



Förderungsorientierte Hochbegabungsdiagnostik: Das Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial

**Stefana Holocher-Ertl und Klaus D. Kubinger,
Universität Wien, Fakultät für Psychologie,
Test- und Beratungsstelle
des Arbeitsbereichs Psychologische Diagnostik**

Die Test- und Beratungsstelle des Arbeitsbereichs Psychologische Diagnostik der Fakultät für Psychologie, Universität Wien, stellt seit einigen Jahren eine Anlaufstelle für Eltern dar, die bei ihren Kindern eine kognitive Hochbegabung vermuten und diese psychologisch-diagnostisch abgeklärt wünschen. Die Eltern (sowie überweisende Lehrerinnen und Lehrer, Ärzte, Therapeuten) erwarten dabei die Berechnung eines IQ-Wertes, der über eine mögliche Hochbegabung Auskunft gibt und gegebenenfalls als Ursache für schulisches Leistungsversagen, für Erziehungsprobleme, soziale Auffälligkeiten oder psychische Schwierigkeiten herangezogen werden kann. Nach Durchführung einer solchen traditionellen IQ-Diagnostik drängt sich aber dem engagierten Psychologen oft das Gefühl auf, den Eltern und dem betroffenen Kind mit der Begutachtung kaum weitergeholfen zu haben. Als praktisch tätige Psychologen interessieren wir uns nämlich besonders für »jene Bedingungen, die die Entwicklung der Persönlichkeit, ihre Differenzierung und Strukturierung hemmen, schützen oder stimulieren, also für Risikofaktoren, protektive oder entwicklungsfördernde Faktoren« (Teichmann, Meyer-Probst & Roether, 1991, S. 9), um darauf aufbauend dem Klienten umfassende Information, Beratung und Maßnahmenempfehlung anbieten zu können. Die in der Hochbegabungsdiagnostik häufig durchgeführte traditionelle IQ-Diagnostik entspricht nun aber mehr einem Klassifizieren analog zum Beispiel zu einer nach ICD-10. Sie liefert keinerlei Hinweise, wie Ressourcen ausgeschöpft oder wie die trotz allem vielleicht bestehenden Defizite egalisiert werden könnten. Im Gegenteil, wie sich in Fallbehandlungen oftmals zeigt und in diesem Artikel noch dargestellt wird, ist dieses Klassifizieren förderungsbezogen potenziell kontraindiziert.

Klassifizieren entsprechend der traditionellen Hochbegabungsdiagnostik

In der traditionellen Hochbegabungsdiagnostik wird Hochbegabung als sehr hohe Ausprägung von »Intelligenz« im Sinne des Spearman'schen Generalfaktors angesehen. Intellektuelle Hochbegabung ist dabei mit einem Mindest-IQ von 130 festgelegt (vgl. z.B. Rost, 2000), das entspricht den obersten 2,2% ($PR \geq 97,8$) der (IQ-)Verteilung in der Referenzpopulation. Die Wahl dieses Wertes wird nirgends inhaltlich begründet und erscheint als eine völlig willkürliche Konvention (vgl. Holoher-Ertl, Kubinger & Hohensinn, 2006): Es gibt keine Belege dafür, dass ab einem IQ von 130 qualitativ-strategische Unterschiede bei komplexen Denk- und Lernanforderungen auftreten, eine Person mit einem IQ von 130 also qualitative Leistungen erbringen kann, die eine Person mit einem IQ von z.B. 124 nicht erbringen könnte. Und abgesehen von der grundsätzlichen psychometrischen Problematik der Definition des IQ (das Gütekriterium der Skalierung in Bezug auf eindimensionale Messungen ist infolge der zumeist sehr heterogenen Aufgabenmaterialien selten erfüllt; s. z.B. Kubinger, 2006), erscheint das betreffende Klassifikationskriterium für die Hochbegabungsdiagnostik auch noch hinsichtlich weiterer Gesichtspunkte kritisch: erstens in Bezug auf die konkrete Wahl des Intelligenztests. Ge-

genwärtig wird intellektuelle Hochbegabung mit verschiedenen Intelligenz-Testbatterien erfasst, denen auch verschiedene Intelligenzmodelle zugrunde liegen. Daher werden auch verschiedene Fähigkeiten zur Bestimmung der Intelligenz mit einbezogen. Folglich ist es möglich, dass – je nach Intelligenzmodell und verwendeter Intelligenz-Testbatterie – eine Person bei (gedachter) mehrmaliger Testung einmal als hochbegabt, das andere Mal als nicht hochbegabt klassifiziert wird (siehe dazu beispielhaft für den Vergleich HAWIK IV und AID 2 in der Hochbegabungsdiagnostik die Arbeit von Holoher-Ertl, Kubinger & Hohensinn, 2008a). Da der IQ ein Durchschnittsmaß aller Untertestergebnisse einer Intelligenz-Testbatterie darstellt, ist es rechnerisch völlig unerheblich, in welchen Untertests ein Kind besonders gute und in welchen Untertests schlechte Testleistungen erzielt bzw. ob es vielleicht in allen Untertests die gleiche Leistung erbringt. Dass diese bei der Verrechnung zum IQ vorausgesetzte kompensatorische Wirkung in der Praxis tatsächlich greift, mutet inhaltlich betrachtet äußerst unrealistisch an. Jeder Praktiker würde entschieden bestreiten, dass zum Beispiel ein Leistungshoch in der (figuralen) Verarbeitungskapazität ein beobachtetes Leistungstief in der Merkfähigkeit hinsichtlich lebens- oder gar schulrelevanter Leistungsanforderungen kompensieren kann. Zweitens werden mit dem traditionellen IQ-Kriterium der Hochbegabungsdiagnostik solche potenziell hochbegabten Kinder verkannt und als nicht hochbegabt klassifiziert, bei denen (derzeit) eine ausgewählte Teilleistungsschwäche vorliegt. Und schließlich ist drittens die oftmals von den Klienten erhoffte Erklärung von gezeigtem (oder ausbleibendem) schulischen Hochleistungverhalten durch den IQ nur unbefriedigend möglich. Wohl stellt Intelligenz den besten Prädiktor akademischen Leistungsverhaltens dar (siehe dazu an aktuellsten Arbeiten: Furnham & Chamorro-Premuzic, 2004; Laidra, Pullmann & Allik, 2007; Rohde & Thompson, 2007), aber selbst in Bezug auf intellektuelle, besser (in der englischsprachigen Literatur so bezeichnet) akademische Hochleistung finden sich deutliche Belege dafür, dass Intelligenz allein als Prädiktor nicht ausreicht: Wenn einmal eine überdurchschnittliche intellektuelle Begabung gegeben ist, dann können aufgrund eines gewissen »Mehr« an Begabung oder umgekehrt eines gewissen »Weniger«, also aufgrund eines individuellen Unterschieds im höheren Leistungsbereich, kaum Unterschiede hinsichtlich des gezeigten schulischen Erfolges vorhergesagt werden (siehe z.B. Winner, 1996; Subotnik, Kassin, Summers & Wasser, 1993). Im Gegenteil, je höher einmal das Ausbildungsniveau einer Person ist, umso geringer ist die Vorhersagegüte kognitiver Fähigkeiten für (im weitesten Sinn) akademische Erfolge, und zwar nicht einmal mehr in signifikantem Ausmaß (Ackerman, 1994; Seth & Prataap, 1971; Singh & Varma, 1995; Wolf, 1972). Dazu passt auch die Forschung zum pädagogisch-psychologischen »Jahrhundertthema«, nämlich der Underachiever-Problematik, die nachdrücklich zeigt, dass neben kognitiven Fähigkeiten auch besondere andere Eigenschaften der betreffenden Person für Hochleistungsverhalten verantwortlich sind (siehe z.B. Butler-Por, 1993).

Kontakt

STEFANA HOLOCHER-ERTL, Mag.
Test- und Beratungsstelle
des Arbeitsbereichs
Psychologische Diagnostik
Fakultät für Psychologie,
Universität Wien
Liebiggasse 5
A-1010 Wien
Österreich
E stefana.holocher-ertl@
univie.ac.at

KLAUS D. KUBINGER,
Prof. Dr. Mag.
Leiter des Arbeitsbereichs
Psychologische Diagnostik
und der Test- und Beratungs-
stelle
Fakultät für Psychologie,
Universität Wien
Liebiggasse 5
A-1010 Wien
Österreich
E klaus.kubinger@univie.ac.at

Förderungsorientierte Diagnostik

Psychologisches Diagnostizieren geht über Klassifizieren, also die einfache Umsetzung des Auswertungsergebnisses eines Intelligenztests in eine (fachlich) allgemein bekannte Begrifflichkeit, weit hinaus: Es ist Ziel jedes diagnostischen Prozesses, entweder Entscheidungshilfen bei wichtigen Fragen bereitzustellen, wie z.B., ob das Überspringen einer Klasse erfolversprechend ist, oder hilfreiche Interventionen vorschlagen zu können, wie z.B., welche Maßnahmen zur Besserung des Verhaltens im schulischen Kontext zu empfehlen sind. Für Psychologen geht es also im diagnostischen Prozess zuerst darum, diejenigen Anforderungen und Kriterien herauszuarbeiten, welche für die jeweilige Fragestellung relevant sein könnten, um dann die Fähigkeiten und Eigenschaften der begutachteten Person und ihres sozialen Umfeldes daraufhin zu prüfen. Am bekanntesten ist in diesem Zusammenhang die Verhaltensgleichung nach Westhoff und Kluck (2008). Danach ist Verhalten eine Funktion von Umgebungs- und Organismusbedingungen, kognitiven, emotionalen, motivationalen und sozialen Bedingungen.

Für die Hochbegabungsdiagnostik beziehen sich die Umgebungsbedingungen vor allem auf die Wohnsituation (z.B. das Vorhandensein eines eigenen Zimmers oder ruhigen Raums zum Lernen und Erbringen der Schularbeiten), die finanzielle Situation der Eltern (und mögliche Belastungen daraus), die Schulsituation (z.B. Länge des Schulwegs, Größe und Qualität der Schule) und die Möglichkeiten der kognitiven Anregung im Umfeld. An Organismusbedingungen geht es neben allfälligen Krankheiten oder Behinderungen gerade bei der Frage einer frühzeitigen Einschulung oder dem Überspringen einer Klasse auch um den körperlichen Status sowie um den motorischen und feinmotorischen Entwicklungsstand des Kindes. Die kognitiven Bedingungen wurden bereits angesprochen; zusätzlich zu den bereits genannten Aspekten interessiert im Zusammenhang mit der Hochbegabungsdiagnostik die Lern- und Konzentrationsfähigkeit. Betreffs emotionaler Variablen geht es um den emotionalen Entwicklungsstand des Kindes, um emotionale Belastungen, um die Bewältigungsstrategien von Frustrationen und Misserfolgserlebnissen, um Ängste vor Leistungsversagen und allgemein um den Grad emotionaler Stabilität. Als motivationale Bedingungen sind das Interesse des Kindes am Lernen und an seiner Umwelt zu nennen, seine Werte, seine Ziele im schulischen Bereich und allgemein seine Leistungsmotive. Schließlich betreffen die sozialen Bedingungen in der Hochbegabungsdiagnostik die soziale Entwicklung (im Verlauf und aktuell) des Kindes sowie die faktischen Einflüsse von Eltern, Lehrern und Gleichaltrigen.

Förderungsorientierte Hochbegabungsdiagnostik nach dem Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial

Das Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial versucht eine Systematisierung jener Bedingungen oder Faktoren, die an der Erbringung (oder eben am Ausbleiben) von akademischer Hochleistung eine wesentliche Rolle spielen. Neben den intellektuellen Fä-

higkeiten werden dabei den Persönlichkeitseigenschaften sowie dem soziokulturellen Umfeld besondere Beachtung geschenkt. Die im Wiener Modell dargestellten »intellektuellen Fähigkeiten« beziehen sich dabei auf die in der Verhaltensgleichung von Westhoff und Kluck enthaltenen kognitiven Bedingungen. Die Persönlichkeitsvariablen des Wiener Modells werden in Hinblick auf entwicklungs- und persönlichkeitspsychologische Theorien möglichst genau beschrieben und sind sowohl den emotionalen als auch den motivationalen Bedingungen der Verhaltensgleichung zuzuordnen. Eine Charakterisierung des »Anregungsmilieus« erfolgt im Wiener Modell auf Basis des »Caregiving«-Modells nach Bradley und Caldwell (1995) und entspricht annähernd den sozialen Bedingungen und Umgebungsbedingungen der Verhaltensgleichung. Zur theoretischen Fundierung des Wiener Diagnosemodells zum Hochleistungspotenzial siehe im Detail Holocher-Ertl, Kubinger und Hohensinn (2008b).

Abgesehen von diesem differenzierten Konzept ist das Besondere am Wiener Modell, dass auf den Begriff der »Hochbegabung« gänzlich verzichtet wird. Den Entwicklungs- oder Entfaltungsaspekt betonend, soll nämlich nicht eine »Hochbegabung«, sondern das »Potenzial zur Hochleistung« diagnostisch abgeklärt werden. Da es sich beim Wiener Modell um ein der Teilleistungsstörungsdiagnostik abgeleitetes »Kompensationsmodell« handelt, müssen nicht zwingend in allen basalen und komplexen kognitiven Fähigkeiten extrem gute Testleistungen erbracht werden, um einem Kind Potenzial zur universellen kognitiven Hochleistung zu attestieren. Es genügt auch, wenn intraindividuelle Schwächen durch gegebene Stärken (etwa auch im Persönlichkeitsbereich) kompensiert bzw. sie durch spezifische Fördermaßen leicht egalisiert werden können. Die im Wiener Modell dargestellten Bereiche Anregungsmilieu, intellektuelle Fähigkeiten und Persönlichkeit beeinflussen sich dabei in ihrer Entfaltung bzw. Nichtentfaltung wechselseitig. Alle drei Bereiche müssen also als Voraussetzung zur Erbringung von Hochleistung begutachtet werden (siehe Abbildung 1). Würde man dagegen nur den IQ bestimmen, wäre das nicht einmal in Bezug auf den kognitiven Bereich erschöpfend informativ.

Mehrere Diagnosen sind nun auf Basis dieses Modells möglich:

1. Hochleistungspotenzial. Das Kind zeigt in allen drei Bereichen, also in den intellektuellen Fähigkeiten, in der Persönlichkeit und im Anregungsmilieu, bemerkenswerte Ressourcen. Insgesamt ist ihm somit zum Zeitpunkt der Diagnosestellung das Potenzial zur Hochleistung zuzuschreiben.
2. Hochleistungspotenzial nach Intervention. Grundsätzlich verfügt das Kind über eine überdurchschnittliche intellektuelle Begabung, hat somit das kognitive Potenzial zur Hochleistung. Im Rahmen des diagnostischen Prozesses stellen sich aber Defizite im Bereich leistungsbezogener Persönlichkeitsvariablen oder im Bereich des sozialen Umfeldes oder in Form von Teilleistungsschwächen im kognitiven Bereich heraus bzw. eine Kombination davon. Folglich werden den Eltern Interventionsmaßnahmen vorgeschlagen, die diese Defi-

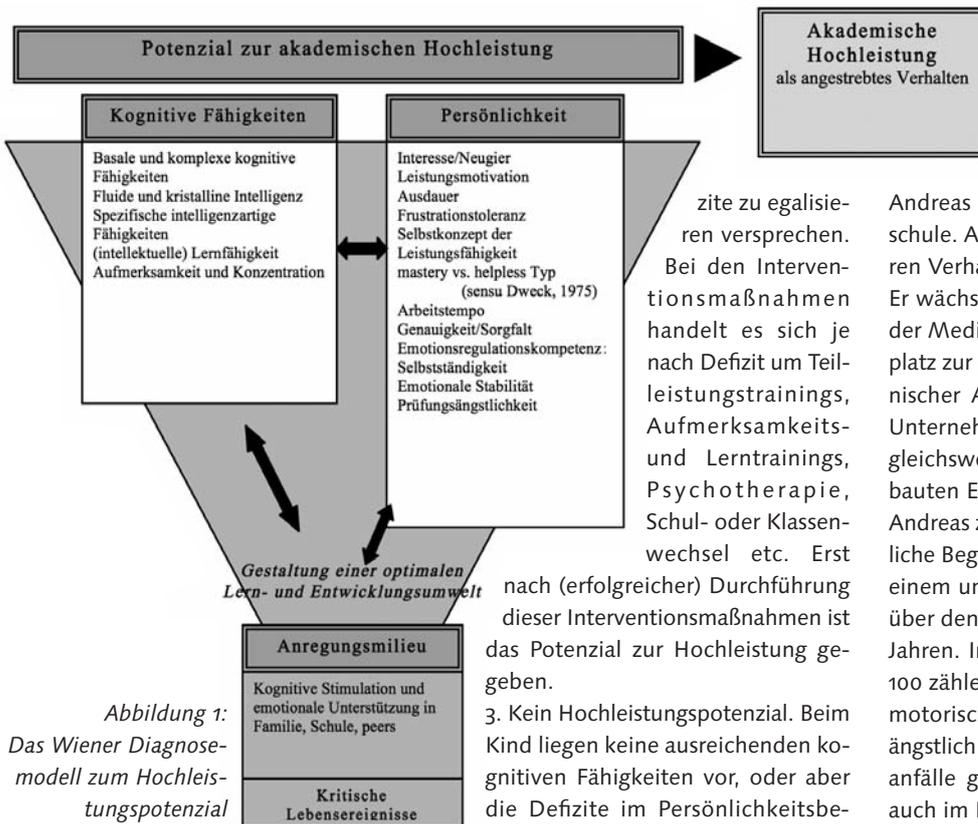


Abbildung 1:
Das Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial

Schule, Erziehungsverhalten sowie Verhaltens- und Persönlichkeitseinschätzungen für die letzten sechs Monate.

Falldarstellung 1

zite zu egalisieren versprechen. Bei den Interventionsmaßnahmen handelt es sich je nach Defizit um Teilleistungstrainings, Aufmerksamkeits- und Lerntrainings, Psychotherapie, Schul- oder Klassenwechsel etc. Erst

nach (erfolgreicher) Durchführung dieser Interventionsmaßnahmen ist das Potenzial zur Hochleistung gegeben.

3. Kein Hochleistungspotenzial. Beim Kind liegen keine ausreichenden kognitiven Fähigkeiten vor, oder aber die Defizite im Persönlichkeitsbereich bzw. im Anregungsmilieu sind

so groß, dass mit einem Potenzial zur Hochleistung und einem damit einhergehenden tatsächlichen Hochleistungsverhalten nicht gerechnet werden kann.

Falldarstellung

Illustriert werden soll das Diagnostizieren nach dem Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial anhand der Begutachtung von zwei Kindern, dem sechsjährigen Andreas und dem neunjährigen Lukas. Beide Kinder suchten im Jahr 2008 mit ihren Eltern unsere Test- und Beratungsstelle auf, um die fragliche Hochbegabung abklären zu lassen. Nach dem gemeinsamen Anamnesegespräch mit Kind und Eltern bearbeiteten Andreas bzw. Lukas zur Erfassung ihrer intellektuellen Fähigkeiten die Intelligenztestbatterie AID 2 (Adaptives Intelligenz Diagnostik, Version 2.1; Kubinger & Wurst, 2000) und den CFT 1 (Grundintelligenztest Skala 1; Weiß & Osterland, 1997) bzw. den CFT 20-R (Grundintelligenztest Skala 2; Weiß, 2006). Die Persönlichkeitseigenschaften im Wiener Modell wurden mittels Verhaltensbeobachtung sowie durch den explorationsunterstützten Einsatz des zeichnerischen Verfahrens »Colour how you feel« (Ziffer, 1992) erfasst; die Eltern gaben zudem ergänzende Informationen im persönlichen Gespräch. Der Einsatz von »Colour how you feel« erfolgte dabei nicht zur Hypothesenprüfung, d.h., die Zeichnungen wurden nicht interpretiert; vielmehr diente dieses Verfahren dazu, mit dem Kind ins Gespräch über seine Gefühle zu kommen, wobei die Art und Häufigkeit von Gefühlen der Kinder sowie die Situationen, in denen diese Gefühle auftreten, interessierten. Die Variablen des Anregungsmilieus wurden im Elterngespräch sowie mittels einer stark gekürzten Version des Anamnestischen Elternfragebogens (AEF; Deegener, 2000) erhoben, und zwar nur in Bezug auf die Bereiche Familienanamnese, frühkindliche Entwicklung, Kindergarten und

Andreas besuchte damals die erste Klasse der Grundschule. Anlass für die psychologische Untersuchung waren Verhaltensauffälligkeiten in der Schule.

Er wächst als Einzelkind auf, seine Mutter ist Doktorin der Medizin und wartet derzeit auf einen Ausbildungsplatz zur praktischen Ärztin. Sein Vater arbeitet als technischer Angestellter in einem großen internationalen Unternehmen. Der sozialökonomische Status ist vergleichsweise sehr gut; die Familie lebt in einem neu gebauten Einfamilienhaus am Stadtrand.

Andreas zeigte vom Kleinkindalter an eine hohe sprachliche Begabung. Neben einem frühen Sprechbeginn und einem umfassenden Wortschatz berichteten die Eltern über den Beginn der Lesefertigkeit im Alter von ca. vier Jahren. Im Alter von ca. 4,5 Jahren habe er zudem bis 100 zählen und rechnen können. Andreas sei allerdings motorisch immer unruhig und gelegentlich auch sehr ängstlich und unsicher gewesen und habe häufige Trotzanfälle gehabt. Seine soziale Unsicherheit habe sich auch im Kindergarten gezeigt, in dem er sehr lange ein Einzelgänger gewesen sei und nur langsam habe Freundschaften aufbauen können. Im Alter von sechs Jahren trat Andreas in die Grundschule ein. Die Eltern berichteten, dass er auch hier von Beginn an stark unter seiner sozialen Ängstlichkeit gelitten habe und sich in sozialen Gruppen sehr unbeholfen fühle. Er sei in der Klasse ein Außenseiter und habe nur einen Freund; gemeinsam mit diesem komme er nach Angaben der Mutter häufig auf »dumme Ideen«. So würden die beiden z.B. unter Bänke kriechen und sich die Hosen ausziehen. Andreas habe wohl einige Freunde aus dem Kindergarten, diese besuchten aber die Parallelklasse. Die Eltern meinten, dass Andreas grundsätzlich gerne in die Schule gehe und leistungsmäßig keine Probleme habe. Er mache brav seine Schularbeiten, sei allerdings etwas langsam, müsse immer wieder zum Arbeiten angeleitet werden und zeige wenig Interesse an den Lerninhalten. Bei Aufgaben, die ihn wenig interessieren, neige er dazu, noch langsamer zu arbeiten. Die Lehrerin beschreibt sein Leistungsniveau im Vergleich zu seinen Klassenkameraden als durchschnittlich. Nach der Schule besuche Andreas den Hort, dort mache er auch seine Aufgaben ganz selbstständig. In seiner Freizeit lese er sehr gerne, bastle viel und baue mit Legosteinen ohne Anleitung komplizierte motorbetriebene Maschinen. Die Eltern beschrieben Andreas als ein sehr wissbegieriges, aber auch noch sehr verspieltes Kind. Er sei an sehr vielen Themen interessiert und fordere von den Eltern ein, so viele Informationen wie möglich zu diesen Themen zu beschaffen. Probleme mache es ihnen, dass er sehr häufig stur und jähzornig sei. Die Eltern würden diesem Verhalten mit Tadel und vorübergehendem Spielzeugentzug begegnen. Der Schulbeginn wird von ihnen als große Belastung für Andreas dargestellt, so kaue er seitdem häufig an den Nägeln, sei sehr leicht reizbar und neige vermehrt zu Zorn- und Wutausbrüchen.

Während der psychologischen Untersuchung zeigte Andreas eine noch sehr verspielte Grundhaltung bei geringer Leistungsmotivation. Nur wenn er eine Aufgabe gut lösen konnte, entwickelte er langsam Leistungsfreude. Er arbeitete fokussiert und erwies sich als nicht ablenkbar; allerdings war die Konzentration nur von geringer Ausdauer: Andreas gab rasch auf und ermüdete schnell. Sein Arbeitstempo war eher langsam, er zeigte dabei aber eine hohe Arbeitsgenauigkeit. In seiner Selbsteinschätzung hinsichtlich seiner eigenen Leistungsfähigkeit schien er sich zu unterschätzen, mit der Tendenz, schwierige Aufgaben erst gar nicht versuchen zu wollen. Es entstand der Eindruck, als wolle Andreas Anstrengungen vermeiden. In seiner Grundstimmung wirkte er vor allem beim ersten Termin sehr ängstlich und kontaktscheu. In seinem Sprachverhalten war er wortkarg. Seine Grobmotorik war unruhig, so zappelte er am Sessel herum, stand mehrmals auf und spielte mit seinen Fingern oder einem Bleistift, feinmotorisch (z.B. beim Figurenlegen und Musternachbauen im AID 2 sowie beim freien Zeichnen in der Pause) zeigte er sich altersbezogen sehr geschickt.

Im Explorationsgespräch hatte Andreas Schwierigkeiten, seine Gefühle zu benennen bzw. zwischen ihnen zu differenzieren. Er konnte nur über das Gefühl »Glücklichsein« berichten, zu den Gefühlen Trauer, Angst und Wut war er nicht in der Lage, Situationen zu nennen, in denen er diese Gefühle bereits erlebt hatte. Über seine Schulsituation erzählte er, von den anderen Kindern nicht gemocht zu werden. Er habe nur einen einzigen Freund. Dieser motiviere ihn zu den oben beschriebenen Verhaltensweisen; diese bezeichnete er als »cool«, weil sie auch »große Kinder« zeigen würden. Er entwickelte im Gespräch zudem keine Ideen, mit wem und wie er die Pausen anders gestalten könnte.

Andreas zeigte in der Intelligenztestbatterie AID 2 ein weit überdurchschnittliches Gesamtergebnis mit einem Prozentrang von PR = 99,5 in dem Testkennwert »(Untere Grenze der) Intelligenzquantität« als der minimalen Untertestleistung. Im CFT 1 ebenfalls einen weit überdurchschnittlichen Gesamtleistungswert von PR = 99. Selbst unter Einbeziehung denkbarer Messfehler lagen von zwölf vorgegebenen Untertests des AID 2 acht im (weit) überdurchschnittlichen Bereich. Andreas' kognitive Fähigkeiten liegen somit sehr homogen in einem herausragenden Leistungsbereich. Als besondere Stärken stellten sich seine ausgesprochen gute Merkfähigkeit, seine weit überdurchschnittlich hohe Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit, sein herausragendes mathematisches Denken, seine weit überdurchschnittliche Sprachlogik, sein bisher angeeignetes Wissen in naturwissenschaftlichen, geschichtlichen und gesellschaftlich-sozialen Inhaltsbereichen sowie seine grundlegende Denkfähigkeit heraus. Überdurchschnittliche gute Fähigkeiten zeigte er zudem bei visuell-gestalthaften Anforderungen.

Zusammenfassend konnten laut Testergebnissen Andreas sehr hohe kognitive Fähigkeiten zugeschrieben werden. Er wies allerdings Defizite im Persönlichkeitsbereich sowie im Anregungsmilieu auf. Die Defizite im Persönlichkeitsbereich bezogen sich zum einen auf eine relativ zu Gleich-

altrigen geringe soziale Reife, die durch eine hohe soziale Ängstlichkeit und Unsicherheit charakterisiert ist. Im emotionalen Bereich schilderten die Eltern häufige Wut- und Zornausbrüche sowie eine erhöhte Reizbarkeit. Zudem hatte Andreas gewisse Defizite in leistungsbezogenen Persönlichkeitseigenschaften, indem sich sein Arbeitsverhalten als noch sehr spielerisch motiviert herausstellte und Ausdauer, Pflichterfüllung und Leistungsmotivation während der psychologischen Untersuchung altersentsprechend mangelhaft waren. Auch die Schilderungen der Eltern in Bezug auf den Schulalltag sprachen für diese Defizite. Im Anregungsmilieu ergab sich eine für Andreas wenig günstige soziale Situation in seiner Klasse, in der er eine Außenseiterposition einnahm, die seine soziale Unsicherheit weiter schürte. Freundschaft bestand nur zu einem Kind, von dem Andreas eher ungünstige Verhaltensweisen zu lernen schien. Die kognitive Anregung in der Schule war ungünstig zu bewerten: Leistungsmotivation und Leistungsfreude hatten sich zu wenig entwickelt, weil Andreas nicht entsprechend seinen besonders hohen intellektuellen Fähigkeiten gefördert wurde, um sich kognitiv zu entfalten. Sein Selbstkonzept betreffs der eigenen Leistungsfähigkeit erschien dementsprechend unsicher. Andreas konnte sein sehr hohes kognitives Potenzial aufgrund der eben beschriebenen Defizite nicht annähernd in ebenso hohe Leistungen umsetzen. Es war ihm daher zum Zeitpunkt der Untersuchung kein Potenzial zur Hochleistung zuzuschreiben. Zur Besserung seiner emotionalen Befindlichkeit wurde eine Spieltherapie empfohlen. Außerdem erschien ein Klassenwechsel in jene Parallelklasse, in der seine Kindergartenfreunde waren, vorteilhaft. Es war anzunehmen, dass damit der soziale Stress für Andreas stark reduziert werde und sein Fehlverhalten nachlasse. Zur Steigerung von Andreas' schulischer Leistungsmotivation wurde empfohlen, die Klassenlehrerin zu bitten, ihn individuell vor allem in den Fächern Mathematik und Sachunterricht zu fördern. Dabei sollte es nicht darum gehen, Andreas einen vermehrten Leistungsdruck aufzuerlegen, sondern ihn durch individuelle Förderung, also durch ihn herausfordernde, interessante und spaßmachende Aufgaben, zu einer höheren Leistung zu motivieren. Dabei erschien es wichtig, dass Andreas eine entsprechend positive Rückmeldung erfährt, die ihn veranlasst, sich auch schwierigeren Aufgaben, die eine erhöhte Ausdauer und Anstrengung erfordern, zu stellen. Entsprechend dem Wiener Modell wurde den Eltern vermittelt, dass erst dann mit einem schulischen Hochleistungsverhalten zu rechnen ist, wenn sich Andreas in der Klasse sozial wohler fühlt und weniger Stress erlebt bzw. wenn er durch individuelle Förderung einen günstigeren, leistungsfreudigeren Arbeitsstil entwickelt. Eine Hochbegabungsdiagnose entsprechend seines IQ-Wertes – dieser lag bei IQ = 140 – ohne Berücksichtigung seiner Persönlichkeit und des sozialen Umfelds hätte das Fehlverhalten Andreas kaum erklären können. Eine solche Diagnose wäre vermutlich sogar kontraindiziert gewesen, denn der Erwartungsdruck in seine Leistungsfähigkeit wäre damit erheblich gestiegen, der zusätzliche Druck hätte aber wohl eher zu einer weiteren Verschlechterung von Andreas' Befindlichkeit und emotionaler Stabilität beitragen.

Falldarstellung 2

Lukas besuchte damals die vierte Klasse der Grundschule. Anlass für die Begutachtung war neben der Hochbegabungsabklärung der Wunsch nach einer Beratung zur weiteren Schullaufbahn.

Lukas wächst als Einzelkind auf. Seine Mutter ist derzeit Hausfrau, sein Vater arbeitet als technischer Angestellter. Die Familie wohnt gemeinsam in einer Wohnung in der Stadt, der sozialökonomische Status kann aus den gegebenen Informationen als durchschnittlich eingeschätzt werden.

Die Eltern berichteten über eine frühe motorische und sprachliche Entwicklung. Positiv sei ihnen zudem im Alter von drei Jahren sein hohes Interesse an Technik aufgefallen. Lukas habe sich für Atomkraftwerke, Roboter, Autos, bis hin zur Technik einer Magnetresonanztherapie sehr interessiert. Die Kindergartenzeit beschrieben Eltern und Kind als unproblematische und schöne Zeit. Im Alter von sechs Jahren sei Lukas in die Grundschule gekommen. Zu diesem Zeitpunkt habe er bereits lesen und etwas schreiben gekonnt. Laut Angaben der Mutter habe er sich das im letzten Kindergartenjahr weitgehend selbstständig beigebracht. Der Umstieg in die Grundschule sei nicht schwierig gewesen. Lukas habe in den Zeugnissen lauter Einsen gehabt und habe sich in der Schule gut konzentrieren können. Die Mutter gab an, dass die Grundschullehrerin immer betont habe, dass Lukas mit seinen guten Leistungen ein Sonderfall sei. Die Schularbeiten mache Lukas meist alleine und fehlerfrei. Danach gehe Lukas meist Roller fahren, lese Comics und Bücher oder spiele am PC, außerdem gehe er zwei Mal in der Woche zum Judotraining. Die Mutter erzählte, dass sie und ihr Mann Lukas sehr fördern. Er frage sehr viel und wisse daher auch viel. Manchmal lese er gemeinsam mit seinem Vater Sachbücher. Besonderes Interesse gelte dabei dem Weltraum. Das Wochenende verbringe die Familie meist im eigenen Garten und mit vielen Freunden. Es bestehe Kontakt zu einem großen Freundeskreis.

Während der psychologischen Untersuchung bearbeitete Lukas die Aufgaben sehr konzentriert und ruhig. Er ließ sich nicht aus der Ruhe bringen und wirkte während der Testbearbeitung fröhlich und entspannt. Er zeigte eine hohe Leistungsfreude und wünschte sich mehrmals schwierigere Aufgaben, die ihn, so meinte er, herausfordern würden. Bei diesen schwierigen Aufgaben ließ Lukas nicht locker und dachte nach, bis er (oftmals) zur Lösung kam. Er gab nie auf, akzeptierte jedoch auch, wenn er eine Aufgabe nicht lösen konnte. In seiner Grundstimmung wirkte er gut gelaunt und offen. Er zeigte zudem eine hohe Selbstsicherheit im Umgang mit Erwachsenen.

Im Explorationsgespräch konnte Lukas gut über seine verschiedenen Gefühle berichten. Hinsichtlich seiner emotionalen und sozialen Entwicklung wirkte Lukas sehr reif. Für die weitere Schulwahl äußerte er den Wunsch nach einer Schule mit technischem oder sportlichem Schwerpunkt.

Lukas zeigte in der Intelligenztestbatterie AID 2 ein überdurchschnittliches Gesamtergebnis mit einem Prozentrang von PR = 92,5 in dem Testkennwert »(Untere Grenze der) Intelligenzquantität« (unter Berücksichti-

gung des Messfehlers beträgt dieser minimal 75,8). Im CFT 20-R ergab sich mit einem Prozentrang von PR = 50 ein durchschnittlicher Wert (unter Berücksichtigung des Messfehlers liegt der Prozentrang zwischen 29 und 71). Als besondere Stärken (auch unter Berücksichtigung allfälliger Messfehler) stellten sich sein herausragendes mathematisches Denken und das Erkennen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen im sozialen Kontext heraus. Überdurchschnittlich hoch waren zudem sein angeeignetes Wissen in naturwissenschaftlichen, geschichtlichen und gesellschaftlich-sozialen Inhaltsbereichen, seine grundlegende Denkfähigkeit, seine Merkfähigkeit im akustischen Bereich und seine Sprachlogik. Im visuell-gestalthaften Bereich sowie in der Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit lagen seine Testergebnisse im Vergleich zur Altersnorm im Durchschnitt. Zusammenfassend ergab sich für Lukas eine überdurchschnittliche kognitive Gesamtleistung mit einer besonderen Begabung im mathematischen Intelligenzbereich. Als weitere Stärken stellten sich seine emotionale und soziale Entwicklung sowie sein besonders günstiger Arbeitsstil heraus. Im sozialen Anregungsmilieu waren die hohe kognitive und emotionale Förderung Lukas' durch seine Eltern sowie die bisher gut geglückte Schullaufbahn hervorzuheben. Aufgrund seiner guten Begabung, seiner besonderen Stärken im Arbeitsverhalten sowie der guten Förderung im sozialen Anregungsmilieu wurde Lukas das Potenzial zur Hochleistung zugeschrieben. Als Maßnahme wurde der Besuch eines Gymnasiums empfohlen, in dem individuelle Begabungsförderung möglich ist und das im sportlichen bzw. naturwissenschaftlich-technischen Bereich Schwerpunkte setzt. Außerdem wurde eine individuelle Förderung von Lukas im Unterrichtsgegenstand Mathematik empfohlen, da er in diesem Bereich eine spezielle Begabung zeigte. Obwohl Lukas mit einem IQ = 117 selbst bei für ihn günstig ausgelegtem Messfehler nicht in den traditionell für Hochbegabte festgelegten Bereich fällt und er daher gemäß traditioneller Hochbegabungsdefinition nicht als hochbegabt zu bezeichnen wäre, ist nach dem Wiener Modell bei ihm trotzdem auch weiterhin mit Hochleistungen zu rechnen. Seine besonderen Stärken im Persönlichkeitsbereich sowie die ihm gebotenen Möglichkeiten im Anregungsmilieu tragen zur Umsetzung und Realisierung von Hochleistungen ganz wesentlich bei.

Diskussion

Erste Ergebnisse einer Validierungsstudie zum Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial belegen eindeutig den wesentlichen Beitrag von Persönlichkeitseigenschaften und Anregungsmilieu bei der Erbringung von Hochleistung (siehe dazu Holocher-Ertl, Schubhart, Kubinger & Wilflinger, eingereicht). Sie gliedern sich damit gut in die Ergebnisse der bisherigen Forschung ein. Zu erwähnen ist hier die Arbeit von Herskovits und Gefferth (1995, zitiert nach Subotnik & Arnold, 2002), welche als wesentliche Prädiktoren von Hochleistungsverhalten bei neun- bis elfjährigen Kindern Leistungsmotivation, Fähigkeitsselbstkonzept und Familienunterstützung bestimmten, und die Arbeit von

Bloom (1985), der beobachtete, dass Eltern von hochleistenden Kindern deren Interessen unterstützen und entsprechende Ressourcen zur Verfügung stellen bzw. dass die hochleistenden Kinder selbst hohes Selbstvertrauen und eine hohe Lernmotivation zeigen. Auch unter Betrachtung der in Forschung und Praxis bereits vielfach umgesetzten und in diesem Artikel beschriebenen Verhaltensgleichung von Westhoff und Kluck zeigt sich die wesentliche Bedeutung von nicht kognitiven Bedingungen.

Mit den hier beschriebenen Falldarstellungen aus unserer alltäglichen Praxis der Hochbegabungsdiagnostik an der Test- und Beratungsstelle ließ sich anschaulich belegen, wie wenig ein konkreter IQ-Wert geeignet ist, gezeigtes Problem- bzw. Hochleistungsverhalten eines Kindes zu erklären, geschweige denn, dass er zur Fest-

setzung eines Maßnahmenvorschlags beitragen könnte. In diesem Sinne richtet sich dieser Beitrag an alle in der Praxis tätigen Psychologinnen und Psychologen mit dem Appell, über die traditionelle IQ-Diagnostik bei Fragen der Hochbegabung hinauszugehen und eine förderungsorientierte Hochleistungsdiagnostik ähnlich dem Wiener Modell zum Hochleistungspotenzial anzustreben.

ZUSAMMENFASSUNG

Die traditionelle IQ-Diagnostik ist bei Fragestellungen zur Hochbegabung in vielerlei Hinsicht sehr zu hinterfragen. Vorgestellt wurde ein neuer Ansatz, das sogenannte Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial, welches über die übliche IQ-Berechnung weit hinausgeht und neben einer differenzierten Erfassung der kognitiven Fähigkeiten vor allem auch der Persönlichkeit sowie dem soziokulturellen Anregungsmilieu bei der Leistungserbringung einen sehr hohen Stellenwert beimisst. Wie an zwei Falldarstellungen illustriert wurde, ist mit diesem differenzierten diagnostischen Vorgehen Hochleistungsverhalten (bzw. dessen Ausbleiben) gut erklärbar und darauf aufbauend eine Empfehlung von vielfältigen hilfreichen Maßnahmenvorschlägen möglich.

Schlüsselwörter: Hochbegabung, Hochleistung, IQ, Leistungsmotivation, AID 2

ABSTRACT

This paper criticised the traditional IQ-based assessment of high-ability and raised several objections. Instead it introduced a new approach to assessment, the »Viennese diagnostic model of high achievement potential«. Besides a profile analysis of various cognitive components, certain non-cognitive aspects of importance are also to consider. These are, in particular, achievement correlated personality and care-giving variables. Two examples were used in order to illustrate that psychological assessment and consulting along this model succeed very well in explaining the occurrence or absence of cognitive high achievement. Furthermore, it serves to suggest promising treatments.

LITERATUR

- Ackerman, P. L. (1994). Intelligence, attention, and learning: Maximal and typical performance. In D. K. Detterman (Ed.), *Current Topics in Human Intelligence*; Volume 4: Theories of Intelligence (S. 1-27). Norwood: Ablex.
- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- Bradley, R. H. & Caldwell, B. M. (1995). Caregiving and the Regulation of Child Growth and Development: Describing Proximal Aspects of Caregiving Systems. *Developmental Review*, 15, 38-85.
- Butler-Por, N. (1993). Underachieving gifted students. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (S. 649-668). Oxford: Pergamon.
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learning helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Furnham, D., & Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality and Individual Differences*, 37, 943-955.
- Holcher-Ertl, S., Kubinger, K. D. & Hohensinn, C. (2006). Zur Definition von Hochbegabung ist die Höhe des IQ zwar Konvention, aber völlig ungeeignet: Ein neues Diagnosemodell im Spannungsfeld von Hochbegabung und Hochleistung. In B. Gula, R. Alexandrowicz, S. Strauß, E. Brunner, B. Jenull-Schiefer & O. Vitouch (Hrsg.), *Perspektiven psychologischer Forschung in Österreich*. Proceedings zur 7. Wissenschaftlichen Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie (S. 444-451). Lengerich: Pabst.
- Holcher-Ertl, S., Kubinger, K. D., & Hohensinn, C. (2008a). Identifying children who may be cognitively gifted: the gap between practical demands and scientific supply. *Psychology Science Quarterly*, 50, 97-111.
- Holcher-Ertl, S., Kubinger, K. D., & Hohensinn, C. (2008b). Hochbegabungsdiagnostik: HAWIK-IV oder AID 2. *Kindheit und Entwicklung*, 17, 99-106.
- Holcher-Ertl, S., Schubart, S., Kubinger, K. D., & Wilflinger, G. (eingereicht). Intellectual and non-intellectual determinants of high academic achievement – the contribution of personality traits to the assessment of high performance potential. *Personality and Individual Differences*.
- Kubinger, K. D., & Wurst, E. (2000). *Adaptives Intelligenz Diagnostikum – Version 2.1 (AID 2)*. Göttingen: Beltz.
- Kubinger, K. D. (2006). *Psychologische Diagnostik – Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. Göttingen: Hogrefe.

- Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42, 441-451.
- Rohde, T. E., & Thompson, L. A. (2007). Prediction academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35, 83-92.
- Rost, D.H. (2000). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Münster: Waxmann
- Seth, N. K., & Pratap, S. (1971). A study of the academic performance, intelligence and aptitude of engineering students. *Education and Psychology Review*, 11, 3-10.
- Singh, R., & Varma, S. K. (1995). The effect of academic aspiration and intelligence on scholastic success of XI graders. *Indian Journal of Psychometry and Education*, 26, 43-48.
- Subotnik, R. F., Kassan, L., Summers, E., & Wasser, A. (1993). *Genius revisited: High IQ children grown up*. Norwood, NJ: Ablex.
- Subotnik, R. F., & Arnold, K. (2002). Addressing the most challenging questions in education and psychology: A role best suited to longitudinal research. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd rev. ed, S. 243-253). Amsterdam: Elsevier.
- Teichmann, H., Meyer-Probst, B. & Roether, D. (Hrsg.) (1991). *Risikobewältigung in der lebenslangen psychischen Entwicklung*. Berlin: Verlag Gesundheit.
- Weiß, R., & Osterland, J. (1997). *Grundintelligenztest Skala 1 CFT 1, 5., revidierte Auflage*. Göttingen: Hogrefe.
- Weiß, R. (2006). *CFT 20-R Grundintelligenztest Skala 2*. Göttingen: Hogrefe.
- Westhoff, K. & Kluck, M. (2008). *Psychologische Gutachten schreiben und beurteilen* (5. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Winner, E. (1996). *Gifted children – Myths and realities*. New York: Basic Books.
- Wolf, L. (1972). Perceived locus of control and prediction of own academic performance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 38, 80-83.
- Ziffer, R.L. (1992). *Children's self-report and projective inventory*. San Antonio: Psychological Assessment Services.