt für Erziehung und Unterricht in Stuttgart, diese Untersuchung im Bildungsnotstandsgebiet Nr. 1, das Teile der Landkreise Buchen, Tauberbischofsheim und Künzelsau umfaßt und unter der Bezeichnung „Bauland-Ahornwald“ in die Literatur eingegangen ist, sowie zusätzlich in 5 Kontrollorten der Randzone durch. Hierbei wurden schwerpunktmäßig die Bildungsreserven im 4. Schuljahr zu ermitteln versucht. Demgegenüber zielte unser eigenes Vorhaben von vornherein auf eine für das ganze Land Baden-Württemberg repräsentative Aussage ab, obgleich wir die Bildungsnotstandsgebiete 4 und 11 besonders intensiv berücksichtigten und Nr. 2 total miterfaßten. Eine weitere Variante unserer Erhebung liegt u. a. darin, daß wir die Begabungsreserve *nach* der Auslese, also bei den Schülern des 6., 7. und 8. Schuljahres zu ermitteln beabsichtigten und weiterhin Begabungsstrukturen, die für die Gestaltung der neuen Hauptschule und der Verwirklichung ihrer Bildungsaufgabe von Bedeutung sein könnten, zu erforschen versuchten.

Aurin erfaßte im „Bauland-Ahornwald“-Bezirk Ende 1964 insgesamt 1511 Schüler, davon 660 Volksschüler des 4. Schuljahres, 280 Pbn des 3., 5., 6., 7. und 8. Volksschuljahres sowie zur empirischen Gewinnung von Vergleichsmaßstäben 282 Mittel- und 289 Oberschüler.

Die *Stichprobe* zur Erfassung der Begabungsreserven in der *Volksschuloberstufe* enthält 4067 Schülerinnen und Schüler, und zwar 2664 Pbn aus dem 6., 7. und 8. Volksschuljahr, 522 Schüler aus den 6., 7., 8. und 10. (Abschluß) Mittelschulklassen sowie 881 Pbn aus V, IV, UIII, UII und UI des Gymnasiums. Die Untersuchung der Mittel- und Oberschüler (mit denselben Testverfahren, die

auch in der Volksschule zur Anwendung kamen) sollte zuverlässige, differenzierte Vergleichsmaßstäbe liefern.

Die Erhebungen wurden im Gruppenverfahren ausschließlich von Fachpsychologen durchgeführt und dauerten jeweils 4 Stunden (die *Aurinschen* Aufnahmen erfolgten in zwei Etappen zu je 4 Stunden). Dabei kamen psychologische Testverfahren sowie Fragebogen und Erhebungslisten zwecks Erfassung der wichtigsten biographischen und schulischen Daten zur Anwendung. Die *Auswahl der Testtechniken* geschah nach drei Hauptgesichtspunkten: 1) hinsichtlich der Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität (es kamen also vorwiegend vollstandardisierte und geeichte Verfahren in Frage); 2) mußte sich die Auswahl der Techniken auf die Verfahren beschränken, die möglichst komplett die Kernintelligenz und ihre Anpassungs- und Stützfunktionen erfassen; und 3) schließlich waren Gesichtspunkte der Alters- und Kindgemäßheit der vorgesehenen Testverfahren sowie zeitlich-ökonomische Überlegungen maßgeblich.

Die von *K. Aurin* angesetzten Untersuchungstechniken lassen sich in Verfahren zur „allgemeinen“ und zur „speziellen“ Begabungs- und Schuleignungsermittlung einteilen, wobei folgende Tests verwendet wurden:⁴³

a) zur Erfassung der Allgemeinbegabung:

Progressive Matrices-Test von *Raven*
Frankfurter Übertrittstest „Aufgaben zum Nachdenken“
Frankfurter Wortschatztest
Aufsatz (mit Auswahlmöglichkeit aus 5 Themen)
Mensch-Haus-Baum-Zeichnung nach *Buck*

b) zur Erfassung der speziellen Begabung:

Leistungsprüfsystem von *Horn*
Progressiver Matrizen-Test nach *Raven*
Aufsatz (mit Auswahlmöglichkeit aus 3 Themen)
Charakterologischer Intelligenztest nach *Wartegg-Sacher*
Motiv-Erfassungsbogen

Bei der Untersuchung der Repräsentativstichprobe (Volksschuloberstufe) berücksichtigten wir teils die gleichen, teils andere Verfahren:

Leistungsprüfsystem von *Horn*
Frankfurter Wortschatztest
Mechanisch-Technischer Verständnistest von *Lienert*
Berufs-Interessen-Test von *Irle*; sowie (bei einem Teil der Pbn):
Konzentrations-Leistungs-Test von *Düker-Lienert*
Persönlichkeits-Interessen-Test nach *Mittenecker-Toman*

Ferner kamen auch hier Fragebogen und Erhebungslisten zur Ermittlung weiterer relevanter Kriterien zur Anwendung. Das umfangreiche Erhebungsmaterial von 1965/66 wird gegenwärtig für die IBM-Verrechnung vorbereitet, so daß die ersten Ergebnisse nicht vor Jahresende vorliegen werden.

Dagegen hat *K. Aurin* seinen Untersuchungsbericht vor wenigen Wochen veröffentlicht, und zwar in der Schriftenreihe A des KM Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung und Bildungspolitik unter dem Titel „Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum“. Hieraus seien kurz die wichtigsten Ergebnisse mitgeteilt. „Von den 577 im ‚Bauland-Ahornwald‘-Gebiet erfaßten Schülern des 4. Grundschuljahres konnten insgesamt 245 Schüler = 42,50% für den Besuch von Mittelschulen und Gymnasien, rund 190% für das Gymnasium, rund 240% für die Mittelschule und 332 Schüler

= 57,5% für den Besuch der Volksschuloberstufe/Hauptschule empfohlen werden.“⁴⁴ Hierbei ist der Anteil der Knaben und Mädchen etwa gleich groß. Nach Abzug der tatsächlich vorgesehenen Übergänge auf Gymnasium und Mittelschule an Ostern 1965 wären demnach noch 10% Oberschul- und 19% Mittelschulbegabungen vorhanden, also eine *Begabungsreserve* in Höhe von insgesamt 29%.

Die nach Sozialstatus (Vaterberuf) aufgegliederten Schuleignungsgruppen lassen erkennen, daß die Arbeiter und Handwerker rund 38% und die Bauernfamilien über 40% der ermittelten Begabungen in dem von *Aurin* untersuchten nordwürttembergisch-badischen Bezirk stellen. Die Begabungsverteilungen repräsentieren demnach sehr gut die soziokulturellen und ökonomischen Verhältnisse des „Bauland-Ahornwaldes“. M. a. W.: Absolut betrachtet sind in dem untersuchten Bezirk die meisten Begabungsreserven in Bauern-, Arbeiter- und Handwerkerfamilien zu suchen, da der Anteil dieser beiden Sozialgruppen über 80% der Gesamtpopulation beträgt. Diese Befunde gelten allerdings nur für das bezeichnete Gebiet und bestenfalls für ähnlich strukturierte Landesteile. Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse auf sämtliche übrigen 10 Bildungsnotstandsregionen wird erst nach der Auswertung unserer eigenen Stützerhebungen in den Bezirken 2, 4 und 11 mit einiger Sicherheit möglich werden.

Über die Verteilung der Schuleignungen auf die einzelnen Sozialgruppen geben die errechneten Beschulungsquotienten näher Aufschluß. Dabei zeigen die gegenwärtig in dem Bezirk 1 gültigen Oberschulquotienten von 0,5 der Arbeiter/Handwerker und von 0,3 der Bauern gegenüber 4,5 der Beamten und 7,6 der Akademiker ähnliche Proportionen, wie sie in früheren Untersuchungen auch gefunden wurden. Interessant ist jedoch der Vergleich dieser Beschulungsquotienten, die die gegenwärtige Situation (1964) des Gymnasiums widerspiegeln, mit den neuen Quotienten, die auf Grund der von *Aurin* gegebenen Schullaufbahneempfehlungen für das Gymnasium gebildet wurden:⁴⁵

Arbeiter / Handwerker	0,8 (nach <i>Aurin</i>)	— 0,5 (tatsächliche Sit.)
Bauern	0,9 „	— 0,3 „
Beamten	1,5 „	— 4,5 „
Akademiker	3,4 „	— 7,6 „

Der Trend zur Abschwächung der sozialen Disproportion wird also bei Zugrundelegung der von *Aurin* empirisch gewonnenen Schuleignungsgruppen recht deutlich, wenn auch die Beamten und insbesondere die Akademiker nach wie vor auf dem Gymnasium überrepräsentiert sind. Ähnlich liegen die Mittelschulverhältnisse. Das bedeutet doch wohl, daß die Mittel- und Oberschulbegabungen (wenigstens zum gegenwärtigen Zeitpunkt) *keinesfalls mit derselben relativen Häufigkeit* in den einzelnen Sozialschichten vertreten sind, wie manche extremen Sozialpolitiker wahrhaben wollen. Ohne die möglichen Ursachen hier zu diskutieren, sei jedoch ebenso eindeutig der andere *Aurinsche* Befund festgehalten, nach dem die *meisten absoluten Begabungspotentiale* in den *Bauern- und Arbeiterfamilien* vorhanden sein dürften. Gerade der letzte Aspekt kann bei einer künftigen Planung zur Aktivierung und Erschließung der Begabungsreserven (allein schon aus ökonomischen Erwägungen) nicht unberücksichtigt bleiben.

Die versuchsweise Erfassung der motivationalen Hintergrundstruktur via Fragebogen erbrachte folgende vorläufige Motivbündel und Ursachen, die mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit für die geringere Ausbildungsbeteiligung der untersuchten Region verantwortlich in Zusammenhang gebracht werden können: kindeigene und kindbezogene Hemmnisse (z. B. fehlende oder sehr schwache

Leistungsmotivation, geringer Arbeitseifer, u. ä.); Barrieren infolge ungenügender Einsicht in den Wert und die Notwendigkeit weiterführender schulischer Bildung oder fehlender Information; soziale und wirtschaftliche Gründe; ungünstige Verkehrslage; finanzielle Bedenken; äußere, z. B. schulorganisatorische, Hindernisse u. a. m.⁴⁶

Die Gültigkeitsüberprüfung der quantitativen Aussagen, soweit sie die *Aurinschen* psychologischen Testverfahren betreffen, erfolgte an Hand zahlreicher, teils traditioneller, teils völlig neuer statistischer Ansätze. Die höchsten ermittelten einfachen und multiplen Gültigkeitskoeffizienten liegen mit Werten zwischen 0,1 und 0,5 im Rahmen der bisher in der Literatur mitgeteilten Erfahrungen. Solche Ergebnisse lassen zwar eine genügend zuverlässige und gültige *Gruppendiagnose* und *-prognose* erkennen; ihre *individuallydiagnostische* Treffsicherheit ist jedoch erheblich in Zweifel zu ziehen, wie wir bereits bei der Besprechung der Ausleseverfahren darlegten. Deshalb wurden hier weiterhin Regressions- und Diskriminanzanalysen angesetzt. Dabei bestätigte insbesondere die in dieser Fragestellung zum ersten Mal in Deutschland verwendete *Diskriminanzanalyse* unsere Erwartungen. Sie erlaubt eine optimale Trennung heterogener Gruppen (in unserem Falle zwischen mittel- bzw. Oberschulbegabten und *-nichtbegabten* Schülern) *ohne* Rückgriff auf herkömmliche Außenkriterien wie Schulnoten, Lehrerurteile, etc. Zur Absicherung der Validität psychologischer Leistungsbefunde scheint somit ein neuer teststatistischer Ansatz gefunden zu sein, der die seitherigen Schwierigkeiten (besonders bei der *individuellen*) Begabungsprognose und *Schuleignungsermittlung* erheblich zu verringern verspricht. Im Rahmen der Ermittlung der Begabungsreserven in der Volksschuloberstufe ist deshalb eine erweiterte Überprüfung dieses Methodenansatzes geplant.

C. PRAKTISCHE FOLGERUNGEN UND VORSCHLÄGE FÜR KÜNFTIGE FORSCHUNGSANSÄTZE

Wenn wir die vorliegenden Untersuchungsergebnisse zur Ermittlung und Erschließung von Begabungsreserven abschließend überblicken, so erscheinen mir sowohl für die pädagogische Praxis als auch für die weitere wissenschaftliche Bearbeitung folgende Ziele bedeutsam:

1. Alle praktischen Maßnahmen im Rahmen der dringend notwendigen *Bildungsberatung* werden jeweils von den wissenschaftlichen Erkenntnissen über die Ätiologie der Bildungsreserven bestimmt sein müssen. Information, Abbau äußerer und innerer Hemmfaktoren sowie Schullaufbahnenlenkung werden nur dann effektive Ergebnisse zeitigen, wenn zuvor die Transformation wissenschaftlicher Befunde auf die praktischen Notwendigkeiten hin geleistet worden ist. Hier liegt der Schlüssel zur *Mobilisierung* unerschlossener Begabungsreserven.

2. Die *Erschließung der Bildungsreserven* beinhaltet auch ein wichtiges Postulat an die Lehrer und Erzieher. Die Entfaltung und Förderung der zu aktivierenden Begabungen in einem ausreichenden schulischen und familiären Bewährungsraum sowie die Sorge dafür, daß diesen Begabungen auch die nötige Zeit zur Entfaltung gewährt wird, sind heute *zentrale Aufgaben des Schulpädagogen*.

3. Eine im großen Rahmen konzipierte Mobilisierung der Bildungsreserven rührt auch an die Frage nach einer möglichen *Schul- und Bildungsreform*. Im Hinblick auf die als notwendig erachteten und zu fördernden Begabungen sind Bildungspläne und Bildungsziele unseres derzeitigen Schulsystems auf ihre Dringlichkeit und Notwendigkeit hin einerseits, andererseits aber auch auf ihre

Reform- und Anpassungsbedürftigkeit an die moderne Zeit zu überprüfen und neu zu überdenken.

Als wichtigste Themen für künftige wissenschaftliche Forschungsvorhaben im Bereich der Begabungsreservenaktivierung möchten wir folgende Probleme anbieten:

1. Die vorliegenden *empirischen Ansätze psychologischer Feldforschung* sind regional und überregional zu *erweitern* und ihre Ergebnisse mit den Resultaten benachbarter Disziplinen, insonderheit soziologischer und sozialpsychologischer Provenienz, zu *koordinieren* und für die praktische Bildungsarbeit nutzbar zu machen.

2. Die Gegenstandsthematik enthält in methodischer Hinsicht zuallererst eine *diagnostische Problematik*, deren Bewältigung immer mehr der Psychologie überantwortet wird. Hierbei sind zwei Aspekte zu unterscheiden: a) die Erfassung und b) die Erschließung der Begabtenreserve. Im Feld der *Begabungserfassung* wird die *Erhöhung der Gültigkeit und Verlässlichkeit* der in Frage kommenden Verfahren vordringlich. Was die *Begabungserschließung* endlich betrifft, so scheint mir ein wichtiger Bedingungsfaktor auf der Seite des Kindes bisher kaum beachtet worden zu sein: ich meine den motivationalen Hintergrund des Kindes selbst. Daß die *Leistungsmotivation*, insonderheit die Schulleistungsmotivation, seither bei Begabungsuntersuchungen so wenig berücksichtigt worden ist, erklärt sich wohl nur aus der Schwierigkeit ihres methodischen Zugriffs. Die Relevanz der *Schulleistungsmotivation* und — in enger Beziehung zu ihr stehend — der „*Zeitperspektive*“ für den erfolgreichen Besuch weiterführender Bildungseinrichtungen dürfte außer Zweifel stehen. Aufbauend auf den Ergebnissen von *Magda Arnold, Atkinson, McClelland* et al. in den USA und *Heinz Heckhausen* in Deutschland sollte diese anhängige Frage einer baldigen Bearbeitung auch im Kontext der Bildungsreserven zugeführt werden.

3. Schließlich wäre auch die *Anforderungsstruktur der Schule*, sowohl der Volks- als auch der Mittel- und Oberschule, näher zu untersuchen, um von hier aus — auf empirischem Wege — endlich zu einheitlichen Anforderungs- und Beurteilungsmaßstäben zu gelangen. Denn erst dann wird eine *gerechte*, für alle Seiten befriedigende Lösung des Problems Bildungsreserven möglich sein.

Literatur

1. Kultusminister Prof. Dr. *W. Hahn* in der vom KM Baden-Württemberg herausgegebenen Informationsreihe „Bildung in neuer Sicht“, Reihe A Nr. 2, Villingen 1966, S. 7

2. Zitiert aus „Bildung in neuer Sicht“, l. c. S. 5

3. *H. Schelsky*, Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1961(3), S. 17

4. *W. Hahn*, l. c. S. 7

5. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRP Deutschland: „Bedarfsfeststellung 1961 bis 1970. Dokumentation. Stuttgart 1963

6. *G. Picht*, Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten / Freiburg 1964

7. in *G. Picht*, l. c. S. 234 f.

8. *E. Rupprecht*, Bayern überprüft seine Begabtenreserven. Herausgegeben vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München o. J., S. 6 f.

9. *E. Rupprecht*, l. c. S. 15

10. *G. Petrat*, Soziale Herkunft und Schulerfolg. (Eine Untersuchung, durchgeführt an Schülern in drei Kreisen des Landes Schleswig-Holstein). Erschienen in der Veröffentlichungsreihe des DIPF in Frankfurt/Main, Dezember 1964

11. Vgl. *W. Schultze*, Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium. Max Traeger Stiftung (Forschungsbericht 1), Frankfurt/Main 1964. Siehe S. 59 f.

$$\text{Beschulungsquotient} = \frac{\% \text{-Anteil am Schultyp}}{\% \text{-Anteil an der Gesamtpopulation}}$$

Ein Quotient von 1 würde also bedeuten, daß der Schüleranteil einer best. Sozialschicht proportional zum Anteil an der Gesamtbevölkerung vertreten ist!

12. G. Petrat, l. c. S. 82 f.
13. U. a.: K. V. Müller, Begabungsreserven in der Bundesrepublik, 1958. — *Ders.*, Die Begabung in der sozialen Wirklichkeit. Göttingen o. J.
14. E. Hylla, Begabung und Erziehung. MUN (Mitteilungen und Nachrichten) des DIPF in Ffm, Nr. 34/35 (Oktober 1963), S. 18—35. — *Ders.*, Begabungsreserven in der Bundesrepublik. Recht und Wirtschaft der Schule, 4. Jg., Heft 1, 1963, S. 1—9
15. W. Arnold, Begabungswandel und Erziehungsfragen. München 1960
16. Th. Loehrke — E. Gebauer, Gründe für oder gegen die Wahl weiterführender Schulen in verschiedenen Bevölkerungskreisen. Veröffentlichungen des DIPF in Ffm, 1965
17. Loehrke-Gebauer, l. c. S. 75
18. Loehrke-Gebauer, l. c. S. 75
19. Loehrke-Gebauer, l. c. S. 76
20. Klaus Christoph, Fortsetzung der Untersuchungen zur Wahl bestimmter Bildungswege im Rahmen der allgemeinbildenden Schulen. MUN des DIPF in Ffm, Nr. 40/41 (Juni 1965), S. 57 ff. — Carola Schaedel, Untersuchung der Motive für oder gegen die Wahl der zum Abitur führenden Gymnasialoberstufe. MUN des DIPF in Ffm, Nr. 40/41 (Juni 1965), S. 61 ff.
21. R. Geipel, Geographische Voraussetzungen für die Mobilisierung der Begabungsreserven in Hessen. MUN des DIPF in Ffm, Nr. 36/37 (April 1964), S. 46 ff.
22. R. Geipel, l. c. S. 51
23. K. Erlinghagen, Katholisches Bildungsdefizit in Deutschland. Freiburg i. Br. 1965
24. R. Dahrendorf, Arbeiterkinder an unseren Universitäten. Die Zeit, Nr. 25 vom 10. 6. 1964. (Zit. nach Erlinghagen)
25. Gebauer-Loehrke, Untersuchungen der Motive für die Wahl weiterführender Schulen. MUN des DIPF in Ffm, Nr. 36/37 (April 1964), S. 59
26. Lesen Katholiken weniger?“ UNITAS, 106. Jg., Heft 5, Köln 1966, S. 89 f. — Vgl. jetzt auch Rhein. Merkur v. 1. Juli 1966, Nr. 27, 21. Jg., S. 9
27. Hansgert Peisert, Regionalanalyse als Methode der Bildungsforschung. ‚Studien und Berichte‘ aus dem Soziologischen Seminar der Universität Tübingen, Bericht 5, SS 1965, S. 24 ff. (Zit. nach K. Aurin, Lit.-Nr. 34). — *Ders.*, Studien zur Sozialstruktur der Bildungsreserven. Vorliegend im Manuskript. (Zit. nach K. Aurin, Lit.-Nr. 34, S. 15 ff.)
28. G. Petrat, l. c. S. 110
29. F. Dorsch, Psychologisches Wörterbuch. Hamburg—Bern 1959, S. 41
- OECD = Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Vgl. auch G. Picht, l. c. S. 24 ff., besonders S. 27
31. E. Hylla, l. c. 1963, S. 25
32. H. Roth, Das Problem der Bildsamkeit und Erziehungsfähigkeit in der Psychologischen Forschung. In: Hb. d. Psychol., Bd. 10, Göttingen 1959(2), S. 84. — *Ders.*, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover 1963, vgl. besonders S. 129 ff.
33. K. Gottschaldt, Erbpsychologie der Elementarfunktionen der Begabung. In: Hb. der Erbbiologie des Menschen, Berlin 1935, Bd. V, I. Teil, S. 512 (Zit. nach K. Aurin, Lit.-Nr. 34)
34. K. Aurin, Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum. Informationsreihe A Nr. 2 „Bildung in neuer Sicht“, hsg. v. KM Baden-Württemberg, Stuttgart. Neckarverlag, Villingen 1966, S. 116 f.
35. K. Mierke, Begabung, Bildung und Bildsamkeit. Stuttgart 1963
36. Zur allgemeinen Orientierung der diagn. Problematik vgl. den hier einschlägigen Aufsatz von F. Fippinger, Intelligenz und Schulleistung. Schule und Psychologie, 12. Jg., Heft 10, 1965, S. 300—305. — Dort sind auch weitere Literaturhinweise zu finden.
37. Vgl. besonders: K. H. Ingenkamp, Pädagogisch-psychologische Untersuchungen zum Übergang auf weiterführende Schulen. Weinheim 1963. — *Ders.*, Theorie und Praxis der Schulpsychologie, Band III: „Schulkonflikt und Schülerhilfe“. Weinheim 1965. — W. Schultze und Mitarbeiter, l. c. (Lit.-Nr. 11)
38. Nach E. Hylla, l. c. 1963, S. 28 ff.

39. *W. Arnold*, l. c.
40. Mündliche Mitteilung von Prof. *A. Kern* an den Verf.
41. *H. Kratzmeier*, Begabungsauslese in Baden-Württemberg. Der kath. Erzieher in
Württemberg-Hohenzollern, Heft 10 (1965) und Heft 2 (1966).
42. *H. Peisert* in „Studien und Berichte“, l. c. S. 26 f. (Zit. nach *K. Aurin*, l. c. S. 16)
43. *K. Aurin*, l. c. S. 132 und 137
44. *K. Aurin*, l. c. S. 58
45. *K. Aurin*, l. c. S. 69
46. *K. Aurin*, l. c. S. 56 f.