

2.1 Fallvignette

 **Susanne** hatte während der Grundschulzeit in allen Fächern immer hervorragende Noten. Eltern, Großeltern und Freunde sind fest davon überzeugt: Dieses Kind muss besonders begabt sein. Susanne hat hohe Leistungsansprüche an sich und verbringt viel Zeit mit den Hausaufgaben. Alles soll ordentlich und perfekt sein. Ihre Mappen sind vorbildlich geführt. Sie erledigt gerne Zusatzaufgaben und interessiert sich besonders für Sachkundethemen. Sie weiß alles über ihre Haustiere und engagiert sich in ihrer Freizeit im örtlichen Tierschutzverein.

Beim Wechsel auf die weiterführende Schule kommt für Susannes Eltern nur das Gymnasium in der nächsten Kreisstadt in Frage, weil es über Zusatzangebote für hochbegabte Schülerinnen und Schüler verfügt. Susanne wäre gerne in die benachbarte Gesamtschule gegangen, in die jetzt alle ihre Freundinnen wechseln, aber sie will die hohen Erwartungen ihrer Familie nicht enttäuschen.

Ungünstige Verkehrsverbindungen machen Susanne gleich zu Anfang das Leben schwer. Sie ist so frühes Aufstehen nicht gewohnt und kommt erst am späten Nachmittag nach Hause. Die Menge der Hausaufgaben hat auch zugenommen. Außerdem wollen ihre Eltern auch noch, dass sie am Begabtenprogramm der Schule teilnimmt. Das kostet sie zwei ganze Nachmittage pro Woche. Die Hausaufgaben muss sie an diesen Tagen nach dem Abendessen erledigen, und so richtigen Spaß machen ihr diese Kurse auch nicht. Sie würde lieber mehr Zeit bei ihren Tieren verbringen. Wie soll sie das alles schaffen? In ihren geliebten Tierschutzverein kommt sie nur noch selten. Als die ersten Klassenarbeiten zurückgegeben werden, liegen ihre Noten nur im Durchschnittsbereich. Zu Hause kann sich das niemand erklären. Alle trösten Susanne damit, dass das nur die Umstellung auf die neue Schule sein könnte. In den nächsten Klassenarbeiten würde das schon besser werden.

Vor der nächsten Mathearbeit lernt Susanne bis zur Erschöpfung. Die Anspannung lässt sie die letzten Nächte vor der Arbeit kaum schlafen. Welche Erleichterung ist es dann für alle, als Susanne eine gute Note schreibt. Aber Susanne fragt sich bang: Soll das jetzt die ganze Schulzeit so weitergehen?

Susanne hat sich wegen ihres Interesses an sachkundlichen Themen in der Grundschule für den „Junior-Physikclub“ der Schule angemeldet. In diesem Kurs sollen begabte Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit erhalten, eigenständig an Projekten aus der Physik, Erdkunde, Technik und Astronomie zu arbeiten. Dem betreuenden **Lehrer** fällt schon nach wenigen Wochen auf, dass sich Susanne sehr schwer damit tut, eigene Forschungsfragen zu entwickeln und häufig angespannt und unsicher wirkt. Sie beteuert aber ihm gegenüber stets, dass ihr der Kurs Spaß mache und sie fehlt sehr selten. Der Lehrer lässt daraufhin diese Beobachtungen auf sich beruhen.

Die **Schulleiterin** weiß, dass das Zusatzangebot für begabte Schülerinnen und Schüler immer wieder Eltern mit hohen Ansprüchen anzieht. Wenn deren Kinder aber nicht über das nötige Begabungspotenzial verfügen, können sie die erhofften Spitzenleistungen gar nicht erbringen und müssen allen Anstrengungen zum Trotz die in sie gesetzten Erwartungen enttäuschen. Auch wenn diese Kinder im Unterricht zufriedenstellend mitkommen, ist das für sie nur ein schwacher Trost. Viele von ihnen reagieren auf die überzogenen Ansprüche ihrer Umwelt mit Schulangst und psychosomatischen Beschwerden. Falsche Einschätzungen der Grundschullehrkräfte und der normale Notenrückgang in der weiterführenden Schule tun ihr Übriges, so dass diese unglückliche Mischung die gesamte weitere Schulzeit überschatten kann. Ängstliche, aber angepasste Schülerinnen wie Susanne fallen im täglichen Schulbetrieb selten störend auf und finden deshalb mit ihren Problemen wenig Beachtung und Hilfe.

Gerade diese Schülerschicksale machen der Schulleiterin immer wieder erhebliche „Bauchschmerzen“. Manchmal gibt sie dann insgeheim sogar den Gegnern im Kollegium Recht, die behaupten, dieses Etikett „Hochbegabtenförderung“ würde dem ungesunden Ehrgeiz von Eltern und Schülern nur Vorschub leisten. Sollten deshalb alle Kinder einem IQ-Test unterzogen werden? Das wäre weder durchführbar noch ökonomisch. Oder muss sie diese Auswirkungen als unerwünschte Nebenwirkung der Hochbegabtenförderung an ihrer Schule in Kauf nehmen?

2.2 Öffentliche Diskussion

2.2.1 Verkannte Begabung

Robert J. Sternberg ist selbst Intelligenzforscher und wohl eines der prominentesten Opfer der Testbesessenheit des amerikanischen Schul- und Universitätssystems. Um z. B. bei der Studienplatzvergabe nicht allein auf Schulnoten angewiesen zu sein, deren Vergleichbarkeit wegen des uneinheitlichen Schulsystems in den USA oft nicht gegeben ist, führt das „College Board“, eine Vereinigung von über 4000 amerikanischen Bildungseinrichtungen, landesweit standardisierte Tests wie den Scholastic Assessment Test (SAT) oder den American College Test (ACT) durch. Auch bei der Studienplatzvergabe im Fach Medizin gibt es in Deutschland ein ähnliches Verfahren, das hierzulande aber nur einen Zugangsweg unter anderen darstellt. In den USA werden dagegen bereits in der Grundschulzeit viele Entscheidungen auf der Basis von solchen Testergebnissen getroffen.

Wohin diese Praxis führen kann, verdeutlicht seine Biografie sehr anschaulich:

„In der Grundschule habe ich in sämtlichen IQ-Tests vollständig versagt. Ich litt unter einer ausgeprägten Testangst. Schon der Anblick des Schulpsychologen versetzte mich in Panik. Und spätestens dann, wenn er „Los!“ kommandierte, war ich vor Angst so gelähmt, dass ich kaum eine Frage beantworten konnte. Ich erinnere mich noch heute daran, wie ich mich mit den ersten Fragen herumschlug, als meine Mitschüler bereits umblättern. Für mich war das Testspiel bereits entschieden, noch bevor es angefangen hatte. Und das Ergebnis war stets das Gleiche: Ich verlor. Tausende von Test-Erfindern, Lehrern, Administratoren und Schulpsychologen werden nun versichern, dass man bei einem IQ-Test nicht „durchfallen“ kann; dass es etwas wie gewinnen oder verlieren im Grunde nicht gibt. Vielleicht stimmt das – und vielleicht ist der Papst nicht katholisch. Wenn man am Ende der Übung das Etikett *dumm* angehängt bekommt, hat man dennoch den Test nicht bestanden und das Spiel verloren.“ (Sternberg 1998, S. 13)

Dass Sternberg es dennoch geschafft hat, schließlich den wissenschaftlichen Olymp zu erklimmen, verdankt er nach eigenem Bericht einer jungen Lehrerin, einer gewissen Mrs. Alexa, die trotz dieser Testergebnisse dem jungen Sternberg die unerschütterliche Überzeugung vermittelte, dass er eigentlich viel mehr leisten könne und dass sie dies auch fest von ihm erwartete. Mrs. Alexa hatte seine ganze Sympathie, und er wollte sie auf keinen Fall enttäuschen. Schon nach kurzer Zeit gehörte er zu den besten Schülern ihrer Klasse. „Ich hätte sie vom Fleck weg geheiratet, wäre sie für mich nicht ein wenig zu alt und, leider schon verheiratet gewesen“ (a. a. O., S. 14). „Zum ersten Mal sah ich mich als jemand, der das Zeug

zu einem wirklich guten Schüler hatte, und das bin ich von da an immer geblieben. Damals jedoch kam mir nicht in den Sinn, ich könnte ein guter Schüler sein, weil ich entgegen den Ergebnissen meiner IQ-Tests doch gescheit war. Nein, ich war der festen Überzeugung, dass ich trotz mangelnder Intelligenz ein Spitzenschüler geworden war. Nach sorgfältiger Überlegung gelangte ich zu dem Schluss, es müsse daran liegen, dass ich früh zu Bett ging. (Was auch heute noch meine Gewohnheit ist.)“ (a. a. O., S. 15).

Mittlerweile lehrt Robert J. Sternberg als Professor für Psychologie an der renommierten Yale Universität (USA) und leitet dort das PACE (Center for the Psychology of Abilities, Competencies and Expertise). Er hat als Wissenschaftler, Zeitschriftenherausgeber und Buchautor zahlreiche Auszeichnungen erhalten und dürfte mitnichten über eine unzureichende Intelligenz verfügen, wie es ihm die schulischen Reihenuntersuchungen in seiner Grundschulzeit bescheinigten.

In Deutschland gab und gibt es diese Testgläubigkeit wie in Amerika nicht. Man hat schnell erkannt, dass die Durchführung solcher jahrgangswisen Begabungsuntersuchungen viel zu aufwändig, kostspielig und noch dazu zu fehleranfällig wäre – von den Datenschutzbedenken einmal abgesehen. Wenn Tests hierzulande den Zugang zu bestimmten Studienfächern wie dem Medizinstudium regeln, bleiben stets noch andere Zugangswege möglich.

Auch Albert Einsteins Lebensgeschichte wird gerne auf eine Art erzählt, die in unserem kollektiven Unterbewusstsein zu schlummern scheint. Oft wird berichtet, Einstein sei ein langsam lernendes Kind gewesen, ein mittelmäßiger Schüler und ein abgelehnter Student. Trotzdem habe er es dieser Junge später allen gezeigt. Praktisch aus dem Nichts, so die Legende, habe er ganz unerwartet der Öffentlichkeit seine Relativitätstheorie präsentiert. Solche Mythen über verkannte Begabungen befriedigen anscheinend unser Bedürfnis nach einer guten Story und entlasten uns, wenn auch wir es in der Schule nicht so gut hinbekommen haben. Deshalb ist es nicht besonders verwunderlich, dass Einsteins Abiturzeugnis zunächst missverstanden wurde. Man hielt es tatsächlich für möglich, dass Einstein in den naturwissenschaftlichen Fächern mangelhafte bis ungenügende Noten hatte. Das Gegenteil war aber der Fall, denn in der Schweiz, wo Einstein sein Abitur ablegte, entsprechen hohe Ziffern guten Noten und nicht umgekehrt.

2.2.2 Ehrgeizige Eltern

Kinder, die in der Schule dauerhaft unterfordert sind, weil ihre Begabung nicht erkannt wird, können ihr kognitives Potenzial oftmals nicht optimal nutzen. Dieser Tatbestand ist mittlerweile unbestritten und legitimiert eine genauere Befassung mit dem Thema, als es noch vor Jahren schicklich war. Die verstärkte Aufmerk-

samkeit für hochbegabte Kinder wird aber gleichzeitig auch als eine Gefahr gesehen. Als gefürchtete Kehrseite dieser Aufmerksamkeit werden in den Medien von Ehrgeiz getriebene Eltern beschrieben, die es in ihrem eigenen Leben nicht weit gebracht haben und nun ihre Kinder mit überzogenen Leistungserwartungen überfordern, an denen die Kinder psychisch zerbrechen, wenn sie sich nicht durch einen besonderen Kraftakt oder gar psychotherapeutische Hilfe davon befreien können.

Als Vorlage für dieses öffentliche Klischee dienen junge Sportlerkarrieren z. B. aus dem Tennis- oder Eiskunstlaufmilieu. Hier ist es bekanntermaßen vorgekommen und kann natürlich weiter vorkommen, dass noch viel zu junge Kinder, angetrieben vom Ehrgeiz ihrer Eltern und Trainer, jahrelang bis in die späten Abendstunden und auch an den Wochenenden trainieren müssen, um die geforderten Höchstleistungen zu erbringen. In Analogie dazu wird in der Hochbegabtendebatte der Begriff „Eislaufeltern“ verwendet. Ähnlich wie bei einer jungen „Eislaufprinzessin“ treiben diese Eltern ihr hochbegabtes Kind von klein auf an und gönnen ihm keine freie Minute. Dass dieses Phänomen tatsächlich häufiger vorkommt, belegen die Erfahrungen an Hochbegabtenberatungsstellen wie „*BRAIN*“ in Marburg allerdings nicht. Dennoch treffen viele Eltern auf entsprechende Vorurteile, wenn sie über ihr hochbegabtes Kind im Bekanntenkreis oder in der Schule berichten. Wahrscheinlich gehört dieses „Eislaufeltern-Phänomen“ zu unseren gängigen Alltagsmythen und findet sich viel seltener in realen Eltern-Kind-Konstellationen, als es die öffentliche Meinung postuliert.

Wenn ein Kind über besondere sportliche, musikalische oder künstlerische Talente verfügt, erzählen Eltern häufig voll Stolz davon, denn die soziale Bewunderung dieser besonderen Leistungen ist ihnen nahezu sicher. Eine intellektuelle Hochbegabung behandeln Eltern und Kinder meistens wesentlich diskreter, um das Kind und sich selbst vor misstrauischen und missgünstigen Reaktionen der Umwelt zu beschützen.

2.3 Empirische Befundlage

2.3.1 Psychologische Intelligenzdiagnostik

Auch wenn Sternberg bei den Reihenintelligenztests immer ausgesprochenes Pech hatte, kann man dies nicht unbedingt den Tests selbst anlasten, sondern wohl eher den Bedingungen, unter denen sie durchgeführt wurden. Bei massenweise durchgeführten Intelligenztests stehen die Risiken durch Fehleinschätzungen und ungünstige Labelling-Effekte in keinem vertretbaren Verhältnis zum erwarteten Gewinn, wie Sternbergs Geschichte eindrücklich demonstriert. Dagegen kann eine

qualifizierte Diagnostik, wie sie z. B. die Hochbegabtenberatungsstelle „*BRAIN*“ an der Universität Marburg zu bieten hat, durchaus eine belastbare Begabungseinstufung bieten. Diese Diagnostik stützt sich grundsätzlich auf mindestens zwei Testverfahren und achtet auf eine sorgfältige Kontrolle der Testbedingungen. Psychologische Experten können außerdem Stresssituationen, wie sie bei Sternberg geschildert werden, gezielt entspannen, so dass blockierende Angstgefühle nicht verfälschen.

Psychologische Intelligenztests ermöglichen eine objektive Messung, deren Ergebnisse wiederholbar (reliabel) und aussagekräftig (valide) sind. Diese standardisierten Testverfahren sind wissenschaftlich fundiert. Ihre Gültigkeit ist empirisch belegt. Sie gelten zu Recht als effektivste Verfahren zur Erfassung kognitiver Fähigkeiten und erreichen die höchste Vorhersagegenauigkeit für zukünftige Ereignisse wie Schul- und Berufserfolg. Mit dem Intelligenzquotient verfügen wir über ein einheitliches Vergleichsmaß, das Auskunft darüber gibt, wie gut ein Kind in einem Intelligenztest im Vergleich zu seiner Altersgruppe, bzw. Klassenstufe abschneidet. Was wäre da naheliegender, als für ein Förderprogramm für Hochbegabte den IQ als Eintrittskarte zu verlangen?

Abgesehen davon, dass für eine Testung in unserem Schulsystem das geschulte psychologische Personal fehlt – Eltern müssten solche Gutachten aus einer Privatpraxis selbst finanzieren und das ziemlich teuer –, sprechen noch ein ganze Reihe anderer Gründe dagegen, IQ-Werte als vorrangiges Auswahlkriterium zu empfehlen.

- Die Hochbegabungsdefinition mit dem Grenzwert 130 bestimmt eine quantitative und keine qualitative Spitzengruppe. Analog beispielsweise zu Bluthochdruck oder Übergewicht handelt es sich um eine zwar begründete, aber letztlich willkürliche Festlegung, auf die sich psychologische Experten zunächst einmal zu Forschungszwecken geeinigt haben und die deshalb für die konkrete Auswahl von Schülern für Begabtenfördermaßnahmen unschwer den gleichen Stellenwert besitzen kann.
- Will man bei einem kontinuierlichen Merkmal wie der Intelligenz extreme Ausprägungsgrade auf ihre Besonderheiten hin untersuchen, müssen diese Extremgruppen eindeutig abgegrenzt werden. Für Forschungszwecke kommt man nicht umhin, einen Grenzwert (Cut-Off-Score) der intellektuellen Begabung zu bestimmen, der durch allgemeine Übereinkunft als $IQ = 130$ definiert wurde. Durch diese Festlegung wird sichergestellt, dass von verschiedenen Forschern immer die gleichen Personengruppen miteinander verglichen werden. Die Forschung hat sich auf genau diesen Wert geeinigt, weil er eine hohe Begabungsausprägung beschreibt, ohne wegen eines zu großen Seltenheitswerts wissenschaftliche Untersuchungen unverhältnismäßig zu erschweren.

Oberhalb dieses Wertes befinden sich nach den statistischen Gesetzmäßigkeiten der Normalverteilung 2 Prozent der Gesamtpopulation. Sollte sich dieser Prozentsatz für den Bereich $IQ > 130$ im Laufe der Zeit verändern, sind die Testverfahren entsprechend neu zu normieren, was in der Praxis auch tatsächlich geschieht.

- Bei dieser Häufigkeitsangabe von zwei Prozent handelt es sich nicht um eine sog. „Prävalenzrate“. Prävalenzraten werden für dichotome Merkmale wie z. B. psychische oder körperliche Krankheitsbilder mit Hilfe empirischer Studien erhoben und geben an, wie viel Prozent einer Population betroffen sind. Bei dem gängigen Hochbegabtenkriterium von 2 Prozent einer Altersgruppe handelt es sich im Gegensatz dazu um einen Definitionsbereich, der eine Forschungszielgruppe beschreibt. Qualitative Unterschiede werden für diese Extremgruppe damit noch nicht postuliert und müssen auch nicht vorliegen. Da Prävalenzraten und Definitionsbereiche von Laien häufig verwechselt werden, kommt es immer wieder zu Missverständnissen.
- Die Forschung kommt ohne präzise Definitionen und eindeutige Grenzwerte nicht aus. Ganz anders verhält es sich aber beim Einsatz von Förderprogrammen. So präzise auf einen bestimmten IQ-Bereich kann überhaupt keine Fördermaßnahme zugeschnitten sein, als dass sich eine allgemein gültige Mindesthöhe intellektueller Fähigkeiten für ein Förderangebot festlegen ließe. Außerdem wäre es praxisfern, nicht auch das jeweilige Verhältnis von Platzangebot und Bewerberzahl als bestimmenden Faktor für die Auswahlentscheidungen mit einzubeziehen.
- Förderprogramme decken in der Praxis eine große Vielfalt von individuellen Fähigkeiten, Interessen und Motivationen ab und stellen unterschiedliche Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler. Enrichment-Kurse verlangen je nach Eigenart entweder ausgezeichnete sprachliche oder mathematische Fähigkeiten. Sie stellen hohe Anforderungen an das selbständige Arbeiten oder setzen häufig eine ausgeprägte Kooperationsbereitschaft voraus. Entscheidend für eine richtige Auswahl sind nicht nur die allgemeine intellektuelle Befähigung eines Schülers, sondern auch seine spezielle Fähigkeiten, die im jeweiligen Förderprogramm eine erfolgreiche Teilnahme gewährleisten. Welche Kriterien erfüllt sein müssen, um die passende Zielgruppe für eine spezielle Fördermaßnahme tatsächlich zu erreichen, kann ein standardisierter Test nicht hinreichend beantworten. Diese Kriterien müssen von Maßnahme zu Maßnahme jeweils maßgeschneidert herausgearbeitet werden. Ihre Angemessenheit sollte bei der Evaluation eines Programms immer mit geprüft werden. Es ließe sich sonst nicht eindeutig entscheiden, ob der Misserfolg eines Förderprogramms auf die Ineffektivität der Intervention selbst oder stattdessen auf Mängeln bei der Zielgruppenauswahl beruht. Zur Einschätzung die-

ser Kriterien bedarf es einer Beobachtung des Schülerverhaltens über einen längeren Zeitraum in unterschiedlichen Bewährungssituationen. Testverfahren können hingegen nur punktuelle Daten in einer standardisierten Situation liefern.

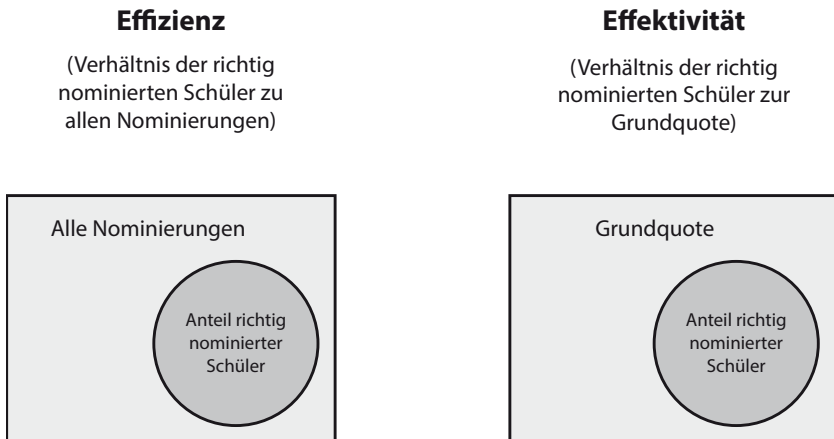
2.3.2 Güte des Lehrerurteils

Vieles spricht dagegen, alle Kinder von Psychologen durchtesten zu lassen. Pädagogen stellen nach den Psychologen diejenige Berufsgruppe, die durch ihren täglichen Umgang mit vielen Kindern in leistungs- und Bewertungssituationen am ehestens ein Testurteil ersetzen können. Aber wie gut können sie das tatsächlich?

Allgemeine Gütekenwerte

Die aussagekräftigsten Daten zu der Fragestellung der Urteilsgüte von Lehrkräften liefern Studien, die in einer hinlänglich großen, repräsentativen Stichprobe die Intelligenzwerte aller Probanden erhoben haben und damit die sog. *Grundquote* Hochbegabter in dieser Population eindeutig identifizieren können. Wenn die Tests aktuell normiert sind und die Stichprobe repräsentativ für die Gesamtpopulation ausgewählt wurde, muss diese Grundquote in Falle der Hochbegabtenidentifikation ca. 2 Prozent betragen. Diese Voraussetzung erfüllen allerdings die wenigsten Studien, weil sie ihre Daten häufig aus vorselegierten Stichproben beziehen. Eine Aussage darüber, wie viele hochbegabte Kinder bereits in der Vorauswahl übersehen wurden, kann mit Hilfe solcher Stichproben nicht getroffen werden. Es kann lediglich bestimmt werden, wie hoch der Prozentsatz an hochbegabten unter den normierten Kindern ausfällt.

In vielen Studien werden die Beurteilungen von Lehrkräften, die sich auf deren eigene Erfahrungen und Beobachtungen stützen, mit Ergebnissen, die einschlägige Testverfahren liefern, verglichen. Die Lehrkräfte werden aufgefordert, die Intelligenz ihrer Schüler auf einer mehrstufigen Ratingskala einzuschätzen. In den meisten Untersuchungen sind keine zusätzlichen Erläuterungen zur Entscheidungsfindung vorgesehen, denn die Lehrkräfte sollen gerade aus ihrem intuitiven Wissen und ihre impliziten Theorien schöpfen, um die Tauglichkeit dieser pädagogischen Erfahrungsressourcen bei der Diagnose einer Hochbegabung genauer einschätzen zu können. Die Übereinstimmung dieser Lehrer- und Test-Einstufungen kann als Korrelationskoeffizient, auch *Validitätskoeffizient* genannt, berechnet werden und wird in vielen Fällen als Maß für die Güte des Lehrerurteils verwendet.

Abbildung 3 Referenzgruppen für die Kennwerte „Effizienz“ und „Effektivität“

Die Güte des Lehrerurteils kann auch dadurch erhoben werden, dass man die Lehrkraft darüber befragt, ob das Merkmal „Hochbegabung“ auf einen Schüler zutrifft oder nicht. Eine solche Beurteilungsweise hat den Vorteil, dass sie der dichotomen Struktur üblicher Auswahlverfahren eher entspricht. Die Übereinstimmung dieser pädagogischen Klassifikation durch Lehrerurteile mit der psychologischen Klassifikation durch Intelligenztests wird mit Hilfe zweier verschiedener Kennwerte ermittelt, *Effizienz* und *Effektivität*.

Die *Effizienz* einer Klassifikation bestimmt sich aus der Anzahl der durch Lehrerurteil richtig nominierten Schüler im Verhältnis zur Anzahl der durch Test normierten Schüler. Wenn alle nominierten Schüler auch zu den getesteten hochbegabten Schülern zählen, entspricht dies einer 100 %-tigen Effizienz der Beurteilung. Sind aber nur die Hälfte der vom Lehrer ausgewählten Schüler tatsächlich hochbegabt, liegt die Effizienz des Lehrerurteils auch nur bei 50 %.

Diese Maßeinheit gibt an, mit welcher Sicherheit eine Lehrkraft hochbegabte Schülerinnen und Schüler erkennt, wenn sie diese vor sich hat.

Die *Effektivität* einer Klassifikation bestimmt sich ebenfalls aus der Anzahl der richtig nominierten Schüler in diesem Fall aber im Verhältnis zur Anzahl der befähigten Schüler insgesamt. Wenn die Anzahl nominierten Schüler mit der erhobenen Grundquote identisch ist, also kein hochbegabter Schüler übersehen wurde, entspricht das einer 100 %tigen Effektivität der Beurteilung. Sind aber die Hälfte der tatsächlich Hochbegabten vom Lehrer übersehen worden, liegt die Effektivität des Lehrerurteils nur bei 50 %.

Diese Maßseinheit gibt an, wie gut der Lehrkraft die Identifikation des gesamten Begabungspools gelingt.

Beide Kennwerte unterscheiden sich durch ihre jeweils anderen Bezugsgrößen. Effizienz bezieht sich auf die vorhandenen Nominierungen, während Effektivität die Grundquote in der Gesamtpopulation als Referenz benutzt. Effektivitätswerte lassen sich nur in einer repräsentativen Stichprobe ermitteln, deren Grundquote eindeutig identifiziert wurde. In einer Stichprobe mit Vorauswahl lassen sich dagegen nur weniger aussagekräftige Effizienzmaße berechnen.

Wenn nur dichotome Urteile im Sinne von „hochbegabt oder „nicht-hochbegabt“ zugelassen sind, lässt sich nicht erkennen, ob die Lehrkräfte die nicht erkannten Hochbegabten schon in die engere Wahl gezogen hatte. Hätten sie zur engeren Wahl gehört, wäre die Effektivität des Lehrerurteils positiver einzuschätzen, als wenn diese Schüler bei ihr „unter ferner liefen“ rangieren würden. In vielen Untersuchungen wird deshalb ein weiterer Kennwert eingeführt, um die Treffsicherheit des Lehrerurteils noch genauer zu erfassen: die sog. *Selektions- oder Nominierungsquote*.

Unter einer *Nominierungsquote* wird derjenige Prozentsatz verstanden, bis zu dem es Lehrkräfte erlaubt ist, aus einer vorgegebenen Gruppe vermeintlich hochbegabte Schüler zu benennen. Je höher diese Nominierungsquote angesetzt ist, umso eher kann die Lehrkraft auch Schüler auswählen, bei denen sie sich nicht hundertprozentig sicher ist. Umso niedriger fällt allerdings auch die Effizienz dieser Beurteilung aus. Das Risiko für Fehlurteile steigt damit automatisch an. Darf eine Lehrkraft beispielsweise nur 4 % ihrer Schülerschaft nominieren, wird sie alle diejenigen aussortieren, bei denen sie von der Hochbegabung nicht völlig überzeugt ist. Liegt die Nominierungsquote aber höher, kommen auch diese Schüler in den Nominierungspool. Wenn also im Extremfall alle Schüler ausgewählt werden könnten, würde zwar kein Befähigter übersehen (maximale Effektivität), aber auf der anderen Seite erreichte auch die Anzahl der falsch nominierten Personen zwangsläufig ihr Maximum (minimale Effizienz).

Effektivität des Lehrerurteils

Die Marburger Studie (Rost/Hanses 1997) vergleicht die Effektivität des Lehrerurteils bei unterschiedlich hohen Normierungsquoten und setzt diese in Beziehung zu den durchschnittlichen Schulleistungen der hochbegabten Schülerinnen und Schülern. Durch die Einführung dieser zusätzlichen Variable „Notendurchschnitt“ lassen sich Erkenntnisse darüber gewinnen, wie die Beurteilungsgüte der Lehrkräfte durch die gezeigten Schülerleistungen moderiert wird. Entscheidet man sich lediglich für eine feste Nominierungsquote und nimmt keine weitere



<http://www.springer.com/978-3-658-04001-7>

Was Schulen für ihre guten Schülerinnen und Schüler
tun können

Hochbegabtenförderung als Schulentwicklungsaufgabe

Steinheider, P.

2014, XVI, 297 S. 19 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-04001-7