

Handbuch der Bildungsberatung

in 3 Bänden

Herausgegeben von
Prof. Dr. Kurt Heller, Bonn
unter Mitwirkung von
Dr. Bernhard Rosemann, Bonn

und Mitarbeit von

Prof. Dr. K. Aurin (Hannover), Dipl.-Psych. P. Barkey (Frankfurt/M.), Dipl.-Päd.
E. Benz (Freiburg/Br.), Dr. H. Bethäuser (Biberach), Dr. R. Bonn (Bonn), Dipl.-Päd.
W. Caroli (Freiburg/Br.), Dr. N. Deen (Utrecht), P. Demaret (Paris), Dipl.-Volksw.
P. A. Döring (Frankfurt/M.), Prof. Dr. V. J. Drapela (Tampa/Florida), Prof. Dr. E.
Eichberg (Hamburg), Prof. N. Ewen (Luxemburg), Dipl.-Psych. M. Faist (Karlsruhe),
Dr. H.-J. Fenner (Düsseldorf), Dr. H. J. Fisseni (Bonn), Dipl.-Psych. P. Gaude (Ber-
lin), Prof. Dr. Th. Gebauer (Stuttgart), B. Haselmann (Heidelberg), Prof. Dr. K.
Heller (Bonn), Dipl.-Psych. E. Helstin (Stuttgart), Dipl.-Psych. H. V. Hoffmann
(Gießen), Dipl.-Päd. M. Hoffmann (Bonn), Dr. R. Jackson (London), Dipl.-Psych. I.
Jöhrens (Bochum), Dr. D. Kallinke (Heidelberg), J. Klaus (Karlsruhe), Dipl.-Psych.
H. Küffner (Stuttgart), Dipl.-Psych. H.-P. Langfeldt (Bonn), Dipl.-Psych. M. Lang-
feldt-Nagel (Bonn), Dipl.-Psych. I. Leinenbach (Stuttgart), Prof. A. Löwe (Heidel-
berg), Prof. Dr. L. Martin (Bonn), Prof. Dr. W. Neubauer (Bonn), Prof. Dr. H.
Nickel (Düsseldorf), Dipl.-Psych. J. Osterland (Heidelberg), M. Peiponen (Helsinki),
Dipl.-Psych. D. Pfau (Ulm), Prof. Dr. H.-J. Pfistner (Heidelberg), Dr. U. Pulver
(Bern), Dipl.-Psych. I. Rausch (Bochum), Dr. H. Reichenbecker (Stuttgart), Dipl.-Psych.
Dr. B. Rosemann (Bonn), T. Sachsenheimer (Heidelberg), Dr. M. Sonnleitner (Wien),
Dipl.-Psych. K.-H. Steffens (Bonn), Dipl.-Psych. E. Stobberg (Bergisch Gladbach), Dr.
K.-G. Tismer (Bonn), Dr. I. Tismer-Puschner (Bonn), A. Thomas (Virton), Dipl.-Psych.
A. Uhlig (Leverkusen), Prof. Dr. H. Vogt (Dortmund)

Band II

Theoretische Grundlagen
und Problembereiche der Praxis

Herausgegeben von Prof. Dr. Kurt Heller, Bonn,
unter Mitwirkung von Dr. Bernhard Rosemann, Bonn

(1975)



Ernst Klett Verlag Stuttgart



CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Handbuch der Bildungsberatung / hrsg. von Kurt Heller
unter Mitwirkung von Bernhard Rosemann.

NE: Heller, Kurt [Hrsg.]

Bd. II. Theoretische Grundlagen und Problembereiche der Praxis.

ISBN 3-12-923470-5

K 80/93

1. Auflage 1975

Alle Rechte vorbehalten

Fotomechanische Wiedergabe nur mit Genehmigung des Verlages

© Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1975

Printed in Germany

Satz und Druck: Wilhelm Röck, Weinsberg

Einbandgestaltung: Werbeagentur Lorenz, München

Inhaltsverzeichnis

I. Abschnitt: Grundlagen der Bildungsberatung	341
0. Einleitender Kommentar	343
1. Entwicklungstendenzen der Bildungsberatung in der Bundesrepublik Deutschland	345
Teil I: Zur Problemgeschichte (M. HOFFMANN)	345
1.1 Erste Ansätze zur Institutionalisierung schulischer Beratung	345
1.2 Bildungsberatung — ein neuer Begriff	346
1.3 Ausweitung des Aufgabenfeldes von Bildungsberatung	347
Teil II: Perspektiven der Bildungsberatung (ROSEMANN)	351
1.4 Zur gegenwärtigen Lage der Bildungsberatung	351
1.4.1 Eine Synopse der Aufgaben der Bildungsberatung	351
1.4.2 Bildungsberatung und „Laufbahnbegleitende Beratung“	355
1.4.3 Bildungsberatung und diagnostisch-therapeutische Aufgaben	355
1.4.4 Bildungsberatung und Innovationshilfe	356
1.4.5 Bildungsberatung und Forschung	357
1.5 Bildungsberatung als Disziplin	357
1.5.1 Eine neue Systematik der Bildungsberatung	358
1.5.2 Eingrenzung der Bildungsberatung	359
1.6 Künftige Entwicklung der Bildungsberatung	360
1.6.1 Gegenstandsabgrenzung und Standortbestimmung	361
1.6.2 Empirische Fundierung und theoretischer Bezugsrahmen	361
2. Bildungsberatung und Bildungsreform (AURIN)	365
2.1 Wandel des Bildungsverständnisses — Beratung ein vernachlässigtes Strukturelement der Bildungsreform	365
2.2 Beratung als Strategie regionaler Bildungsplanung und Schulentwicklung	367
2.3 Beratung im differenzierten System reformierter Bildungseinrichtungen	370
2.4 Beratung durch den Lehrer im Unterricht und außerunterrichtlichen Schulgeschehen	373
2.5 Die übergreifenden Funktionen von Beratung — Grenzen von Beratung	375
3. Beratung und Bildungsplanung — Widerspruch oder Ergänzung? (BENZ/CAROLI)	379
3.1 Begriffsbestimmung	379
3.2 Modelle der Bildungsplanung	380
3.3 Bedeutung der Bildungsplanung für die Bildungsberatung	381
3.4 Bedeutung der Bildungsberatung für die Bildungsplanung	382
3.5 Die Antinomie von Bildungsplanung und Bildungsberatung	383
3.6 Möglichkeiten der Integration	384
4. Bildungsökonomische Aspekte der Schul- und Studienberatung (DÖRING)	389
4.1 Einführung	389
4.2 Kostenaspekte	390
4.2.1 Kostenansätze für Bildungsberatung im Bildungsgesamtplan	390
4.2.2 Kostenschätzung einer Ad-hoc-Gruppe der Kultusministerkonferenz (November 1973)	391
4.2.3 Beurteilung	394
4.3 Finanzierungsaspekte	394

4.4.	Gestaltungsaspekte	396
4.5.	Integrationsaspekte	398
4.5.1.	„Change“-Modelle	398
4.5.2.	„Change Agent“-Funktionen	399
4.6.	Nutzenaspekte	400
4.6.1.	Das Kollektivgut-Argument	401
4.6.2.	Das Reform-Argument	401
4.6.3.	Das Lernerfolgs-Argument	401
4.6.4.	Das Chancengleichheits-Argument	401
4.6.5.	Das Arbeitsteilungs-Argument	402
4.6.6.	Das Kapazitäts-Argument	402
4.6.7.	Das Rationalisierungs-Argument	403
4.6.8.	Das Freisetzungs-Argument	403
4.6.9.	Das Kontroll-Argument	403
4.6.10.	Das Versicherungs-Argument	403
4.7.	Schlußbemerkung	404
5.	Ansätze zu einer Theorie der Bildungsberatung (MARTIN)	407
5.1.	Die Notwendigkeit und Schwierigkeit der Theoriebildung	407
5.2.	Der „Trait-and-Factor“-Ansatz	410
5.3.	„Klientenzentrierte“ Beratung	413
5.4.	Der behavioristische Ansatz	418
5.5.	Die Unzulänglichkeit isolierter Ansätze und Notwendigkeit einer integralen Theorie	421
6.	Prognosemodell für die Schullaufbahnberatung — Ein methodologischer Beitrag zur Bildungsberatung (ROSEMANN)	429
6.1.	Einleitung	429
6.2.	Analyse der bisherigen Untersuchungsansätze	430
6.2.1.	Die Problematik des Kriteriums	430
6.2.2.	Die Annahme linearer Beziehungen	432
6.2.3.	Vernachlässigung von Interaktionseffekten	433
6.2.4.	Die Voraussetzung einer generellen Validität	433
6.2.5.	Die Verwendung redundanter Prädiktoren	434
6.2.6.	Die Verwendung von nicht-kognitiven Variablen zur Verbesserung der Schulleistungsprognose	434
6.3.	Differentielles Prognosemodell	435
6.3.1.	Die Ausgangslage	435
6.3.2.	Die Entwicklung des Modells	436
6.3.2.1.	Die Simultankombinationen	436
6.3.2.2.	Die Prädiktorkombinationen und Differentiatoren	438
6.3.3.	Folgerungen	440
6.4.	Sequentielle Beratungsstrategie	441
6.5.	Differentielle Individualprognose und individuelle Förderung	442
6.6.	Vor- und Nachteile des Modells	444
6.6.1.	Vorteile	444
6.6.2.	Nachteile	445
6.7.	Ausblick	445
II. Abschnitt: Aufgabenfeld der Schullaufbahn- und Systemberatung		449
0.	Einleitender Kommentar	451
1.	Beratung im Elementar- und Primarbereich (GEBAUER)	455

1.1.	Grundsätzliches zur Beratung im Elementar- und Primarbereich	455
1.2.	Elementar- und Primarbereich im Wandel	458
1.3.	Schwerpunkte der Beratung im Elementarbereich	464
1.4.	Schwerpunkte im Übergangsbereich der 5- bis 7jährigen	465
1.5.	Schwerpunkte der Beratung im Primarbereich	467
2.	Beratung beim Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I (HELLER)	473
2.1.	Strukturlinien der „klassischen“ Schullaufbahnberatung	473
2.1.1.	Allgemeines Orientierungsschema	473
2.1.2.	Kritikpunkte	476
2.2.	Aufgaben und Probleme der Übertrittsberatung	477
2.2.1.	Bildungs(weg)information	478
2.2.2.	Schulleistungsbeurteilung	478
2.2.3.	Begabungsdiaagnose und Schuleignungsprognose	481
2.2.4.	Selektion versus Klassifikation	485
2.2.5.	Einzelfallhilfe und Systemberatung als flankierende Maßnahmen der Schullaufbahnberatung	487
2.3.	Empfehlungen zur Verbesserung der Schullaufbahnberatung	488
3.	Beratung in der Orientierungsstufe (BETHÄUSER)	491
3.1.	Bedeutung einer Beratung im Schulsystem — Orientierungsstufe	491
3.2.	Zur Konzeption der Orientierungsstufe	492
3.2.1.	Organisationsformen der Orientierungsstufe	492
3.2.2.	Funktion und Aufgabe der Orientierungsstufe	493
3.3.	Beratung in der Orientierungsstufe	494
3.3.1.	Beratungsansätze in den Orientierungsstufen einzelner Bundesländer	494
3.3.2.	Allgemeine Aufgaben einer Beratung in der Orientierungsstufe	496
3.3.2.1.	Beratung als individuelle Schülerhilfe	496
3.3.2.2.	Schullaufbahnberatung in der Orientierungsstufe	497
3.3.2.3.	System-/Reformberatung — Beratung als Teilaspekt wissenschaftlicher Begleitung	498
3.3.3.	Die einzelnen Beratungsinstanzen	498
3.3.3.1.	Lehrer	499
3.3.3.2.	Beratungslehrer	499
3.3.3.3.	Schulpsychologe — Bildungsberater	500
3.3.3.4.	Zentrale Institutionen	501
3.3.4.	Probleme der Datengewinnung (Methodeneinsatz)	501
3.3.5.	Organisatorischer Ablauf	503
3.3.6.	Beispiele konkreter Beratungsansätze einer Orientierungsstufenberatung	504
3.3.6.1.	Einweisung in die Orientierungsstufe	505
3.3.6.2.	Hilfen bei der Differenzierung	506
3.3.6.3.	Fördermaßnahmen	507
3.3.6.4.	Leistungsbeurteilung	508
3.4.	Zusammenfassung — Ausblick	509
4.	Beratung in der Sekundarstufe II (FAIST)	513
4.1.	Überblick über Beschlüsse und Verlautbarungen überregionaler Gremien zur Beratung in der Sekundarstufe II	513
4.1.1.	Vereinbarung der Kultusministerkonferenz zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe vom 7. 7. 1972	513
4.1.2.	Bildungsgesamtplan	514
4.1.3.	Beschluß der Kultusministerkonferenz über „Beratung in Schule und Hochschule“ vom 14. 9. 1973	515

4.1.4.	Tagungsbericht des Unesco-Instituts für Pädagogik	516
4.1.5.	Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates „Zur Neuordnung der Sekundarstufe II“	517
4.2.	Realisierung der Beratungskonzeptionen — Beispiel Baden-Württemberg	518
4.2.1.	Möglichkeiten der Fächerwahl/-abwahl in den Gymnasien mit Oberstufenreform in Baden-Württemberg	519
4.2.2.	Konzeption und Ziele	519
4.2.3.	Methodisches Vorgehen	520
4.2.3.1.	Erste Untersuchungs- und Beratungsphase	520
4.2.4.	Bisherige Erfahrungen bei der Realisierung des baden-württembergischen Konzeptes	521
4.2.4.1.	Die Bedeutung des Einsatzes von psychodiagnostischen Verfahren bei der Realisierung der Beratungsziele	522
4.2.4.2.	Modifizierung des Stellenwerts von psychodiagnostischen Verfahren bei der Beratung in der Sekundarstufe II	524
4.2.4.3.	Entwicklung neuer Verfahren für die Beratung in der Sekundarstufe II	526
4.3.	Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte für eine Beratung in der Sekundarstufe II	526
4.3.1.	Aufgaben der Beratung in der Sekundarstufe II	527
4.3.1.1.	Information und Beratung zum Lernangebot	527
4.3.1.2.	Beratung bei Unsicherheit über die individuelle Eignung für bestimmte Lernangebote	527
4.3.1.3.	Beratung in Krisen- und Konfliktfällen	528
4.3.1.4.	Rückwirkung der Beratung auf das soziale Feld der Schule und die Gestaltung des Unterrichts	528
4.3.2.	Organisation und Personalausstattung	528
5.	Schulberatung an Gesamtschulen (UHLIG)	531
5.1.	Der Gesamtschulversuch in Nordrhein-Westfalen	531
5.1.1.	Einige Bedingungen des Versuchs	531
5.1.2.	Entwicklung der Schulberatung	532
5.2.	Aufgaben der Schulberatung	535
5.2.1.	Schullaufbahnberatung	535
5.2.1.1.	Fördermaßnahmen	535
5.2.1.2.	Wahldifferenzierung	536
5.2.1.3.	Schulabschlüsse	538
5.2.1.4.	Zusammenfassung	539
5.2.2.	Einzelfallhilfe	539
5.2.2.1.	Der Problembereich	539
5.2.2.2.	Die Möglichkeiten der Einzelfallhilfe	540
5.2.3.	Systemberatung	542
5.2.3.1.	Informelle Beratung	542
5.2.3.2.	Ansatzpunkte der Beratung	542
5.2.4.	Kooperation mit anderen Diensten	544
5.2.4.1.	Zusammenarbeit mit beratenden Einrichtungen	544
5.2.4.2.	Kooperation innerhalb des Gesamtschulversuchs	545
5.3.	Ausblick	546
6.	Beratung für Modellschulen (H.-V. HOFFMANN)	549
6.1.	Zur Systematik der Beratung für Modellschulen	549
6.1.1.	Modell- und Regelschule	549
6.1.2.	Variablen der Beratung	550
6.1.3.	Funktionen der Beratung an Modellschulen	552

6.1.3.1.	Geltung der Modelleigenschaften	552
6.1.3.2.	Zeitliche Begrenzung des Modells	553
6.1.3.3.	Beratung und Entscheidung	555
6.1.3.4.	Beratung und Anpassung	557
6.1.4.	Beispiel einer systematischen Bildungsberatung an Modellschulen	558
6.2.	Beratung für Modellschulen und schulbürokratische Strukturen	563
7.	Möglichkeiten und Grenzen interner und externer Systemberatung im Raum der Schule (GAUDE)	571
7.1.	Einleitung	571
7.2.	Begriffsklärungen	572
7.3.	Grundintentionen der Systemberatung	574
7.4.	Interne Systemberatung	578
7.5.	Externe Systemberatung	580
7.6.	Einige Probleme der Institutionalisierung von Systemberatung	583
III. Abschnitt: Aufgabenfeld der Individualberatung		589
0.	Einleitender Kommentar	591
1.	Der Ort der Schulpsychologie in der Bildungsberatung (STOBBERG).....	593
1.1.	Entwicklungsbedingungen in der Schulpsychologie	593
1.2.	Kontroversen	594
1.3.	Überprüfung der Standortes	595
1.4.	Aufgabenbereiche	597
1.5.	Einzelfallhilfe und Systemberatung	598
2.	Aufgaben und Probleme der Einzelfallhilfe (LEINENBACH/HELSTIN)	601
2.1.	Definition der Einzelfallarbeit und Beschreibung des Klientenkreises	601
2.2.	Verursachungsmomente von Lernstörungen	604
2.2.1.	Begabung	604
2.2.2.	Leistungsmotivation	609
2.2.3.	Interessen	614
2.2.4.	Häusliches Lernumfeld	618
2.2.5.	Unmittelbares schulisches Lernumfeld	622
2.2.6.	Konzentration	625
2.3.	Falldarstellung	628
2.4.	Praktisches Vorgehen in der diagnostischen Arbeit	630
2.5.	Einflußmöglichkeiten des Bildungsberaters	631
2.6.	Schwierigkeiten und Grenzen der Einzelfallhilfe in der Bildungsberatung	634
3.	Die Beratung bei lern- und geistigbehinderten Schülern als Paradigma sonderpädagogischer Bildungsberatung (LANGFELDT/SACHSENHEIMER/HASELMANN)	639
3.0.	Vorbemerkung	639
3.1.	Sonderschulen und Sonderschüler	640
3.1.1.	Der Standort der Sonderschulen im Schulsystem	640
3.1.2.	Die Schüler an Sonderschulen für Lernbehinderte	642
3.1.3.	Die Schüler an Sonderschulen für Geistigbehinderte	644
3.1.4.	Zusammenfassung: Gültigkeit eines Paradigmas sonderpädagogischer Bildungsberatung	646
3.2.	Beratung bei lernbehinderten Kindern und Jugendlichen	647

3.2.1.	Beratungssituation: Umschulung in die Sonderschule L	647
3.2.1.1.	Formaler Ablauf des Umschulungsverfahrens	647
3.2.1.2.	Beteiligung der Eltern	648
3.2.1.3.	Der Sonderschullehrer als verhinderter Berater	650
3.2.2.	Beratungssituation: Schullaufbahn in der Sonderschule L	651
3.2.2.1.	Regelung der Schullaufbahn	651
3.2.2.2.	Mögliche Schulwechsel	651
3.2.3.	Beratungssituation: Schulentlassung — Hinführung zum Beruf	652
3.2.4.	Zusammenfassung	654
3.3.	Beratung bei geistigbehinderten Kindern und Jugendlichen	654
3.3.1.	Beratungssituation: Früherfassung	654
3.3.1.1.	Medizinische Früherfassung	654
3.3.1.2.	Pädagogische Früherfassung und Frühbetreuung (Hausfrüherziehung)	655
3.3.2.	Beratungssituation: Schullaufbahn für Geistigbehinderte	656
3.3.2.1.	Aufnahmeverfahren in die Sonderschule G	656
3.3.2.2.	Die Bildungseinrichtung Sonderschule G	658
3.3.2.3.	Elternberatung	658
3.3.2.4.	Organisationsformen der Elternberatung	659
3.3.2.5.	Elternberatung zwischen Anspruch und Wirklichkeit	660
3.3.3.	Beratung des Geistigbehinderten im Erwachsenenalter	660
3.3.4.	Zusammenfassung	661
3.4.	Bildungsberatung in der Sonderpädagogik: Beratung ohne Alternativen	662
3.4.1.	Früherfassung, Frühförderung und Beratung	662
3.4.2.	Der Zwangscharakter sonderpädagogischer Maßnahmen	664
3.5.	Zusammenfassung	665
4.	Pädoaudiologische Beratungsstellen und ihre besonderen Aufgaben (Löwe)	671
4.1.	Die Aufgaben einer Pädoaudiologischen Beratungsstelle	671
4.2.	Die Auswirkungen einer Hörschädigung auf das Kind und seine Eltern	672
4.2.1.	Die Auswirkungen auf das Kind	672
4.2.2.	Die Auswirkungen auf die Eltern des Kindes	673
4.2.3.	Die Rückwirkungen auf das hörgeschädigte Kind	674
4.2.4.	Frühförderung als Hilfe für die Eltern und das Kind	674
4.3.	Die Elternberatung	675
4.3.1.	Die behinderungsspezifische Elternanleitung	676
4.3.2.	Das Ziel der Elternanleitung	676
4.3.3.	Die Einstellung der Eltern zur Behinderung des Kindes	677
4.3.4.	Einzel- und Gruppenberatung	678
4.3.5.	Das Absehen	679
4.3.6.	Das Hören	679
4.3.7.	Absehen und Hören	680
4.3.8.	Soziales Verhalten und Sprache	680
4.3.9.	Weitere behinderungsspezifische Probleme	681
4.4.	Erfolge und Mißerfolge	682
4.5.	Weitere Aufgaben	683
4.5.1.	Höruntersuchungen	683
4.5.2.	Die sonderpädagogische Überwachung hörgeschädigter Kinder in Regelschulen	684
4.5.3.	Ausblick	684

IV. Abschnitt: Aufgabenfeld der Studienberatung 687

0.	Einleitender Kommentar	689
----	------------------------------	-----

1.	Zur Situation der Studienberatung in der Bundesrepublik — Entwicklung und Perspektiven (JÖHRENS/RAUSCH)	691
1.1.	Entstehung der Studienberatung	691
1.2.	Entwicklungsphasen der Studienberatung	692
1.3.	Entwicklung in der Gesetzgebung	694
1.3.1.	Gesetzgebung auf Bundesebene	695
1.3.2.	Gesetzgebung auf Länderebene	697
1.4.	Die gegenwärtige Situation der Studienberatung	698
1.4.1.	Bestandsaufnahme	698
1.4.2.	Modellversuche zur Studienberatung	699
1.4.3.	Realität der Studienberatung	700
1.5.	Perspektiven	701
2.	Kontinuierliche Begleitung und Kooperation: Grundgedanken eines Modells zur Studienberatung (PFAU)	705
2.1.	Vorüberlegungen	705
2.2.	Problemstellung	706
2.3.	Aufriß eines Organisationsschemas	706
2.3.1.	Studienvorbereitende Maßnahmen	706
2.3.2.	Studienentscheidungshilfen	707
2.3.3.	Studienbegleitende Maßnahmen	707
2.3.4.	Kooperationspartner	707
2.4.	Realisierung	708
3.	Konzeption eines Beratungssystems für Abiturienten und Stu- denten (HELLER)	709
3.1.	Einleitung	709
3.2.	Notwendigkeit der Studienberatung	710
3.2.1.	Sozioökonomischer Aspekt (Bedarfsorientierung)	710
3.2.2.	Akademischer Aspekt (Studienschwierigkeiten und ihre Ursachen) ...	712
3.2.3.	Persönlich-soziale Aspekte (Konflikte, soziale Herkunft u. a.)	717
3.3.	Aufgaben eines kooperativen bzw. integrierten Studienberatungs- dienstes	722
3.4.	Modell eines Guidance-Systems für Abiturienten und Studenten	724
3.4.1.	Beschreibung des Modells	724
3.4.2.	Planungsperspektiven	728
3.5.	Schlußbemerkung	729

Verzeichnis der Beiträge Band I—III

2. Beratung beim Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I

Die Aufgabe der Bildungsberatung stellt sich mit besonderer Dringlichkeit an den sog. Nahtstellen des Schulsystems, etwa beim Übergang zu den weiterführenden Schulformen (Sekundarstufe). Die ersten Ansätze einer systematischen Forschung im Kontext Schullaufbahnberatung sind denn auch fast ausnahmslos auf diese Übergangsprobleme gerichtet (vgl. z. B. HYLLE 1949, HALSEY & GARDNER 1953, FLOUD 1957, HALSEY 1961, INGENKAMP 1963, GEBAUER 1965, AURIN 1966, AURIN u. a. 1968). Dabei konzentrierten sich die Untersuchungsziele auf das Problem treffsicherer Schuleignungsprognosen in der „Übergangsauslese“ (vgl. Kap. 2.2.4).

Das hiermit eng verknüpfte Problem einer objektiven, zuverlässigen und gültigen Begabungs- und Schulleistungsdifferenzierung ist nach wie vor eine Kernfrage der Schullaufbahnberatung, wenngleich sich dieses Aufgabenfeld heute — nach über 10jährigen Praxiserfahrungen der Bildungsberatung (vgl. den jüngsten Arbeitsbericht der Bildungsberatungsstellen des Landes Baden-Württemberg, hrsg. vom Kultusministerium B.-W. 1975) und mehr oder weniger deutlich erkennbaren Strukturveränderungen bestehender Bildungseinrichtungen (z. B. durch die Einführung der Orientierungsstufe, von Gesamtschulen oder anderen Schulmodellen) — wesentlich differenzierter darstellt. Andererseits darf nicht übersehen werden, daß sich für die Mehrzahl der Schüler immer noch am Ende der Grundschule die brennende Frage nach der richtigen Schullaufbahn stellt, womit nicht selten zugleich berufliche Vorentscheidungen fallen. Die Bildungsberatung findet somit auch in der nächsten Zukunft eines ihrer wichtigsten (freilich nicht ausschließlichen) Aufgabenfelder in der Übertrittsberatung. Dabei müssen der Schullaufbahnberatung — neben der Einzelfallhilfe und Systemberatung — notwendigerweise Präferenzen eingeräumt werden.

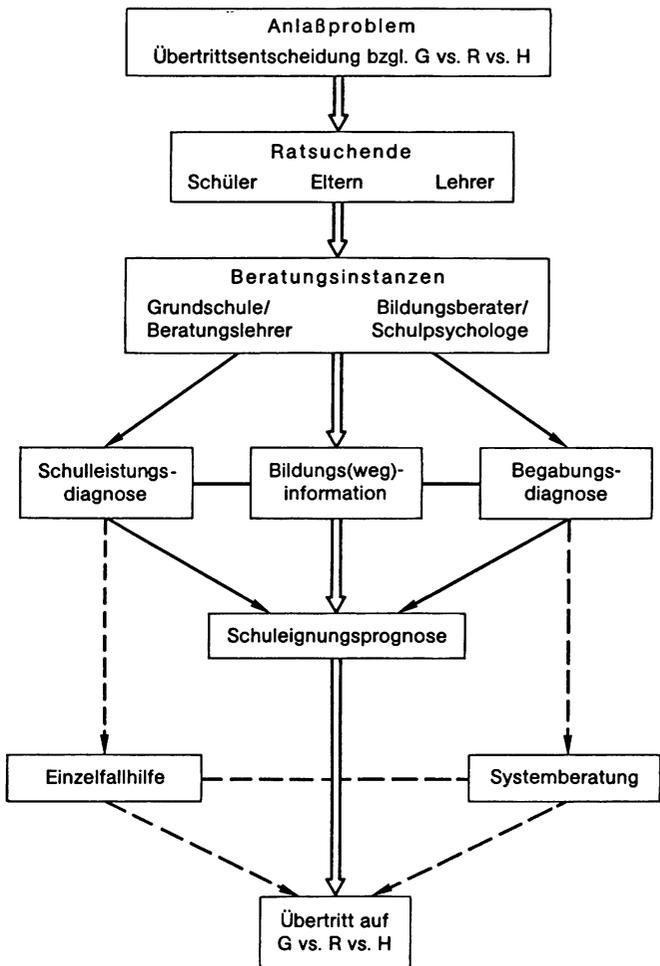
2.1. Strukturlinien der „klassischen“ Schullaufbahnberatung

2.1.1. *Allgemeines Orientierungsschema*

Eine schematische Übersicht über die Beratung beim Übergang zu den weiterführenden Schulen (im dreigliedrigen Schulsystem) findet sich in Abb. 1 unten. Zugleich ist damit die Abfolge der einzelnen Probleme und Beratungsschritte

skizziert. *Anlaßproblem* ist hier die bevorstehende Wahl des für den über-tretenden Grundschüler jeweils angemessenen Bildungsweges, im dreigliedrigen Sekundarschulsystem also die Entscheidung für das Gymnasium, die Realschule oder die Hauptschule. Hauptbeteiligte an diesem Entscheidungsprozeß und somit *Ratsuchende* sind der (Grund-)Schüler, seine Eltern und Lehrer. Spätestens

Abb. 1: Schematische Darstellung der Schullaufbahnberatung beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe (G = Gymnasium, R = Realschule, H = Hauptschule)



dann, wenn keine hinreichende Übereinstimmung zwischen diesen Beteiligten bezüglich der zu treffenden Schullaufbahn besteht, wird die Hilfe der Bildungsberatung gesucht. Als *Beratungsinstanzen* kommen hierfür zunächst die Grund-

schule bzw. der betr. Viertkläßlehrer, der in einer Reihe von Bundesländern ein rechtsgültiges Gutachten über die Schuleignung jedes einzelnen Schülers abgeben muß, sowie – besonders in den (vielen) „Problemfällen“, wo die Entscheidungsfindung sehr erschwert wird und diese häufig die Kompetenz der Grundschule einschließlich etwa dort tätiger sog. Beratungslehrer übersteigt – die Bildungsberatungsstelle und/oder der Schulpsychologische Dienst in Frage. Letztere sind meistens regionale bzw. zentral organisierte Beratungseinrichtungen der Länder (z. B. in Baden-Württemberg) oder Kommunen (z. B. in Nordrhein-Westfalen), wohingegen die Beratungslehrer als Teilzeitberater dezentral, d. h. an der/den betr. Schule(n) selbst, tätig werden. Zu den einzelnen Aufgaben und Qualifikationsmerkmalen der sog. Schul(jugend)berater oder Beratungslehrer siehe die detaillierten Ausführungen im III. Abschnitt des I. Bandes; dort wie auch im II. Abschnitt desselben Bandes werden darüber hinaus einschlägige Probleme (z. B. Rollenkonflikte, Ausbildungsprobleme, Fragen der Koordination verschiedener Beratungsinstanzen usw.) erörtert.

Die wichtigsten Voraussetzungen zur Erstellung der Schuleignungsprognose bzw. Entscheidungsfindung beim Übergang vom einen zum anderen Schulsystem und somit die *Hauptaufgaben* der Bildungsberatung am Ende der Grundschule sind:

- eine objektive *Schulleistungsbeurteilung*, d. h. die zuverlässige und gültige Feststellung der aktuellen Schülerleistung bzw. Schulleistungsfähigkeit,
- treffsichere *Begabungsdiagnosen* anhand differenzierter, repräsentativer Schulleistungs- bzw. Schuleignungsmaßstäbe,
- ausführliche und verlässliche *Information* über die verschiedenen Bildungsmöglichkeiten, Lernleistungsanforderungen der einzelnen Bildungsgänge, Aufstiegschancen usw.

Neben diesen Regelbedingungen für die Schuleignungsermittlung und Bildungswegberatung müssen die Einzelfallhilfe und die Systemberatung als flankierende Maßnahmen der Schullaufbahnberatung Berücksichtigung finden. Während die *Einzelfallhilfe* oder Individualberatung gegebenenfalls, d. h. wenn ein konkreter Anlaß vorliegt (z. B. bei individuellen Lernschwierigkeiten, einer Konzentrationsstörung u. ä.), dem einzelnen Schüler unmittelbar zugute kommt, erhält die Bildungsreform durch die *Systemberatung* wichtige Impulse. Dabei ist die Systemberatung auf den Informationsfluß über die Schullaufbahnberatung (z. B. Information über bestimmte Begabungsstrukturen, Schulprofile usw.), von Fall zu Fall auch über die Individualberatung (z. B. wenn die schulischen Lernleistungsbedingungen für die Mehrzahl der Schüler Streßcharakter annehmen) angewiesen. Wenngleich der Systemberatung im Hinblick auf den einzelnen Schüler nur mittelbare Bedeutung zukommt, sehen heute nicht wenige Experten den schulischen Bildungserfolg – auch unter der individuellen Zielperspektive – vor allem von der Effizienz der Systemberatung bestimmt.

Die verschiedenen Aufgabenaspekte der Beratung beim Übergang zu den weiterführenden Sekundarschuleinrichtungen stellen keine isolierten Einheiten dar. Je nach Form und Qualität der anstehenden konkreten Beratungsproblematik

kommt diesen Funktionen zwar unterschiedliches Gewicht zu, sie bilden jedoch – zumindest theoretisch – eine notwendige Funktionseinheit, was im Abbildungsschema durch die Pfeile und Verbindungslinien angedeutet wird. Daß dabei im Regelfall der Schullaufbahnberatung i. e. S. eine Vorzugsstellung zukommt, wurde schon betont und steht nicht im Widerspruch zur Feststellung der Systemeinheit aller (möglichen) Beratungsvorgänge.

2.1.2. Kritikpunkte

Zweifellos enthält die skizzierte Konzeption der Übertrittsberatung eine Reihe von Schwachstellen, auf die hier nur cursorisch eingegangen werden soll; entsprechende Verbesserungsvorschläge finden sich am Schluß dieses Beitrags (vgl. Kap. 2.3). Die Kritik richtet sich vor allem auf folgende – thesenartig formulierte – Punkte.

- (1) „Die Probleme der Schullaufbahnberatung beim Übertritt auf weiterführende Schulen sind Ausdruck der Strukturschwächen des bestehenden (dreigliedrigen) Schulsystems. Entsprechende Beratungsaktivitäten tragen nur zu dessen Verfestigung bei und verhindern auf diese Weise notwendige Reformen und Neuerungen im Bildungswesen.“

Dem ist nur bedingt zuzustimmen. Unbestritten besteht eine enge – freilich keineswegs einseitige – Beziehung zwischen Schulsystem und Bildungsberatung, auch im horizontal strukturierten Schulsystem (z. B. Gesamtschule). Doch wäre es naiv anzunehmen, Veränderungen jedweder Art bzw. Veränderungen an und für sich garantierten bereits eine Besserung kritikwürdiger Zustände. Die Erfahrungen zeigen vielmehr, daß neue Konzeptionen und Modelle in der Realisierung oft wiederum neue, bislang unerkannte Probleme und Aufgaben mit sich bringen (vgl. Kap. 4 bis 6 in diesem Abschnitt). Davon sind notwendige Reformmaßnahmen und Innovationen im Bildungswesen nicht ausgenommen. Im Hinblick auf die Bildungsberatung qua Übertrittsberatung bedeutet dies, daß eine mit gewissen Mängeln behaftete Schullaufbahnberatung dem vor der Entscheidung stehenden Individuum hier und jetzt einen besseren Dienst erweisen dürfte als eine akademisch begründete Zurückhaltung oder gar der vage, jedem Ratsuchenden wie Hohn erscheinende Hinweis auf das nächste Jahrzehnt (mit der vermeintlichen oder wirklichen Ideallösung).¹ Bildungsberatung muß sich zuallererst um das Individuum und seine (Bildungs-)Bedürfnisse kümmern, was die gesellschaftlichen Verpflichtungen natürlich einbezieht. Nur unter dieser Zielperspektive erhalten Bildungsreform und Systemberatung ihren Sinn.

- (2) „Übertrittsberatung wendet sich zu spät und oft zu einseitig bzw. individuell unangemessen an die Hauptzielgruppe: die Schüler der 4. Grundschulklassen.“

Dieses Argument, das im Zusammenhang mit der Methodenkritik unten gesehen werden muß, ist nicht so leicht zu entkräften. Wie die Ergebnisse

der modernen Begabungs- und Bildungsforschung belegen, sind vor allem die frühen Sozialisationsbedingungen für die Begabungsförderung und somit für die Grundlegung wichtiger Schuleignungsvoraussetzungen bedeutsam. Eine gezielte Elternberatung bereits im Vorschulalter und eine darauf aufbauende Primarstufenberatung (vgl. Kap. 1 in diesem Abschnitt) sind notwendige Ergänzungen zur Übertritts- und Sekundarstufenberatung. Dabei wären neben kognitiven auch relevante nicht-kognitive Persönlichkeitsvariablen (z. B. Motive, Interessen, Konzentration u. ä.) des Kindes sowie familiäres und schulisches Lernumfeld zu berücksichtigen.

- (3) „Die Methoden der Schullaufbahnberatung sind (noch) zu wenig gesichert. Für hinreichend zuverlässige und gültige Schuleignungsprognosen am Ende der Grundschulzeit fehlen die notwendigen begabungs- und testtheoretischen Grundlagen. Die widersprüchlichen Befunde zum Problem der Stabilität und Veränderung menschlicher Eigenschaften und Fähigkeiten lassen längerfristige Schulerfolgsprognosen fragwürdig erscheinen. Punktuelle Testprüfungen sind dem Lehrerurteil bzw. Grundschulgutachten unterlegen . . .“
- Wie die wenigen Kritik-Beispiele zeigen, ergibt sich ein ganzer Katalog von methodischen Einwänden gegenüber der Übertrittsberatung. Dabei konzentriert sich die Kritik hauptsächlich auf die Frage, ob überhaupt Vorhersagen des individuellen Bildungserfolges zu diesem relativ frühen Zeitpunkt (9./10. Lbj.) möglich – und pädagogisch vertretbar – sind. Der Gegeneinwand, daß selbst punktuelle Testprüfungen (mit Hilfe sorgfältig zusammengestellter Testbatterien) erwiesenermaßen subjektiven Lehrerurteilen (Zensuren, Grundschulgutachten usw.) überlegen sind, imponiert hier wenig angesichts der Tatsache, daß längerfristige Bewährungskontrollen professionell erarbeiteter Schullaufbahneempfehlungen selten die 60-%-Treffermarke übersteigen. Die notwendigen methodischen Verbesserungen bezüglich der Informationssammlung, der Informationsauswertung und der Befundintegration zur Erstellung von Schuleignungsprognosen sind aufwendig und – wie die Erfahrung lehrt – nur in kleinen Schritten möglich. Auch hierzu finden sich nähere Angaben in Kap. 2.3 unten. Gegenüber aller – berechtigten – Methodenkritik sei jedoch der Standpunkt vertreten, daß relativ kleine, tatsächliche Methodenverbesserungen im Hinblick auf die Optimierung praktischer Beratungsarbeit immer noch besser sind als die Verfechtung des Alles-oder-Nichts-Prinzips.

2.2. Aufgaben und Probleme der Übertrittsberatung

Im folgenden werden die Schwerpunkte der Beratungsaufgaben und Probleme beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Bildungseinrichtungen der Sekundarstufe I ausführlicher dargestellt. Bildungs(weg)information, Schulleistungsbeurteilung und Begabungsdiagnose erweisen sich dabei als tragende Säulen der Bildungswegberatung. Außerdem wird auf die Rolle der Ein-

zelfallhilfe und Systemberatung im Verbund „Bildungswegberatung“ sowie auf einige Spezialprobleme, insbesondere zum Selektions- versus Klassifikationsmodell, eingegangen (vgl. Abb. 1, untere Hälfte).

2.2.1. *Bildungs(weg)information*

Die *Bildungsinformation* am Ende der Grundschule soll vor allem über den organisatorischen Aufbau des Sekundarstufensystems und seine strukturellen Besonderheiten bzw. Bildungsmöglichkeiten für den einzelnen Schüler orientieren. Im Mittelpunkt der Information von Schüler und Eltern stehen somit die verschiedenen Schullaufbahnen oder Bildungswege (*Bildungsweginformation*), ihre spezifischen Lernleistungsanforderungen und Möglichkeiten der Abschlußqualifikation einschließlich damit verbundener Berechtigungsfunktionen usw. Beispielhaft kann hierfür das in Abb. 2 wiedergegebene Orientierungsschema stehen.

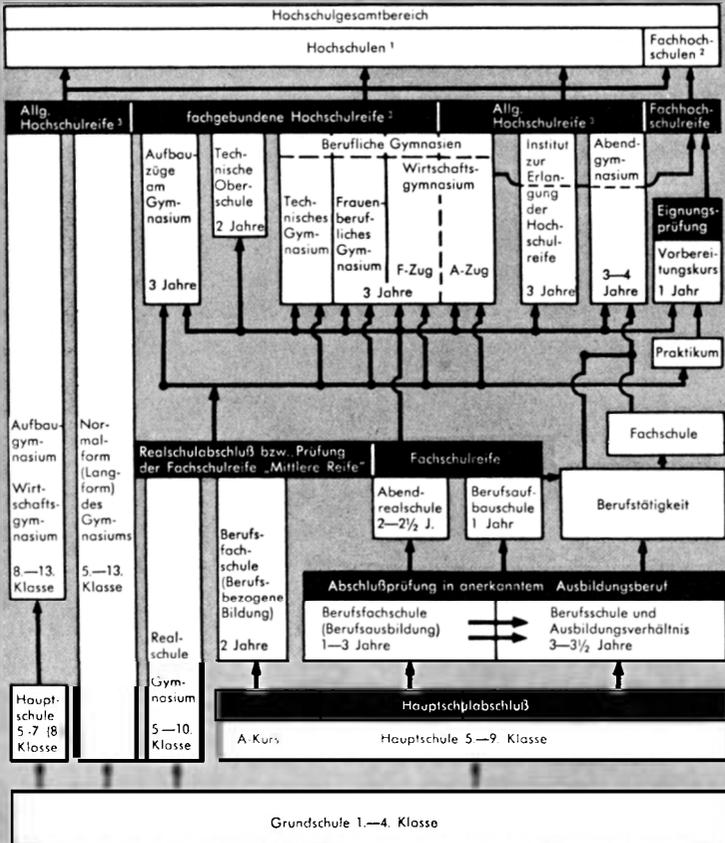
Zu den weiteren Aufgaben der Bildungsinformation gehören die Aufklärung über entsprechende Übergangsmöglichkeiten bzw. Aufstiegschancen des Hauptschülers und des Realschülers (Prinzip der Durchlässigkeit!), die Darstellung der verschiedenen Typen des Gymnasiums und ihrer jeweiligen Fremdsprachenfolge (die von Land zu Land variieren kann) u. ä. Ferner muß in vielen Fällen der tertiäre Bildungsbereich in der Bildungswegberatung beim Eingang zur Sekundarstufe I mitbedacht werden. So sind gegebenenfalls die (Berufs-)Bildungswege im kaufmännischen und gewerblichen Bereich, im hauswirtschaftlichen oder landwirtschaftlichen Bereich ebenso wie die Ausbildungswege für soziale Berufe, Möglichkeiten des sog. Zweiten Bildungsweges u. a. in die Bildungsinformation miteinzubeziehen. Eine Reihe übersichtlich gestalteter, bebildeter Werbebrochüren, die von den einzelnen Kultusministerien der Bundesländer zur Verfügung gestellt werden, kann die Arbeit der Bildungs(weg)information wirksam unterstützen. Allerdings wird ein (größerer) Teil der Ratsuchenden auf das *persönliche* Informationsgespräch des Bildungsberaters (Schulpsychologen) oder Beratungslehrers bzw. der (abgebenden vs. aufnehmenden) Schule angewiesen sein. Diese persönliche Information bietet neben sozialpsychologischen und kommunikativen Vorzügen die Möglichkeit, die Information auf die individuellen Besonderheiten des Beratungsfalles besser abzustimmen.

2.2.2. *Schulleistungsbeurteilung*

Die Beurteilung der Schülerleistung verfolgt unterschiedliche Funktionsziele, die im Dienste der Unterrichtsanalyse und Lehrplanung, der Bildungsreform (z. B. Curriculumrevision), der individuellen Schülerhilfe oder auch der Schullaufbahnberatung gesehen werden können. Im Zusammenhang unserer Problemerkörterung sind besonders die zuletzt genannten Aspekte von Interesse. Auch hier gilt, daß die einzelnen Funktionen der Schülerbeurteilung nicht beziehungslos nebeneinanderstehen und nicht unabhängig vom jeweiligen Bildungssystem

Abb. 2: Bildungswege in Baden-Württemberg

(Mit freundlicher Genehmigung des Kultusministeriums B.-W. entnommen aus der Schriftenreihe „Informationen über das Bildungswesen“, Reihe B, Nr. 11, S. 3)



¹ Universitäten, Pädagogische Hochschulen und Berufspädagogische Hochschulen. Voraussetzung für die Aufnahme in eine Kunsthochschule ist das Bestehen einer Aufnahmeprüfung. In einigen Fällen wird außerdem die Hochschulreife oder ein Realschulabschluß verlangt. Auskunft erteilen die betreffenden Hochschulen.

² Bisher Ingenieurschulen und Höhere Fachschulen.

³ Allgemeine bzw. fachgebundene Hochschulreife berechtigen gleichzeitig zum Besuch der Fachhochschulen.

zu sehen sind. Im dreigliedrigen, vertikal strukturierten Sekundarschulsystem ergeben sich die Leistungsanforderungen aus den jeweiligen Bildungszielen der einzelnen Schularten (Hauptschule, Realschule, Gymnasium); die daraus abgeleiteten oder empirisch ermittelten Schulleistungskriterien können als Richtwerte zur Klassifizierung der Schüler am Ende der Grundschulzeit (mit)verwendet werden. Für die praktische Arbeit der Schuleignungsermittlung via Klassifikation taugen freilich nur operationalisierte Maßstabskriterien (siehe dazu Kap. II/1 und II/2 im dritten Handbuchband).

Für die *Schulleistungsdiagnose* stehen neben den subjektiven Verfahren (Zensuren, Lehrerurteile u. ä.) grundsätzlich auch objektive Verfahren (formelle und informelle Schulleistungstests) in mehr oder weniger ausreichendem Umfang zur Verfügung, wobei in der pädagogischen Praxis die subjektiven Beurteilungsmethoden vielfach noch bevorzugt werden – zu Unrecht, wie ich meine. Die Schulleistungsdiagnose gestattet – mehr oder weniger präzise und gültige – Aussagen über den Leistungsstand des Schülers in den einzelnen Unterrichtsfächern. Aufschlüsse über die Ursachen guter oder schlechter Schülerleistungen, d. h. Informationen über die Art der Bedingungen, unter denen schulisch geforderte Lernleistungen zustande kamen, werden auf diese Weise nicht vermittelt, womit die Grenzen der Schulleistungsdiagnose als Funktion der Schuleignungsermittlung aufgezeigt sind. So wird beispielsweise der (begabte) Schüler mit ungünstigen häuslichen oder/und schulischen Lernbedingungen unter dem Aspekt objektiver – meßtheoretisch erwünschter – Maßstabskriterien hinsichtlich seiner wirklichen Leistungsfähigkeit unterschätzt, wohingegen ein durchschnittlich begabter Schüler unter optimalen schulischen bzw. familiären Bedingungen möglicherweise aufgrund des Ergebnisses der Schulleistungsbeurteilung zu positiv im Hinblick auf seinen späteren Bildungserfolg eingeschätzt wird. Die *Schulleistungsdiagnose*, die über den aktuellen Stand der Leistung des Schülers ohne Bedingungsanalyse informiert, ist somit – für sich allein – ein sehr unsicheres Fundament zur Vorhersage des späteren Schulerfolges (z. B. Mittlere Reife oder Abitur). Eine einigermaßen verlässliche Schuleignungs*prognose* ist deshalb neben objektiven Schulleistungsdiagnosen immer auch auf umfangreiche, differenzierte Begabungsdiagnosen angewiesen (vgl. Kap. 2.2.3).

Die Bestimmung der Schuleignung, d. h. die Vorhersage des (späteren) Schulerfolges, stützt sich also auf die Erfassung aktueller *und* potentieller Fähigkeits- bzw. Leistungsmerkmale des Schülers. Dazu eignen sich am besten heterogen zusammengestellte Testbatterien (Schulleistungstests, verbale und nonverbale Intelligenztests, Interessentests), die durch Ratingverfahren, Befragungen u. ä. von Fall zu Fall ergänzt werden müssen. Entsprechende Möglichkeiten für die Schullaufbahnberatung werden im „Methoden“-Band dieses Handbuchs (vgl. Bd. III, Abschn. I) behandelt. ²

2.2.3. Begabungsdiagnose und Schuleignungsprognose

Begabungs- und Schulleistungsdiagnosen dienen in der Schullaufbahnberatung der Erstellung von *Schuleignungsprognosen*.³ Der Begriff „Schuleignung“ kann hier (vorläufig) als Begabung für eine bestimmte schulische Bildungsform, z. B. des Gymnasiums, der Realschule oder der Hauptschule, definiert werden, wobei „Begabung“ das Insgesamt an kognitiven und nicht-kognitiven (persönlichkeitspsychologischen) sowie sozio-kulturellen Lern- und Leistungsvoraussetzungen im Hinblick auf entsprechende Bildungsziele umfaßt. Dieser (weite) Begabungsbegriff repräsentiert im wesentlichen jene Faktoren,⁴ die MIERKE (1963) als *Grund- oder Kernintelligenz* sowie als *Hilfs- und Stützfunktionen* (Sekundärintelligenz) beschrieben hat. Neben zentralen intellektuellen Voraussetzungen, z. B. einem bestimmten Ausprägungsgrad der mehr anlagebedingt gedachten Denkfähigkeiten der Kernintelligenz, sind demnach weitere Persönlichkeitseigenschaften, wie Phantasie, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Konzentration, Leistungsmotivation, Bildungsinteressen u. a. (Hilfs- bzw. Stützfunktionen), die stärker Bildungs- und Erziehungseinflüssen unterliegen, konstituierende Bedingungen der Schuleignung. Während früher sehr oft der biogenetische Anteil der Begabung oder Schuleignung überbetont und die Umwelt lediglich als Anreizbedingung für die Entfaltung der Begabungsanlagen interpretiert wurden, ist man heute der Ansicht, daß „Begabung“ und „Schuleignung“ wohl annähernd gleichermaßen durch Anlage und Milieu bestimmt sein müssen. Die verschiedenen Formen der Begabung und Schuleignung dürfen demnach nicht als starre Mitgift verstanden werden; kennzeichnend hierfür ist vielmehr das *dynamische* Moment der mehr oder weniger erfolgreichen Interaktion zwischen individuellen Anlagebedingungen (Intelligenz- bzw. Persönlichkeitsfaktoren) und sozio-kulturellen Determinanten (Erziehungs- bzw. Bildungserfahrungen). Hieraus ergeben sich wichtige Konsequenzen für die Begabungs- und Bildungsförderung, besonders im Vor- und Grundschulalter.

Begabung und Schuleignung sind keine direkt aufweisbaren Größen, ihre Bestimmung ist stets an die Leistungsfunktion gebunden. Intelligenz, Begabung, Schuleignung(en) und andere Konstrukte können somit nur aufgrund manifester Leistungen, z. B. Testleistungen, erschlossen werden. Daraus resultieren spezifische Möglichkeiten für die diagnostische Praxis, denen zugleich eine Reihe methodischer Probleme inhäriert. Die wichtigsten seien im folgenden angesprochen.

Alle Diagnosen versus Prognosen basieren auf zwei theoretischen Annahmen: der *intraindividuellen Konstanz* menschlicher Verhaltenseigenschaften und der *interindividuellen Differenzen* solcher Verhaltensmerkmale oder Fähigkeiten. Ohne diese Prämisse der innerhalb gewisser Variabilitätsgrenzen über bestimmte Zeiträume hinweg gedachten Beständigkeit je individueller kognitiver und nichtkognitiver Lernleistungsvoraussetzungen und der Tatsache, daß sich die Individuen hinsichtlich des Ausprägungsgrades ihrer Fähigkeiten und Eigenschaften nachweislich voneinander unterscheiden, wären Begabungsdiagnosen

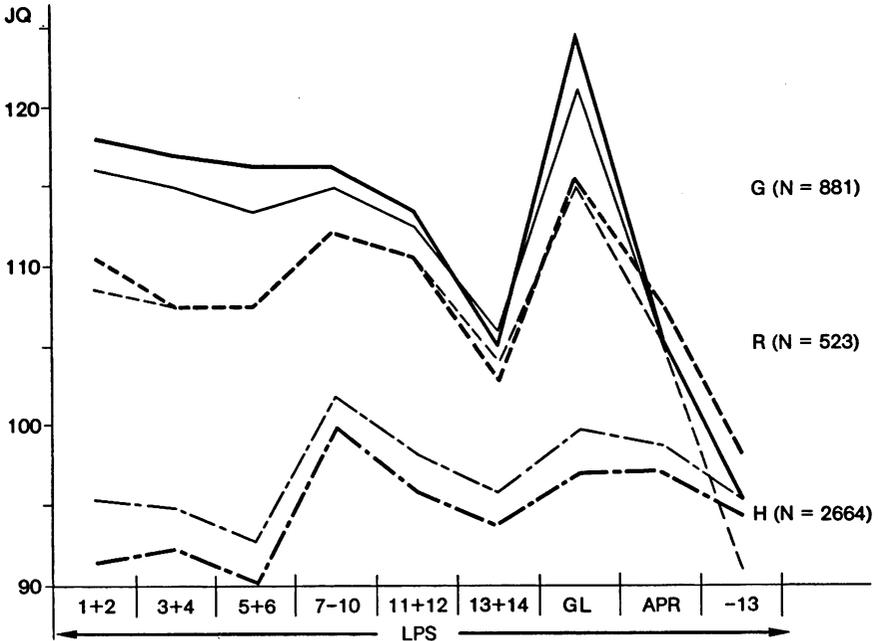
oder Schuleignungsprognosen weder möglich noch sinnvoll. Andererseits wurde oben der dynamische Charakter von Begabung und Schuleignung und somit die Möglichkeit der Veränderung entsprechender Merkmale aufgewiesen, was offensichtlich zum Postulat der Merkmalsstabilität als Bedingungskomponenten für Begabungsdiagnosen in Widerspruch steht. Zumindest für längerfristige Schuleignungsprognosen, wie sie etwa beim Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe gefordert werden, ergeben sich hieraus beträchtliche Schwierigkeiten. Diese können nur dann gemindert werden, wenn entsprechende Informationen über wahrscheinliche Veränderungseffekte – seitens der Schülerpersönlichkeit oder der schulischen bzw. familiären Umwelt – in die Schuleignungsprognose im Sinne der Vorhersage des künftigen Schulerfolges miteingehen.

Bei der diagnostischen Erfassung bestimmter Schuleignungen rücken nunmehr zwei Aspekte in den Vordergrund: einmal je bestimmte intellektuelle Fähigkeiten und persönlichkeitspsychologische Eigenschaften des Schülers, zum andern von den Bildungszielen und Aufgaben der betr. Schulformen abgeleitete, konkrete Anforderungen, auf die bezogen bestimmte Eigenschafts- bzw. Fähigkeitsstrukturen als individuelle Voraussetzungen schulischen Bildungserfolges empirisch aufweisbar sein müssen. Hinzu kommt schließlich die Berücksichtigung außerschulischer und schulischer Komponenten des Begabens und der Eignungskonstituierung. Da jedoch Termini wie Begabung und Schuleignung letztlich nur theoretische Konstrukte eines wie auch immer sich manifestierenden Leistungsverhaltens bezeichnen, bedeutet dies für die operationale Schuleignungsermittlung, daß vom aktuellen Leistungsverhalten des Schülers (in der Grundschule, im Intelligenztest usw.) auf sein potentielles (zukünftiges) Leistungsverhalten geschlossen werden muß. Somit läßt sich jetzt präzisierend der Begriff der „Schuleignung“ im Sinne von *operational bestimmbar*en Erfolgs- und Bewährungswahrscheinlichkeiten (für Gymnasium, Realschule, Hauptschule u. a.) definieren.

Treffsichere *Schuleignungsprognosen* sind ohne hinreichend gesicherte Beurteilungsmaßstäbe, d. h. die Kenntnis einschlägiger Schuleignungskriterien, nicht möglich. Die Gewinnung solcher *Eignungskriterien* bereitet allerdings erhebliche Schwierigkeiten. Entsprechende Ansätze bedienen sich häufig der sog. Grenzwertmethode oder einer ihrer zahlreichen Varianten. Dabei wird unter Bezug auf bestimmte Verteilungsparameter, zumeist Gruppenmittelwerte der betr. Vergleichsgruppen, ein Grenzwert festgesetzt. So werden z. B. alle Schüler, die in einem Intelligenztest den Grenzwert „IQ = 118“ (Mittelwert der Gymnasiasten) erreichen oder übersteigen, der fraglichen Zielgruppe zugeordnet, d. h. als „gymnasialgeeignet“ erachtet; die Schüler, die diesen kritischen Wert mit ihrer Testleistung unterschreiten, werden als „ungeeignet“ zurückgewiesen. Die Problematik dieser Methode liegt einmal in einer gewissen Willkürlichkeit, die der Bestimmung des Grenzwertes immer anhaftet, zum andern aber – und das ist entscheidender! – in dem empirisch leicht nachweisbaren Phänomen der (zumeist stärkeren) Überlappung der einzelnen Schulgruppen in bezug auf die so

gewonnenen Testleistungsbereiche (IQ-Bereiche). Als Ausweg bieten sich hier Klassifikationstechniken an, die wahrscheinlichkeiththeoretisch orientiert sind. Mit Hilfe der *Automatischen Klassifikation* (AUKL) gelingt so eine optimale Trennung heterogener Merkmalsgruppen, wodurch die Überlappung der einzelnen Schultypen (Gymnasium, Realschule, Hauptschule) stark reduziert wird.⁴ Dadurch ergeben sich Verschiebungen der betr. Mittelwertsprofile, wie am Beispiel der LPS-Batterie aus Abb. 3 hervorgeht. Die „reinen“ Schuleignungsgruppen (AUKL-Gruppen) sind deutlicher in den Testleistungsdimensionen des LPS unterschieden als die empirischen Schulgruppen (vor der Klassifikation).

Abb. 3: Mittelwertsprofile von drei repräsentativen Schulstichproben (G = Gymnasiasten, R = Realschüler, H = Hauptschüler) im Leistungs-Prüf-System (LPS) von W. HORN



Legende: Erfassungsdimensionen des Leistungs-Prüf-Systems (LPS) nach W. HORN:

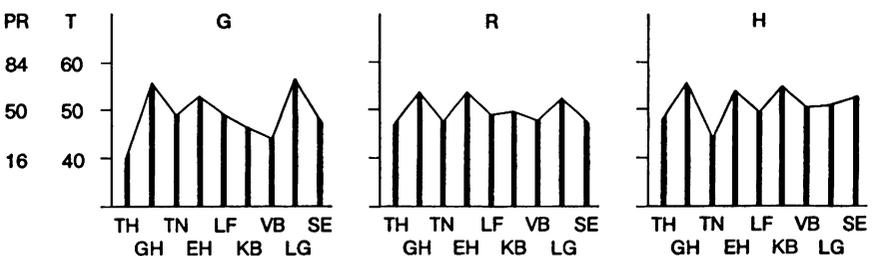
- 1 + 2 Verbal Factor (Allgemeinbegabung, Wortschatz, Rechtschreibkenntnisse);
- 3 + 4 Reasoning Factor (relativ sprach- und bildungsunabhängige Denkfähigkeiten, logisches und schlußfolgerndes Denken);
- 5 + 6 Wordfluency (Wortefall, Wortflüssigkeit, relativ inhaltsunabhängige sprachliche Assoziationen);
- 7 - 10 Space 1 und 2, Closure 2 (Raumvorstellung, Visualization, Technisch-konstruktive Fähigkeiten u. ä.);
- 11 + 12 Closure, Closure 1 (Ratefähigkeit, visuelle Gestaltauffassung, Flexibilität der Gestaltwahrnehmung);
- 13 + 14 Perceptual Speed, Accuracy (Wahrnehmungstempo, Richtigkeit des Reagierens u. ä.);
- 15 (APR) Number Factor (Rechenfertigkeit, Leistungsmotivation, Konzentration, Ausdauer, Belastbarkeit usw.);
- 13 Fehler-„Leistung“ (Arbeitsqualität, Sorgfaltsstreben);
- GL Gesamtleistung (Begabungsniveau).

Dünne Kurvenlinien = Mittelwertsprofile der empirischen Schülergruppen (Schultypen); breite Kurvenlinien = entspr. Mittelwertsprofile der AUKL-Schuleignungsgruppen, d. h. der durch Automatische Klassifikation (AUKL) ermittelten „reinen“ Eignungsgruppen für G, R und H.

Zwischen den drei Schülergruppen zeichnen sich (auf allen Klassenstufen) hochsignifikante Unterschiede in den *Intelligenzdimensionen* des LPS ab, wobei die Vorteile der Gymnasiasten gegenüber den Real- und Hauptschülern neben einem insgesamt höheren Leistungsniveau (GL) vor allem in den sprachlichen Funktionsbereichen (1 + 2, 5 + 6) und im logischen Denken (3 + 4) liegen. In bezug auf technische Fähigkeiten, Raumvorstellung, Gestaltauffassung und Wahrnehmungstempo treten interschulische Differenzen weniger deutlich in Erscheinung, insbesondere im Vergleich der Realschüler mit den Gymnasiasten. Praktisch bedeutungslos sind die Unterschiede im Hinblick auf Arbeitshaltungsfaktoren, Konzentration, Leistungsmotivation u. ä. Eigenschaften der Sekundär-intelligenz, soweit sie im LPS erfaßt werden (APR, - 13, 13 + 14); zumindest der Gymnasial- und Realschuleignungen zuerkannt werden.

Den aufgewiesenen Intelligenzleistungsdimensionen entsprechen bei den einzelnen Schultypen nicht ganz so deutliche *Interessenprofile*, wie aus Abb. 4 hervorgeht. Die *Gymnasialeignungsgruppe*, die die ausgeprägteste Interessenstruktur im interschulischen Vergleich aufweist, hat ihre Dominanten im gestalterischen und literarisch-geistigen Bereich, wobei mit zunehmendem Alter⁵ literarisch-geistige und sozial-erzieherische Interessen die Führung übernehmen. Am wenigsten gefragt sind hier technisch-handwerkliche sowie Verwaltungs- und kaufmännische Berufe. Die *Realschuleignungsgruppe*, die insgesamt eine geringere Interessenstrukturierung aufweist, bevorzugt gestaltende, ernährungshandwerkliche und wiederum literarisch-geistige Tätigkeiten; ebenso werden sozial-erzieherischen Interessen Präferenzen eingeräumt. Die *Hauptschuleignungen* haben eindeutige Schwerpunkte in handwerklichen und praktisch-gestaltenden Betätigungen sowie Vorlieben für kaufmännische und sozialpädagogische Berufe, aber auch relativ starke Interessen für Bürotätigkeiten (Verwaltung).

Abb. 4: Mittelwertsprofile der AUKL-Eignungsgruppen für Gymnasium (G), Realschule (R) und Hauptschule (H) im Berufs-Interessen-Test von M. IRLE



Legende: TH = Techn. Handwerk, GH = Gestalt. Handwerk, TN = Techn.-naturwiss. Berufe, EH = Ernährungshandwerk, LF = Landwirtschaft u. Forsten, KB = Kaufm. Berufe, VB = Verwaltungsberufe, LG = Literarisch-geistige Tätigkeiten, SE = Sozial-erzieherische Tätigkeiten.

Solche oder ähnliche anhand repräsentativer Vergleichsgruppen der Zielpopulation(en) gewonnenen Testwerte können als Anforderungskriterien (an die Begabung, Lernfähigkeiten, Interessen usw.) betrachtet werden. Diese übernehmen

die Funktion von *Schuleignungsmaßstäben* bei der Erstellung individueller Schuleignungsprognosen im Rahmen der Schullaufbahnberatung. Dabei ist es von zweitrangiger Bedeutung, ob die Erarbeitung der Bildungsempfehlung per Hand oder maschinell bzw. im Verbund mit dem Computer vorgenommen wird.⁶ Die prinzipielle Notwendigkeit der Verfügung über operationalisierte Eignungsmaßstäbe bleibt von der Art des methodischen Vorgehens in der Schuleignungsermittlung unangetastet. Zumindes sind ausreichend gesicherte und gültige Schuleignungsprognosen im Sinne der Vorhersage längerfristiger Bildungserfolge ohne die Grundlage objektiverer Schuleignungskriterien zur Zeit nicht möglich.

2.2.4. *Selektion versus Klassifikation*

Dem Übertritt von der Grundschule zu den weiterführenden Sekundarschuleinrichtungen lag lange Zeit der Gedanke einer Selektionsentscheidung („Auslese“ für das Gymnasium oder die Realschule) zugrunde. Neuere Ansätze stellen demgegenüber das Klassifikationsmodell als das angemessenere Entscheidungskonzept heraus. Worin liegt der Unterschied, und welche Vorteile birgt das Klassifikationsmodell für die schulische Differenzierung?

Selektionsentscheidungen beim Übergang zur Sekundarstufe sind dadurch gekennzeichnet, daß hier das Hauptaugenmerk auf die „Bewerbergruppe“, etwa die möglichst fehlerfreie Bestimmung der Gymnasialeignungsquote, gerichtet wird, wohingegen die Nichtbewerber (Hauptschulkandidaten) oder Zurückgewiesenen unter dem Aspekt der Übertrittsempfehlung bzw. -entscheidung keine oder nur eine untergeordnete Rolle (etwa beim Einspruch der Eltern) spielen. Der Erfolg vs. Mißerfolg entsprechender Ausleseprüfungen wird in der Regel ausschließlich an der Bewährung der vorgeschlagenen Schüler (soweit diese der Übertrittsempfehlung gefolgt sind) beurteilt. Abgesehen davon sind die Fehler von Selektionsentscheidungen üblicherweise relativ hoch, unter der Voraussetzung optimaler testdiagnostischer Bedingungen etwa bei 30 % gelegen.

Die Fehler bei Selektionsentscheidungen beinhalten unterschiedliche Risiken. Risiko erster Art oder *Fehler vom Typ α* bezieht sich dabei auf irrtümlich als gymnasialgeeignet identifizierte Grundschüler, Risiko zweiter Art oder *Fehler vom Typ β* wird eingegangen, wenn geeignete Schüler zurückgewiesen, d. h. fälschlicherweise als „ungeeignet“ eingestuft worden sind. Beide Fehler stehen in einem reziproken Verhältnis zueinander.

Bei Selektionsentscheidungen im Rahmen der Schuleignungsermittlung wird gewöhnlich das Risiko erster Art bestimmt, d. h. die Intention zielt hier darauf ab, den Fehler vom Typ α möglichst klein zu halten. Dies wird erreicht, indem man die Selektionsrate (z. B. für das Gymnasium) niedrig ansetzt; gleichzeitig erhöht sich dabei das Risiko, eine größere Anzahl geeigneter Schüler vom Besuch des Gymnasiums abzuhalten bzw. nicht zu empfehlen. Verfährt man umgekehrt, d. h. steigert man die Selektionsrate mehr oder weniger, sinkt das

Risiko für den Bewerber, ungerechtfertigt zurückgewiesen zu werden; in der Gruppe der ins Gymnasium oder in die Realschule aufgenommenen Schüler findet sich dann eine größere oder kleinere Zahl ungeeigneter, die sich oft unerträglichen persönlichen Belastungen (Lernschwierigkeiten, Streß usw.) ausgesetzt sehen.

Das Konzept der *Klassifikation* in der Bildungsberatung kann diese Gefahren erheblich mindern. Die Intention ist hier zuallererst darauf gerichtet, die für jeden Schüler (mit bestimmten Interessen, Begabungs- und Lernleistungsvoraussetzungen) geeignetste Schul- oder Bildungsform zu finden. Dies geschieht z. B. durch Vergleiche des individuellen Merkmalsprofils mit entsprechenden Anforderungskriterien der fraglichen Bildungseinrichtungen (Merkmalsprofilen der Zielgruppen; vgl. Abb. 3 u. 4) oder automatische Bestimmung der Gewichtszahlen relevanter Testvariablen bzw. entsprechender Prädiktorfunktionen. Mit Hilfe der AUKL läßt sich auf diese Weise für jeden Schüler die Zugehörigkeitswahrscheinlichkeit (zu Gymnasium, Realschule, Hauptschule bzw. im Gesamtschulsystem zu bestimmten Lernleistungsgruppen) errechnen. Damit sind dem Bildungsberater bzw. Ratsuchenden (Schüler, Eltern und Lehrer) präzise Informationen an die Hand gegeben, etwa derart: 70 % der Gymnasial(eignungs-)gruppe erzielen ähnliche – oder bessere – Werte in der betr. Schul- bzw. Testleistung, was dann als 70%ige Eignungswahrscheinlichkeit interpretiert werden kann. Oder: 23 % der Gymnasiasten weisen ein ähnliches Merkmalsprofil im Test auf, hingegen 60 % der Hauptschüler(vergleichs)gruppe und 17 % der Realschüler(vergleichsgruppe). In diesem Fall wäre das Risiko eines Übertritts auf das Gymnasium oder die Realschule ziemlich groß, wenngleich ein Erfolg nicht ganz auszuschließen ist; trotzdem würde man einem solchen Schüler den Besuch der Hauptschule nahelegen.

Bei der Schullaufbahnberatung auf der Basis von Klassifikationsentscheidungen (AUKL) werden also die jeweiligen Eignungswahrscheinlichkeiten ermittelt und die Risiken gegeneinander abgewogen. Zugleich kann hier der Ratsuchende in die Entscheidungsfindung miteinbezogen werden, was die endgültige Entscheidung (hier: Schulübertritt) auch psychologisch auf eine tragfähigere Grundlage stellt. Ferner trägt das Klassifikationskonzept dem Postulat der Chancengleichheit im Bildungsgang besser Rechnung als entsprechende Selektionsansätze. Schließlich dürfen (test)diagnostische Vorteile nicht übersehen werden. „Der Vorzug einer Testverwendung zur Klassifikation besteht zunächst darin, daß die mit Hilfe der Tests gewonnenen Informationen besser genutzt werden als bei der Selektion, da es keine Zurückgewiesenen gibt, deren Daten verlorengehen. Zum anderen ist dabei die Möglichkeit einer nachträglichen Revision der auch hier unvermeidlichen Fehlentscheidungen meist wesentlich größer, so daß weitere Informationen über die Richtigkeit der anfänglichen Verteilung sämtlicher Probanden gesammelt werden können. Im Gegensatz dazu ist bei der Selektion die Ablehnung eines Probanden in der Regel eine endgültige Entscheidung; nur bei den Ausgewählten besteht die Möglichkeit, die Entscheidung noch zu korrigieren. Bei der Selektion unterzieht sich zudem meist nur eine

genen Maßnahmen zur Förderung des Schulbesuchs dieser Kinder finden (S. 250 ff.).

Versteht man mit AURIN u. a. (1973, S. 29) unter *Systemberatung* die „Feststellung und Systematisierung struktureller Schwächen, dysfunktionaler Prozesse und Mängel des Schulsystems mit dem Ziel, schulreformerische Innovationen einzuleiten“, dann ist der enge Zusammenhang von Schullaufbahnberatung bzw. Individualberatung und Systemberatung ohne weiteres ersichtlich. Hilfen bei der Curriculumevaluierung und -revision, Möglichkeiten zur Objektivierung der Schülerbeurteilung, Lehrerberatung bei der Analyse und Planung von Unterricht, Orientierung über psychologische Voraussetzungen zur Einstellungsänderung (z. B. Abbau von Vorurteilen) und Verhaltensmodifikation sind wichtige Aufgaben der Systemberatung (vgl. noch Kap. II/7 unten) als Aspekt einer umfassenderen Bildungsberatung. Die Rolle der Schullaufbahnberatung kann in diesem Zusammenhang allgemein als „Vermittlungsfunktion zwischen Individuum und Bildungssystem“ (BETHÄUSER) definiert werden.

2.3. Empfehlungen zur Verbesserung der Schullaufbahnberatung

Zum Schluß dieser kurzen Problemübersicht zur Schullaufbahnberatung stehen einige Verbesserungsvorschläge, die Bildungsberatung an der Nahtstelle von Grundschule und weiterführenden Schulen effektiver machen könnten. Dabei soll besonders auf die oben (Kap. 2.1.2) formulierten Kritikpunkte eingegangen werden. Folgende Maßnahmen werden als vordringlich erachtet:

- *Strukturverbesserungen des Bildungssystems*. Im Hinblick auf die „klassische“ Schullaufbahnberatung beim Systemübergang am Ende der Primarstufe wäre hier vor allem die Verwirklichung der schulformunabhängigen (integrierten) *Orientierungsstufe* zu fordern. Viele Pädagogen und Bildungspolitiker erhoffen sich davon eine verbesserte, d. h. zuverlässigere und prognostisch gültigere Vorhersage des Schulerfolges. In ausgedehnten Längsschnittuntersuchungen müßte geprüft werden, inwieweit die Einrichtung der Orientierungsstufe diesen Ansprüchen gerecht werden kann. Die in einigen Bundesländern zur Zeit eingeführte kooperative Form der Orientierungsstufe wird unter diesem Aspekt von nicht wenigen Experten sehr skeptisch beurteilt. Jedenfalls erscheint es notwendig, zusätzliche Systemverbesserungen (die keine spezifischen Probleme der Orientierungsstufe darstellen) ins Auge zu fassen, z. B. eine Objektivierung der von der Schule verwandten „Erfolgskriterien“ (Schulzensuren und andere Leistungsindikatoren), eine Vereinheitlichung schulischer Anforderungsmaßstäbe und deren Objektivierung (was eindeutige Lernzieldefinitionen erfordert), die Schaffung optimaler schulischer Lernbedingungen (Individualisierung bzw. Differenzierung des Unterrichts, Stütz- und Förderkurse, personelle und räumliche Strukturverbesserungen).
- *Ausdehnung der Bildungsberatung* auf die Primar- und Elementarstufe einerseits (vgl. Kap. II/1) und die Orientierungs- bzw. Sekundarstufe andererseits

(vgl. Kap. II/3). Abbau von Bildungsdefiziten (z. B. durch Wahrnehmungstraining und Sprachförderung, Programme zur Denkerziehung usw.), Organisation von Elternseminaren, insbesondere Mütterschulungskursen (Vermittlung von Erziehungs- und Bildungshilfen), und Lehrerfortbildungsveranstaltungen (Orientierung über neue Ergebnisse aus der Begabungsforschung und pädagogischen Diagnostik, der Lern-, Unterrichts- und Erziehungspsychologie usw.), in deren Mittelpunkt häufig Themen kompensatorischer Bildungsbemühungen um sozio-kulturell benachteiligte Kinder stehen werden, sind Gegenstand einer umfassenden Schullaufbahnberatung, die sich an Schüler, Eltern und Lehrer wendet.

– *Methodische Verbesserungen.* Im Mittelpunkt solcher Überlegungen steht die Forderung nach einem *differentiellen Prognosemodell* für die Schullaufbahnberatung. Dieses müßte neben einer Reihe kognitiver Faktoren (intellektuelle Lernfähigkeiten, Schulleistungsindikatoren) einen breiten Fächer nicht-kognitiver Faktoren (Moderatorvariablen wie Persönlichkeitsmerkmale, sozialer bzw. familiärer und schulischer Hintergrund) systematisch einbeziehen. Auf dieser Basis entwickelte ROSEMANN sein Konzept einer sequentiellen Beratungsstrategie (vgl. Kap. I/6 in diesem Band).

Weiterhin wären der verstärkte Einsatz *testdiagnostischer* Untersuchungsmethoden (Begabungs- und Leistungstests zur Erfassung der Schuleignung) sowie Verbesserung im *Untersuchungsdesign* zu fordern. Ein Ansatz von GUTHKE (1972) verdient in diesem Zusammenhang besonderes Interesse: In einem Prätest-Pädagogisierungsphase-Posttest-Design sollen die Nachteile punktueller Testprüfungen vermieden und zugleich dem dynamischen Aspekt der individuellen *Lernfähigkeiten* im diagnostischen Plan Rechnung getragen werden. Die Standardisierung der Pädagogisierungsphase (z. B. mit Hilfe von Unterrichtsprogrammen) müßte dabei ebenso noch geleistet werden wie die Berücksichtigung nichtkognitiver Einflußgrößen auf die Schulleistung. Schließlich empfiehlt sich die weitere Erprobung automatischer Klassifikationstechniken im Rahmen der Schullaufbahnberatung. Ihr Einsatz trägt nicht nur zur Rationalisierung des Arbeits- und Zeitaufwandes bei, sondern verspricht darüber hinaus einen wichtigen Beitrag zur Absicherung von Schuleignungsprognosen.

Auch wenn man mit TENT (1969) die Meinung vertritt, daß Systemverbesserungen im schulischen Bereich auf lange Sicht die größere Effizienz erhoffen lassen, wird niemand bestreiten können, daß *methodische* Verbesserungen der Bildungsberatung – zusätzlich zu den notwendigen strukturellen Veränderungen – im Hinblick auf die Beratungspraxis eine gewisse Priorität erfordern. Die Schullaufbahnberatung als Teil einer umfassenderen Bildungsberatung ist nur dann in der Lage, die vielfältigen aktuellen Probleme zu lösen, wenn ihr ein genügend differenziertes und gesichertes Instrumentarium zur Verfügung steht. Solange dies nicht der Fall ist, werden wohl auch in der Praxis tätige Wissenschaftler Aufgaben der Methodenentwicklung (für die Bildungsberatung) übernehmen müssen.

kleine Gruppe (z. B. Bewerber) dem Test; Geeignete, die sich aus irgendwelchen Gründen nicht bewerben – z. B. um Aufnahme ins Gymnasium – bleiben unerkannt. Dieser schwerwiegende Nachteil kann durch die Diagnose, Beratung und Klassifikation aller Betroffenen vermieden werden“ (HOPF 1973, S. 310 f.).

2.2.5. Einzelfallhilfe und Systemberatung als flankierende Maßnahmen der Schullaufbahnberatung

Eine dem Grundschüler dienende Schullaufbahnberatung wird in vielen Fällen auch auf *individuelle Beratungshilfen* angewiesen sein. Die häufigsten Beratungsanlässe sind:

- *Underachiever*, d. h. Schüler, bei denen die Schulleistung deutlich hinter der Erwartung (aufgrund des Intelligenztestergebnisses) zurückbleibt. Als Ursachen dafür kommen persönlichkeits- und sozialpsychologische Faktoren in Frage. Zur Diagnose eignen sich besonders nonverbale bzw. (relativ) kultur-unabhängige Intelligenzskalen.
- *Partielle Leistungsschwächen*, besonders im Deutsch- und Rechenunterricht. Diese sind häufiger durch ungünstige häusliche oder/und schulische Lernbedingungen verursacht. Über entsprechende Lernleistungsdefizite, die im Zusammenhang mit der Schullaufbahnberatung diagnostiziert wurden, sind die betr. Schüler, ihre Eltern und Lehrer umfassend zu informieren. Anschließend sind gezielte Fördermaßnahmen zu beraten, z. B. die Zuweisung in Stütz- und Förderkurse, individuell aufgestellte Programme zur Begabungsförderung, insbesondere zum Ausgleich sprachlicher Ausfälle, usw.
- *Individuelle Lernschwierigkeiten*, etwa Konzentrationsstörungen, Gedächtnisschwäche, mangelnde Leistungsmotivation (bei sonst guten intellektuellen Fähigkeiten) u. a. Durch Aufweis individueller Lernmöglichkeiten, Erziehungsvorschläge und gegebenenfalls Weiterleitung an andere Beratungs- oder Behandlungsinstanzen (Erziehungsberatungsstelle, Schulpsychologischen Dienst, Facharzt) kann hier Abhilfe geschaffen werden (vgl. Kap. III/2 in diesem Band).
- *Sonderprobleme*, z. B. Legasthenie, Sprachstörungen bzw. -auffälligkeiten (Stammeln, Stottern, Poltern u. a.), Sinnesschädigungen, Verdacht auf Lernbehinderung usw. Hierbei ist in der Regel die Betreuung oder Behandlung durch Fachpädagogen oder -psychologen angezeigt (vgl. Kap. III/3 u. III/4 in diesem Band).

Weitere Probleme ergeben sich durch den Schulbesuch oder die fehlende Bildungsbetreuung von Kindern ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik, deren Situation noch kaum erforscht ist. Eine der wenigen Erhebungen zu diesem Thema wurde kürzlich von MAIER (1975) vorgelegt. Danach besuchen rd. $\frac{2}{3}$ aller ausländischen Kinder im Alter von 6 bis 20 Jahren überhaupt keine entsprechende schulische Einrichtung. Besonderes Interesse – der Bildungsberater sowie der verantwortlichen Politiker und Schulpädagogen – sollten die am Ende des Forschungsberichtes vorgeschla-

Anmerkungen

- ¹ Was sich selbstverständlich nicht gegen notwendig erachtete Reformmaßnahmen und Innovationen im Bildungswesen richtet, sondern lediglich gegen deren einseitige Betonung zu Lasten der Befriedigung aktueller Bedürfnisse des Schülers.
- ² Eine umfassende Darstellung der methodischen Probleme und Möglichkeiten der Schulleistungsbeurteilung findet sich u. a. in HELLER (1974).
- ³ Die nachstehenden Ausführungen folgen zum Teil früheren Darstellungen (vgl. HELLER 1970, S. 104 ff. und 127 ff. sowie 1973, S. 161 ff.).
- ⁴ Weitere Vorzüge des Klassifikationsansatzes für die Schullaufbahnberatung, z. B. die Möglichkeit der Zuordnung fraglicher (Grund-)Schüler zu einem der weiterführenden Schultypen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium), werden im dritten Band dieses Handbuchs (siehe Kap. II/2) behandelt. Ausführliche Darstellung der methodologischen Grundlagen dieses Verfahrens in: ALLINGER & HELLER (1975).
- ⁵ Entsprechende, aus der Abbildung nicht hervorgehende Interpretationshinweise lassen sich beim Vergleich der nach Klassenstufen differenzierten BIT-Profile gewinnen.
- ⁶ Vgl. Bd. III, Kap. II/1 und II/2.

Literaturverzeichnis

- ALLINGER, U. & HELLER, K., 1975. Automatische Klassifikation von psychologischen Untersuchungsbefunden. In: *Bildungsberatung in der Praxis* (= Bd. 29 der Reihe A „Bildung in neuer Sicht“). Villingen.
- AURIN, K., 1966. Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum. (= Bd. 2 der Reihe A „Bildung in neuer Sicht“). Villingen.
- AURIN, K. und Mitarbeiter, 1968. Gleiche Chancen im Bildungsgang. (= Bd. 9 der Reihe A „Bildung in neuer Sicht“). Villingen.
- AURIN, K.; GAUDE, P.; ZIMMERMANN, K., 1973. *Bildungsberatung*. Frankfurt/M., Berlin, München.
- FLOUOD, J. & HALSEY, A. H., 1957. Intelligence Tests, Social Class and Selection for Secondary Schools. *Brit. Journal of Sociol.*, 8, 33—39.
- GEBAUER, T., 1965. Vergleichende Untersuchung über den Voraussagewert von Aufnahmeprüfung und Testuntersuchung für den Erfolg auf weiterführenden Schulen. In: *Schulkonflikt und Schülerhilfe* (Hrsg. K. H. INGENKAMP), Weinheim/Bergstr.
- GUTHKE, J., 1972. Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfähigkeit. Berlin-Ost.
- HALSEY, A. H. (Hrsg.), 1961. *Ability and Educational Opportunity*. OECD, Paris.
- HALSEY, A. H. & GARDNER, L., 1953. Selection for secondary education and achievement in four grammar schools. *Brit. Journal of Sociol.*, 4, 60—77.
- HELLER, K., 1970. *Aktivierung der Bildungsreserven*. Bern, Stuttgart.
- HELLER, K., 1973. *Intelligenzmessung*. Villingen.
- HELLER, K. (Hrsg.), 1974, 1975². *Leistungsbeurteilung in der Schule*. Heidelberg.
- HOPF, D., 1973. Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung von Tests. In: HOFER, M. & WEINERT, F. E. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, Bd. 2. (= *Grundlagentexte zum Funk-Kolleg*), Frankfurt/M.
- HYLLA, E., 1949. *Vergleichende Leistungsmessung im 4. und 5. Schuljahr*. München.
- INGENKAMP, K.-H. und Mitarbeiter, 1963. *Pädagogisch-psychologische Untersuchungen zum Übergang auf weiterführende Schulen*. Weinheim/Bergstr.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.), 1975. *Bildungsberatung in der Praxis*. (= Bd. 29 der Reihe A „Bildung in neuer Sicht“). Villingen.
- MAIER, U., 1975. *Kinder ausländischer Arbeitnehmer und Schulbesuch*. In: *Bildungsberatung in der Praxis*. Villingen.
- MIERKE, K., 1963. *Begabung, Bildung und Bildsamkeit*. Bern, Stuttgart.
- TENT, L., 1969. *Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen*. Göttingen.