

Wie gut können Lehrer Hochbegabung erkennen?

Vom diagnostischen Alltag der Lehrkräfte und ihren Problemen

Von Dr. phil. habil. Ernst Hany

I. Eine unerwartete Frage

Vor mehreren Jahren führte David Berliner (1987) eine Untersuchung an Lehrern durch. Diese wurden gebeten sich vorzustellen, sie müßten von heute auf morgen die Klasse eines erkrankten Kollegen übernehmen und unterrichten. Zur Vorbereitung könnten sie Informationen über die ihnen noch gänzlich unbekannt Klasse erhalten. Zur Überraschung des Forschers waren die wenigsten Lehrer daran interessiert, Informationen über die *einzelnen* Schüler zu erhalten. Den meisten genügte zu erfahren, wie weit die Klasse im Lehrplan gekommen sei und welche Übungen sie in den letzten Tagen absolviert hatten.

Diese Einstellung entspricht weder den Überzeugungen der Hochbegabungsforschung noch den Empfehlungen der Schulpädagogik. Diese schreiben aus gutem Grund vor, daß man vor der Unterrichtsplanung und -durchführung die Fähigkeiten und Lernstile, die Lernmotivation und den Wissensstand seiner Schüler kennen sollte.

Für die Hochbegabtenpädagogik stellt sich somit eine dringende, empirisch zu beantwortende Frage: Befassen sich Lehrkräfte überhaupt mit der Einschätzung von Fähigkeiten und der Identifikation hochbegabter Schüler? Wie oft und wie intensiv werden Beobachtungen, Beurteilungen und Entscheidungen auf diesem Gebiet vorgenommen?

II. Drei Antworten

Die Befunde der Forschung sind nicht eindeutig. Im Prinzip lassen sich mit ihnen drei Antworten begründen.

Eine erste Antwort lautet: Lehrkräfte stehen häufig vor dem Problem, hochbegabte Schüler zu identifizieren. Umfragen bei Schulen oder Evaluationsuntersuchungen zeigen weltweit, daß es in den meisten Fällen Lehrkräfte

sind, die Schüler für besondere Fördermaßnahmen auszuwählen haben (Adderholdt-Elliot, Algozzine, Algozzine & Haney, 1991; Schack & Starko, 1990). Dabei stützten sich die Lehrkräfte vor allem auf die schulischen Leistungen und die schulischen Zensuren der zur Auswahl stehenden Schüler.

Eine zweite Antwort läßt sich aber ebenso begründen: **Die Identifikation hochbegabter Schüler gehört nur selten zu den Aufgaben von Lehrkräften.** Man braucht nur an eine beliebige Schule zu gehen und dort einen beliebigen Lehrer zu fragen, ob er sich schon einmal damit befaßt hat, ein hochbegabtes Kind zu entdecken. Viele Lehrer würden antworten, daß sie sich zwar gelegentlich Gedanken machten, wie begabt einzelne ihrer Schüler seien. Aber erstens gäbe es in ihrer Klasse ohnehin kein hochbegabtes Kind, und zweitens hätten sie viel größere Probleme als nach besonders begabten Kindern zu fahnden.

Das mangelnde Interesse von Lehrkräften an einzelnen Schülern ist keine böse Absicht, sondern ist begründet durch deren kognitive Prozesse bei der Unterrichtsplanung. Dafür sind nämlich **nicht Informationen über abstrakte Begabungsniveaus wichtig, sondern Kenntnisse über den Lernstand und den Lernverlauf der Schüler.** Solche Informationen steuern die Unterrichtsgestaltung, vor allem das Unterrichtstempo und Art und Umfang von Wiederholungen oder zusätzlichen Übungen. Dabei beobachten die Lehrkräfte nicht die gesamte Klasse, sondern das überdurchschnittliche Mittelfeld, an dem sie sich orientieren. Sie nehmen zwar wahr, daß es besonders lernstarke Schüler gibt, aber deren Lerntempo können sie nicht zum Maßstab der Klasse machen.

Viele Lehrer halten es auch für überflüssig, den Unterricht je nach Begabungsniveau zu differenzieren. Schließlich zeigen Untersu-

chungen zum kooperativen Lernen, daß gerade in begabungsmäßig heterogenen Lern- und Arbeitsgruppen alle Beteiligten, auch die hochbegabten Kinder, gut mitarbeiten und zufrieden sind (Coleman & Gallagher, 1995). Es ist also für die Durchführung effektiven Unterrichts nicht erforderlich, genau zu wissen, wer von den Schülern hochbegabt ist und wer nicht.

Aber selbst bei besonderen Fördermaßnahmen für hochbegabte Schüler meinen manche Lehrer, auf besondere Identifikationsmaßnahmen verzichten zu können. Sie vertrauen beispielsweise darauf, daß sich nur besonders fähige und leistungswillige Schüler melden, wenn man anspruchsvollen Zusatzunterricht – etwa extracurriculare Arbeitsgemeinschaften – öffentlich anbietet (Hany & Bittner, 1988).

Insgesamt ist wohl **eine dritte Antwort am plausibelsten: Nur in besonderen Fällen befassen sich Lehrer mit der Identifikation hochbegabter Schüler.** Begabung und Hochbegabung werden für Lehrer dann wichtige Konzepte, wenn Selektionsentscheidungen zu treffen sind: Ein Kind will eine höhere Schule besuchen; Eltern fragen an, ob ihr Kind eine Klasse überspringen kann; ein Kind soll wegen großer Verhaltensprobleme an eine spezielle Schule überwiesen werden; ein Hochbegabtenprogramm wird eingerichtet und Teilnehmer sollen dafür nominiert werden.

Aber dies sind Einzelfälle. Das heißt, es sind keine standardisierten Situationen, für die es automatisierte Handlungsweisen gäbe. Meist stehen die Lehrer jeweils vor einem neuen und für sie ungewohnten Problem. Ihr Fachwissen, das sie für die Unterrichtsgestaltung benötigen und in langen Jahren aufgebaut haben, ist für solche Probleme oft nicht ausreichend.

III. Wie Lehrer hochbegabte Schüler identifizieren

Wie Lehrkräfte vorgehen, wenn sie hochbegabte Schüler zu identifizieren haben, ist in vielen Aspekten bereits empirisch untersucht worden.

- (1) Wenn man Lehrkräfte befragt, was sie unter Hochbegabung verstehen, so lassen ihre Antworten den Schluß zu, daß sie über ein komplexes semantisches Konzept verfügen, in dem alle Aspekte vertreten sind, die auch in der Wissenschaft für wichtig gehalten werden – vielleicht mit Ausnahme der Kreativität (Hany, 1997).
- (2) Wenn man Lehrkräfte bittet, hochbegabte und nur etwas überdurchschnittlich begabte Schüler zu nennen und voneinander abzugrenzen, so stellen das logische Denkvermögen und die komplexe Problemlösefähigkeit die wichtigsten Unterscheidungskriterien dar (Hany, 1993). Auch dieses Ergebnis ist ganz im Sinne intelligenzorientierter Begabungskonzeptionen.
- (3) Lehrkräfte können den diagnostischen Wert einzelner Schülermerkmale recht gut beurteilen und scheinen dabei weitgehend dem rationalen Modell der statistischen Entscheidungstheorie zu folgen (Hany, 1997).
- (4) Wenn man hochintelligente Schüler mit Hilfe eines Tests bestimmt und dann prüft, wie gut Lehrkräfte dieselben Schüler als besonders begabt nominieren und wie gut dies auf der Grundlage anderer Tests möglich ist, so schneiden Lehrkräfte eigentlich nicht schlechter ab als psychometrische Verfahren (Hany, 1991; Wild, 1993).

Dennoch kann man mit der Kompetenz von Lehrkräften, Begabungen zu erkennen, keineswegs zufrieden sein. Drei kritische Punkte seien genannt:

- (1) Das Begabungskonzept von Lehrkräften betont die logische Denkfähigkeit und vernachlässigt kreative und soziale Leistungsbereiche (Hany, 1997). Es repräsentiert in erster Linie diejenigen Voraussetzungen, die nötig sind, um sehr gute Leistungen in den schulischen Hauptfä-

chern zu erbringen. Rohrer (1995) hat in einer qualitativen Studie sehr schön gezeigt, daß Lehrer Hochbegabung als ganzheitliches Konzept repräsentieren, und nicht in der Lage sind, diese Ganzheit in Person- und Prozeßmerkmale analytisch aufzugliedern.

- (2) Durch diesen ganzheitlichen Leistungsbezug ist es nicht besonders geeignet dafür, Underachiever zu identifizieren. Da im Hochbegabungskonzept von Lehrkräften nicht nur Leistungsfähigkeit, sondern auch die *erbrachte* Leistung als Indikator für Hochbegabung gilt (Hany & Bittner, 1989), gelten Kinder mit schwachen Leistungen bei vielen Lehrern per definitionem nicht als hochbegabt. Bei Kindern mit sehr schwachen Leistungen halten sie ein unrealisiertes geistiges Potential als unwahrscheinlich (Rost, 1998).
- (3) Zwischen Lehrern bestehen oft beträchtliche individuelle Unterschiede. Dies betrifft die subjektiven Einschätzungen dazu, wieviele Kinder denn hochbegabt seien, genauso wie die Kompetenz, die Fähigkeits- und Leistungsunterschiede ihrer Schüler einzuschätzen (Helmke & Weinert, 1997; Wild, 1993). Welche persönlichen Voraussetzungen Lehrer erfüllen müssen, damit sie gute Begabungsurteile fällen, ist nur unzureichend erforscht.

Die empirischen Studien, die zur Qualität des Lehrerurteils vorliegen, fallen insgesamt sehr heterogen aus (Hoge & Cudmore, 1986). **Das bedeutet in der Praxis, daß wohl an jeder Schule Lehrer anzutreffen sind, die mit viel Geschick und Sensibilität die Begabungen ihrer Schüler einschätzen können, während anderen zahlreiche Fehleinschätzungen unterlaufen.** Eine allgemeine Bewertung des Lehrerurteils ist nur in folgender Weise möglich:

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.

IV. Folgerungen

Die meisten Lehrkräfte sind nicht geübt und nicht vertraut damit, hochbegabte Kinder zu identifizieren und besonders zu fördern. Dennoch machen viele Lehrkräfte ihre Sache recht gut, wenn sie begabte Schüler benennen und die Begabungen ihrer Schüler einschätzen sollen. Sie verlassen sich dabei allerdings auch auf Schülermerkmale, die nicht besonders valide sind, nämlich die Schulleistungen, das Interesse an Lernen und Leistung, den positiven sozialen Hintergrund. Für eine treffsichere Einschätzung ihrer Schüler benötigen Lehrkräfte aber vor allem Wissen über die Formen und Spielarten von Begabungen und die Äußerungsformen von Talent, Überforderung und Underachievement. Lehrbuchwissen allein genügt dazu nicht. Da Lehrkräfte solchen Kindern äußerst selten begegnen, tun sie sich schwer, solche Kinder zu erkennen und angemessen zu behandeln. Deshalb müssen ange-

hende Lehrkräfte bereits in den ersten Phasen ihrer Ausbildung mit **ausgearbeiteten Falldarstellungen** von Hochbegabung - am besten auch mit wirklichen Kindern - konfrontiert werden. Auf diese Weise erwerben sie nicht nur Wissen um Manifestationsformen von Begabung, sondern auch Strategien, um Begabungen in unterschiedlichen Kontexten und Entwicklungsphasen richtig zu erkennen.

Der vorliegende Text stellt die gekürzte Fassung eines Vortrages dar, den der Verfasser im September 1998 auf der Konferenz "Potential into Performance" in Oxford/UK gehalten hat. Eine ausführliche Fassung mit Literaturangaben ist beim Autor erhältlich.

Die englischsprachige Version finden Sie im Internet unter

http://www.mpipf-muenchen.mpg.de/~hany/eh_hobe5.htm

Dr. phil. habil. Ernst Hany
 Max-Planck-Institut für psychologische Forschung
 Postfach 440109
 80750 München
 email: hany@mpipf-muenchen.mpg.de

Interessante Neuerscheinungen:

Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt.
 Barbara Feger, Tania M. Prado
 Preis: DM 29,80
 Taschenbuch (1998)
 Primus, Darmstadt; ISBN: 3896780972

Mut zur Begabung.
 Erika Landau
 Preis: DM 29,80
 Taschenbuch - 150 Seiten (März 1999)
 E. Reinhardt, München.; ISBN: 3497014842

The Devil's Dictionary: Education, n.

That which discloses to the wise and disguises from the foolish their lack of understanding.

Bildung:

Dem Weisen enthüllt sie die Lückenhaftigkeit seines Wissens; vor dem Dummen verbirgt sie sie.

Ambrose Bierce [DS]

<http://www.geocities.com/SoHo/Cafe/1131/bierce.html>

Aus der Schulpolitik

Verordnung des Kultusministeriums zur Änderung der Grundschulversetzungsordnung

Vom 28. September 1998 (GBl. S. 567)

Auf Grund von § 35 Abs. 3 und § 89 Abs. 1 und Abs. 2 Nr. 4 des Schulgesetzes für Baden-Württemberg in der Fassung vom 1. August 1983 (GBl. S. 397), zuletzt geändert durch Artikel 10 der Verordnung vom 17. Juni 1997 (GBl. S. 278), wird verordnet:

Artikel 1

Die Grundschulversetzungsordnung vom 30. Januar 1984 (GBl. S. 145, K.u.U. S. 59) geändert durch Verordnung vom 11. Mai 1993 (GBl. S. 330, K.u.U. S. 380), wird wie folgt geändert:

§ 4 erhält folgende Fassung:

„§ 4 Überspringen einer Klasse

In Ausnahmefällen können Schüler mit Einverständnis der Erziehungsberechtigten nach folgenden Maßgaben bis zu zwei Klassen überspringen:

1. Schüler, deren geistiger Entwicklungsstand so überdurchschnittlich ist, dass eine Einschulung in Klasse 1 pädagogisch nicht sinnvoll erscheint, können in Klasse 2 eingeschult werden. Die Entscheidung trifft der Schulleiter; er kann hierzu ein fachpsychologisches Gutachten einholen.
2. Schüler, deren Gesamtleistungen so überdurchschnittlich sind, dass ein Verbleiben in der bisherigen Klasse pädagogisch nicht sinnvoll erscheint, können in der Regel am Ende des ersten Schulhalbjahres der Klassen 1 – 3 in die nächsthöhere Klasse oder zum Schulhalbjahresende der Klassen 1 bis 2 in die übernächste Klasse überwechseln. Die Entscheidung trifft die Klassenkonferenz. An der Klassenkonferenz nehmen die Lehrer der Klasse, in die der Schüler übertreten soll, mit beratender Stimme teil.
3. Bei Schülern, deren Gesamtleistungen so überdurchschnittlich sind, dass ein Verbleiben in der Grundschule pädagogisch nicht sinnvoll erscheint, kann am Ende der Klasse 3 festgestellt werden, dass das Ziel der Abschlussklasse der Grundschule erreicht ist, und eine Grundschulempfehlung ausgesprochen werden. Die Entscheidung trifft die Klassenkonferenz. §4 der Aufnahmeverordnung gilt entsprechend.“

Artikel 2

Diese Verordnung tritt am 1. Januar 1999 in Kraft.
 Stuttgart, den 28. September 1998
 Dr. Schavan
 K.u.U. vom 2. November 1998