

Horst Nickel und Erich Langhorst (Herausgeber)

Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie

Ein wissenschaftliches Lesebuch zu aktuellen Problemen
für Studierende der Erziehungs- und Sozialwissenschaften

Mit Beiträgen von:

Amelang, Manfred
Bittmann, Friedrich
Bleidick, Ulrich
Brickenkamp, Rolf
Dumke, Dieter
Erlemeier, Norbert
Fenner, Hans-Jörg
Ferdinand, Willi
Heller, Kurt
Hielscher, Hans
Hitpaß, Josef
Hopf, Diether
Kranz, Dorothee

Krüger, Rudolf
Langhorst, Erich
Lattke, Herbert
Minsel, Beate
Minsel, Wolf-Rüdiger
Nickel, Horst
Saylor, Wilhelmine
Simons, Heribert
Teegen, Frauke
Tismer, Karl-Georg
Wasna, Maria
Weinert, Franz
Wiczerkowski, Wilhelm

Gemeinschaftsverlag

(1973)

Hans Huber, Bern · Ernst Klett, Stuttgart

Abhandlungen zur Pädagogischen Psychologie
Begründet von M. J. Hillebrand und K. Mierke
Neue Folge. Herausgegeben von F. Süllwold und F. Weinert

Band 4



K 730123

Library of Congress Catalog Card Number: 72-88738
ISBN 3-456-60043-7

Alle Rechte vorbehalten
Photomechanische Wiedergabe nur mit Genehmigung des Verlages
© 1973 by Verlag Hans Huber Bern
Satz und Druck: Druckerei Benteli AG, 3018 Bern
Printed in Switzerland

Inhaltsverzeichnis

I. GRUNDSATZPROBLEME

Zum Verhältnis von Entwicklungspsychologie und praktischer Pädagogik – Versuch einer Revision und Neuorientierung (<i>Horst Nickel</i>)	13
Der Beitrag der Psychologie zu einer Theorie des Lehrens (<i>Franz Weinert</i>)	30

II. PROBLEME SCHULISCHEN LERNENS

Welche Bedeutung besitzt die psychologische Lernforschung für das kognitive Lernen im Unterricht? (<i>Manfred Amelang</i>)	47
Lernpsychologische Grundlagen des Programmierten Unterrichts. Prinzipien – Ergebnisse – Probleme der linearen Programmierung (<i>Wilhelm Wiczerkowski</i>)	61
Kreativität und Kreativitätstraining in der Schule (<i>Rolf Brickenkamp</i>)	71
Probleme und Ergebnisse pädagogisch relevanter Motivationsforschung (<i>Maria Wasna</i>)	89

III. VERHALTEN DES LEHRERS

Probleme und Schwierigkeiten der Verwirklichung eines nichtautoritären Lehrerverhaltens (<i>Horst Nickel</i>)	103
Verfahren und Ergebnisse zur Objektivierung des Lehrerverhaltens (<i>Hans-Jörg Fenner</i>)	123
Einstellungen und Erwartungen bei Lehrern und ihre Auswirkungen auf die Beurteilung und das Verhalten von Schülern (<i>Norbert Erlemeier</i> und <i>Karl-Georg Tismer</i>)	134
Lehrertraining – Möglichkeiten und Probleme (<i>Wolf-Rüdiger Minsel</i> und <i>Beate Minsel</i>)	149

IV. VORSCHULISCHE ERZIEHUNG UND KOMPENSATORISCHE FRÜHFÖRDERUNG

Zur Einführung in die Problematik (<i>Wilhelmine Saylor</i>)	163
Probleme und Möglichkeiten einer kompensatorischen vorschulischen Sprachförderung (<i>Hans Hielscher</i>)	174

Vorschulisches Lesenlernen und seine Auswirkungen auf das Lernen und Lehren in der Primarstufe (*Rudolf Krüger* und *Dieter Dumke*) 186

Zum Problem der Intelligenzförderung bei Kindern aus den sozialen Grundschichten (Eine empirische Untersuchung in Düsseldorfer Vorklassen) (*Willi Ferdinand*) 203

V. BILDUNGSFÖRDERUNG IM SCHULALTER

Entwicklung der Intelligenz und Reform des Bildungswesens (*Diether Hopf*) 215

Schullaufbahn und Begabung (*Kurt Heller*) 232

Differenzierung und Durchlässigkeit (*Josef Hitpaß*) 248

Intelligenz- und Schulleistungen bei Arbeiter- und Akademikerkindern auf der Unterstufe des Gymnasiums (*Heribert Simons*) 260

Probleme der Gesamtschule – Aufgaben praxisbezogener psychologischer Forschung (*Maria Wasna*) 274

VI. SCHULISCHE LEISTUNGSBEHINDERUNG – PÄDAGOGISCHE BERATUNG UND HILFE

Zum Problem der Konzentrationsstörungen bei Schulkindern (*Erich Langhorst*) 287

Leistungsmotivation bei behinderten Kindern und ihre schulische Förderung (*Friedrich Bittmann*) 303

Bilanz und neuere Ergebnisse der Legasthenieforschung (*Ulrich Bleidick*) . . 317

Möglichkeiten und Grenzen schulpсихологischer Hilfestellung für den Lehrer (*Hans-Jörg Fenner*) 338

Psychologisch hilfreiche Gespräche mit Schülern und Eltern (*Dorothee Kranz* und *Frauке Teegen*) 348

Schulische Hilfe zur Daseinsgestaltung (*Herbert Lattke*) 359

VII. LITERATURVERZEICHNIS 377

VIII. AUTORENVERZEICHNIS 415

IX. NAMENREGISTER 423

X. SACHREGISTER 431

XI. SCHRIFTEN VON MAX JOSEF HILLEBRAND 441

Schullaufbahn und Begabung

Kurt Heller

Die Thematik steht nicht nur im Brennpunkt aktueller Begabungs- und Bildungsforschung, sie repräsentiert zugleich ein zentrales Anliegen der pädagogischen Psychologie. Solange man Begabung mehr oder weniger ausschließlich als genetisches Potential interpretierte, wurde das Verhältnis Begabung–Schullaufbahn ziemlich einseitig im Sinne unabhängiger (Begabung) versus abhängiger Variabler (Bildungserfolg) gesehen. Heute wissen wir, daß zwischen Begabung und Schulbildung *interdependente* Zusammenhänge bestehen. Die Begabungsentwicklung ist selbst – zu erheblichen Anteilen – durch Lernvorgänge (mit)bestimmt. Andererseits sind Schullaufbahnentscheidung, also die Wahl eines bestimmten Bildungsweges, und Bildungserfolg keineswegs allein durch die Begabungs- oder intellektuellen Lernleistungsvoraussetzungen des Individuums erklärbar; soziale, kulturelle, ökonomische, persönlichkeitspsychologische (besonders motivationale) Faktoren spielen hierbei eine weit größere Rolle als man lange Zeit anzunehmen bereit war. Berücksichtigt man nun, daß Bildungseinflüsse mannigfacher Art die Begabungsphänomene – hinsichtlich Ausprägung (Höhe) und Differenzierungsgrad (Faktorenstruktur) – determinieren, dann wird die pädagogische Bedeutung des zu erörternden Themenkomplexes vollends deutlich. Im Mittelpunkt unserer Überlegungen stehen deshalb drei Problemereiche: 1. das Problem der Chancen(un)gleichheit im Bildungsgang; 2. Begriff, Determinanten und Formen der Begabung und Schuleignungsentwicklung; 3. Begabung und Bildungsförderung.

1 Das Problem der Chancen(un)gleichheit im Bildungsgang

Die Gleichheit der Bildungschancen wird von den Verfassungen des Bundes und der Länder proklamiert. Es gibt kaum ein anderes bildungspolitisches Problem unserer Tage, das in gleichem Maße virulent wäre. Gleichwohl ist der Chancengleichheit nach wie vor ein weites Feld überlassen. Hierfür sind in erster Linie persönlich-motivationale, soziale, geographische, wirtschaftliche und/oder systemimmanente Gründe als Ursachenvariablen anzuführen. Am augenfälligsten lassen sich entsprechende Zusammenhänge am Beispiel der sogenannten *Begabungs- oder Bildungsreserven* aufweisen. Hierunter versteht man im Hinblick auf ihre Begabung oder Schuleignung für weiterführende gehobene und höhere Bildungseinrichtungen noch nicht (also individuell unangemessen) geförderte Schülertalente. Im weiteren Sinne wären alle schulisch und außerschulisch (familiär), das heißt sozio-kulturell nicht optimal geförderten

oder «begabten»¹ Kinder und Jugendlichen als Bildungsreserven anzusprechen. Der Begriff involviert jedoch meistens nur die erste (engere) Bedeutung. Das Postulat der Chancengleichheit im Bildungsgang enthält gleichermaßen gesellschaftspolitische, anthropologische und bildungsökonomische Aspekte. So legitim *volkswirtschaftliche* Rentabilitätsüberlegungen sein mögen (vgl. u. a. Edding 1963, Leussink u. a. 1964, Widmaier 1966, Riese 1967), eine einseitige Argumentation in Richtung auf sozialökonomische Notwendigkeiten bedeutete eine verkürzte Sichtweise des Problems begabungsgerechter Bildungsförderung. Sehr viel tragfähiger erweist sich hier die *bürgerrechtliche* Begründung einer Optimalbildung, wie sie etwa Dahrendorf (1966) aufgewiesen hat. Demnach gründet die – bereits verfassungsrechtlich verankerte – Forderung nach begabungsgerechter Bildung und Ausbildung auf dem sozialen Grundrecht jedes einzelnen auf freie und volle Entfaltung seiner Persönlichkeit, dessen Ausübung zudem erst die volle Teilnahme am demokratischen und gesellschaftlichen Leben erlaubt. Die Frage nach der Notwendigkeit einer umfassenden Aktivierung vorhandener Begabungen erfährt somit eine eindeutig positive Beantwortung, die außerdem unabhängig von bloßen Nützlichkeitsabwägungen oder aktuellen wirtschaftlichen Bedarfsprognosen entschieden werden kann. Schließlich wäre noch der sozialpolitische Aspekt einer *gerechten* Bildungschance, das heißt von begabungsfremden Einflüssen (z. B. sozialer Herkunft, finanzieller Lage, Wohnstandort usw.) unabhängigen – nur insofern «gleichen» – Ermöglichung optimaler Bildungsteilhabe, anzuführen. Die theoretische Forderung nach Gleichheit der Bildungschancen (Gerechtigkeit für alle) erweist sich freilich in ihrer konkreten Verwirklichung als höchst komplexes Problem und damit als schwierigeres Unterfangen, als viele Bildungsideologen wahrhaben wollen. Zugleich rühren wir mit dieser Frage an das Problem der *Erschließung* inaktiver Begabungen allgemein, zu dessen Lösung Untersuchungsansätze zur Aufdeckung *bildungsentscheidender* versus *bildungshemmender* Wirkfaktoren erste wichtige Beiträge lieferten (Arnold 1968, Baur 1969, Hitpaß 1965, Lemberg u. Roeder 1966, Loehrke u. Gebauer 1965 u. a.). Neben *geographischen* und *wirtschaftlichen* Faktoren (Geipel 1965, Peisert 1967), die jedoch wegen der allgemeinen wirtschaftlichen Aufwärtsentwicklung, der Verbesserung von Verkehrsverbindungen auch entlegener Wohnregionen wie überhaupt der Infrastruktur zunehmend geringeren Einfluß ausüben, scheinen *soziale* und *persönlich-motivationale* Beweggründe als Hauptursachen heutiger Schulbesuchsentscheidung für oder gegen Realschule und Gymnasium versus Hauptschule in Frage zu kommen. So sind beispielsweise die (größten) Bevölkerungsgruppen der Arbeiter und Bauern weithin nicht oder nur sehr *mangelhaft* über Anforderungen und Ziele gehobener und höherer

1 Mit «Begaben» ist hier der sozialkulturelle Beitrag zur Begabungsentwicklung, also der gesamte schulische und außerschulische (familiale) Determinationskomplex des Begabens, gemeint.

Schulbildung *informiert*. In den unteren Sozialschichten findet sich eine mehr oder weniger ausgeprägte Diskrepanz zwischen der Bildungsideologie des Gymnasiums (der Realschule) und dem familiären Bildungsdenken im weiteren Sinne, also dem häuslichen Kulturmilieu, oft gepaart mit inadäquaten Vorstellungen über den persönlichen, sozialen und beruflichen Wert einer qualifizierten Bildung beziehungsweise Ausbildung. Verhältnismäßig geringes Interesse für längerfristige Ausbildungsziele («verkürzte Zeitperspektive») oder fehlendes Bildungsinteresse überhaupt, ungenügend entwickelte Leistungsmotivation, aber auch Ratlosigkeit und mangelnde Selbstbestimmung in der Vorbereitung des Bildungsentschlusses, häufig noch getragen von sozialen Vorurteilen, Traditionalismus usw., bewirken nur allzuoft eine emotional getönte oder affektiv aufgeladene *Bildungsdistanz* beim einzelnen und seinem Familienverband, so daß man in diesem Zusammenhang direkt von «Mentalitätssperren» (in den Hauptformen der *affektiven* und *sozialen* Distanz) gesprochen hat (Korn 1957, Dahrendorf 1965, Erlinghagen 1965, Grimm 1966, Paul 1967, Aurin u. a. 1968). Dem stehen auf der anderen Seite prestigeorientierte Überbewertung eigener versus Unterbewertung fremder Bildungsansprüche gegenüber (Aurin 1966), vielfach durch Selektivwirkungen des bestehenden Bildungssystems selbst («Drei-Klassen-Schule») unterstützt. Auf dem skizzierten sozio-kulturellen Hintergrund erscheint nun die Problematik der sogenannten Bildungsreserven besonders deutlich, insofern gerade diesen Schülertalenten die Chancengleichheit wie kaum einer anderen Gruppe verwehrt blieb. Betroffen sind hier von neben den *Mädchen* und *Katholiken* vorab die *Arbeiter-* und *Bauernkinder*, die nachweislich die größten Bildungsdefizite in Deutschland – analoge Ergebnisse zeichnen sich im internationalen Vergleich ab (Halsey 1961) – aufweisen. Umgekehrt vermutete man gerade in den bildungsmäßig unterprivilegierten Bevölkerungsgruppen ein größeres Potential inaktiverer Begabungen. Die Erschließung dieser Bildungsreserven bedeutete demnach einen wichtigen Beitrag zum Abbau des sozialen und regionalen Bildungsgefälles und damit eine Verbesserung der Bildungschancen allgemein.

Über das Ausmaß sofort aktivierbarer Begabungen für den Bildungsweg des Gymnasiums und der Realschule gibt eine neuere Untersuchung von Heller (1970a, 1970b) interessante Aufschlüsse. Demnach befinden sich auf der gegenwärtigen Hauptschulstufe (in den Klassen 6 bis 8) durchschnittlich 4,5 % inaktivierte Gymnasialeignungen und 10,5 % Realschuleignungen – jeweils bezogen auf die Erfolgswahrscheinlichkeit «Mittlere Reife». Entsprechend weist rund ein Viertel der Realschulpopulation aktuelle Gymnasialeignung aus. Für gezielte Fördermaßnahmen ist darüber hinaus die Kenntnis etwaiger Verteilungsunterschiede bezeichneter Schuleignungsreserven für Gymnasium und Realschule von großer Bedeutung. Die Relationen kommen am prägnantesten in einem Quotienten zum Ausdruck, in dem sich das Verhältnis von empirisch aufweisbaren Gymnasial- oder Realschulbegabungen innerhalb der *Hauptschule* und deren sozialen beziehungsweise demographischen Schichtanteilig-

keit widerspiegelt. Ein *Begabungsreservenquotient*² von 1,0 würde demnach merkmalsanteilige Gymnasial- und Realschuleignungsverhältnisse in der Hauptschulpopulation anzeigen, während Werte darüber oder darunter entsprechende Über- versus Unterrepräsentierung von Begabungsanteilen, das heißt hier von Begabungsreserven³, andeuteten. Erst ein Quotient um 0,0 würde darauf hinweisen, daß in der betreffenden Zielgruppe praktisch keine mobilisierbaren Schülerbegabungen für die Bildungswege des Gymnasiums und der Realschule mehr vorhanden sind. Siehe Tabelle 1⁴.

An der *Gymnasialeignungsreserve* stellen die Mädchen den Hauptanteil, gefolgt von den Arbeiterkindern der Repräsentativstichprobe⁴ sowie den Katholiken, einfachen und mittleren Angestellten/Beamten, selbständigen Handwerkern und Bauern, die besonders in den Landregionen teilweise größere Begabungs-

Tabelle 1: Soziale und regionale Verteilung gegenwärtiger Bildungsreserven in der Hauptschule, formuliert im «Begabungsreservenquotienten» nach Heller (1970).

Merkmal	G-Eignungsreserven in		R-Eignungsreserven in	
	Repräsentativ-	Regional-	Repräsentativ-	Regional-
	stichprobe	stichprobe	stichprobe	stichprobe
<i>1. Geschlecht</i>				
männlich	0,5	0,4	1,0	0,7
weiblich	1,4	1,6	1,0	1,3
<i>2. Konfession</i>				
evangelisch	1,0	1,0	1,0	1,0
katholisch	1,0	1,1	1,0	1,1
sonstige	1,6	–	1,3	1,4
<i>3. Vaterberuf</i>				
Arbeiter	1,1	0,8	0,9	1,1
selbständige Handwerker	0,6	1,5	1,6	1,2
Bauern	0,5	0,9	0,5	0,8
einf./mittl. Angestellte/Beamte	1,0	1,8	1,2	1,0
Akademiker	0,0	0,7	0,9	1,4
<i>4. Schulortsklasse</i>				
Land (unter 2000 EW)	0,5	0,9	0,5	1,0
Kleinstadt (2000–10000 EW)	1,6	1,3	1,7	0,9
Mittelstadt (10000–100000 EW)	0,8	–	0,6	–
Großstadt (über 100000 EW)	1,3	–	1,4	–

2 Begabungsreservenquotient = %-Anteil an der G- bzw. R-Eignung / %-Anteil des betreffenden Merkmals (jeweils auf die H-Stichprobe bezogen).

3 Wie in den meisten Bundesländern liegt zur Zeit auch im Untersuchungsland Baden-Württemberg die eigentliche Übertrittsphase nach G und R am Ende der Grundschulzeit bzw. nach dem 5. Schuljahr. Ab dem 6. Schuljahr in der Hauptschule verbliebene G/R-Eignungen können demnach als Bildungsreserven (für Gymnasium oder Realschule) im früher definierten Sinne angesprochen werden.

4 Die gesamte Hauptschulstichprobe (N = 2664) wurde für bestimmte Auswertungszwecke in zwei Gruppen unterteilt: in eine für das Bundesland Baden-Württemberg gültige *Repräsentativstichprobe* (N = 1252) und eine für bestimmte baden-württembergische Landregionen geringerer Bildungsdichte (nach Peisert) repräsentative *Regionalstichprobe* (N = 1412).

reserven aufweisen. Die Rangreihe der *Realschuleignungsreserve* wird dagegen durch die Gruppe der selbständigen Handwerker und einfachen/mittleren Beamten/Angestellten, gefolgt von den Mädchen (in den Landregionen) angeführt. Insgesamt offenbaren die Befunde eine beträchtliche *Mädchenbegabtenreserve* für Gymnasium und Realschule und eine überrepräsentative *Handwerkerbegabungsreserve* für die Realschule bei in etwa schichtanteiligen Reservevorkommen der *Arbeiter* und *Bauern* (hier nur in den Landregionen) sowie der *einfachen und mittleren Angestellten/Beamten*. Die geringsten Reservequoten (wenigstens für den gymnasialen Bildungsweg) finden sich – erwartungsgemäß – in der Akademikerschicht. Die Konfessionsanteile sind ziemlich ausgeglichen, nur in den Landregionen ist die *Katholikenreserve* geringfügig überrepräsentiert. Daß die relativ umfangreicheren Begabungsreserven in den *Klein- und Großstädten* und nicht etwa in den kleineren Landorten gefunden wurden, stellt vielleicht auf den ersten Blick ein Überraschungsphänomen dar. Bei genauerem Zusehen erhellen diese Befunde aufs neue die große Bedeutung differenzierter Bildungsangebote für die Entwicklung von Begabung und Schuleignung. Sie deuten ferner an, daß in bestimmten Stadtregionen beziehungsweise Sozialschichten (Arbeiter, Handwerker, einfache/mittlere Angestellte und Beamte) offenbar mehr aktivierbare Bildungsreserven vorhanden sind, als vielfach angenommen wurde. In den Orten unserer Mittelstadtkategorie (10 000 bis 100 000 Einwohner), in denen allerdings heute fast zwei Drittel der baden-württembergischen Bevölkerung ihren Wohnsitz haben, scheinen die meisten aktuellen G/R-Bildungsreserven bereits ausgeschöpft zu sein, wenngleich Quotienten von 0,8 und 0,6 auch hier noch keine «Auspowerung der Hauptschule» im strengen Sinne bedeuten. Dies gilt vor allem, wenn man die absoluten Zahlenverhältnisse in Rechnung stellt. Erst dadurch offenbaren ja die mitgeteilten Werte ihr tatsächliches Gewicht. So repräsentiert beispielsweise ein «Arbeiter»-Quotient um 1 absolut betrachtet eine dreimal größere Bildungsreserve als ein gleicher Quotient der Angestellten/Beamten, sofern die von uns in der Hauptschule vorgefundene Relation zwischen den Arbeiterkindern (Anteil 60 %) und den Kindern der einfachen und mittleren Angestellten/Beamten (Anteil 20 %) in Ansatz gebracht wird. Analog müßte man die standortdifferenzierten Verteilungsparameter gewichten, um zu wirklichkeitsangemessenen Vorstellungen über die regionale Dichte aktueller Bildungsreserven beziehungsweise das Ausmaß nach wie vor bestehender Chancenungleichheit zu gelangen. Daß die erörterten Phänomene auch außerhalb der Bundesrepublik Deutschland eine Rolle spielen, haben einschlägige statistische Untersuchungen über den relativen Schulbesuch (längere Bildungswege) und deren soziodemographische Hintergründe, vorab durch die OECD angeregt, immer wieder gezeigt (vgl. noch Floud u. a. 1956, Mierke 1963, Carnap u. Edding 1966, Heß, Latscha u. Schneider 1966, Sonnleitner u. a. 1966, Ferrez 1967, Floud 1967). Andererseits weisen internationale Vergleiche bezüglich der Bildungseffizienz, hier der Abiturientenquote 1960, 25 % erfolgreiche Oberschulabgänger

in den USA und 20% in der UdSSR gegenüber knapp 6% in der BRD auf. Selbst eine strengere Berücksichtigung der Systemunterschiede im Sekundarschulwesen, beispielsweise ein inhereuropäischer Vergleich (OECD 1963), sowie der inzwischen allgemein erhöhten Bildungschancen verändert die relative Position der Bundesrepublik nur unwesentlich. Nach einer Berechnung von Hitpaß (1970, S.22), der die *Abiturientenzahlen* der sechs EWG-Mitgliedstaaten zum Stand 1972/73 neu zusammenstellte, ergibt sich folgende Rangreihe (%-Anteile am Altersjahrgang): Belgien 24,5%, Luxemburg 16,4%, Frankreich 15,0%, Bundesrepublik 11,9%, Niederlande 10,5%, Italien 5,7%. In einigen nordischen Ländern, zum Beispiel Schweden, liegen die betreffenden Quoten sogar über der des Spitzenreiters Belgien.

Vorausgesetzt, daß zwischen den aufgeführten Staaten keine Unterschiede bezüglich vorhandener Begabungs- (Leistungs-)potentiale bestehen, lassen sich jetzt im Hinblick auf unsere Themenerörterung zwei wichtige Erkenntnisse aus den mitgeteilten Quoteninformationen ableiten: 1. Den Bürgern der einzelnen Staaten eröffnen sich vergleichsweise unterschiedliche Bildungschancen (im Sekundarschulbereich), deren Ursachen möglicherweise zunächst in den – unterschiedlichen – Bildungssystemen und weniger in sozio-demographischen Strukturen einzelner Länder zu suchen sind. Eine solche Ätiologie wird durch die bestehende Homologie sozio-demographischer Strukturen qua Determinanten der Begabungs- und Schuleignungsentwicklung (Halsey 1961) einerseits sowie das internationale Bildungsgefälle andererseits zusätzlich gestützt. 2. Die höchsten bisher erzielten Abiturientenquoten deuten an, welche Zukunftsmöglichkeiten für alle Gruppen bereitliegen. Perspektiven dieser Art verleihen der bisher vorwiegend unter negativen Vorzeichen behandelten Problematik der Chancen(un)gleichheit durchaus positive Züge. Unter bildungspolitischen oder schulpädagogischen Gesichtspunkten erhebt sich somit die Frage nach Umfang und Ausmaß der zu fördernden Begabungen im Sekundarschulbereich, also nach der *konkreten* Verwirklichung von Bildungschancen überhaupt. Bezogen auf die jüngsten Schulbildungsverhältnisse des Landes Baden-Württemberg errechnete Heller (1970a, S.120) die in Tabelle 2 wiedergegebenen Eignungsparameter dreier Altersjahrgänge. Diese unabhängig von Schul- und Lehrerurteilen gewonnenen, unter Einsatz psychologischer Tests und bei Verwendung des IBM-Programms AUKL⁵ ermittelten Jahrgangsparameter können als Richtquoten umgehend aktivierbarer Schulbegabungen aufgefaßt werden. Damit aber steht ein Modell zur Gewinnung *realistischer* Aussagen (Prognosen) über Umfang und Bewährungswahrscheinlichkeit aktueller Begabungs- und Schulleistungspotentiale – generalisierbar auf bundesrepublikanische Bildungsverhältnisse – zur Verfügung.

5 Die *Automatische Klassifikation* (AUKL) stellt eine auf der multiplen Diskriminanzanalyse basierende Klassifikationstechnik dar, mit deren Hilfe heterogene Gruppengesamtheiten (hier diverse Schuleignungsgruppen) optimal getrennt werden können. Siehe dazu ausführlicher Heller (1970a, S.104ff.) sowie Allinger u. Heller (1972).

Tabelle 2: Schuleignungsanteile dreier Altersjahrgänge eines Bundeslandes (Baden-Württemberg) nach Hochrechnung der via AUKL ermittelten «reinen» Eignungsquoten (Statistiken) bei 4068 Sekundarschülern – Stand 1965/66.

Altersschuljahrgang	N (%-Basis)	Eignung in % für Bildungswege		
		Hauptschule	Realschule	Gymnasium
6	103 500	56	24	20
7	100 696	59	25	16
8	83 881	55	23	22

Dem Tabelleninhalt ist zu entnehmen, daß im Schnitt eines Altersjahrgangs rund 20 % Gymnasialeignungen und knapp 25 % Realschuleignungen, zusammen also eine generell aktivierbare Begabungsquote in Höhe von rund 45 % für 10- beziehungsweise 13jährige (gehobene bzw. höhere) Bildungsgänge veranschlagt werden können. Unter der Voraussetzung nun, daß alle betroffenen Schüler eine ihrer Begabung entsprechende optimale Schulbildung (im Sinne bestehender gegliederter Schulsysteme) erfahren würden, bedeutete dies nicht nur ein rasches Aufholen bundesrepublikanischer «Bildungsdefizite» im internationalen Vergleich, zugleich würden dadurch die im gegenwärtigen Sekundarschulsystem gelegenen Bildungschancen weitgehend ausgeschöpft sein. Ob dann durch vermehrte individuelle und pädagogische Anstrengungen (des Begabens) im dreigegliederten Schulsystem weitere Begabungspotenzen entwickelt werden können, bleibt vorerst genauso ungewiß wie die Frage, welche Auswirkungen durchgreifende Schulreformen, zum Beispiel die Einführung von Gesamtschulen, im Hinblick auf die Vergrößerung des Begabungspotentials insgesamt – qua Ergebnis (erhoffter) optimaler Bildungsförderung – zeitigen werden. Husén (1967), der solche Auswirkungen für möglich hält und in einem ersten Kontrollansatz auch untersuchte, kommt zwar zu interessanten (zunächst für Schweden gültigen) Detailergebnissen; in seinem Resümee beschränkt er sich dann aber auf Postulate und mehr oder weniger stringente bildungspolitische Folgerungen. Weitere *empirische* Forschung ist deshalb vonnöten. In einer präziseren Hypothesenüberprüfung sowie im Beitrag zur Entideologisierung gegenwärtiger Diskussionen um die Schul- und Bildungsreform sähen wir deren wichtigste Aufgabe. Ihr Gelingen käme nicht zuletzt der Ausbildung unserer Schulkinder – in dieser oder jener Form – zugute.

2 Begriff, Determinanten und Formen der Begabung und Schuleignungsentwicklung einschließlich Methoden ihrer Bestimmung

Seither wurden die Begriffe Begabung und Schuleignung relativ unkritisch gebraucht oder genauer: ihr richtiges Verständnis beim Leser vorausgesetzt. Vorsichtshalber seien einige terminologische Klärungen hier nachgeholt. In Anleh-

nung an die jüngsten Ergebnisse der Begabungsforschung (Mierke 1963, Roth 1969, Lückert u. a. 1969) können wir *Begabung* als das Insgesamt personaler (intellektueller) und sozio-kultureller Lern- und Leistungsvoraussetzungen definieren. Demnach wäre Begabung immer nur von der *Begabungsleistung* her zu erschließen. Sofern in diesem Zusammenhang die spezifische Eigenschafts- oder Fähigkeitsstruktur des Schülers im Blick auf konkrete Bildungsziele (z. B. der Hauptschule, der Realschule, des Gymnasiums) thematisiert wird, spricht man auch von *Eignung* beziehungsweise Schuleignung. Schuleignung meint hier also eine mehr oder weniger hohe Wahrscheinlichkeit der *Begabung für* eine bestimmte schulische Bildungsform. Andererseits muß Begabung in ihrer Einbettung in ein sehr komplexes Wirksystem gesehen werden. Bloom (1964) schlug deshalb folgende Funktionsformel vor, die hier nach Heller (1969, S. 380) und Lückert (1969, S. 155) um den Faktor PMV erweitert wiedergegeben wird⁶: $Bg = f(GP + SMK + PMV)$. Begabung beziehungsweise Begabungsleistungen stellen somit ein Interaktionsprodukt dar. Im Hinblick auf den Schuleignungsaspekt bedeutet dies, daß die angesprochenen Phänomene (Begabung und Schuleignung) keine fixen Größen, sondern «Variablen» in einem umfassenden sozialen und kulturellen Interdependenzgeschehen darstellen, die beispielsweise durch einschneidende äußere und innere Reformmaßnahmen (integrierte Gesamtschule, Individualisierung des Unterrichts u. ä.) mehr oder minder spürbar modifiziert werden können. Vorerst freilich sind solche Begabungsvariationen nur sehr vage abzuschätzen. Deshalb und im Hinblick auf die überwiegenden Verhältnisse unseres gegenwärtigen Bildungssystems stehen die Begabungsformen der Gymnasial-, Real- und Hauptschuleignung im Mittelpunkt nachfolgender Erörterungen.

Eine Beschreibung bestimmter *Begabungsformen* setzt die Kenntnis ihrer Merkmale (Begabungskriterien) voraus. Die Gewinnung von Schuleignungskriterien stellt zuallererst ein *methodisches* Problem dar, das wohl nirgendwo so virulent wurde wie in der Frage der sogenannten Übertrittsauslese. Die Literatur hierzu ist Legion (vgl. u. a. Undeutsch 1969, Tent 1969, Heller 1969 u. 1970a). Kontrolluntersuchungen haben ziemlich übereinstimmend ergeben, daß vollstandardisierte Intelligenz- und Schulleistungstests treffsicherere Schuleignungsprognosen ermöglichen als Lehrerurteile (Zensuren) oder Grundschulgutachten. Doch sind nun bei der Verwendung von Tests keineswegs alle Methodenprobleme beseitigt. Dazu bedarf es einiger Erläuterungen. Diese sind gerade im Hinblick auf die Interpretation der weiter unten beschriebenen (operational gewonnenen) Eignungskriterien von Bedeutung, wie überhaupt jede wissenschaftliche Aussage (Erkenntnis) nur soviel wert ist wie die Methode, mit der sie gewonnen wurde. Die Forderung nach Angebarkeit der Methode beziehungsweise Kontrollierbarkeit der Ergebnisse gilt also allgemein.

⁶ Bg = Begabung oder Begabungsleistung; f = Funktion von; GP = Genetische Potentiale; SKM = Sozio-kulturelles Milieu; PMV = Persönlichkeits-/Motivationsvariable.

Alle Diagnosen, auch Begabungs-(Leistungs-)diagnosen oder Schuleignungsprognosen, gehen von zwei Grundannahmen aus: von der Annahme einer gewissen *intraindividuellen Konstanz* menschlichen Verhaltens und von der Annahme *interindividueller Differenzen* menschlicher Eigenschaften. Ohne diese Prämissen der *intraindividuellen* Invarianz bestimmter Persönlichkeitseigenschaften, zum Beispiel der innerhalb gewisser Variationsgrenzen auch über längere Zeiträume hinweg gedachten Beständigkeit je individueller Lernleistungsvoraussetzungen, sowie der *interindividuellen* Persönlichkeitsdifferenzen, also der Tatsache, daß sich die Individuen hinsichtlich des Ausprägungsgrades solcher Eigenschaften mehr oder weniger deutlich voneinander unterscheiden, wären Diagnosen beziehungsweise Prognosen weder möglich noch sinnvoll. Während die unterschiedliche Ausprägung individueller kognitiver Persönlichkeitseigenschaften, zu denen Intelligenz, Begabung im Sinne von Schuleignung, Motive, Interessen und ähnliche Merkmale gerechnet werden müssen, wohl nie ernstlich in Zweifel gezogen wurde – freilich wurden kontroverse Meinungen zur Ätiologie vertreten –, standen die von Bloom (1964) zusammengetragenen Forschungsergebnisse zur Untersuchung der Merkmalskonstanz jüngst unter kritischem Beschuß. So hat Hopf (siehe S. 209 ff. in diesem Band) neben methodologischen Bedenken vor allem die bei Bloom mitgeteilten Halbzeitwerte kognitiver Entwicklung an Hand eigener Berechnungen beziehungsweise auf der Basis multifaktorieller Intelligenzkonzepte in Frage gestellt. Daraus folgt nun nicht, daß Phänomene kognitiver Merkmalskonstanz überhaupt fehlen; vielmehr ergibt sich die Notwendigkeit, seitherige Konstanzannahmen zu relativieren, das heißt ein gegenüber dem Bloomschen Ansatz erweitertes Spektrum kognitiver Entwicklungsverläufe und deren größere Variabilität im Zeitkontinuum anzunehmen (Heller 1972a, 1972b). Im Hinblick auf unsere psychodiagnostische Problemerkörterung sind deshalb regelmäßige Testuntersuchungen (Retestungen) qua Kontrolle etwaiger Begabens- versus sozialkultureller Deprivationseffekte zu fordern.

Bei der *diagnostischen Erfassung der Schuleignung* rücken zwei Aspekte in den Vordergrund: einmal je bestimmte intellektuelle und persönlichkeitspsychologische Eigenschaften des Schülers, zum andern von den Bildungszielen und Aufgaben fraglicher Bildungseinrichtungen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) her je konkrete Lernleistungsanforderungen, auf die bezogen konkrete Eigenschafts- und Fähigkeitsstrukturen qua individuelle Voraussetzung schulischen Bildungserfolgs empirisch aufzuweisen sind. Da jedoch Termini wie Begabung oder Schuleignung letztlich nur theoretische Konstrukte eines wie auch immer sich manifestierenden Leistungsverhaltens repräsentieren, bedeutet dies für ihren operationalen Zugriff, daß vom jetzigen (aktuellen) Leistungsverhalten des Schülers auf sein zukünftiges (potentielles) Leistungsverhalten geschlossen werden muß. Somit läßt sich nun präzisierend der Begriff der *Schuleignung* im Sinne von operational bestimmbar schulischen *Erfolgs- oder Bewährungswahrscheinlichkeiten* definieren (s.S. 239).

Valide und reliable Schuleignungsprognosen, hier also treffsichere Schulleistungsvoraussagen im Hinblick auf die Bildungsformen des Gymnasiums, der Real- und Hauptschule, sind ohne hinreichend gesicherte Beurteilungsmaßstäbe (Eignungs-/Anforderungskriterien) kaum denkbar. Die Maßstabsfestlegung wird somit zum Hauptproblem treffsicherer Schuleignungsprognosen. Dabei helfen weit verbreitete, mehr oder weniger verbindliche Vorstellungen über die den einzelnen Bildungswegen angemessenen Eignungsanforderungen zunächst sehr wenig. So muß «vom künftigen Gymnasialschüler gegenüber dem künftigen Mittelschüler ein deutliches Mehr an Begabung, die bessere Befähigung im Erfassen theoretischer Zusammenhänge und Erkennen der ihnen zugrunde liegenden Gesetzmäßigkeiten, die größere Fähigkeit zu sprachlicher Differenzierung gefordert wie auch in Anbetracht der längeren Zeitdauer des Bildungsganges eine auf fernere Ziele gerichtete Lernmotivation (Zeitperspektive) und größere Ausdauer vorausgesetzt werden. Aber auch vom Mittelschüler wird eine gewisse ‚Befähigung zu höherer Bildung‘ (Busemann), Interesse an geistigen Zusammenhängen ebenso wie ein gewisses Maß an theoretischem Verständnis zu fordern sein. In Anbetracht der bestehenden Schwierigkeiten, zu einer exakten psychologischen Abgrenzung und Charakterisierung bestehender Schulanforderungen zu gelangen, stellt die Gewinnung *empirischer* Beurteilungsmaßstäbe eine unerläßliche Voraussetzung für eine Schuleignungsvorhersage dar, zumal auch die Verwendung von Schulnoten als einzigen Voraussagekriterien – wie bereits näher ausgeführt wurde – problematisch ist» (Aurin 1966, S. 27).

Operationale Versuche, objektive Eignungsmaßstäbe für die Schullaufbahnberatung zu gewinnen, wurden am häufigsten mit Hilfe der sog. *Grenzwertmethode* (Wolff u. Härnquist 1961) oder einer ihrer zahlreichen Varianten (Sonnleitner u. a. 1966, Aurin u. a. 1968) angestellt. Ein mehr oder minder willkürlich – zumeist unter Berufung auf entsprechende Schulgruppen-Mittelwerte – festgesetzter cutting score auf der Intelligenztest- oder Schulleistungsskala entscheidet hier darüber, welche Schüler der Gymnasial-, Realschul- oder Hauptschuleignungsgruppe zuzuordnen sind. So werden beispielsweise alle Schüler mit einem IQ-Wert über 115 dem Gymnasium, alle Schüler mit einem IQ-Wert zwischen 105 und 115 der Realschule und alle Schüler mit IQ-Punkten zwischen 85 und 105 der Hauptschule zugewiesen. Die Nachteile dieses Verfahrens liegen auf der Hand. Die zum Teil beträchtlichen und empirisch leicht nachweisbaren *Überlappungen* («overlapping» der Test- bzw. Schulleistungskennbereiche⁷) werden hierbei zum Kardinalproblem. In den vom Verfasser durchgeführten Untersuchungen zur Schuleignungsermittlung (Heller 1968, 1970a,

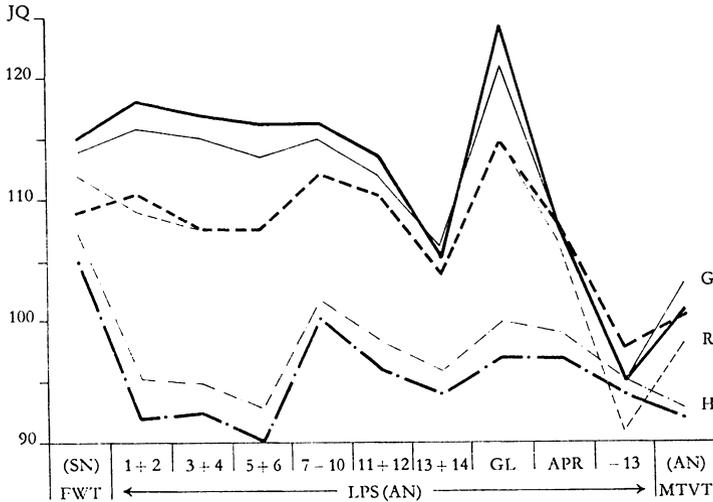
7 Die Grenzwertmethode kann prinzipiell bei vorhandenen Testdaten oder Schulnoten eingesetzt werden, wenngleich sich ihre Nachteile (Überlappung einzelner Schulgruppen) am stärksten bei Verwendung der im allgemeinen unzuverlässigeren Zensuren (Rupprecht 1965, Weingardt 1964), in geringerem Maße bei Verwendung *normalisierter* Schulnoten (Orlik 1967) bemerkbar machen.

1970b, 1972c) wurde deshalb ein anderes Modell (automatische Klassifikation) erprobt.

Das von uns benutzte IBM-Programm AUKL (Automatische Klassifikation) basiert auf der multiplen Diskriminanzanalyse. Die Funktion des Klassifikationsmodells wurde unter anderen von Cooley und Lohnes (1966) sowie von Janke (1964) beschrieben. Die Vorteile dieses Operationsansatzes erweisen sich vor allem in der optimalen Trennung heterogener Merkmalsgesamtheiten beziehungsweise der «Zuordnung fraglicher Elemente zu einer der Gesamtheiten» (Weber 1967). Das in diesem Zusammenhang wichtigste Ergebnis der ausgedruckten AUKL-Informationen sind die für jeden Probanden ermittelten *Eignungswahrscheinlichkeiten* für die einzelnen Bildungswege, zum Beispiel 0.823 für Gymnasium, 0.176 für Realschule, 0.001 für Hauptschule oder 0.316 für Gymnasium, 0.681 für Realschule, 0.003 für Hauptschule oder 0.013 für Gymnasium, 0.022 für Realschule, 0.965 für Hauptschule. Der AUKL-Effekt einer optimalen Gruppentrennung, das heißt hier einer maximalen Reduzierung der Überlappungsbereiche verschiedener Begabungsformen, beruht praktisch auf der Maximisierung der Varianz zwischen den zu klassifizierenden (Begabungs-) Gruppen bei gleichzeitiger Minimalisierung der Varianzverhältnisse innerhalb dieser (Schuleignungs-) Gruppen. Damit aber scheint sich das seitherige Kardinalproblem des «overlapping» auf ein Mindestmaß zu reduzieren. Ferner verbindet dieser Ansatz die Vorteile einer von mehr oder weniger unzuverlässigen Außenkriterien (z. B. Lehrerurteilen) unabhängigen, objektiven, zugleich rationalen und ökonomischen Eignungsklassifikation und somit die Möglichkeit einer zuverlässigen Bestimmung von Eignungskennmerkmalen. Entscheidende Operationsbasen sind einmal hinreichend *valide* Testbatterien (siehe Legende zu Grafik 1) zur Erfassung geforderter Begabungs- und Schulleistungsdimensionen, zum andern die damit eng verknüpfte Notwendigkeit *repräsentativer Maßstabsgruppen*, hier also repräsentative Gymnasial-, Real- und Hauptschulleistungsgruppen. Kontrollnachweise hierzu finden sich bei Heller (1970a, S. 85ff.) sowie Allinger und Heller (1972). Aus den in Grafik 1 dargestellten Mittelwertsprofilen der *empirischen* (vor der Klassifikation gewonnenen, d. h. hic et nunc antreffbaren) und AUKL-Testleistungswerte von 811 Gymnasiasten, 523 Realschülern und 2664 Hauptschülern lassen sich nun die wichtigsten Kennmerkmale für G-, R- und H-Eignung bestimmen.

Eine ausführliche Beschreibung der via AUKL ermittelten *Schuleignungskriterien* findet sich bei Heller (1970a, S. 127ff.), so daß hier knappe Interpretationshinweise genügen. Insgesamt liegen die Leistungskurven, besonders im LPS, der nach AUKL bestimmten Schuleignungsgruppen weiter auseinander als die der empirischen (nicht durch AUKL getrennten) Schulgruppen; dies gilt vorab für einen Vergleich der «Extrem»gruppen G und H, wohingegen das Niveau der R-Leistungskurve durch AUKL nur gering verändert wird. Das bedeutet, daß ein nach dem AUKL-Modell vorgenommener (hier aber fiktiver) Schüleraustausch zwischen den drei Schularten G, R und H – unter dem Kriterium wahr-

Grafik 1: M-Profile repräsentativer G-, R- und H-Leistungsgruppen (dünne Kurvenlinien) und entsprechender AU KL-Schuleignungsgruppen (breite Kurvenlinien).



FWT = Frankfurter Wortschatztest WST 5-6 bzw. 7-8 von Anger u. Bargmann; LPS = Leistungsprüfsystem von W. Horn; MTVT = Mechanisch-technischer Verständnistest von Lienert. SN = Schulnormen; AN = Altersnormen.

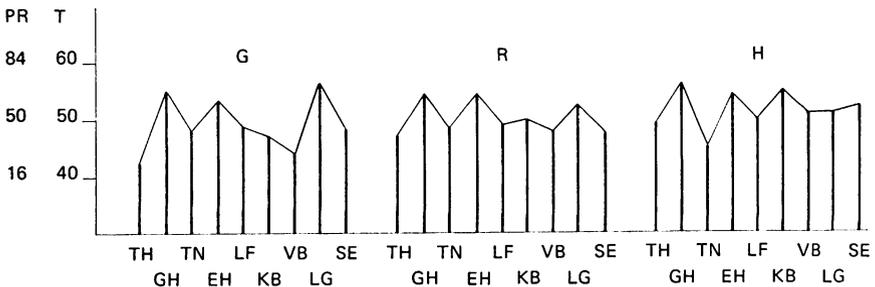
Die vorgenannte Testbatterie erfaßt folgende *Persönlichkeits-/Leistungsdimensionen*: FWT = Verbal comprehension, verbal reasoning; Wort- und Begriffsschatz, sprachliches bzw. sprachlogisches Verständnis, Analogiedenken u.ä. LPS 1+2 = Verbal factor; Allgemeinbildung («Bildungsstandard»), Rechtschreibkenntnisse, Begriffsschatz; LPS 3+4 = Reasoning factor; allgemeine (relativ sprachfreie und bildungsunabhängige) Denkfähigkeit, logisches und schlußfolgerndes Denken; LPS 5+6 = Word fluency; Worteinfall und Wortflüssigkeit, mehr assoziative, relativ inhalts- bzw. sinnunabhängige sprachliche Reproduktionsleistung; LPS 7-10 = Space 1 und 2, closure 2; technische Begabung, Raumvorstellung, technisch-konstruktives Denken, mehr theoretisch-technische Begabung; LPS 11+12 = Closure, closure 1; Ratefähigkeit, visuelle (optische) Gestaltauffassung, Erkennen unvollständiger Figurationen und Symbole; LPS 13+14 = Perceptual speed, accuracy; Wahrnehmungstempo, Fehlerbemerken, Richtigkeit des Reagierens; LPS (APR) = Number factor; Rechenfertigkeit; Ausdauer, Konzentration, Belastbarkeit; Güte der Arbeitsleistung; LPS -13 = Fehlerleistung, Arbeitsqualität; LPS (GL) = Gesamtleistung: Intelligenz- und Begabungsniveau. MTVT = Mechanisch-technisches Verständnis, praktisch-technische Begabung («praktische Intelligenz»). - Zur weiteren Explikation von Intelligenz-Faktorenmodellen siehe Jäger (1967). Tent (1965, 1969), der das LPS bei hessischen Volksschülern der 4. Klasse erprobte und die Ergebnisse faktorenanalysierte, kommt zu folgenden *Erfassungsdimensionen* (in Klammern die Subtestbezeichnungen des LPS): 1. Sprachliche Leistungsfähigkeit (1, 2, 12, 5, 6); 2. Schlußfolgerndes Denken (3, 4, 13, 8, 15); 3. Räumliches Vorstellen (8, 11, 10, 9); 4. Leistungsmotiviertheit (14, 15); 5. Wiedererkennen von Symbolen (7, 12, 5); 6. Schulisches Lernen (15, 9, 6). Die Tests sind jeweils in der Rangfolge ihrer Ladungsgewichte aufgeführt.

scheinlicher Schuleignung - für die Schülergruppe des Gymnasiums (nach Abzug der «nichtgeeigneten» Gymnasiasten) eine gewisse Niveauanhebung und für die Hauptschulpopulation (nach Entzug der G/R-Eignungsreserven) eine

leichte Niveausenkung mit sich bringen würde. Vor allem gälte dies für die spezifischen Testleistungsunterschiede in den sprachlichen und Reasoning-Dimensionen. Die größte diakritische Funktion hinsichtlich der Schuleignungsgruppen G, R und H ermittelten wir für die nachstehenden, ihrem Gewicht zufolge geordneten LPS-Prädiktoren: 1 + 2, GL, 5 + 6, 3 + 4, 11 + 12, 7-10. Dies bedeutet beispielsweise, daß Schüler mit hohen Leistungen in den genannten LPS-Dimensionen (IQ-Punkten um 117 oder darüber) eindeutig der Gymnasialeignungsgruppe zuzuordnen sind. Entsprechend markieren die Mittelwertsprofile der anderen Schulgruppen die (durchschnittlichen) Eignungsmerkmale für Real- und Hauptschule. Für die Individualdiagnose ist darüber hinaus die Kenntnis der Eignungskennbereiche (z. B. ± 1 Sigabereich, absolute Dispersion) von Bedeutung, da sie über bloße Mittelwertvergleiche hinaus den Variationsbereich anzeigen, innerhalb dessen sich schulische Eignung bewähren beziehungsweise Begabung entfalten kann. Ausführliche Darstellungen hierzu finden sich wiederum in Heller (1970a, S. 143ff.).

Den aufgezeigten Leistungsdimensionen entsprechen bei den einzelnen Schulgruppen (G, R, H) nicht ganz so deutliche *Interessenprofile*, wie Grafik 2 zu entnehmen ist. Dies mag teilweise am Diagnostikum selbst liegen, dessen berufliche Orientierungsfunktion offenbar stärker zu veranschlagen ist als seine schuleignungsdiakritische. Immerhin lassen sich folgende Charakteristika benennen. Die *Gymnasiasten*, die die ausgeprägteste Interessenstruktur aufweisen, haben ihre Interessendominanten in GH und LG, wobei mit zunehmendem Alter (aufsteigender Klassenstufe) literarisch-geistige Interessen die Führung

Grafik 2: M-Profile im Berufs-Interessen-Test von Irlle bei den AUKL-Eignungsgruppen für Gymnasium, Real- und Hauptschule.



TH = Technisches Handwerk; GH = Gestalterisches Handwerk; TN = Technisch-naturwissenschaftliche Berufe; EH = Ernährungshandwerk; LF = Landwirtschaft und Forsten; KB = Kaufmännische Berufe; VB = Verwaltungsberufe; LG = Literarisch-geistige Tätigkeiten; SE = Sozial-erzieherische Tätigkeiten.

übernehmen. Es folgen Neigungen für ernährungshandwerkliche, technisch-naturwissenschaftliche und sozial-erzieherische Tätigkeiten, während technisch-handwerkliche, Verwaltungs- und kaufmännische Berufe am wenigsten

gefragt sind. Die *Realschüler* verfügen über die vergleichsweise geringste Interessenstrukturierung. Ihre Hauptinteressen liegen in gestalterischen und ernährungshandwerklichen sowie abgeschwächter in technischen, literarisch-geistigen und sozial-erzieherischen Betätigungen. Die *Hauptschüler* endlich haben ihren eindeutigen Interessenschwerpunkt in gestaltenden Handwerksberufen; ferner sind Bevorzugungen der ernährungshandwerklichen, kaufmännischen, Verwaltungs-, sozialen und technisch-handwerklichen Tätigkeiten zu erkennen.

Im Hinblick auf die Begabungs- und Interessenstrukturierung der in der Hauptschule angetroffenen G/R-Eignungsreserven müssen nun zwei konkurrierende Profilierungstendenzen, nämlich die der Herkunftsschulart (aktuelles Bildungsmilieu) und die der sub specie Eignung in Frage kommenden Schulart (Anlagedominanz?) angenommen werden. Jedenfalls legen die empirisch gewonnenen Testleistungs- und Interessenprofile der via AUKL erfaßten Bildungsreserven eine solche Interferenzhypothese nahe. Dabei scheinen die Faktoren der sogenannten Sekundärintelligenz (Interessen, Konzentration, Ausdauer, Belastbarkeit, Arbeitssorgfalt, Lernmotivierung usw.) stärker als die Faktoren der Kern- oder Grundintelligenz (Denken sensu Mierke) von dieser Profilierungsinterdependenz gekennzeichnet. Sofern sich die akzentuierte Konvergenzfunktion von Begabungsanlage und Bildungsmilieu in der angedeuteten Richtung vollzieht, könnten hieraus wichtige Erkenntnisse hinsichtlich notwendiger kognitiver Fördermaßnahmen abgeleitet werden. Vor der abschließenden Erörterung solcher Fragen soll in aller Kürze noch auf einige Bedingungs-komponenten der Begabung und Schuleignungsentwicklung eingegangen werden. Durch den Vergleich variiert verteilter Phänomene in den empirisch erfaßten Gymnasial-, Real- und Hauptschulgruppen sowie den durch AUKL ermittelten «reinen» Schuleignungsgruppen erhofften wir uns wichtige Aufschlüsse über den familiären und schulischen Bildungshintergrund des Begabens. Vorweg sei angemerkt, daß der *sozio-kulturelle Einfluß* insgesamt sich stärker bei der *Schulbesuchsentscheidung* bemerkbar macht, wohingegen seine begabungs- oder eignungskonstituierende Funktion offenbar etwas zurücktritt. Im einzelnen zeichnen sich aufgrund unserer differentiellen Analysen der soziodemographischen Variablenstrukturen (zwischen den empirischen und AUKL-Schulgruppen) folgende Ergebnisse ab.

Konfessions- und Geschlechtszugehörigkeit (der Schüler) sowie Familiengröße und Berufstätigkeit der Mutter stehen in keinem direkt aufweisbaren Wirkzusammenhang zur Begabung und Schuleignungsentwicklung; sie übernehmen jedoch eine wichtige Rolle bei der *Schulbesuchsentscheidung*. Im Gegensatz dazu erhält der sozio-ökonomische Status der Kindesfamilie, nämlich Vaterberuf, Schulbildung der Eltern sowie die Variablen Wohn- und Schulortsgröße, eine unübersehbare *Bestimmungsfunktion* sowohl im Hinblick auf den Ausbildungsgang der Kinder (*Schullaufbahn*) als auch bei der Ausprägung von *Intelligenz* und *Schuleignung*. Das häusliche Kulturmilieu, aber auch Bildungswunsch und

Berufsziel des Jugendlichen selbst formen in entscheidender Weise die *Begabungsentwicklung*, an deren Konkretion immer auch äußere und innere Schulsituation, zum Beispiel Organisationsmodus, Lehrerwechsel, sozialpädagogisches Klima, Erziehungs- und Unterrichtsstil, Leistungsbewertung, Lernmotivierung usw., mitbeteiligt sind. In diesem weiten sozio-kulturellen Bedingungskomplex entstehen nun die Phänomene *aktueller* (d.h. mit einer gewissen Erfolgswahrscheinlichkeit sofort aktivierbarer) und *potentieller* (bei Verbesserung des sozialen und kulturellen Anregungsmilieus noch zu fördernder) Schulbegabungen. Thesen zu einer optimalen Begabungsförderung sollen deshalb die Ausführungen beschließen.

3 Begabung und Bildungsförderung

Die Verbesserung der Chancengleichheit im Bildungsgang ist unabdingbar an die Forderung einer *umfassenden* Begabtenförderung geknüpft. Hier gewinnen Themen wie Elternschulung und Erwachsenenbildung, Vorschulerziehung und Grundschulreform, Modellerprobungen im Bereich weiterführender Schulbildung (Ganztageschule, integrierte Gesamtschule u.ä.), Einrichtung ländlicher Bildungszentren, Differenzierung des Sonderschulwesens, Reform der beruflichen Ausbildung, Ausbau der Fachhochschulen, Institutionalisierung der Bildungsberatung (Schullaufbahn- und Studienberatung) vorrangige Bedeutung. Ergänzend hierzu werden verkehrsgeographische und wirtschaftliche Erschließungsvorhaben, besonders peripherer Wohngebiete (siehe Peisert-Regionen), notwendig sein, um sozio-ökonomisch und kulturell integrierte Besiedlungsräume auch außerhalb der Städtezonen entstehen zu lassen (Halsey 1961, Wolfe 1961, Aurin 1966, Heller 1970 u.a.).

Diesen mehr äußeren Maßnahmen müssen pädagogisch-psychologisch-didaktische Konzepte entsprechen. Die Aufgabe des «Begabens» ist gleichermaßen der Schule wie der Familie als Bildungsauftrag im weiteren Sinne mitgegeben. Interessenweckung, Anspruchsniveausetzung, Aufbau der Lern- und Leistungsmotivation, intensive Sprachpflege und dergleichen mehr sind solche Möglichkeiten der Begabungsförderung, wie sie vorwiegend der *Familie* und *vorschulischen Bildungseinrichtungen* zufallen (Heckhausen 1969, Lückert 1969, Nickel 1969, Spitzmüller 1969, Gebauer u.a. 1971). Vom *Lehrer* beziehungsweise der *Schule* werden hier vielfach pädagogisch-didaktische Anstrengungen besonderer Art abverlangt, um die ungleichen schulischen Startchancen der Schüler aus «bildungsfernem» Milieu kompensatorisch zu mildern (Bloom u.a. 1965, Bernstein 1967, Oevermann 1969, Niepold 1970). Sprachliche Entwicklungsprogramme und Förderkurse in Einzelfächern, zum Beispiel Elaboration sprachlicher Verhaltensstile auf lexikalischer und grammatisch-syntaktischer Ebene, Rechtschreibkurse und Fremdsprachentraining im Sprachlabor, individualisierende Unterrichtstechniken, didaktische Hilfen und schulpädagogische Kon-

zepte mannigfacher Art, wie sie etwa Flehsig u. a. jüngst aufgezeigt haben, werden neben einem zu fordernden Maß an sozialpädagogischem Engagement des Lehrers wesentlich zur Erschließung der «verdeckten» Begabungsreserven beitragen.

Eine optimale Begabtenförderung ist nur im Zusammenspiel pädagogisch-psychologischer Initiativen und bildungsorganisatorischer Voraussetzungen möglich. Daß hier noch vieles im argen liegt, ist bekannt. Sicherlich wäre eine entscheidende Situationsverbesserung durch den Auf- und Ausbau der *Bildungsberatung*, zum Beispiel nach baden-württembergischem Vorbild, in absehbarer Zeit zu erreichen. Die Erfahrungen institutionalisierter Schullaufbahnberatung haben gezeigt, daß dadurch die Startchancen jedes einzelnen spürbar verbessert werden können. In welchem Maße sich Begabungen schulisch entfalten können, hängt dann freilich weitgehend von der Schule selbst ab. Andererseits dürfen schülerpersönliche Voraussetzungen (Begabung im Sinne bestimmter Schuleignungsformen, Bildungsinteresse, Lernbereitschaft) und familiäre Einstellungen zur Schulbildung nicht übersehen werden. Schulerfolg erweist sich letztlich als *hochkomplexes* Kriterium (Süllwold), das jede (nur) aspekthafte Betrachtungsweise verzerrt wiedergeben würde. Die Interdependenz von Begabung und Bildungsförderung ist Fundamentum der hier erörterten Thematik. (Literatur s. S. 404.)

- Abiturientenquote, 258
- Ähnlichkeitshemmungen, 53
- Aggressionspädagogik, 359, 367f, 370
- Akademikerkinder, 250, 260ff
- Aktivität, anregende im Unterricht, 128
- A-Kurs (Gesamtschule), 249f, 255
- Angst, Ängstlichkeit, 65, 70
 - und Leistung, 90f, 93, 300
- Anspruchsniveau, 65
 - Definition, 304
 - hohes, 313
 - mittleres, 313
 - niedriges, 313
 - realistisches, 315
 - spastischer Kinder, 311
 - überhöhtes, 313
 - unentwickeltes, 312
 - Verhalten, 311f
- Antizipationsmethode, 55, 58
- Antwortmodus (im PU), 69, 73
- Arbeiter
 - berufliche Situation, 175
 - Erziehungsstil, 175
 - Kinder, 249f, 255ff, 258
 - Sozialbeziehungen, 175
 - Sprachverhalten, 176f
- Arbeits-
 - geminschaften (Lehrer), 131
 - gruppen (Lehrer), 131
 - hilfen für die Unterrichtsgestaltung, 345
 - sorgfalt, 245
 - techniken, 65, 70
- Assoziationen, 54f
 - im Lernprozeß, 54f
 - paarweise, 55
- Athototiker, 309
- Äußerungen, lenkende, 127
- Aufforderungscharakter von Aufgaben, 92f
- Aufzeichnung des Unterrichtsverhaltens mit
 - Video-Recorder, 125
 - Tonbandgerät, 125
- Ausdauer, 241, 245
- Auslese, 215, 227f
- Ausschnitte aus Gesprächen
 - einer Selbsterfahrungsgruppe, 357
 - mit Eltern, 355
 - mit Kindern, 348f, 353f
- Automatische Klassifikation (AUKL), 237, 242
- Autorität, 111ff
 - Auftrags-, 112
 - Herrschafts-, 112
 - problem, 374
- Back-home-Situation (und Lehrertraining), 156
- Barrieren (Verhaltens-), 92f, 98
- Befragung von Schülern, 133
- Begabung(s-), 36, 166
 - anlage, 245
 - ausstattung, hereditäre, 205
 - entwicklung, 246
 - förderung, 246df
 - formen, 239, 242ff
 - forschung, 232, 239
 - kriterien, 239ff
 - (test)leistung, 239, 243ff
 - potential, 237f
 - reserven (s. Bildungsreserven)
 - reservenquotient, 235
 - variationen, 239
- Behaltensleistung, 52f
- Behandlung, psychotherapeutische, 340
- Bekräftigung (s. auch Verstärkung), 62, 74
- Belastbarkeit, 245
- Beobachter, 124, 126
- Beobachtung
 - objektivierte, 125
 - systematische, 123
- Beurteiler, 126f, 130, 132
- Beurteilung (von Mitmenschen), 128f, 131f
- Beurteilungs-
 - fehler, 131f
 - maßstäbe, empirische, 141
- prozeß, 137
- skala, 127, 130
- tendenzen, 139
- Beratung
 - psychologische, 340, 344
 - schulpsychologische, 110, 121ff
- Beratungslehrer, 345
- Berufs-
 - interessen-Test (BIT), 244
 - ziel, 246
- Bewährungskontrolle (der Lehrmethoden), 38
- Bildsamkeitszeiten, optimale, 36
- Bildung, formale, 35
- Bildungs-
 - beraterung, 247
 - chancen, 233f, 235ff, 237, 248ff, 253, 255ff
 - defizit, 238
 - distanz, 234ff
 - effizienz, 236
 - einflüsse, 232
 - förderung, 233, 238, 246f
 - forschung, 232, 239
 - gefälle, soziales, regionales, 234, 237
 - hintergrund, familiärer und schulischer, 245f
 - interesse, 234, 247
 - milieu, 245
 - reform, 217f, 226, 229f, 238
 - reserven, 232, 234ff, 247
 - systeme, 79
 - werbung, 257
 - wunsch, 245
 - ziele, 239f
- Brainstorming, 84
- Chancenungleichheit (s. auch Bildungschancen), 163, 168, 212, 232ff, 240, 274f, 279
- Child-Study-Program, 151
- C-Kurs (Gesamtschule), 250, 255
- Client-centered therapy, 372
- Comprehensive School, 256

- Curriculum-Forschung, 346
Cutting score (Grenzwertmethode), 241
- Darbietung*
– sukzessive, 53
– wiederholte, 53
- Daseinsgestaltung* (schulische Hilfe), 359f, 363, 365, 368ff, 374ff
- Denken* (s), 245
– Entwicklung des, 19f, 36
– kausales, 21 (vgl. auch Intelligenz)
- Deprivationseffekt*, 240
- Determinanten* (der Begabung- und Schulleistungsentwicklung), 245f
- Diagnose*, psychologische, 339f
- Differenzierung* (i. Unterricht), 23f
– flexible, 275f
– -sformen, 249
– sprachliche, 241
- Diskrepanz-Modell*, 74
- Diskriminanzanalyse*, multiple, 241
- Disziplin*, 107f, 111, 280f
- Dortmunder Resolution* (z. Schulpsychologie), 339, 343
- Effektfreude*, 94
- Effizienz* (der Schultypen), 258f
- Eigenschafts-/Fähigkeitsstruktur*, 239
- Eigenschaftswörterliste* (z. Gedächtnisüberprüfung), 55
– ähnliche, 55
– unähnliche, 55
- Eignung* (s-), 239
– -anforderung, 241
– -kernbereiche, 243f
– -kennmerkmale, 242
– -klassifikation, 242
– -kriterien, 241
– -maßstäbe, objektive, 241ff
– -parameter, 237f
– -reserven, 245
– -wahrscheinlichkeiten, 242
- Einheitsschule*, 255
- Einspeicherungsdifferenzen*, 54
- Einstellung* (s-), 134, 140f
– -änderungen, 136, 150
– -komponenten, 151ff
- Elternschulung*, 246
- Emanzipation* (durch Spielen), 173
- Emotionale*
– Sicherheit (des Kleinkindes), 171
– Stabilisierung, 63, 70
- Encounter-Training*, 151
- Entfaltungslogik*, sachimmanente, 36
- Entwicklungsförderung* (u.)
– Frühförderung, 14
– kognitive, 14ff
– kompensatorische Erziehung, 21, 24
– Reversibilität des Denkens, 21
– vorschulische, 16, 163ff, 168, 171
– visuelle Wahrnehmung, 21ff
– vorschulische, 16, 163ff, 168, 171
– Unterrichtsstil, 24
- Entwicklungspsychologie*, 13ff, 30, 165f
- Entwicklungsstand* (u.)
– emotionale Zuwendung, 20
– Lebensalter, 17
– Lernprozesse, 19f
– praktische Pädagogik, 13f, 17
– Reizarmut, 20
– sozio-kulturelle Faktoren, 20
– unterrichtliche Maßnahmen, 13
- Entwicklungsverlauf* (u.)
– additiver bzw. kumulativer, 18
– diskontinuierlich-
krisenhafter, 18
– kognitiver, 240
– Lernprozesse, 19
– Schichtenzugehörigkeit, 18
– Schularten, 18
– Selbstbildänderungen, 18
– Spracherwerb, 18
- Erfolgsleben*, 305
- Erfolg und Mißerfolg*, 95, 98
– Hoffnung auf, 95f
– Erfolgs- und Bewährungswahrscheinlichkeiten, 74, 240
- Ergebniskontrolle* (s. auch Rückmeldung), 65, 68, 73
- Erprobungsstufe*, 253
- Erstschreibeunterricht*, 39
- Erwachsenenbildung*, 246
- Erwartung* (s-), 134, 136
– -effekte, 140ff
– -niveau u. Leistungsstand, 253
- Erzicher- und Lehrerverhalten* (s)
– antiautoritäres bzw. nicht-autoritäres, 105, 110, 119
– autoritäres bzw. autorokratisches, 103ff, 115ff, 300f
– Dimensionen des, 112, 128f, 300f
– und frontale Unterrichtsform, 107f, 118ff
– Kontrolle des, 121
– und Leistungsabfall, 107
– typologische Konzepte des, 112, 115
– und Unterrichtserfolgskriterium, 108, 119
- Erziehung*
– Gewissens-, 359, 368ff
– kompensatorische, 172, 174, 177f, 180, 279
– Reinlichkeits-, 360
– Sexual-, 359ff, 362ff, 365, 371
– Sozial-, 359, 366, 371
– Trieb- u. Gefühls-, 359f, 368f, 370
– Willens-, 368

- Erziehungs-
- -beratungsstelle, 340
 - -fehler, 340
 - -technik, 61
 - -verhalten, 340f
 - -vorschläge, 341
 - -ziele, 356
- Fachleistung (u. Differenzierung), 276ff
- Fähigkeiten
- intellektuelle, 19, 35
 - kognitive, 19, 21f, 36
- Feedback (s. Rückmeldung)
- FEGA-System, 251
- Fehlerquelle (bei Beurteilungen), 131
- Förderung (Bildungs-), 248f, 251f, 256, 258
- Förderungsmaßnahmen, kognitive, 245ff
- Förder-
- -gruppe, 340, 342
 - -kurse, 345
 - -stufe, 253, 255
 - -unterricht, 340
- Frankfurter Wortschatztest (WST), 243
- Fremdbeobachtung, 123
- Fremdsprachenunterricht, 42
- Früherfassung (von Leistungsstörungen u. a.), 342
- Frühförderung, 164, 169f
- kognitive, 171
 - kompensatorische, 169ff, 173
- Frühlesen(s), 207, 164f
- Kommerzialisierung des, 165
- Gedächtnis, 50ff
- biochemische Substanzen, 50
 - Wiederholungen, 52ff
- Geltungs- und Machtstreben, 360, 365f, 373
- Gesamtschule, 37, 249, 253f, 256, 258, 274, 344, 346
- DDR, 255
 - England, 256
 - Schweden, 256
 - Tschechoslowakei, 255f
 - UdSSR, 255f
- Gesprächspsychotherapie, 357
- Gliederungsfähigkeit, visuelle, 16
- u. Schulfreifprüfung, 16
- Gradual progression (s. Vorgehen)
- Grenzwertmethode, 241
- Grundschulreform, 246
- Gruppenpädagogik, 151
- Gruppierung i. Unterricht
- heterogene, 274, 276
 - homogene, 277f
- Gütemaßstäbe, 94
- Gymnasium, 249, 251, 254, 256ff, 259
- Arbeiterkinder und Akademikerkinder, 260ff
- Halo-Effekt, 132, 134
- Hauptschule, 248ff, 251, 254
- Hawthorne-Effekte, 48
- Hemmungen, reaktive, 57
- Hemmungs-
- -prozesse, 56
 - -theorie, 56
- Hochschul-
- -reife, 257f
 - -statistik, 257f
- Hospitationen, 124f, 131
- /Ich-Ideal, 367ff
- Identifikation (mit dem Erzieher), 368f, 374
- Identifikationslernen, 41
- Individualisierung (des Lernens), 274f, 278
- Individuation, 374
- Innovationsveranstaltungen, 151, 153
- Instruktion, programmierte, 61ff
- Instruktionstheorie (vs. Reifungstheorie), 14
- Interaktionsstil (u. Verhaltensänderung), 280f (s. auch Erzieher- u. Lehrerverhalten)
- Interaktionsprodukt, 239
- Interferenzhypothese, 245
- Integration, soziale, 274ff, 281
- Intelligenz (allgemein), 36, 67f, 166, 240, 245
- Beeinflußbarkeit, 217f, 221f, 224f, 229
 - Entwicklung, 24f, 166ff, 171, 217ff, 225, 228f
 - Faktoren, 215, 220ff, 229f
 - Förderung, 203
 - Kern-, Grund-, 245
 - Längsschnituntersuchungen, 218f, 226, 230
 - -prognose, 218, 226, 229f
 - -quotient, 205, 207ff, 210ff
 - - und Subkultur, 174, 182, 185
 - Sekundär-, 245
 - Stabilität, 208f, 211, 217f, 230
 - Standardwerte, 275
 - Tests, 41, 203, 215, 219f, 223, 227, 229f, 239ff
 - - Frankfurter Test, 203
 - - Intelligenz-Strukturtest (IST), 264f
 - - Leistungsprüfsystem (LPS), 243
 - - PMAT, 264
 - - P-S-B (Horn), 293
 - - Stanford-Lückert-Test, 206f
 - - Testskala, 241
 - Umwelt-/Anlageabhängigkeit, 215ff, 218, 225
- Interessen, 240, 244
- an geistigen Zusammenhängen, 241
 - Berufs-Interessen-Test, 244
 - -profile, 244f
 - -struktur, 244f
- Invarianz, intraindividuelle, 240
- Isolationseffekt, 48
- Jostscher Satz, 54
- Kindergarten, 168f
- Kinderläden, 117, 169

- Klassenfrequenz (in Vor-
klassen), 211
- Kleinklassen, 340f, 345
- KLI 4+ von Schröder
(kombinierter Lern- u.
Intelligenztest), 294
- Klima (soziales) und Lei-
stung, 98f
- Kohärenz, inhaltliche der
Lerninhalte, 55
- Konditionieren
 - instrumentelles, 47
 - klassisches, 47
 - operantes, 41, 63, 73
- Konformitätsdruck, 83
- Konstanz, intraindividuelle,
240
- Kontrollierbarkeit (von
Ergebnissen), 239
- Konzentration(s-)
 - Beurteilung durch den
Lehrer, 288f
 - Definition, 296
 - -messungen bei Schul-
kindern, 287f
 - -störungen, 287ff, 297ff
 - milieubedingte, 299f
 - somatisch bedingte, 297f
 - -verhalten im Unterricht,
119, 287ff
- Korrelationskoeffizient
(Def.), 218
- Kreativität (u.), 79ff
 - Definitionsversuche, 80f
 - Förderungsmaßnahmen,
87
 - Funktionstraining, 84ff
 - Gruppensituation, 85
 - Intelligenz, 81f
 - Persönlichkeitsfaktoren,
85
 - Qualitäts-Quantitäts-
Problematik, 85
 - Schule, 82f
 - Trainingsmethoden, 84ff
- Kulturmilieu, 234, 245
- Kurs (bei differenzierendem
Unterricht), 249f, 252,
254f
- zugehörigkeit, 250
- Legasthenie, 317ff
 - und Begabung bzw. In-
telligenz, 319ff, 324f,
327f, 333, 336
 - Definition, 319, 321, 324ff
 - Diagnose, 327
 - Gedächtnisschwäche,
320, 326, 332f
 - geschlechtsspezifische
Ursachen, 333
 - Gestaltungsgliederungs-
schwäche, 326, 328
 - Hemisphärendominanz,
326f
 - isolierte, 319, 324f, 329
 - hirnorganische Störun-
gen, 324f, 328f, 332
 - kongenitale, 332, 326,
332
 - Konzentrationsschwäche,
323, 336
 - Lateralitätspräferenzen,
326ff, 336
 - Milieuvariablen, 322,
324f, 327f, 330f, 335f
 - Primärsymptomatik,
324f, 329
 - Reifungsverzögerung,
kortikale, 323
 - Sprachschwäche, 319,
322, 324, 329, 331, 336
 - Syndrom, 336
 - Theorienbildung, 317,
326, 328, 333f
 - Therapie, 333f
 - typische Fehler, 320ff
 - Wahrnehmungsstörun-
gen
 - - auditive, 321, 324, 326,
336
 - - Raumlagelabilität, 326,
328
 - - visuelle, 321, 323f, 326,
328f, 336
- Lehr-
 - -algorithmus, 75
 - -fertigkeiten, 153
 - -methoden (Optimierung
von), 38
 - -pläne, 34
 - -plankoordinierung, 254
 - -programm, 48, 64, 67ff,
70f
 - -ziele, 34
 - - Konkretisierung der, 33
- Lehren(s), 30
 - Theorie des, 31
- Lehrer-
 - -erwartungen, 140ff
 - -fortbildung, 339, 342,
344
 - -persönlichkeit, 373, 375
 - -training, 120f, 149f
 - -urteile, 239, 277
 - -verhalten, 144, 300f
- Leistung(s-), 170f
 - -anforderungssituation,
305
 - -beurteilung, 132
 - -dimensionen, 234
 - -fähigkeit, 249f
 - - und Wettbewerbss-
situation, 250
 - -fortschritte
 - - und aktuelle Elabora-
tion, 19
 - - diskontinuierliche, 18
 - -messung, 95f, 303, 344
 - -niveau, intellektuelles,
207ff, 212
 - -phantasien, 307
 - -prüfungssystem (LPS),
242ff, 265
 - -störungen, 340, 342
 - -verhalten, 127, 240
 - - geistig behinderter
Kinder, 304
 - - körperlich behinderter
Kinder, 307
 - -wünsche, 307
- Leistungsmotivation, 63,
89, 94f, 234, 241, 245, 277
 - bei behinderten Kindern,
303ff
 - Entstehungsbedingun-
gen, 94f
 - Definition, 303
 - Genese, 306
- Lenkung (des Schülerver-
haltens), 114f, 117f, 126,
128f
- Lern-
 - -absicht, 52
 - -aktivität, 62, 72
 - -aufwand, 61

- -bedingungen, 61, 64f, 67, 72f, 75
- -bereitschaft, 89, 247
- -effekt, 52
- -einheit, 65, 69, 71f
- -elemente, 52
- -erfolg, -ergebnis, 61, 65, 67ff, 72
- -experiment, 66
- -fähigkeit, 251f, 254
- -förderung und soziale Integration, 249
- -funktion, 52
- -inhalt, 61, 73
- -klima, 250
- -leistungen, 37
- -modell, eindimensionales, 62
- -phase, 53
- -programme, 99
- -rate, 60
- -schritte, 37, 62, 64f, 71f, 73, 77
- -schwierigkeiten, 277
- -steuerung, systematische, 72
- -störungen, 342, 370
- -stoff, Umfang, 52
- -tempo, 34, 65, 67, 76f
- -theorien, 32
- -übertragung, 35
- -verhalten, operantes, 65, 68f, 73, 77
- -verläufe, 64f
- -voraussetzungen, 37
- - individuelle, 275f, 278
- -zielbestimmung, 34, 36, 63, 71f, 75, 155
- Lernen, 31
- fraktioniertes, 57
- Grundlagen (physiologisch u. biologisch), 57
- kognitives, 206
- Labyrinthlernen, 58
- motorisches, 50
- programmiertes, 62ff, 65, 67, 69, 78
- soziales, 206
- verbales, 50
- Lernmotivation(s-), 83, 94, 98, 212, 241, 245, 274, 276
- Aktualisierungsbedingungen, 98
- und Leistungsvoraussetzungen, 239
- der unteren Sozialschicht, 65f, 168
- durch Frühlesen, 165
- intrinsische, 173
- -vorgänge, 232
- Lesenlernen im Vorschulalter, 186ff
- und Intelligenzentwicklung, 186, 189ff
- und Leistungsdruck, 187
- Methoden des, 188
- und Persönlichkeitsentwicklung, 189
- und Problemkinder, 201
- und Rechtschreibfähigkeit, 196, 199
- und Schulreife, 192
- und Sozialstatus, 192ff
- und visuelle Wahrnehmung, 188
- und zeichnerische Leistung, 200
- Lese-
 - -klinik, 336
 - -Rechtschreibschwäche (s. Legasthenie)
 - -schwäche, 320ff
- Libidinöse Bindung, 373
- LRS (s. Legasthenie)
- Marathon-Gruppe, 151
- Massierungseffekt, 55
- Maßnahmen
 - pädagogische, 341
 - prophylaktische, 341f, 347
 - schulpsychologische, 347
 - therapeutische, 340
- Maßstabsgruppe, repräsentative, 242
- «mastery»-Modell, 37
- Mechanisch-technischer Verständnistest (MTVT), 243
- Memorieren, effektives, 53
- Microteaching, 149, 151, 153
- Milde-Fehler, 132
- Mißerfolg(s-)
 - -bewältigung, 306
 - -erleben, 305
 - Furcht vor, 95f
- Modell(-)
 - -erprobungen (im Bildungswesen), 246
 - kognitives, 147
 - -verhalten, 122
- Motiv(-e), 233ff, 240
- -grundlage und Lern-tempounterschiede, 254
- Motivation(s-)
 - -definition, 89, 91
 - extrinsische, 93
 - -hemmungen, 99
 - intrinsische, 93
 - -probleme, 93
- Motivieren, 61f, 65, 69f, 73ff, 76
- Neugier, 83
- Neurose, 360
- Niveaurose, 251
- Normalstufe, 252
- Notenskala, 127, 132
- Ödipuskomplex, 368
- Orientierungsstufe, 253, 255
- Overachiever, 91
- und Schullaufbahn, 343
- Overlap-Hypothese, 222ff
- Passung
 - im Sinne von Heckhausen, 249f
 - optimale, 75
- Persönlichkeits-
 - -dimensionen, 243
 - -merkmal, 65f
 - -theorie, implizite, 132, 137f, 140, 145
 - -veränderungen, konstruktive, 351ff
- Personalisation, 371
- Phasenlehren der Entwicklung, 35
- Potential, genetisches, 232
- Primary Mental Abilities Testbatterie (PMAT), 264
- Problemschüler, 280

- Prognosen (Begabungs- und Schulleistungs-), 240f
- Programmierung, lineare, 61ff, 64f, 68f, 71, 76
- Projektion, 373
- Projektstufe, 252
- Proletariat, 255
- Prozesse, vermittelnde, 140, 143, 147f
- Prozeßvariable (eines individualisierten Unterrichts), 69, 72f
- «environmental process characteristics», 266f
- Psychohygiene (des Lehrers), 375
- Psychologische Meßinstrumente, 157f
- Pubertät, 374
- Redundanz im PU, 69
- Reflex
- bedingter, 49
- unbedingter, 49
- Reform-
- -maßnahmen, 239
- -pädagogik, 40
- Regelkreis i. PU, 72
- Regelstufe, 255
- Reifungstheorie (vs. Instruktionstheorie), 14
- Reihenuntersuchung, schulpsychologische, 542f
- Reiz-Reaktions-Theorien, 79
- Reiz-Reaktions-Verbindung, 49, 53
- Reizüberflutung, 287
- Reminiszenzeffekt, 56
- Reproduktions-
- -leistung, 53f
- -zeitpunkt, 53
- Retesting, 240
- Reversibilität, soziale, 106, 114
- Rolle(n)-
- des Lehrers, 137, 146
- -zuweisung, 171f
- Rückmeldung, 68f, 48
- Sättigung, 70, 74
- Schreib-
- -entwicklung, 39
- -lehrmethode, 39
- Schüler-
- -beurteilung, 134, 137f, 175
- -bild, 135, 138
- -hilfe, 338, 341, 344
- -persönlichkeit, 134, 138f
- Schul-
- -angst, 123, 126, 300f
- -begabung, aktuelle u. potentielle, 246
- -besuchsentscheidung, 245
- -erfolg (häusliche Hilfe und soziale Herkunft), 271f
- -hilfe, 338, 342, 344, 346
- -jugendberater, 345
- -laufbahn, 232, 241, 245, 247
- - -beratung, 241ff, 247, 339, 342f, 345f
- -psychologe, 338f, 346f
- - und praxisbezogene Forschung, 345
- -reife, 36, 342
- - -test, 342
- -situation, innere, äußere, 246
- -versagen, 36
- Schuleignung(s-), 240, 245, 247, 338
- diagnostische Erfassung der, 240ff
- -kriterien, 231, 242
- -quote, 238
- -vorhersage (s. Prognose, Schuleignungs-)
- Schulleistung(s-), 36, 126
- Entwicklung der, 225f
- -skala, 241
- Schule
- Drei-Klassen-, 234
- Real-, 248, 251, 257
- Regel-, 256f, 259
- Sekundarstufe I, 254, 259
- Sekundarstufe II, 259
- Selbständigkeit, 94
- Entwicklung der, 206
- Selbst-
- -beobachtung, 123
- -einschätzung, 123, 308
- - des Schülers und Lehrerurteil, 277
- -exploration, 352f, 356
- -instruktion, unkontrollierte, 53
- -wertgefühl, 308
- Selektion (schichten-spezifische), 250
- Sensitivitätstraining, 151ff
- Setting, 249, 251, 254
- Silent rehearsal, 56
- Simultanbegabung, 252
- Skala, 127f
- mehrstufige, 127
- Schätz-, 127, 129f
- Soziale Klasse, 265f
- Soziale Schicht, 266f
- und Bildungschancen, 260, 273
- und Intelligenzniveau, 261f, 267f
- und Schulleistungsstruktur, 271f
- und Schereneffekt, 263, 270
- Soziales Gefälle, 204f
- Sozialisation, 171f
- Soziogramm, 154
- Sozio-ökonomischer Status, 204ff, 206ff, 209f, 211
- und Intelligenztestergebnisse, 203f, 208ff
- und Schulleistungsausgangslage, 204f
- und Schulreife-testergebnisse, 204
- und Zeugniszensuren, 204f
- Spastiker, 308
- Speicherschwäche (s. Legasthenie)
- Spiel(-), 172f
- -aktivität, 206
- Sprach-
- -barrierentheorie (nach Bernstein), 167
- -codes, 167, 171
- -entwicklung, 167f, 171
- - Förderung der, 167f, 206f
- -förderungsprogramme, 180ff, 183f

- -muster, schichtenspezifische, 20, 325
- -verhalten der Arbeiter, 176f
- Stadt- und Landkinder (Leistungsvergleich), 291f
- Standesschranken, 253
- Steuerung des Lernens, 94
- Strafe, 90, 92
- Streaming, 249f, 254
- Strukturierung
 - kognitive, 41
 - subjektive, 54
- Studienanfänger, 256
- Studiefähigkeit und Schulausbildung, 258f
- Stufen-(Phasen-)Modelle der Entwicklung
 - und Entwicklungsschübe, 18
 - und Intelligenzentwicklung, 19
 - und pädagogisches Handeln, 15f
 - und Spracherwerb, 18
 - und Stufen des Denkens, 19
- Sublimierung, 367, 370f
- Sukzessivbegabung, 252
- Synecotics, 85f

- TAT (u. Leistungsmotivation), 89, 95ff
 - Zusatzkategorien, 96
- Test-
 - -batterie, 242f
 - -leistungsprofile, 245, 329, 336
- Tests (s. auch Intelligenztests)
 - Bourdon-Durchstreichtest, 289, 293
 - lernzielorientierte, 34
 - Pauli-Test, 289
- Therapeuten
 - Echtheit des, 352
 - einfühlendes Verständnis des, 353
 - emotionale Wärme des, 351
 - Wertschätzung des, 351, 358
- Therapieziele, 351
- Training(s-)
 - -leiter (Qualifizierung von), 152
 - für Erzieher, 173
 - -research, 41
 - -seminar, 120, 340, 345
 - -wirksamkeit, 155ff
- Transfer, 67
 - affekter, 35
 - negativer, 54
 - positiver, 58
- Trennung, optimale (heterogener Merkmalsgesamtheiten), 242
- Überlappung (Overlapping) der Schulleistungsbereiche, 241f
- Übertrittsauslese, 239
- Übung(s-)
 - -durchgänge, 52
 - -massierte, 56
 - -übertragung, 58
 - verteilte, 56
- Umstufung, 250f
- Umwelt, 249, 252
- Underachiever, 91
 - und Schullaufbahn, 343
- Unterricht(s-)
 - -abschnitt, 128
 - -beurteilung, 128
 - -form, 66
 - -hilfe, 339, 342, 344, 346
 - individualisierter, 70, 72, 75ff
 - kompensatorischer, 76
 - -mitschau, 151, 153
 - Objektivierung des, 345
 - -programm, 61, 65, 67f, 70, 73, 77f
 - programmierter, 37, 47f, 61, 65, 68
 - -situation, 126
 - Technologie des, 34
 - -verhalten, 126f, 131, 133
 - -ziele, Taxonomie der, 34
- Untersuchung, schulpsychologische, 341
- Validität, externe, 59
- Vegetative Labilität, 297f
- Verhalten(s-), 123, 126, 130f
 - -änderung, 32, 341
 - - durch Identifikation mit dem Lehrer, 281
 - -beobachtung, 124
 - -beurteilung, 128f
 - -dimensionen, 113ff, 128f
 - -merkmal, 123, 127, 129, 132
 - -messung, 126f, 132
 - - Instrumente zur, 127
 - - Methodik der, 158
 - - Skala zur, 221ff, 225
 - -modifikation, 340
 - operantes, 64
 - -registrierung, 125
 - -repertoire, 62f
 - -störung, 341, 370ff
 - -therapie, 49, 280
 - - Training (s. Lehrertraining)
 - -weisen, 131f
- Verhaltensnormen, autoritäre und nicht-autoritäre (s. auch Erzieher- u. Lehrerverhalten)
 - und Erziehungsstil, 109
 - in der Familie, 109
 - und Gesellschaftsstruktur, 122
 - Internalisierung von, 109
 - und kognitive Aspekte, 110
 - und Sozialisierungsprozesse, 110
 - als Typisierung des Erziehverhaltens, 111
 - und Verhaltenskontrolle, 121
- Verstärkung(s-), 62, 65, 68ff, 71ff, 74f, 77, 90
 - -plan, 63
 - -selektive, 63f
 - soziale, 70, 74
- Verteilungseffekt, 55
- Vorklasse, 169, 173
 - für Intelligenztraining, 205ff, 208f, 210f, 212
- Vorschulerziehung, 163, 168ff, 173, 217, 231, 246
 - Einrichtungen der, 168f
 - als Schlagwort, 163

- Sprachförderung(s-)
- - -programme, 180ff
- Ziele der, 179
- Träger der, 168f

- Wahldifferenzierung, 277ff
- Wahlfreiheit (bezogen auf Schulfächer), 278
- Wahlstrategie, 207, 310, 312

- Wahrnehmung, 21f
- interpersonale, 146f
- Wiederholungen
- Abstand der, 54
- Anzahl der, 52
- Einfluß der, 52
- Wißbegier, 83
- Workshop Way of Learning, 151

- Zerebrale Erkrankungen, 297f
- Zerebralparese, 308
- Zieldiskrepanz(wert), 309
- Zielsetzung(s-), 307f
- unrealistisch-überhöhte, 310f
- -aufgaben, 309f
- -verhalten, 309