

GEBT DEN LEHRERN EINE CHANCE!

Ein Plädoyer für den Einsatz von Lehrerchecklisten

Veröffentlicht in: news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung. özbf, Nr. 16/Mai 07, S. 21-23.

Das baden-württembergische Landesgymnasium für Hochbegabte wollte es genau wissen: Welche Verfahren werden von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen verwendet, wenn es gilt, hochbegabte Schüler/innen/innen zu erkennen? Eine postalische Befragung erbrachte, dass Schulen offensichtlich dazu neigen, Schulleistungstests, Zensuren, Gespräche mit dem Kind und Lehrereinschätzungen¹ für die Begabungsdiagnose besonders häufig zu nutzen (Scholz, 2006). Intelligenztests sind in der Begabtenförderung zwar ebenfalls weit verbreitet, aber nicht primär an Schulen.

Anstatt nun das übliche und nicht ganz falsche Klagegedicht anzustimmen, dass Schulen viel häufiger Intelligenztests verwenden sollten, um Begabungen objektiv zu erfassen, soll in diesem Beitrag eine Lanze für das oft geschmähte Lehrerurteil gebrochen werden. Seit der klassischen, oft zitierten, aber unfair konzipierten Studie von Pagnato und Birch (1959) ist das Lehrerurteil ja für die Intelligenzdiagnose in Verruf geraten. Aktuelle Studien zum deutlichen Einfluss der Schichtzugehörigkeit des Kindes auf die Schullaufbahnempfehlung durch Lehrer/innen (Lehmann & Peek, 1997) tragen auch nicht gerade dazu bei, das Lehrerurteil in günstigem Licht zu zeigen. Dennoch will ich im Folgenden vorschlagen, den Lehrerinnen und Lehrern – präziser: den Lehrereinschätzungen – eine Chance zu geben. Dazu will ich darlegen, unter welchen Umständen sie nützlich sind, wie viel man damit erreichen kann und wie man dabei praktisch vorgehen könnte.

Der Hintergrund für meinen Vorstoß ist ein ganz praktischer: Das Lehrerurteil ist im Umfeld von Fördermaßnahmen unmittelbar verfügbar, es ist ohne großen Aufwand zu erheben, es wird in der Praxis ohnehin stark eingesetzt und es ist – für meine Empfehlung entscheidend – nicht so schlecht wie sein Ruf. Diese Erkenntnis gilt übrigens auch für das Alltagswerkzeug der Lehrereinschätzung: die Zensuren (Langfeldt & Tent, 1999, S. 77).

1. DIE GESICHERTEN BEFUNDE

Anerkennen muss man, dass das Lehrerurteil deutlich und systematisch von den Ergebnissen von Intelligenztests abweicht (Wild, 1991). Es wird also nie möglich sein, Lehrereinschätzungen stellvertretend für Fähigkeitstests einzusetzen. Das Lehrerurteil ist also unbrauchbar, wenn man Hochbegabung allein über Fähigkeiten definiert und sie im Extremfall sogar auf einen IQ-Bereich reduziert, wie es Heinz-Martin Süß fordert: „Ich plädiere ganz nachdrücklich dafür, den Begriff der Hochbegabung auf das Vorhandensein von statistisch definierten herausragenden intellektuellen Fähigkeiten zu begrenzen.“ (Süß, 2006, S. 30).

Orientiert man sich hingegen an einem messtechnisch sicherlich schwieriger zu fassenden pädagogischen Begabungskonzept und postuliert beispielsweise wie schon Meumann (1913, S. 197), dass Begabung sich erst dann zeigen, wenn der intellektuellen Anlage „geeignete Gefühls- und Willensmächte beigesellt sind“, wird man systematische Abweichungen zwischen Testergebnissen und Lehrerurteil nicht nur in Kauf nehmen, sondern sogar dort mit Fug und Recht erwarten, wo das Fehlen von Leistung einen Mangel an Kompetenz zur intellektuellen Selbstaktivierung andeutet. Wenn Lehrer/innen diese Kompetenz als unverzichtbaren Teil von Begabung ansehen, werden sie selbst bei herausragenden Geistesblitzen, in denen sich die hohe Intelligenz der Schülerin/des Schülers

¹ Anmerkung der Redaktion: Lehrereinschätzungen, Lehrerurteil etc. Diese Ausdrücke beziehen sich auch im Folgenden immer auf Lehrpersonen beiderlei Geschlechts.

manifestiert, nicht von Hochbegabung sprechen. Lehrereinschätzungen sind also dann brauchbar, wenn man einen komplexen, praxisnahen Begriff von Begabung verwendet.

Weitere Besonderheiten des Lehrerurteils habe ich bereits früher wie folgt zusammengefasst: „Viele Lehrer erkennen Hochbegabung dann, – wenn diese Begabung sich in schulisch relevanten Domänen äußert, also beispielsweise sprachlicher oder mathematischer Natur ist; wenn sie möglichst breit ist, das heißt, sich in vielen Bereichen gleichermaßen manifestiert; wenn sie in einem erwartungsgemäßen sozialen Setting auftritt, d.h. (a) sich in einer leistungsinteressierten Familie entwickelt, (b) in allgemein anerkannten Leistungsbereichen produktiv realisiert (c) mit positiven sozialen Eigenschaften des begabten Kindes (z.B. Leistungsmotivation, Verantwortungsbewusstsein, soziale Sensibilität) einhergeht. Je mehr dieser Merkmale fehlen, desto ungenauer fällt die Begabungseinschätzung des Lehrers aus.“ (Hany, 1999, S. 16).

2. EIN FALSCHER ANSATZ

Kritik am Lehrerurteil wird am häufigsten von solchen Leuten geäußert, die ein sehr eng intelligenzbezogenes und eindimensionales Verständnis von Hochbegabung zeigen. Wesentlich realitätsnäher erscheinen mehrdimensionale Auffassungen wie etwa die der Kultusbehörden von Neuseeland: Hochbegabung erweise sich darin, dass eine Schülerin/ein Schüler Außergewöhnliches im Vergleich zu Personen desselben Alters, derselben Kultur oder denselben Umständen leiste – und weiter heißt es: Hochbegabung sei als vielschichtiges Konstrukt zu sehen, das einen ganzen Katalog spezieller Fähigkeiten einschließe (Riley et al., 2004, S. 11f.). Das Lehrerurteil, so argumentieren Jarosewich, Pfeiffer und Morris (2002), sei deshalb für die Identifikation begabter Schüler/innen so wichtig, weil für entscheidende Begabungsbereiche (z. B. den kreativen, den sozialen, den künstlerischen Bereich) keine befriedigenden psychometrischen Messverfahren vorliegen. Es ist demnach gar nicht Aufgabe der Lehrer/innen, Intelligenz zu diagnostizieren. Ihnen obliegt es vielmehr, Einschätzungen zu denjenigen lern- und leistungsrelevanten Verhaltensdispositionen vorzulegen, die für die Einschätzung der individuellen Leistungsfähigkeit und die Planung der Förderung entscheidend wären. Genau dies verlangt beispielsweise Altmeister Joseph Renzulli in seinem *Total Talent Portfolio* von den Lehrerinnen und Lehrern: Dass sie die Leistungen, die Interessen und die Lern-, Arbeits- sowie Präsentationsstile der Schüler/innen beurteilen (Renzulli, 1998).

3. DAS EIGENTLICHE PROBLEM

In der Praxis stellt sich das Problem der Identifikation begabter Schüler/innen durch Lehrkräfte noch ganz anders: Zunächst einmal glauben die meisten Lehrerinnen und Lehrer, gar keine Hochbegabten in ihrer Klasse zu haben (so 81% der bayerischen Grundschullehrkräfte in Heller & Senfter, 2003). Wenn sie dann in dem einen oder anderen Fall einen „Verdacht“ haben, wollen sie keinen Intelligenztest bekommen, der ihnen die Arbeit der Identifikation abnimmt. Sie wollen vielmehr Unterstützung darin erhalten, ihre eigene vage Vermutung selbst bestätigen oder widerlegen zu können. Sie sind also daran interessiert, zu erfahren, wie sie es anstellen müssten, um Hochbegabte zweifelsfrei zu erkennen. Deshalb erfüllen Checklisten und Beurteilungsbogen vor allem den Zweck, den Lehrkräften zu helfen, ihre Schüler/innen von neuen, bisher unbeachteten Seiten zu betrachten und ihnen dann zu signalisieren, welche Beobachtungen die Einschätzung „hochbegabt“ rechtfertigen. Dabei sind sich Lehrer/innen durchaus der eigenen Befangenheit bewusst, wenn es sich um unangepasste oder irgendwie leistungsmäßig eingeschränkte Schüler/innen handelt (Rohrer, 1995). Sie erhoffen sich Hilfe von entsprechenden Instrumenten, die sie auf die eigentlich bedeutsamen Begabungsmerkmale hinweisen.

Einschätzungsbogen für die Hand von Lehrkräften dürfen also nicht nur nach ihrem psychodiagnostischen Wert in Bezug auf enge und unzureichende Begabungsdefinitionen

beurteilt werden; sie erfüllen auch eine wichtige Funktion in der „forschenden Praxis“ als Grundlage der Professionalisierung von Lehrkräften (Kiper, 2000) und damit zur Gestaltung der Begabtenförderung als selbst gesetztes Entwicklungsziel im Konzept der „eigenverantwortlichen Schule“ (z.B. Buchen, Horster & Rolff, 2005).

Dies gilt besonders dann, wenn Schulen erst beginnen, sich mit Begabtenförderung zu befassen. Man kann sie dann mit allzu hohen Ansprüchen überfordern. Anstatt zu verlangen, dass diese Schulen bereits in ihren ersten Versuchen zur Begabtenförderung auch Underachiever und verhaltensauffällige Hochbegabte berücksichtigen, halte ich es für zielführender, wenn Schulen zuerst Maßnahmen für ihre leistungsstarken Schüler/innen einrichten. Diese benötigen genauso viel, wenngleich auch eine völlig andere Förderung wie leistungsschwächere, sind aber von Lehrkräften sehr gut zu erkennen (Neber, 2004). Hier stellen sich in der Förderung auch rasch Erfolgserlebnisse ein, die in den Schulen das Durchhaltevermögen entwickeln, das man braucht, wenn man sich anschließend um schwierigere Begabtengruppen kümmern will. Dann ist auch der Zeitpunkt gekommen, zu dem die Lehrereinschätzungen mit valideren, dafür aber aufwändigeren Verfahren ergänzt werden müssen.

4. EIN BLICK ÜBER DEN ZAUN

In den USA ist die Verwendung von Lehrereinschätzungsbogen bei der Identifikation begabter Schüler/innen häufig anzutreffen. Viele Schulen und Schulbezirke haben ihre eigenen Checklisten oder Beurteilungsbogen konstruiert, viele greifen aber auch auf publizierte Verfahren zurück. Die drei wichtigsten Skalen werden von Jarosewich et al. (2002) kritisch geprüft. Ihre Messgenauigkeit und ihre faktorielle Struktur können als gesichert gelten, aber es gibt erstaunlich wenig Forschung zu der Frage, wie gut die Leistungen in einem Förderprogramm durch die Skalenwerte vorhergesagt werden können (prädiktive Validität). Ferner fehlen repräsentative Vergleichswerte (Normen) für die Ergebnisse. Diesen Mängeln begegnen aber aktuelle Studien. So haben Pfeiffer und Jarosewich (2007) versucht, repräsentative Normen für ihr neues Verfahren aufzustellen, und Worrell und Schaefer (2004) haben gezeigt, dass ihre Lehrerfragebogen in der Lage sind, den Fördererfolg in einem Sommerkurs vorherzusagen. Es wird also nicht mehr lange dauern, bis solche Ratingskalen psychometrisch ausreichend fundiert und praxistauglich ausgereift sind.

5. EINLADUNG

Der Autor hat auf Bitte eines Schulamtsbezirks in Thüringen verschiedene Checklisten und Fragebogen für die Hand von Lehrkräften erstellt. Alle Leserinnen und Leser sind eingeladen, diese Verfahren anzusehen, auszuprobieren und zu kommentieren. Es gibt auch eine Online-Version, die nach der Bearbeitung der Lehrereingaben eine Begabungseinschätzung ausgibt. Das ganze Material ist über die Webseite des Autors www.schlauseite.de zugänglich. Der Autor hofft auf einen regen Informationsaustausch, der dazu dient, der Praxis handhabbare diagnostische Instrumente zur Verfügung zu stellen.

PROF. DR. ERNST HANY
Universität Erfurt, Fachgebiet Psychologie
ernst.hany@uni-erfurt.de

LITERATUR

- Buchen, H., Horster, L. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2005). *Schulen auf dem Weg zur Selbstständigkeit*. Berlin: Raabe.
- Hany, E. A. (1995). Teacher's cognitive processes of identifying gifted students. In M. W. Katzko & F. J. Mönks (Ed.), *Nurturing talent: Individual needs and social ability* (p. 184-198). Assen: Van Gorcum.
- Hany, E. A. (1999). Wie gut können Lehrer Hochbegabte erkennen? *Landesverband Hochbegabung (LVH) aktuell, 1a*, 14-17.
- Heller, K. A. & Senfter, A. (2003). *Bayerische Grundschulstudie (2001-2003). Abschlussbericht*. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Jarosewich, T., Pfeiffer, S. I. & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment, 20*, 322-336.
- Kiper, H. (2000). LehrerInnen dokumentieren und reflektieren ihre Praxis. Zur Entwicklung einer forschenden Einstellung als Bestandteil von Professionalisierung. In A. Feindt & H. Meyer (Hrsg.), *Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung* (S. 45-75). Oldenburg: Universität Oldenburg, Didaktisches Zentrum.
- Langfeldt, H.-P. & Tent, L. (1999). *Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Band 2: Anwendungsbereiche und Praxisfelder*. Göttingen: Hogrefe.
- Lehmann, R. H. & Peek, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- Meumann, E. (1913). *Intelligenz und Wille. 2. Auflage*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Neber, H. (2004). Teacher identification of students for gifted programs: nominations to a summer school for highly gifted students. *Psychology Science, 46*, 348-362.
- Pegnato, C., & Birch, J. (1959). Locating gifted children in junior high schools: A comparison of methods. *Exceptional Children, 25*, 300-304.
- Pfeiffer, S. I. & Jarosewich, T. (2007). The Gifted Rating Scales – School Form. *Gifted Child Quarterly, 51*, 39-50.
- Renzulli, R. S. (1998). *The Total Talent Portfolio: A plan for identifying and developing gifts and talents*. Internetquelle: www.gifted.uconn.edu/sem/semart09.html. Abgerufen am 1. 4. 2007.
- Riley, T., Bevan-Brown, J., Bicknell, B., Carroll-Lind, J. & Kearney, A. (2004). *The extent, nature and effectiveness of planned approaches in New Zealand schools for providing for gifted and talented students. Report to the Ministry of Education*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Rohrer, J. C. (1995). Primary teacher conceptions of giftedness: Image, evidence, and nonevidence. *Journal for the Education of the Gifted, 18*, 269-283.
- Scholz, I. (2006). Auswahlverfahren für Begabte und Hochbegabte in Baden-Württemberg. In H. Wagner (Hrsg.), *Intellektuelle Hochbegabung. Aspekte der Diagnostik und Beratung. Tagungsbericht* (S. 40-51). Bad Honnef: K. H. Bock.
- Süß, H.-M. (2006). Eine Intelligenz – viele Intelligenzen? Neuere Intelligenztheorien im Widerstreit. In H. Wagner (Hrsg.), *Intellektuelle Hochbegabung. Aspekte der Diagnostik und Beratung. Tagungsbericht* (S. 7-39). Bad Honnef: K. H. Bock.
- Wild, K.-P. (1991). *Identifikation hochbegabter Schüler. Lehrer und Schüler als Datenquellen*. Heidelberg: Asanger.
- Worrell, F. C. & Schaefer, B. A. (2004). Reliability and validity of Learning Behaviors Scale (LBS) scores with academically talented students: A comparative perspective. *Gifted Child Quarterly, 48*, 287-308.