

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 61 (1974)
Heft: 22

Artikel: Die Problematik von Entscheidungsgrundlagen beim Übertritt von der Primarschule in die weiterführende Schule
Autor: Trier, Uri P.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-534919>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 17.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

diesen scheinbar kleinen postulaten nachzugehen, bis eine andere generation den mut findet, das bildungssystem aufzubauen, das eigentlich unsere generation aufbauen sollte.

7. Gesprächsführung

Eine chance weiterzukommen, sehe ich darin, dass die schule einige erkenntnisse der gruppensdynamik nutzt. Ich denke da nun vor allem an das, was Ruth Cohn⁵ in ihren beiträgen zur «humanisierung der schule» vorbringt: Der lehrer müsste zu einem wirklichen gespräch befähigt werden, und zwar eben dadurch, dass er erkennt, was – gruppensdynamisch gesehen – ein gespräch überhaupt ist. Erste positive ansätze finden sich im *konzept des lehrerseminars Altdorf*. Ich möchte nun keineswegs die gruppensdynamik und das sensitivity-training als neue ideologie in die bildungsdiskussion einführen. Ich halte es aber für eine logische folge aller diagnosen über unser schulsystem, dass wir beim gespräch beginnen und uns dabei die tieferen einblicke einer jungen wissenschaft zunutze machen. Das gespräch

ist ja das urinstrument der ichfindung, der wahrheitsfindung und der entfaltung des ganzen menschen. Es ist der schule – welche ja eine künstliche einrichtung ist – weitgehend verlorengegangen. Wir sollten es ihr zurückgewinnen.

Ich habe damit nun einige postulate für die diskussion bereitgestellt. Vielleicht ist Ihnen aufgefallen, dass ihre verwirklichung minimale geldmittel erfordert. Sie könnten daher realistisch erscheinen. Leider erfordern sie aber einen enormen menschlichen einsatz aller beteiligten, und so stellt sich wiederum die frage: War auch das nur ein geräuschvolles flügelschlagen?

Anmerkungen:

¹ B. Staehelin: Urvertrauen und zweite wirklichkeit, Zürich 1973

² Zahrndt Heinz: Religiöse aspekte gegenwärtiger welt- und lebenserfahrung.

³ E. H. Erikson: Einsicht und verantwortung

⁴ E. Fromm: Revolution der hoffnung, in: Religionsunterricht an höheren Schulen, 3/1974.

⁵ Ruth Cohn: Zur humanisierung der schulen. Vom rivalitätsprinzip zum kooperationsmodell, in: «schweizer schule» vom 15. juli 1974, s. 623 ff.

Die Problematik von Entscheidungsgrundlagen beim Übertritt von der Primarschule in die weiterführende Schule

Uri P. Trier

Ich hatte ursprünglich die Absicht, meinen Aufsatz auf Ergebnisse eines Forschungsprojektes zu stützen, das zurzeit an der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich im Gange ist. Diese Absicht ist durch die Tücke des Objektes – Computer sind bekanntlich nur schnell, wenn die Programme laufen, und auch dann nur, wenn sie wollen – durchkreuzt worden. Ich werde mich daher weniger auf empirische Forschungsergebnisse stützen, die ich hoffte, gerade ofenfrisch aus der Backstube holen zu können, als auf grundsätzliche allgemeine Betrachtungen, die auf einer mehrjährigen Beschäftigung mit diesem Fragenkomplex aufbauen. Einige empirische Daten werden in meine Ausführungen als Illustration eingebaut.

1. Grundsätzliches zu Ausleseverfahren

1.1 Nur unter folgenden *Voraussetzungen* sind verlässliche Ausleseverfahren möglich:

1.1.1 Klare und umfassende Bestimmung der Ausbildungsziele.

Die geringe Formalisierung der Ausbildungsziele im traditionellen Schulsystem erschwert (oder verunmöglicht) eine Operationalisierung auf der Ebene objektivierbarer Erfolgskriterien.

1.1.2 Eindeutig definier- und objektivierbare Erfolgskriterien.

1.1.3 Relative Konstanz von Persönlichkeitsvariablen, die den Erfolg oder Misserfolg im Ausbildungsprozess determinieren.

Die Frage der «Konstanz oder Variabilität» gehört zu den komplexesten der Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie. Die Versuche, sie in einem Regress auf die Umwelt/Anlageproblematik (Zwillingsforschung) anzugehen, haben zu keinen befriedigenden Ergebnissen geführt. Der kausalanalytisch-genetische Ansatz führt nur zu sehr allgemeinen Aussagen. Etwa: «die genetische Varianz ist grösser als die Erziehungs- und kulturelle Umwelt abfordert». Forschungen, die eine relative Konstanz des Intelligenzkoeffizienten feststellen, können genau so gut als Resultat der normalerweise hohen Stabilität von Umweltbedingungen interpretiert werden, wie als Beweis für die Unveränderlichkeit von «Intelligenz».

1.1.4 Messbarkeit dieser Persönlichkeitsvariablen

Jede Auslesestrategie muss im Auge behalten, dass auch hochentwickelte Testverfahren nur gewisse Dimensionen der Persönlichkeit erfassen, mit Messfehlern behaftet sind usw.

1.2 Eine *Optimierungsstrategie* der Auslese versucht ein möglichst günstiges Verhältnis zwischen Kosten der einzusetzenden Ausleseverfahren und Risiken eines Misserfolges und deren Kosten zu finden. Für die Schulauslese ist nicht nur an die Kosten der Ausbildungsinstitutionen, sondern z. B. auch an die gesellschaftlichen Kosten der Einschränkung individueller Entwicklungschancen zu denken. Folgenden Faktoren muss für die Optimierung Rechnung getragen werden:

1.2.1 der Eindeutigkeit der Erfolgskriterien auf jeder Einzelstufe der Ausbildung

1.2.2 der prognostischen Gültigkeit der Prädiktoren (d. h. der Gültigkeit der Verfahren, mit denen eine Vorhersage über den späteren Erfolg gemacht wird)

1.2.3 dem Aufwand der für die Auslese eingesetzten Mittel (wie z. B. Erheben anamnestischer Daten, Prüfung, Testverfahren, Probezeit)

1.2.4 den Ausbildungskosten auf einer bestimmten Stufe des Ausbildungsprozesses (eben auf der Stufe, auf die sich die Vorhersage bezieht)

1.2.5 der Reversibilität (bzw. Irreversibilität)

der von Stufe zu Stufe getroffenen Entscheidungen im Rahmen des Ausbildungsprozesses

1.2.6 den Kosten eines evtl. Misserfolges auf der betreffenden Ausbildungsstufe.

2. Schulsystem und Ausleseverfahren

2.1 Im traditionellen schweizerischen Schulsystem lassen sich folgende Grundmerkmale aufzeigen:

2.1.1 Einheitsschule ohne individuelle Differenzierung auf der Primarstufe. Parallelführung von (mindestens drei) Schultypen auf der Sekundarstufe.

2.1.2 Aufspaltung in Berufsbildung und weiterführende allgemeine (schulische) Ausbildung im Anschluss an die Sekundarstufe.

2.1.3 Punktuelle Übertrittsverfahren von Schulstufe zu Schulstufe bzw. von Schultypus zu Schultypus.

2.1.4 Promotion oder Remotion durch Eingliederung oder Ausgliederung aus einem gegebenen Klassenverband. Als Kriterium dient eine individuelle Globalleistung im Vergleich mit einem globalen (impliziten oder expliziten) Klassenforderungsprofil.

2.1.5 Irreversibilität der Selektion. Geringe Durchlässigkeit von Schultypus zu Schultypus.

2.2 Grundelemente eines solchen Systems sind:

2.2.1 Homogenität innerhalb einer jeden Klassenstufe eines jeden Schultypus.

2.2.2 Differenzierung nur durch Integration in einem gegebenen Schultypus.

2.2.3 Zwang zur Auslese bei jeder Verästelung des Schulsystems.

2.3 Ein Ausbildungssystem, wie das beschriebene, gründet auf der (vorwissenschaftlichen) Annahme, dass die Ausleseverfahren mit hoher Verlässlichkeit die Chance, Ausbildungsziele zu erreichen, vorhersagen.

3. Ausleseverfahren als Messinstrument

Neben den Rahmenbedingungen, auf die Ausleseverfahren bezogen werden müssen

(siehe 1.), können Gütekriterien angeführt werden, die das Verfahren als solches betreffen. Die Exaktheit einer Messung ist selbstverständlich immer von der Genauigkeit des Messinstrumentes abhängig. Für Ausleseverfahren gelten Gütekriterien, die aus der Testtheorie bekannt sind:

3.1 Objektivität. Die Beurteilung einer Leistung muss (möglichst) unabhängig vom subjektiven Ermessen des Prüfers sein.

3.2 Zuverlässigkeit. Zeitlich nicht weit auseinander liegende Messungen einer individuellen Leistung mit den gleichen Prüfverfahren sollten (in der Regel) vergleichbare Ergebnisse erbringen.

3.3 Angemessener Schwierigkeitsgrad. Die Häufigkeitsverteilung der Resultate in einem gegebenen Prüfverfahren soll sich für die Population, in der die Prüfung erfolgt, einer Normalverteilung annähern. (Dazu ist selbstverständlich eine empirische Untersuchung der Schwierigkeitsgrade vor der Prüfung unumgänglich.)

3.4 Intraschulische Stabilität. Der Schwierigkeitsgrad von Prüfungen (von Jahr zu Jahr) ist, (wenn nicht ausdrücklich eine Veränderung gewünscht wird), soweit dieselben Entscheide zu treffen sind, konstant zu halten.

3.5 Interschulische Einheitlichkeit. Soweit für einzelne Schulen oder Schultypen dieselben Erfolgskriterien für die Gültigkeit (Validität) der Ausleseverfahren in Betracht kommen, müssen auch die Prüfverfahren (nachdem eine möglichst hohe Validität erreicht ist) einheitlich sein.

3.6 Rationale Gewichtung von Teilen des Ausleseverfahrens. Es müssen Vorkehrungen getroffen werden, damit das faktische Gewicht eines Teils einer Prüfung (z. B. einer Prüfung in einem bestimmten Fach) in der Gesamtprüfung so ist, wie es von der auslesenden Institution gewünscht wird. Dafür ist eine Transformation von Prüfungsergebnissen auf eine für alle Teile der Prüfung vergleichbare Skala unerlässlich.

4. Empirische Untersuchungen zur Gültigkeit von Ausleseverfahren

4.1 Die empirische Forschung auf dem Gebiet der schulischen Auslese (die in Eng-

land in den dreissiger Jahren, in der BRD in den späten fünfziger Jahren, in der Schweiz in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre eingesetzt hat), erweist allgemein den unbefriedigenden Vorhersagewert von traditionellen schulischen Ausleseverfahren.

Dieses Resultat ergibt sich zwangsläufig aus der Tatsache, dass die (unter 1 und 3 genannten) Voraussetzungen für eine verlässliche Prognose nicht gegeben sind.

Die *schweizerischen* Forschungsergebnisse unterscheiden sich in ihrem Resultat – jedenfalls bezüglich der Grössenordnungen – in keiner Weise von den ausländischen. Untersuchungen haben vorgelegt DUPONT und PAULI; CARDINET, GENDRE und ROUSSON; MEILI und HÜRSCH; SIEGRIST; STAMMELBACH sowie SCHALLBERGER und TRIER.

In diesen Untersuchungen stand ein Vergleich zwischen dem Vorhersagewert der Testverfahren (es handelt sich um Texte, die auf die Erfassung von für den Schulerfolg relevanten intellektuellen Fähigkeiten hin konzipiert sind) mit dem Vorhersagewert von traditionellen schulischen Prädikationen im Vordergrund.

Für die kurzfristige Prognose (ein Jahr) ergeben die schulischen Prädiktoren deutlich höhere Werte als die Testverfahren – insbesondere wenn die Tests nicht unmittelbar darauf angelegt sind, schulische Leistungen zu prüfen. (DUPONT/PAULI, SIEGRIST, CARDINET/GENDRE, MEILI/HÜRSCH.) Bei einer mittelfristigen Prognose (2–3 Jahre) erweist sich im allgemeinen, dass sich alle Prädiktoren tendenziell abschwächen, dass aber Schulfähigkeitstests stabiler bleiben als schulische Prädiktoren (Noten der Vorstufe, Aufnahmeprüfungen). GENDRE fand bei einer dreijährigen Erfolgskontrolle eine höhere prognostische Validität der Tests als der schulischen Prädiktoren (allerdings bei einem allgemein sehr niedrigen Niveau.) MEILI und HÜRSCH stellten sogar bei zwei- und dreijähriger Kontrolle eine leichte absolute Erhöhung der Korrelationen der Testverfahren mit schulischen Erfolgskriterien fest.

Aus den Untersuchungen (CARDINET/ROUSSON, SCHALLBERGER/TRIER) geht des weiteren hervor, dass eine Differenzierung von Schülern nach Begabungstypen (sprachlich versus naturwissenschaftlich/mathematisch) aufgrund von Differenzen in einzelnen

Untertests einer Batterie kaum möglich ist. Die sprachlichen Tests scheinen Bedingungsfaktoren zu messen, die für einen späteren Schulerfolg ganz allgemein erheblich sind; arithmetisch-numerische Tests weisen einen «guten» Schüler aus, der aufgrund seiner bisherigen Schullaufbahn (bzw. der erworbenen Fertigkeiten) eine gute Chance hat, sich an der weiterführenden Schule behaupten zu können. Es sind dann auch diese Testformen, die besonders hoch mit schulischen Kriterien korrelieren (DUPONT/PAULI, SCHALLBERGER/TRIER).

Schliesslich führt eine noch nicht abgeschlossene Untersuchung von SCHALLBERGER und TRIER vor Augen, dass sich die in Fähigkeitstests gemessenen Leistungen von Schülern, die verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe angehören, sich zu einem hohen Prozentsatz überschneiden. Solche Überschneidungen – die sich übrigens auch für ganze Schulklassen nachweisen lassen – machen nur deutlich, dass Schultypen mit homogenem Niveau auch im vertikal gegliederten Schulsystem nicht existieren.

4.2 Bei der Interpretation solcher Ergebnisse ist zu beachten, dass mit ihnen jeweils auch das Kriteriumsproblem aufgeworfen ist. Die meisten Untersuchungen benutzen als einziges Kriterium den faktischen Schulerfolg. Aus schlechten prognostischen Validitäten von Ausleseverfahren kann also ebenso auf Unklarheiten im Ausleseprozess (innerhalb der Schule) wie auf Mängel im Ausleseinstrumentarium geschlossen werden.

4.3 Im folgenden seien einige wichtige Untersuchungsergebnisse aufgezählt:

4.3.1 Notengebung (allgemein).

4.3.1.1 Schwierigkeit, objektiv zu zensieren. Wiederholte Untersuchungen beweisen einen hohen (nach Fächern unterschiedlichen) Subjektivitätsgrad der Notengebung. (Grösste Differenzen bei der Beurteilung multidimensionaler Leistungen, z. B. Aufsätze, geringere Differenzen bei strukturierten Leistungsanforderungen – z. B. mathematische Prüfung.)

4.3.1.2 Abhängigkeit der Noten vom Bezugsrahmen: Schulklasse. Die Leistung eines

Schülers kann als Rangplatz innerhalb einer Klasse mit einiger Verlässlichkeit festgestellt werden. Hingegen kann das Niveau einer Klasse im Vergleich mit anderen Klassen kaum vom Lehrer abgeschätzt werden. Gleiche Noten aus verschiedenen Schulklassen bedeuten daher nicht gleiche Leistung.

4.3.1.3 Notenverteilungskurven weisen keinerlei Gesetzmässigkeiten auf. Normalverteilungen sind nur ausnahmsweise zu finden.

4.3.2 Prognostische Gültigkeit der Zeugnisse von Schulen, aus denen ein Übertritt erfolgt.

4.3.2.1 Trotz Unzulänglichkeiten, (teilweise unter 4.3.1 erwähnt), kommt Noten der Herkunftsschulen im Vergleich mit traditionellen Aufnahmeprüfungen ein nennenswerter Vorhersagewert zu. (In der Schweiz prognostische Validitätskoeffizienten in der Grössenordnung von 0.3–0.4.)

4.3.3 Prognostische Gültigkeit von traditionellen Aufnahmeprüfungen

4.3.3.1 Die prognostischen Validitäten der Aufnahmeprüfungen sind in Anbetracht der Tragweite der Entscheidungen (mittel- bis langfristige Prognose) eindeutig ungenügend. (In der Schweiz Validitätskoeffizienten in der Grössenordnung 0.2–0.3.)

4.3.3.2 Mündliche Prüfungen haben eine sehr geringfügige oder keine prognostische Validität.

4.3.3.3 Der Vorhersagewert von Aufnahmeprüfungen steigt mit steigendem Alter. (Er ist z. B. bei Übertritten aus der Zürcherischen Sekundarschule in weiterführende Mittelschulen höher als beim Übertritt aus der Primarschule in das Gymnasium.)

4.3.3.4 In Abhängigkeit von unterschiedlichen Mittel- und Streuungswerten ist das Gewicht einzelner Fächer innerhalb einer Aufnahmeprüfung durchaus verschieden.

4.3.3.5 Die Stabilität von Notenverteilungen von Jahr zu Jahr (innerhalb derselben Schulen) sowohl in der Gesamtprüfung wie in einzelnen Fächern ist nicht gewährleistet. Kontrollen ergeben, dass es sich teilweise um echte Unterschiede im Schwierigkeitsgrad der Prüfungen handelt.

4.3.3.6 Bei einem Vergleich der prognostischen Gültigkeit von Noten der Vorschule, Aufnahmeprüfungsnoten und Noten der Probezeit, erweist sich in der Regel die Aufnahmeprüfung als besonders schwach.

4.3.3.7 Während ausgesprochen positive Befunde bei den Aufnahmeprüfungen erlauben, mit relativer Verlässlichkeit einen Schulerfolg vorauszusagen, ist es nicht möglich, von an der unteren Grenze liegenden Resultaten einen wahrscheinlichen Misserfolg abzuleiten.

4.3.4 Prognostische Gültigkeit von Noten der Probezeit

4.3.4.1 Die prognostische Gültigkeit von Noten der Probezeit liegt meistens etwas höher als die der Aufnahmeprüfungen. Aber auch sie erreicht keine sehr befriedigenden Werte (Korrelationen in der Grössenordnung 0.3–0.5).

4.3.5 Prognostische Gültigkeit von Schulfähigkeitstests

4.3.5.1 Im allgemeinen ergeben sich langfristig höhere prognostische Gültigkeiten für gut ausgearbeitete und der Schulstufe angepasste Tests als für traditionelle Schulprüfungen. Nach anfänglichem Optimismus hat sich jedoch gezeigt, dass auch gute Tests nicht den Anforderungen entsprechen, die bei mittel- und langfristiger Schulprognose zu stellen wären.

4.3.5.2 Schulfähigkeitstests führen nur dort zu verlässlichen Resultaten, wo eine verhältnismässig grobe Abschätzung der intellektuellen Fähigkeiten erwartet wird. Sie sind demgemäss nur als Schwellenwerte interpretierbar.

4.3.5.3 Unterschiede im höheren Streuungsbereich der Tests sind – abgesehen evtl. von eindeutigen Spitzen – von geringer Bedeutung für die Schulauslese. Hingegen ist allgemein die Aussagekraft positiver Befunde verlässlicher als diejenige negativer Befunde.

4.3.6 Prognostische Gültigkeit von kombinierten Verfahren

4.3.6.1 Auch bei Kombinationen von verschiedenen Methoden (Berücksichtigung

von Zeugnissen oder Lehrerprognosen der Vorschule, Aufnahmeprüfungen [evtl. standardisiert], psychometrischer Tests), wird eine obere Grenze der prognostischen Gültigkeit erreicht, die für das Ausleseproblem unbefriedigend bleibt (Korrelation in der Grössenordnung von 0.5–0.7).

Durch weitere instrumentale Perfektionierung der Auslesemethoden scheinen keine wesentlich höheren prognostischen Validitäten erreichbar zu sein (es sei daran erinnert, dass diese Validitäten auch von der Verlässlichkeit des jeweiligen Erfolgskriteriums abhängig sind).

Da prognostische Validitäten dieser Höhe aber nur 50 Prozent der Varianz aufklären, bleibt die Schlussfolgerung, dass auch bei hochentwickelten Ausleseverfahren nur etwa die Hälfte der erfolgsbestimmenden Faktoren eruierbar sind.

5. Folgerungen für eine Strategie der Schulauslese

Auszugehen ist von folgenden Feststellungen:

5.1 Die in der Schweiz verwendeten Ausleseverfahren entsprechen bei weitem nicht dem beim heutigen Stand der Forschung möglichen Optimum.

5.2 Auch wenn ein perfektioniertes Ausleseinstrument zur Verfügung steht, bleibt ein wesentlicher Teil der Faktoren, die den vorauszusagenden Schulerfolg bestimmen, ungeklärt.

ad 5.1 Es drängen sich folgende Massnahmen auf:

Prüfungen werden von langer Hand von einem Gremium vorbereitet, in dem Schulleiter und Lehrer der weiterführenden Schulen, Lehrer der Vorschulen, Vertreter der Erziehungsbehörden und Experten zusammenarbeiten. Der Schwierigkeitsgrad der an der Prüfung vorzulegenden Aufgaben wird empirisch ermittelt, genaue Beurteilungskriterien werden festgelegt, die Prüfungen werden, wo immer möglich, gemäss testtheoretischen Überlegungen aufgebaut. Die Effizienz der Prüfungen wird laufend überprüft. Neben den Bemühungen um eine Verbesse-

rung der Aufnahmeprüfung wird in Zusammenarbeit mit der Lehrerschaft und Experten die Information über die Situation der Schüler in der Vorschule möglichst ausgeschöpft. Zu diesem Zweck wird ein Beurteilungsschema für Kandidaten ausgearbeitet, das neben einer Eignungsbeurteilung auch Anhaltspunkte über das familiäre Milieu, über auffällige Arbeitsstörungen u. a. enthält.

Zusätzlich werden psychologische Tests (in Form einer Batterie von Schulfähigkeitstests) eingesetzt. (Da die Vorbereitung solcher Tests äusserst arbeitsintensiv ist, muss für diese Zwecke ein interkantonales Institut für Testentwicklung geschaffen werden.) Die Tests können entweder an der Prüfung selbst zur Entscheidung in Grenzfällen Verwendung finden, oder – was vorzuziehen ist – bereits innerhalb der Vorschule durchgeführt werden. Letztere Lösung bietet Vorteile, da dann alle Schüler, die für einen eventuellen Übertritt in Frage kommen, erfasst werden und die Normen sich auf breite Schülergruppen stützen. Der grössere Aufwand würde dadurch gerechtfertigt, dass die Resultate von Schulleistungs- und Schulfähigkeitstests dem Lehrer als wesentliche Orientierungshilfe dienen, die allgemein für Fragen der Ausbildungswahl der Schüler wichtig wäre.

ad 5.2 Im Zuge von strukturellen Schulreformen (etwa in der Richtung, die im Bericht «Mittelschule von morgen» vorgeschlagen wird) soll die Durchlässigkeit (auch von «unten» nach «oben») erhöht, eine Leistungsdifferenzierung nach Fächern angestrebt werden usw. Damit stellen sich nicht mehr die gleichen Probleme einer punktuellen Auslese (wie diejenige von der Primarschule an weiterführende Schulen) und die Jagd um möglichst hohe prognostische Validitätskoeffizienten scheint an Aktualität zu verlieren. Die grundsätzlichen pädagogischen Probleme, die sich bei einer ausleseorientierten Beurteilung der Schülerleistung ergeben – namentlich die Schwierigkeit, bei dieser Anwendungsperspektive die Beurteilung im Sinne einer besseren Orientierung des Lehrers und Schülers für den Lernprozess selbst fruchtbar zu machen – ergibt sich auch bei einer Aufsplitterung des Ausleseprozesses, vielleicht sogar in verschärfter Form.

Tabelle:
Auslese bei gegebenen Korrelationskoeffizienten

Wahrscheinlichkeit der Übereinstimmung der Zuordnung zum obersten Fünftel, der mittleren drei Fünftel und des niedrigsten Fünftels in Messergebnissen der Prädiktorenvariable und der Kriteriumsvariable bei gegebenen Korrelationskoeffizienten.*

Höhe des Korrelationskoeffizienten	Zuordnung nach Prädiktor	Zuordnung nach Kriterium		
		Prozent der Schüler im (in den):		
		untersten Fünftel	mittleren drei Fünfteln	obersten Fünftel
.10	A	16	60	24
	B	20	60	20
	C	24	60	16
.20	A	13	59	28
	B	20	60	20
	C	28	59	13
.30	A	10	57	33
	B	19	62	19
	C	33	57	10
.40	A	7	55	38
	B	18	64	18
	C	38	55	7
.50	A	4	52	44
	B	17	66	17
	C	44	52	4
.60	A	2	48	50
	B	16	68	16
	C	50	48	2
.70	A	1	43	56
	B	14	72	14
	C	56	43	1
.80	A	0.2	35.4	64.4
	B	11.8	76.4	11.8
	C	64.4	35.4	0.2
.90	A	(0.002)	25.2	74.8
	B	8.4	83.2	8.4
	C	74.8	25.2	(0.002)

* Nach W. B. Schrader, Journal of Educational Measurement, Juni 1965.

A = Oberstes Fünftel
B = Mittlere drei Fünftel
C = Unterstes Fünftel