

Basiswissen Beratung

Mit Online-
Materialien

André Jacob

Hochbegabte Kinder in der Beratung

Diagnostik und Hilfen für Familien

bke besser
beraten

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Jacob, Hochbegabte Kinder in der Beratung,
ISBN 978-3-7799-3420-2, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel,
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3420-2>

Teil 2

Diagnostik und Beratung

Psychologische Diagnostik: Einführung

Wendet man sich der Frage zu, weshalb es einem hochbegabten Menschen nicht gelingt, sein Leistungspotenzial auszuschöpfen, überschreitet man die *Statusdiagnostik* und orientiert auf die Diagnostik von Hintergründen und möglichen Interventionen. Dies nennt Ziegler (2008) *Interventionsdiagnostik*. Ziegler schlägt weiter vor, *entwicklungsorientiert* zu diagnostizieren und damit auf die Frage zu antworten, welche prognostischen Aussagen zur weiteren Entwicklung dieses hochbegabten Menschen gemacht werden. Diese Perspektive überwindet demzufolge die verengende Sicht auf Defizite und öffnet den Blick sowohl auf Barrieren als auch auf Ressourcen in der Entwicklung. Schließlich fügt Ziegler eine vierte Perspektive („*förderorientierte Hochbegabungsdiagnostik*“) ein, die die Beantwortung der Frage nach den Möglichkeiten des hochbegabten Menschen, Hochleistung bzw. Leistungsexzellenz zu erreichen, in den Mittelpunkt rückt. Diese Betonung der auf „*Expertisierung*“ orientierten Diagnostik bedeutet einen Rückschritt, weil sie wieder eine Reduktion der Person auf Leistungsexzellenz vollzieht. Eine entwicklungsorientierte Diagnostik, die auch die Entfaltungsmöglichkeiten in der Begabungsdomäne berücksichtigt, zugleich jedoch die gesamte vielfältige Person versucht, organismisch und sozial verstehbarer werden zu lassen, wird dem hier vertretenen Menschenbild deutlich eher gerecht. Letztlich sollte also bei der Bestimmung des diagnostischen Konzeptes jede Institution sich zunächst mit dieser Frage auseinandersetzen.

In diesem Kapitel werden nun psychodiagnostische Zugänge und Methoden im Themenfeld hochbegabter Kinder und ihrer Familien vorgestellt. Dies hat allerdings eher hinweisenden Charakter und kann keinesfalls die ausführliche Beschäftigung mit einzelnen Verfahren und mit deren theoretischen Hintergründen ersetzen.

Intelligenzdiagnostik

Intelligenz bildet den Kernbereich der (kognitiven) Hochbegabung. Die Messung der Intelligenz soll damit – je nach zugrunde-

liegendem Modell von Hochbegabung – eine zentrale Aussage zur Ausprägung der kognitiven Hochbegabung erbringen. Neben der zugrundeliegenden Theorie von kognitiver Hochbegabung ist deren Feststellung natürlich auch vom gewählten Intelligenzmodell abhängig, welches die Intelligenzmessung bestimmt (vgl. auch Süß und Beauducel 2011). Relativ große Einigkeit besteht in der Wissenschaft darüber, Intelligenz als ein multidimensionales Konstrukt, das auf einer Eigenschaftshierarchie basiert, aufzufassen (Preckel 2010, S. 21). Das gebräuchlichste Modell ist momentan das CHC-Modell (Mickley und Renner 2010).

In der intelligenzorientierten Begabungsdiagnostik reicht es allerdings selten aus, ein Testverfahren zu verwenden, das lediglich einen Wert über die Gesamtintelligenz ergibt. Preckel (2010) verweist auf Forschungsbefunde, die zeigten, „dass die Mehrzahl der Hochbegabten unausgeglichene Begabungsprofile – oder anders ausgedrückt – klare Begabungsschwerpunkte hat“ (ebd. S. 22). Auch Menschen, deren allgemeiner Intelligenzwert nicht das Niveau von Hochbegabung erreicht, können in einzelnen Facetten der Intelligenz aber hohe und höchste Ausprägungswerte erreichen. Demzufolge wird inzwischen in der Literatur fast durchgängig dazu geraten, auf eindimensionale Verfahren zu verzichten oder sie bestenfalls als Screening einzusetzen. Daher sind Grundintelligenztests oder ausschließlich nonverbale Verfahren mit figuralen Aufgaben (z. B. Raven Matrizen tests oder die CFT-Reihe) als alleinige eingesetzte Verfahren in einer standardisierten Untersuchung nicht zu empfehlen. Auch scheint belegt, dass Gruppendiagnostik zur Feststellung von kognitiver Hochbegabung nicht anzuraten ist (ebd., S. 24).

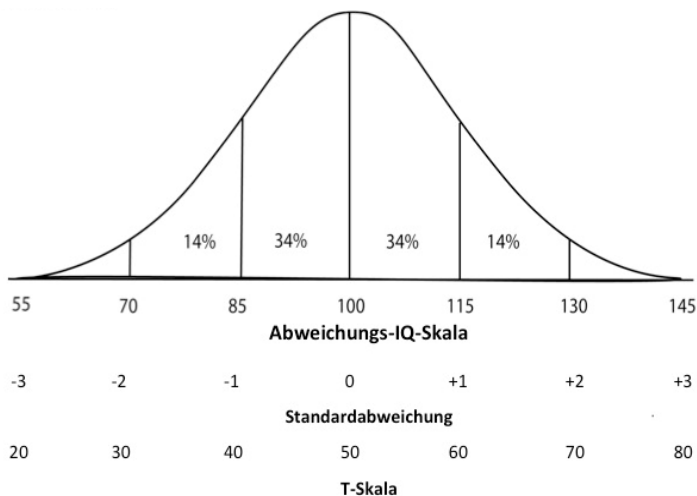
Verwendet man ausschließlich sprachfreie Verfahren, so werden eher angeborene kognitive Fähigkeiten (die so genannte fluide Intelligenz) erfasst. Verfahren, die – meistens mehrdimensional konstruiert – auch sprachbasierte Fähigkeiten diagnostizieren, lassen eher auf milieubedingte Förderung schließen und ermöglichen damit auch Kindern mit weniger extrem gut ausgeprägter fluider Intelligenz, sehr hohe IQ-Werte zu erzielen.

Die IQ-Skala mit einem Mittelwert von 100 und einer Standardabweichung von 15 ist die gebräuchlichste Maßeinteilung. Ein

IQ von 130 bedeutet der IQ-Skala zufolge, dass die Testleistung zwei Standardabweichungen (2×15 Punkte) über dem Mittelwert liegt ($100 + 2 \times 15 = 130$). Relativ häufig wird auch die so genannte T-Skala mit einem Mittelwert von 50 und eine Standardabweichung von 10 im Gebrauch verwendet. Ein T-Wert von 70 ist daher äquivalent zu einem IQ-Wert von 130 ($50 + 2 \times 10 = 70$). In manchen Tests werden auch Standardwerte (Z-Werte) mit einem Mittelwert von 100 und eine Standardabweichung von 10 eingesetzt. Einem IQ-Wert von 130 entspricht somit ein Standardwert von 120 ($100 + 2 \times 10$). Schließlich kommen in einigen Verfahren auch Prozentränge zur Anwendung. Der Prozentrang gibt an, wieviel Prozent der Kinder oder Jugendlichen der Vergleichsgruppe in dem gleichen Test schlechter abgeschnitten haben als die getestete Person. Ein Prozentrang von bspw. 98 Prozentpunkten bedeutet demzufolge, dass nur zwei Prozent der Vergleichsgruppe in dem Test bessere Testleistungen aufwiesen als die untersuchte Person. Dieser Wert von PR = 98 entspricht einem IQ-Wert von 130.

Die Abbildung 7 zeigt dies noch einmal in einer Übersicht.

Abbildung 7. Die Verteilung der Intelligenz in der Bevölkerung (Normalverteilung) und deren Skalierung



Gelangt man mit einem adäquaten intelligenzdiagnostischen Verfahren zu einem IQ-Wert, dann sollte nicht vergessen werden, das Vertrauensintervall, in welchem sich der „wahre Wert“ in der Regel mit 90- bis 95-prozentiger Sicherheit bewegt, anzugeben. Die Unsicherheit wird durch den Messfehler begründet, der indirekt proportional zur Reliabilität des Verfahrens ist. Aus statistischen Gründen kommt es am oberen Ende der Skala eher zu einer Über-, an deren unteren Ende eher zu einer Unterschätzung des Messwertes. Es hat sich eingebürgert, Hochbegabung ab einem IQ-Wert von 130 zu definieren (was zwei Standardabweichungen entspricht). Bezieht man nun die dynamische Beschreibung des IQ-Wertes, also dessen Einbettung in ein Vertrauensintervall mit ein, so kann es sehr gut möglich sein, dass der wahre Wert innerhalb eines Bereichs von unterhalb bis oberhalb der 130 IQ-Punkte schwanken kann. Obwohl dieses versierten Testern bekannt ist, wird diese dynamische Bestimmung oftmals nicht kommuniziert und stattdessen nur der fixe IQ-Punktwert berichtet.

Einige Verfahren, die für die Intelligenzdiagnostik kompletter Altersgruppen konstruiert wurden, weisen manchmal Deckeneffekte auf. Dies kann durch den Einsatz von Verfahren mit ausreichend schwierigen Testaufgaben ausgeglichen werden. Ein solches Verfahren wäre beispielsweise in der Altersgruppe der 12- bis 16-Jährigen der Berliner Intelligenzstrukturtest für Jugendliche: Begabungs- und Hochbegabungsdiagnostik (BIS-HB) (Jäger et al. 2006) oder für die Primar- und Sekundarstufe die Münchner Hochbegabungstestbatterie (Heller und Perleth 2007). Vor der Verwendung von Aufgaben bei hochbegabten Kindern und Jugendlichen, die für ältere Kinder und Jugendliche gedacht sind (above-level-testing), sei gewarnt, denn in der Regel liegen hierfür keine spezifischen Normen vor. Nur im Ausnahmefall – wenn z. B. spezifische Verfahren nicht vorhanden sind – wäre dieses Vorgehen legitim.

Einen weiterhin zu beachtenden Aspekt bei der Interpretation der gemessenen IQ-Werte bildet die – im Gegensatz zum Erwachsenenalter – nicht in allen Altersgruppen vorhandene Stabilität der Testwerte. Frühestens ab dem Ende der Grundschulzeit (also zwi-

schen dem 10. und 12. Lebensjahr¹²) kann von einem weitgehend stabilem IQ-Wert ausgegangen werden, weil die sehr unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeiten und die ebenfalls sehr individuellen Bildungserfahrungen noch einen erheblichen Einfluss auf die kindliche Intelligenzentwicklung ausüben (Rost 2010, S. 251). Aber auch unterschiedliche Testinhalte und -paradigmen, die nicht immer miteinander vergleichbar sind, können zur Instabilität aus messmethodischer Sicht beitragen.

Intelligenznormen unterliegen ebenfalls einer Veränderung. Dieser nach dem Erstbeschreibenden James R. Flynn benannte so genannte „Flynn-Effekt“ bezeichnet die Tatsache, dass im vergangenen Jahrhundert die Ergebnisse von *Intelligenztests* – wenn die *Neunormierung* unterblieb – im Mittel immer höhere Werte erbrachten, die gemessene *Intelligenz* also zunahm. Dies sei nicht mit genetischen Faktoren erklärbar sondern mit einer generellen Verbesserung der Lebensbedingungen. Deshalb ist also die Verwendung relativ frisch normierter Verfahren anzuraten, weil es sonst zu einer Überschätzung der erfassten Potenziale, und damit auch zu einer Fehldiagnose der „Hochbegabung“ kommen könnte. Seit zwei Jahrzehnten wird jedoch auch die Umkehrung des Flynn-Effektes beobachtet und diskutiert (im Überblick: Rohrman und Rohrman 2010, S. 38f), was jedoch möglicherweise eher mit mangelnder Testerfahrung erklärt wird als auf einen tatsächlichen Rückgang der Intelligenz verweisen dürfte.

Eine relativ komplette Übersicht zu Altersgruppe, Struktur des Verfahrens, Normen und Testgüte sowie Rezensionen findet sich bei Preckel und Vock (2013, S. 106 f), Rohrman und Rohrman (2010), Preckel und Brüll (2008), Süß und Beauducel (2011) sowie im Fachportal der Karg-Stiftung: <http://www.fachportal-hochbegabung.de>

Die folgende Übersicht ordnet die aktuell zur Verfügung stehenden gebräuchlichsten Verfahren systematisch:

12 Manche Autoren geben auch ein Alter von bereits 8 Jahren an.

Abbildung 8. Ausgewählte Intelligenztestverfahren geordnet

	unter 6	6-12 Jahre	ab 13 Jahre bzw. älter
mehrdimensional	BIVA K-ABC II WPPSI-III	AID 3 K-ABC II KFT THINK WISC-IV	AID 3 I-S-T 2000 R KFT WISC-IV
mehrdimensional sprachfrei	SON-R 2½-7	SON-R 6-40	SON-R 6-40
	WNV (4;0-7;11)		
eindimensional sprachfrei	CPM	CFT 1-R (bis 8 Jahre) SPM	CFT 20-R APM
spezifisch für Hochbegabung		MHBT-P	BIS-HB MHBT-S

Schulleistungsdiagnostik

a) *Schulnoten*. Schulnoten, als einfachste Maße zur Beurteilung schulischer Leistungen, haben für die Diagnostikerin den unbestreitbaren Vorteil, leicht verfügbar zu sein. Ihre Aussagekraft steigt proportional zur Länge des Bewertungszeitraums und zur Anzahl der in ihr enthaltenen Noten. Zeugnisnoten sind damit valider als Noten aus Klassenarbeiten. Auch ist der Notenschnitt aus mehreren Fächern aussagekräftiger als die Note in einem einzelnen Fach. Noten korrelieren moderat mit der Intelligenz (Preckel und Vock 2013, S. 118). Dennoch ist ihre Validität geringer als die standardisierter psychologischer Testverfahren. Dies liegt in erster Linie an den zahlreichen offenen und versteckten Motiven, mit denen eine Note vergeben wird (z. B. pädagogische Gründe wie Leistungsstimulation oder Belohnung von Wohlverhalten) aber auch an den verschiedenen Bezugssystemen (vgl. hierzu ausführlich Preckel und Vock 2013, S 118f). Ist die Diagnostikerin bei der Ein-

schätzung des Leistungsverhaltens ausschließlich auf die Schulnoten angewiesen, sollte sie zumindest ergründen, welche Bezugssysteme und welche Motive am Zustandekommen der Noten beteiligt sein könnten.

b) *Standardisierte Schulleistungstests und Vergleichsarbeiten.* Schulleistungstests liegen inzwischen für fast alle relevanten Fächer und Altersgruppen vor. Sie sind erheblich reliabler und valider als Schulnoten, vorausgesetzt, sie sind mit den Lehrplanzielen konkordant. Auch sollte ihnen zur Normierung eine Stichprobe von mindestens 500 Personen zugrunde liegen. Preckel und Vock (2013, S. 121) weisen hinsichtlich der Diagnostik von Hochbegabten auf das Problem von Deckeneffekten hin, weil die meisten der Schulleistungstests mit Blick auf die Erfassung von Defiziten konstruiert worden seien. Ein Ausweg könnte darin bestehen, dem Kind Aufgaben für ältere Kinder vorzulegen.

Vergleichsarbeiten, die in den letzten Jahren überregional eingesetzt wurden, sollen die Lehrer über den Stand der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler informieren. Ziel dieser Bewertung ist die bessere Individualisierung pädagogischer Prozesse. Sie stellen somit eine wichtige zusätzliche Quelle für die Diagnostik im Feld der Hochbegabung dar. Besonders hilfreich scheint der Einsatz bei Hochbegabten zu sein, wenn die Frage des Überspringens einer Klassenstufe zu entscheiden ist. Dann könnte dem Kind Vergleichsaufgaben vorgelegt werden, die dem Niveau der durch das Springen angezielten Klassenstufe entspräche.

Diagnostik des Erkenntnisstrebens

Hier soll nicht der etwas unbestimmtere Begriff der „Neugier“, sondern – in Anlehnung an Lehwald (2009) – der des „Erkenntnisstrebens“ verwendet werden, weil er präziser den gezielten Erwerb neuen Wissens bereits im Namen mit sich trägt. Es handelt sich dabei um einen „motivationalen Zustand, ausgelöst durch einen interessierenden Gegenstand, der Kinder veranlasst, neue Informatio-

nen durch gezielte Informationssuche aufzunehmen“ (ebd. S. 11). Konkretisierend benennt Lehwald (ebd.) folgende Aspekte, die für hochbegabte Kinder diagnostisch relevant seien: Bevorzugung selbstständiger geistiger Arbeit, Streben nach Selbstvervollkommnung, affektiv emotionale Zuwendung zu Problemen, Neigung, nicht aufzugeben und Schwierigkeiten zu meistern, beständiges Interesse an zusätzlichen Informationen, Interesse an komplizierten Tätigkeiten, die flexibles Denken ermöglichen, sowie der Wunsch, moralische Standards bei der Erkenntnisgewinnung anzuwenden.

Als geeignetes diagnostisches Instrument schlägt Lehwald den „Fragebogen zur Erfassung des Erkenntnisstrebens“ (Kurzform: FES-K) (Lehwald 2009) vor. Er kommt im mittleren Schulalter zur Anwendung und lässt in einem Gesamtwert die Unterscheidung nach geringem, mittlerem oder hohem Erkenntnisstreben zu. Hinweise zu den Gütekriterien und zur Normierung finden sich bei Lehwald (2009, S. 18) sowie bei Heller und Perleth (2007).

Die erste Skala „Lernziele“ der „Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation“ (SELLMO) (Spinath et al. 2012) – für die Klassenstufen 3 bis 10 sowie auch für Studierende geeignet – bildet das Erkenntnisstreben ebenfalls ab, erfasst sie doch „inwieweit das Ziel, eigene Fähigkeiten zu erweitern, verfolgt wird und generell Interesse besteht, etwas Neues zu lernen“ (Rohrman und Rohrman 2005, S. 80). Die Gütekriterien für dieses Verfahren sind hinreichend; seit 2012 liegt eine Neunormierung vor.

Diagnostik von Anstrengungsbereitschaft, Lern- und Leistungsmotivation

Inzwischen ist die rein zweckrationale Betrachtung der Lernmotivation, wie sie lange noch beispielsweise durch Heckhausen (1980, S. 25) vertreten wurde, einer ebenfalls in der Psychologie schon sehr lange vertretenen Auffassung gewichen, die gerade besonders Begabten auch einen starken Anteil intrinsischer Motivation unterstellt, welche ihren Ursprung in der von Karl Bühler beschriebenen „Funktionslust“ haben dürfte (Bühler 1930, S.458).

Man kann sich diesem Phänomen diagnostisch nähern, indem