Pädagogische
Hochschule Weingarten

Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung

Entwicklung und Überprüfung eines situationsspezifischen Modells

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil

der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Vorgelegt von:

Sonja Seiderer, geb. am 02. Juni 1975 in Tettnang

im Februar 2023

Erstgutachter: Professor Dr. Robert Grassinger

Zweitgutachterin: Professorin Dr. Stefanie Schnebel

Vorwort

Ein Promotionsvorhaben im besten Alter, aus langjähriger Schulpraxis heraus, mit länger zurückliegendem Studium, während einer Pandemie und mit Familie im Vordergrund birgt diverse Hürden und bringt viele spannende und überraschende Momente mit sich. Deswegen ergeht an dieser Stelle mein herzlichster Dank an:

Professor Dr. Robert Grassinger und Professorin Dr. Stefanie Schnebel, die meine Arbeit passend zur jeweiligen Situation aufmunternd, kritisch, fordernd, fördernd und dabei immer mit einem offenen Ohr begleitet haben.

Die Schulleitungen, Lehrkräfte, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, die durch ihr Interesse und ihre Bereitschaft, in bereits herausfordernder Situation ihre wertvolle Zeit in eine Datenerhebung zu investieren, wesentlich zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen haben.

Allen Beteiligten im FuN-Kolleg, im Besonderen dem Leitungsteam, den Beirätinnen und Beiräten und den Kollegiatinnen und Kollegiaten, für die konstruktive und bereichernde Zusammenarbeit.

Andrea Kehrer, Carolin Burmeister und Susanne Schmid, die mich durch äußerst wertvollen Austausch, das Mitfühlen in allen Lebenslagen und ihre Freundschaft über den gesamten Promotionsprozess begleitet haben.

Dr. Kristina Götz, Dr. Monique Landberg, Dr. Claudia Queisser und Dr. Bettina Harder für ihre endlose Geduld, mir berufliche Fragen zu beantworten, inhaltliche Rückmeldungen zu geben und dabei den privaten Austausch und das gemeinsame Lachen nicht zu kurz kommen zu lassen.

Jenny und Sara fürs Zuhören, ihr Verständnis, dass meine Zeitfenster während der Schreibphasen etwas eingeschränkt waren und für viele weitere Freundschaftsdienste.

Noah und Tabea für ihre Geduld, wenn mein Geduldsfaden mal wieder nicht so lange war und zeitweise einer Zündschnur glich.

Martin, der dieses Vorhaben ohne Zögern unterstützt hat, bereit war, sich als mein Begleiter in das Abenteuer Promotion und damit ins Ungewisse zu stürzen und alle Konsequenzen geduldig ertragen hat.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung 11

Abkürzungsverzeichnis 13

1 Einleitung 15

2 Beratung

2.1 Was ist Beratung 19

2.1.1 Allgemeine Beratung 19

2.1.2 Pädagogische Beratung 22

2.2 Schulische Beratung 25

2.2.1 Beschreibung schulischer Beratung 25

2.2.2 Schulische Beratungsanlässe 28

2.2.3 Aufgaben schulischer Beratung 30

2.3 Beratungskompetenz von Lehrkräften 33

2.3.1 Kompetenzbegriff 33

2.3.2 Kompetenzmodelle zur Professionalisierung von Lehrkräften 36

2.3.3 Beratungskompetenz von Lehrkräften 41

2.3.4 Modelle zur schulischen Beratungskompetenz 44

2.4 Zusammenfassung und Überblick Beratung 50

3 Beratung bei hoher Begabung

3.1 Konstrukt der Begabung 53

3.1.1 Historische Betrachtung 54

3.1.2 Der Begabungsbegriff im aktuellen Diskurs 56

3.1.3 Begabung als Teilaspekt der Heterogenitätsdebatte in der Schulpraxis 61

3.2 Beratung bei hoher Begabung 64

3.2.1 Anforderungen an Grundschullehrkräfte im Rahmen der Beratung mit Blick auf hohe Begabung 64

3.2.2 Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften mit Blick auf hohe Begabung 67

3.2.3 Schulische Fördermaßnahmen mit Blick auf hohe Begabung 75

3.3 Einflussfaktoren auf Beratung mit Blick auf hohe Begabung 85
3.3.1 Faktor Wissen in Bezug auf (hohe) Begabung 86
3.3.2 Faktor Überzeugungen in Bezug auf Charaktereigenschaften von Kindern bei hoher Begabung 88
3.3.3 Faktor Überzeugungen zu hoher Begabung 95
3.4 Zusammenfassung Beratung bei hoher Begabung 102

4 Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung 103
4.1 Einführung 104
4.2 Dimensionen Beratungskompetenz und Diagnostische Kompetenz 107
4.3 Dimension Wissen 110
4.4 Dimension Einstellung und Überzeugungen 115
4.4.1 Einstellungen 115
4.4.2 Überzeugungen 117
4.4.3 Kompetenzfacetten der Dimension Einstellungen und Überzeugungen 120
4.5 Zusammenfassung theoretische Grundlagen 121

5 Fragestellung und Hypothesen 125

6 Methodik
6.1 Studiendesign 131
6.2 Analysestichproben 133
6.2.1 Beschreibung der Stichproben aus den Pilotstudien 133
6.2.2 Selektion der Grundschullehrkräfte 134
6.2.3 Stichprobenbeschreibung Grundschullehrkräfte 135
6.2.4 Selektion der Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden externer Beratungsstellen für Kinder mit hoher Begabung 139
6.2.5 Stichprobenbeschreibung Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden externer Beratungsstellen für Kinder mit hoher Begabung 140

6.3 Operationalisierung der vier Dimensionen des Kompetenzmodelle 140
6.3.1 Dimension Wissen 141
6.3.2 Dimension Einstellungen und Überzeugungen 156
6.3.2.1 Überzeugungen zu hoher Begabung 156
6.3.2.2 Überzeugungen Charakteristika bei hoher Begabung 159
6.3.2.3 Einstellungen Förderung bei hoher Begabung und Beratung 167
6.3.3 Dimensionen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz 173
6.4 Datenerhebung 191
6.5 Datenaufbereitung 192
6.5.1 Wissenstest zu hoher Begabung und Beratung 193
6.5.2 Skalenbildung Einstellung zu Förderung bei hoher Begabung und Beratung 199
6.5.3 Bildung der Scores für das semantische Differenzials zur Abbildung der Überzeugungen in Bezug auf die Charakteristika bei hoher Begabung 199
6.5.4 Latente Klasseanalyse zur Abbildung der Überzeugungen zu hoher Begabung 200
6.5.5 Bildung der Scores im Situational Judgment Test 203
6.6 Datenanalyse 206
6.6.1 Auswertungsverfahren zur Hypothesenprüfung 206
6.6.2 Allgemeine Voraussetzungsprüfungen 208
6.6.3 Voraussetzungsprüfung für latente-manifeste Modellierung 210
6.6.3.1 Messmodelle Überzeugungen Charakteristika hohe Begabung 211
6.6.3.2 Messmodelle Einstellungen Förderung hohe Begabung und Beratung 213
6.6.3.3 Messmodelle Diagnostische Kompetenz 218
6.6.3.4 Messmodell Beratungskompetenz 221
6.6.4 Umgang mit fehlenden Werten 222
6.6.5 Konstruktvalidierung der verwendeten Instrumente durch Gruppenvergleich 225

7 Ergebnisse
7.1 Dimension Wissen 235
7.1.1 Facette Begabung 235
7.1.2 Facette Charakteristika bei hoher Begabung 237
7.1.3 Facette Förderung bei hoher Begabung 239
7.1.4 Facette Beratung 241
7.2 Dimension Einstellungen und Überzeugungen 243
7.2.1 Facette Begabung 243
7.2.2 Facette Charakteristika bei hoher Begabung 248
7.2.3 Facetten Förderung bei hoher Begabung 251
7.2.4 Facette Beratung 252
7.2.5 Zusammenhänge der Teildimensionen Einstellungen und Überzeugungen 253
7.3 Dimension Diagnostische Kompetenz 254
7.4 Dimension Beratungskompetenz 257
7.5 Zusammenhänge Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz 259
7.6 Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung 259
7.6.1 Postuliertes Modell 260
7.6.2 Alternatives Modell 261
7.6.3 Zusammenhänge innerhalb der Dimensionen / Facetten des Modells 265

8 Diskussion der empirischen Ergebnisse
8.1 Dimension Wissen 269
8.1.1 Facetten Begabung, Charakteristika / Förderung bei hoher Begabung 269
8.1.2 Facette Beratung 274
8.2 Dimension Einstellungen und Überzeugungen 275
8.2.1 Facette Begabung 275
8.2.2 Facette Charakteristika bei hoher Begabung 278
8.2.3 Facetten Förderung bei hoher Begabung und Beratung 280
8.2.4 Zusammenhänge der Teildimensionen Einstellungen und Überzeugungen 282

8.3 Diagnostische Kompetenz 284
8.4 Beratungskompetenz 285
8.5 Zusammenhang Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz 285
8.6 Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung 286
8.6.1 Prüfung zentrale Hypothese 287
8.6.2 Prüfung Nebenhypothesen: Zusammenhänge im Modell 291
8.6.3 Ergänzende Zusammenhänge im Rahmen der alternativen Modellierung 295
8.7 Zusammenfassende Diskussion 297
8.7.1 Überblick 297
8.7.2 Limitationen 302
8.7.3 Implikationen für die Praxis 305

9 Fazit und Ausblick 311

10 Literaturverzeichnis 315

Abbildungsverzeichnis 350

Tabellenverzeichnis 353

Zusammenfassung

Die Diversität schulischer Beratungsanlässe (u.a. Gerich et al., 2014; Grewe, 2015a; Hertel & Schmitz, 2010) stellt Lehrkräfte vor viele Herausforderungen. Um diesen begegnen zu können, benötigen sie Beratungskompetenz (u.a. Baumert & Kunter, 2011; Hertel, 2009; Sauer, 2019). Die Zahl der Studien, die sich mit allgemeiner schulischer Beratungskompetenz auseinandersetzen ist gering (Hertel, 2017), gleichzeitig zeigen erste Befunde die Mehrdimensionalität schulischer Beratungskompetenz (Bruder et al., 2010; Bülow, 2018; Gerich et al., 2015; Hertel 2009). Bisher wenig erforscht ist, ob auf Grund der Unterschiedlichkeit in den Beratungsanlässen schulische Beratungskompetenz auch situationsspezifisch zu betrachten bzw. zu modellieren ist. Strasser (2020a) postuliert das Erfordernis spezifischer Kompetenzfacetten bezogen auf die jeweiligen Beratungssituationen. Dies steht in Einklang mit den Ergebnissen der Kompetenzforschung, die zeigen, dass Kompetenzen mehrdimensional und situationsspezifisch zu betrachten sind (u.a. Blömeke et al., 2015) und situationsspezifische Handlungssituationen spezifisches Wissen und Fähigkeiten erfordern (u.a. Buiskool & Broek, 2012).

Eine schulische Beratungssituation, für die ein solches Modell denkbar wäre, stellt die Beratung bei hoher Begabung dar. Es handelt sich dabei um eine nicht alltägliche, jedoch relevante Beratungssituation (Müller-Oppliger, S., 2021; Nguyen & Sliwka, 2021), die im Besonderen Grundschullehrkräfte adressiert (Hannig & Koop, 2016; Koop et al., 2015; Rothenbusch, 2016). Ziel dieser Arbeit war es daher, ein situationsspezifisches Modell für die Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung zu entwickeln und zu validieren. Unter Berücksichtigung theoretischer und empirischer Grundlagen wurde ein 4-dimensionales Modell postuliert, welches die Dimensionen Wissen, Einstellungen und Überzeugungen, Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz mit jeweils relevanten Kompetenzfacetten (z. B. Förderung und Charakteristika bei hoher Begabung) einschließt.

Präsentiert werden in dieser Studie die Ergebnisse aus einer Online-Befragung von Grundschullehrkräften zur Überprüfung des postulierten Modells. Zur Validierung der z. T. eigenständig entworfenen Instrumente wurde eine zweite Stichprobe, bestehend aus Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden externer Beratungsstellen für hohe Begabung, erhoben. Entsprechend der Mehrdimensionalität des Modells und den Erfordernissen zur Kompetenzmessung erfolgten die Erhebung und die anschließenden Auswertungen multimethodal. Konkret wurde ein Wissenstest zur Erhebung der Dimension Wissen eingesetzt, welcher über ein

nominales IRT Modell (Bock, 1972) ausgewertet wurde. Die Dimension Einstellungen und Überzeugungen wurde anhand persönlicher Einschätzungen in Form eines Fragebogens, eines semantischen Differenzials und eines bipolaren Fragebogens operationalisiert. Während die Auswertung des semantischen Differenzials und des Fragebogens zur Selbsteinschätzung über Scores bzw. Mittelwerte erfolgte, wurde der aus Single-Items bestehende bipolare Fragebogen über eine latente Klassenanalyse ausgewertet. Die Überprüfung der Dimensionen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz erfolgte mittels eines Situational Judgment Tests, ausgewertet über einen Vergleich der Antwortoptionen mit den Bewertungen von Expert*innen. Im Anschluss an die Datenaufbereitung wurde eine Analyse anhand einer Strukturgleichungsmodellierung durchgeführt.

Die Ergebnisse stärken die Annahme, dass die Beratung von Kindern mit hoher Begabung durch Grundschullehrkräfte situationsspezifisch zu betrachten ist. Gleichzeitig zeigten sich Verschiebungen im Vergleich zu allgemeinen Modellen schulischer Beratungskompetenz, die dem postulierten Modell zugrunde gelegt wurden (Gerich et al., 2015). So scheint der Perspektivwechsel nicht einer Diagnostischen Kompetenz immanent zu sein, sondern eine eigene Kompetenzfacette darzustellen. Zudem ergeben sich aufgrund des vorliegenden Ergebnisses Hinweise auf eine mögliche Existenz weiterer situationsspezifischer Modelle schulischer Beratungskompetenz. Dies hat wiederum Konsequenzen für die Anforderungen in anlassbezogenen Beratungssituationen für Grundschullehrkräfte, die kritisch diskutiert werden müssen und vertiefende Forschung zu situativer Beratungskompetenz implizieren.

Abkürzungsverzeichnis

AIC	Akaike Information Criterion
BIC	Bayesian Information Criterion
CFA	Confirmatory factor analysis
CFI	Comparative fit-Index
DWLS	Diagonally weighted least squares
ICC	Intra-Class-Correlation
MAR	Missing at random
MCAR	Missing completely at random
ML	Maximum likelihood
MNAR	Missing not at random
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
RMSR	Root Mean Square Residual
SEM	Structural equation model
SRMR	Standardized Root Mean Square Residual
WLS	Weighted least squares
WLSMV	Weighted least squares with adjusted χ^2-test-statistics for means and variances

1 Einleitung

„Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“ lautet der Titel des Forschungs- und Nachwuchskollegs der Pädagogischen Hochschulen Schwäbisch-Gmünd und Weingarten, in welches dieses Forschungsprojekt eingebunden ist. Ziel dieses vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg geförderten Kollegs ist es, in zwei Phasen unter einer systemischen Perspektive die grundlegenden Voraussetzungen für eine optimierte und weitreichende Förderung von Grundschüler*innen empirisch zu untersuchen (Phase 1) und diese Ergebnisse der Entwicklung von Maßnahmen zur Schulentwicklung auf verschiedenen Ebenen an Grundschulen zugrunde zu legen (Phase 2) (Hodaie et al., 2018). Die gesamte Projektlaufzeit beträgt sechs Jahre und das Teilprojekt zur Erforschung der Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung ist in der ersten Phase verortet. Mit der Fokussierung der Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften wird dabei eine wesentliche Kompetenz derselben in den Blick genommen, die ein relevanter Aspekt für das Gelingen von Beratung ist (u.a. Bruder et al., 2010; Gerich et al., 2015; Hertel, 2009; Sauer, 2019) und somit zu einer bestmöglichen Förderung der Kinder bedeutsam beiträgt.

Adressat*innen schulischer Beratung sind Schüler*innen, Eltern und Lehrpersonen. Die Beratungsanlässe sind vielfältig und bilden ein großes Spektrum über Fragen zu Leistungsstand, Fördermöglichkeiten, Verhaltensproblemen, Schullaufbahnberatung, kollegialer Beratung, Unterrichtsgestaltung, Gestaltung von Lehrprozessen, Schulentwicklung, bis hin zu privaten, persönlichen oder auch familiären Problemen ab (u.a. Gerich et al., 2014; Grewe, 2015a; Hertel & Schmitz, 2010; Maier-Gutheil, 2016; Schnebel, 2017). Wird bei der Vielfalt der aufgeführten Beratungsanlässe berücksichtigt, dass Beratung dazu beitragen soll, „…das verfassungsmäßig garantierte Recht des jungen Menschen auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung zu verwirklichen…“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2000, S. 333) und gleichzeitig in erster Instanz Aufgabe „… jeder Lehrerin und jeden Lehrers“ ist (ebd., S. 333), dann wird deutlich, dass Anforderungen an schulische Beratung für die einzelnen Lehrpersonen umfassend, vielfältig und doch klar umschrieben sind. Dabei werden die Anforderungen oft denen professioneller Beratung gleichgesetzt (u.a. Bennewitz & Wegner, 2020; Sauer, 2019), auch wenn strukturell bedingte Gegebenheiten schulisches Beratungshandeln eingrenzen (Bennewitz, 2016) und grundlegende Elemente

professioneller Beratung[1] nur schwer, bzw. begleitet von Asymmetrien, beachtet werden können (Gartmeier, 2018). Um diesen Anforderungen und der großen Vielfalt schulischer Beratungsanlässe begegnen zu können, erfordert es einer systematischen Konzeptualisierung von Beratung bzw. Beratungskompetenz. Allgemeine schulische Beratungskompetenz war bereits Gegenstand diverser Studien, in denen auch verschiedene Modelle entwickelt und überprüft wurden (u.a. Bülow, 2018; Bruder et al. 2010; Gerich et al., 2015; Hertel, 2009). Strasser (2020a) äußert jedoch Zweifel an der Existenz einer allgemeinen, schulbezogenen Beratungskompetenz und führt an, dass „von verschiedenen, beratungsrelevanten Kompetenzen auszugehen“ (S. 284) sei. Unter weiterer Berücksichtigung der Überlegungen von Buiskool und Brook (2012), die anmerken, dass spezifische Handlungssituationen (hier: Beratungssituationen) spezifisches Wissen und spezifische Fähigkeiten erfordern, erschien es denkbar, unter der Vielzahl schulischer Beratungsanlässe mit großem, inhaltlichem Spektrum (u.a. Gerich et al., 2014; Grewe, 2015a; Hertel & Schmitz, 2010), einen Anlass in Hinblick auf eine mögliche situationsspezifische Beratungskompetenz zu fokussieren.

Beratung im Kontext hoher Begabung stellt eine solche, für die Grundschule relevante Beratungssituation, dar (Müller-Oppliger, S., 2021; Nguyen & Sliwka, 2021), in die Grundschullehrkräfte verstärkt im Rahmen ihrer Profession eingebunden sind. Während eine Vielzahl von Publikationen sich mit allgemeiner Beratung bei hoher Begabung beschäftigt (u.a. Colangelo, 2003; Grassinger, 2009; Hannig & Koop, 2016; Hany, 2007; Jakob, 2016; Preckel & Eckelmann, 2008; Wood, 2010; Ziegler et al., 2012), ist bisher wenig über die spezifische Beratung bei hoher Begabung in der Grundschule durch Lehrkräfte bekannt. Klar ist, dass Beratung bei hoher Begabung andere Erfordernisse als allgemeine Beratung mit sich bringt (Koop et al., 2015; Peterson, 2007, 2015; Wood, 2010). Welche dies sind und inwieweit Lehrkräfte dieser Beratungssituation kompetent begegnen können, ist bisher wenig erforscht.

Ziel der vorliegenden Studie war es deshalb zunächst, ein Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung zu entwickeln, in welchem aus Theorie und Empirie entwickelte Dimensionen postuliert wurden, die diese Erfordernisse abbilden. Anschließend sollte dieses Modell empirisch validiert werden. Dabei wurde, wie für Kompetenzerfassungen häufig üblich und notwendig (u.a. Blömeke et al., 2015; Buiskool & Broek,

[1] Dazu zählen Unabhängigkeit/Neutralität der Beratenden; Autonomie/Freiwilligkeit der Ratsuchenden, Gleichrangigkeit in der Beratungssituation, klarer zeitlicher Rahmen, Beziehungsgestaltung, usw. (u.a. Grewe, 2015b; Hempel et al., 2017; Honal & Schlegel, 2002).

2012; Kaiser et al., 2017) auf verschiedene Erhebungs- und Auswertungsmethoden zurückgegriffen, um die zentrale Hypothese mit Hilfe einer Strukturgleichungsmodellierung zu überprüfen.

In Teil eins der Arbeit wird die aus Theorie und Empirie geleitete Modellerstellung dargestellt. Nach der Einleitung (Kapitel 1) wird im zweiten Kapitel die Beratung, mit Fokus auf schulischer Beratung und Beratungskompetenz, in den Blick genommen. Im dritten Kapitel wird die Beratung bei hoher Begabung als spezifische Beratungssituation betrachtet. Dabei liegen besondere Schwerpunkte auf den Anforderungen zur Beratung bei hoher Begabung im schulischen Umfeld und den vorliegenden Faktoren, die diese wesentlich beeinflussen. Im vierten Kapitel werden die Erkenntnisse aus den beiden ersten Kapiteln zusammengeführt und das postulierte Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung mit den angenommenen Dimensionen und deren Facetten wird ausführlich präsentiert. Die sich daraus ergebenden Fragestellungen und Hypothesen werden im fünften Kapitel beschrieben und leiten somit in den empirischen Teil der Arbeit über, bevor im anschließenden sechsten Kapitel die Methodik der Studie mit ihrem Design, den verwendeten Instrumenten, der Datenaufbereitung und -analyse vorgestellt werden. Daran schließt sich die Ergebnispräsentation im siebten Kapitel an. Beendet wird die Beschreibung der Studie mit der Diskussion der Ergebnisse im achten Kapitel und einem Ausblick auf mögliche Desiderate mit abschließendem Fazit in Kapitel neun.

2 Beratung

Beratung wird vielfach als notwendige Antwort auf spezifische Problemsituationen benannt (Engel et al., 2014; McLeod, 2011; Strasser, 2021). Dabei betonen verschiedene Autor*innen (u.a. Bruder et al., 2014; Engel et al., 2014; Grewe, 2005; McLeod, 2011; Nittel, 2016; Schnebel, 2017; Strasser, 2020a) die Notwendigkeit einer Abgrenzung von Laienberatung bzw. alltäglicher Beratung und professionaler Beratung. Denn unter Beratung kann sowohl das konzeptlose „Rat geben" verstanden werden (Nußbeck, 2019), als auch die Vermittlung von Informationen, Anleitung von Entscheidungen oder Hilfe zur Selbsthilfe (Strasser, 2020a) auf unterschiedlicher professioneller Ebene.

Im Folgenden werden verschiedene Bereiche der Beratung betrachtet. Nach kurzer Einführung (Kapitel 2.1) schließt sich im zweiten Kapitelteil (Kapitel 2.2) eine intensive Auseinandersetzung mit schulischer Beratung als Teilgebiet allgemeiner Beratung an. Der Schwerpunkt im dritten Kapitelteil (Kapitel 2.3) liegt auf der Beschreibung und Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften.

2.1 Was ist Beratung

In diesem ersten Kapitelteil erfolgt eine genauere Einordnung der Beratung in Bezugswissenschaften, eine Beschreibung des allgemeinen Beratungsbegriffes und ein Einblick in den Bereich pädagogischer Beratung.

2.1.1 Allgemeine Beratung

Laut McLeod (2011) verkörpert Beratung eine Zusammenführung von Ideen aus Wissenschaft, Philosophie, Religion und Kunst. Diese sehr weitgefasste Einordnung von Beratung zeigt, dass Beratung sich vieler Disziplinen bedient und gleichzeitig in vielen Disziplinen eine Rolle spielt. Dabei führt er an, dass es nicht möglich sei, eine Annäherung an Beratungsmethoden nur über einen ausschließenden Zugang zu wählen. Hinweise auf die Notwendigkeit interdisziplinärer Zusammenarbeit im Zusammenhang mit Beratung finden sich auch bei Nestmann et al. (2014) bezogen auf die Disziplinen Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Philosophie und andere, wobei gleichermaßen deren Eigenständigkeit zu berücksichtigen sei. Sie fokussieren dabei eher die Sozialwissenschaften, während Nittel (2016) Beratung als Gegenstandsbereich zusätzlich zu Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft als auch der Linguistik, Wirtschaftswissenschaften und Rechtswissenschaften zuordnet, jeweils bezugnehmend auf entsprechende Fachautor*innen. Beratung lässt sich folglich vielen Disziplinen zuordnen bzw. unterliegt

deren Einflüssen. Eine Eingrenzung auf wenige Disziplinen lässt sich lediglich vornehmen, wenn Beratung selbst enger gefasst wird, wie sich in den Kapiteln zu pädagogischer Beratung (Kapitel 2.1.2) und Schulberatung (Kapitel 2.2) zeigen wird.

Mit der Multidimensionalität und Interdisziplinarität von Beratung, welche wiederum in vielen Lebensbereichen und deren Kontextbezug eine Rolle spielt, geht die Problematik der Konzeption einer eigenen Beratungstheorie einher (Krause, 2003). So berichtet McLeod (2011), dass Karasu in seinem Artikel im American Journal of Psychiatry von 1986 von der Beobachtung von über 400 Modellen zu Beratung/Psychotherapie spricht. McLeod (2011) selbst geht in seinen Ausführungen zu Beratung von 10 grundlegenden Schlüsselannahmen aus, mit deren Hilfe er Beratung unter Berücksichtigung verschiedener Faktoren wie z.B. dem Beratungsprozess, der Rolle der Beteiligten und des Beratungskontextes beschreibt. Dabei legt er folgende Definition zugrunde:

> Counselling is a purposeful, private conversation arising from the intention of one person to reflect on and resolve a problem in living, and the willingness of another person to assist in that endeavour. (McLeod, 2011, S. 6)

Mit dieser Definition nimmt er bewusst beide Beteiligten an Beratung (Ratgebende und Ratsuchende) und deren Intentionen in den Blick, was bei Definitionen, welche die Profession fokussieren, oft übersehen werde (ebd.). Eine ähnliche Perspektive auf Beratung nehmen im deutschsprachigen Raum z.B. Schwarzer und Buchwald ein:

> Beratung ist eine kurzfristige soziale Interaktion zwischen Ratsuchenden und Beratenden, bei der dem Ratsuchenden Unterstützung zur Bewältigung seines Problems angeboten wird. Sowohl bei lebenspraktischen Fragen als auch in psychosozialen Krisen erarbeiten Ratsuchende und Beratende gemeinsam kognitive, emotionale und praktische Problemlösungen.
> (Schwarzer & Buchwald, 2006, S. 578)

Sie beschreiben ebenfalls die Beteiligung sowohl der Ratsuchenden als auch der Beratenden, ein Schwerpunkt liegt auf der gemeinsamen Lösungsfindung. Nestmann, Sickendiek und Engel hingegen weisen auf die Vielschichtigkeit von Beratung hin und nehmen die Unterstützung und Hilfe durch den Berater in den Blick:

> Beratung ist eine vielgestaltige, sich ständig verändernde und durch viele interne und externe Einflussfaktoren bestimmte professionelle Hilfeform. Sie unterstützt in variantenreichen Formen bei der Bewältigung von Entscheidungsanforderungen, Problemen und Krisen und bei der Gestaltung individueller und sozialer Lebensstile und Lebensgeschichten.
> (Nestmann et al., 2014, S. 599)

Den prozesshaften bzw. handelnden Charakter von Beratung in verschiedenen Kontexten betont Maier-Gutheil (2016) in ihrer Beschreibung, die auch die Unterscheidung von Beratung als transitiv oder reflexiv miteinschließt:

> Beraten ist eine Aktivität, die zum Grundrepertoire menschlicher Handlungsformen zählt. Sie kann in transitiver (jemanden beraten) und reflexiver (sich beraten) Form sowohl in alltagsweltlichen Zusammenhängen (unter Freunden, in der Familie) als auch in professionellen Kontexten vorkommen (z.B. in der Schule, der sonderpädagogischen Förderstelle, der Weiterbildungseinrichtung oder der schamanischen Praxis) und sich an Personen oder Organisationen richten. (Maier-Gutheil, 2016, S. 18)

Dabei wird Beratung in alltäglichen Zusammenhängen explizit eingeschlossen, was nicht von allen Autor*innen so gesehen wird, worauf im folgenden Kapitel noch ausführlicher eingegangen wird. Auf die Grenzbereiche von Beratung bezüglich Beeinflussung einerseits und Hilfe zur Selbsthilfe andererseits geht u.a. Mutzeck (2008) in seiner Beschreibung ein und betont ebenfalls, wie schon anderweitig gesehen, dass Beratung zur Problemlösung beitragen soll.

> Beratung als eine Form erzieherischen Handelns bewegt sich zwischen den Polen einer gezielten Beeinflussung und direkten Lenkung einerseits und einer Selbststeuerung und Hilfe zur Selbsthilfe andererseits. Sie dient der Beantwortung einer Frage oder der Klärung und ggf. Lösung eines Problems. Die letztliche Entscheidung über das »Ob« und das »Wie« der Ausführung des Beratungsergebnisses liegt beim Ratsuchenden. (Mutzeck, 2008, S. 14)

Auch er stellt die Ratsuchenden eher in den Vordergrund als die Ratgebenden, indem er sie in die Beschreibung einbindet, wie von McLeod (2011) gefordert, und ihnen die letztendliche Entscheidung über die Umsetzung der erarbeiteten Lösungsmöglichkeiten zubilligt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in den aufgeführten Beschreibungen Beratung jeweils innerhalb abgrenzender Parameter interpretiert wird: Beratung ist Handlung/Interaktion, die von den Beteiligten (Personen/Organisationen als Ratsuchende/Ratgebende) als Wunsch/Möglichkeit der Unterstützung/Problemlösung bei Entscheidungen/Krisen in Alltag/professionellen Situationen angesehen wird. Dabei sind die Übergänge zwischen den einzelnen Parametern fließend und vielfältig und es wird auch die notwendige, aktive Teilnahme der Ratsuchenden in den Blick genommen. Schnebel (2017) betont das Verständnis von Beratung als Möglichkeit zum Umgang mit Problemen und Schwierigkeiten als Gemeinsamkeit der von ihr zusammengefassten Definitionen. Sie beschreiben das Ziel, die Ratsuchenden in einer Weise zu unterstützen, die es ihnen ermöglicht, ihre Probleme in eigener Verantwortung zu lösen. Dies deckt sich mit den Beobachtungen von Nußbeck (2019), die in den von ihr beschriebenen Definitionen einen Fokus auf die zwei gemeinsamen Punkte Unterstützung und Hilfe von Ratsuchenden bei der Problemlösung (1) und die dafür notwendige Beteiligung derselben am Prozess (2) vorfindet. Beide betonen die interaktive, kommunikative Prozesshaftigkeit von Beratung. Letzteres ist auch bei der Zusammenfassung von Krause (2003) als wesentliche Komponente von Beratung beschrieben, ergänzend zu den Komponenten Berater/Beraterin und Klient/ Klientin.

Nach der Darstellung diverser Beschreibungen allgemeiner Beratung und deren Zusammenfassung erfolgt im nächsten Kapitel eine erste, notwendig Eingrenzung des Beratungsbegriffes auf die pädagogische Beratung.

2.1.2 Pädagogische Beratung

Krause (2003) erkennt drei Gruppen von Anlässen für die pädagogische Beratung. Eine Anlassart sei im Informationsbedarf (1) von Ratsuchenden zu sehen, z.B. im Hinblick auf bestimmte Entwicklungsetappen und damit verbundene Übergänge, wie dem auf weiterführende Schulen im Anschluss an die Grundschule. Inadäquate Belastungen bzw. Entlastungen (2) stellen die zweite Gruppe von Anlässen dar. Sie können (müssen jedoch nicht) zu einer Destabilisierung führen, der dann u.a. über Hilfe zur Selbsthilfe durch Beratung entgegengewirkt werden soll. Als dritte Gruppe von Beratungsanlässen nennt Krause den Bereich der Prävention (3). Dabei nimmt er die Voraussetzungen in den Blick, die dazu führen, bestimmte Probleme nicht

entstehen zu lassen. Als Beispiele führt er die Gesundheitsberatung im Bereich des Umgangs mit Stress an.

Auch wenn die beschriebenen Anlässe vermeintlich nicht ausschließlich der pädagogischen Beratung zuzuschreiben sind, so stellen sie doch typische Gegebenheiten derselben dar. Da pädagogische Situationen über ihre Unbestimmtheit definiert sind (Maier-Gutheil, 2016; Nestmann & Sickendiek, 2013), bleibt der Ausgang des jeweiligen Beratungsprozesses offen. Lediglich durch die rekonstruktive Erforschung können konstitutive Elemente der pädagogischen Beratung verallgemeinert werden (Maier-Gutheil, 2016). Sie kann diesbezüglich unter verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Maier-Gutheil (2016) rekonstruiert drei Positionen, die jeweils verschiedenen Autoren zugeordnet werden können und die versuchen „Pädagogische Beratung“ zu definieren.

Die phänomenologisch argumentierende Perspektive (u.a. Gröning, 2011) sieht die Grundlinie pädagogischer Beratung zwischen Erklären und Diagnostizieren (Gröning, 2011) und Verstehen und Bilden. Auswirkungen dieser variierenden Ausrichtungen auf das Beratungshandeln seien in unterschiedlichem Ausmaß erkennbar (ebd.).

Die strukturtheoretische Perspektive stellt sich bezüglich pädagogischer Beratung der Frage, was das Pädagogische an Beratung ist (Dewe & Winterling, 2005). Als grundlegend bezeichnen die Autoren dabei das methodisch kluge Handeln der pädagogisch Beratenden. Dabei gelingt es in der Beratung, den Ratsuchenden den gewünschten Rat zu erteilen, ohne dabei handlungshemmend zu agieren, indem durch Vermittlung handlungsaufbauenden Wissens die Möglichkeit zur Lösungsgenerierung ermöglicht wird. Sie verneinen dabei nicht, die gegebenenfalls zeitweilige asymmetrische Struktur einer Beratung, sondern erkennen in ihrer positiven Bewältigung die Fähigkeit, pädagogisch zu handeln.

Die feldbezogene Perspektive in Bezug auf Krause (2003) geht von vier Kennzeichen pädagogischer Beratung aus: der Beratungsbedarf ist einem pädagogischen Handlungsfeld zuzuordnen (1), er steht im Zusammenhang mit Lernprozessen (2), das Umfeld der Ratsuchenden (und der Beratenden) wird systemisch in den Blick genommen (3) unter Berücksichtigung bzw. Aktivierung vorhandener Ressourcen (4).

Allen Zugängen ist gemein, dass pädagogische Beratung als dialogischer, verstehender und Lernen ermöglichender Prozess betrachtet wird (Maier-Gutheil, 2016), mit jeweils unterschiedlicher theoretischer Annäherung. Dabei wird ein defizitärer Zugang abgelehnt und der

Fokus auf Lösungsorientierung gelegt, um den Ratsuchenden Alternativen zu bisherigen Vorgehensweisen zu bieten (Dewe & Winterling, 2016). Besonders jedoch im Grundverständnis des dialogischen und empathischen Miteinanders liegt das Potenzial für Rollenkonflikte/Systemkonflikte innerhalb pädagogischer Beratung. Einerseits sei nach Gröning (2011) eine vertrauliche Gesprächsatmosphäre notwendig und andererseits entstehe durch die amtliche Seite des Gesprächs eine Doppeldeutigkeit, die die Beratung beeinträchtige, da u.U. festzuhaltende Gesprächsinhalte konträr zur Interessenslage der Ratsuchenden stehen können. Sie fordert, dieses Defizit pädagogischer Beratung in Form der Rollen- bzw. Systemkonflikte verstärkt aufzuarbeiten und zu klären, je mehr pädagogische Beratung funktional in den entsprechenden Systemen (z.B. Schul-, Sozial- und Gesundheitssystem) eingebunden sei.

Gröning (2011) betont, dass es zusätzlich zu entstehenden Rollenkonflikten notwendig sei, die mit der Beratung in Verbindung stehende Möglichkeit der Ausübung von Macht, zu betrachten. So können verschiedene Gesprächs- bzw. Fragetechniken einerseits zur Mündigkeit und Selbsthilfe führen, andererseits seien Beratende auch in der Lage, mit Hilfe dieser Techniken Macht über die Ratsuchenden auszuüben, lediglich das ethische Commitment der Beratenden stehe dem entgegen (ebd.). Dies wird im Besonderen zu berücksichtigen sein, wenn im folgenden Kapitel Beratung als Teil des unterrichtlichen Handelns in den Blick genommen wird und somit neben Handlungen wie beurteilen, leiten und lenken von derselben Person durchgeführt wird (ebd.).

Als Konsequenz dieser Implikationen, beschreibt Gröning (2011) die Beratung durch einen Pädagogen/eine Pädagogin folgendermaßen:

> Wie ein Pädagoge oder eine Pädagogin berät, ist nicht nur eine Frage der Anwendung explorativer, verstehender, therapeutischer oder systemischer Techniken, sondern vor allem eine Frage des Menschenbildes, der Institutionskenntnis, ihre Widersprüche eingeschlossen und darauf aufbauend des Kontraktes und der advokatorischen Haltung. (S. 11)

Dies gibt Hinweise darauf, dass für eine Betrachtung schulischer Beratung durchaus u.a. grundlegende Techniken als mögliche Elemente einer Beratungskompetenz in den Blick genommen werden sollten, Fragen zu institutionellen Vorgaben und der Haltung der beteiligten Personen aber ebenso von Relevanz sind.

2.2 Schulische Beratung

Eltern signalisieren höheren Gesprächs- und Beratungsbedarf und geben den Wunsch an, zu bestimmten Themen beraten zu werden (u. a. Gerich et al., 2014; Hertel, 2009, 2017; Schnebel, 2017; Wild, 2003). Dies ist einerseits durch die stärkere Einbindung von Eltern in Entscheidungen bezüglich der Schullaufbahn und der Veränderung der Schullandschaft[2] begründet (Gerich et al., 2014; Hertel et al., 2019; Sauer, 2019; Schnebel, 2017; Schwarzer und Posse, 2005), andererseits führen auch gesellschaftliche Vielfältigkeit in Form veränderter familiärer Konstellationen oder unterschiedlicher Kulturen (Hertel, 2016), ansteigende Komplexität der Umwelt, Vielgestaltigkeit individueller Werteeinstellungen und gesellschaftlicher Normen und gesteigerte Forderung an die persönliche Leistungsfähigkeit zu erhöhtem Beratungsbedarf (Hoffmann, 2012). Gleichzeitig schreibt die Wissenschaft, durch die Einordnung schulischer Beratung als Teilaspekt professionellen Lehrendenhandelns (u. a. Baumert & Kunter, 2006; KMK, 2004; König et al., 2012), dieser einen höheren Stellenwert zu. Die damit verbundene Erwartung notwendiger Professionalisierung (Bennewitz & Wegner, 2020; Hertel, 2009) ist jedoch in der Praxis aus Sicht der betroffenen Lehrkräfte nicht in ausreichendem Maß vorhanden (u. a. Bruder et al., 2014; Hertel & Schmitz, 2010; Wild, 2003). Im folgenden Kapitel wird schulische Beratung beschrieben und professionstheoretisch verortet. Dabei werden Adressaten, Anlässe und Beratungsebenen im schulischen System benannt, die Notwendigkeit domänenspezifischer schulischer Beratung dargelegt und Aufgaben schulischer Beratung in den Blick genommen.

2.2.1 Beschreibung schulischer Beratung

Als Ausgangsdisziplinen schulischer Beratung sind Soziologie, Erziehungswissenschaft und Psychologie zu nennen. Somit ist das Feld eingegrenzter als bei der Zuordnung allgemeiner Beratung (s. Kapitel 2.1.1) beschrieben. Wie Schnebel (2017) in ihrer Übersicht darstellt, greift Schulische Beratung auf weitere Bezugsdisziplinen zurück, die sich jeweils innerhalb der drei genannten Ausgangsdisziplinen einordnen lassen:

[2] So wurde in Baden-Württemberg mit dem Schuljahr 2012/2013 die verbindliche Grundschulempfehlung abgeschafft und mit der Gemeinschaftsschule eine neue Schulart in die bereits vorhandene dreigliedrige Struktur im Sekundarschulbereich integriert.

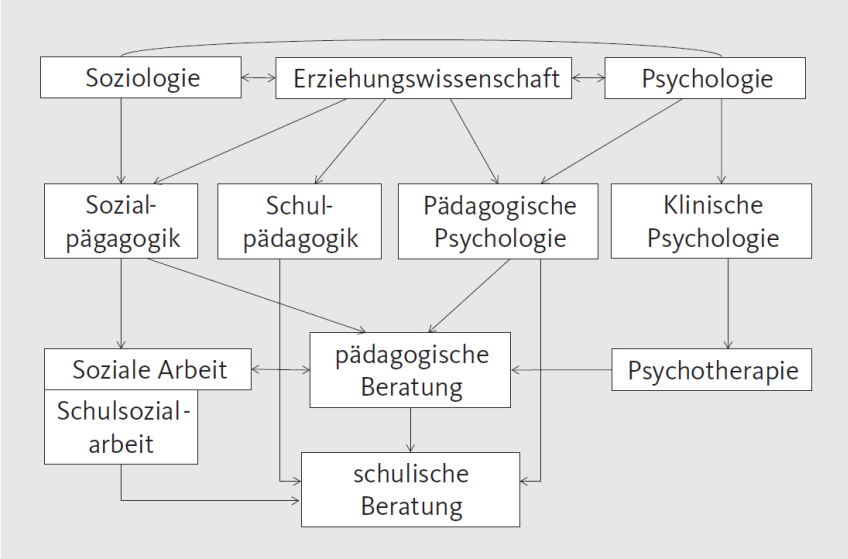


Abbildung 1: Bezugsdisziplinen schulischer Beratung (Schnebel, 2017, S. 33)

Schulische Beratung steht demnach in direkter Verbindung zu Schulpädagogik und Pädagogischer Psychologie als wissenschaftlichen Disziplinen, sowie pädagogischer (z.T. auch pädagogisch-psychologischer) Beratung und Schulsozialarbeit als Teildisziplinen von Sozialpädagogik und Pädagogischer Psychologie. Keine direkte Verbindung findet sich zur Psychotherapie, denn entsprechend der Abgrenzung allgemeiner Beratung von Therapie[3] schließt auch der schulische Beratungsauftrag pathologische Problemstellungen aus (Hertel & Schmitz, 2010). Gleichzeitig erfolgt dennoch eine Orientierung an psychologischen Beratungsansätzen[4], was sich durch Inhalte psychologischer Fachbereiche erklären lässt, die für schulische Beratung ebenfalls relevant sind. Dazu zählen laut Hoffmann (2012) die diagnostischen Instrumente und das Wissen über Veränderungsprozesse der klinischen Psychologie, das Wissen über menschliche Unterschiede durch die Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie, die Bedingungen und Erkenntnisse der Psychologie des Lernens und Denkens und die Einblicke in den Umgang mit Gruppen, Systemen und Institutionen und in Kommunikationsprozesse der Sozialpsychologie.

Die Konkretisierung von Zielen und der Gestaltung pädagogisch-psychologischer Beratung ist in Abhängigkeit des jeweiligen pädagogischen Feldes zu sehen, in dem sich Beratung bewegt (Strasser und Gruber, 2003). Somit sind die Ziele und die Gestaltung schulischer Beratung, als Teil pädagogisch-psychologischer Beratung (s. Abbildung 1), vom pädagogischen Feld Schule

[3] Wie u.a. bei Maier-Gutheil (2016) und Schnebel (2017) dargestellt.
[4] Ein Überblick findet sich u.a. bei Ertelt und Schulz (2019), Fittkau (2003), Hertel (2009), McLeod (2011), Nußbeck (2019), Rechtien (1998), Schnebel (2017) und Schwarzer und Buchwald (2006).

abhängig – mit den jeweils vorliegenden systemischen Rahmenbedingungen, den handelnden Akteur*innen und den thematischen Schwerpunkten/Beratungsanlässen. In der Berücksichtigung dieser vielen, unterschiedlichen Komponenten liegt die Besonderheit und auch die Schwierigkeit schulischer Beratung. Denn sie bringen viele Einschränkungen mit sich, die zentrale Elemente schulischer Beratung, wie sie u. a. Hempel et al. (2017) oder Honal & Schlegel (2002) beschreiben (z. B. Freiwilligkeit, Beraterneutralität, klarer zeitlicher Rahmen, Beziehungsgestaltung…), nur schwer oder u. U. auch gar nicht möglich machen.

Die Vielzahl der Komponenten schulischer Beratung führt zu einer Vielzahl an Definitionen und Beschreibungen derselben. Laut Schnebel (2017) lassen sich in all diesen verschiedenen Definitionen jedoch auch Gemeinsamkeiten erkennen wie (1) Beratung als Weg mit Problemen / Schwierigkeit umzugehen, (2) Beratung als (sich wiederholenden) Prozess, der (3) immer in Interaktion erfolgt und (4) das Ziel hat, die Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeit des/der Ratsuchenden zu verbessern. Diese genannten Gemeinsamkeiten finden sich auch in der Definition von Sauer (2019), in die einerseits verschiedene, vorhergehende Definitionen und andererseits einschlägige Publikationen und Forschungsergebnisse einflossen:

> Beratung in Schule und Unterricht versteht sich als eine Gesprächssituation zwischen mindestens einer ratsuchenden Person (Schülerin/Schüler, Elternteil, Kollegin/Kolleg) und einer/einem schulischen Beraterin/Berater. Das Ziel dieses von beiden Seiten aktiv gestalteten Beratungsprozesses ist es, Handlungsmöglichkeiten für den Umgang mit einem aktuellen schulischen Problem zu erschließen. Dies geschieht durch die Verbindung von Prozess- und Expertenberatung. Schulische Beratung beruht auf einer feldunspezifischen Kompetenzbasis und einer handlungsfeldspezifischen Wissensbasis der beratenden Person und wird deshalb der professionellen Beratung zugeordnet. (S. 644)

Somit zeigt sich auch im schulischen Beratungskontext die Doppelverortung von Beratung nach Engel (2014), in einerseits Beratungs- und Interaktionswissen (hier: feldunspezifische Kompetenzbasis) und andererseits Handlungsspezifischem Wissen. Anforderungen an schulische Beratung sind klar umschrieben und werden, wie oft in der Literatur zu finden, denen professioneller Beratung gleichgesetzt (u. a. Bennewitz & Wegner, 2020). Beratung in der Schule wird jedoch meist, zumindest in erster Instanz, von Lehrkräften geleistet (Bruder et al.,

2010; Hertel & Schmitz, 2010; Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2000; Sauer, 2019; Schnebel, 2017; Schwarzer & Buchwald, 2006). Diese manifestieren in der Regel ihre Beratung nicht innerhalb eines Beratungskonzeptes, wie bei professionellen Berater*innen im Sinne ausgewiesener und stark formalisierter Beratung üblich (Sickendiek et al., 2008; s. a. Kapitel 2.1), sondern greifen eher auf eklektisch-integratives Beratungshandeln (ebd.) zurück, in dem sie aus ihnen bekannten Beratungsmethoden/-konzepten die zweckdienlichsten auswählen (Sauer, 2019) und diese geplant und kontrolliert zusammenfügen (Sickendiek et al., 2008).

Zusammenfassend handelt es sich bei schulischer Beratung also um eine halbformalisierte Beratung (ebd.; s. a. Kapitel 2.1), die durch ihre Eingebundenheit in viele Interaktionskontexte als „Querschnittsmethode" (Engel et al., 2014, S. 34) gesehen wird. Schnebel (2017) spricht diesbezüglich auch von Lehrkräften als *„(meist) semi-professionelle Berater[n]"* (S. 28) und nennt dies als erstes von neun Merkmalen schulischer Beratung[5].

Bevor die Aufgaben schulischer Beratung beschrieben werden, werden zunächst deren Anlässe in den Blick genommen.

2.2.2 Schulische Beratungsanlässe

Schulische Beratungsanlässe sind vielfältig und bilden ein großes Spektrum ab: sie erstrecken sich von Nachfragen zum Leistungsstand über Fördermöglichkeiten, Verhaltensproblemen, Schullaufbahnberatung, bis hin zu privaten, persönlichen oder auch familiären Problemen und schließen auch kollegiale Beratung, Beratung zur Unterrichtsgestaltung/Gestaltung von Lehrprozessen sowie Schulentwicklung mit ein. (u. a. Gerich et al., 2014; Grewe, 2015a; Hertel & Schmitz, 2010, König et al., 2005; Maier-Gutheil, 2016). Laut Schwarzer und Buchwald (2006) sind dabei personenbezogene Beratungen einzelner Fälle oder in Gruppen von Systemberatungen zu unterscheiden, wobei personenbezogene Beratungen einen größeren Anteil im Schulkontext aufweisen. Schwarzer und Posse (2008) erweitern dies auf eine Einteilung in drei Gruppen von Anlässen: (1) Orientierungsprobleme (u. a. Einschulung, Berufswahl, …) (2) Psychosoziale Probleme (u. a. Prüfungsangst, Lernstörungen auf Seiten der Schüler*innen und u. a. Disziplinprobleme, Rollenveränderungen auf Seiten der Lehrkräfte) (3) Systemprobleme (u. a. Umsetzung der Bildungsstandards, Entwicklung von Fortbildungsplänen). Eine weitere

[5] Weitere Merkmale werden im Kapitel 2.2.3 zu Aufgaben schulischer Beratung genannt. Für einen ausführlichen Überblick s. Schnebel, 2017.

häufig gewählte Aufteilung der Beratungsanlässe bezieht sich ausschließlich auf personenbezogene Beratung und untergliedert diese in fünf Bereiche: Schullaufbahnberatung, Lernberatung, Beratung bei persönlichen Krisen, Beratung bei Verhaltensauffälligkeiten und Sucht und Erziehungsberatung (Gerich et al., 2014; Hertel, 2017; Hertel und Schmitz, 2010).

Bedenkt man bei der dargestellten Vielfalt der Beratungsanlässe, dass Beratung dazu beitragen soll „…das verfassungsmäßig garantierte Recht des jungen Menschen auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung zu verwirklichen…“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2000, S. 333) und sie gleichzeitig „… ein wesentlicher Bestandteil des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schule und damit zunächst jeder Lehrerin und jeden Lehrers“ (ebd., S. 333) ist, dann ist klar, dass die Aufgaben schulischer Beratung für die einzelne Lehrperson umfassend und vielschichtig sind. Gleichzeitig wird anerkannt, dass diese Aufgaben nicht allein von den Lehrkräften geleistet werden können bzw. müssen (Hertel et al., 2019) und es notwendig sein kann, bei bestimmten Beratungsanlässen an weiterqualifizierte Berater*innen zu verweisen (Gartmeier, 2018; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2000). Dies sind in erster Linie Beratungslehrkräfte und Schulpsycholog*innen der zugeordneten Schulpsychologischen Beratungsstelle (Gartmeier, 2018; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2000), welche gemeinsam mit den Lehrkräften als die „drei Säulen des Ensembles der Schulberatung“ (Brückner et al., 1991, S. 85) betrachtet werden. Es ist also eine Aufgabe von Schule bzw. Schulberatung, an dieser Stelle ein professionelles Netzwerk zu knüpfen und aufrecht zu erhalten (Grewe, 2015a; Hertel et al., 2016), welches über die drei genannten Gruppen hinaus je nach Anlass und Situation noch weitere Personen/Institutionen wie z.B. die Schulsozialarbeit, das Jugendamt, Therapeut*innen, Ärzt*innen usw. einschließt (Gerich et al., 2014; Hertel et al., 2016; Hertel & Schmitz, 2010). Gleichzeitig ist dabei zur berücksichtigen, dass in der Realität Schulpsycholog*innen knapp und Lehrpersonen häufig überbelastet sind (Gartmeier, 2018). Der Aufbau entsprechender multiprofessioneller Netzwerke ist dennoch relevant für den Beratungserfolg. Dies zeigt sich u.a. in den besseren PISA-Ergebnissen von Ländern, die diesbezüglich weiter fortgeschritten sind als es in Deutschland der Fall ist (Liermann, 2014).

Im Folgenden soll nun geklärt werden, was die Aufgaben schulischer Beratung sind, welche in erster Linie von den Lehrkräften (Schnebel, 2017), aber auch von einem entsprechenden professionellen Netzwerk (Grewe, 2015a; Hertel et al., 2016) geleistet werden sollten.

2.2.3 Aufgaben schulischer Beratung

Schulische Beratung schließt Aufgaben (1) auf mehreren Ebenen (Einzel-, Gruppen- und Institutionsberatung) und (2) bezüglich verschiedener Ratsuchender, Beratender und auch Themen ein. Eine systematische Übersicht dieser Aufgaben in Form möglicher Beratungsfelder findet sich bei Schnebel (2017):

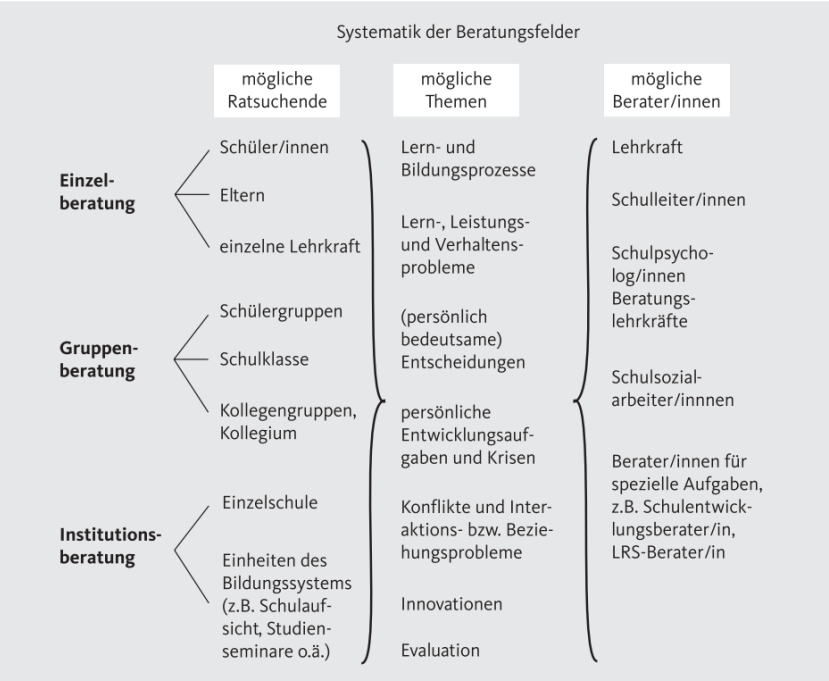


Abbildung 2: Systematik der Beratungsfelder (Schnebel, 2017, S. 68)

Unter der Beschreibung möglicher Beratungsthemen sind viele der im vorigen Kapitel genannten Beratungsanlässe genannt. Zusätzlich werden mögliche Addressat*innen schulischer Beratung (links) benannt. Die Aufgaben schulischer Beratung im Hinblick auf die Ratsuchenden erstrecken sich somit auf mehrere Ebenen. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel angeführt, nehmen laut Schwarzer und Buchwald (2006) personenbezogene Beratungen von Einzelpersonen oder Gruppen einen größeren Anteil ein als Systemberatung (im Schaubild: Institutionsberatung). Viele der unter mögliche Themen genannten Beratungsanlässe sind der Einzelberatung zuzuordnen, weshalb der Fokus für die Beschreibung der Aufgaben schulischer Beratung im Folgenden explizit auf der Einzelberatung liegt[6].

Gleichzeitig können auch Einzelberatungen mit Beteiligung diverser Beratenden durchgeführt werden (hier rechts aufgeführt), die wiederum Teile eines im vorangegangenen Kapitel angesprochenen professionellen Netzwerks schulischer Beratung sein könnten. Hertel (2017)

[6] Für weitere Details zur Gruppen- bzw. Institutionsberatung s. Schnebel (2017).

stellte fest, dass professionelle Netzwerke schulischer Beratung in Abhängigkeit zu Strukturmerkmalen der Schulen stehen. Sofern ein schulbezogenes Beratungskonzept zur Optimierung von (immer wiederkehrenden) Beratungsanlässen, wie von Grewe (2015a) gefordert, vorhanden sei und dieses unter Berücksichtigung der Strukturmerkmale ein individuelles, schulbezogenes Netzwerk einbeziehe, mag dies passend sein. Da jedoch individualisierte Beratungskonzepte an vielen Schulen fehlen (Hertel, 2017), können fragmentarische professionelle Netzwerke schulische Beratungsprozesse beeinträchtigen. Somit ist die Erstellung eines Beratungskonzeptes als wichtige Aufgabe schulischer Beratung zu nennen. Dies gibt Lehrkräften den notwendigen Rahmen und die Sicherheit, um zu erkennen, wann ein Beratungsanlass nicht als Beratungsauftrag angenommen werden kann und im Netzwerk weitergegeben werden muss. Notwendig ist dabei u.a. eine intensive Auftragsklärung, welche von Langer und Kolleg*innen (2017) ausführlich als eine der elementaren Grundlagen zum Gelingen schulischer Beratung und somit als weitere Aufgabe schulischer Beratung beschrieben wird.

Schwarzer und Posse (2008) postulieren für alle Aufgabenfelder schulischer Beratung, also auch für die Einzelberatung, drei Funktionen derselben: (1) Informationsfunktion, (2) Unterstützungsfunktion und (3) Steuerungsfunktion. Diese zeigen sich in Abhängigkeit des jeweiligen Beratungsanlasses. Durch genaue Auftragsklärung ist es möglich zu verdeutlichen, welcher der drei Aufgabenbereiche innerhalb der betreffenden Beratung unter Umständen stärker in den Blick zu nehmen ist. Für eine erfolgreiche Beratung, die nicht nur Probleme löst, sondern erweitertes Verständnis schafft für die eigenen Schwierigkeiten und Stärken und somit zur Entscheidungsfindung respektive Problemlösung beiträgt, sei eine entsprechende Balance der drei genannten Funktionen im Beratungsprozess, unter Berücksichtigung der Bedürfnisse des/der Ratsuchenden, notwendig (ebd.). Eine weitere Aufgabe schulischer Beratung besteht somit darin, im Beratungsgespräch sowohl Informationen zu vermitteln, Unterstützung anzubieten bzw. Unterstützungsmöglichkeiten in den Blick zu nehmen und gegebenenfalls das weitere Vorgehen (z.B. im Hinblick auf Fördermaßnahmen) zu steuern.

Innerhalb der Ebene der Einzelgespräche ergeben sich nach Wöhler (1990) vier Ebenen von Beratungskonstellationen: (1) Beratung von Schüler*innen, (2) Beratung von Eltern, (3) Beratung von Familien und (4) Beratung von/unter Kolleg*innen (Wöhler, 1990). Dabei treten Schüler*innen und Eltern in der Regel als Ratsuchende auf, während Lehrkräfte beide Rollen (Ratsuchend und –gebend) einnehmen können, wie auch in Abbildung 2 (Schnebel, 2017) ersichtlich. Daraus ergeben sich bestimmte Rollenkonstellationen bzw. auch Rollenkonflikte für

die beratende Lehrkraft. Es ist Aufgabe schulischer Beratung, diese (systembedingten) Rollenkonflikte in den Blick zu nehmen bzw. damit umzugehen. Die bei Lehrkräften entstehenden Rollenkonflikte (Schnebel, 2017) können sich auf vielerlei Bereiche beziehen. Häufig betreffen sie den expliziten Wechsel vom/von der Beurteiler*in auf die beratende Rolle (Bonanati, 2018; Gartmeier, 2018; Hardeland, 2017; Sauer, 2019), wie es u. a. im Rahmen von Lernentwicklungsgesprächen der Fall ist (Bonanati, 2018; Hardeland, 2017). Auch die vom schulischen System vorgesehene Selektionsfunktion, die eine gewisse Abhängigkeit seitens der Ratsuchenden Eltern und/oder Schüler*innen mit sich bringt, erschwert möglicherweise ein vertrauensvolles und kooperatives Beratungsgespräch (Maier-Gutheil, 2016). Insgesamt sind schulische Beratungsgespräche häufig durch Asymmetrien im Verhältnis von Eltern und Lehrkräften beeinflusst, welche nach Gartmeier (2018) schulische Beratungsgespräche prägen. Verursacht werden diese u. a. durch die persönliche Involviertheit aller in Beratungssituationen Beteiligter, nicht nur der Lehrkräfte. Ein Problem, das Strasser (2020a) als eines der Spezifika pädagogischer Beratung beschreibt. Um jedoch das gesamte Potenzial von Beratungsgesprächen im schulischen Rahmen auszuschöpfen, ist es zwingend notwendig, dass die beschriebenen Rollenkonflikte, Doppeldeutigkeiten und auch Asymmetrien betrachtet und mit einbezogen werden, um Beratung gelingend zu gestalten (Hempel et al., 2017). Eine Möglichkeit diesen Problemfeldern zu begegnen liegt u. a. in der Realisierung der drei Grundannahmen nach Rogers (2010): Empathie, Akzeptanz und Authentizität (Gartmeier, 2018).

Zusammenfassend zeigt sich, dass für diese professionelle Aufgabe schulischer Beratung sehr viele Beschreibungen und Zuordnungen vorliegen. Bennewitz und Wegner (2020) merken dazu kritisch an, dass ersichtlich sei, dass es an entsprechenden Konzepten fehle, die der realen schulischen Praxis (und deren Komplexität) genügen. Sie empfehlen, eine unreflektierte Übertragung des aus Psychologie und außerschulischer Pädagogik geprägten Beratungsbegriffes zu vermeiden und eher unterschiedliche kommunikative Kategorien und Aufgabenstellungen zu unterscheiden. Diese seien dann wiederum bezüglich des Situationskontextes (Förderung, Diagnose, Gespräch, Information, Beratung) zu klassifizieren. Dementsprechend sind sie auch situationsspezifisch zu unterscheiden

Unabhängig jedoch von der Begrifflichkeit ist Beratung, im Sinne einer schulischen Handlung von Lehrkräften, Teil ihrer professionellen Kompetenz, wie im Folgenden deutlich gemacht werden soll.

2.3 Beratungskompetenz von Lehrkräften

Die Anforderungen an schulische Beratung sind klar und werden häufig denen professioneller Beratung[7] gleichgestellt (u.a. Bennewitz & Wegner, 2020; Sauer, 2019). Gleichzeitig begrenzen strukturell bedingte Begebenheiten schulisches Beratungshandeln (Bennewitz, 2016). Um jedoch der Vielfalt schulischer Beratungsanlässe und den damit verbundenen Aufgabenstellungen mit professionellen Handlungskonzepten begegnen zu können, bedarf es einer entsprechenden Beratungskompetenz seitens der beteiligten Berater*innen (Sauer, 2019). Dass dies im schulischen Kontext in erster Konsequenz die Lehrpersonen sind, wurde an anderer Stelle (Kapitel 2.2.2) bereits beschrieben.

Im Folgenden wird daher die Beratungskompetenz von Lehrkräften thematisiert. Zunächst wird dargelegt, was unter Kompetenz zu verstehen ist (Kapitel 2.3.1). Anschließend erfolgt ein Überblick zu Modellen, die die professionelle Kompetenz von Lehrkräften allgemein beschreiben (Kapitel 2.3.2), bevor geklärt wird, was unter der Beratungskompetenz (von Lehrkräften) zu verstehen ist (Kapitel 2.3.3). Abschließend werden verschiedene Modelle zur Beratungskompetenz in den Blick genommen (Kapitel 2.3.4).

2.3.1 Kompetenzbegriff

Der Ursprung des hohen Stellenwerts des Kompetenzbegriffs wird häufig mit der Veröffentlichung seiner Theorie der Sprachkompetenz durch Noam Chomsky in Verbindung gebracht. Parallel zu deren Weiterentwicklung verlief die Entstehung pragmatisch-funktionaler Konzepte zur Kompetenz in der Psychologie (Klieme und Hartig, 2007). Innerhalb der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion wird er seit Anfang der 1970er Jahre verwendet (ebd.). Die im Laufe der Zeit entstandene beachtliche Vielfalt an Kompetenzbeschreibungen bilanziert Weinert (2001) in einer vielzitierten Zusammenfassung zu Kompetenzkonzepten als inflationär, wodurch ein gemeinsames Konzept unmöglich sei. Allgemein sei bekannt, was unter Kompetenz zu verstehen ist, aber richtig beschrieben werden könne es nicht, auch nicht im Rahmen eines gemeinsamen Frameworks. Zeitgleich entstand eine rege Diskussion über die Begriffsdefinition und die Relevanz von Kompetenzen, welche in verschiedenen Kontexten entstanden sind. (Rychen, 2001; Rychen & Salganik, 2001; Weinert, 2001,2002). In den folgenden Jahren steigert sich die Zahl der Publikationen bezugnehmend auf Kompetenzen

[7] z.B. Unabhängigkeit/Neutralität der Beratenden; Autonomie/Freiwilligkeit der Ratsuchenden, Gleichrangigkeit in der Beratungssituation, klarer zeitlicher Rahmen, Beziehungsgestaltung usw. (u.a. Grewe, 2015b; Hempel et al., 2017; Honal & Schlegel, 2002).

kontinuierlich und nimmt dabei einen beachtlichen Anteil an deren Gesamtzahl ein (Klieme & Hartig, 2007).

Viele der Publikationen/Studien die sich mit Kompetenzen befassen, beziehen sich in ihrer Begrifflichkeit von Kompetenz auf die von Weinert (2002) vorgelegte Beschreibung (u.a. Baumert & Kunter, 2006; Kunina-Habenicht et al., 2021): Kompetenzen sind „…die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2002, S. 27-28).

In Anlehnung an das Kompetenzkonzept von PISA und weiteren Schulleistungsstudien (z.B. TIMSS; PIRLS) reduzieren Hartig & Klieme (2006) den Kompetenzbegriff auf kognitive Leistungsdispositionen und nehmen somit eine Begrenzung von Weinerts Beschreibung vor. Klieme und Leutner (2006) betonen die Kontextspezifität von Kompetenz, indem sie diese als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (S. 879), definieren. Darin enthalten sind wesentliche Aspekte psychologischer Kompetenzkonzepte sowie Anknüpfungspunkte an erziehungswissenschaftliche Diskussionen (z.B. Weinert, 2001; Hartig & Klieme, 2006; Klieme & Hartig, 2007) (König, 2020). Wesentliche Bestandteile des erziehungswissenschaftlichen Begriffsverständnisses, welches auf Heinrich Roth zurückzuführen ist, sind der Blick auf Kompetenzen als Dispositionen, „die im Verlauf von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben (erlernt) werden und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen ermöglichen. Sie umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation und sozial-kommunikative Fähigkeiten wie auch motivationale Orientierungen.“ (Klieme & Hartig, 2007, S. 21). Beide Ansätze, der psychologische in Orientierung an Weinert (2002) bzw. mit besonderem Fokus auf kognitive Leistungsdispositionen, sowie der erziehungswissenschaftliche, sind vereinbar und nehmen Kompetenzen als Dispositionen in den Blick.

Diese ganzheitliche und umfassende Beschreibung von Kompetenzen findet sich z.B. in der von Buiskool und Broek (2012) in Anlehnung an das Projekt ‚Research voor Beleid'[8] übersetzte Definition, die zudem auch die Domänenspezifität von Kompetenzen fokussiert:

> Wir verstehen Kompetenzen als komplexe Kombinationen von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, welche benötigt werden, um eine spezifische (oder komplexe) Aufgabe in einem bestimmten Kontext so auszuführen, dass sie Resultate erzielt. Wissen (knowledge) ist in diesem Zusammenhang als Ansammlung von Fakten, Konzepten, Ideen, Prinzipen, Theorien und Praktiken zu verstehen, welche zu einem Praxisfeld, einer Arbeit oder einem Lerngebiet in Bezug stehen; Fertigkeiten (skills) sind ein durch Übung erlerntes oder erworbenes Vermögen (capacity), Handlungen durch die Anwendung von Wissen auszuführen; Fähigkeiten/Haltungen (abilities/attitudes) sollen hier als physisches, geistiges oder emotionales Vermögen zur Erfüllung einer Aufgabe verstanden werden. (Buiskool & Broek, 2012, S. 88)

In dieser Definition wird, der notwendige Bezug von Kompetenzen zur ‚Realsituationen' bzw. bestimmten Kontexten geschildert, in welchen diese eingesetzt werden. Beide Positionen (kognitive vs. situative Bezogenheit professioneller Kompetenz) werden dabei häufig einander entgegengesetzt (Blömeke et al., 2015). Laut Kaiser et al. (2017) konnte durch die Forschung der letzten Jahre jedoch die Kenntnis darüber gesteigert werden, dass professionelle Kompetenz individuelle Dispositionen, die eher stabil sind, ebenso einschließen wie situationale Facetten. Mit ihrer Einbindung beider Positionen in ein Fließmodell (s. Abbildung 3) zeigen Blömeke und Kollegen (2015) wie diese lang bestehende Dichotomie aufgelöst werden kann.

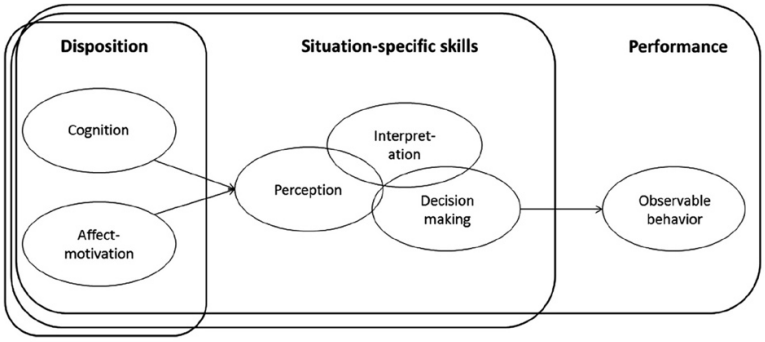


Abbildung 3: Fließmodell Kompetenz (Blömeke et al., 2015, S. 7)

[8] Verantwortliche im Projekt: Bert-Jan Buiskool; Simon Broek, Jaap van Lakerfeld; George K. Zarifis; Michael Osborne; Research voor Beleid = Institute for Policy Research (Netherlands) / Abschlussbericht 2010.

Die unterschiedlichen Positionen zur Beschreibung von Kompetenz als Disposition sowie als situationsspezifische Skills werden dabei innerhalb eines Kontinuums in Leistung überführt. In gängigen Kompetenzbeschreibungen wird vorausgesetzt, dass der Bezug von Kompetenz zu Leistung im wirklichen Leben, in realen Situationen besteht. Hieraus ergibt sich, dass Kompetenz nicht nur eine kognitive Fähigkeit oder nur eine Kombination aus Kognition, Volition, Emotion und Motivation sein kann. Somit bezieht Kompetenz verfügbare, bzw. erlernbare, kognitive Fähigkeiten gemeinsam mit affektiven und motivationalen Dispositionen mit ein (Blömeke et al., 2015). Diese sind zur Lösung bestimmter, situationsbezogener Aufgaben und Probleme notwendig und stellen ein operationalisierbares, psychologisches Konstrukt dar (König, 2020).

Für die Betrachtung von Kompetenzen im Bereich der Lehrer*innenbildung ist die Bewertung der Leistungsdispositionen als erlern- und vermittelbar von erheblicher Bedeutung für schulisches Lehren und Lernen, aber auch situationsspezifische Fertigkeiten spielen bei jüngerer Forschung eine stärker werdende Rolle (ebd.). Dies legt nahe, dass auch innerhalb des Bereichs der Professionalisierung von Lehrer*innenbildung die Positionen variieren zwischen einem Kompetenzverständnis, welches den Blick auf Dispositionen richtet und der Denkweise, Kompetenzen situativ zu betrachten (ebd.). Auch diesbezüglich stellt das Modell von Blömeke et al. (2015) einen deutlichen Gewinn für die Kompetenzdebatte dar (König, 2020), indem es im Besonderen bei Modellierungen professioneller Kompetenz den Aufwand rechtfertigt, der Komplexität von Kompetenzen gerecht zu werden (Kaiser & König, 2019).

2.3.2 Kompetenzmodelle zur Professionalisierung von Lehrkräften

Die Verwendung des Begriffes Kompetenz zur Beschreibung von Professionalität von Lehrkräften lässt sich vor allem für die letzten zwei Jahrzehnte in Bezug auf einschlägige, empirische Studien diesbezüglich belegen (Kaiser & König, 2019). Besonderer Fokus wurde hierbei auf die von Klieme & Hartig (2007) u.a. postulierten Forschungsfragen zur Möglichkeit der Modellierung, Messung, Bewertung von Kompetenzen sowie deren Entwicklung und Förderung gelegt.

Werden theoretische Modelle zur Beschreibung und Erklärung von Kompetenzen erstellt, so ist laut Klieme & Leutner (2006) zwischen Kompetenzstrukturmodellen und Kompetenzniveaumodellen zu unterscheiden. Erstere erfassen die verschiedenen, differenzierbaren Kompetenzdimensionen eines Bereichs, während letztere die Bewältigungsfähigkeit von Personen

bezüglich konkreter Anforderungen beschreiben. Bei Modellen zur professionellen Kompetenz handelt es sich in der Regel um Kompetenzstrukturmodelle, die verschiedene Dimensionen beschreiben, welche zur Bewältigung beruflicher Anforderungen notwendig sind, und die allgemein als Kompetenzmodelle bezeichnet werden. Ihnen liegt dabei eine heuristische Funktion zugrunde (ebd.), während je nach Fragestellung zur Einordnung in ein übergreifendes Modell einzelne Facetten in den Blick genommen werden (Baumert & Kunter, 2006). Im Folgenden wird der Begriff Kompetenzmodell synonym zu Kompetenzstrukturmodell verwendet.

Modelle zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften umfassen meist kognitive und affektiv-motivationale Dispositionen, schließen aber auch, wie im letzten Kapitel allgemein geschildert, situational spezifische Fähigkeiten ein (Blömeke et al., 2015; Kaiser et al., 2017). Zunächst werden generische Modelle zur Darstellung professioneller Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2011; Blömeke, 2011) in den Blick genommen, welche schwerpunktmäßig dem Ansatz von Kompetenzen als Dispositionen folgen. Im Anschluss daran wird mit Hilfe einer strukturierten Übersicht die Einordnung Professioneller Lehrer*innenkompetenz als einerseits von der Lehrpersonenausbildung abhängige Variable und andererseits erklärende Variable des Prozesses und der Ergebnisse der Professionalisierung von Lehrpersonen dargestellt (Kaiser & König, 2019).

Abbildung 4 zeigt das theoretische Rahmenmodell der Studien MT21, TEDS-M, TEDS-Telekom, LEK und TEDS-LT[9]. Dabei werden sowohl kognitive als auch affektiv-motivationale Dispositionen (angehender) Lehrkräfte zur Beschreibung derer professionellen Kompetenz herangezogen, wie bereits in den Ausführungen zu allgemeiner Kompetenz als gemeinsame bzw. einander ergänzende Faktoren beschrieben (Kapitel 2.3.1).

[9] Bei den genannten Studien MT21 (2006), TEDS-M (2008), TEDS-Telekom (2008-2010), LEK (2009-2012) und TEDS-LT (2009-2011) handelte es sich jeweils um aufeinander aufbauende, teils internationale Studien. Für weitere Informationen s. Blömeke, 2011).

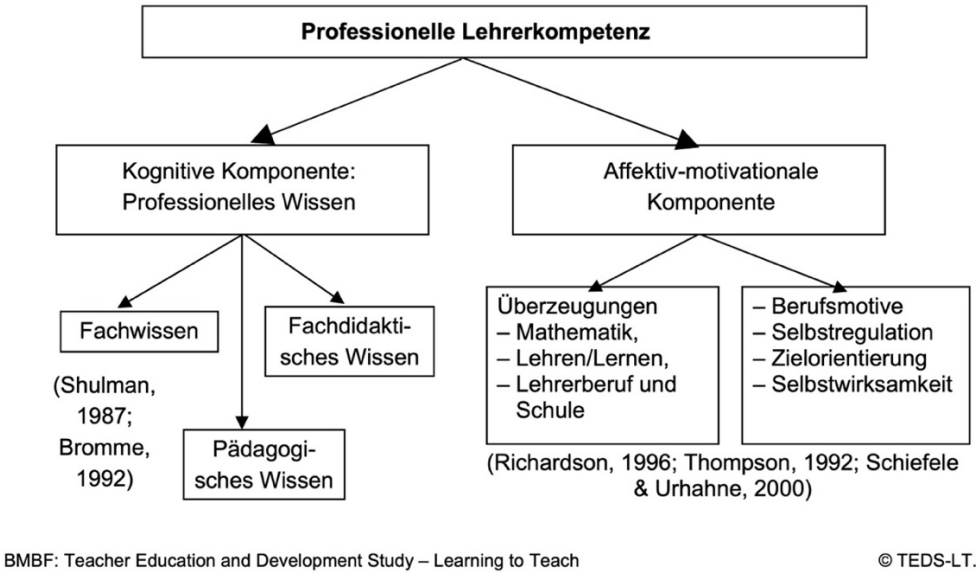


Abbildung 4: Theoretischer Rahmen der Studien MT21, TEDS-M, TEDS-Telekom, LEK und TEDS-LT (Blömeke, 2011, S. 15)

Im Fokus der in fast 20 Ländern durchgeführten Studien stand dabei die Erfassung bzw. die Evaluation der Wirksamkeit der Lehrer*innenausbildung im internationalen Vergleich. Durch die umfassende Datenerhebung zum professionellen Wissen, sowie den Überzeugungen zum Lehren und Lernen, konnte eine Forschungslücke bezüglich Daten aus dem tertiären Bereich geschlossen werden, indem die Ausbildung von Primar-und Sekundarlehrer*innen in den Blick genommen wurde. Ziel war es, die professionelle Kompetenz angehender Mathematiklehrkräfte zu untersuchen, um dann Aussagen über die Effektivität der nationalen Lehrpersonenausbildungssysteme der Länder im Vergleich, sowie der einzelnen Lehrpersonenausbildungsprogramme treffen zu können (Blömeke et al., 2009).

Die nationale COACTIV Studie hat die professionelle Kompetenz tätiger Lehrpersonen in den Blick genommen. Ziel war es, sowohl einen theoretischen, als auch empirischen Beitrag zum Diskurs über die Professionalisierung von Lehrkräften zu leisten (Baumert & Kunter, 2011). Das im Rahmen der Studie erarbeitete Modell (hier dargestellt am Beispiel für Mathematiklehrkräfte) führt verschiedene Forschungsrichtungen integrierend zusammen und liegt sämtlichen empirischen Arbeiten derselben zugrunde (ebd.).

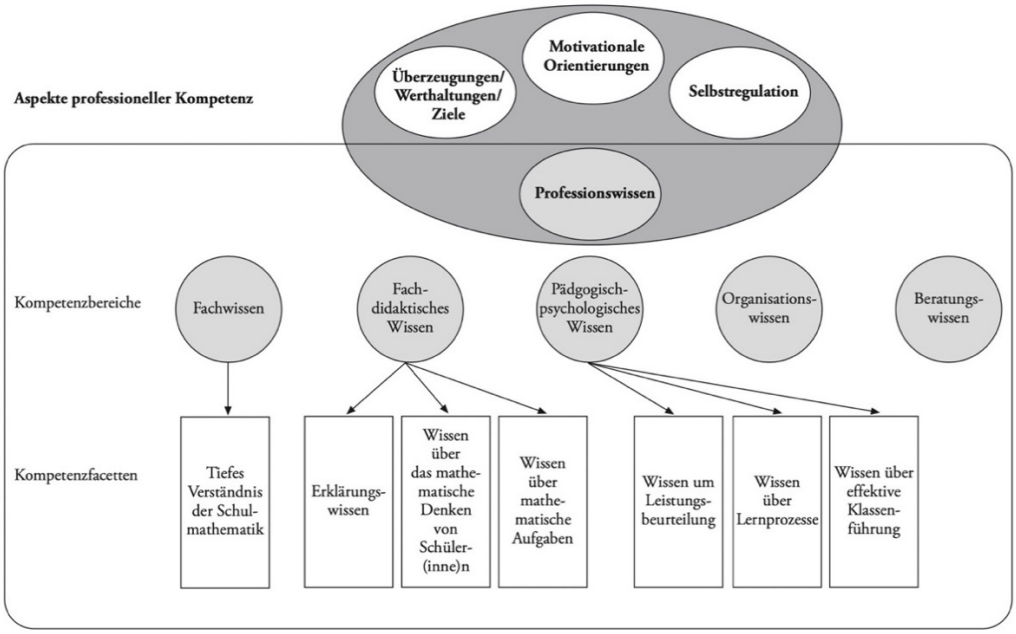


Abbildung 5: Kompetenzmodell von COACTIV (Baumert & Kunter, 2011, S. 32)

Wie bereits das Modell der TEDS-Studien schafft auch dieses Modell eine Verbindung zwischen Lehrpersonen bezogener Literatur zum professionellen Wissen, wie sie u.a. Bromme (2014) und Shulman (2004) beschreiben, und der Literatur zur professionellen Kompetenz und deren Diagnostik, wie u.a. bei Weinert (2001, 2002, 2014) zu finden (Baumert & Kunter, 2011). Ergänzend zu den nach Shulman aufgeteilten, für den Lehrberuf klassischen Dimensionen des Professionswissens, werden Organisations- und Beratungswissen in das Modell aufgenommen. Besonders im Hinblick auf die Rolle, welche Lehrkräfte bezüglich der Beratung von Schüler*innen und Eltern in der Schule einnehmen (s. Kapitel 2.2.2 und 2.2.3), ist diese Erweiterung relevant. Neben Professionswissen werden affektiv-motivationale Dispositionen wie Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele, motivationale Orientierungen und Selbstregulierung als Aspekte professioneller Kompetenz aufgeführt. Die grundlegende Struktur von Kompetenzen wie in Kapitel 2.3.2 dargelegt, findet sich somit auch in diesem Modell wieder.

Somit zeigt sich, wie bereits an anderer Stelle allgemein beschrieben (Kapitel 2.3.1), dass auch Kompetenzen von Lehrkräften einerseits Persönlichkeitsmerkmale i.S.v. individuellen, im allgemeinen stabilen Dispositionen sind, andererseits auch situationale Facetten einschließen (Kaiser et al., 2017). Dies greifen Kaiser & König (2019) auf, und beschreiben Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften im Rahmen ihrer Darstellung des Entwicklungsprozesses von Lehrkräften deswegen in Anlehnung an Blömeke et al. (2015) als kognitive bzw. affektive-motivationale Dispositionen mit situations-spezifischer Bedingtheit.

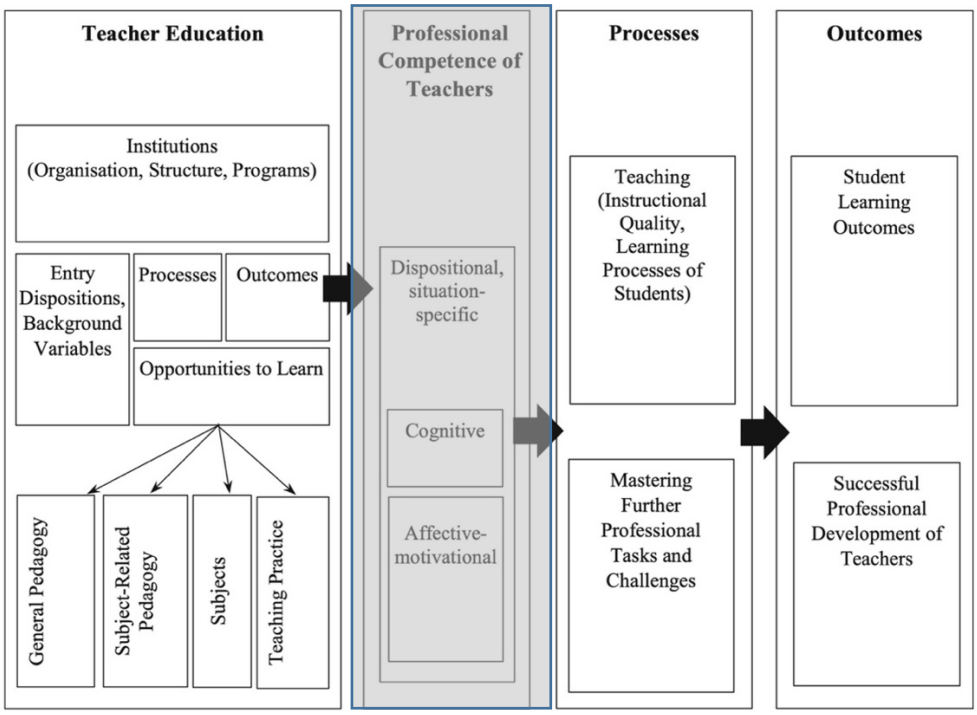


Abbildung 6: Modell zur Entwicklung professionelle Kompetenzen von Lehrkräften (Kaiser & König, 2019, S. 602); eigene Hervorhebung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Kompetenzen sowohl als Dispositionen (Modelle von COACTIV und TEDS-LT), als auch situativ (Modell zur Entwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften) zu denken sind. Dies hat Auswirkungen auf die Modellierung professioneller Kompetenzen, deren dadurch adressierte Komplexität berücksichtigt werden muss (Kaiser & König, 2019). Dies impliziert wiederum eine Multidimensionalität, die sehr voraussetzungsreich ist und der bei empirischen Untersuchungen professioneller Kompetenzen Rechnung getragen werden muss (Blömeke, 2017). Die Kontextspezifität von Kompetenzen in Bezug auf Anforderungen in bestimmten Domänen (u.a. Klieme & Leutner, 2006; Weinert, 2014), bedingt die Fokussierung eines bestimmten Feldes bei deren Modellierung.

Im folgenden Kapitel wird dies am Beispiel der allgemeinen Beratungskompetenz dargestellt. Diese wird zunächst beschrieben (Kapitel 2.3.3), bevor ein Überblick über aktuelle Modelle zur Beratungskompetenz erfolgt (Kapitel 2.3.4).

2.3.3 Beratungskompetenz von Lehrkräften

Im Kapitel zur schulischen Beratung (Kapitel 2.2) wird ausführlich die Komplexität schulischer Beratung bzw. schulischer Beratungsanlässe dargelegt. Sie beschreibt komplexes, pädagogisches Handeln und erfordert daher ein Professionsverständnis desselben (Bülow, 2018). Deshalb benötigen Lehrkräfte, wie z.T. seit langem gefordert, grundlegende Beratungskompetenzen (Bülow, 2018; Hertel et al., 2016; McLaughlin, 1999; Sauer, 2019), die wiederum speziell auf schulische Beratung und deren Vielfältigkeit ausgerichtet sind und für die notwendige Fähigkeiten identifiziert werden müssen (Gerich et al., 2015). Und nicht zuletzt aufgrund zunehmenden Beratungsbedarfs an Schulen (Bruder et al., 2014; Hertel & Schmitz, 2010; Schnebel, 2017) ist diese Beratungskompetenz als eine zentrale Kompetenz von Lehrkräften zu betrachten (Bruder et al., 2014; Hempel et al., 2017; Palmowski, 1995; Schnebel, 2017).

In der Literatur findet sich eine große Bandbreite an Fähigkeiten, die der Beratungskompetenz (von Lehrkräften) zugeordnet werden. So unterscheiden Hackney und Cormier (1998) vier Dimensionen von Beratungskompetenz: (1) persönliche Charakteristika des/der Beratenden, (2) zwischenmenschliche Charakteristika (z.B. bezüglich Beziehungsaufbau); (3) differenzielle und konzeptuelle Fähigkeiten des/der Beratenden und (4) Interventionstechniken. Auch McLaughlin (1999) charakterisiert Beratung anhand von vier Grundlagen, welche Beratungskompetenz ausmachen: Beratung (1) rekurriert auf eine Beziehung, in der eine Person einer anderen zur Problemlösung verhilft; (2) umfasst identifizierbare Fähigkeiten, die diesen Prozess (der Hilfe) fördern, wie z.B. zuhören können, empathisch sein, herausfordern und Situationen vereinfachen können; (3) nimmt an, dass Selbstwahrnehmung hilfreich ist und deren Entwicklung zum Prozess gehört; (4) ist ein Lernprozess. Beide Beschreibungen stellen persönliche Charakteristika bzw. Fähigkeiten, sowie deren Entwicklung in den Vordergrund einer allgemeinen Beratungskompetenz. Personale Kompetenzen und Ressourcen spielen auch bei Schwarzer und Buchwald (2006) eine gewichtige Rolle. Ihrer Ansicht nach beschreiben (1) Bewältigungskompetenz (Ertragen von Spannungen und Konflikten, die in der Beratungssituation entstehen), (2) Prozesskompetenz (günstige Gestaltung des Beratungsgeschehens), (3) soziale Kompetenz (Fähigkeit, Vertrauensklima zu schaffen) und (4) personale Ressourcen (Persönlichkeit des/der Beratenden) als persönliche Dispositionen in Verbindung mit Fachwissen (Theorien, Modelle und empirische gesicherte Einsichten der Psychologie u.a. Fachbereiche) die Kompetenz eines/einer Beratenden. Dabei beziehen sie sich auf Strasser und Gruber (2003). Diese bezeichnen „fachliches Wissen um Sachverhalte und um die Wirksamkeit von

Maßnahmen…“ (ebd., S. 388) als die Grundlage von Beratungskompetenz. Mit Hilfe dieses Wissens in Verbindung mit persönlichen Ressourcen, wird Erfahrung reflektiert, um Wissen passend zur Situation und erfolgreich zum Erreichen von Beratungszielen anzuwenden (ebd.).

Honal und Schlegel (2002) beziehen sich in ihren Ausführungen zur Beratungskompetenz auf Schule, und zählen folgende Kompetenzen und Bedingungen als grundlegend für schulische (i.S. v. pädagogisch-psychologischer) Beratung auf:

- Gesprächsführung (z.B. nondirektiv, explorativ, informierend, konfliktlösend, ...),
- Diagnostik (z.B. Schulleistung, Intelligenz, Persönlichkeit, Umfeld, …),
- Intervention (schulpädagogisch, pädagogisch-psychologisch, klinisch-psychologisch u.a.) in Kooperation, für Einzelne oder Gruppen
- Fachwissen (Schullaufbahnen, Schulpädagogik, allgemein und angewandte Psychologie, pädagogische Psychologie, Soziologie),
- Erwachsenenarbeit (Elternarbeit, Öffentlichkeitsarbeit, Beratung von Kollegen, Referatstätigkeit, Fortbildung, Supervision, Beratung von Schule),
- Kooperation (regelmäßige Absprachen zwischen Beratungslehrern und Schulpsychologen, unter den Schularten und Bildungsbereichen, mit nichtschulischen Beratungs- und Therapieeinrichtungen),
- Evaluation (systematische Rückmeldung und Verbesserung, Eigensupervision),
- Rahmenbedingungen guter schulischer Beratung (Zeit, Raum, Unterlagen, Organisation). (Honal & Schlegel, 2002, S. 3)

Dabei gilt zu beachten, dass sich die am schulischen Beratungsprozess Beteiligten, v.a. Lehrkräfte, Beratungslehrkräfte und Schulpsycholog*innen in den Professionalisierungsstufen und den Fachgebieten unterscheiden. Diese umfassende Darstellung von schulbezogenen Beratungskompetenzen von Honal und Schlegel (2002), dient, gemeinsam mit anderen Beschreibungen (schulischer) Beratungskompetenz, als Grundlage vieler zur Beratungskompetenz entwickelter Modelle. Eine befriedigende Begriffsklärung bezüglich der Beratungskompetenz kann jedoch erst nach empirischer Analyse dieser Modelle erfolgen, denn sie versuchen, beraterisches Handeln über die Bewältigung domänenspezifischer Anforderungen abzubilden (Strasser & Gruber, 2003). Modelle zur Beratungskompetenz werden im folgenden Kapitel

fokussiert, da die Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften eine der zentralen Fragestellungen in der Forschung zu schulischer Beratung umfasst (Bruder et al., 2014). Weitere bedeutsame Fragestellungen im Zusammenhang mit schulischer Beratung schließen die Implementierung von Beratungskompetenz in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, die Betrachtung der Ressourcen und Rahmenbedingungen schulischer Beratung und die Wirkung derselben auf Schulleistung und Verhalten, ein (ebd.).

Insgesamt betrachtet nimmt die Forschung zu schulischer Beratung und auch zur Beratungskompetenz im Allgemeinen noch wenig Raum ein (Bruder et al., 2010; Bennewitz & Wegner, 2020; Gerich et al., 2017; Hertel & Schmitz, 2010), bzw. stellt einen recht neuen Forschungszweig dar (Bruder et al., 2014; Weinhardt, 2014). Als eine Begründung hierfür führt Weinhardt (ebd.) die Wahrnehmung von Beratung als ill-definierte[10] Domäne an, da es für Fragestellungen in dieser Domäne keine eindeutigen Herangehensweisen und Lösungen gebe, weshalb die Erforschung dieser Kompetenz nur unter Schwierigkeiten möglich sei. Pädagogisches Handeln ist bezogen auf den Erfolg von Unklarheit bestimmt (Nestmann & Sickendiek, 2013). So gibt es keine einfach erkennbaren kausalen Zusammenhänge zwischen Beratungssituationen und sich daran anschließenden Ergebnissen, da sie nicht bestimmbar und nicht wiederholbar sind (Maier-Gutheil, 2016). Die professionelle Aufgabe schulischer Beratung ist dadurch nicht klar bestimmbar und in Verbindung mit der persönlichen Involviertheit der handelnden Lehrkräfte, hat dies Konsequenzen für die professionelle Identität (Strasser, 2020a).

Trotz dieser beschriebenen Schwierigkeiten ist schulische Beratungskompetenz zunehmend Gegenstand empirischer Forschungsarbeit (Bennewitz & Wegner, 2020; Hertel, 2017) und weist Forschungsbefunde auf, die von Interesse sind, um Fragestellungen schulischer Beratung zu betrachten. Im Besonderen ist dies für die Forschung zur Beratungskompetenz von Lehrpersonen und ihrer Vermittlung durch Aus- und Weiterbildung, die Forschung zur Beratungssituation im Schulalltag, Elterngesprächen, Schüler*innengesprächen (z.B. Lernentwicklungsgespräche), oder auch zum Beratungsverständnis von Lehrpersonen, erkennbar. Adressiert werden dabei u.a. (1) die Modellierung von Beratungskompetenz (z.B. Bruder et al., 2010;

[10] Weinhardt (2014) beschreibt unter ill-definierter Domäne einen Bereich, in dem Fragestellungen nicht über eindeutige Herangehensweisen und Lösungen zu klären sind. Das Feld der Beratung stellt eine ill-definierte Domäne dar, da es keine offensichtlichen kausalen Zusammenhänge zwischen Beratungssituationen und sich daraus ergebenden Ergebnissen gibt, denn diese sind weder exakt bestimmbar noch wiederholbar (Maier-Gutheil, 2016).

Gartmeier et al., 2011; Gerich et al., 2015; Hertel, 2009; aber auch Bülow, 2018 (Erwachsenenpädagogik)), (2) die Vermittlung von Beratungs- und diagnostischer Kompetenz (z.B. Aich 2006; Gartmeier et al., 2011; Gerich et al., 2017; Hertel, 2009; Klug, 2011, Kuboth & Aich, 2020), (3) Elterngespräche (z.B. Bennewitz & Wegner, 2015; Gartmeier, 2018; Hertel et al., 2013; Hilkenmeier, 2017; Sacher, 2006; Sauer, 2015; Wegner, 2016) und (4) Schüler*innenberatung (Bonanati, 2018; Ertl et al., 2022, Schnebel et al., 2022). Im folgenden Kapitel wird die Modellierung der Beratungskompetenz als eine zentrale Fragestellung aktueller Beratungsforschung (Bruder et al., 2014) fokussiert und ausführlich betrachtet.

Zusammenfassend kann in Bezug auf die verschiedenen Beschreibungen von Beratungskompetenz und der damit verbundenen Schwierigkeiten bezüglich der Definition festgehalten werden, dass sich diese aus den Komponenten Methoden- und Fachwissen, Gesprächsführungskompetenz, Kompetenzen zur Beziehungsgestaltung, sowie einem expliziten Professionsverständnis, welches die Rollenkonflikte, die sich für Lehrkräfte ergeben (s. Kapitel 2.2.2) berücksichtigt, zusammenfügt. Dabei müssen sowohl persönliche Ressourcen der handelnden Personen, als auch die konkrete Beratungsdomäne in den Blick genommen werden (Leidig, 2017). Wie die einzelnen Komponenten / Dimensionen beschrieben werden, ist Teil des folgenden Kapitels, in welchem verschiedene Modelle der Beratungskompetenz betrachtet werden.

2.3.4 Modelle zur schulischen Beratungskompetenz

Allgemeine, domänenunspezifische Modelle zur Beratungskompetenz stellen einen Orientierungsrahmen für Beratungshandeln im Allgemeinen dar (Strasser & Gruber, 2013). Auch diese sind multidimensional, wie bereits für Kompetenzmodellierung allgemein, bzw. im Besonderen für professionelle Kompetenz von Lehrkräften, bestätigt wurde (Blömeke, 2017; Kaiser & König, 2019; König, 2020; s.a. Kapitel 2.3.2). Im Folgenden werden verschiedene, empirisch überprüfte Modelle zur Beratungskompetenz in den Blick genommen, denn es zeigt sich diesbezüglich ebenso ein Mangel an Berichten in der Literatur, wie an adäquaten Instrumenten für reliable Messung derselben (Gerich et al., 2017; Strasser & Gruber, 2003; Swank, Lambie & Witta, 2012). Beginnend mit einem allgemeinen Modell zur Beratungskompetenz (Swank et al., 2012) über ein Modell zur Beratungskompetenz von Pädagoginnen und Pädagogen (Bülow, 2018) werden schließlich ausführlicher spezifische Modelle zur Beratungskompetenz

von Lehrkräften und z.T. deren Weiterentwicklungen (1) Gartmeier et al., 2011; (2) Hertel, 2009; Bruder et al., 2010; Gerich et al., 2015) fokussiert.

Swank et al. (2012) berichten über die empirische Entwicklung eines sehr allgemeinen Kompetenzmodells zur Beratung, welches sie unter Anwendung explorativer Faktorenanalyse nach Durchführung der Counseling Competencies Scale (CSS; University of Central Florida Counselor Education Faculty, 2009) ableiteten. Dieses Instrument wurde entwickelt, um Beratungskompetenzen mit Blick auf Beratungs-Skills, professionellen Dispositionen und professionellem Verhalten zu erfassen. Befragt wurden Studierende im Praktikum, die an einem von CACREP (Council for Accreditions of Counseling and Related Educational Programs) akkreditierten Beratungs-Kurs teilnahmen, und für das Praktikum verantwortliche klinische Lehrtherapeuten und Lehrtherapeutinnen der Studierenden.

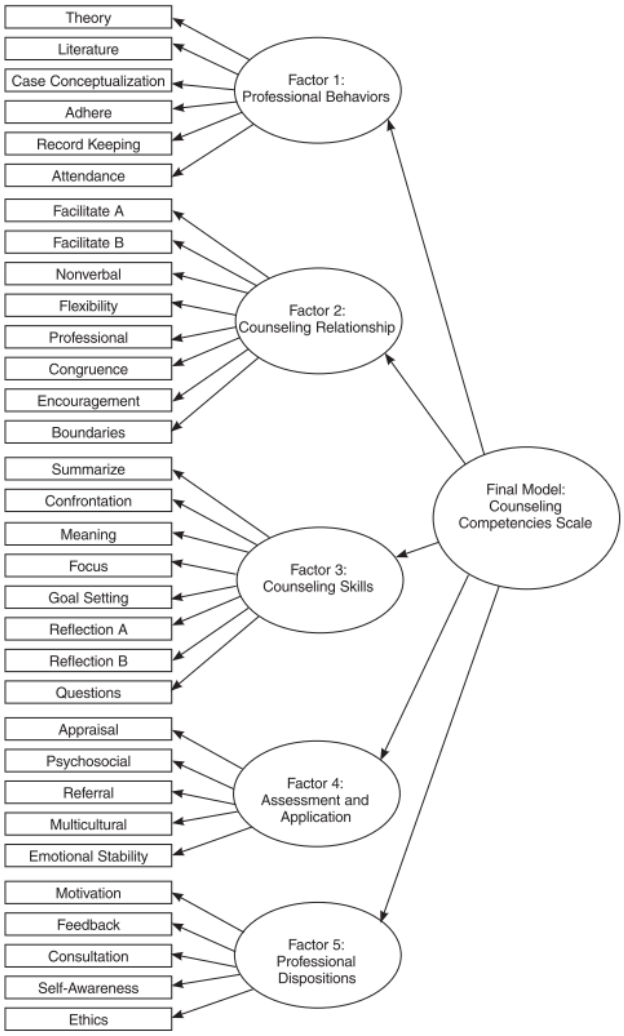


FIGURE 1
Final Counseling Competencies Scale Five-Factor Model to Use for Future Research

Abbildung 7: Fünf-Faktoren-Modell Beratungskompetenz (Swank et al., 2012, S. 203)

Sie konnten 5 Faktoren extrahieren[11]: (1) Professionelles Verhalten, (2) Beratungsbeziehung, (3) Beratungs-Skill, (4) Bewertung und Anforderung und (5) professionelle Dispositionen und somit auch für Beratungskompetenz vorhandene Multidimensionalität aufzeigen. Swank und Kolleginnen sehen ihr entwickeltes Modell als mögliche Grundlage für weitere, vertiefende Forschung der allgemeinen Beratungskompetenz, aber auch spezifischeren Beratungskompetenzen in weiteren Fachrichtungen. Insgesamt sind sowohl die Faktoren als z.T. auch einzelne Facetten (z.B. Theorie, Literatur, Flexibilität, Multikulturalität, …) im Modell sehr allgemein gehalten, doch geben sie Hinweise auf grundlegende Elemente von Beratung, die bezüglich pädagogischer Beratungskompetenz einen Orientierungsrahmen bieten können.

Erkennbar ist dies im Modell zur Professionalisierung im Bereich Beratung von Bülow (2018). Sie entwirft dies auf Basis des Beratungsverständnisses des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (2014) und schließt dabei ebenfalls Beratungs-Skills (-> Berater-Können), professionelles Verhalten (im Bereich Theorie/Literatur: -> beratungsbezogenes, wissenschaftliches Wissen) und professionelle Dispositionen (-> Selbstbezogene Kognitionen) als Facetten mit ein, sowie einen übergeordneten Handlungsethos, der bei Swank, Lambie und Witta (2012) im Bereich der Beratungsbeziehung zu finden ist.

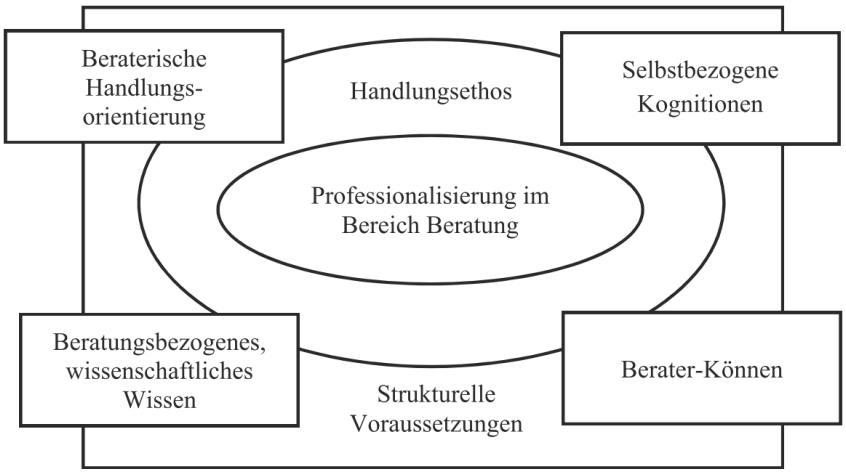


Abbildung 8: Modell zur Professionalisierung im Bereich Beratung (Bülow, 2018, S. 86)

Ziel der Studie von Bülow (2018) war es, mit Hilfe des Modells die Wirkung von Ausbildungsmaßnahmen im Studium zum Aufbau von Beratungskompetenz pädagogische Beratender im Bereich der Weiter- und Erwachsenenbildung zu untersuchen. Um den Aspekt der Multidimensionalität von Kompetenz auch bezüglich der Kompetenzmessung zu berücksichtigen,

[11] Begrifflichkeiten nach eigener Übersetzung.

wurden verschiedene Instrumente miteinander kombiniert, um die 4 Dimensionen des Modells abzubilden: (1) Verhaltensbeobachtungen in simulierten Beratungsgesprächen mit Hilfe eines Ratings- und eines inhaltsanalytischen Beobachtungsverfahrens, (2) leitfadengestütztes Interview zu handlungsleitenden Kognitionen und subjektiven Theorien bezüglich (Lern-)Beratung, (3) standardisiertes Testverfahren zum Selbstkonzept der Beratungskompetenz und (4) Wissenstest zu theoretischem, beratungsbezogenem Wissen. Zusätzlich wurden weitere Faktoren wie u.a. soziodemographische Merkmale, beratungsbezogene Erfahrungen, Persönlichkeitseigenschaften oder allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen erhoben.

Die Stichprobe (N=32) setzte sich aus Studierenden des Bachelorstudiengangs Bildungswissenschaften / Lebenslanges Lernen an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg zusammen und sowohl die teilnehmenden Studierenden der Experimentalgruppe, als auch diejenigen der beiden Kontrollgruppen, nahmen freiwillig an der Studie mit zwei Messzeitpunkten (quasi-experimentelles Prä-Post-Design) teil. Im Rahmen der Studie konnte gezeigt werden, dass das Modell als konzeptueller Rahmen zur vergleichenden Kompetenzmessung geeignet war, da sich erwartete Vorteile für die Experimentalgruppe (Gruppe mit durchgeführter Intervention) in allen Kompetenzbereichen zeigten. Erwartete positive Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen konnten jedoch nur zum Teil bestätigt werden. Es ergaben sich jedoch erste Hinweise auf Zusammenhänge zwischen drei der Bereiche (Berater-Können, selbstbezogene Kognitionen und Handlungsorientierung), welche zum Desiderat weiterer Studien diesbezüglich mit größerer Stichprobe führten (Bülow, 2018). Auch böten diese laut der Autorin Anknüpfungspunkte, um das Modell als Grundlage zur Entwicklung von Messverfahren anderer Kompetenzbereiche zu nützen.

Beide empirisch überprüften Modelle geben also Hinweise, auf mögliche Dimensionen von Beratungskompetenz, allerdings sind sie eher allgemein gehalten (Swank et al., 2012), bzw. wenn auch pädagogisch, dann jedoch weniger schulspezifisch (Bülow, 2018) ausgerichtet. Im Folgenden wird ein Modell mit seinen Weiterentwicklungen betrachtet, welches sich mit schulischer Beratungskompetenz befasst. Die erste Fassung entstand zeitlich vor den allgemeineren Modellen, alle drei Varianten wurden empirisch untersucht.

Hertel (2009) entwickelte im Rahmen ihrer Dissertation ein Modell zur Beratungskompetenz, welches sie empirisch überprüfte. Sie integrierte dabei die bereits erwähnten Modelle von Strasser und Gruber (2003) und Schwarzer und Buchwald (2006) und überprüfte in ihrer Studie

die Zusammenhänge der fünf herausgearbeiteten Kompetenzdimensionen (1) personale Ressourcen, (2) soziale Kooperationskompetenz, (3) Berater-Skills und pädagogisches Wissen, (4) Prozesskompetenz und (5) Bewältigungskompetenz. Die durchgeführte konfirmatorische Faktorenanalyse zeigte bessere Eignung zur Beschreibung der Beratungskompetenz für ein mehrdimensionales Modell als für ein eindimensionales. In Folgestudien mit Studierenden und Lehrkräften erwies sich eine dreidimensionale Struktur aus den Bereichen „(1) Aspekte der Personalen Ressourcen und der Beziehungsgestaltung, (2) die Strukturierung des Beratungsprozesses sowie (3) die Lösung und Bewältigung von Problemen“ (Hertel, 2017; S. 54) anhand der vorliegenden Daten als passender als die fünfdimensionale und die erneut ebenfalls überprüfte eindimensionale Struktur. Die bessere Passung mehrdimensionaler Modelle von Beratungskompetenz geht dabei konform mit der Forschung zu Kompetenzmodellen, die zeigt, dass Kompetenzmodellierung multidimensional ist (Blömeke, 2017; Kaiser & König, 2019; König, 2020).

Zurückgehend auf die Ergebnisse von Hertel (2009) und auf entsprechende Literatur (z. B. Schwarzer & Buchwald, 2006; Strasser & Gruber, 2003; West & Cannon, 1988) postulierten Bruder und Kolleg*innen (2010) ein Modell zur Beratungskompetenz, welches sich erneut auf fünf Dimensionen gründete. Diese sind: „Berater-Skills, Ressourcen- und Lösungsorientierung, Pädagogisches Wissen und Diagnostizieren, Kooperation sowie Bewältigung“ (ebd., S. 276). Zur Messung der Beratungskompetenz wurden (1) ein Fragebogen zur Selbsteinschätzung, (2) ein Fallszenario und (3) ein Wissenstest herangezogen. Die Frage nach der empirischen Validierung des fünfdimensionalen Kompetenzmodells und die Frage nach dem Einfluss von Berufserfahrung, Fortbildungsteilnahme und Wissen auf die Beratungskompetenz, wurden anhand einer Stichprobe von 125 Gymnasiallehrkräften beantwortet. Die postulierte Struktur zeigte sich jedoch nur in den Daten der Selbsteinschätzung, für das Fallszenario wurde in Bezug auf die Kompetenzfacetten eine leicht veränderte Struktur herangezogen als die angenommene. Bezogen auf die zweite Fragestellung erwiesen sich alle drei Prädiktoren als signifikant in ihrem Einfluss auf die Beratungskompetenz. Erwähnenswert ist hier der überraschende Befund eines negativen Effektes der Berufserfahrung auf die Beratungskompetenz. Bruder et al. (2010) sahen zwei plausible Erklärungen dieses Effektes: einerseits bestünde die Möglichkeit, dass jüngere Lehrkräfte durch eine verbesserte Ausbildung im Bereich der Beratung besser abschneiden könnten als ihre erfahreneren Kolleg*innen, andererseits könnte sich aufgrund des offenen Frageformats ein Motivationseffekt beim Ausfüllen desselben

gezeigt haben. Um diesen auszuschließen, empfahlen sie die Entwicklung und den Einsatz eines geschlossenen Antwortformats wie es z.B. bei einem Situational Judgment Test der Fall ist. Eine Limitation der Studie bestand auch in der Stichprobe, die sich ausschließlich aus Gymnasialkräften zusammensetzte.

In einer weiteren Folgestudie reagierten Gerich et al. (2015) auf diese Limitation mit der Erweiterung der Stichprobe auf Sekundarlehrkräfte anderer Schularten und Grundschullehrkräfte (N=357; n = 132 (Grundschule); n = 129 (Hauptschule / Realschule); n = 96 (Gymnasien), darunter 24 Beratungslehrkräfte). Außerdem nahmen sie Veränderungen an der postulierten vertikalen Struktur vor und überprüften eine Struktur mit Beratungskompetenz als Faktor zweiter Ordnung. Alle vier im Schaubild dargestellten Dimensionen sind gleichrangig und Teil der übergeordneten Beratungskompetenz. Diese von Gerich und Kolleg*innen theoretisch erarbeitete Struktur konnte mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse mit den Daten der Lehrkräfte aus dem Primar- und Sekundarbereich mit guten Fit-Indizes (chi^2 (47) = 53.572, p = .237, chi^2/df= 1.140, *CFI* = .978, *TLI* = .969, *RMSEA* = .020, *SRMR*= .036) bestätigt werden (Gerich et al., 2015).

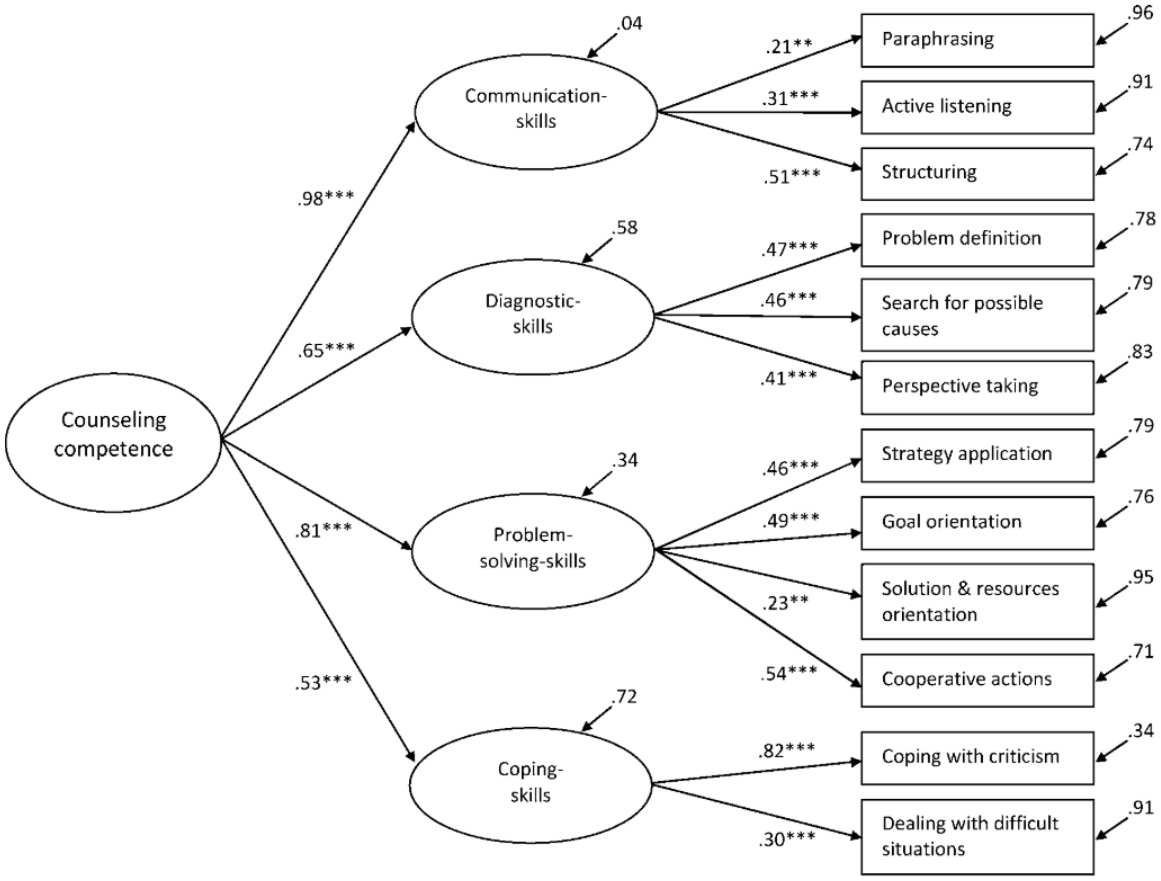


Abbildung 9: SEM-Modellierung Beratungskompetenz nach Gerich et al. (2015, S. 68)

Zudem wurden im Vergleich zur Vorgängerstudie (Bruder et al., 2010) auch inhaltliche Veränderungen an den einzelnen Dimensionen vorgenommen. Um die Prozesshaftigkeit von Beratung darzustellen, wurden die beiden Dimensionen *Diagnostik-Skills* und *Problemlöse-Skills* neu modelliert und die einzelnen Kompetenzfacetten der drei manifesten Variablen aus dem Vorgängermodell (1) *Kooperation*, (2) *Ressourcen- und Lösungsorientierung* und (3) *Pädagogisches Wissen und Diagnostizieren* innerhalb dieser beiden Dimensionen neu angeordnet (Gerich et al., 2015). Die beiden Dimensionen Berater-Skills und Bewältigung aus dem Vorgängermodell wurden entsprechend der veränderten Dimensionen in *Kommunikations-Skills* und *Bewältigungs-Skills* umbenannt (Gerich et al., 2014). In einem Vergleich der beiden Modelle zeigte sich anhand der Fit-Indizes, dass das Modell von Gerich und Kolleg*innen (2015) besser zu den erhobenen Daten von Primar- und Sekundarlehrkräften passt als das Vorgängermodell von Bruder et al., (2010) (Gerich et al., 2015). Somit scheint das Modell von Gerich und Kolleg*innen (2015) eine gute Grundlage für weitere Modellierungen allgemeiner schulischer Beratungskompetenz darzustellen.

Die Modelle zur allgemeinen Beratungskompetenz (Swank et al., 2012) und zur Professionalisierung im Bereich Beratung für zukünftige Pädagog*innen (Bülow 2018) zeigten in ihrer Struktur bereits wesentliche Elemente allgemeiner bzw. pädagogischer Beratung auf und enthalten empirisch belegte Hinweise auf notwendige Dimensionen von Beratungskompetenz. Hertel (2009) und mit den nachfolgenden Modellen auch Bruder et al. (2010) und Gerich et al. (2015) konnten zeigen, dass eine Weiterentwicklung zu einem spezifischen Modell zur Beratungskompetenz von Lehrkräften theoretisch möglich und notwendig ist und auch empirische Überprüfungen zeigen, dass die postulierten Dimensionen und Facetten, trotz unterschiedlicher Schwerpunkte, entsprechend validiert werden konnten. Die bedeutet, dass sich alle drei Modelle auch nach empirischer Validierung voneinander unterschieden, was zu einer potenziellen Weiterentwicklung mit einem anderen Schwerpunkt anregt.

2.4 Zusammenfassung und Überblick Beratung

Sowohl in schulischen, als auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen, wird in den letzten Jahren verstärkt auf Beratung zurückgegriffen, um mit Veränderungen bzw. Herausforderungen umzugehen (Strasser, 2021). Bezogen auf schulische Beratung ist dies u. a. durch die veränderte Schullandschaft, als auch die vermehrte Einbindung von Eltern in schulische

Entscheidungsprozesse (wie z.B. bezüglich der Schullaufbahn) begründet (Gerich et al., 2014; Hertel et al., 2019; Sauer, 2019; Schnebel, 2017; Schwarzer & Posse, 2005). Dadurch erhöhen sich die Anforderungen an Lehrkräfte, für die schulische Beratung eine wesentliche und verpflichtende Aufgabe darstellt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2000; Sauer, 2019; Schnebel, 2017). Die der Beratung zugrunde liegenden Beratungsanlässe weisen ein vielfältiges inhaltliches Spektrum auf (Gerich et al., 2014; Grewe, 2015a; Hertel & Schmitz, 2010). Um dieser Vielzahl inhaltlich verschiedenartiger Beratungssituationen professionell begegnen zu können, bedarf es Beratungskompetenz von Seiten der Lehrkräfte (Baumert & Kunter, 2011; Hertel, 2009; KMK, 2011, Sauer, 2019). Diese wurde in verschiedenen, allgemeinen Modellen zur Beratungskompetenz modelliert und teilweise empirisch validiert (u.a. Bruder et al., 2010; Bülow, 2018; Gerich et al., 2015; Hertel, 2009; Schwarzer & Buchwald, 2006).

Strasser (2020a) postuliert indes Zweifel an der Existenz einer generellen Beratungskompetenz und legt dar, dass „von verschiedenen, beratungsrelevanten Kompetenzen auszugehen [ist], die je nach Situation unterschiedlich wirksam werden können“ (S. 284). Gleichzeitig wird in Kapitel 2.1.1 anhand der Zusammenfassung der Beschreibungen allgemeiner Beratung aufgezeigt, dass Beratung als Interaktion zu sehen ist, die in bestimmten Situationen Unterstützungsmöglichkeiten bietet. Beides legt nahe, dass Beratungskompetenz in Bezug auf bestimmte Beratungsanlässe bzw. Beratungssituationen zu sehen ist, die unterschiedliche Kompetenzanforderungen mit sich bringen, während sich jedoch gewisse grundlegende Kompetenzbereiche, wie z.B. die der Gesprächsführungskompetenz, wiederholen.

Gestützt wird diese Annahme aus Ergebnissen der Kompetenzforschung. Dort zeigte sich, dass Kompetenz bzw. Kompetenzmodellierungen mehrdimensional und situationsspezifisch zu betrachten sind (Blömeke et al., 2015; Buiskool & Broek, 2012; Kaiser et al., 2017) und verschiedene Handlungssituationen spezifisches Wissen und spezifische Fähigkeiten erfordern (u. a. Buiskool & Broek, 2012). Daraus ergeben sich Hinweise auf die Notwendigkeit zur Betrachtung von situationsspezifischen Kontexten schulischer Beratungssituationen.

Als Beispiel für eine spezifische, schulische Beratungssituation wurde in der vorliegenden Arbeit die Beratung bei hoher Begabung in der Grundschule ausgewählt. In den Richtlinien für die Bildungsberatung ist z.B. zu lesen, dass junge Menschen ein „verfassungsgemäß garantiertes Recht … auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung“ (Ministerium

für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2000, S. 333) haben. Dies schließt auch eine hohe Ausprägung von Begabung ein. Im folgenden Kapitel wird die Beratung bei hoher Begabung ausführlich betrachtet. Dabei wird zunächst die Auswahl der Beratungssituation noch einmal in den Blick genommen, bevor der Begabungsbegriff eingeführt wird und die spezifischen Anforderungen dieser Beratungssituation und die bisherigen Forschungsergebnisse dazu aufgegriffen werden.

3 Beratung bei hoher Begabung

Beratung im Kontext hoher Begabung[12] stellt eine für die Grundschule relevante Beratungssituation dar (Müller-Oppliger, S., 2021; Nguyen & Sliwka, 2021). An diesem Beratungsprozess sind möglicherweise auch Schulpsycholog*innen und Beratungslehrkräfte als Teil eines professionellen, schulischen Beratungsnetzwerks beteiligt (Gartmeier, 2018; Grewe, 2015a, Hertel et al., 2016; Heller, Reimann & Senfter, 2005; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2000). Gleichzeitig gibt es Hinweise, dass vor allem Grundschullehrkräfte verstärkt in Beratungsprozessen bei hoher Begabung eingebunden sind (Hannig & Koop, 2016; Koop et al., 2015; Rothenbusch, 2016). Dabei zeigte sich, dass im Besonderen die Beratung bezüglich der Nominierung für (außerunterrichtliche) Enrichmentmaßnahmen[13] (Baudson, 2010; Heller, Reimann & Senfter, 2005) und bei Maßnahmen zur Akzeleration[14] (Endepohls-Ulpe, 2017; Heinbokel, 2004; Vock, 2021) einen relevanten Einfluss auf das Gelingen der Beratung bei hoher Begabung hat.

Um sich dieser Thematik zu nähern, wird in folgendem Kapitel zunächst das Konstrukt der Begabung in den Blick genommen (Kapitel 3.1). Der zweite Teil des Kapitels widmet sich ausführlich der Beratung bei hoher Begabung als schulische Beratungssituation und den damit verbundenen Anforderungen (Kapitel 3.2), während im abschließenden dritten Teil Einflussfaktoren auf die schulische Beratung bei hoher Begabung fokussiert werden (Kapitel 3.3).

3.1 Konstrukt der Begabung

Beginnend mit einem historischen Überblick (Kapitel 3.1.1) wird das Konstrukt der Begabung in einen wissenschaftlichen Kontext gestellt (Kapitel 3.1.2). In beiden Kapiteln steht die theoretische Erfassung des Begabungsbegriffes im Mittelpunkt, die sich über Jahrzehnte bis heute als schwierig darstellt. Ziel ist es, trotz der bis heute anhaltenden Diskussion, zum Ende des Kapitels 3.1.2 eine Arbeitsdefinition zu stabilisieren und den Begabungsbegriff anschließend in den Heterogenitätsdiskurs (Kapitel 3.1.3) einzuordnen.

[12] In Abgrenzung zum Begriff Hochbegabung (s. Kapitel 3.1.2) wird im Rahmen dieser Arbeit bewusst von hoher Begabung gesprochen. Dabei bleibt ‚hohe Begabung' vage, um darzulegen, dass eine klare Grenze z. B. über eine reine Definition per IQ abgelehnt wird. Dies hängt u. a. auch mit der Einordnung des Begabungsbegriffs in den Heterogenitätsdiskurs zusammen und wird an entsprechender Stelle (s. Kapitel 3.1.3) erläutert werden.

[13] s. ausführlich Kapitel 3.2.3.

[14] s. ausführlich Kapitel 3.2.3.

3.1.1 Historische Betrachtung

Im Rahmen seiner historischen Betrachtung geht Ziegler (2018) in seinen Ausführungen zur Geschichte des Begriffes Begabung weit zurück und beschreibt dort, wie der Begriff »Gabe« im Christentum (als gegebene Gnade) oder der Begriff des Genies im „Geniekult der Aufklärung und der Romantik“ (ebd., S. 11) zu verstehen waren und welche Zuschreibungen zu heutigen Begriffen wie Begabung, Talent aber auch zum modernen Leistungsbegriff in unserer Gesellschaft führten. In diesem Zusammenhang führt er gleichzeitig an, dass von „einem Begriff wie dem der Begabung, dessen Bedeutungsentwicklung eine lange Geschichte hat und der sich aus vielen Wurzeln speist, kaum zu erwarten ist, dass er einheitlich verwendet wird“ (ebd. S. 12).

Erste nachvollziehbare wissenschaftliche Forschungen zu hoher Begabung lassen sich Ende des 19. Jahrhunderts bei Francis Galton[15] finden. Er veröffentlichte 1869 Gedanken zur Erblichkeit intellektueller Fähigkeiten und brachte hohe Begabung mit Intelligenz in Zusammenhang (Bergold, 2013; Ziegler, 2018), indem er eine Normalverteilung der Intelligenz annahm und Abweichungen „eines einzelnen vom Mittelwert der Grundgesamtheit über die relative Position des Probanden innerhalb einer Normstichprobe abgeschätzt werden“ (Bergold, 2013, S. 1) können. Diese grundlegenden Gedanken führten 1905 zur ersten standardisierten Intelligenztestung durch Alfred Binet und Theodore Simon mit dem Intelligenzalter als grundlegendem Prinzip (ebd.).

Historisch bedeutsam und gemeinhin als Startpunkt für Begabungsforschung werden die Längsschnittstudien von Terman[16] (begonnen 1921/22) gesehen – sie genügen heute nicht mehr methodologischen Ansprüchen wissenschaftlicher Forschung (Rost & Buch, 2010), sind aber dennoch grundlegend in ihren Ergebnissen. Terman setzt dabei hohe Begabung mit hoher Intelligenz (IQ>135) gleich. Eine Sichtweise, die heute noch eindimensionalen Begabungsmodellen zugrunde liegt, in denen Hochbegabung als hohe Ausprägung der allgemeinen Intelligenz „g“ nach Spearman beschrieben wird (Rost & Sparfeldt, 2017), inzwischen jedoch verknüpft mit einem IQ >130, was zwei Standardabweichungen entspricht.

[15] Nicht unerwähnt bleiben darf, dass Galtons Überlegungen und Schlüsse die Stoßrichtung der Eugenik unterstützen und seine Thesen und Vorschläge zur Fortpflanzungssteuerung auch unter Pädagog*innen Anhänger fand (Hoyer, 2012).

[16] Ebenso wie bei Galton ist auch bei Terman darauf hinzuweisen, dass Schlüsse, die sich aus seinen Forschungen ergaben, zur Eugenik beitrugen.

Bei dem in den Studien eingesetzten Intelligenztest handelt es sich um den von Terman selbst weiterentwickelten Stanford-Binet-Test (Bergold, 2013; Pflüger, 2017). Durch den von Stern 1912 konzipierten Intelligenzquotient (Intelligenzalter : Lebensalter) wird es dabei möglich, die Testleistungen unabhängig vom Lebensalter der Probanden untereinander zu vergleichen (Bergold, 2013). Interessant aus heutiger Sicht ist, dass sowohl bereits Binet und Simon, als auch Stern, das alleinige Festmachen von Begabung an Testergebnissen als durchaus kritisch betrachteten (Behrensen & Solzbacher, 2016).

Die u.a. auch mit der Testentwicklung ausgelöste Blütezeit der Begabtenförderung nahm in Deutschland mit Beginn des „Dritten Reichs“ ein jähes Ende – im Vordergrund stand nun die Eliteförderung bezüglich eines möglichst linientreuen und arischen Nachwuchses (Bergold, 2013), unabhängig von einer möglichen, messbaren intellektuellen Begabung.

In der Nachkriegszeit tat sich Deutschland lange schwer mit der Begabtenförderung, und erst zu Beginn der 1980er Jahre gab es einen Aufschwung, u.a. mit dem Einsatz des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft für Förderungsmaßnahmen (ebd.). Ebenso verstärkten der 6. Weltkongress für hochbegabte und talentierte Kinder 1985 in Hamburg[17] (ebd.), sowie verschiedene Studien, wie z. B. die Befragung von Wettbewerbsteilnehmern von „Jugend forscht“ und „Bundeswettbewerb Mathematik“ an der Universität von Hamburg durch Rahn und Heilmann (Rost & Buch, 2010), den Wiedereinstieg und die erneute (wissenschaftliche) Auseinandersetzung mit diesem Thema. In den USA setzte diese Entwicklung mit einer Bildungsoffensive, ausgelöst durch den sogenannten Sputnik-Schock / Sputnik-Effekt[18], bereits im Jahr 1957 ein (Bergold, 2013; Harder, 2011; Pflüger, 2017).

Ebenfalls in den 1980er Jahren begannen in Deutschland die zwei bisher bedeutendsten Längsschnittstudien in diesem Forschungsbereich, die zahlreiche Erkenntnisse über Hochbegabung sowie hochbegabte Kinder und ihr Umfeld ermöglichten: zum einen die Münchner Hochbegabungsstudie (1985 – 1989) unter der Leitung von Kurt A. Heller, sowie das Marburger Hochbegabtenprojekt (Start: 1987), welches von Detlef H. Rost initiiert und betreut wurde (Bergold, 2013; Rost & Buch, 2010). Beide Studien sind mit unterschiedlichen Modellvorstellungen von Begabung verbunden: Während Heller (1992; 2001; Heller, Reimann & Senfter,

[17] Der Weltkongress war gleichzeitig ein Politikum, da mit der Begabtenförderung auch die Angst einer neuen Elitebildung im Sinne der NS-Zeit verbunden war, was verschiedene Hochschullehrende, Studierende und auch Politiker*innen im Vorfeld und während der Tagung auch öffentlich äußerten (Bergold, 2013).

[18] Mit dem ‚Sputnik-Effekt‘ werden die politischen und gesellschaftlichen Resonanzen der westlichen Länder auf den Start des Satelliten ‚Sputnik“ durch die Sowjetunion 1957 bezeichnet.

2005) ein breit angelegtes, mehrdimensionales Modell entwickelte, liegt bei Rost (1993, 2000, 2009) eine psychometrische Herangehensweise an das Konstrukt der Hochbegabung zugrunde, die Begabung eindimensional auf Intelligenz basierend beschreibt. Beide Studien fallen in eine Hoch-Zeit der Begabungsforschung (Preckel & Krampen, 2016[19]) und stehen für gegensätzliche Richtungen, die im wissenschaftlichen Diskurs weiterverfolgt bzw. auch weiterentwickelt wurden (Pflüger, 2017).

Heute ist ein starker Zuwachs an Forschungsinteresse als auch an praktischem Interesse bezüglich des Umgangs mit (hoher) Begabung zu verzeichnen (Dai et al., 2011; Preckel & Krampen, 2016). Dieser zeigt sich u.a. in einer verstärkten Zusammenarbeit von Wissenschaft und Institutionen, die an der Umsetzung praktischer Fördermaßnahmen arbeiten. Ein Beispiel dafür stellt das bundesweite Projekt LemaS[20] dar. Begabungsforschung kann vom heutigen Standpunkt aus als „eine **Grundlagenwissenschaft** wie auch eine **angewandte Wissenschaft,** deren Konzepte und Programme zur Identifikation und Förderung von Talenten und Hochbegabten praktisch genutzt werden“ (Ziegler, 2018, S. 7; Hervorhebungen durch Autor) betrachtet werden.

3.1.2. Der Begabungsbegriff im aktuellen Diskurs

> As long as there are differences of opinion among reasonable scholars, there will never be a single definition of giftedness, and this is probably the way it should be. (Renzulli, 2005, S .248)

Diese Aussage von Renzulli beschreibt den Begabungsdiskurs sehr treffend. Eine eindeutige Beschreibung der verschiedenen, z.T. auch innerhalb einer Publikation als Synonym verwendeten und teils hoch volatilen Begrifflichkeiten (Trautmann, 2016) wie »Begabung«, »Talent«, »Hochbegabung«, »Leistungsstärke«, »Leistungsexzellenz« oder »Genialität« (Behrensen & Solzbacher, 2016) im Deutschen oder „gifted, ... academically talented, rapid learner, bright“ (Blut, 2020, S. 14) im Englischen, ist sowohl wissenschaftlich als auch alltagsprachlich nur

[19] Preckel und Krampen (2016) stellten in ihrer szientometrischen Analyse deskriptiv dar, dass bezüglich der Hochbegabungsforschung für die 1980er Jahre ein Boom erkennbar ist und die Zahl nach einem zwischenzeitlichen Tief seit 2000 stetig ansteigt.

[20] Das Projekt LemaS (=Leistung macht Schule) geht auf den Beschluss: „Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler“ (KMK, 2016) von Bund und Ländern zurück. Kooperiert wird dabei unter verschiedenen Schulen, Universitäten, Hochschulen sowie weiteren Institutionen in ganz Deutschland. Weitere Informationen unter https://www.lemas-forschung.de oder https://www.leistung-macht-schule.de.

schwer möglich. Sie können verschiedenste Bedeutungen annehmen, die wiederum ihrerseits von der zugeordneten „theoretischen Bezugsbasis“ (Trautmann, 2016, S. 27) abhängen, welche je nach Disziplin unterschiedliche Positionen einbezieht (ebd.).

Gleichzeitig gehen die Begriffe selbst wiederum mit einer langen Geschichte von kulturellen Gebräuchen[21], gesellschaftlicher Traditionen und Werten, Visionen und/oder falschen Vorstellungen einher (Behrensen & Solzbacher, 2016; Mönks & Katzko, 2005). Diese wiederum beeinflussen als mögliche Konnotationen den Umgang damit. Besonders verbreitet ist dies im Zusammenhang mit dem Begriff der »Hochbegabung«, da er bezüglich der Herausbildung eines möglichen Elitarismus (Mönks und Mason, 2000) als ein „hoch sensibler gesellschaftlicher Blockierer agierte“ (Trautmann, 2016, S. 28).

Harder (2011) weist bezugnehmend auf Borland (2005) und Ericsson et al. (2007) darauf hin, dass der ontologische Status von Begabung(en) äußerst strittig sei und es sich somit lediglich um ein Konstrukt handele, da bislang auch keine zugehörige Entität manifestiert werden könne. Eine valide Erfassung des Konstrukts würde somit durch die variierenden Definitionen unmöglich.

Zusätzlich zu den unklaren und synonymen Begrifflichkeiten trägt auch die Unübersichtlichkeit der verschiedensten theoretischen Modelle dazu bei, das Konstrukt der Begabung undurchschaubarer und unnahbarer zu machen. Dass selbst unter Wissenschaftlern kein eindeutiger Konsens darüber besteht, was unter Begabung verstanden wird[22] und somit ein klar definierter Forschungsgegenstand fehlt (Ziegler & Heller, 2002), erschwert diesen selbst, und anderen (z.B. Lehrpersonen, Eltern) den Umgang damit (Preckel & Vock, 2021; Trautmann, 2016). Laut Heller (1987) ist jedoch die Vorstellung der puren Existenz von (Hoch)Begabung als naiv und wissenschaftlich nicht haltbar zu betrachten. Dies hat zur Konsequenz, dass sie z.B. im Rahmen einer Begabungsdiagnostik auch nicht messbar ist (Deiglmayr et al., 2017, Stern & Neubauer, 2016).

Die Messung und die Struktur von Intelligenz hingegen ist in der Psychologie zwischenzeitlich sehr gut untersucht (Stern & Neubauer, 2016) und, im Gegensatz zu dem wenig präzisen

[21] Der Begriff Begabung kann je nach kulturellen Gepflogenheiten und als wichtig erachteten Fähigkeiten sehr unterschiedlich wahrgenommen und beschrieben werden. Ebenso unterliegt er sich ständig verändernden ökonomischen und politischen Interessen. (Behrensen & Solzbacher, 2016).

[22] So spricht Ziegler (2018) im Bereich der Wissenschaft von einem „nahezu babylonischen Sprachgewirr“ (ebd., S. 14) und weist daraufhin, dass Ernst Hany bereits 1987 über 100 verschiedene Hochbegabungsdefinitionen festhielt.

Konstrukt der Begabung, ist Intelligenz vermutlich das am besten beforschte Konstrukt der Psychologie (Behrensen & Solzbacher, 2016). Werden die Begriffe Intelligenz und Begabung synonym verwendet, was häufig geschieht (Rost & Sparfeldt, 2017), so wird Begabung eindimensional auf Intelligenz beruhend betrachtet. Dies hat den Vorteil, dass es mittels Intelligenztestungen möglich ist, quantitative Unterschiede zwischen Hochbegabten[23] und durchschnittlich Begabten erkennbar zu machen. Da es bisher nicht gelungen ist, qualitative Unterschiede zwischen den beiden Gruppen darzustellen, spricht dies, laut Rost und Buch (2010), für eine quantitative Definition von Hochbegabung unter Berücksichtigung von Intelligenz als einziger, notwendiger und hinreichender Bedingung von Begabung (Spinath & Brünken, 2016; Preckel & Vock, 2021).

Auch wenn sich die eindimensionale Modellierung von Begabung mit Intelligenz als alleinigem Faktor häufig in der Praxis, der Bildungspolitik und Verbänden wiederfindet (Ziegler, 2018), ist sie laut Hoyer et al. (2013) im internationalen Wissenschaftsdiskurs nur noch wenig vertreten. Die Komplexität und Verschiedenheit von Begabung(en) weisen auf die Notwendigkeit multidimensionaler Modelle hin (Heller, Perleth & Lim, 2005), bei denen jedoch wiederum Intelligenz (z.T. repräsentiert durch kognitive Fähigkeiten) den „kleinsten gemeinsamen Nenner der verschiedenen Modelle“ (Preckel & Vock, 2021, S. 43) darstellt. So erweitern multidimensionale Modelle[24] wie das Drei-Ringe-Modell von Renzulli (2005), das Differenzierte Begabungs- und Talentmodell von Gagné (2005a) oder das Münchner Hochbegabungsmodell (Heller, Perleth & Lim, 2005) den Faktor Intelligenz (z.T. remplaciert durch (intellektuelle) Fähigkeiten) um Persönlichkeits- und Umweltfaktoren und/oder weitere Determinanten zur Beschreibung von Begabung. Systemische Modelle wie das Aktiotop-Modell von Ziegler (2005) oder das Ökologische Modell von Müller-Oppliger, V. (2021) fokussieren auf systemtheoretische, soziologische und perspektivistische Seiten (Müller-Oppliger, V., 2021). Integrative Modelle, die verstärkt den Prozess der Begabungsförderung und -entwicklung in den Blick nehmen, wie das Megamodel von Subotnik und Kolleg*innen (2011) oder der TAD-Framework (Preckel et al., 2020), integrieren die Erkenntnisse der unterschiedlichen Modelle und fokussieren den

[23] Hochbegabt/Hochbegabung steht hier für die quantitative Definition von hoher Begabung, die häufig an einem fixen Grenzwert (i.d.R. dem Intelligenzquotienten) festgemacht wird. Dieser ist zunächst beliebig, ohne inhaltliche, qualitative Grundlage und statistisch motiviert i.S.v. 2 Standardabweichungen (Baudson, 2016). Etabliert hat sich ein IQ > 130 (Prozentrang > 98), d.h. die Anzahl in der Bevölkerung ist auf ca. 2% festgelegt (Rost & Sparfeldt, 2017).

[24] Für eine Übersicht zu den genannten Modellen s. Preckel & Vock, 2021; ausführlicher in Müller-Oppliger, V., 2021 oder Sternberg und Davidson, 2005.

dynamischen Charakter von Begabung in Bezug auf das zugrunde liegende Potenzial (Preckel & Vock, 2021). Auf das TAD-Framework wird im Kapitel zur schulischen Begabungsförderung (Kapitel 3.2.3) noch expliziter eingegangen.

Im Gegensatz zur eindimensionalen Modellierung bei der Begabung über Intelligenz operationalisiert werden kann, ist es bei mehrdimensionalen Modellen bisher nicht gelungen, diese empirisch zu überprüfen und zu bestätigen oder gegebenenfalls dementsprechend anzupassen (Preckel & Vock, 2021). Deswegen existieren verschiedene Modelle nebeneinander, ohne dass es empirisch begründbar wäre, ein Modell zu präferieren (Harder, 2011). Fokussiert man auf Gemeinsamkeiten, ist u.a. in allen Modellen der wissenschaftliche Konsens erkennbar, dass für eine mögliche Entwicklung von Begabung (i.S.v. Potenzial) zu außerordentlicher Leistung überdurchschnittliche Fähigkeiten oder eine hohe Intelligenz nicht genügen (Heller, Perleth & Lim, 2005; Sternberg, 2017). Sie postulieren die Dynamik und Beeinflussbarkeit der Wechselwirkungen von Potenzialen, Umwelteinflüssen, persönlichen Entscheidungen und sich bietenden Gelegenheiten (Müller-Oppliger, V., 2021; Subotnik, 2011) als grundlegend für die Begabungsentwicklung zu einer möglichen Expertise, die sich in Form von außergewöhnlicher Leistung zeigt.

Auch wenn Begabung als latentes Merkmal nicht direkt erfasst werden kann, so ist dies bei Leistung möglich (Harder, 2011). Häufig wird deswegen Begabung mit Leistung gleichgesetzt[25], da der Leistungsbegriff operationalisierbarer erscheint und Leistung somit überzeugender bestimmt, gemessen und verglichen werden kann (Hoyer, 2012). Dennoch kann an dieser Stelle der Begabungsbegriff nicht durch den Leistungsbegriff ersetzt werden, denn in dem Wort „Begabung liegt der Bedeutungsakzent auf den individuellen Möglichkeiten, deshalb wird Begabung häufig als Potenzial bezeichnet“ (Hoyer, 2012, S. 18). Es gilt diese individuellen Möglichkeiten auszuloten und anschließend entsprechend zu fördern, damit außergewöhnliche Leistung erzielt werden kann. Letztere Betrachtungsweise entspricht dem differenziellen Ansatz der Begabungsforschung, der im Gegensatz zur Expertiseforschung steht, welcher erbrachte Leistung in den Fokus stellt.

Der differenzielle Ansatz der Begabungsforschung ist in die Zukunft gerichtet und versucht zu ergründen, welche Voraussetzungen vorhanden sein und welche Bedingungen geschaffen

[25] Laut Hoyer (2012) ist der Konsens über die Definition von Begabung über Leistung so hoch („von William Stern bis Albert Ziegler“, ebd., S. 18), dass keine aufwendige Belegung mehr von Nöten ist.

werden müssen, damit sich vorhandenes, hohes Potenzial zu außergewöhnlicher Leistung entfaltet. Dabei spielt Intelligenz als Prädiktor eine wesentliche Rolle und es interessieren sowohl Personen, die ihr Potenzial entfalten können, als auch solche, die dies nicht tun (Preckel & Vock, 2021). Beiden Personengruppen würde bei vorhandenem hohen Potenzial hohe Begabung attestiert werden.

Die Expertiseforschung betrachtet Personen, die bereits außergewöhnliche Leistungen erbracht haben. Im Rückblick werden die Voraussetzungen und Bedingungen analysiert, die diese Leistung möglich gemacht haben. Zentral sind dabei Lern- und Übungsfaktoren sowie Spezialisierung (Preckel & Vock, 2021), denn Expertise ist nur nach langer und mühevoller Übungszeit[26] möglich. Gleichhin und entgegen anfänglichen Ausführungen der Expertiseforschung (Preckel & Vock, 2021), spielen dabei ebenfalls Intelligenzunterschiede eine Rolle, da sie den Expertiseerwerb begünstigen, wie Hambrick et al. (2016) zeigen konnten. Eine hohe Begabung wird dann attestiert, wenn die Leistung erbracht wurde (Ziegler, 2018).

Beiden Ansätzen gemein ist der Fokus auf die Entwicklung außergewöhnlicher Leistungen (Preckel & Vock, 2021). Dafür sind jedoch sowohl das vorhandene Begabungsniveau als Potenzial (Begabungsforschung) als auch effektive Lernprozesse (Expertiseforschung) notwendig, was bedeutet, dass Erkenntnisse beider Forschungsrichtungen Berücksichtigung finden müssen (Fischer & Fischer-Ontrup, 2021; Preckel et al., 2018; Subotnik et al., 2011).

Zusammenfassend beschreibt das wissenschaftliche Konstrukt der Begabung also nicht, wie häufig irrtümlicherweise angenommen, eine vorhandene Gegebenheit, die beobachtet, getestet oder gemessen werden kann (Hoyer, 2018), sondern das Potenzial einer Person, unter bestimmten Bedingungen außergewöhnliche Leistung zu erbringen. Dieser Grundkonsens wurde in Überblicken bereits von Gruber und Mandl (1992) und Subotnik et al. (2011) festgehalten und er setzt sich in späteren Definitionen fort (u.a. Blut, 2020; Behrensen & Solzbacher, 2016; Stern & Neubauer, 2016; Preckel, 2021). Baudson (2016) und Horvath (2018) weisen darauf hin, dass Begabung auch als soziales Konstrukt zu fassen ist, welches sich auf den sozialen Kontext bezieht, in dem es definiert wird. In der von der iPEGE[27] entworfenen

[26] In der Expertiseforschung wird dabei nach Ericsson et al. (1993) von „deliberate Practice“ gesprochen, die unter entsprechender Anleitung und Struktur über einen Zeitraum von ca. 10 Jahren notwendig ist, um Expertise zu erlangen (ausführlicher bei Ericsson et al. 1993).

[27] iPEGE = international Panel of Experts in Gifted Education; Autor*innen: Christian Fischer; Ernst Hany; Andrea Holzinger; Ulrike Greiner; Victor Müller-Oppliger; Christoph Perleth; Franzis Preckel; Waltraud Rosner, Gerhard Schäffer; Willi Stadelmann; Gabriele Weigand; Walburga Weilguny, Heinz-Werner Wollersheim.

Beschreibung von Begabung wird dies ebenso bedacht, wie relevante Determinanten für die Umsetzung in (außergewöhnliche) Leistung:

> Als Begabung wird allgemein das Leistungsvermögen insgesamt bezeichnet. Spezieller ist mit Begabung der jeweils individuelle Entwicklungsstand der leistungsbezogenen Potenziale gemeint, also jene Voraussetzungen, die bei entsprechender Disposition und langfristiger, systematischer Anregung, Begleitung und Förderung das Individuum in die Lage versetzen, sinnorientiert und verantwortungsvoll zu handeln und auf Gebieten, die in der jeweiligen Kultur als wertvoll erachtet werden, anspruchsvolle Tätigkeiten auszuführen. (iPEGE 2009, S. 17)

In weiteren Beschreibungen finden sich Ergänzungen zu bestimmten Dimensionen von Begabung, z.B. bezüglich der genetischen Determiniertheit (z.B. Stern & Neubauer, 2016; Weinert, 2012), der Dynamik (Preckel, 2021; Behrensen & Solzbacher, 2016) oder auch der Spezifität (Deiglmayr et al., 2017; Rothenbusch, 2016). Bezüglich dieser (und noch weiterer, bisher nicht genannter) Dimensionen herrscht Uneinigkeit, besonders im Hinblick auf die jeweiligen Ausprägungen. Sie sind jedoch relevant, wenn das Verständnis von Begabung fokussiert wird (Kiso, 2020), welches wiederum die Beratung bei hoher Begabung beeinflusst (Acar et al., 2016; Baudson, 2021; Preckel & Vock, 2021), und werden deswegen an anderer Stelle (Kapitel 3.3.3) genauer betrachtet.

3.1.3 Begabung als Teilaspekt der Heterogenitätsdebatte in der Schulpraxis

Begabung im oben beschriebenen Sinne zeigt sich in der Schulpraxis, wenn auch implizit, als relevante, wirkungsvolle Kategorisierungsform (Horvath, 2018). Eine mögliche Begründung könnte darin liegen, dass das Adjektiv „begabt“ häufig dichotomisiert wird (Deiglmayr et al., 2017) und z.B. Schüler*innen unter der Kategorisierung (höher) begabt oder nicht (höher) begabt eingeordnet werden, ohne jedoch ein klares Kriterium zu benennen (bzw. benennen zu können), das für die Zuordnung zur Gruppe der (höher) Begabten spricht (ebd.). Somit wird einerseits eine laut Stern und Neubauer (2016) unstrittige Normalverteilung von Begabung nicht adäquat berücksichtigt, andererseits die Frage aufgeworfen, ob es tatsächlich ein Kriterium zur Abgrenzung i.S. eines Cut-Off Punktes gibt bzw. geben sollte und wie dieser

entsprechend ausgewählt werden könnte[28]. Im Folgenden wird argumentiert, dass der Kategorisierung durch Begabung, welche eben dadurch möglicherweise Ungleichheit (re)produziert (Horvath, 2018), entgegengewirkt werden kann, indem Begabung verstärkt als Teilaspekt der Vielfalt in den Heterogenitätsdiskurs aufgenommen wird (Baudson, 2021).

Trotz der Berücksichtigung von Begabung als Diversitätsfaktor in der Salamanca-Erklärung der UNESCO zur Berücksichtigung besonderer Bedürfnisse (UNESCO 1994) wird hohe Begabung als Teilaspekt von Vielfalt immer noch selten in den wissenschaftlichen Heterogenitätsdiskurs einbezogen und noch seltener in der Praxis diesbezüglich betrachtet (Baudson, 2021). Dies mag daran liegen, dass der Diskurs einerseits stark von Defizitorientierung geprägt ist, andererseits häufig versucht wird, über Fördermaßnahmen eine Homogenisierung von Leistung zu erreichen (Sliwka & Nguyen, 2017). Dabei wäre eine integrale Betrachtung von hoher Begabung als Teil der Differenzlinie[29] Begabung wünschenswert, denn dies könnte verhindern, dass Förderbedarfe leistungsschwächerer Schüler*innen gegenüber denen leistungsstärkerer Schüler*innen ausgespielt werden (Trautwein & Hasselhorn, 2017) und umgekehrt.

Relevant bei dieser Betrachtung ist der Fokus innerhalb des persönlichen Begabungsverständnisses des/der Betrachtenden (in diesem Fall die Lehrkräfte). Es können z.B. einerseits ausschließlich kognitive Unterschiede betrachtet werden (was einem eindimensionalen Begabungsverständnis entsprechen würde) und andererseits auch motivationale und/oder persönlichkeitsbedingte (was einem mehrdimensionalen Begabungsverständnis entsprechen würde) in den Blick genommen werden (Seiderer et al., 2022), was jeweils Konsequenzen für die Zuordnung innerhalb der Differenzlinie Begabung nach sich ziehen würde. Zusätzlich zu Unterschieden im Begabungsverständnis bezüglich der Dimensionalität können auch Unterschiede in Bezug auf die Beschaffenheit Relevanz zeigen. Versteht eine Lehrkraft Begabung als Potenzial (Begabungsforschung), so könnte sie Schüler*innen auch dann zu einer Akzelerationsmaßnahme[30], wie dem Überspringen einer Klasse raten, wenn die schulischen Leistungen nicht

[28] Dieser Punkt wird u.a. dann virulent, wenn die Umsetzung von Fördermaßnahmen bei hoher Begabung in den Blick genommen wird und er wird deswegen in den Kapiteln 3.2.2 und 3.2.3 erneut und vertiefend aufgegriffen.

[29] Als Differenzlinien werden Unterschiede bezeichnet (z.B. Intelligenz, Geschlecht, Begabung, ...), die das Ausmaß an Verschiedenheit in und von Gruppen charakterisieren (Trautmann & Wischer, 2019). Diese sollten nicht einzeln betrachtet werden, da dies der Komplexität von Heterogenität nicht gerecht wird (Wischer, 2019), gleichzeitig ist eine Einzelbetrachtung derselben in der Schulpraxis durchaus gängig (Seiderer et al., 2022).

[30] Akzeleration stellt eine klassische Fördermaßnahme der Begabtenförderung dar. Siehe ausführlich in Kapitel 3.2.3.

den Erwartungen entsprechen, während eine Lehrkraft, die Begabung im Sinne der Expertiseforschung an gezeigter Leistung festmacht, dies nicht empfehlen würde (ebd.).

Durch eine Erweiterung der Definition von Begabung unter Berücksichtigung des Heterogenitätsaspektes, muss auch die Vielfalt der Begabungspotenziale der Kinder im Hinblick auf ihre sozialen und kulturellen Hintergründe mitgedacht werden (Sliwka & Nguyen, 2017), denn auch innerhalb einer Gruppe von Begabten ist Diversität ein relevanter Faktor (Trautmann, 2021). Dies impliziert, dass es „die" Gruppe der Kinder mit hoher Begabung nicht gibt. Für Lehrkräfte bedeutet dies, dass die für eine zielgerichtete Förderung notwendige Identifikation von Begabung immer individuell und unter Berücksichtigung vielfältiger Determinanten erfolgen muss. Dazu beitragen kann ein umfassender, kultursensibler Begabungsbegriff, in welchem fehlende Wahrnehmung heterogener Potenziale minimiert wird (Baudson, 2021).

Um Förderentscheidungen individuell zu treffen und immer wieder anzupassen, müssen Lehrkräfte ihre diesbezüglichen Entscheidungen als zeitlich begrenzt und veränderbar ansehen (Kiso, 2019a). Ebenfalls müssen sie in Bezug auf mögliche Konstruktionsmechanismen von Begabung[31] ihr Begabungsverständnis hinterfragen (Seiderer et al., 2022) und dieses auch bezüglich moralischer und ontologischer Spannungen, die dem Begabungsdiskurs immanent sind, anpassen (Horvath, 2018). Welche Entscheidungen Lehrkräfte im Rahmen dieser Fördermaßnahmen zu treffen haben, welchen Einflüssen sie dabei unterliegen und Voraussetzungen sie dafür benötigen, wird im folgenden Kapitel herausgearbeitet.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Begabung im Rahmen des Heterogenitätsaspekts vielfältig und individuell zu denken ist. Begabung ist dabei als Potenzial zu verstehen, welches entwickelt werden kann. Dies verbindet mit Begabung eine begründete Erwartung auf zukünftige Leistung, was Hoyer (2012) dazu veranlasst, im Zusammenhang mit Begabung von einer prognostischen Hypothese zu sprechen. Wird also bei einem Schüler/einer Schülerin hohe Begabung vermutet, so impliziert dies für Lehrkräfte, dass sie diese Vermutung überprüfen können, indem sie adaptive Fördermaßnahmen vorschlagen, umsetzen und die Entwicklung des Begabungspotenzials begleiten. Welche Schwierigkeiten bei der Erkennung von hoher Begabung aufkommen können und wie Lehrkräfte damit umgehen, wird ebenfalls im folgenden Kapitel zur schulischen Beratung bei hoher Begabung dargestellt.

[31] Laut Emmerich und Hormel (2017) wird Heterogenität auch durch Schule konstruiert. Dies geschieht vor allem durch ein Askription und Klassifikation von Schüler*innen in bestimmte Gruppen.

3.2 Beratung bei hoher Begabung als schulische Beratungssituation

Schulische Beratungsanlässe sind vielfältig und bilden ein großes Spektrum ab. Parallel zeigt sich auch bei der systematischen Analyse von Beratungsanlässen bei hoher Begabung ein komplexer und vielseitiger Beratungszweig (Koop & Preckel, 2015). Grassinger (2009) unterscheidet in Anlehnung an Caplan (1964) in Bezug auf Beratung bei hoher Begabung nach primär, sekundär und tertiär präventiven Beratungsanlässen. Primär präventive Beratungsanlässe beziehen sich dabei u.a. auf die Frage nach Unterstützung bei (schulischen) Fördermaßnahmen für Kinder mit hoher Begabung. Lehrkräfte, im Besonderen im Bereich der Grundschule, sind stark in diese Fragestellung eingebunden und neben einer (vorausgehenden) Identifizierung von Kindern mit hoher Begabung (Kapitel 3.2.2) ist diese Frage nach schulischen Fördermaßnahmen ein zweiter Schwerpunkt dieses Kapitels (Kapitel 3.2.3). Vorweg werden im folgenden Kapitel allgemeinere Anforderungen an Lehrkräfte im Rahmen der Beratung bei hoher Begabung adressiert (Kapitel 3.2.1).

3.2.1 Anforderungen an Grundschullehrkräfte im Rahmen der Beratung mit Blick auf hohe Begabung

Laut Fischer und Fischer-Ontrup (2021) erringt die spezifische Beratung besonders begabter Kinder und ihrer Eltern auch im schulischen Kontext verstärkte Bedeutung. Dabei liegt das Ziel von Begabtenberatung nach Harder (2012), im Hinblick auf die individuelle Beratung „in der optimalen Entfaltung der individuellen Stärken und Kompensation von Defiziten im Sinne der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung“ (S. 3). Damit wird der Anspruch auf Entfaltung der individuellen Persönlichkeit eines jeden Kindes und Jugendlichen (KMK, 2015) erfüllt. Hannig und Koop (2016) stellten fest, dass der diesbezügliche Beratungsbedarf bei Grundschüler*innen höher ist als in der Sekundarstufe und Grundschullehrkräfte verstärkt im Rahmen ihrer Profession in die Beratung bei hoher Begabung eingebunden sind. Letzteres wurde auch von Koop und Kollegen (2015) und Rothenbusch (2016) angemerkt, so dass es sinnvoll erscheint, diese Gruppe von Lehrkräften besonders in den Blick zu nehmen.

Wie in empirisch untersuchten Modellen zur Beratungskompetenz in Kapitel 2.3.4 aufgezeigt (Bülow, 2018; Bruder et al., 2010; Gerich et al., 2015; Hertel, 2009; Swank et al., 2012), sind u.a. Elemente der Diagnostik und Förderung/Intervention relevante Kompetenzbereiche für Beratungskompetenz im Allgemeinen und auch im Bereich der Beratung bei hoher Begabung

werden beide Bereiche fokussiert. So postulieren Heller, Reimann und Senfter (2005) ein ‚Kompetenzstufenmodell für die Erkennung und Förderung hoch begabter Grundschulkinder' (S. 83), indem sie verschiedene Kompetenzen formulieren, die im Zusammenhang mit der Beratung bei hoher Begabung relevant scheinen. Sie unterscheiden dabei verschiedene Kompetenzstufen, die mögliche Beteiligte an einer Beratung bei hoher Begabung im Grundschulbereich unterschiedlich adressieren. Die unterste Stufe stellen die ‚Basiskompetenzen' (Kompetenzstufe A) dar, die als relevant für alle Grundschullehrkräfte erachtet werden. Für die ‚weiterführenden Kompetenzen' (Kompetenzstufe B) wird erwartet, dass Beratungslehrkräfte über diese verfügen. Die ‚überschießenden Kompetenzen' der Kompetenzstufe C schließlich beziehen sich vor allem auf Einzelfalldiagnosen, die gewöhnlich von Schulpsycholog*innen oder Mitarbeitenden externer Beratungsstellen für Kinder mit hoher Begabung durchgeführt werden. Bevor expliziter auf die Anforderungen für Grundschullehrkräfte in der Basisstufe eingegangen wird, ist festzuhalten, dass Heller, Reimann und Senfter (2005) durch die Zuschreibung verschiedener Kompetenzstufen bereits explizite Hinweise darauf geben, dass die Beratung bei hoher Begabung idealerweise in Kooperation innerhalb eines multiprofessionellen Teams mit explizit ausgebildeten Fachpersonen (dies können Schulpsycholog*innen, Sonderpädagog*innen, speziell ausgebildete Berater*innen usw. sein) stattfinden sollte, wie in aktuellen Publikationen zum Thema erneut und wiederholt gefordert wird (Baudson, 2021; Koop & Preckel, 2015; Müller-Oppliger, S., 2021; Sliwka & Nguyen, 2017).

Um die Kompetenzanforderungen zu beschreiben, wählen Heller, Reimann und Senfter (2005) verschiedene Themenblöcke. Konkret beziehen sich diese auf die Kenntnis (1) theoretischer Modelle und empirischer Befunde zur aktuellen (Hoch)Begabungsforschung, (2) möglicher methodischer Probleme der Identifikation und Evaluation und (3) von Strategien und Modellen der (Hoch)Begabtenförderung und -beratung im Grundschulalter. Bezüglich (1) theoretischer Modelle und empirischer Befunde wird erwartet, dass Grundschullehrkräfte Kenntnisse über (a) konzeptuelle Schwierigkeiten des Konstruktes Begabung, (b) Begabungstheorien, (c) psychometrische und kognitionspsychologische Konzepte und Erkenntnisse der Begabungsforschung, (d) die Expertiseforschung und (e) relevante Erkenntnisse aus der geschlechtsspezifischen Forschung zu Begabung besitzen. Die Kompetenzanforderungen an Grundschullehrkräfte in Bezug auf (2) mögliche methodische Probleme der Identifikation und Evaluation beziehen Kenntnisse über (a) sowohl Merkmale, z.B. in puncto Lernbedürfnisse (u.a. benötigen Kinder mit hoher Begabung weniger Erklärungen und Wiederholungen (Behrensen &

Solzbacher, 2016)), Interessen, Motivation und Fähigkeiten, als auch Formen von hoher Begabung und (b) mögliche Messinstrumente (unabhängig davon, wer über die Berechtigung verfügt diese einzusetzen) und weitere Möglichkeiten zur Identifizierung von Kindern mit hoher Begabung. Während im Bereich der Diagnostik von hoher Begabung die Anforderungen an Grundschullehrkräfte nach Heller, Reimann und Senfter (2005) wesentlich geringer ausfielen als im Bereich (1) und somit mehr Aufgaben auf Beratungslehrkräfte und/oder Schulpsycholog*innen bzw. externe Beratungsstellen übertragen wurden, liegt der Fokus im Bereich der Förderstrategien und -modelle (3) wieder verstärkt auf den Grundschullehrkräften. Die diesbezüglichen Kompetenzanforderungen im Kompetenzstufenmodell umfassen nach Heller, Reimann und Senfter (2005) Kenntnisse (a) zur Obliegenheit von Begabtenförderung aus Sicht der Begabungs-, Lern- und Instruktionspsychologie, (b) über Fördermaßnahmen, wie u.a. Enrichment und Akzeleration, (c) über schulische Differenzierungsmaßnahmen (wie Pull-Out, Förder-AGs, Wettbewerbe, Spezialklassen usw.), (d) über adaptive Lernformen für Kinder mit hoher Begabung, (e) über allgemeines Denktraining und domänenspezifische Wissensvermittlung, (f) über nationale und internationale Förderprogramme für diverse Altersstufen und Wissensbereiche und (g) zu spezifischen Beratungsfragen bei hoher Begabung von Seiten der Eltern.

Auf letzteres rekurrieren auch Colangelo und Assouline (2000), wenn sie zwischen allgemeinen Beratungskompetenzen (wie in Kapitel 2.3.3 beschrieben) und spezifischen Kompetenzen, die sich durch Wissen im Bereich hoher Begabung ergeben, unterscheiden und somit ebenfalls von notwendigen, spezifischen Kenntnissen für die situationsspezifische Beratung bei hoher Begabung ausgehen. Auch Fischer und Fischer-Ontrup (2021) postulieren, für eine passende Beratung bei hoher Begabung professionelle Kompetenzen notwendig sind. Dazu zählen aus ihrer Sicht fachliche (i.S.v. Kenntnissen über Begabung und Leistung) und diagnostische Kompetenzen sowie didaktische Kompetenzen, kommunikative Kompetenz und Implementationskompetenzen, letztere bezogen auf Schul- und Unterrichtsentwicklung. Diese Bereiche decken sich in weiten Teilen mit den von Heller, Reimann und Senfter (2005) beschriebenen und ausführlich dargestellten Kompetenzbereichen.

Unter den didaktischen Kompetenzen (Fischer & Fischer-Ontrup, 2021), sowie auch unter den Kenntnissen über Lernbedürfnisse nach Heller, Reimann und Senfter (2005)[32], kann auch das

[32] s.o. unter Bereich (2) Punkt (a).

von Wood (2010) geforderte Bewusstsein über die besonderen Bedürfnisse der Kinder mit hoher Begabung subsumiert werden. Sie fordert eine Verbesserung schulischer Beratung bei hoher Begabung und nennt vorhandenes Wissen über Psychologie, sowie über mögliche, spezifische Charakteristika und das Bewusstsein über Bedürfnisse von Begabten, als eine Möglichkeit, diese Verbesserung herbeizuführen. Zusätzlich zu den genannten Kenntnissen ergänzen auch Hannig und Koop (2016) wie Fischer und Fischer-Ontrup (2021) und Heller, Reimann und Senfter (2005) profunde diagnostische Fähigkeiten als weitere notwendige Voraussetzung für die Beratung bei hoher Begabung. Die Expertise dafür liegt dabei bei professioneller, außerschulischer Beratung durch Schulpsycholog*innen und externe Beratungsstellen, jedoch sind auch für die Beratung in der Schule diagnostische Kenntnisse von Lehrkräften grundlegend (Baudson, 2021; Bergold, 2011, 2014; Preckel & Vock, 2021; Sliwka & Nguyen, 2017), denn sie haben den Auftrag, individuelle Potenziale der Schüler*innen zu erkennen und entsprechend zu fördern (Müller-Oppliger, S., 2021).

Zusammenfassend ergeben sich für die schulische Beratung bei hoher Begabung diverse Anforderungen an die beteiligten Grundschullehrkräfte. Diese beziehen sich auf deren diagnostische Kompetenz ebenso wie auf Kenntnisse über (1) Förderung bei hoher Begabung, (2) spezielle Bedürfnisse und Charakteristika Begabter und (3) das Konstrukt der Begabung. Letzteres wurde aus wissenschaftlicher Perspektive bereits zu Beginn des Kapitels betrachtet. In den folgenden Kapiteln (3.2.2 und 3.2.3 sollen nun zunächst die erforderliche diagnostische Kompetenz und die Kenntnisse bezüglich der Förderung bei hoher Begabung sowohl unter theoretischen als auch empirischen Aspekten betrachtet werden, bevor im Anschluss (Kapitel 3.3) daran das Wissen von Lehrkräften über das Konstrukt der Begabung und ihre Überzeugungen zu Begabung und Begabten als weitere Determinanten von Beratung bei hoher Begabung in den Blick genommen werden.

3.2.2 Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften mit Blick auf hohe Begabung

Diagnostik beschreibt das systematische und kategoriengeleitete Zusammentragen und Verarbeiten von Informationen, um daraus folgende Handlungen zur Vorhersage möglicher Entwicklungen abzuleiten, die dann in einer erneuten Schleife evaluiert werden (Behrensen & Solzbacher, 2016; Klug et al., 2013; Schenz, 2011). Dabei wird häufig zwischen psychologischer und pädagogischer Diagnostik unterschieden, wobei beide einander nicht ersetzen, sondern

im Idealfall ergänzen (Behrensen & Solzbacher, 2016). Psychologische Diagnostik erfasst mit Hilfe von standardisierten Verfahren Hinweise zu Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. Intelligenz), mit dem Ziel, eine quantitative Aussage über die individuelle Charakteristik dieses Merkmals in Bezug auf eine Vergleichsgruppe zu erhalten (Müller-Oppliger, S., 2021). Unter pädagogischer Diagnostik werden alle Tätigkeiten verstanden, die durchgeführt werden, um (nachfolgende) pädagogische Entscheidungen nachvollziehbar zu begründen (Behrensen & Solzbacher, 2016), was unter Umständen auch Ergebnisse aus psychologischer Diagnostik einschließt. Laut Ingenkamp und Lissmann (2008), sollten die für pädagogische Diagnostik genützten Beobachtungen und Befragungen, ebenso wie deren systematische Aufbereitung und Auswertung, ebenfalls wissenschaftlichen Gütekriterien entsprechen.

Im schulischen Kontext stellt die diagnostische Kompetenz nach Weinert (2000) und Helmke (2014) eine von vier für Lehrkräfte relevanten Kompetenzdimensionen[33] dar. Baudson (2010) postuliert, dass diagnostische Kompetenz konstruktspezifisch zu betrachten sei und nicht als allgemeine diagnostische Kompetenz existiere. Auch Heller (1987) spricht von einer speziellen Hochbegabungsdiagnostik, die wiederum in drei Aufgabenbereiche differenziert werden kann: (1) Einzelfalldiagnostik, (2) Diagnostik zur Auswahl von Teilnehmenden an diversen Hochbegabtenförderprogrammen und (3) Hochbegabtenidentifikation zu Forschungszwecken. Der zweite Aufgabenbereich ist besonders relevant für schulische Beratung bei hoher Begabung, denn häufig haben Lehrkräfte die Aufgabe, Kinder für bestimmte Förderprogramme zu identifizieren (Baudson 2010; Bergold, 2011; Rothenbusch et al., 2016; Preckel & Vock, 2021). Auch S. Müller-Oppliger (2021) spricht von einer spezifischen Begabungsdiagnostik, die darauf abzielt, Merkmale hoher Begabung zu erkennen, denn Begabung selbst ist nicht erkennbar, lediglich zugeordnete Indikatoren wie z.B. hohe Lerngeschwindigkeit oder verblüffende Auffassungsgabe können als dementsprechende Indizien aufgefasst werden (Hoyer, 2012, 2018). Welche Indizien jedoch genau und in welcher Ausprägung auf hohe Begabung hinweisen ist umstritten und die Identifizierung von Kindern mit hoher Begabung wird daher kontrovers diskutiert (Acar et al., 2016).

Lehrkräfte und im Besonderen Grundschullehrkräfte (Brighton et al., 2007; Hannig & Koop, 2016; Koop et al., 2015) spielen eine wesentliche Rolle in der Entwicklung von Kindern mit

[33] Bei den drei weiteren Dimensionen handelt es sich um Sachkompetenz, Didaktische Kompetenz und Klassenführungskompetenz (Helmke, 2014; Weinert, 2000).

hoher Begabung (Rothenbusch, 2016). Dies liegt u.a. darin begründet, dass die Identifizierung und Förderung dieser Kinder eine ihrer zentralen Aufgabe ist (Sliwka & Nguyen, 2017). Dementsprechend benötigen sie diagnostische Kompetenzen, um dieser Aufgabe gerecht zu werden. Kann im Rahmen eines Beratungsprozesses hohe Begabung diagnostiziert werden, so können die betreffenden Kinder von einer adaptiveren Förderung profitieren (Hannig & Koop, 2016). Somit sind Kinder mit hoher Begabung auf die diagnostische Kompetenz der betreuenden Lehrkräfte angewiesen (Behrensen & Solzbacher, 2016), da sie Voraussetzung für eine folgende, möglichst adaptive und dadurch erfolgreiche Förderung ist (Baudson, 2021). Gleichzeitig wurde trotz dieser Erkenntnisse lange die systematische und zielorientierte Identifikation von Kindern mit hoher Begabung innerhalb des Schulsystems nicht in den Blick genommen (Nguyen & Sliwka, 2021) und somit lag es letztendlich im Verantwortungsbereich der individuellen Lehrperson, inwiefern die Identifizierung und Förderung hoher Begabung umgesetzt wurde (Sliwka & Nguyen 2017). Dies mag auch daran liegen, dass die Identifikation von Kindern mit hoher Begabung sowohl theoretisch als auch in der Praxis eine große Herausforderung darstellen (Baudson, 2010).

Die Diagnostik zur Identifikation von Personen mit hoher Begabung war lange eine ausschließliche Domäne der psychologischen Diagnostik bzw. der Psychologie (Baudson, 2010; Ziegler, 2018), in der, unter großem Forschungsaufwand, immer wieder neue Testverfahren entwickelt wurden (Böker, 2021). Dabei wurde häufig der Begabungsbegriff auf kognitive Intelligenz beschränkt (Gauck & Reimann, 2021), was sich u.a. dadurch erklärt, dass diese sehr gut untersucht ist und vergleichsweise genau gemessen werden kann (Stern & Neubauer, 2016). Auch aktuell stehen Begabungsdiagnostik und Intelligenzdiagnostik in einem engen Zusammenhang, denn wie in Kapitel 3.1 beschrieben, ist Intelligenz ein Kernkonstrukt hoher (akademischer) Begabung (Preckel & Vock, 2021). Gleichzeitig steht die (ausschließliche) Verwendung von Intelligenztests und die damit verbundene Messung des Intelligenzquotienten auch in der Kritik. Laut Ziegler (2018) können damit sehr hohe (und sehr niedrige) IQ-Werte häufig nicht richtig gemessen werden und die gemessenen Rohwerte einiger gängiger Tests folgen nicht der für Intelligenz typischen Normalverteilung. Auch Sternberg (2017) kritisiert, dass IQ-Tests lediglich Basiswissen, mentale Geschwindigkeit, Zeitmanagement, das Ziehen abstrakter analytischer Schlüsse und die Fähigkeit zu gebildetem Raten messen, diese Kenntnisse jedoch keine guten Prädiktoren für die Fähigkeit ernsthafte Probleme zu lösen, darstellen und somit eben nicht zur Auswahl von Kindern mit hohem Begabungspotenzial geeignet seien. Zudem

kritisiert er, dass sie nur bis zu einem gewissen Grad Intelligenz meritokratisch abbilden, da sie nicht berücksichtigen würden, mit welchen Voraussetzungen die Teilnehmenden ausgestattet sind (Sternberg, 2017). Zieht man zusätzlich in Betracht, dass Intelligenztests, obwohl sie eine valide Grundlage für eine möglich Diagnose bilden, (1) lediglich Momentaufnahmen sind, die auch fehlerbehaftet sein können, (2) keinen qualitativen Unterschied festhalten, sondern lediglich statistisch festgelegte quantitative Unterschiede fokussieren[34] und (3) keine direkten Hinweise auf die Ausgestaltung möglicher folgender Fördermaßnahmen ermöglichen[35] (Baudson, 2021), so wird klar, dass allein durch die Messung kognitiver Fähigkeiten keine Aussage zum Begabungspotenzial möglich ist und weitere diagnostische Informationen notwendig sind (Heller, Reimann & Senfter, 2005; Sliwka & Ngyuen, 2017; Subotnik et al., 2011).

Mit Blick auf die schulische Förderung und der vorausgehenden Diagnostik durch die Lehrkräfte können Intelligenztests lediglich ergänzend eingesetzt werden, da sie selbst nicht befugt sind, Intelligenztests durchzuführen. Dies ist Beratungslehrkräften bzw. im Zusammenhang mit eventuell notwendiger erweiterter Diagnostik, ausschließlich Schulpsycholog*innen vorbehalten. Somit ergibt sich die Notwendigkeit alternativer, bzw. ergänzender, Möglichkeiten zur Identifizierung von Kindern mit hoher Begabung im Rahmen der diagnostischen Kompetenz durch Lehrkräfte.

Häufig werden im schulischen Kontext erbrachte Leistungen (z.B. in Form von Noten) als mögliche Indikatoren für hohe Begabung herangezogen (Behrensen & Solzbacher, 2016; Egbert, 2018). Laut den Ergebnissen einer Metastudie von Ziegler (2018) handelt es sich bei der Orientierung an erbrachter Leistung (i.d.R. schulische Leistung, selten Schulleistungstests oder Leistungswettbewerbe) um die Vorgehensweise, die am häufigsten zur Identifizierung von Begabung herangezogen wird (in 31.0 %; also ca. 1/3 der Fälle). Obwohl Schulnoten gute Prädiktoren zur Vorhersage von z.B. Studienerfolgen sind (u.a. Vock et al., 2010; Wolf, 2017), erweisen sie sich als problematisch, da sie u.a. (a) durch die Anforderungen im Unterricht begrenzt sind (Baudson, 2010; Solzbacher & Heinbokel, 2014), (b) vom Urteilsvermögen der Lehrkraft (Solzbacher & Heinbokel, 2014), (c) vom sozialen Umfeld (ebd.) und (d) von der zugrunde gelegten Bezugsnorm (Preckel & Vock, 2021) abhängig sind.

[34] Laut Baudson (2021) ist der häufig verwendete Grenzwert von IQ > 130 lediglich auf die statistische Merkmalsverteilung des IQ zurückzuführen und somit nicht geeignet, einen möglichen Förderbedarf daran festzumachen.

[35] Dies wäre eher möglich, wenn es sich um Intelligenzstrukturtests handelt, die es ermöglichen, ein Fähigkeitsprofil der Teilnehmenden zu erstellen.

Ein ebenfalls verbreitetes Verfahren zur Identifizierung von hoher Begabung, vor allem von Schüler*innen, stellt die Benutzung von Checklisten oder auch Merkmalslisten dar (Behrensen & Solzbacher, 2016; Heller, Reimann & Senfter, 2005; Perleth, 2010). Einerseits werden sie von Lehrkräften zur Einschätzung z.B. im Rahmen einer Nominierung, für ein bestimmtes Förderprogramm verwendet (Heller, Reimann & Senfter, 2005; Preckel & Vock, 2021), andererseits können sie auch bei Selbstnominierung bzw. Nominierung durch Peers oder Eltern eingesetzt werden (Fischer & Fischer-Ontrup, 2021), wobei ersteres den weitaus häufigeren Fall darstellt. Oft sind die Merkmale jedoch zu allgemein und zu unpräzise formuliert, so dass die Antworten einer hohen Beliebigkeit ausgesetzt sind (Rost & Sparfeldt, 2009). Auch ist häufig die Itemselektion wenig theoretisch fundiert und wirkt willkürlich, scheinbar begabungsrelevante Items widersprechen sich teilweise und/oder stehen in Bezug zu nicht-intellektuellen Persönlichkeitsmerkmalen[36] (Bergold, 2014). Zum Umgang von Lehrkräften mit Checklisten liegen zahlreiche Untersuchungen vor, auf die später in diesem Kapitel im Zusammenhang mit Studien zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften noch ausführlich eingegangen wird.

Die Nominierung von Kindern mit hoher Begabung – unabhängig von der Verwendung von Check- und/oder Merkmalslisten - stellt häufig ein Teil multidimensionaler Verfahren zur Identifizierung bei hoher Begabung dar (Rogalla, 2003). Wird hohe Begabung als mehrdimensionales Konstrukt definiert, so impliziert dies auch eine mehrdimensionale Erfassung zur Identifizierung (Acar et al., 2016; Heller, 1987; Preckel & Vock, 2021). Mögliche Informationen, die kombiniert werden können, sind z.B. (Schul)Leistung, Intelligenz, Kreativität, Motivation, Interessen, Selbstkonzept, Lern- und Lebensumwelt, Sozial- und Führungsverhalten, domänenspezifische Merkmale, Lern- und Ausdrucksstil, usw. (Müller-Oppliger, S., 2021; Preckel & Vock, 2021). Im Sinne einer prozessorientierten Diagnostik können auch verstärkt Umweltressourcen und Persönlichkeitspotenziale in den Blick genommen werden, um die angebotene Begabtenförderung dann im Rahmen des Zyklusses Diagnose – Förderung – Evaluation stetig weiterzuentwickeln (Fischer, Souvignier & Terhart, 2016). Zudem bietet auch die Beobachtung über einen längeren Zeitraum nach wissenschaftlichen Gütekriterien und Methoden (Jürgens & Lissmann, 2015) eine gute Möglichkeit, die Fähigkeiten der Schüler*innen ausführlich zu berücksichtigen (Müller-Oppliger, S., 2021).

[36] Nach heutigem Wissensstand unterscheiden sich Kinder mit hoher Begabung in diesen Merkmalen nicht systematisch von Kindern mit durchschnittlicher Begabung (u.a. Buch, Sparfeldt & Rost, 2006; Perleth, 2010; Pruisken, 2004); s.a. ausführlich Kapitel 3.3.2.

Allein durch das Sammeln dieser Informationen entsteht jedoch nicht per se ein valides Gesamturteil zur Identifizierung von Schüler*innen mit hoher Begabung. McBee et al. (2014) beschreiben, dass multiple Erhebungsverfahren zwar einerseits Aspekte wie Reliabilität, Validität und Fairness von Messungen erhöhen, jedoch andererseits der alleinige Gebrauch dies noch nicht garantiert (Chester, 2003; Cronbach et. al., 1997). Sie postulieren, dass die Wahl der Regeln, unter denen die Verfahren jeweils kombiniert werden, Folgen hat für die Anzahl der Personen, die als Personen mit hoher Begabung identifiziert wird (Acar et al., 2016). Somit spielt auch das Ziel der jeweiligen Identifizierung eine Rolle bezüglich der anzuwendenden Regeln zur Kombination der Informationen (ebd.).

Um eine Kombination aus Informationen in der genannten Bandbreite und unter Berücksichtigung der Hinweise von McBee et al. (2014) und Acar et al. (2016) adäquat zu interpretieren, bedarf es einer entsprechenden diagnostischen Kompetenz. Lehrkräften fehlt diese jedoch häufig (Baudson, 2010; Bergold, 2011; Müller-Oppliger, S., 2021), was sich als wesentliches Hemmnis bei der Identifikation von hoher Begabung herausstellt (Trautwein & Hasselhorn, 2017). In der Forschungsliteratur wird die diesbezügliche diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen kontrovers diskutiert (Heller, Reimann & Senfter, 2005). Preckel & Vock (2021) fassen zusammen, dass ca. 45 % der Kinder mit hoher Begabung von Lehrkräften erkannt werden, und beziehen sich dabei auf Studien von Gear (1976), Lowenstein (1982) und Neiderer et al. (2003). Ähnlich beschreibt S. Müller-Oppliger (2021) die Situation und gibt bezogen auf die Studien von Heller (1992, 2001), Rost & Hanses (1997) und Wild (1991) an, dass ca. 40-50 % der Kinder mit hoher Begabung nicht erkannt werden.

In ihrer Studie zur Verwendung von Checklisten durch Lehrkräfte konnten Heller, Reimann und Senfter (2005) zeigen, dass Lehrkräften dadurch, vor allem im Grundschulalter und bezüglich der Einschätzung hoher sprachlicher und mathematischer Begabung, gute Ergebnisse gelangen. Sie bezogen sich in ihrer Auswertung unter anderem auf das Effektivitätsmaß (Anteil der Schüler*innen mit hoher Begabung, die sowohl durch Lehrkräfte als auch über Test identifiziert wurden) und das Effizienzmaß (Anteil der durch Test identifizierten Schüler*innen mit hoher Begabung an der von Lehrkräften identifizierten Anzahl von Schüler*innen mit hoher Begabung). Dabei fanden sie für allgemeine Intelligenz, für verbale und für numerische Intelligenz eine Effektivität von 50 %-53 % und Effizienz von 36 %-37 %. Diese Werte liegen nur minimal über denen die durchschnittlich ohne Checklisten erreichbar sind (s.o.). und sind ebenso wie die bereits genannten Werte laut Preckel & Vock (2021) somit eher ernüchternd.

Spinath (2005) untersuchte die Einschätzung des Intelligenzniveaus der Schüler*innen durch ihre Lehrkräfte. Dabei gelang es diesen, das Niveau durchaus treffend einzuschätzen, wenn auch mit einer großen Varianz in der Genauigkeit der Einschätzung. Auch Wild (1991) erfasste eine relative hohe durchschnittliche Übereinstimmung zwischen den Einschätzungen von Lehrkräften zum Abschneiden ihrer Schüler*innen bei drei Testverfahren zur allgemeinen Intelligenz (bei Kenntnis von Beispielitems) und den tatsächlichen Testergebnissen, wobei er eine große Streuung der klasseninternen Validitätskoeffizienten nachweisen konnte.

Bergold (2014) ergänzte diese Erkenntnisse, indem er berichtet, dass seine Ergebnisse Hinweise darauf ergaben, dass fachspezifische Fähigkeiten sowie Fähigkeiten, die der kristallinen Intelligenz zuzuordnen sind, besser erkannt wurden, als fluide Intelligenzanteile oder fachübergreifende Fähigkeiten. Machts et al., (2016) überprüften in ihrer Meta-Analyse zur Genauigkeit des Lehrpersonenurteils bezüglich der kognitiven Fähigkeiten ihrer Schüler*innen 33 Studien. Grundsätzlich hielten sie fest, dass Lehrkräfte unter Berücksichtigung bestimmter Limitationen in der Lage seien, akkurate Einschätzungen zu kognitiven Fähigkeiten ihrer Schüler*innen abzugeben. Dabei unterschieden sie nach Einschätzungen zur Intelligenz, zur Begabung und Kreativität. Bezüglich der Intelligenz fanden sie einen durchschnittlichen Korrelationskoeffizienten von r=.50, für die Einschätzung der Begabung, die weitere Dimensionen einschloss wie akademische Fähigkeiten, Kreativität, künstlerisches Talent, Fähigkeit zur Führung und Motivation, von r=.36. Bei Studien, in denen die Lehrkräfte im Voraus Vergleichswerte für ihr Urteil zur Verfügung gestellt bekamen, lagen die Koeffizienten höher. Wurden die Einschätzungen zur Intelligenz mit akademischem Erfolg abgeglichen, so korrelierten in sämtlichen untersuchten Studien die Einschätzungen zur Intelligenz höher mit dem akademischen Erfolg als mit der tatsächlichen Intelligenz. Machts und Kolleg*innen schlussfolgerten, dass Einschätzungen zu kognitiven Fähigkeiten von Lehrkräften nicht zwischen Intelligenz und akademischen Erfolg unterscheiden, was aus ihrer Sicht die Erkenntnisse von Anders et al. (2010) stütze, die wiederum zeigen konnten, dass Einschätzungen von Lehrkräften kognitive Fähigkeiten und akademische Leistung unter einem Generalfaktor subsumieren. Im Rahmen der praktischen Implikationen ihrer Meta-Analyse folgerten Machts und Kolleg*innen, dass Lehrkräfte in der Lage zu sein scheinen, schulische Leistung und ein allgemeines kognitives Fähigkeitslevel einzuschätzen, es jedoch nicht von jeder Lehrperson zu erwarten sei, die Kompetenz zu besitzen, das tatsächlich vorhandene intellektuelle Potenzial zu beurteilen.

Auch Bergold (2011) kommt in seiner Studie zu dem Ergebnis, dass es nicht möglich sei, ein eindeutiges Urteil in Bezug auf die Brauchbarkeit des Lehrpersonenurteils zu fällen. Auch wenn sich immer wieder signifikante und bedeutsame Korrelationen zwischen Intelligenz- bzw. Leistungstests und der Identifizierung durch Lehrkräfte gezeigt hätten, so merkt er an, dass die ausschließliche Betrachtung von Korrelationen wenig zufriedenstellend sei. Und doch kommt er bezogen auf seine eigenen Ergebnisse zu dem Schluss, dass das Lehrpersonenurteil „ein reliables, allerdings innerhalb und zwischen den verschiedenen Begabungsdimensionen wenig differenzierende Maß darstellt, das bezüglich sichtbarer, besonders schulnaher sprachlicher und mathematischer Fähigkeiten über Schulnoten hinaus ein brauchbar valides Ergebnis lieferte“ (Bergold, 2011, S.224). Preckel & Vock (2021) betonen ebenfalls, dass über ein Lehrpersonenurteil vor allem Schüler*innen mit hoher Begabung identifiziert werden, (1) deren Stärken Gebiete betreffen, die in der Schule relevant sind, (2) die eher allgemein begabt und (3) sozial kompetent sind und (4) bei denen die Entwicklung ihrer Begabung durch ihr Umfeld unterstützt werde.

Zusätzlich werden Lehrkräfte bei der Identifizierung häufig durch vorhandene negative Überzeugungen gegenüber Kindern mit hoher Begabung (Baudson 2021; Baudson & Preckel, 2013, 2016; Endepohls-Ulpe, 2004) und durch Alter, Geschlecht oder sozialer Herkunft der Kinder beeinflusst (Baudson, 2021; Endepohls-Ulpe, 2004; Heller, Reimann & Senfter, 2005; Preckel & Vock, 2021). Dabei scheint nach Wild (1991) weder das Geschlecht noch die allgemeine Berufserfahrung oder die Dauer, in der in betreffenden Klassen unterrichtet wurde, in einem systematischen Zusammenhang mit dem Lehrpersonenurteil zu stehen. Hany (1995, 1997) und Endepohls-Ulpe (2004) konnten jedoch ergänzend zeigen, dass Vorerfahrungen im Unterricht mit Kindern mit hoher Begabung einen Einfluss auf die Qualität des Lehrpersonenurteils, bzw. deren Überzeugungen bezüglich Kindern mit hoher Begabung, aufweisen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die einzelne Lehrkraft mit ihrer Diagnostischen Kompetenz eine wesentliche Rolle für das Erkennen und Fördern hoher Begabung spielt (Sliwka & Nguyen, 2017) und ihrem Urteil eine sehr hohe Bedeutung zufällt (Baudson, 2021). Gleichzeitig kann durch fehlende oder fehlerhafte diagnostische Kompetenz ihrerseits auch zur Verstärkung von Bildungsungerechtigkeit beigetragen werden (ebd.), da insbesondere Kinder aus (1) Familien mit Migrationsgeschichte und/oder (2) mit niedrigem sozio-ökonomischen Status und/oder (3) Kinder, die mögliches vorhandenes Potenzial nicht in (schulische) Leistung umsetzen (sogenannte Underachiever) sehr häufig nicht als Kinder mit hoher

Begabung erkannt werden (Erwin & Worrell, 2012; Rost & Hanses, 1997; Stamm, 2007; Subotnik et al., 2011). Beeinflusst wird die Diagnostische Kompetenz weniger durch Persönlichkeitsmerkmale der Lehrpersonen wie Geschlecht oder allgemeine Berufserfahrung, sondern vielmehr durch ihre Überzeugungen bezüglich Kindern mit hoher Begabung (Acar et al., 2016; Baudson, 2010, 2021; Endepohls-Ulpe, 2004; Preckel & Vock, 2021; Wood, 2010) und ihren Überzeugungen zu (hoher)Begabung als Konstrukt (Acar et al., 2016; Baudson, 2021; Kiso, 2020; Preckel & Vock, 2021), sowie durch vorhandenes Wissen (Feger & Prado, 1998; Heller, Reimann & Senfter, 2005; Preckel & Vock, 2021) und persönliche Vorerfahrungen (Hany, 1995, 1997; Endepohls-Ulpe, 2004). Aus diesem Grund werden letztere in Kapitel 3.3 ausführlich als Einflussfaktoren auf Beratung bei hoher Begabung betrachtet, nachdem im nun folgenden Kapitel die für schulische Beratung relevanten Fördermaßnahmen ausführlich dargelegt wurden.

3.2.3 Schulische Fördermaßnahmen mit Blick auf hohe Begabung

Die Akzeptanz der Begabtenförderung ist u.a. im Zuge der verstärkten wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Begabung, sowie den Konsequenzen verschiedener bildungspolitischer Entscheidungen[37] in den letzten Jahren angewachsen (Ziegler, 2018). Gleichwohl unterliegt speziell die Förderung bei akademischer Begabung[38] nach wie vor einer gewissen Polarisierung (Bergold, 2013), da die Befürchtung geäußert wird, die bereits Privilegierten noch stärker zu privilegieren (Heller, Reimann & Senfter, 2005; McCoach & Siegle, 2007) und dadurch bereits vorhandene Bildungsungleichheiten beizubehalten bzw. zu verstärken (Horvath, 2018). Der Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen (United Nations, 1984) stellt jedoch das Recht auf Bildung für alle sicher, welches wiederum u. a. die individuelle Persönlichkeitsentfaltung in den Blick nimmt.

Auf die Schule bezogen bedeutet dies, dass alle Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen sind und somit individuell entsprechend ihrer Bedürfnisse gefördert werden sollten. Wird hohe Begabung, wie in Kapitel 3.1 bzw. später in Kapitel 3.3.3 dargestellt, nicht in

[37] Hier wird sowohl auf die Salamanca Erklärung (UNESCO, 1994) ,die internationale Gültigkeit besitzt, als auch auf die Förderstrategien der KMK von 2015 und 2016 Bezug genommen. Letztere wiederum sind u. a. als Konsequenz der Leistungsergebnisse in internationalen Vergleichsstudien zu sehen, die dazu führten verstärkt über den Umgang von Kindern mit hoher Begabung im schulischen Umfeld nachzudenken (Trautwein & Hasselhorn, 2017).

[38] Im Gegensatz zur Förderung bei hoher Begabung im sportlichen, musischen oder künstlerischen Bereich (Bergold, 2013; Geake & Gross, 2008).

exklusiven Kategorien, sondern individuell und vielfältig betrachtet, so hat dies zur Konsequenz, dass jedes Kind, unabhängig von der Ausprägung der Begabung, einen Anspruch auf spezifische und angemessene Fördermaßnahmen zur persönlichen Weiterentwicklung hat. Dies hat nicht nur persönliche Vorteile für das einzelne Individuum, sondern auch für die Gesellschaft. Gelingt es dieser, vorhandene, individuelle Potenziale weiterzuentwickeln, so steigen die Chancen sowohl auf wirtschaftlichen Erfolg, als auch auf Zufriedenheit (Baudson, 2021). Pädagogisches Handeln, im Sinne der Anwendung adäquater Fördermaßnahmen, ist dabei von wesentlicher Bedeutung für die Begabungsentwicklung (Behrensen & Solzbacher, 2016), denn dadurch werden über die Schule Gelegenheiten zur Weiterentwicklung ermöglicht. Ohne diese wäre eine Begabungsentwicklung nicht möglich (Subotnik et al., 2011).

Schulische Begabtenförderung versucht eine Möglichkeit zu finden, die Schüler*innen mit Hilfe von Aufgaben, die an deren schnelle Auffassungsgabe angepasst sind, adaptiv zu unterstützen (Preckel & Vock, 2021). Gleichzeitig wären Gleichaltrige von Aufgaben dieser Art jedoch überfordert (ebd.). Ideen dieser Art sind allerdings nicht neu, denn schon 1922 mahnte der Wissenschaftler Carl Seashore in der Zeitschrift Science: „But what about the intellectually gifted student? He is held on leash. [...] Instead of whipping him into line, let us whip him out of line“ (Seashore, 1922, S. 641; zitiert in Preckel & Vock, 2021, S. 209). Er erwartete von Lehrenden eine Anpassung des Unterrichts an die Lernfähigkeit der einzelnen Schüler*innen unter der Prämisse (ebd.): „*Keep each student busy at his highest level of achievement in order that he may be successful, happy and good*“ (Seashore, 1922, S. 644, kursiv im Original; zitiert in Preckel & Vock, 2021, S. 209).

Die zu einer gemäß den genannten Prämissen beschriebenen Forderung zur Verfügung stehenden Möglichkeiten fassen Vock und Jurczok (2019) in vier Säulen zusammen:

<table>
<tr><th>Innere Differenzierung im Unterricht</th><th>Klassenstufen-bezogene Akzeleration</th><th>Enrichment (Außerunterrichtliche Zusatzangebote)</th><th>Spezielle Klassen und Schulen</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Individualisierung u. Differenzierung
Kooperative Lernformen
Selbstständige Lernformen
Projektarbeit, offener Unterricht
➔inkl. Akzeleration + Enrichment im Regelunterricht</td><td>Vorzeitige Einschulung
Schnelleres Durchlaufen der Eingangsstufe
Überspringen der Klasse
Unterricht in höheren Klassen in einzelnen Fächern</td><td>Arbeitsgemeinschaften
Wahl zusätzlicher (Leistungs-)Kurse
Wettbewerb
Schülerferien-akademien
Pull-Out-Programme</td><td rowspan="3">Schulen mit besonderen Profilen
Schulen mit Hochbegabten-klassen
Spezialschulen für Hochbegabte</td></tr>
<tr><td colspan="2">Frühstudium</td></tr>
</table>

Abbildung 10: Vier Säulen der Begabtenförderung (Vock & Jurczok, 2019, S. 35)

Mit der ersten Säule „Innere Differenzierung im Unterricht“ werden Maßnahmen beschrieben, die Lehrkräfte innerhalb ihres regulären Unterrichts zur Förderung bei hoher Begabung umsetzen können. So können im Rahmen von Individualisierungs- und/oder Differenzierungsmaßnahmen die spezifischen Bedürfnisse von Kindern mit hoher Begabung adressiert werden, indem es ihnen z. B. ermöglicht wird, Inhalte mit weniger Erklärungen und Wiederholungen, dafür inhaltlich vertiefender zu durchlaufen (Behrensen & Solzbacher, 2016) und Aufgabenstellungen derart gestaltet werden, dass Kinder mit hoher Begabung auf ihrem Niveau und in ihrem Tempo lernen können (Preckel & Vock, 2021). Dabei stehen Lehrkräften verschiedene Ansätze der inneren Differenzierung zur Verfügung, mit denen sie der Heterogenität (die sich auch für Kinder mit hoher Begabung im Vergleich zeigt[39]) begegnen können (Vock & Gronostaj, 2017). Relevant ist, dass dabei ein Paradigmenwechsel mit der Erreichung entsprechender Standards einhergeht und es Kindern mit hoher Begabung ermöglicht wird, z. B. durch Compacting (Straffung des Lehrplans), diese früher zu erreichen und somit Lernen nicht gleichschrittig vorangeht (Behrensen & Solzbacher, 2016).

Hattie (2009) konnte für viele Methoden innerer Differenzierung empirisch zeigen, dass sie positive Effekte auf das Lernen von Schüler*innen mit sich bringen. In Bezug auf die Auswirkungen explizit auf Schüler*innen mit hoher Begabung, ist jedoch noch weitere Forschung notwendig (Tomlinson, 2014). Was empirische Studien zeigen, ist, dass stärker schülergesteuerte Lernmethoden bei Schüler*innen mit hoher Begabung zur Potenzialentfaltung beitragen (Preckel & Vock, 2021) und diese verstärkt von selbstgesteuerten Lernformen profitieren (Fischer, 2014). Lehrkräfte empfinden innere Differenzierung ebenfalls als effektiv im Umgang mit Kindern mit hoher Begabung (Preckel & Vock, 2021). Gleichzeitig haben sie jedoch Bedenken bezüglich der dadurch entstehenden stärkeren Arbeitsbelastung (Endepohls-Ulpe, 2017).

Mit der vierten Säule beschreiben Vock und Jurczok (2019) spezielle Klassen für Kinder mit hoher Begabung in Regelschulen (wie z. B. eine Klasse für Hochbegabte an einem Regel-Gymnasium) und Spezialschulen (wie z. B. das Landesgymnasium für Hochbegabte in Schwäbisch Gmünd). Beides beginnt in der Regel ab Klasse 5 und betrifft Grundschullehrkräfte insofern, als dass sie Eltern auf die Möglichkeit des Besuchs dieser Einrichtungen hinweisen und/oder im Verbund mit weiteren Beteiligten, wie Beratungslehrkräften, aber auch im Besonderen Schulpsycholog*innen, den Besuch einer entsprechenden Spezialklasse oder -schule

[39] s. Kapitel 3.1.3 – Begabung als Teilaspekt des Heterogenitätsdiskurs in der Praxis.

empfehlen. Dabei nehmen vor allem Schulpsycholog*innen oder auch weitere an den Schulen beschäftigte Expert*innen/Psycholog*innen eine wesentliche Rolle ein, denn die Aufnahme in die jeweilige Schule/Klasse ist mit einem Aufnahmeverfahren verbunden, welches in der Regel an eine vorhergehende Intelligenzdiagnostik anschließt.

In Bezug auf die bisher beschriebenen Fördermaßnahmen kann somit festgehalten werden, dass für Säule 1 keine besondere Beratung im Zusammenhang mit hoher Begabung von Nöten ist, da die Maßnahmen im Rahmen des Unterrichts von der Lehrkraft durchgeführt werden können. Dies schließt nicht aus, dass im Rahmen kollegialer Beratung auch weitere Lehrpersonen mit in die Förderung einbezogen werden. Für Säule 4 wiederum erfolgt die sicherlich notwendige, ausführliche Beratung von Eltern und Kindern häufig im Zusammenhang mit dem Aufnahmeverfahren an der jeweiligen weiterführenden Schule und schließt dabei die Lehrkräfte der Grundschulen selten bzw. weniger ein. Häufig gehen dieser Situation jedoch bereits Beratungsgespräche im Lauf der Grundschulzeit des Kindes voraus, die sich auf weitere Maßnahmen zur schulischen Begabtenförderung wie Akzeleration (Säule 2) und Enrichment (Säule 3), bezogen haben. Im Folgenden werden deswegen diese Maßnahmen fokussiert und es wird erläutert, warum die Beratung durch Grundschullehrkräfte dabei relevant ist.

Akzeleration beschreibt „eine Beschleunigung des formalen Bildungsweges, die auf vielfältige Art und Weise umgesetzt werden kann“ (Böker, 2021, S. 18). Vock und Jurczok (2019) zählen in Säule 2 die vorzeitige Einschulung, das schnellere Durchlaufen der Eingangsstufe[40], das Überspringen einer Klasse, der zeitweilige Unterricht in einer höheren Klasse bezogen auf einzelne Fächer (häufig im Rahmen eines Drehtürmodells, s. u.) und das Frühstudium als mögliche Akzelerationsmaßnahmen auf. Auch das bereits im Rahmen der inneren Differenzierung erwähnte Compacting kann als Akzelerationsmaßnahme verstanden werden, ebenso wie die Einrichtung akzelerierter Lerngruppen, um evtl. gemeinsam eine Jahrgangsstufe zu überspringen oder auch um Inhalte schneller zu bearbeiten und anschließend die gewonnene Zeit in Projekte einzusetzen (Preckel & Vock, 2021). Zudem gibt es Schulen, die, auch aufgrund ihrer Erfahrung mit heterogenen Lerngruppen, verschiedene Formen der Jahrgangsmischung pflegen und es Schüler*innen mit hoher Begabung dadurch ermöglichen, den Stoff schneller und früher zu bewältigen, um möglicherweise die Lerngruppe frühzeitig zu verlassen (Behrensen & Solzbacher, 2016). Dies steht in Einklang mit den Forderungen der Entwicklungspsychologie,

[40] Dies bezieht sich auf die Klassen 1 und 2, die im Rahmen einer Eingangsstufe jahrgangsübergreifend individuell in 1-3 Jahren durchlaufen werden kann.

dass Lernen entwicklungs-, lernstands- und kompetenzorientiert stattfinden solle, da die Unterschiede zwischen den Kindern teilweise von sechs bis zu zehn Jahre ausmachen würden (Rogalla & Mönks, 2012).

Dabei kann ein Drehtürmodell sowohl im Rahmen des jahrgangsübergreifenden Unterrichtens als auch bei zeitweiligem Besuch einer höheren Klasse in einem Unterrichtsfach und für die Vorbereitung des Überspringens einer Klasse (Behrensen & Solzbacher, 2016) eine mögliche Umsetzung der Fördermaßnahme begünstigen. Es sieht vor, dass Schüler*innen für kurze Zeit den Klassenverband / die Lerngruppe verlassen um in einer anderen Klasse / Lerngruppe zu arbeiten und anschließend wieder zurückkehren (ebd.).

Begründet ist Akzeleration in der Erkenntnis, dass entworfene Lehrpläne zwar für den Großteil eines Altersjahrgangs bezüglich Anspruch und Stofffülle angemessen sein mögen, jedoch nicht den Bedürfnissen aller Schüler*innen gerecht werden (Vock, 2021). Konkret verfolgt Akzeleration allgemein laut Vock (2021) drei Ziele: (1) die Verbesserung der Passung von Anspruch und Fähigkeiten durch adäquatere Platzierung und adäquateres Tempo, (2) die Ermöglichung des gemeinschaftlichen Lernens mit Älteren und (3) das Schaffen freier Zeiträume für vertikales oder horizontales Enrichment (s. u.).

Das Überspringen einer (oder mehrerer) Klassen bietet einerseits diese Chance der besseren Passung zwischen inhaltlichen Anforderungen und den (kognitiven) Fähigkeiten der Schüler*innen, andererseits stellt es auch hohe Ansprüche an ihre kognitiven, sozialen und emotionalen Leistungen (Preckel & Vock, 2021). Da es überwiegend in der Grundschule stattfindet, (Heinbokel, 1996, 2004; Vock et al., 2014) und dort wiederum vor allem in den ersten beiden Klassen (Vock et al., 2014), stellt es ein relevantes Beratungsfeld für Grundschullehrkräfte dar. Auch die frühzeitige Einschulung als weitere, verbreitete und relevante Akzelerationsmaßnahme und die damit verbundene Beratung ist eine Aufgabe der Grundschullehrkräfte. In beiden Fällen sollten sie die Kinder dabei entsprechend begleiten. Dies bezieht eine profunde Diagnostik ebenso mit ein, wie Beratungsgespräche mit den Schüler*innen, deren Eltern und beteiligten Lehrpersonen über den geplanten Verlauf und mögliche Konsequenzen der Maßnahme (Preckel & Vock, 2021).

Laut Vock (2021) sind die Befunde bezüglich der Auswirkungen klassenstufenbezogener Akzelerationsmaßnahmen konsistent und positiv, gleichzeitig gelten sie als die am besten empirisch untersuchte Fördermaßnahmen bei hoher Begabung. So konnte Hattie (2009) in seiner

Zusammenfassung von Metaanalysen zur Wirksamkeit von Unterricht und Schule einen Effekt von d = *.88* für Akzelerationsmaßnahmen feststellen, einer der stärksten Effekte schulischer Interventionen (Preckel & Vock, 2021). Kulik (2004) verglich Studien, die eine Kontrollgruppe im selben Alter wie die Springer*innen aufwiesen, die ebenfalls hohe Begabung zeigten, jedoch nicht gesprungen waren (durchschnittlicher Effekt auf Leistung zugunsten der Springer*innen: d *= .80*) und Studien mit Kontrollgruppen, die ältere Schüler*innen mit hoher Begabung aufwiesen (durchschnittlicher, marginaler Effekt von d = *-.04*). Somit konnte auch er zeigen, dass das Überspringen eine effektive Fördermaßnahme bei hoher Begabung darstellt. In einer aktuelleren Studie zum Überspringen von Klassen, speziell bezogen auf Grundschüler*innen, konnten Kretschmann et al., (2014) zeigen, dass Kinder, die während der ersten drei Grundschuljahre eine Klasse übersprungen hatten, keinerlei signifikanten Unterschiede, weder in Leistungstests noch in Schulnoten, zu ihren aktuellen Klassenkamerad*innen aufwiesen. Dabei konnten sie auf Daten von 4.926 Grundschüler*innen zurückgreifen, die im Rahmen der ELEMENT Studie in Berlin erhoben wurden. Innerhalb der Stichprobe identifizierten sie 81 Kinder, die übersprungen hatten und mit Hilfe des Propensity Score Matching Verfahren (PSM)[41] wählten sie 1668 Kinder aus, die nicht übersprungen hatten, sich aber jetzt in derselben Klassenstufe befanden und als vergleichbar begabt eingestuft worden waren. Dies bedeutet, dass die Kinder, die übersprungen hatten, mit den Kindern, die bereits ein Jahr länger die Schule besuchten, mithalten konnten. Ähnliche Befunden zeigten sich für vorzeitige Einschulung, sofern sie im Sinne einer Akzeleration durchgeführt wurde und auf entsprechender Diagnostik beruhte (Vock, 2021). Dabei bestehen hinsichtlich der frühen Einschulung besonders häufig Bedenken bezüglich möglicher Nachteile in der sozial-emotionalen Entwicklung. Diese wurden von vorliegenden Studien nicht bestätigt. So konnten u.a. Gagné und Gagnier (2004), Kretschmann et al., (2021) und auch Kulik (2004) entweder keine Unterschiede zwischen Kindern, die früher eingeschult wurden und den altersentsprechend eingeschulten Kindern feststellen, oder, wenn Unterschiede, dann eher zugunsten der sozial-emotionalen Entwicklung der früher Eingeschulten.

Auch die langfristigen Auswirkungen des Springens wurden zwischenzeitlich untersucht. So ergaben sich bei McClarty (2015) anhand eines großen Datensatzes aus einer nationalen US-

[41] Das Propensity Score Matching Verfahren bietet die Möglichkeiten, über ein paarweises Matching-Verfahren einander in vorgegebenen Merkmalen entsprechende Gruppen innerhalb einer Stichprobe zu bilden, bei der jedoch eine der Gruppen z.B. an einer Intervention teilnahm. Vertiefende Informationen finden sich bei Becker (2011).

amerikanischen Erhebung und unter Verwendung von PSM Hinweise darauf, dass Schüler*innen die gesprungen waren, konsistente und signifikant bessere Ergebnisse in High School und College erzielten, als die ähnlich begabten Schüler*innen der Kontrollgruppe. Warne (2017) konnte ergänzend unter Berücksichtigung von fünf Datensätzen aus nationalen Längsschnittstudien zeigen, dass sich auch langfristige Einkommensunterschiede für Springer*innen im Unterschied zur Kontrollgruppe ergaben.

Doch obwohl es an der Wirkung von Akzeleration wissenschaftlich kaum Zweifel gibt, so ist die Einstellung von Lehrkräften bezüglich entsprechender Fördermaßnahmen gespalten. Westling Allodi und Rydelius (2008) zeigten in ihrer Studie, dass einerseits die Bedürfnisse von Kindern mit hoher Begabung anerkannt werden und Unterstützung positiv betrachtet wird, andererseits jedoch Akzeleration eher negativ wahrgenommen wurde. Auch Troxclair (2013) stellt in ihrer Befragung von Lehramtsanwärter*innen fest, dass diese bezüglich Akzelerationsmaßnahmen eine negative Haltung aufweisen. McCoach und Siegle (2007) indessen stellten eine stark ambivalente und nur leicht negative Einstellung von Lehrkräften gegenüber Akzelerationsmaßnahmen fest.

Bei der aktuellen Studie von Westphal et al., (2017) mit 316 Lehrkräften zeigte sich ein ähnliches Bild der Akzeptanz von Akzeleration, wobei sich hier eine moderat positive Einstellung ergab, bei jedoch großer Varianz innerhalb der Stichprobe. Einige Lehrkräfte waren völlig überzeugt vom Überspringen einer Klasse als Fördermaßnahme und andere waren äußerst skeptisch. Aber Westphal und Kolleg*innen konnten zeigen, dass 72 % der befragten Lehrkräfte bereits Erfahrung mit dem Überspringen einer Klasse gemacht hatte (24 % davon bereits in mehr als 5 Fällen) und die große Mehrheit erlebte dies als positiv, bzw. zumindest nicht ausschließlich negativ. Dies zeigt, dass das Überspringen als Akzelerationsmaßnahme durchaus akzeptierter scheint, als es früher der Fall war, denn Heinbokel (2009) berichtet, dass das Überspringen einer Klasse in der Praxis eher selten empfohlen wurde. Enrichment Programme, wie sie noch vorgestellt werden, waren in der Praxis dabei deutlich beliebter (Sparfeldt et al., 2009). Dies mag auch damit in Zusammenhang stehen, dass, laut der Untersuchung von Westphal und Kolleg*innen (2017), zwar 70 % der Lehrkräfte angaben, die Voraussetzungen für Schüler*innen für ein erfolgreiches Überspringen zu kennen, sich jedoch nur 35 % in der Lage fühlten, Eltern zur Akzeleration kompetent beraten zu können. Da die kompetente Beratung aller Beteiligten nach Preckel und Vock (2021) und Vock (2021) zusammen mit einer

sorgfältigen Diagnostik jedoch notwendige Voraussetzungen für gelingendes Überspringen sind, ergeben sich möglicherweise Folgen für die Praxis des Überspringens.

Vock et al. (2014) konnten in ihrer Studie tatsächlich Schwierigkeiten erkennen, die sich möglicherweise aus nicht adäquater Beratung und/oder der darin eingeschlossenen Diagnostik ergeben haben. Sie untersuchten anhand einer Stichprobe von 4103 Schüler*innen der Klassenstufe 8-10 welche Schüler*innen aus der Stichprobe innerhalb ihrer bisherigen Schullaufbahn gesprungen waren und wie diese sich weiterentwickelt hatten (n=33; 25 davon sprangen in der Grundschule). Entgegen den bisherigen Befunden stellten sie fest, dass unter den Springer*innen ein unerwarteter, relativer hoher Anteil von einem Drittel der Befragten eine Real- oder Hauptschule besuchten (und kein Gymnasium) und ebenfalls ein Drittel der Springer*innen zwischenzeitlich eine Klasse wiederholt hatte. In einem Vergleich der Wiederholer unter den Springer*innen mit den Nicht-Wiederholern unter ihnen, konnten sie feststellen, dass die Intelligenz der ersteren im Mittel fast eine Standardabweichung unter der der Nicht-Wiederholer lag. Auch wenn anhand der in der Studie vorliegenden Daten nicht nachvollzogen werden konnte, welche Hintergründe zum Überspringen geführt hatten, so gibt das Ergebnis Hinweise, insbesondere unter Berücksichtigung weiterer vorliegender Studien, dass das Springen bei sehr unterschiedlichen Ausgangslagen eingesetzt worden war und möglicherweise die notwendigen Voraussetzungen, wie u. a. deutlich überdurchschnittliche kognitive Fähigkeiten (Preckel & Vock, 2021), nicht beachtet wurden.

Dies gibt deutliche Hinweise, dass eine profunde Beratung von Schüler*innen und Eltern in Zusammenhang mit einer sorgfältigen Diagnostik grundlegend für die Entscheidungsfindung für das Überspringen einer Klasse als Fördermaßnahme ist (Vock, 2021). Wichtig ist dabei auch, den Prozess nach der Entscheidungsfindung durch eine adäquate Planung des Vorgehens und eine ausreichende Information der Schulklassen und Lehrkräfte entsprechend zu begleiten (ebd.).

Neben der Akzeleration als zweite Säule stellt das bereits mehrfach erwähnte Enrichment die dritte Säule schulischer Begabtenförderung nach Vock und Jurczok (2019) dar. Die Fördermaßnahme Enrichment umfasst dabei Maßnahmen zur „…Anreicherung des Unterrichts mittels Bereitstellung zusätzlicher Lehrinhalte oder Förderung persönlicher Lernziele“ (Böker, 2021, S. 18). Vock und Jurczok (2019) subsumieren darunter Arbeitsgemeinschaften, Wahl zusätzlicher (Leistungs-)Kurse, Wettbewerb, Schülerferienakademie, Pull-Out-Programme und ein mögliches Frühstudium. Die Angebote unterscheiden sich dabei nach Inhalten, ihrer Form und

der Intensität (Preckel & Vock, 2021) und verbunden damit ist die Idee, Möglichkeiten für Kinder mit hoher Begabung bereitzustellen, die jenseits unterrichtlicher Inhalte die Gelegenheit bieten, an vertiefenden und herausfordernden Angeboten zur arbeiten (Behrensen & Solzbacher, 2016). Unterschieden werden dabei horizontales und vertikales Enrichment. Horizontales Enrichment beschreibt dabei das Angebot breiter, oft über den Lehrplan hinausgehender Themenfelder, während vertikales Enrichment eine tiefergreifende Behandlung von Inhalten als möglicherweise vorgesehen beschreibt (Behrensen & Solzbacher, 2016; Preckel & Vock, 2021). Diese Gelegenheiten können dabei innerhalb des Unterrichts oder der Schule, schulübergreifend oder auch außerschulisch und während oder außerhalb der Unterrichtszeiten angeboten werden (Behrensen & Solzbacher, 2016).

Eine Möglichkeit während der Unterrichtzeit eine Enrichment-Maßnahme durchzuführen, stellen Pull-Out-Programme dar. Die Schüler*innen verlassen dazu ihren aktuellen Unterricht und treffen sich, z. B. mit anderen Kindern mit hoher Begabung, möglicherweise auch stufenübergreifend für eine gemeinsame Betrachtung von Inhalten, die außerhalb des regulären Unterrichts liegen (Böker, 2021).

Die in Baden-Württemberg mit finanzieller Unterstützung durch die Hector-Stiftung eingerichteten Kinderakademien bieten im Rahmen außerunterrichtlicher Kurse ebenfalls inhaltlich vielfältige Enrichmentangebote. Laut Angaben auf der Homepage[42] nehmen pro Jahr rund 23 000 Grundschulkinde an 68 Standorten das Angebot wahr. Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport unterstützt die Kinderakademien und das Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung an der Universität Tübingen, sowie das Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt, sind für die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation zuständig. Im Rahmen dieser untersuchten Golle et al., (2018) die Effektivität des Programmes als Ganzes im Hinblick auf verschiedene Outcomes wie kognitive Fähigkeiten, Schulleistung, Interessen, Kreativität, Selbstkontrolle, Selbstkonzept und sozialen Kompetenzen. Dazu befragten sie eine Gruppe von Drittklässler*innen (N = 423), die am Programm teilnahmen, sowie eine über PSM gefundene Vergleichsgruppe (N = 2328) über die verschiedenen Standorte hinweg und ohne spezifischen Bezug zu einzelnen Kursen. Es zeigte sich ein kleiner, positiver und signifikanter Effekt auf die Schulleistung, während weitere Effekte nicht signifikant waren. Gleichzeitig war eine große Varianz in den Effekten des Enrichmentprogrammes bezüglich der

[42] vgl. https://www.hector-kinderakademie.de [abgerufen am 19.05.2022].

Akademien erkennbar, aus denen die Kinder stammten. Somit scheint die Akademie Einfluss auf die Wirkung des Enrichment zu haben. Aufgrund der Größe des Datensatzes und der Struktur der Daten[43] konnten in einer Mehrebenenbetrachtung jedoch lediglich die Akademien verglichen werden (die Ergebnisse entsprachen denen der Gesamtstichprobe), aber nicht die Variablen auf allen Levels (z. B. Klassen, Schulen, Akademien oder Kursen). Ziel der Studie war es jedoch, möglichst Effekte des Gesamtprogrammes zu betrachten.

Häufig zielen Studien jedoch auf gezieltere Maßnahmen ab und betrachten spezifische Kurse und/oder Inhalte. Kim (2016) hat in ihrer Metaanalyse 26 solcher englischsprachigen Studien mit Blick auf die Effekte von Enrichmentprogrammen bezüglich Schulleistungen und sozio-emotionaler Entwicklung zusammengefasst. Dabei konnte sie zeigen, dass Enrichment-Programme einen starken positiven Effekt sowohl auf die akademischen Leistungen (Hedges‘ g = 0.96) als auch auf die sozial-emotionale Entwicklung haben (g = 0.55). Die Effekte wurden dabei durch den Programmtyp (Sommerakademie, Schuljahresprogramm, etc.) und die Klassenstufe moderiert. Auch frühere Metaanalyse wie die von Kulik (2004) berichteten von einer insgesamt positiven Auswirkung von Enrichment-Maßnahmen auf die akademischen Leistungen und die sozio-emotionale Entwicklung.

Insgesamt liegen im Vergleich mehr Befunde für Akzeleration als Fördermaßnahmen vor als für Enrichment, was nicht zuletzt daran liegen mag, dass ein empirisch gesicherter Vergleich von Enrichmentmaßnahmen aufgrund der Unterschiedlichkeit der einzelnen Maßnahmen sehr schwierig ist (Vock, Preckel & Holling, 2007). Die stärkere Wirkung in Bezug auf Leistungsentwicklung zeigen dabei im Vergleich der beiden die Akzelerationsmaßnahmen (Hattie, 2009), wenn auch in der Praxis Enrichmentangebote häufiger vorkommen (Solzbacher & Heinbokel, 2014) bzw. auch häufig eine Kombination der beiden Maßnahmen vorliegt (z. B. wird durch Akzeleration wie Compacting Zeit „gewonnen“, die dann wiederum für horizontales oder vertikales Enrichment genützt wird).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl Enrichment als auch Akzeleration positive Auswirkungen für Kinder mit hoher Begabung haben. Schulen, an denen Kinder mit hoher Begabung entsprechend gefördert werden, können dadurch dem grundgesetzlichen Anspruch auf Entfaltung der individuellen Persönlichkeit (KMK, 2015) gerecht werden. Um die

[43] Einerseits wurden die Daten in einem Teilungsverfahren erhoben, um zu lange Testbögen zu vermeiden und andererseits wurden über das PSM Verfahren häufig auch Kinder aus verschiedenen Schulen gematcht.

beschriebenen positiven Auswirkungen herbeizuführen ist es jedoch notwendig, die Kinder und ihre Eltern umfassend und adäquat zu beraten. Die Kinder, die für eine Maßnahme vorgesehen werden, sollten sorgfältig ausgewählt werden, bzw. es sollte immer wieder neu auf den Prüfstand gestellt werden, welchen Kindern die jeweiligen Fördermaßnahmen zuteilwerden. Wie bereits im Kapitel zur Diagnostischen Kompetenz (3.2.2) dargelegt, unterliegen sowohl die Identifizierung als auch die Beratung von Kindern mit hoher Begabung diversen Einflüssen. Diese werden im folgenden Kapitel anhand ausgewählter Studien ausführlich dargestellt.

3.3 Einflussfaktoren auf Beratung mit Blick auf hohe Begabung

Im vorigen Kapitel (3.2.3) wurde deutlich herausgearbeitet, dass die Förderung bei hoher Begabung einen Teil des Beratungsprozesses darstellt und durch diesen beeinflusst wird. Auch die Notwendigkeit für Lehrkräfte, diagnostische Kompetenzen in den Beratungsprozess bei hoher Begabung einzubringen bzw. in welcher Form diese den Beratungsprozess beeinflussen mögen, wurde in Kapitel 3.2.2 erfasst und beschrieben. Beide Bereiche werden bezüglich der Modellentwicklung, die im folgenden Kapitel 4 dargestellt wird, erneut vertieft werden. Ergänzend zu den beiden genannten Bereichen stellen Wissen sowie Einstellungen und Überzeugungen Einflussfaktoren der Beratung bei hoher Begabung dar.

Laut Voss et al. (2013) sind Überzeugungen wesentliche Elemente für die Lehrkräfte in ihrer Interaktion mit Schüler*innen im schulischen Kontext. Fehlerhafte Überzeugungen (z. B. bezüglich Kindern mit hoher Begabung) können unter Umständen dazu führen, dass deren Potenzial unentdeckt bleibt und sie nicht entsprechend gefördert werden können (Baudson, 2016).

Ebenso beeinflusst das Wissen bzw. auch Nichtwissen und vorhandene Misskonzepte (i. S. v. falschem Wissen) die schulischen Handlungen von Lehrkräften, sowohl allgemein (s. Kompetenzmodelle zur Professionalisierung – Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, 2011; Kaiser & König, 2019; Kapitel 2.3.2) als auch im Kontext von hoher Begabung (Colangelo 2003; Feger und Prado, 1998; Heller, Reimann & Senfter, 2005; Heyder et al., 2018) und Beratung (Bruder et al., 2010; Gerich et al., 2015; Hertel, 2009).

Beide Faktoren, sowohl Wissen als auch Einstellungen und Überzeugungen, werden im folgenden Kapitel in den Blick genommen und speziell bezüglich der Beratungssituation bei hoher

Begabung betrachtet. Zudem werden auch sie im Rahmen der Modellentwicklung später erneut aufgegriffen werden.

3.3.1 Faktor Wissen in Bezug auf (hohe) Begabung

Bereits 1998 beschrieben Feger und Prado, dass Wissen über hohe Begabung und über Kinder mit hoher Begabung wesentliche Voraussetzungen zur Beratung derselben sind. Auch Colangelo (2003) betont in seinen Ausführungen die Notwendigkeit von Wissen, sowohl bezüglich Beratung als auch Begabung, um bei hoher Begabung erfolgreich beraten zu können. Heller, Reimann und Senfter (2005) weisen ebenfalls darauf hin, dass, aufgrund der Komplexität des Phänomens hoher Begabung, differenziertes Wissen über hohe Begabung und die (Lern)Bedürfnisse von Kindern mit hoher Begabung erforderlich sind, um (Grund)Schüler*innen adäquat fördern zu können.

Heyder et al. (2018) ordnen dieses (evidenzbasierte) Wissen über Begabung und Kinder mit hoher Begabung als Bereich des pädagogisch-psychologischen Wissens von Lehrkräften ein (s. ausführlich Kapitel 2.3.2 bzw. später 4.3), welches Lehramtsstudierende im Rahmen ihres Studiums erfahren sollten. Es ist relevant, wenn es um die Beratung bzw. Identifizierung und Förderung von Kindern mit hoher Begabung geht (Heller, Reimann & Senfter, 2005; Troxclair, 2013) und wurde von der Kulturministerkonferenz (2015) zu den Kompetenzen gezählt, die Teil der Lehrpersonenausbildung sein sollten. Werden jedoch Lehramtsstudierende und / oder Lehrkräfte nach diesem Wissen befragt, so zeigt sich, dass häufig nur marginale Kenntnisse vorhanden sind. So berichteten in der Studie von Heller, Reimann und Senfter (2005) die befragten Grundschullehrkräfte, dass sie während ihres Lehramtsstudiums häufig kaum bzw. kein Wissen über Begabung erwarben.

In der Studie von Jung (2014), an der 241 australische Lehramtsanwärter*innen (preservice teacher) beteiligt waren, schätzten die Proband*innen ihr eigenes Wissen über hohe Begabung / Kinder mit hoher Begabung im Durchschnitt eher mittelmäßig ein (M = 3.40; SD = 1.16; 7-stufige Likert-Skala) und dieses Wissen stand in keinem signifikanten Zusammenhang mit den ebenfalls untersuchten Haltungen bezüglich Förderprogrammen bei hoher Begabung. Gleichzeitig konnten Hoogeveen et al. (2005) zeigen, dass eine Intervention mit Kontrollgruppenvergleich, in der die befragten Lehrkräfte (Gesamtstichprobe: N=334) der

Interventionsgruppe zwischen den beiden Befragungszeitpunkten Informationen zu Begabung allgemein und Akzeleration erhielten, die Haltungen der Interventionsgruppe zum Positiven veränderte, während diese in der Kontrollgruppe konstant blieben. Westphal et al. (2017) untersuchten ebenfalls unter anderem das selbst eingeschätzte Wissen von Lehrkräften (*N*=316) zum Überspringen einer Klasse im Zusammenhang mit deren diesbezüglicher Haltung. Die Einschätzung des eigenen Wissens der Proband*innen war dabei zunächst konsistent zu den Ergebnissen der Studie von Jung (2014): die Lehrkräfte schätzten ihr Wissen im Durchschnitt mittelmäßig ein und es zeigten sich ebenfalls keine Zusammenhänge mit der Haltung gegenüber der Akzelerationsmaßnahme. Interessanterweise konnten Westphal und Kolleg*innen jedoch innerhalb einer Gruppe von Lehrkräften, die bereits zum Überspringen einer Klasse geraten hatte, feststellen, dass diese ihr Wissen bezüglich Begabung/Akzeleration höher einschätzten als die Gesamtgruppe und auch eine größere Zustimmung zum Überspringen als Akzelerationsmaßnahme aufwiesen. Dies gibt in Verbindung mit den Ergebnissen von Hoogeveen et al. (2005) Hinweise darauf, dass Wissen über Begabung / Kinder mit hoher Begabung in einem Zusammenhang mit einer positiveren Haltung zu Kindern mit hoher Begabung und deren Förderung steht, wenngleich diese Zusammenhänge nicht durchgängig nachzuweisen sind.

Doch war all diesen Studien gemein, dass die Proband*innen ihr Wissen selbst eingeschätzt hatten. In verschiedenen Studien konnte jedoch zeigen, dass selbstberichtetes bzw. selbsteingeschätztes Wissen zwar in einem Zusammenhang mit dem tatsächlich vorhandenen, deklarativen Wissen, welches z.B. über einen Wissenstest abgefragt werden kann, steht, dieser jedoch erwartungswidrig gering ist (u.a. König & Tachtsoglou, 2012; König et al., 2012; Schulte et al., 2008). Heyder et al. (2018) wiesen ebenfalls bereits auf diese Lücke hin und entwarfen für ihre Studie einen Wissenstest zur Thematik hoher Begabung. Befragt wurden 63 Sekundarlehrkräfte aus Deutschland. Sie erhielten 38 Items in Form von Aussagen über Begabung / Kinder mit hoher Begabung und ordneten diese einer 3-stufigen Skala mit „*richtig*“, „*falsch*“ oder „*weiß nicht*“ zu. Die Festlegungen der Testautor*innen bezüglich richtig oder falsch orientierte sich an einer eindimensionalen Definition von Begabung und beruhte bezüglich der Beschreibung der Charakteristika von Kindern mit hoher Begabung u. a. im Wesentlichen auf den empirischen Ergebnissen der Marburger Hochbegabtenstudie (MHP; Rost, 1993, 2000, 2009). Die „weiß nicht“ Option wurde explizit hinzugefügt um den Anteil an Antworten, die geraten wurden, möglichst gering zu halten. Im Durschnitt waren lediglich 26.8 % der

Antworten richtig (=Wissen) während 34.7 % falsch (= Misskonzept) und 36.8 % mit „weiß nicht“ (=Nichtwissen) beantwortet wurden. Das Wissen der Lehrkräfte variierte dabei zwischen 0 % und 60.5 % richtiger Antworten. Dies zeigte, dass Lehrkräfte nur über wenig Wissen bezüglich hoher Begabung verfügen, obwohl es als Teil des Bildungswissenschaftlichen Wissens[44] von Lehrkräften eigentlich in breiterem Maß vorhanden sein müsste. Bedenkt man die weiter oben angeführten Zusammenhänge zwischen (selbst eingeschätztem) Wissen und der Haltung zu Kindern mit hoher Begabung, respektive deren Förderung bzw. Beratung, so ergeben sich Hinweise auf die Notwendigkeit, Lehrkräften vertiefendes Wissen bezüglich dieses Themenkomplexes bereit zu stellen.

Interessanterweise konnten Heyder et al. (2018) auch festhalten, dass die befragten Lehrkräfte als Bezugsquelle ihrer Informationen weniger Hochschulseminare, Bücher oder Fortbildungen angaben. Es wurden stattdessen als Hauptquellen Medien wie das Internet, Zeitschriften und das Fernsehen genannt. Da innerhalb dieser Medien Kinder / Personen mit hoher Begabung häufig sehr stereotypisch dargestellt würden, könne dies zu manchen Misskonzepten geführt haben (ebd.). Im folgenden Kapitel werden diese weitverbreiteten Stereotype (hier: Überzeugungen[45]) ausführlicher dargestellt. Durch die Vorstellung verschiedener Studien wird gezeigt, dass diese Überzeugungen auch bei Lehrkräften weit verbreitet sind. Zuvor wird anhand verschiedener Studien aufgezeigt, dass die empirische Evidenz für die Richtigkeit der häufig vorhandenen fehlerhaften Überzeugungen fehlt.

3.3.2 Faktor Überzeugungen in Bezug auf Charaktereigenschaften von Kindern bei hoher Begabung

Laut iPEGE, deren Definition von Begabung im Kapitel 3.1.2 vorgestellt wurde, verfügen Personen über hohe Begabung, „die sich von der Vergleichsgruppe durch höheres Leistungsvermögen und größeres Förderpotenzial (z. B. größere Lernfähigkeit, stärkeren Wissensdurst, höheres Lerntempo) unterscheiden, sodass in psychologischer, pädagogischer und didaktischer Hinsicht ein besonderer Umgang mit ihnen gefordert ist“ (iPEGE, 2010, S.18). Somit werden Personen beschrieben, die sich zunächst in den genannten Bereichen von anderen Personen unterscheiden. Inwieweit diese Unterschiede jedoch mit weiteren Persönlichkeitsmerkmalen in Verbindung stehen mögen bzw. ob erkennbare Zusammenhänge diesbezüglich

[44] S. ausführlich Kapitel 2.3.2.
[45] Begriffsbeschreibung s. ausführlich in Kapitel 4.4.2.

nachweisbar sind, war Teil der Untersuchung im MHP (Rost, 1993, 2000, 2009). Diese Längsschnittuntersuchung begann 1987 mit der Datenerhebung in Grundschulklassen und es wurden in einer ersten Erhebungsphase zur Identifizierung von hochbegabten[46] Grundschüler*innen, sowie einer Kontrollgruppe aus durchschnittlich begabten Kindern, insgesamt 7289 Drittklässler*innen untersucht[47]. Hochbegabung wurde dabei als „sehr hohe, einzigartige Ausprägung der allgemeinen Intelligenz im Sinne des Spearmanschen (1972) Generalfaktor „g" (etwa Intelligenzgrade von PR=98 oder höher umfassend) definiert" (Rost, 1993, S. 2-3). In einer zweiten Phase, die Kinder befanden sich nun in der vierten Klasse, wurden zwei Gruppen gebildet: eine Gruppe von hochbegabten Kindern (N = 151) und eine Vergleichsgruppe durchschnittlich begabter Kinder (N = 136[48]), die jeweils über Geschlecht, Schule, Klasse (sofern möglich) und über ähnlichen sozio-ökonomischen familiären Hintergrund gematcht wurden. Diese beiden Gruppen wurden anhand verschiedener Merkmale miteinander verglichen, u. a. bezüglich des Temperaments, ihres leistungsbezogenen Denkens und verschiedener Persönlichkeitsmerkmale (Verhaltensstile, Motivation und Selbstbild[49]). Zusammenfassend beschreibt Rost (2009) bezüglich der untersuchten Eigenschaften, die über den hohen Intelligenzquotienten, anhand dessen die Kinder identifiziert wurden, hinausgehen, dass „… sich ein Befund wie ein roter Faden durch fast alle Resultate [zieht]: Hochbegabte Grundschulkinder sind ihren Peers ähnlicher, als man es aufgrund der in der Literatur immer wieder behaupteten „Andersartigkeit" Hochbegabter vermuten könnte: Hochbegabte Grundschüler sind zuerst einmal und vor allem Kinder wie alle anderen Kinder auch, mit ähnlichen Vorlieben, mit ähnlichen Abneigungen, mit ähnlichen Schwierigkeiten, mit ähnlichen Vorzügen." (Rost, 2009, S. 5).

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass die Untersuchungen im MHP zeigten, dass sich über die erwarteten Unterschiede im Bereich der kognitiven Leistungsfähigkeit hinaus keine empirisch feststellbaren, wesentliche Unterschiede zwischen den untersuchten Kindern feststellen ließen.

[46] Entgegen der bisher üblichen Praxis innerhalb dieser Arbeit wird in Bezug auf die Studie MHP der dort verwendete Begriff „Hochbegabung" bzw. „hochbegabt" verwendet, sobald diese mit der Studie in Zusammenhang stehen.
[47] Im Rahmen der Längsschnittstudie wurden diese Kinder in der Sekundarstufe erneut befragt. Gleichzeitig wurde die Studie erweitert, um auch hochleistende Jugendliche als Vergleichsgruppe zu betrachten.
[48] Da es nicht durchgängig möglich war, entsprechende Kinder zu finden, war die Vergleichsgruppe etwas kleiner.
[49] Diese drei Persönlichkeitsbereiche wurden in dem verwendeten Persönlichkeitsfragebogen für Kinder PFK 9-14 von Seitz & Rausche (1976) abgebildet.

Bei Neihart et al. (2016[50]), die einen Überblick zu Befunden bezüglich der sozialen und emotionalen Entwicklung von Kindern mit hoher Begabung erstellten, wurden ebenfalls keine diesbezüglichen Unterschiede beschrieben bzw. wenn, dann zugunsten der Kinder mit hoher Begabung. Auch die Studie von Richards et al. (2003) konnte diese Befunde bestätigen. Sie verglichen eine Gruppe von 33 Jugendlichen mit hoher Begabung (identifiziert über ihren IQ-Wert) mit einer gematchten Gruppe von 25 Jugendlichen mit durchschnittlicher Begabung in Bezug auf ihre emotionale Anpassung / Verhaltensanpassung. Dabei wurden im Rahmen einer multidimensionalen Befragung sowohl Lehrkräfte, Eltern als auch die Jugendlichen selbst gebeten, die co-normierten, standardisierten Fragebögen zur Verhaltensanpassung und emotionalen Anpassung zu beantworten. Während sich in den Rückmeldungen der Lehrkräfte keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zeigten, sie also bezüglich der emotionalen und Verhaltensanpassung gleich eingeschätzt wurden, zeigten sich in der Elternbefragung, ebenso wie bei den Jugendlichen, leichte Unterschiede in einigen Bereich zugunsten der Jugendlichen mit hoher Begabung. Konkret wurden für die Jugendlichen mit hoher Begabung niedrigere Werte für die Depressionsskala erfasst, was auf eine bessere Anpassung hindeutet. Zudem war ihre Haltung Lehrkräften gegenüber signifikant positiver als in der Vergleichsgruppe, sie zeigten höhere Werte bezüglich ihres Selbstvertrauens und geringere Werte in Bezug auf eigene Schwierigkeiten. Richards und Kolleg*innen (2003) schlossen daraus, dass es keine Hinweise auf eine schlechtere Anpassung für Jugendliche mit hoher Begabung gebe, sondern diese vergleichbar mit Jugendlichen im selben Alter einzuschätzen seien bzw. diese teilweise eher psychisch robuster und resilienter erscheinen.

Eine weitere Bestätigung der Befundlage ergab sich sowohl in der Metaanalyse von Martin et al. (2010) als auch in der von Francis et al. (2016), die jeweils andere Schwerpunkte untersuchten. So beschäftigten sich Martin und Kolleg*innen mit mentalen Störungen und auch, wenn viele der Studien z. T. sehr kleine Stichproben aufwiesen oder von den untersuchten 25 Studien lediglich neun mit einem Vergleichsgruppen-Design arbeiteten, so konnten sie doch zusammenfassend festhalten, dass Jugendliche mit hoher Begabung signifikant geringere Ängstlichkeitswerte aufweisen und sich bezüglich Depressionen oder Suizidalgedanken nicht von Gleichaltrigen unterschieden. Francis und Kolleg*innen fassten in ihrer Metaanalyse Studien zusammen, die sich mit der sozio-emotionalen Anpassung und Verhaltensschwierigkeiten bei Kindern mit hoher Begabung beschäftigten. Es flossen die Ergebnisse von 18 Studien in die

[50] Dabei handelt es sich um den aktualisierten Überblick von Neihart et al., 2002.

Metaanalyse ein, die entweder Kinder mit hoher Begabung (IQ>= 125) mit Gleichaltrigen ohne hohe Begabung (IQ = 90-110) verglichen oder den IQ als Variable benutzten und die psychopathologischen Messungen (v. a. internalisierende und externalisierende Probleme) mit empirisch validierten Instrumenten durchführten. Insgesamt konnten sie über die Studien hinweg konsistente Hinweise dafür finden, dass hohe akademische Begabung in einem Zusammenhang mit einem geringeren Grad an Psychopathologie steht. Konkret handelte es sich dabei um einen geringeren Grad an Ängstlichkeit und weniger Anhaltspunkte für Depression und Verhaltensprobleme. Zudem scheinen sie über höhere adaptive Kompetenzen wie z. B. eine hohe Selbsteinschätzung und positiv entwickelte soziale Fähigkeiten zu verfügen. Lediglich vier Studien berichteten sowohl von Vorteilen als auch von Schwierigkeiten, denen Schüler*innen mit hoher Begabung begegnen. Unterschiede zeigten sich dabei vorrangig, wenn innerhalb der heterogenen Gruppe der Schüler*innen mit hoher Begabung einzelne Gruppen in Bezug auf ihren IQ-Wert (dabei scheint ein sehr hoher IQ-Wert eher mit Verhaltensauffälligkeiten /sozio-emotionalen Entwicklungsschwierigkeiten assoziiert zu sein) oder Ethnizität (Ethnizität wirkte nur innerhalb der Gruppe der Personen mit hoher Begabung als Prädiktor in Bezug auf positive Faktoren wie positives Selbstkonzept, Familie, Schulzugehörigkeit, …) betrachtet wurden.

Zusammenfassend kann einerseits also festgehalten werden, dass sich keine Evidenz für eine allgemein gültige Aussage zur Unterschiedlichkeit bzw. negativere Ausprägung von Persönlichkeitsmerkmalen bei Kindern/Jugendlichen mit hoher Begabung feststellen ließ. Wenn sich Unterschiede zeigten, so tendenzielle eher zum Vorteil der Kinder mit hoher Begabung, wobei diese Befunde nicht durchgängig vorhanden waren. Andererseits zeigen die folgenden Studien, dass häufig nach wie vor negative bzw. fehlerhafte Überzeugungen in Bezug auf Kinder mit hoher Begabung bei Befragten nachweisbar sind. Innerhalb der nun präsentierten Erkenntnisse wurde ein besonderer Fokus auf Studien gelegt, die sich mit den Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften befassen.

Baudson und Preckel (2013, 2016) untersuchten die Überzeugungen von Lehrkräften bezüglich Kinder mit hoher Begabung anhand von Vignetten-Tests (between-subject Design). Dabei legten sie ihren Studien zwei vorherrschende Theorien zu Überzeugungen bei hoher Begabung zugrunde: die Harmonie- und die Disharmoniehypothese. Wie bereits in Kapitel 3.1.2 beschrieben, gibt es eine große Übereinstimmung bezüglich der Annahme, dass höhere, kognitiven Fähigkeiten ein grundlegendes Merkmal von hoher Begabung sind (u. a. Preckel & Vock,

2021). In der Harmoniehypothese wird davon ausgegangen, dass diese hohen kognitiven Fähigkeiten positive Korrelationen mit hoher sozialer Kompetenz, positiven Charaktereigenschaften und überdurchschnittlicher körperlicher und psychischer Gesundheit aufweisen und Personen mit hoher Begabung dementsprechend glücklicher, erfolgreicher und gesünder (sowohl körperlich als auch psychisch) seien als durchschnittlich Begabte (Preckel & Vock, 2021). Die Disharmoniehypothese hingegen postuliert, dass diese höheren kognitiven Fähigkeiten einhergehen mit auffälligem Verhalten, geringerer sozialer Kompetenz, emotionalen Schwierigkeiten und wenig anpassungsfähigen Persönlichkeitsmerkmalen und Personen mit hoher Begabung dementsprechend eher zu psychischen Problemen und Defiziten neigen (ebd.). Beide Hypothesen lassen sich empirisch nicht konsistent nachweisen (s. o.), wobei die vorliegenden Ergebnisse marginale Hinweise auf eine mögliche Tendenz zur Harmoniehypothese geben. Baudson und Preckel (2013, 2016) konnten jedoch in beiden ihrer Vignetten-Untersuchungen sowohl bei Lehramtsstudierenden als auch bei Lehrkräften zeigen, dass die Überzeugungen der Proband*innen eher mit der Disharmoniehypothese gleichzusetzen waren, unter Kontrolle der Variablen Geschlecht und Alter innerhalb der Vignetten[51].

Preckel et al. (2015) untersuchten den Zusammenhang zwischen impliziten, automatischen Assoziationen bei hoher Begabung unter Kontrolle des Geschlechts und konnten feststellen, dass bei den befragten Lehramtsstudierenden ein negativer Stereotyp bezüglich Anpassungsschwierigkeiten von Jungen mit hoher Begabung vorhanden war. Für Mädchen hingegen konnte diese Assoziation nicht festgestellt werden, während die gemäß der Disharmoniehypothese damit einhergehende Zuschreibung der hohen intellektuellen Fähigkeit in Zusammenhang mit hoher Begabung für beide Geschlechter vorhanden war. Interessant sind diese Ergebnisse auch unter dem Aspekt, dass es sich dabei um eine der wenigen Studien, bei der implizite Stereotype untersucht wurden. Die Autor*innen benannten den Umgang mit v. a. Jungen mit hoher Begabung in den Medien / Filmen als möglichen Grund für die Übertragung impliziter Stereotype ausschließlich auf dieses Geschlecht, während Mädchen auch allgemein, ohne Berücksichtigung des Merkmals der hohen Begabung, eher weniger mit Anpassungsschwierigkeiten assoziiert werden. Dies zeigte sich auch in der Studie von Endepohls-Ulpe (2004), auf die weiter unten noch eingegangen wird. In ihren Implikationen für die Praxis gingen Preckel und Kolleg*innen (2015) auch darauf ein, dass die negativen Überzeugungen

[51] Da der Vignettentest auch innerhalb dieser Untersuchung verwendet und zeitliche eine stark adaptierte Form davon eingesetzt wurde, wird dieser noch etwas ausführlicher in Kapitel 6.3.2.2 erläutert.

gegenüber männlichen Schülern mit hoher Begabung Lehrkräfte in ihren Interaktionen und ihrer Motivation in Bezug auf diese Kinder beeinträchtigen mögen.

Inwieweit mögliche negative Überzeugungen im Zusammenhang mit der Motivation von Lehrkräften stehen, war auch Inhalt der Untersuchung von Matheis et al. (2017). Dazu befragten sie deutsche (N=375) und australische (N=315) Lehramtsanwärter*innen ebenfalls mit Hilfe eines Vignettentests (between-subjects Design) und Fragebögen zur Motivation (v. a. Selbstwirksamkeit und Enthusiasmus). Insgesamt zeigte sich über beide Stichproben hinweg eine Ausprägung der Disharmoniehypothese in Bezug auf die Kombination zugeschriebener hoher intellektueller Fähigkeiten mit assoziierten Anpassungsschwierigkeiten. Im Gegensatz zur Studie von Baudson und Preckel (2016) konnte jedoch kein Zusammenhang zu fehlenden sozioemotionalen Fähigkeiten festgestellt werden. Gleichzeitig zeigte sich eine Gender-Bias bezüglich der Anpassungsschwierigkeiten für Jungen in beiden Studien, wobei der Bias in der australischen Gruppe stärker ausgeprägt war. Im Rahmen einer Modellierung konnten Zusammenhänge zwischen den Überzeugungen als Prädiktoren und der motivationalen Orientierung festgestellt werden, die einen signifikanten Anteil der Varianz in der Selbstwirksamkeit und dem Enthusiasmus der Befragten zu unterrichten, aufklärte.

Endepohls-Ulpe (2004) untersuchte 386 Grundschullehrkräfte in Deutschland hinsichtlich ihrer Vorstellung von Kindern mit hoher Begabung. Im Gegensatz zu den bisher vorgestellten Studien konnten sie keine Hinweise auf negative Überzeugungen finden. Unterschiede zeigten sich jedoch in Bezug auf die Erfahrungswerte der Lehrkräfte. So waren die Vorstellungen von Lehrkräften, die bisher noch kein Kind mit hoher Begabung unterrichtet hatten bezüglich des Sozialverhaltens eher neutral, während Lehrkräfte, die bereits Erfahrung mit dem Unterrichten von Kindern mit hoher Begabung aufweisen konnten, die Kinder (dabei im Besonderen die Mädchen) diesbezüglich erheblich positiver beurteilten.

Dies bedeutet, dass Erfahrung mit Kindern mit hoher Begabung möglicherweise als Prädiktor für Überzeugungen von Lehrkräften in Bezug auf hohe Begabung angenommen werden kann. Bégin und Gagné (1994a) identifizierten in ihrem systematischen Review der Literatur zu Prädiktoren der Überzeugungen ungefähr 50 verschiedene Variablen, die als mögliche Ursachen für Überzeugungen gesehen werden könnten, von denen jedoch keine als konsistenter, substanzieller Erklärungsfaktor identifiziert werden konnte. Gleichzeitig nahmen sie häufig vorkommende, methodologische Schwächen, u a. in Bezug auf die Verwendung empirisch valider Skalen bzw. fehlende Angaben zur adäquaten Evidenz der Reliabilität / Validität der Skalen in

Eigenproduktion oder auch die Verwendung nicht-repräsentativer und nicht-randomisierter Stichproben, in den Blick. In ihrer eigenen Studie (Bégin & Gagné, 1994b) gelang es ihnen, zwei zusammengefasste Variablen zu identifizieren, die gemeinsam fast 25 % der Varianz der abgefragten Überzeugungen aufklären konnten. Es handelt sich dabei um (1) den sozio-ökonomischen Status und (2) die persönliche Erfahrung mit Personen mit hoher Begabung (unabhängig ob Kinder, Jugendliche und/oder Erwachsene). Beide standen dabei in einem positiven Zusammenhang mit positiven Überzeugungen. McCoach und Siegle (2007) erweiterten diese Befunde in ihrer Studie, indem sie die Frage nach der persönlichen Erfahrung spezifizierten auf die Frage nach vorangegangenen Weiterbildungen bezüglich des Unterrichtens von Kindern mit hoher Begabung und/oder der Erfahrung als Lehrkraft, die eine spezielle Ausbildung für das Unterrichten von Kindern mit hoher Begabung durchlaufen hatten. 1500 zufällig ausgewählte Lehrkräfte erhielten die Fragebögen per Post zugesandt, 262 Lehrkräfte beteiligten sich an der Studie. Insgesamt konnten die Überzeugungen der Lehrkräfte als neutral eingestuft werden, wobei sich eine große Varianz in den Antworten zeigte (stark positive bis stark negative Überzeugungen). Überraschenderweise zeigten sich keine Auswirkungen von Weiterbildung oder auch vorhandener Erfahrung als Lehrkraft für Kinder mit hoher Begabung auf die Überzeugungen der betreffenden Lehrkräfte, auch wenn bereits variierende Ergebnisse diesbezüglich bekannt waren[52]. Gleichzeitig hatten McCoach und Siegle (2007) auch nicht nach der Art und Zeitdauer der Weiterbildung gefragt und konnten so keine Aussage über die jeweilige Qualität der Weiterbildung treffen.

Geake und Gross (2008) untersuchten ebenfalls Überzeugungen zu Kindern mit hoher Begabung von 377 Lehrkräften aus England, Schottland und Australien im Zusammenhang mit staatlich geförderten und ausgebrachten Weiterbildungsprogrammen für hohe Begabung. Sie konnten zeigen, dass der vollumfängliche Durchlauf des Weiterbildungsprogramms (je nach Programm zwischen 44 und 80 Stunden), einherging mit signifikant positiveren Überzeugungen der beteiligten Lehrkräfte im Vergleich zu Lehrkräften, die nicht an diesem Programm teilnahmen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine Mehrheit der Studien von negativen Überzeugungen von Lehrkräften gegenüber Personen mit hoher Begabung berichtet, häufig auch im Zusammenhang mit der Disharmoniehypothese. Wie zu Beginn des Kapitels gezeigt

[52] Bégin und Gagné (1994a) beschrieben in diesem Zusammenhang acht Studien unter diesen wiederum fünf signifikante Zusammenhänge von Weiterbildung/Erfahrung und Überzeugungen berichteten und drei nicht.

werden konnte, lässt sich diese empirisch nicht belegen und es ist davon auszugehen, dass Kinder mit hoher Begabung sich lediglich durch ein vorhandenes Potenzial, welches u.a. durch ihre höheren kognitiven Fähigkeiten bedingt ist, von Gleichaltrigen unterscheiden. Unterschiede in weiteren Persönlichkeitsmerkmalen sind nicht empirisch belegt und dementsprechend ist davon auszugehen, dass Kinder mit hoher Begabung in ihrer heterogenen Ausprägung ihren durchschnittlich begabten Peers gleichen. Dass diese vorliegenden negativen (oder auch positiven) Überzeugungen Lehrkräfte in ihrem pädagogischen Handeln beeinflussen, wird ausführlich in Kapitel 3.3.2 (bzw. auch im folgenden Kapitel) dargestellt. Jedoch sind diese Handlungen nicht nur durch Überzeugungen in Bezug auf Kinder mit hoher Begabung beeinflusst. Eine wesentliche Rolle übernehmen dabei auch Überzeugungen der Lehrpersonen zum schwierigen Konstrukt (s. Kapitel 3.1.2) der Begabung i. S. eines variierenden, komplexen und heterogenen Begabungsverständnisses.

3.3.3 Faktor Überzeugungen zu hoher Begabung

Das Konstrukt der Begabung ist bis heute nicht einheitlich erfasst und beschrieben (s. ausführlich Kapitel 3.1.2). Dies erschwert sowohl Wissenschaftler*innen als auch Lehrkräften den Umgang damit (Preckel & Vock, 2021, Trautmann, 2016). Zudem scheinen Lehrkräfte wenig über (hohe) Begabung zu wissen und deswegen starkes Vertrauen in ihre Überzeugungen zu (hoher) Begabung zu haben (Rothenbusch, 2016). In diesem Kapitel werden Forschungsergebnisse zum Begabungsverständnis präsentiert und es wird eine mögliche Darstellung verschiedener Dimensionen von Begabung aufgezeigt.

In verschiedenen Studien in Deutschland (Heller, Reimann & Senfter, 2005[53]; Preckel, Schneider & Stumpf, 2014[54]) gaben Lehrkräfte an, über wenig bis kein Wissen bezüglich hoher Begabung zu verfügen, da sie weder im Studium noch während ihrer Tätigkeit Informationen dazu erhielten. Somit verwundert es nicht, dass die meisten Überzeugungen zu hoher Begabung, die bei Lehrkräften vorliegen, nicht unbedingt mit empirischen Resultaten oder wissenschaftlichen Modellvorstellungen übereinstimmen (Baudson, 2016). Schroth und Helfer (2009) befragten 411 Personen an staatlichen Schulen in den USA (darunter Lehrpersonen,

[53] 75% innerhalb der Stichprobe von 3515 Grundschullehrkräften gaben dies an.
[54] PULSS-Studie: Ein Drittel der Lehrkräfte, die in speziellen Begabtenklassen unterrichten gaben an, keinerlei speziellen Fortbildungen zur Thematik hoher Begabung erhalten zu haben und ein Fünftel schätzten Weiterbildungsmöglichkeiten als nicht ausreichend ein. Eine vorbereitende bzw. auch begleitende Fortbildung zum Unterrichten in Begabtenklassen wurde empfohlen.

Schulleitungen und Spezialist*innen für den Unterricht bei hoher Begabung) nach ihren Definitionen von akademischem Talent und hoher Begabung. Dabei konnten sie zeigen, dass Unsicherheit bei den Befragten bezüglich der Frage bestand, was akademische Begabung bedeutet und / oder Kinder mit hoher Begabung auszeichnet. Sie stimmten sämtlichen präsentierten Konzepten von hoher Begabung zu, ohne große Unterschiede zwischen den dargebotenen Modellen und Grundstrukturen zu erkennen. Dies wird von den Autoren als problematisch beschrieben, wenn es in der Folge darum geht, Kinder für bestimmte Förderprogramme zu identifizieren. Insgesamt finden sich Hinweise in der Literatur, dass die Überzeugungen von Lehrkräften Entscheidungen bezüglich Identifizierung (Endepohls-Ulpe & Ruf, 2005; Siegle et al., 2013) und Förderung (Westling Allodi und Rydelius, 2008; Troxclair, 2013; McCoach & Siegle, 2007; Westphal et al., 2017) beeinflussen (s. ausführlich Kapitel 3.3.2).

Rothenbusch (2016) untersuchte 1235 Lehrkräfte, Lehrende an Kinderakademien in Baden-Württemberg und Lehramtsstudierende hinsichtlich ihres Begabungsverständnisses. In Anlehnung an die Vorschläge aus den Reviews zu Konzeptionen von Begabung von Subotnik et al. (2011, 2012) extrahierte sie acht Dimensionen, anhand derer sie die Überzeugungen von Lehrkräften zum Konstrukt der Begabung abfragten. Die Dimensionen umfassten (1) domänenspezifische vs. ganzheitliche Begabung, (2) Heterogenität vs. Homogenität innerhalb der Gruppe der höher Begabten, (3) Relevanz der Leistung (i. S. v. Begabung zeigt sich durch außergewöhnliche Leistung), (4) Relevanz der Intelligenz (i. S. v. Wichtigkeit der Intelligenz für das Konstrukt Begabung), (5) veränderbare vs. stabile Begabung, (6) Zusammenspiel von personalen und umweltbezogenen Faktoren, (7) Einfluss von Deliberate Practice und (8) Relevanz der Schlüsselfaktoren für Kinder und Erwachsene. Ziel ihrer Untersuchung war die Überprüfung der Struktur der Überzeugungen der Befragten ebenso wie die Frage nach möglichen Unterschieden zwischen den Gruppen der Befragten (Grundschullehrkräfte, Lehrkräfte die zusätzlich zur Schule auch in der Kinderakademie unterrichteten, Lehrende der Kinderakademien, die nicht Lehrpersonen, sondern Expert*innen in ihrem jeweiligen Unterrichtsgebiet sind und Lehramtsstudierende). Dabei schätzten die Proband*innen 40 Items auf einer 4-stufigen Likert Skala ein, die jeweils den acht Dimensionen zugeordnet waren. Sie konnte sowohl innerhalb der Gesamtgruppe als auch für die einzelnen Gruppen die 8-dimensionale Struktur des Begabungsverständnisses nachweisen, die auch in der Literatur postuliert wurde, was darauf schließen ließ, dass die Befragten im Prinzip ein strukturelles Begabungsverständnis besaßen. Auch die niedrigen Korrelationen zwischen den einzelnen Dimensionen sprachen für die

Annahme der distinkten Unterscheidung der einzelnen Dimensionen. Jedoch mussten, um die faktorielle Struktur mit einem guten Modellfit abzubilden, Anpassungen bezüglich der Dimensionen 3 (Relevanz der Leistung) und 4 (Relevanz der Intelligenz) gemacht werden.

Verschiedene Dimensionen von Begabung beschreibt auch Kiso (2020) in ihrer qualitativen Studie zum Begabungsverständnis von Lehrkräften. Sie zeigte, dass in der aktuellen Literatur verschiedene Auffassungen von Begabung parallel existieren und erstellte eine entsprechende Abbildung (s. Abbildung 11), in der sie verschiedene Dimensionen auflistete. Dabei geht sie davon aus, dass sich das Begabungsverständnis unter den verschiedenen Dimensionen auf einem Kontinuum zwischen zwei Polen beschreiben lässt. Dieser Gedanke findet sich ebenfalls bereits bei Renzulli (2011), welcher jedoch verschiedene, zusammengefasste Definitionen auf einem Kontinuum verortet und als Pole ein konservatives Begabungsverständnis (Fokus auf intellektuelle Begabung und Ausmaß der Begabung, gemessen über den IQ) und ein liberales Begabungsverständnis (ohne Festlegung der Ausprägung und des Maßes) einander gegenüberstellt. Folgende Dimensionen werden von Kiso (2020) als relevant betrachtet, dabei erhebt sie keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

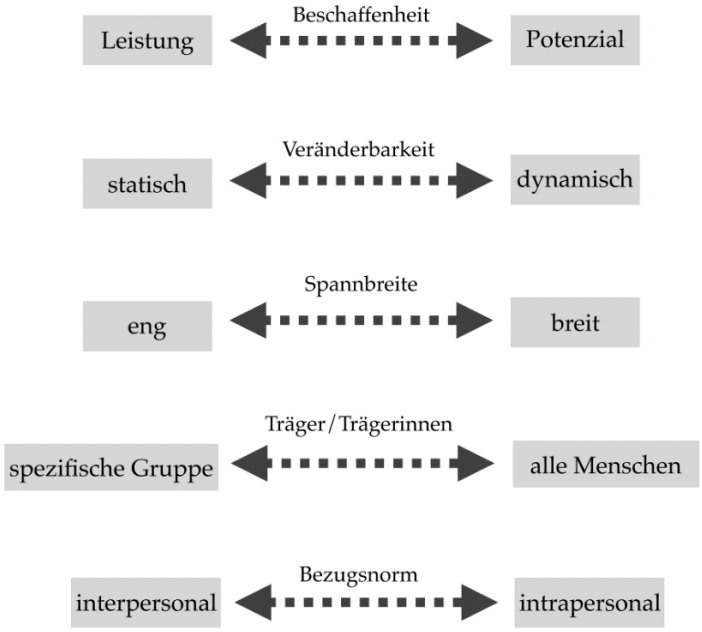


Abbildung 11: Dimensionen zu Verständnisweisen von Begabung (Kiso, 2020, S. 58)

Diese Dimensionen von Begabung sind dabei „intersektional miteinander verschränkt“ (Kiso, 2020, S. 59), gleichzeitig ist Begabung „ein Konstrukt …, das sozial und diskursiv geprägt wird, je nachdem, unter welchem Fokus oder unter welcher Dimension dieses Konstrukt betrachtet wird, wird es inhaltlich anders gefüllt“ (ebd., S. 59).

Eine Einordnung des persönlichen Begabungsverständnisses innerhalb dieser Dimensionen, z. B. durch Lehrkräfte, hat Auswirkungen auf die Beratung bei hoher Begabung, die wiederum Diagnostik und die Anregung / Durchführung entsprechender Fördermaßnahmen einschließt. So führt Kiso (2020) an, dass es einen Unterschied gebe, ob Begabung als Potenzial wahrgenommen wird, das sich wiederum nicht (direkt und sofort) in Leistung zeigt und somit nicht offensichtlich ist oder als vollbrachte Leistung, die ersichtlich ist, u. a. einen Einfluss auf die Diagnostik hat: Wird Begabung als Leistung betrachtet, so stellen (Schul)Leistungstest ein (erstes) probates Mittel zur Identifizierung von Kindern mit hoher Begabung dar (Rost et al., 2006). Bei Betrachtung von Begabung als Potenzial (i. S. von latenter Leistung (Hoyer, 2012)) sind reine Leistungstests nicht ausreichend, um eine hohe Begabung zu diagnostizieren (u. a. bei Preckel & Vock, 2021, Rost et al., 2006). Wird hohe Begabung ausschließlich mit hoher Leistung gleichgesetzt, dann führt dies möglicherweise dazu, dass Potenzialentfaltung beeinträchtigt wird und dieselben Faktoren, die dazu beitragen, auch diagnostischen Kompetenzen von Lehrpersonen negativ prägen (Baudson, 2021).

Wird im Kontinuum der Dimension der Veränderbarkeit von Begabung als statisch betrachtet, so wird ihr jegliche Möglichkeit zur Veränderung und damit einer möglichen Entwicklung abgesprochen – im Sinne einer „einmal begabt – immer begabt“ – Annäherung (Baudson, 2016). Wird jedoch Begabung dynamisch betrachtet, so wird diese zum Prozess. Dies bedeutet, sie muss durch entsprechende Förderung weiterentwickelt werden um sich zeigen zu können bzw. gleichzeitig besteht auch die Möglichkeit, dass sie wieder verkümmert (Müller-Oppliger, S., 2021; Preckel, 2021). Die Entwicklung ist dabei u. a. auch von der Differenziertheit, dem Umfang und der Qualität der Fördermaßnahmen abhängig (Müller-Oppliger, S.,2021) und darauf haben Lehrpersonen bezüglich schulischer Fördermaßnahmen entsprechenden Einfluss.

Unter einem engen Begabungsverständnis wird eine Beschränkung der Begabung auf einen Bestandteil (meistens kognitive Fähigkeiten i. S. intellektueller oder akademischer Begabung) verstanden, während eine breite Auffassung von Begabung eine uneingeschränkte Menge an Fähigkeiten einschließt (Kiso, 2020). Diese Dimension von Begabung beeinflusst die Beratung bei hoher Begabung dahingehend, dass das zugrunde liegende enge oder breite Verständnis von Begabung einen relevanten Einfluss auf die Entscheidung hat, was als diagnostizierbar und/oder als förderungswürdig betrachtet wird (ebd.). In (Grund)Schulen kann, auch wenn dies häufig wenig fokussiert wird, nicht nur akademische Begabung gefördert werden, sondern es besteht, z. B. durch Kooperationen oder durch persönliche Fähigkeiten, auch die

Möglichkeit, sportliche, musische und / oder künstlerische Fähigkeiten in den Blick zu nehmen, sofern dies dem an der Schule oder dem bei einzelnen Lehrkräften vorherrschenden Verständnis von Begabung bzw. Begabungsförderung entspricht.

Werden die Träger*innen der Begabung in das Begabungsverständnis mit einbezogen, so stehen die beiden Pole für die Ausprägungen, dass alle Menschen Begabungen besitzen versus der Ausprägung, dass lediglich einzelne Personen begabt sind. Diese Dimension steht in engem Zusammenhang mit der Dimension der Bezugsnorm. Denn wird Begabung auf einer intrapersonalen Bezugsnorm betrachtet, so ist allen Menschen Begabung zuzuschreiben, da es für jeden Dinge gibt, die er im intrapersonalen Bereich besser beherrscht als andere (Kiso, 2019a). Dies würde einer Kategorisierung (i. S. v. begabt – nicht begabt) widersprechen und spricht für eine Einordnung von Begabung in den Heterogenitätsdiskurs (s. Kapitel 3.1.3). Lehrkräfte, die zu diesem Begabungsverständnis neigen, nehmen die Heterogenität ihrer Schüler*innen wahr und sehen die schulischen Leistungen nicht als einzige Fähigkeiten der Kinder (Kiso, 2019a). Somit nehmen sie keine Kategorisierung ihrer Schüler*innen bezüglich möglicher Fördermaßnahmen vor. Andererseits kann jedoch mit Blick auf die Träger*innen von Begabung, bei denen eine hohen Ausprägung des Aspekts Begabung (z. B. i. S. eines hohen Potenzials) diagnostiziert wurde, eine gemäßigte Kategorisierung stattfinden, bei der „sowohl spezielle Bedürfnisse einzelner Gruppen als auch die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten einzelner Personen“ (Fischer, 2014, S. 12) in den Blick genommen werden, was wiederum eher der anderen Ausprägungen der Dimensionen Träger*innen und Bezugsnorm entsprechen würde. Somit können auch innerhalb dieser Dimensionen beide Ausprägungen einen wesentlichen Einfluss auf (Beratungs)Entscheidungen von Lehrkräften ausüben.

Zusammenfassend beschreibt Kiso (2020) fünf wesentliche Dimensionen eines Begabungsverständnisses, welche in ihren Ausprägungen bei Lehrkräften vorhanden sind und deren Handlungen beeinflussen, was sie in ihrer qualitativen Studie auch zeigen konnten. Gleichzeitig mögen noch weitere Dimensionen das Begabungsverständnis von Lehrkräften beeinflussen. Wie bereits weiter oben beschrieben, konnte Rothenbusch (2016) im Rahmen ihrer quantitativen Studie ebenfalls zeigen, dass sich das Begabungsverständnis von Lehrpersonen anhand von acht Strukturmerkmalen beschreiben lässt. Einzelne Strukturmerkmale überschneiden sich dabei mit den Dimensionen von Kiso (Relevanz der Leistung; veränderbare vs. stabile Begabung). Unter Berücksichtigung von drei der von Rothenbusch untersuchten Dimensionen wurden die fünf Dimensionen von Kiso ergänzt, um ein umfassenderes Bild von den Faktoren, die

das Begabungsverständnis von Lehrkräften, welches ihren Entscheidungen zugrunde liegt, beeinflussen mögen, zu erhalten. Zusätzlich zu den bisher beschriebenen Dimensionen nach Kiso (2020) wurden die Dimensionen *Dimensionalität*[55], *Dependenz*[56] und *Spezifität*[57] ergänzt und folgendes Schaubild entwickelt:

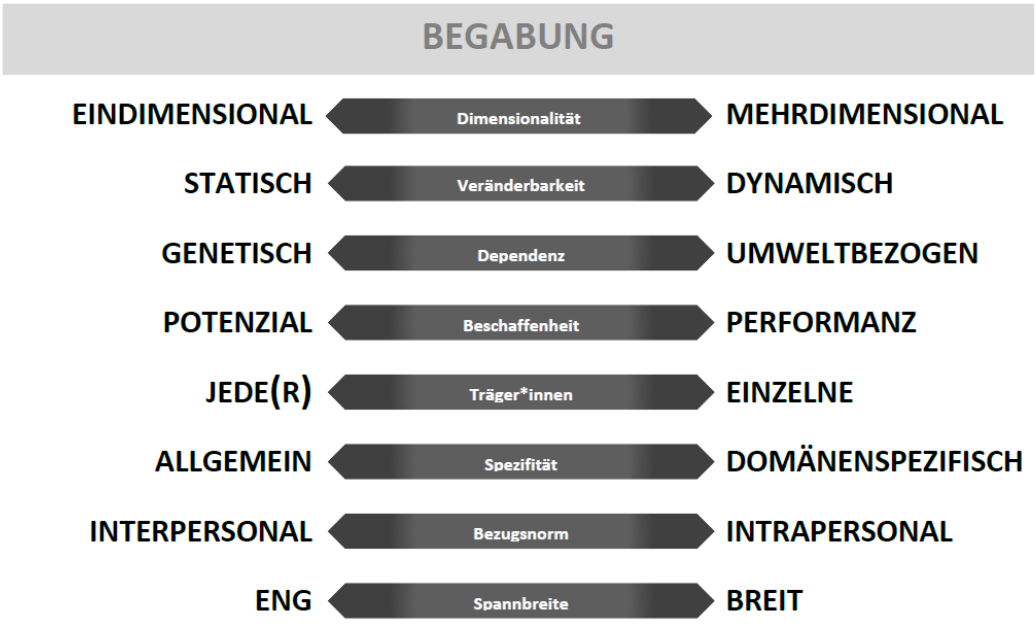


Abbildung 12: Dimensionen von Begabung; eigene Darstellung; adaptiert und ergänzt nach Kiso (2020, S. 58)

Die Dimension Dimensionalität beschreibt dabei die Unterscheidung von Begabung als eindimensionales, auf Intelligenz basiertes Konstrukt, während auf dem anderen Pol die Mehrdimensionalität von Begabung, basierend auf Intelligenz und weiteren Aspekten, wie in diversen Modellen zu (hoher) Begabung ausführlich dargestellt (s. im Überblick von Müller-Oppliger, V. 2021; Sternberg & Davidson, 2005; Subotnik et al., 2011), ausgeprägt sind. Dabei ist es von entscheidender Bedeutung bei der Identifizierung von Kindern mit hoher Begabung, ob Lehrkräfte in Bezug auf ihr Begabungsverständnis lediglich den Aspekt der Intelligenz als relevant betrachten oder weitere Determinanten für eine Begabungsdiagnostik in Betracht ziehen.

Die Dimension Dependenz beschreibt das Konstrukt der Begabung unter Berücksichtigung des Ansatzes der ausschließlich genetisch determinierten Begabung versus der ausschließlich umweltbezogenen Begabung. Dabei ist die Berücksichtigung dieser Pole bzw. auch des

[55] Bezug zu Dimension (4) „Relevanz der Intelligenz“ bei Rothenbusch (2016, S. 65).
[56] Bezug zu Dimension (6) „Zusammenspiel von personalen und umweltbedingten Faktoren“ bei Rothenbusch (2016, S. 65).
[57] Bezug zu Dimension (1) „domänenspezifische vs. ganzheitliche Begabung“ bei Rothenbusch (2016, S 65).

Verhältnisses der beiden Pole ein wesentlicher Aspekt bei der (erfolgreichen) Entwicklung von Begabung (Behrensen & Solzbacher, 2016; Deiglmayr et al., 2017). Auch wenn die Vererbbarkeit kognitiver Fähigkeiten nachgewiesen ist (Turkheimer et al., 2003) und Intelligenz (als (eine von vielen) Determinante(n) von Begabung) empirisch belegt wesentlich durch genetische Ausstattung bedingt ist (Spinath et al., 2008; Stern & Neubauer, 2016), so sind doch die Mechanismen und Folgen weitgehend ungelöst (Turkheimer et al., 2003). Ihre Untersuchungen zu genetischen und umweltbezogenen Determinanten bringen Turkheimer et al. (2003) zu dem Schluss, dass beide Interaktionen wesentlich zu Unterschieden beitragen und die Zusammenhänge selbst in ihrer Ausprägung wiederum verschiedenen Einflüssen wie z. B. dem sozioökonomischen Hintergrund unterworfen und somit keinesfalls trivial sind. Laut Fischer und Fischer-Ontrup (2021) besteht darüber auch weitestgehende Einigkeit unter Wissenschaftler*innen. Für Lehrkräfte bedeutet dies, dass bei einem Begabungsverständnis, welches sich dem wissenschaftlichen Verständnis anschließt, Fördermaßnahmen in jedem Fall angezeigt sind und die Kinder nicht unabhängig von ihrer Umgebung ihr Potenzial entfalten bzw. weiterentwickeln können. Während Lehrkräfte, die eine reine genetische Bedingtheit von Begabung annehmen, davon ausgehen würden, dass Fördermaßnahmen in diesem Fall nicht zwingend als notwendig zu betrachten sind.

Laut Subotnik et al. (2011) spielen sowohl allgemeine als auch domänenspezifische Fähigkeiten eine wesentliche Rolle bei der Beschreibung von Begabung, auch wenn die die Wichtigkeit allgemeiner Begabung vermutlich ja nach Domäne stark variiert. Dabei ist zu berücksichtigen, dass verschiedenen Begabungsdomänen auch unterschiedliche Entwicklungslinien zugrunde liegen (ebd.). Dies fand im Besonderen bei der Entwicklung des TAD-Frameworks (Preckel et al., 2020) Berücksichtigung und die Dimension Spezifität wurde in Anbetracht dessen als dritte und somit letzte Dimension zu den Dimensionen von Kiso hinzugefügt. Grundschullehrkräfte, die Begabung als domänenspezifisch betrachten, können dazu beitragen, dass Kinder ihre Interessen / Fähigkeiten in einer bestimmten Domäne entdecken und sich dieser durch intensivere Beschäftigung auch zuwenden (Preckel, 2021). Dies ist im Rahmen einer Förderung wie sie der TAD-Framework vorschlägt eine wesentliche Aufgabe von Lehrkräften. Sehen Lehrkräfte wiederum Begabung als Potenzial in allgemeinen Fähigkeiten, so werden sie nicht versuchen, den Kindern verschiedene Domänen zur Entdeckung anzubieten.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass das Begabungsverständnis (von Lehrkräften) unter verschiedenen Dimensionen betrachtet werden kann. Die Abbildung 12 stellt

keine auf Vollständigkeit beruhende Übersicht relevanter Dimensionen dar. Für die genannten Dimensionen konnte jedoch gezeigt werden, dass sie in ihren Ausprägungen als Begabungsverständnis von Lehrkräften eine Rolle spielen. Außerdem wurden theoretische Überlegungen ausgeführt, wie das jeweilige Begabungsverständnis möglicherweise das Beratungshandeln von Lehrkräften, verbunden mit Konsequenzen für Diagnostik und Förderung, beeinflusst und somit als Einflussfaktor auf den Beratungsprozess betrachtet werden kann.

3.4 Zusammenfassung Beratung bei hoher Begabung

Nachdem in Kapitel 2 aufgezeigt wurde, dass die Modellierung situationsspezifischer Modelle zu schulischen Beratungssituationen angebracht scheint, wurde das Beispiel Beratung bei hoher Begabung als regelmäßiger, schulischer Beratungsanlass ausgewählt. Bisher ist wenig darüber bekannt, inwieweit Lehrkräfte schulischer Beratung bei hoher Begabung kompetent begegnen können bzw. welche Kompetenzdimensionen hierzu nötig sind. Im Kapitel zur Beratung bei hoher Begabung (Kapitel 3) konnte anhand empirischer Erkenntnisse und theoretischer Gegebenheiten aufgezeigt werden, dass Lehrkräfte über begrenztes Wissen bezüglich hoher Begabung verfügen (Heyder et al., 2018; Hoogeveen et al., 2005; Jung, 2014; Westphal et al., 2017) und Kindern mit hoher Begabung häufig mit negativen Überzeugungen gegenübertreten (Baudson & Preckel, 2013, 2016; Francis et al, 2016; Matheis et al., 2017; Martin et al., 2010; Neihart et al., 2016; Preckel et al., 2015; Richards et al., 2003). Zudem fällt ihnen die Identifizierung von Kindern mit hoher Begabung häufig ebenso schwer, wie das Ergreifen adaptiver Fördermaßnahmen (Bergold, 2011, 2013; Nguyen & Sliwka, 2021). Aus Forschungsarbeiten zu hoher Begabung (Missett et al., 2014) aber auch Forschungsarbeiten zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften (s. Kapitel 2.3.2) ist bekannt, dass (nicht vorhandenes) Wissen und Einstellungen / Überzeugungen Auswirkungen auf das Handeln von Lehrkräften haben. Somit sind diese in einem situationsspezifischen Modell zu berücksichtigen. Wie genau das Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung modelliert wird, welche Dimensionen und Kompetenzfacetten berücksichtigt werden, ist Inhalt des folgenden Kapitels.

4 Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung

Das Modell zur Beratungskompetenz bei hoher Begabung nimmt eine Beratungssituation in den Blick, über die bisher wenig bekannt ist. Studien zu hoher Begabung im schulischen Kontext fokussieren häufig auf die Identifizierung von Schüler*innen mit hoher Begabung (Bergold, 2011, 2014; Hany, 2006; Heller, Reimann & Senfter, 2005) und auf die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen (u.a. Endepohls-Ulpe, 2017; Golle et al., 2018; Kim, 2016; Kretschmann et al., 2014; 2016; Kulik, 2004), die Beratungssituation als solche wird dabei weniger betrachtet und es ist wenig darüber bekannt, wie kompetent Lehrkräften dieser Beratungssituation begegnen bzw. welche Anforderungen diese Beratungssituation an sie stellt. Deswegen wird sie an dieser Stelle aufgegriffen und im Rahmen der Entwicklung eines Modells zur Beratungskompetenz von Grundschullehr-kräften bei hoher Begabung untersucht. Gleichzeitig ist dieses Modell eines der ersten Beispiele für die Modellierung einer situationsspezifischen, schulischen Beratungskompetenz, die nicht ausschließlich generische Beratungskompetenzen in den Blick nimmt.

Die Fokussierung auf Grundschullehrkräfte begründet sich zunächst durch die Verortung des Forschungsprojektes im Forschungs- und Nachwuchskolleg „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“[58] und wird gleichzeitig durch die Feststellung von Hannig und Koop (2016) untermauert, dass der Beratungsbedarf bei hoher Begabung für Grundschüler*innen höher sei als in der Sekundarstufe und dementsprechend Grundschullehrkräfte mehr in diese situationsspezifische Beratung eingebunden sind.

Nachdem in Kapitel 2 die Grundlagen zur allgemeinen schulischen Beratungskompetenz und zum Kompetenzbegriff gelegt wurden und in Kapitel 3 ausführlich auf die Voraussetzungen der Beratung bei hoher Begabung in schulischem Kontext fokussiert wurde, erfolgt nun die Synthese, die wesentliche Erkenntnisse aus den vorhergehenden Kapiteln für die Entwicklung des situationsspezifischen Modells zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung zusammenfasst. Zunächst erfolgt ein kurzer Überblick über die Dimensionen des Modells zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung. Die Grundlagen für die Auswahl der Dimensionen werden im Überblick dargestellt, bevor diese

[58] s Einleitung.

dann in den nachfolgenden Kapiteln gemeinsam mit einer inhaltlichen Beschreibung der Dimensionen und ihrer Kompetenzfacetten ausführlich dargelegt werden.

4.1 Einführung

Kompetenzmodellierung ist in der Regel multidimensional (Kaiser & König, 2019; König, 2020, s.a. Kapitel 2.3.1 und 2.3.1). Dies wird auch in Modellen zur Beschreibung der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (z.B. Blömeke, 2011; Baumert & Kunter, 2011; Kaiser & König, 2019)[59] aufgegriffen und ebenso wie in Definitionen von Kompetenzen und allgemeineren Modellen zur (pädagogischen) Beratungskompetenz (Bülow, 2018[60]) in Form der Verbindung von Wissen, Skills (i.S.v. Fähigkeiten und Fertigkeiten) und Haltungen (Buiskool & Broek, 2012[61]) umgesetzt. Dementsprechend und ergänzend unter Berücksichtigung der in Kapitel 3 vorgestellten Forschungsergebnisse zur Thematik hoher Begabung werden vier verschiedene Dimensionen für die Modellierung der Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung postuliert. Konkret handelt es sich um die Dimensionen[62] **Diagnostische Kompetenz**, **Beratungskompetenz, Wissen** und **Einstellungen und Überzeugungen**.

Auch im Rahmen situationsspezifischer Modellierung von Beratungskompetenz wird auf grundlegende Beratungskompetenzen zurückgegriffen. Für das zu entwickelnde Modell dient die Modellierung von Gerich et al. (2015) als Grundlage für die allgemeinen, situationsübergreifenden Kompetenzen. Daraus wurden die beiden Dimensionen **Diagnostische Kompetenz** und **Beratungskompetenz** abgeleitet und entsprechend adaptiert. Konkret wurden für die **Beratungskompetenz** die Kompetenzfacetten[63] *Kommunikation, Problemlösung* und *Bewältigung schwieriger Situationen* postuliert, für die **Diagnostische Kompetenz** die Facetten *Perspektivwechsel, Problemdefinition, Ursachensuche* und *Identifizierung*. Eine ausführliche

[59] s. Kapitel 2.3.2, Abb. 4-6.
[60] s. Kapitel 2.3.4, Abb. 8.
[61] „Wir verstehen Kompetenzen als komplexe Kombinationen von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, …“ (Buiskool & Broek, 2012, S. 88; s. ausführlich Kapitel 2.3.1).
[62] Die Dimensionen des Modells werden innerhalb dieser Arbeit bei ihrer Erwähnung jeweils durch **Breitdruck** hervorgehoben, um zu verdeutlichen, dass es sich, in Abgrenzung zur allgemeinen Verwendung der verwendeten Begrifflichkeiten, um die Dimension handelt.
[63] Die Kompetenzfacetten der einzelnen Dimensionen werden innerhalb dieser Arbeit kursiv gesetzt, um zu verdeutlichen, dass es sich, in Abgrenzung zur allgemeinen Verwendung der verwendeten Begrifflichkeiten, um die Kompetenzfacette handelt.

Erläuterung zu den einzelnen Facetten und den vorgenommenen Veränderungen im Vergleich zum Modell von Gerich et al. (2015) erfolgt in den Kapiteln 4.2.

Als weitere Dimension wird **Wissen** in das Modell aufgenommen. Es ist als kognitive Komponente Teil aller vorgestellten Modelle zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2011; Blömeke, 2011; Kaiser & König, 2019) und findet auch in Definitionen von Kompetenzen als Teil derselben Erwähnung (Buiskool & Broek, 2012; Klieme & Hartig, 2007; Weinert, 2002, 2014). Weiterhin wird in domänenspezifischen Modellen zur Professionalisierung von Beratung beratungsbezogenes Wissen als strukturelle Voraussetzung postuliert (Bülow, 2018) und für Beratung im schulischen Kontext sowohl Methoden- als auch Fachwissen von Lehrkräften benötigt (Leidig, 2017, Schwarzer & Buchwald, 2006; Strasser, 2020a).

Konkret konnten Voss und Kolleg*innen (2015) zeigen, dass (bildungswissenschaftliches) Wissen das Handeln von Lehrpersonen beeinflusst und ein Prädiktor für angebotene Lernunterstützung ist. Zudem bezeichnen Voss und Kunter (2011) das Wissen über Schüler*innen bzw. über Symptomatologie als essenziell, um Quellen von Heterogenität zu erkennen und Leistungsbenachteiligung zu verhindern. Dies erfordere wiederum u.a. Wissen bezüglich Fördermöglichkeiten (ebd.). Auch Heller, Reimann und Senfter (2005) beschrieben in ihren Kompetenzanforderungen zum schulischen Umgang mit hoher Begabung die Kenntnisse zum Konstrukt der Begabung und die Erkenntnisse der Begabungsforschung als relevant (s. Kapitel 3.2 und 3.3).

Relevanz für die Erfassung situationsspezifischer Kompetenz haben neben Wissen (Lenske et al., 2017) laut der Kompetenzdefinition von Buiskool und Broek (2012) auch Haltungen. In anderen Definitionen von Kompetenzen oder auch Modellen zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften werden sie unter affektiv-motivationalen Komponenten/Dispositionen (Blömeke, 2011; Blömeke et al., 2015; Kaiser & König, 2019) und/oder als Überzeugungen und Werthaltungen erfasst (Baumert & Kunter, 2011; Blömeke, 2011). Bülow (2018) integriert diesbezüglich „Beraterische Handlungsorientierung“ (S. 86) in ihr Modell zu allgemeiner Professionalisierung im Bereich Beratung.

Unabhängig von der Begrifflichkeit zeigt sich in verschiedenen Forschungsarbeiten, dass individuelle, affektiv geprägte Komponenten das professionelle Handeln von Lehrkräften stark beeinflussen (Baumert & Kunter, 2006; Gottein, 2016; Groeben et al., 1988; Wahl, 2006) und dabei wesentlich zur pädagogischen Wirksamkeit desselben beitragen (Straub & Weidemann,

2015). Konkret weisen Befunde aus PISA 2009 auf die Bedeutung von individuellen Einstellungen und professionellen Überzeugungen von Lehrkräften im Zusammenhang mit zusätzlich zum Elternsprechtag geführten Beratungsgesprächen mit Eltern hin (Hertel et al., 2016). Auch im Umgang mit Kindern bei hoher Begabung zeigt sich der Einfluss vorhandener Einstellungen und Überzeugungen auf das Lehrpersonenhandeln (Baudson & Preckel, 2016; Missett et al., 2014).

Um dies zu berücksichtigen, wurde die Dimension **Einstellungen und Überzeugungen** als vierte Dimension ergänzt. Die Kompetenzfacetten der Dimensionen **Wissen** und **Einstellungen und Überzeugungen** sind dabei deckungsgleich, da sie dieselben generischen (*Beratung*) und situationsspezifischen (*Begabung*, *Charakteristika bei hoher Begabung*, *Förderung bei hoher Begabung*) Bereiche adressieren.

Somit ergibt sich für das Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung folgende Struktur:

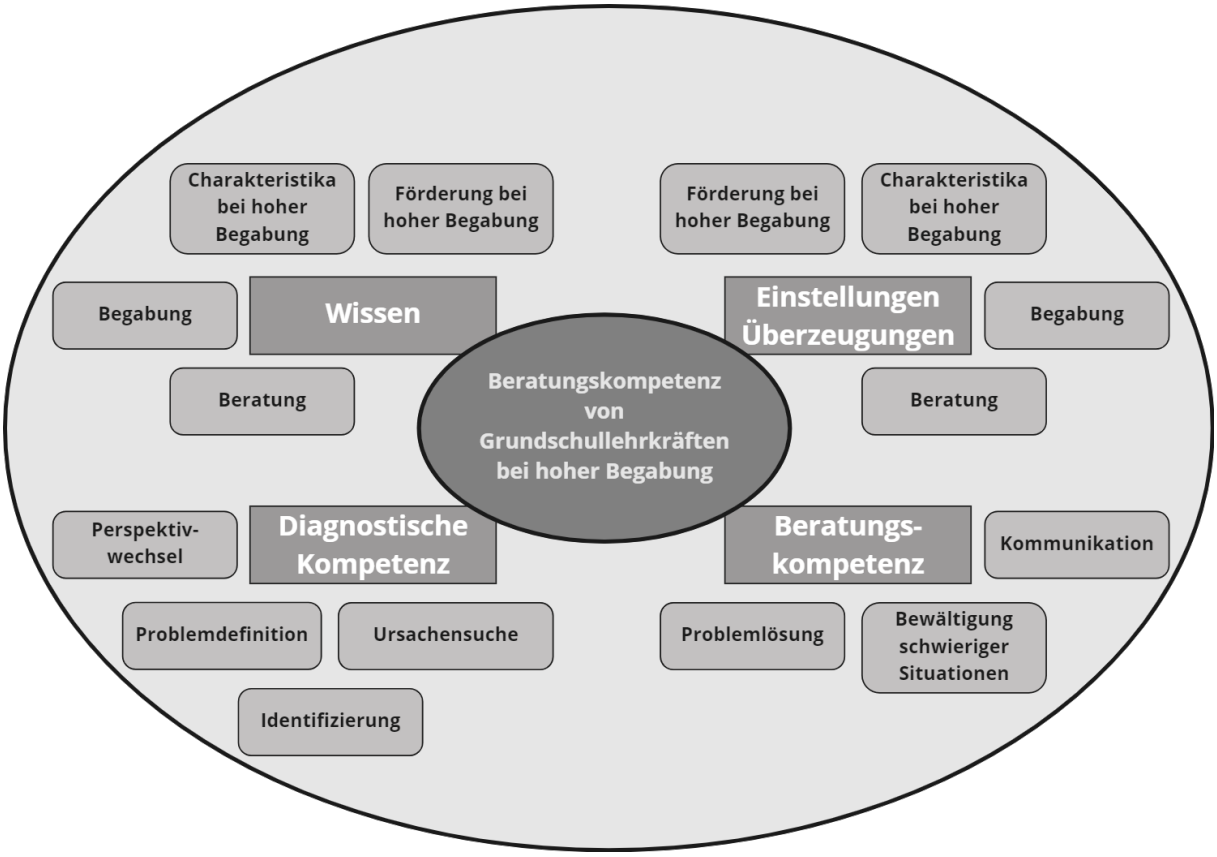


Abbildung 13: Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung

In den folgenden Kapiteln werden die einzelnen Dimensionen mit ihren Kompetenzfacetten ausführlich erläutert. Zudem ist es notwendig, insbesondere die Dimensionen **Wissen** und **Einstellungen und Überzeugungen** in ihre zugrunde liegenden Konzeptionen einzubetten.

4.2 Dimensionen Beratungskompetenz und Diagnostische Kompetenz

Für die Dimensionen **Beratungskompetenz** und **Diagnostische Kompetenz** wird Bezug auf ein vorhandenes Modell genommen, aus dem sich die beiden Dimensionen ableiten lassen. Aus diesem Grund wird ihre Beschreibung zusammengefasst.

Wie in Kapitel 2.3.4 erläutert, existieren verschiedene Modelle zur Beschreibung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. So postuliert das vierdimensionale Modell von Gerich und Kolleg*innen (2015) Kommunikations-Skills, Diagnostik-Skills, Problemlöse-Skills und Bewältigungs-Skills mit jeweils zugehörigen Kompetenzfacetten als Dimensionen schulischer Beratungskompetenz.

Kommunikations-Skills	Diagnostik-Skills	Problemlöse-Skills	Bewältigungs-Skills
Strukturierung	Problemdefinition	Kooperatives Handeln	Umgang mit schwierigen Situationen
Paraphrasieren	Ursachensuche	Ressourcen- und Lösungsorientierung	Kritikbewältigung
Aktives Zuhören	Perspektivübernahme	Strategieanwendung	
		Zielorientierung	

Abbildung 14: Dimensionen von Beratungskompetenz, adaptiert nach Gerich et al. (2014, S. 524)

Um es auf die spezifischen Anforderungen von Beratung bei hoher Begabung anzupassen, wurden jedoch strukturelle Änderungen im Modell vorgenommen. Ziel war es einerseits, generische Anteile allgemeiner Beratungskompetenz wie von Gerich et al. (2015) postuliert zu behalten, und andererseits, situationsspezifische Anteile bezogen auf Beratung bei hoher Begabung zu ergänzen, da beide für eine erfolgreiche Beratung bei hoher Begabung als notwendig betrachtet werden. Konkret wurden in einem ersten Schritt die drei von Gerich und Kolleg*innen postulierten und empirisch belegten Dimensionen Kommunikations-Skills, Problemlöse-Skills und Bewältigungs-Skills der neuen Dimension **Beratungskompetenz** als Kompetenzfacetten *Kommunikation, Problemlösung* und *Bewältigung schwieriger Situationen* untergeordnet. Dies erschien möglich, da Gerich et al. (2015) in ihrer Studie deren Eingliederung innerhalb einer übergeordneten Beratungskompetenz als Faktor 2. Ordnung nachweisen konnten (s. Kapitel 2.3.4). Die Dimension Diagnostik-Skills (von Gerich und Kolleg*innen als vierte Dimension der Beratungskompetenz postuliert) wurde als eigene Dimension

Diagnostische Kompetenz (DK) mit den Kompetenzfacetten *Perspektivwechsel*, *Problemdefinition* und *Ursachenforschung* neben der Dimension **Beratungskompetenz** (BK) modelliert (s. Abbildung 15).

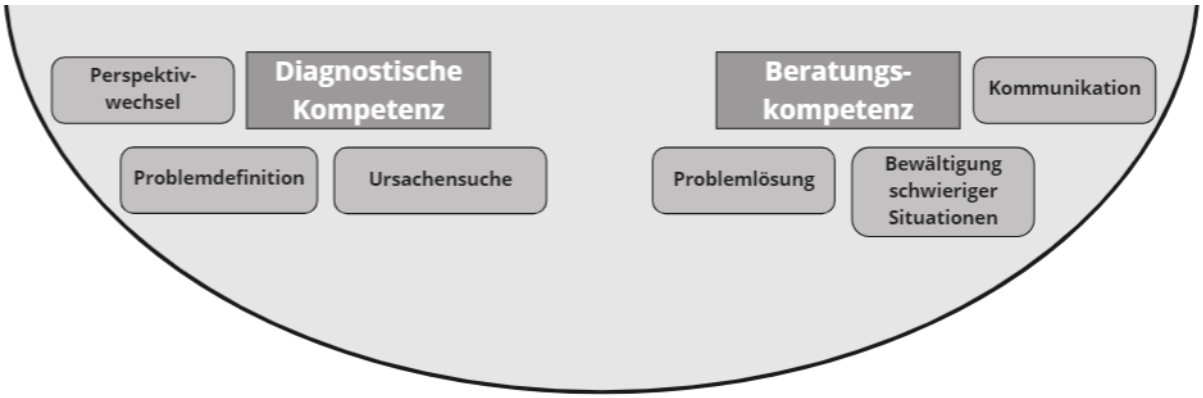


Abbildung 15: Facetten der Dimensionen **Diagnostische Kompetenz** und **Beratungskompetenz** (Schritt 1)

Die ursprünglichen Teilbereiche der Facette Diagnostik-Skills von Gerich und Kolleg*innen (Problemdefinition, *Ursachensuche* und Perspektivübernahme) gewinnen als neue Kompetenzfacette*n Perspektivwechsel, Problemdefinition und Ursachenforschung* somit ebenfalls an Gewicht und stehen im Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung auf einer Stufe mit den Kompetenzfacetten der **Beratungskompetenz**: *Problemlösung, Bewältigung schwieriger Situationen* und *Kommunikation*. Diese strukturellen Änderungen wurden unter der Annahme vorgenommen, dass, wie in Kapitel 3.2.2 sehr ausführlich beschrieben, die diagnostischen Fähigkeiten von Lehrkräften allgemein (Helmke, 2014; Weinert, 2000), aber auch bezüglich des Erkennens der Begabung von Schüler*innen sowie der Auswahl adaptiver Fördermaßnahmen als wesentlich für die Beratung bei hoher Begabung eingeschätzt werden (Baudson, 2021; Bergold, 2011, 2014; Heller, Reimann & Senfter, 2005; Müller-Oppliger, S.,2021; Nguyen & Sliwka, 2021; Wittmann & Holling, 2004: vgl. ausführlich Kapitel 3.2.2 und 3.2.3).

Da nach Baudson (2010) diagnostische Kompetenz konstruktspezifisch zu betrachten ist, und auch Heller (1987) von einer speziellen Diagnostik in Bezug auf hohe Begabung spricht, bedarf die von Gerich und Kolleg*innen übernommene Struktur einer Anpassung an die spezifische Beratung bei Kindern mit hoher Begabung. Konkret wurde dafür die Identifizierung von Schüler*innen mit hoher Begabung z.B. für die Auswahl von Kindern und Jugendlichen zur Teilnahme an einer außerschulischen Enrichment-Maßnahme (z. B. Programm der Hektor-

Kinderakademien), für die Entscheidung über mögliche Akzelerationsmaßnahmen wie die Teilnahme an einer Pull-Out-Maßnahme oder das Überspringen einer Klasse als relevante Aufgabe von Lehrkräften in den Blick genommen (Baudson, 2010; Bergold, 2011; Müller-Oppliger, S., 2021; Rothenbusch et al., 2016; Preckel & Vock, 2021). Gleichzeitig kommt hinzu, dass die Identifizierung von Schüler*innen mit hoher Begabung Lehrkräften häufig besonders schwerfällt (Baudson, 2010; Bergold, 2011, 2014; Heller, Reimann & Senfter, 2005; Nguyen & Sliwka, 2021). Deswegen stellt sie eine relevante und notwendige Erweiterung der Dimension **Diagnostische Kompetenz** dar. Dementsprechend wurden die Kompetenzfacetten *Perspektivwechsel, Problemdefinition* und *Ursachensuche* der **Diagnostischen Kompetenz** noch mit der Kompetenzfacette *Identifizierung* ergänzt.

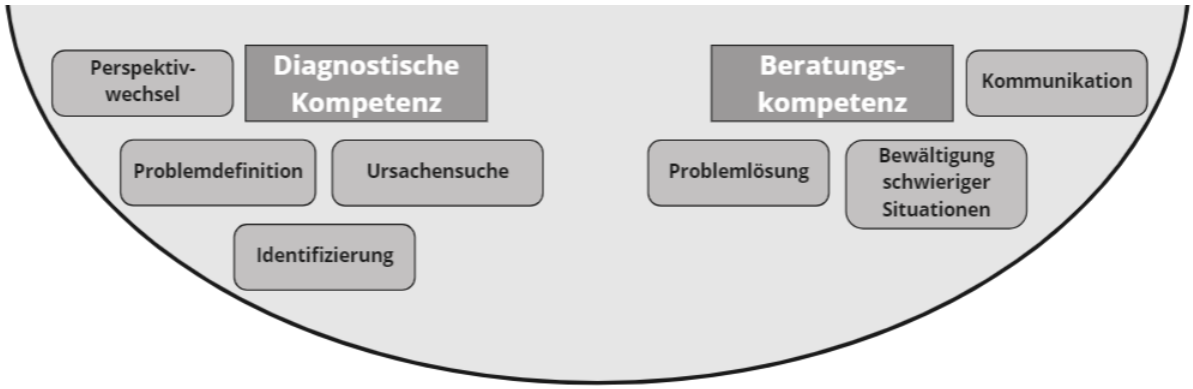


Abbildung 16: Facetten der Dimensionen **Diagnostische Kompetenz** und **Beratungskompetenz** (Schritt 2)

Wie bereits im Überblick zu diesem Kapitel ausgeführt (Kapitel 4.1), wird die Notwendigkeit weiterer Dimensionen außer der **Diagnostischen Kompetenz** und der **Beratungskompetenz** für die Beschreibung der Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung postuliert. Als ergänzende Dimensionen werden **Wissen** und **Einstellungen und Überzeugungen** angeführt, welche nun im Folgenden (Kapitel 4.3 und 4.4) ausführlicher erläutert werden. Dabei werden zunächst jeweils die zugrunde liegenden Begrifflichkeiten für **Wissen** und **Einstellungen und Überzeugungen** geschärft, bevor die Einordnung in das Modell mit den jeweiligen Kompetenzfacetten erfolgt.

4.3 Dimension Wissen

Für das Konstrukt Wissen sind viele unterschiedliche Beschreibungen und Unterscheidungen vorhanden, was zeigt, dass es sich um ein komplexes Phänomen handelt (Ballod 2014; Gottein, 2016). Ballod (2014) führt als Beispiele „Orientierungswissen, wissenschaftliches Wissen, Metawissen, implizites, explizites, individuelles, kollektives, narratives, diskursives, deklaratives, prozedurales und operatives Wissen usw. oder aber Informationswissen, Handlungswissen, Verfügungswissen, Erfahrungswissen und weitere mehr“ (S. 142/143) an.

Fenstermacher (1994) sieht den Begriff des Wissens als Gruppierungsbegriff und subsumiert darunter: „insights, imaginings, musings, awareness, understanding, recollections, predictions, anticipations and a host of other activities of mental life“ (ebd., S. 30). Dabei werden keine Aussagen zum epistemologischen Status der geistigen Aktivitäten getroffen. Dieser trägt zur Abgrenzung des Wissens von Überzeugungen bei (ebd.), denn auch wenn sie ineinander übergehen, besteht diesbezüglich ein relevanter Unterschied (Baumert & Kunter, 2006). Weitere Einzelheiten zur Abgrenzung von Wissen und Überzeugungen finden sich im Kapitel (4.4.2).

Ziel dieser Arbeit ist es an dieser Stelle jedoch nicht, verschiedene Arten von Wissen oder die einzelnen subsumierten Aktivitäten voneinander abzugrenzen, sie stellen jedoch einen Beleg für die Heterogenität des Wissensbegriffes dar (Gottein, 2016).

Deiglmayr et al. (2017) gelingt es in ihrer Definition von Wissen, dieses allgemein zu beschreiben und gleichzeitig inhaltlich abzugrenzen. Auf ihrer Beschreibung basiert der Wissensbegriff in dieser Arbeit.

> Wissen beschreibt im Langzeitgedächtnis gespeicherte Repräsentationen der wahrgenommenen Welt, der konstruierten, abstrakten Bedeutungen sowie der eigenen Handlungsoptionen und –prozeduren. (ebd., S. 3)

Wichtig ist, dass es sich dabei nicht um eine statische Repräsentation handelt, sondern Wissen nach Ballod (2014) – in Abhängigkeit von „Kultur, Sprache, Individuum, Raum und Zeit“ (S. 143) – dynamischen Prozessen unterliegt. Ebenso wie Wissen selbst sind auch diese Prozesse unter einem soziokonstruktiven Ansatz zu betrachten. So beschreibt Nespor (1987), dass Wissen bzw. Wissenssysteme offen für Evaluation und kritische Prüfung sind, interne Konsistenz erfordern und allgemeinen oder Gruppenkonsens benötigen. Ähnliches findet sich bei Op’t Eynde et al. (2002), wenn sie Wissen als soziales Konstrukt beschreiben, welches eine

Bedingung erfordert, unter der es wahr ist, d. h. Wissen muss nach seinem Wahrheitsgehalt begründet werden. Auch für Kunter und Trautwein (2013) ist Wissen in einem soziokonstruktiven Ansatz verortet, da es keine Reihung einzelner Wissensbestände oder Standards, sondern ein gemeinsames Produkt darstellt. Es werde im Zusammenspiel innerhalb einer Gruppe durch Anteile Einzelner und der Gruppe selbst verändert. Diesen Aspekt berücksichtigen auch Gruber & Stamouli (2015), die festhalten, dass die Bedeutung von Wissen „durch soziale Übereinkunft festgelegt ist“ (S. 32). Dies trifft im Besonderen auch auf das professionelle Wissen einer bestimmten Gruppe (z.B. Lehrkräfte) zu, welches nach Bromme (2014) Nicht-Expert*innen von beruflichen Expert*innen unterscheidet.

Dieses professionelle Wissen von Lehrkräften stellt einen wesentlichen Faktor ihrer professionellen Kompetenz dar und ist gleichzeitig eine Voraussetzung für Erfolg im Beruf (Baumert & Kunter, 2006, 2011; Kunina-Habenicht et al., 2012; Lenske et al, 2017; Shulman 1987; Voss et al., 2015).

Shulman gelang es in seiner Schrift „Knowledge and teaching“ (1987) eine Übersicht zu Kategorien[64] professionellen Wissens von Lehrkräften zu erstellen, die heute noch Gültigkeit besitzt und vielen Autor*innen als Grundlage zur Beschreibung dient. Dabei wird eine Dreiteilung des professionellen Wissens von Lehrkräften in Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen und Pädagogisches Wissen vorgenommen, wobei sich die drei Bereiche ergänzen und eng zusammenhängen (Tröbst et al. 2019; Voss & Kunter, 2011). Fachwissen umfasst die wissenschaftlichen Inhalte einer Disziplin. Dies schließt laut Gess-Newsome (2015) sowohl das Verstehen fachspezifischer Methoden zur Wissensgenerierung als auch das Verstehen disziplin-spezifischer Kernkonzepte ein. Bezüglich Fachdidaktischem Wissen zeigen sich in den meisten Beschreibungen übereinstimmend zwei Teilaspekte: es wird – jeweils in der entsprechenden Disziplin –sowohl das Wissen über Lehrmethoden als auch „Wissen über das Lernen und Verständnis von Schülerinnen und Schüler, einschließlich der Antizipation von Verständnisschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern“ (König et al.; 2018, S. 8) adressiert. Auf die dritte Komponente, das pädagogische Wissen, welches mit dem Begriff des Bildungswissenschaftlichen Wissens eine Erweiterung erfährt, die auch bereits innerhalb der von Shulman (1987) breiter angelegten Beschreibung seiner sieben Kategorien zu finden war, soll im Folgenden

[64] Shulman (1987) ging von ursprünglich sieben Kategorien aus. Es haben sich jedoch die drei oben genannten Kategorien als grundständige Einteilung durchgesetzt, die dann z.T. je nach Autor noch ausdifferenziert werden (Baumert & Kunter, 2006).

ausführlicher eingegangen werden, denn dieser Kategorie ist das Wissen, welches im Rahmen des Modells betrachtet wird, zuzuordnen.

Für den Begriff des Pädagogischen Wissens gilt ebenfalls, dass keine einheitliche Konzeptualisierung vorliegt und z.T. auch mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten gearbeitet wird (Lenske et al., 2017; Voss et al., 2015). Zusätzlich zu Unterschieden in der Konzeptualisierung, z.B. in der Anzahl der Teilaspekte, ergeben sich auch Unterschiede bezüglich der Reichweite (Lenske et al., 2017). Eine Übersicht zu Definitionen pädagogischen Wissens findet sich bei Voss et al. (2015). Dabei zeichnet sich ein allgemeiner Konsens für die Bezeichnung des pädagogischen Wissens als generisches und nicht domänenspezifisches Wissen als gemeinsames Merkmal in vielen Beschreibungen/Definitionen ab (ebd.).

Aus der Übersicht bei Voss et al. (2015) lässt sich erkennen, dass in den ursprünglichen Konzeptualisierungen von pädagogischem Wissen, vor allem Klassenführung und Lernumgebung als Hauptaspekte im Vordergrund stehen, oft ergänzt durch Wissen über den Lerner. Baumert und Kunter (2006) erweitern diese Aspekte um „Konzeptuelles bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen“, „Allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswissen“ sowie „Fächerübergreifende Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens“ (ebd., S. 485). Ein Vergleich zweier aktueller Konzeptualisierungen pädagogischen Wissens zeigt, dass sich trotz Unterschiedlichkeit in den Begriffen und den verwendeten Facetten doch viele inhaltliche Übereinstimmungen ergeben, wenn sie auch nicht immer unter den gleichen Facetten subsumiert werden:

<table>
<tr><th>Voss et al. (2015, S. 194)</th><th>König (2014, S. 49)</th></tr>
<tr><td>Lernen und Lernende:
● Lernprozesse (lern-, motivations- und emotionspsychologisches Wissen)
● Unterschiede in den Voraussetzungen der Lernenden (Heterogenität)
● Altersstufen und Lernbiographien (entwicklungspsychologisches Wissen)</td><td>student learning
(including their cognitive, motivational, emotional individual dispositions; their learning processes and development; their learning as a group taking therefore into account student heterogeneity and adaptive teaching strategies),</td></tr>
<tr><td>Umgang mit der Klasse als komplexem sozialen Gefüge:
● Klassenführung/Strukturierung der Klassenprozesse
● Interaktion/Kommunikation und soziale Konflikte</td><td rowspan="2">instructional process
(including teaching methods, didactics, structuring a lesson, and classroom management),</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Methodisches Repertoire:
● Lehr-Lern-Methoden und -Konzepte und deren lernzieladäquate Orchestrierung
● Generelle Prinzipien der Individual- und Lernprozessdiagnostik und Evaluation</td></tr>
<tr><td>assessment
(including diagnosing principles irrespective of the subject, evaluation procedures)</td></tr>
</table>

Abbildung 17: Vergleich Konzeptualisierung Pädagogisches Wissen (König et al., 2018, S. 7)

In beiden Konzeptualisierungen ist – wie auch bei anderen, nicht aufgeführten Konzeptualisierungen (Felske et al., 2020; Harr et al., 2014; Lenske et al., 2015; Seifert & Schaper, 2010) – die Erweiterung des Begriffs des Pädagogischen Wissens um psychologische Aspekte wie Wissen über Lernprozesse oder das Wissen individueller Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern erkennbar. Voss, Kunter, & Baumert (2011) erweiterten den Begriff des Pädagogischen Wissens deshalb auf den Begriff des Pädagogisch-Psychologischen Wissens, da auch Aspekte wie „general cognitive abilities, motivational and affective characteristics“ (Voss et al., 2011, S. 953) ebenso wie der Umgang mit Heterogenität (ebd.) eine Rolle bezüglich des allgemeinen, domänenunspezifischen Wissens von Lehrkräften spielen. Beide Begriffe werden in der Literatur parallel benützt. Es wird trotz weiterer, der (Pädagogischen) Psychologie zuzuordnender Facetten nicht immer die erweiterte Bezeichnung Pädagogisch-Psychologisches Wissens verwendet.

Zusätzlich zu den vielen Facetten, die dem unterrichtlichen Geschehen zuzuordnen sind und in den meisten Konzeptualisierungen den Inhalt Pädagogischen oder Pädagogisch-Psychologischen Wissens ausmachen, spielen darüber hinaus bereits bei Shulman (1987) sowie auch bei Baumert & Kunter (2006), Kunina-Habenicht et al. 2012; Kunina-Habenicht et al. (2020) und Felske et al. (2020) noch weitere Aspekte eine Rolle: Sie schließen, wenn auch in unterschiedlicher Art und Weise, Wissensaspekte ein, „die sich auf Systemfunktionen und Schulorganisationen beziehen sowie auf die typischen Beratungs- und Konsultationsaufgaben von Lehrkräften innerhalb und außerhalb der Schule“ (Kunina-Habenicht et al., 2012, S. 656). Somit findet eine erneute Erweiterung des Begriffes Pädagogisches Wissen zum Begriff des Bildungswissenschaftlichen Wissens statt, welches Pädagogisches Wissen bzw. Pädagogisch-Psychologisches Wissen als Bestandteil inkludiert, wobei eine parallele Nutzung der Begriffe auch hier erneut zu finden ist.

Obwohl es sich bei dem Begriff der Bildungswissenschaften noch um einen sehr jungen Begriff handelt (Kunter et al., 2017), so war doch schon in frühen Konzeptualisierungen ersichtlich, dass Lehrkräfte auch wesentliche Aufgaben außerhalb des Klassenzimmers übernehmen oder über bildungssoziologisches Wissen verfügen sollten. (Baumert & Kunter, 2006; Kunina-Habenicht et al., 2012; Kunter et al., 2017; Linninger et al., 2015; Seifert & Schaper, 2010; Shulman, 1987).

Zusammenfassend wird Wissen im vorliegenden Modell als Repräsentation der wahrgenommenen Welt, konstruierter und abstrakter Bedeutungen und der eigenen

Handlungsmöglichkeiten und –vorgänge (Deiglmayr et al., 2017), welche dynamischen Prozessen unterliegen (Ballod, 2014) und deren Bedeutung durch soziale Übereinkunft festgelegt sind (Gottein, 2016), aufgefasst. Das für die Beratungskompetenz bei hoher Begabung notwendige Wissen wird dem Bildungswissenschaftlichen Wissen zugeordnet. Darunter wird mit Bezug auf die Definitionen von Kunina-Habenicht et al. (2020), Kunter et al. (2017) und Linninger et al. (2015) das „fachunabhängige Professionswissen“ (Kunina-Habenicht et al., 2020, S. 81) subsumiert, welches sowohl dem professionellen Handeln im Klassenzimmer (u.a. Lehren und Lernen, Organisation und Bewertung) als auch außerhalb des Klassenzimmers (Beratung, Bildungssystem, Schulentwicklung, Bildungssoziologie) zugrunde liegt. Konkret enthält es sowohl Aspekte der typischen Beratungsaufgaben (Wissen über *Beratung*) als auch psychologische Aspekte wie Wissen über individuelle Eigenschaften von Schüler*innen (*Charakteristika bei hoher Begabung*), über hohe Begabung (*Begabung*) und Fördermaßnahmen (*Förderung bei hoher Begabung*).

Die Notwendigkeit der Betrachtung beider Bereiche (allgemeine Beratung und hohe Begabung) zeigt sich auch bei Berücksichtigung der bereits angesprochenen Doppelverortung von Beratung (Engel, 2014), beschrieben in Kapitel 2.2.1. In Anlehnung an die dort beschriebene Definition schulischer Beratung nach Sauer (2019) sollten Lehrkräfte sowohl über handlungsfeldspezifisches Wissen entsprechend des jeweiligen Beratungsanlasses verfügen (hier z. B. Identifizierung bei hoher Begabung; Fördermaßnahmen bei hoher Begabung) als auch über allgemeines, feldunspezifisches Beratungs- und Interaktionswissen (z. B. Gesprächskompetenz, allgemeines Wissen über Förderung, Lerntheorien usw.). Postuliert wird im Modell, dass letzteres über verschiedene Beratungssituationen hinweg vergleichbar ist, während das feldspezifische Handlungswissen vom Anlass der Beratung (hier: hoher Begabung) bestimmt wird.

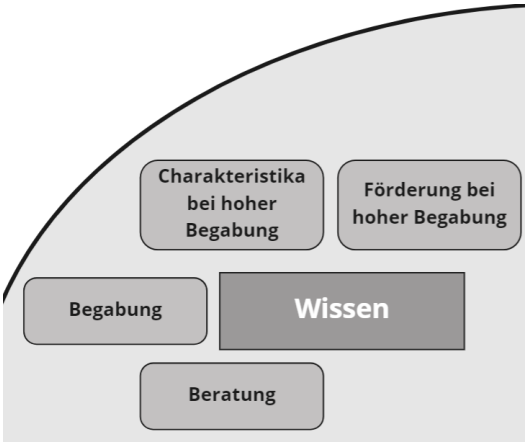


Abbildung 18: Facetten der Dimension **Wissen**

Die *Kompetenzfacetten* der Dimension **Wissen** gestalten sich entsprechend. Zum einen wird allgemeines, unspezifisches Wissen über *Beratung* als relevant erachtet, andererseits jedoch auch Wissen über Beratungsressourcen, die für Beratung bei hoher Begabung relevant sind. Die Facette *Begabung* steht für Wissen über hohe Begabung[65], welches im Rahmen soziokonstruktiver Prozesse durch wissenschaftliche Arbeiten als empirisch erwiesen bzw. widerlegt gilt. Dasselbe gilt für *Charakteristika bei hoher Begabung,* die sich auf Charakteristika von Schüler*innen[66] beziehen, und für *Förderung bei hoher Begabung*. Letztere umfasst Wissen bezogen auf diverse schulische Fördermaßnahmen, die Grundschullehrkräften möglicherweise zur Verfügung stehen, um Kinder mit hoher Begabung zu fördern, und sehr ausführlich in Kapitel 3.2.3 beschrieben wurden. In Kapitel 3.3.1 konnte gezeigt werden, dass Lehrkräfte nur über begrenztes Wissen bezüglich hoher Begabung verfügen (Heyder et al., 2018) und es ihnen häufig schwerfällt, Kinder mit hoher Begabung adäquat zu fördern (Nguyen & Sliwka, 2021). Dies gilt es, für die Dimension **Wissen** des Modells zu berücksichtigen.

Ergänzend zum **Wissen** werden im Modell die **Einstellungen und Überzeugungen** von Lehrkräften bezüglich der Beratung bei hoher Begabung als weitere Dimension postuliert. Konzeptuell sind diese von **Wissen** zu trennen. Im folgenden Kapitel soll die Dimension **Einstellungen und Überzeugungen** vorgestellt und ihr theoretischer Bezugsrahmen erläutert werden.

4.4 Dimension Einstellungen und Überzeugungen

Einstellungen und Überzeugungen werden getrennt betrachtet und nach der Herausarbeitung der zugrundeliegenden Definitionen als Dimension **Einstellungen und Überzeugungen** des Modells mit den untergeordneten Kompetenzfacetten beschrieben.

4.4.1 Einstellungen

Einstellungen können sich ebenso wie Überzeugungen auf eine große Auswahl von Inhalten beziehen (Merk, 2020), so dass diese Begriffe oft synonym verwendet werden (Gebauer & McElvany, 2020). Während sich für Überzeugungen jedoch lediglich übereinstimmende Charakteristika bezüglich verschiedener Beschreibungen finden lassen (s. u.), wird für

[65] s. ausführlich Kapitel 3.3.1.
[66] s. ausführlich Kapitel 3.3.2.

Einstellungen häufig die Definition von Eagly und Chaiken (1993) herangezogen, in der diese als „psychological tendency, that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor“ (S. 1) beschrieben werden. Dabei werden die drei Komponenten kognitiv, affektiv und behavioral unterschieden (Maio & Haddock, 2015), die sich dann zu einer positiven oder negativen Gesamtbewertung als Einstellung bezüglich des Objektes addieren (Eagly & Chaiken, 1993). Nach Aronson et al. (2004) umfasst die affektive Komponente dabei die emotionalen Reaktionen auf das Objekt, die kognitive Komponente die diesbezüglichen Gedanken und Überzeugungen, während die Verhaltenskomponente Handlungen oder Verhalten, welche in Zusammenhang mit dem Objekt stehen, widerspiegeln. Die Autor*innen beschreiben, dass kognitiv basierten Einstellungen eher eine Untersuchung relevanter Fakten zugrunde liegen, während sich affektiv basierte Einstellungen mehr auf Gefühle und Werte beziehen (ebd.). Sie folgen nicht aus einer rationalen Überprüfung und stützen sich nicht auf Logik, sondern stehen in Verbindung mit den Werten des Beurteilenden (ebd.).

Unterschieden werden implizite und explizite Einstellungen (Asendorpf, 2019). Nach dem MODE-Modell der Verhaltensvorhersage (Fazio, 2007) sagen explizite Einstellungen tendenziell willentlich kontrolliertes Verhalten vorher, während implizite Einstellungen sich eher auf die Vorhersage spontanen Verhaltens beziehen (Asendorpf, 2019). Erfragt werden in empirischen Untersuchungen in der Regel explizite Einstellungen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese u. U. aufgrund der sozialen Erwünschtheit der Antworten nur in geringem Zusammenhang mit tatsächlichem Handeln stehen können (ebd.).

Dennoch konnten verschiedene Studien zeigen, dass Einstellungen in einem Zusammenhang mit Lehrerhandeln stehen. So untersuchte Wild (2003) die Einstellungen von Lehrkräften zur Einbeziehung und Unterstützung von Eltern mit dem Fokus auf die Ausgestaltung häuslicher Lehr-Lern-Situationen. Ihre Ergebnisse zeigten u. a., dass Lehrkräfte, die eher von egalitärer Verantwortung bezüglich der Realisierung von Erziehungszielen ausgehen, ebenso eine höhere Unterstützungsbereitschaft gegenüber Eltern aufweisen wie Lehrkräfte, die in ihrem eigenen Unterricht eine Förderung der Selbstständigkeit und wertkonservativere Einstellungsweisen anstreben.

Hertel et al. (2013) untersuchten in ihrer Studie zur Elternberatung die Einstellungen von Lehrkräften zum Nutzen von Elterngesprächen und zur Rolle von Lehrkräften. Im Rahmen ihrer Daten, die innerhalb der PISA Befragung 2009 unter N=2201 Lehrkräften und N=6872 Eltern

erhoben wurden, zeigten sich Zusammenhänge zwischen dem zusätzlichen Beratungsangebot über den Elternsprechtag hinaus und dem wahrgenommenen Nutzen von Elterngesprächen sowie der Rolle von Lehrkräften: Lehrkräfte, deren Einstellung zu ihrer Rolle dazu führt, dass sie Elterngespräche stärker zu ihren Aufgaben zählen und die dem Nutzen von Elterngesprächen positiver gegenüberstehen, führten häufiger zusätzliche Elterngespräche.

Einstellungen können also – speziell bezogen auf Lehrkräfte – als „bedeutsame Faktoren professioneller Handlungskompetenz angesehen“ (Ruberg & Porsch, 2017, S. 395) werden, die sich als wertende Komponenten (Kunter & Pohlmann, 2009) auf schulische Handlungen auswirken. Deswegen sind sie im Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung zu berücksichtigen.

4.4.2 Überzeugungen

Bei dem Konstrukt der Überzeugung handelt es sich um ein „messy construct“ (Pajares, 1992, S. 307), für welches sich die unterschiedlichsten Beschreibungen und Begrifflichkeiten finden (Steinmann & Oser, 2012). Deswegen scheint es angebracht, von einer „nur noch schwer durchschaubaren begrifflichen Vielfalt und Forschungspluralität“ (Seifried, 2009, S. 335) zu sprechen. Bisher gelang bezüglich des Konstruktes der Überzeugung noch nicht, wozu Pajares (1992) aufforderte – sich auf eine gemeinsame Definition zu einigen und diese dann auch zu benützen.

Beziehen sich Überzeugungen auf Subjekte, die im Zusammenhang mit der beruflichen Tätigkeit stehen (bei Lehrkräften z. B. mit Lehr-Lerninhalten, mit Lernenden, mit dem Bildungssystem, …), so werden sie als professionelle oder berufsbezogene Überzeugungen adressiert. Diese Überzeugungen sind subjektiv und können sich sowohl von Gruppe zu Gruppe als auch individuell unterscheiden. Beispielsweise ist davon auszugehen, dass Grundschullehrkräfte sich von Sekundarlehrkräften oder Studierende sich von tätigen Lehrkräften in ihren Überzeugungen unterscheiden (Oser & Blömeke, 2012).

Auch für berufsbezogene Überzeugungen gibt es keine gemeinsame Definition, aber es lassen sich gemeinsame Charakteristika erkennen, die sich in den meisten Beschreibungen finden lassen. Sowohl Wilde und Kunter (2016) als auch Merk (2020) gehen in ihren Ausführungen auf diese gemeinsamen Charakteristika ein. Erstere beziehen sich dabei vor allem auf Fives & Buehl (2012) während Letzterer sich stärker an Skott (2015) orientiert. Werden beide

Beschreibungen zusammengefasst, so lassen sich folgende, in der Literatur häufig genannten Merkmale für berufsbezogene Überzeugungen festhalten:

(1) Bei Überzeugungen handelt es sich um mentale Konstrukte, denen von der entsprechenden Person ein hoher Grad an Wahrheitsgehalt zugesprochen wird (Skott, 2015). Die Unterscheidung zu Wissen ist nicht trivial, da sie eng verbunden sind (Pajares, 1992). Für Überzeugungen ist der Glaube an den Wahrheitsgehalt durch das Individuum relevant (Voss, 2010). Im Gegensatz dazu erfordert Wissen einen Gruppenkonsens bezüglich der Validität der Annahme und im Idealfall Widerspruchsfreiheit (Nespor, 1987; Wilde & Kunter, 2016; s.a. Kapitel 4.3).
(2) Überzeugungen sind nicht rein kognitiv zu betrachten, sondern weisen affektive und bewertende Komponenten auf (Gill & Hardin, 2015; Reusser & Pauli, 2014).
(3) Überzeugungen bilden Systeme, denen die einzelnen, konkreten Überzeugungen zugeordnet sind. Auch wenn sie individuell oder generalisiert sein können, werden sie von spezifischen Kontexten aktiviert (Fives & Buehl, 2012).
(4) Dadurch können sie sowohl konsistent als auch widersprüchlich sein (Reusser & Pauli., 2014).
(5) Überzeugungen gelten als eher stabil und nur schwer veränderbar. Laut Fives und Buehl (2012) sollte diesbezüglich jedoch zwischen länger vorhandenen und kürzlich erworbenen Überzeugungen unterschieden werden. Dies hat eine besondere Relevanz für berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften, denn laut Pajares (1992) könnten sich deren Überzeugungssysteme aufgrund der langen, eigenen Schulerfahrung bereits vor Studienbeginn stark verfestigt haben, so dass diese möglicherweise nur schwer bis gar nicht veränderbar sind.
(6) Lehrkräfte können sich vorhandener Überzeugungen bewusst sein (explizite Überzeugungen). Gleichzeitig können sie auch implizite Überzeugungen besitzen, derer sie sich nicht bewusst sind (Fives & Buehl, 2012; Reusser & Pauli, 2014).
(7) Überzeugungen haben einen Einfluss auf die Wahrnehmung und Interpretation des (didaktischen und kommunikativen) Handelns in (unterrichtlichen) (Problem-)Situationen (Reusser & Pauli, 2014; Skott, 2015; Voss, 2010; Wilde & Kunter, 2016).

Diese Überzeugungen im o.g. Sinne können sich auf verschiedene schulische Bereiche erstrecken, wie z. B. auf den Lehr-Lern-Kontext. Dies schließt u. a. Überzeugungen über unterrichtliche Arrangements oder Charakteristika von Schüler*innen ebenso ein wie das

Bildungssystem (z.B. Überzeugungen zu Schularten) (Kunina-Habenicht et al., 2021). Sie beeinflussen Lehrkräfte dahingehend, wie sie Schüler*innen begegnen (Kunina-Habenicht et al., 2021), und nehmen dabei, wie von Fives & Buehl (2012) beschrieben, drei verschiedene Funktionsweisen wahr. So wirken Überzeugungen als Filter für die Wahrnehmung von Lehrkräften, indem sie statuieren, wie Erfahrungen und Ereignisse wahrgenommen und eingeordnet werden (1). Außerdem stellen Überzeugungen einen Rahmen zur Klassifizierung und Einschätzung von konkreten Unterrichtssituationen (2) dar, indem sie z. B. eine bestimmte Verhaltensweise (z.B. häufiges Nachfragen) entweder für sich positiv oder negativ konnotieren. Und schließlich lenken Überzeugungen auch direkt das Verhalten von Lehrkräften (3), indem sie beispielsweise durch positive Überzeugungen zur Wirksamkeit von kooperativen Lernformen diese im Unterricht einsetzen (ebd.).

Erwähnenswert ist der Hinweis von Wilde & Kunter (2016), dass es auch Studien gibt, in denen keine Zusammenhänge zwischen Überzeugungen von Lehrkräften und ihrem sich anschließenden Handeln im Unterricht nachgewiesen werden konnten. Sie weisen jedoch darauf hin, dass einerseits Lehrerhandeln nicht ausschließlich von Überzeugungen, sondern von vielen Faktoren beeinflusst werde, was auch in vorliegendem Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung postuliert wird, und beschreiben andererseits in Anlehnung an Fives und Buehl (2012) methodische Probleme als mögliche Ursachen für die nicht vorhandenen Zusammenhänge von Überzeugungen und unterrichtlichem Handeln.

Es ist also davon auszugehen, dass Überzeugungen eine influenzierende Funktion auf die Wahrnehmung von Handlungssituationen ausüben (Pajares, 1992) und durch ihre Berücksichtigung die prädiktive Kraft von Kompetenzmessungen für das Lehrkräftehandeln gesteigert werden kann (Schoenfeld, 2010).

Schwierigkeiten mit dem Einfluss von Überzeugungen treten dann auf, wenn sie sich auf falsche bzw. fehlerhafte Prämissen beziehen und das Handeln der Lehrkräfte dadurch eingeengt wird. Dies zeigt sich z. B. in den Studien von Baudson & Preckel (2013, 2016) zu den Überzeugungen von Lehrkräften bezüglich Kinder mit hoher Begabung. Sie konnten zeigen, dass Lehrkräfte entgegen den Erkenntnissen empirischer Forschung (Neihart et al., 2016; Richards et al., 2003; Rost, 1993, 2000, 2009) Schüler*innen mit hoher Begabung als weniger sozial und unangepasster wahrnehmen. In Anlehnung an die Ergebnisse von Missett et al. (2014) ist

davon auszugehen, dass diese auf fehlerhaften Voraussetzungen basierenden Überzeugungen Lehrkräfte z. B. bei der Auswahl für Enrichment Programme beeinflussen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass eine Inkludierung der Überzeugungen von Lehrpersonen bezüglich der Beratung bei hoher Begabung sowohl unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus der allgemeinen Forschung zu Überzeugungen und der Kompetenzforschung als auch der Ergebnisse aus der Forschung bezüglich Kinder mit hoher Begabung notwendig scheint.

4.4.3 Kompetenzfacetten der Dimension Einstellungen und Überzeugungen

Allgemein unterscheiden sich Überzeugungen von Einstellungen dahingehend, dass erstere inhaltsunabhängig vorrangig dessen Wahrheitsgehalt adressieren (Merk, 2020), während Einstellungen wie in Kapitel 4.4.1 beschreiben eine kognitive, affektive und behaviorale Gesamtbewertung der Inhalte vornehmen (Eagly & Chaiken, 1993; Maio und Haddock, 2015).

Beide sind somit trotz ihrer inhaltlichen Nähe getrennt zu betrachten, auch wenn sie häufig zusammengefasst werden. Nachdem in den vorhergehenden Kapiteln dargestellt wurde, warum sowohl Einstellungen als auch Überzeugungen für die Beratung bei hoher Begabung relevant sind, sollen nun die Kompetenzfacetten ergänzt werden.

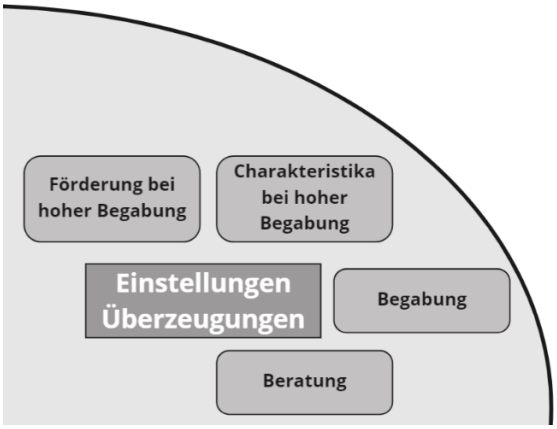


Abbildung 19: Dimension **Einstellungen und Überzeugungen**

Wie in Abbildung 19 ersichtlich, entsprechen diese den Kompetenzfacetten der Dimension **Wissen**. Die Kompetenzfacetten *Beratung* und *Förderung bei hoher Begabung* werden den **Einstellungen** zugeordnet. Einstellung kann als individueller Grad an Zu- oder Abneigung bezogen auf ein Objekt (Gorges, Grumbach, Micheel & Neumann, 2020; s.a. Kapitel 4.4.1), wie z.B. Beratung von Schüler*innen und ihren Eltern oder auch der individuellen Förderung bei hoher Begabung, beschrieben werden, unter Berücksichtigung der affektiven, kognitiven und

behavioralen Komponenten (Maio & Haddock, 2015). Wie Wild (2003) und Hertel et al. (2013) zeigen konnten, haben die Einstellungen auch Einfluss auf das Verhalten bzw. die Reaktion der Lehrkräfte.

Die beiden Facetten *Charakteristika bei hoher Begabung* und *Begabung* werden den **Überzeugungen** zugerechnet. Wie bereits in Kapitel 3.3.2 dargelegt, sind bei Lehrkräften bestimmte Überzeugungen bezüglich Kinder mit hoher Begabung vorhanden (*Charakteristika bei hoher Begabung*) und beeinflussen deren Verhalten (Baudson & Preckel, 2013, 2016; Missett et al., 2014). Des Weiteren konnte Kiso (2020; s.a. Kapitel 3.3.3) zeigen, dass auch Überzeugungen in Bezug auf das Konstrukt Begabung, im Sinne eines Verständnisses von Begabung, Lehrkräfte in ihren Handlungen z. B. bezüglich adaptiver Fördermaßnahmen beeinflussen (*Begabung*).

In dieser letzten von vier Dimensionen des Modells zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung werden jeweils zwei der vier Kompetenzfacetten der Dimension **Einstellungen und Überzeugungen** den Teildimensionen entsprechend der jeweiligen Definitionen zugeordnet. Ihre Auswahl erfolgte unter Berücksichtigung der Ergebnisse der in den vorherigen Kapiteln dargestellten Studien zum Einfluss von Einstellungen und Überzeugungen auf verschiedene Bereiche des Beratungshandelns bei hoher Begabung. Somit sind alle vier Dimensionen beschrieben und erläutert. Im folgenden Kapitel wird der Entstehungsprozess noch einmal rekapituliert, bevor dann die sich durch die Modellierung ergebenden Fragestellungen und zugehörigen Hypothesen in den empirischen Teil der Arbeit überleiten.

4.5 Zusammenfassung theoretische Grundlagen

Verschiedene gesellschaftliche Veränderungen tragen wesentlich zu einem steigenden Beratungsbedarf bei (Nestmann & Sickendiek, 2014; McLeod, 2011 Strasser, 2021), dies zeigt sich auch für schulische Beratung (Gerich et al., 2014; Hertel 2009; Hertel & Schmitz, 2010; Schnebel, 2017; Wild, 2003). Letztere stellt eine wesentliche und verpflichtende Aufgabe für Lehrkräfte dar (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2000; Sauer, 2019; Schnebel, 2017). Gleichzeitig sind die Beratungsanlässe innerhalb schulischer Beratung vielfältig und weisen ein großes, inhaltliches Spektrum auf (u. a. Gerich et al., 2014; Grewe, 2015a; Hertel & Schmitz, 2010). Um den Anforderungen, die diese verschiedenen Beratungsanlässe in verschiedenen Beratungssituationen mit sich bringen, gerecht werden zu können, benötigen Lehrkräfte Beratungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011; Bruder et al., 2010; Hertel,

2009). Es existieren bereits einige Modelle, die allgemeine, schulische Beratungskompetenz mit ihren Dimensionen erfassen und teilweise auch empirisch überprüft wurden (Bruder et al., 2010; Bülow, 2018; Gartmeier et al., 2011; Gerich et al., 2015; Hertel, 2009; Schwarzer & Buchwald, 2006). Gleichzeitig weisen die Beratungssituationen jeweils unterschiedliche Kontexte auf, was wiederum auf unterschiedliche Kompetenzanforderungen hindeutet (Strasser, 2020a). Auch in der Kompetenzforschung zeigt sich, dass Kompetenz bzw. Kompetenzmodellierungen mehrdimensional und situationsspezifisch zu betrachten sind (Blömeke, 2011; Blömeke et al., 2015; Baumert & Kunter, 2011; Kaiser & König, 2019) und verschiedene Handlungssituationen spezifisches Wissen und spezifische Fähigkeiten erfordern (u. a. Buiskool & Broek, 2012). Daraus ergeben sich Hinweise auf die Notwendigkeit zur Betrachtung von situationsspezifischen Kontexten schulischer Beratungssituationen.

Als Beispiel einer schulischen Beratungssituation wurde in der vorliegenden Arbeit die Beratung bei hoher Begabung betrachtet. Diese stellt eine in der Grundschule regelmäßig vorkommende (Müller-Oppliger, S., 2021; Nguyen & Sliwka, 2021), wenn auch nicht alltägliche Beratungssituation dar. Als Voraussetzungen für diese Beratungssituationen konnten die Identifizierung von Schüler*innen mit hoher Begabung als auch die Kenntnisse über mögliche Fördermaßnahmen bei hoher Begabung und deren Adaptivität erfasst werden (Baudson, 2010; Bergold, 2011; Heller, 1987; Heller, Reimann & Senfter, 2005; Rothenbusch et al., 2016; Preckel & Vock, 2021). Gleichzeitig zeigen Studien, dass genau dies Lehrkräften oft schwerfällt (Bergold, 2011, 2014; Nguyen & Sliwka, 2021). Dies könnte auch daran liegen, dass das dazu notwendige Wissen nur bedingt vorhanden ist (u.a. Hoogeveen et al., 2005; Heyder et al., 2018; Jung, 2014) und Lehrkräfte fehlerhaften Überzeugungen bezüglich Kinder mit hoher Begabung unterliegen (u.a. Baudson & Preckel, 2013, 2016; Missett et al., 2014; Troxclair, 2013; Westphal et al., 2017), die sie in ihrem Handeln beeinflussen. Es gibt also Hinweise auf mögliche Schwierigkeiten, denen die Beratungssituation bei hoher Begabung unterliegen, doch inwieweit Lehrkräfte dieser Beratungssituation kompetent begegnen können, ist bisher wenig erforscht.

Abgeleitet aus diesen Überlegungen zur Beratung und Beratung bei hoher Begabung und unter Berücksichtigung von Ergebnissen aus der Kompetenzforschung (u.a. Blömeke et al., 2015; Buiskool & Broek, 2012; Weinert, 2001) bzw. Kompetenzmodellierung von Professionalität von Lehrpersonen (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, 2011; Kaiser & König, 2019), entstand das vierdimensionale Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher

Begabung mit den Dimensionen **Diagnostische Kompetenz**, **Beratungskompetenz**, **Wissen** und **Einstellungen und Überzeugungen** mit den zugehörigen Kompetenzfacetten. Das Modell enthält dabei in allen vier Dimensionen Anteile allgemeiner, generischer Beratungskompetenz, die grundlegend für schulische Beratungsanlässe sind, ebenso wie situationsspezifische Elemente bezogen auf die spezifische Beratung bei hoher Begabung. In den Kapiteln zu den jeweiligen Dimensionen konnte gezeigt werden, dass diese, ebenso wie die zugehörigen Kompetenzfacetten, aus Theorie und Empirie abgeleitet wurden und es diesbezüglich begründete Hinweise auf die vorliegende Modellstruktur gibt. Im zweiten Teil der Arbeit sollen diese Modellstruktur sowie mögliche Zusammenhänge zwischen den einzelnen Dimensionen untersucht werden. Dazu werden zunächst die der Untersuchung zugrunde liegenden Fragestellungen und Hypothesen dargelegt (Kapitel 5). Anschließend werden im Kapitel 6 zur Methodik die zur Operationalisierung verwendeten Instrumente und die Stichproben beschrieben. Nach der Präsentation der Ergebnisse (Kapitel 7) werden diese ebenso diskutiert wie die Limitationen der Studie und die praktischen Implikationen (Kapitel 8), bevor ein Ausblick bezüglich möglicher Folgestudien die Arbeit abschließt (Kapitel 9).

5 Fragestellung und Hypothesen

Im vorausgehenden Kapitel wurde das aus Theorie und Empirie erstellte Modell zur Beratungskompetenz bei hoher Begabung präsentiert. Es postuliert eine mehrdimensionale Struktur der Beratungskompetenz von Lehrkräften bei Grundschüler*innen mit hoher Begabung unter Berücksichtigung der Dimensionen **Wissen**, **Einstellungen und Überzeugungen**, **Diagnostische Kompetenz** und **Beratungskompetenz** und ihrer jeweiligen Facetten. Zentrales Ziel der vorgelegten Forschungsarbeit ist es, zu überprüfen, inwiefern sich diese vierdimensionale Struktur mit den entsprechenden Kompetenzfacetten in den erhobenen Daten abbilden lässt. Innerhalb des Modells stellt sich dabei die Frage, wie die einzelnen Dimensionen miteinander assoziiert sind bzw. ob sich auch zwischen den Facetten der einzelnen Dimensionen Zusammenhänge erkennen lassen. Im Folgenden wird nun die zentrale Hypothese der vorliegenden Studie dargestellt und im Anschluss daran werden die weiteren Hypothesen, welche für die einzelnen Dimensionen / Facetten bzw. Dimensionen übergreifend postuliert werden, präsentiert.

Zentrale Hypothese (H1):

> Es wird erwartet, dass sich die theoretisch[67] postulierte vierdimensionale Struktur der Beratungskompetenz von Lehrkräften bei Grundschüler*innen mit hoher Begabung mit den Dimensionen **Wissen**, **Einstellungen und Überzeugungen, Diagnostische Kompetenz** und **Beratungskompetenz** und ihrer jeweils zugehörigen Kompetenzfacetten bei einer Strukturgleichungsmodellierung innerhalb der erhobenen Daten empirisch bestätigt.

Zur Übersicht werden in der folgenden Tabelle alle weiteren Hypothesen zusammengefasst, die sich sowohl auf einzelne Dimensionen beziehen als auch Zusammenhänge zwischen den Dimensionen im postulierten Modell näher betrachten.

[67] s. ausführlich Kapitel 4.

Kürzel	Hypothese	Dimension(en)
HW1	Grundschullehrkräfte verfügen über wenig **Wissen** zu hoher *Begabung,* zu *Charakteristika bei hoher Begabung* und zu *Förderung bei hoher Begabung*.	**Wissen**
HW2	Grundschullehrkräfte verfügen über höheres **Wissen** zu *Beratung* als zu hoher *Begabung*.	**Wissen**
HEÜ1	Grundschullehrkräfte unterliegen fehlerhaften **Überzeugungen** in Bezug auf *Charakteristika bei hoher Begabung*.	**Einstellungen und Überzeugungen**
HEÜ2	Fehlerhafte **Überzeugungen** in Bezug auf *Charakteristika bei hoher Begabung* sind mit der Einstellung von Lehrkräften zu *Förderung bei hoher Begabung* assoziiert.	**Einstellungen und Überzeugungen**
HEÜ3	**Überzeugungen** zu hoher *Begabung* sind mit der Einstellung von Lehrkräften bezüglich der *Förderung bei hoher Begabung* assoziiert.	**Einstellungen und Überzeugungen**
HDBK1	Bei **Diagnostischer Kompetenz** und **Beratungskompetenz** bezüglich hoher Begabung handelt es sich um trennbare Konstrukte.	**Diagnostische Kompetenz / Beratungskompetenz**
HWEÜ1	**Wissen** über (1) hohe *Begabung*, (2) *Charakteristika bei hoher Begabung* und (3) *Förderung bei hoher Begabung* stehen in einem negativen Zusammenhang mit fehlerhaften **Überzeugungen** zu *Charakteristika bei hoher Begabung*.	**Wissen / Einstellungen und Überzeugungen**
HWEÜ2	**Wissen** über (1) hohe *Begabung*, (2) *Charakteristika bei hoher Begabung* und (3) F*örderung bei hoher Begabung* stehen in einem negativen Zusammenhang mit **Einstellungen** zur *Förderung bei hoher Begabung*	**Wissen / Einstellungen und Überzeugungen**
HWDK1	**Wissen** über (1) hohe *Begabung* und (2) *Charakteristika bei hoher Begabung* stehen in positivem Zusammenhang mit **Diagnostischer Kompetenz** bei hoher Begabung.	**Wissen / Diagnostische Kompetenz**
HÜEDK1	Fehlerhafte **Überzeugungen** über *Charakteristika bei hoher Begabung* stehen in negativem Zusammenhang mit **Diagnostischer Kompetenz** bei hoher Begabung.	**Einstellungen und Überzeugungen / Diagnostische Kompetenz**
HWBK1	**Wissen** über *Beratung* steht in positivem Zusammenhang mit **Beratungskompetenz** und **Diagnostischer Kompetenz**	**Wissen / Beratungskompetenz und Diagnostische Kompetenz**
HEÜBK1	**Einstellung** zur *Beratung* steht in einem positiven Zusammenhang mit **Beratungskompetenz**	**Einstellungen und Überzeugungen / Beratungskompetenz**

Tabelle 1: Übersicht Hypothesen

Für die Dimension **Wissen** wird nach Heyder et al. (2018) angenommen, dass Lehrkräfte über wenig Wissen bezüglich hoher Begabung verfügen (HW1).

Da Beratung im Allgemeinen wesentlicher und verpflichtender Bestandteil der Tätigkeit von Lehrkräften ist (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2000; Sauer, 2019; Schnebel, 2017) und Beratung bei hoher Begabung zwar eine regelmäßig vorkommende (Müller-Oppliger, S., 2021; Nguyen & Sliwka, 2021), aber nicht alltägliche Beratungssituation für Grundschullehrkräfte darstellt, ist ihr **Wissen** bezüglich allgemeiner Beratung höher einzuschätzen als das **Wissen** im Bereich hoher Begabung (HW2).

Unter Berücksichtigung der Ergebnisse von Baudson und Preckel (2013, 2016) und Baudson (2021) sollte sich für die Dimension **Einstellungen und Überzeugungen** zeigen, dass Lehrkräfte fehlerhaften **Überzeugungen** bezüglich *Charakteristika mit hoher Begabung* unterliegen (HEÜ1). Erstere konnten in ihren Untersuchungen, ebenso wie u.a. Geake und Gross (2008), Troxclair (2013), Westling Allodi und Rydelius (2008) und McCoach und Siegle (2007) zeigen, dass Lehrkräfte entgegen empirischer Forschungsergebnisse (Rost, 1993, 2000, 2009) davon überzeugt sind, dass Kinder mit hoher Begabung eher Schwierigkeiten im Bereich sozialer Kompetenzen haben, möglicherweise weniger motiviert sind oder auch sich häufig unangepasst verhalten, sie neigen also zur Disharmoniehypothese (s. ausführlich Kapitel 3.3.2).

Nach Acar et al. (2016) beeinflussen Überzeugungen zu hoher Begabung bzw. auch zu Kindern mit hoher Begabung die weitere akademische Entwicklung von Kindern mit hoher Begabung z.B. durch Förderung. Außerdem führen sie bezüglich Nominierungen für Förderprogramme oder Bedürfniserfüllung der Kinder zu Verzerrungen (Westling Allodi & Rydeluis, 2008; Baudson 2010, Heller, Reimann & Senfter, 2005, Missett et al., 2014). Somit wird erwartet, dass **Überzeugungen** bezüglich *Charakteristika bei hoher Begabung* und bezüglich hoher *Begabung* in Zusammenhang mit der **Einstellung** von Lehrkräften zu *Förderung bei hoher Begabung* stehen (HEÜ2/HEÜ3).

Nach Gerich et al. (2015) ist Diagnostische Kompetenz ein Teil der Beratungskompetenz. In Kapitel 4.2 wurde ausführlich begründet, warum **Diagnostische Kompetenz** innerhalb des Modells zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung als eigene Dimension betrachtet wird. Auch Klug et al. (2012) konnten zeigen, dass die beiden Kompetenzbereiche zwar durchaus in Zusammenhang stehen, sie jedoch tatsächlich als unterschiedliche Konstrukte aufgefasst werden können, die einen gemeinsamen Anteil besitzen (ebd.). Deshalb

wird erwartet, dass sich für die beiden genannten ebenfalls ein geringer Zusammenhang zeigt, sie aber prinzipiell als getrennte Konstrukte betrachtet werden können (HDBK1).

Geake und Gross (2008), Machts et al. (2016) und andere untersuchten die Auswirkungen von Fort-/Weiterbildungen von Lehrkräften, in denen Wissen zum Themenbereich hohe Begabung bzw. Kinder mit hoher Begabung vermittelt wurde auf deren Überzeugungen bezüglich hoher Begabung bzw. Kinder mit hoher Begabung. Es zeigte sich, dass in dem Kontext hoher Begabung höheres Wissen in einem Zusammenhang mit niedrigerer Ausprägung von fehlerhaften Überzeugungen steht. Dementsprechend wird in dieser Untersuchung erwartet, dass sich ebenfalls ein negativer Zusammenhang zwischen dem **Wissen** über (1) hohe *Begabung*, (2) *Charakteristika bei hoher Begabung* und (3*) Förderung bei hoher Begabung* und den fehlerhaften **Überzeugungen** bei hoher *Begabung* zeigt (HWEÜ1)

In ihrer Studie zum Wissen von Lehrkräften über hohe Begabung und die Charakteristika von Kindern bei hoher Begabung konnten Heyder et al. (2018) zeigen, dass ein negativer Zusammenhang zwischen dem im Test erhobenen Wissen zur Thematik hoher Begabung und der Einstellung zur Förderung bei hoher Begabung besteht. Dies wird für die vorliegende Studie ebenfalls erwartet (HWEÜ2).

Die Identifizierung von Kindern mit hoher Begabung, für die diagnostische Kompetenz benötigt wird, wird u. a. durch die Charakteristika der zu identifizierenden Personen beeinflusst (Baudson, 2010). Verfügen Lehrkräfte über Wissen bezüglich der Charakteristika bei hoher Begabung, so kann sich dieses Wissen positiv auf die diagnostische Kompetenz auswirken (Endepohls-Ulpe, 2004; Geake & Gross, 2008; Heller, Reimann & Senfter, 2005), während fehlerhafte Überzeugungen bezüglich der Charakteristika negative Auswirkungen haben mögen (Westling Allodi & Rydelius, 2008; Preckel et al., 2015; Troxclair, 2013; Vock et al., 2014; Westphal et al., 2017). Jedoch spielen nicht nur Wissen und Überzeugungen bezüglich der Charakteristika eine Rolle, sondern auch das Wissen über hohe Begabung (Heller, Reimann & Senfter, 2005) und Überzeugungen zu hoher Begabung (Acar et al., 2016) stehen in Zusammenhang mit Diagnostischer Kompetenz bei hoher Begabung. Deswegen wird ein Zusammenhang von **Wissen** / **Überzeugungen** bei hoher *Begabung* und der *Charakteristika bei hoher Begabung* mit **Diagnostischer Kompetenz** postuliert (HWDK1/HEÜDK1).

In ihren Untersuchungen zur Beratungskompetenz von Lehrkräften konnten sowohl Hertel (2009), als auch Bruder et al. (2010) feststellen, dass das explizite Wissen von Lehrkräften über

Beratung in einem positiven Zusammenhang mit der Beratungskompetenz[68] von Lehrkräften steht. Auch für die Einstellungen, die Lehrkräfte bezüglich der Beratung von Eltern und Schüler*innen haben, konnten u. a. Wild (2003) und Hertel et al. (2013) einen positiven Zusammenhang mit der Beratungskompetenz bzw. der Beratungsbereitschaft feststellen. Demgemäß wird für die vorliegende Studie erwartet, dass sich diese positiven Zusammenhänge innerhalb der vorliegenden Stichprobe ebenfalls zeigen (HWDBK1/HEÜBK1).

[68] Bei den Autor*innen inklusive Diagnostische Kompetenz, dies wird an dieser Stelle auch für die getrennten Dimensionen übernommen.

6 Methodik

In Kapitel 6 wird die Methodik der Studie präsentiert. Zunächst wird das Design der Studie erläutert (Kapitel 6.1), bevor die Stichproben und ihre Akquise in den Blick genommen werden (Kapitel 6.2). Daran schließen sich nach der Beschreibung der Operationalisierung der Modelldimensionen (Kapitel 6.3) die Ausführungen zur Datenerhebung an (Kapitel 6.4). Die beiden abschließenden Kapitelteile des sechsten Kapitels beschäftigen sich mit der Datenaufbereitung (Kapitel 6.5) und der Datenanalyse (Kapitel 6.6).

6.1 Studiendesign

Die empirische Überprüfung des Modells zur Beratungskompetenz von Lehrkräften bei Grundschüler*innen mit hoher Begabung basiert auf Querschnittsdaten, die unter Grundschullehrkräften in Baden-Württemberg erhoben und analysiert wurden. Zur Abbildung der Alters- und Tätigkeitsstruktur der Kollegien mit dem Ziel, eine möglichst repräsentative Stichprobe in angemessener Größe zu erhalten, war die Planung auf die Rekrutierung vollzähliger Kollegien von ca. 30 Grundschulen ausgerichtet. Ursprünglich war vorgesehen, nach einem per Post angekündigtem telefonischen Erstkontakt, das Forschungsvorhaben persönlich an den Schulen im Rahmen der Gesamtlehrerkonferenzen vorzustellen und dann die Erhebung zeitnah über eine Paper-Pencil-Befragung durchzuführen. Aufgrund der bereits bei Akquise bekannten, coronabedingt stark eingeschränkten Zutrittsmöglichkeit in Schulen wurde ein Online-Erhebungsverfahren über die Software Unipark gewählt. Dadurch kam kein persönlicher Kontakt zwischen den Lehrkräften und den Forschenden zustande, da die Lehrkräfte den Link zur Online-Erhebung direkt über die jeweiligen Schulleitungen erhielten.

Zusätzlich zur Befragung der Lehrkräfte wurde auch eine Online-Erhebung im Rahmen einer Vollerhebung an allen 28 Schulpsychologischen Beratungsstellen in Baden-Württemberg sowie an ausgewählten Beratungsstellen (Kriterien s. Kapitel 6.2.4) durchgeführt. Die Beratung von Kindern und Jugendlichen mit hoher Begabung ist einerseits eindeutig Aufgabe von Lehrkräften und Beratungslehrkräften (Hertel, 2009; Hertel & Schmitz, 2010; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2002; Schnebel, 2017). Andererseits findet sie auch häufig in Kooperation mit bzw. teilweise vollverantwortlich außerhalb der Schule über Schulpsychologische Beratungsstellen oder externe Beratungsstellen statt (Gartmeier, 2018;

Grassinger, 2009, Grewe, 2015a; Hertel et al., 2019; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2000), weswegen diese Gruppe in der Befragung zusätzlich adressiert wurde.

Zur Operationalisierung der vier Dimensionen des postulierten Modells zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung wurden verschiedene Erhebungsinstrumente eingesetzt. Diese werden in der folgenden Tabelle dargestellt. Die jeweiligen Instrumente werden ausführlich in den Kapiteln zur Operationalisierung der einzelnen Dimensionen (Kapitel 6.3.1 – 6.3.3) beschrieben.

Dimension	Kompetenzfacette	Instrument	Quelle
Diagnostische Kompetenz	*Perspektivwechsel*	Situational Judgment Test	Bruder et al. (2017), adaptiert
	Problemdefinition		
	Ursachensuche		
	Identifizierung		
Beratungs-kompetenz	*Kommunikation*	Situational Judgment Test	Bruder et al. (2017), adaptiert
	Problemlösung		
	Bewältigung schwieriger Situationen		
Wissen	*Begabung*	Wissenstest	Heyder at al. (2018); adaptiert Eigenkonstruktion
	Charakteristika bei hoher Begabung		
	Förderung bei hoher Begabung		Eigenkonstruktion
	Beratung		Bruder (2017b), adaptiert
Einstellungen und Überzeugungen	*Beratung*	Fragebogen	Hertel & Bruder (2017), adaptiert
	Förderung bei hoher Begabung		Eigenkonstruktion
	Charakteristika bei hoher Begabung	Semantisches Differential	Eigenkonstruktion in Anlehnung an Baudson & Preckel (2018)
	Begabung	Fragebogen mit bipolarer Skala[69]	Eigenkonstruktion in Anlehnung an weiterentwickelte Übersicht von Kiso (2020)

Tabelle 2: Übersicht verwendete Instrumente

[69] Ähnlich einem semantischen Differential, jedoch ohne wertende positive/negative Ausprägungen. Nähere Erläuterungen s. Kapitel 6.3.2.1.

Um die eingesetzten Erhebungsinstrumente für die finale Überprüfung des Modells zu testen und zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln, wurden drei Pilotstudien geplant und durchgeführt. Alle drei Studien beruhen auf Gelegenheitsstichproben. In Pilotstudie 1 wurde nur das Instrument für die Dimensionen **Diagnostische Kompetenz** und **Beratungskompetenz** eingesetzt. In Pilotstudie 2 wurden Instrumente für alle vier Dimensionen eingesetzt, jedoch ohne die Kompetenzfacetten *Begabung* und *Charakteristika bei hoher Begabung* der Dimension **Einstellungen und Überzeugungen**. Diese wurden erst für die Pilotstudie 3 entwickelt und dann dort mit allen anderen weiterentwickelten Instrumenten eingesetzt und anschließend final überarbeitet. Eine Beschreibung der drei Pilotstudien ist in die Kapitel zur Operationalisierung (Kapitel 6.3.1 – 6.3.3) integriert. Die Stichprobenbeschreibungen erfolgen zusammengefasst im Kapitel 6.2.1.

6.2 Analysestichproben

Zunächst werden in kurzer Form die in den Pilotstudien verwendeten Gelegenheitsstichproben beschrieben. Im Fokus des Kapitels stehen jedoch die beiden zur Analyse verwendeten Stichproben der Lehrkräfte (1) und der Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden externer Beratungsstellen (2), welche im Anschluss ausführlich mitsamt dem jeweiligen Verlauf der Akquise beschrieben werden.

6.2.1 Beschreibung der Stichproben aus den Pilotstudien

Bei der Stichprobe der Pilotstudie 1 handelt es sich um eine Gelegenheitsstichprobe, die sich aus 22 Lehrkräften (M=41,3; SD= 8,7; 5 männlich) zusammensetzt. Die Lehrkräfte arbeiteten überwiegend an Realschulen und gaben an, Beratung durchaus als zentrale Aufgabe wahrzunehmen, jedoch eher wenig Fortbildungen dazu besucht zu haben.

Bei der Stichprobe zu Pilotstudie 2 handelt es sich ebenfalls um eine Gelegenheitsstichprobe (N = 93), bestehend aus Studierenden (n = 76; M_{Alter} = 22,2; SD = 3,3; 65 weiblich) und Grundschullehrkräften (n = 17; M_{Alter} = 40,7; SD = 13,6; 17 weiblich). Innerhalb der Gruppe der Studierenden wiederum hatten n = 35 Studierende ein Seminar mit dem Titel „Förderung begabter Schülerinnen und Schüler“ besucht. Die Stichprobe ist aufgrund ihrer Zusammensetzung gut geeignet, um vorhandene bzw. entwickelte Instrumente bezüglich ihrer Konstruktvalidität zu überprüfen.

Auch die Stichprobe zu Pilotstudie 3 bestehend aus *N* = 80 Studierenden (M_{Alter} = 22,2; *SD* = 4,2, 72 weiblich) ist eine Gelegenheitsstichprobe. Die Mehrheit der befragten Studierenden war im Studiengang Primarstufe eingeschrieben (*n* = 59; 73.8 %). Außerdem befand sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung die Mehrheit der Befragten im ersten Semester (*n* = 44; 55 %), während sich die restlichen Studierenden auf die verschiedenen Semester verteilten, wobei sich 10 % der gesamten Teilnehmenden (*n* = 8) im Masterstudium befanden. 15 Studierende (18.8 %) hatten ein Seminar besucht, welches die Thematik der Förderung von Kindern mit hoher Begabung zum Inhalt hatte. Weitere 19 Studierende (23.8 %) gaben an, sich innerhalb eines Seminars im Rahmen einer oder mehrerer Sitzungen schon mit der Thematik der hohen Begabung von Schüler*innen beschäftigt zu haben.

6.2.2 Selektion der Grundschullehrkräfte

Im Rahmen der Akquise wurden in zwei Phasen[70] insgesamt 152 Grundschulen aus Baden-Württemberg zunächst mit einem Informationsbrief angeschrieben und ein bis zwei Wochen später telefonisch kontaktiert. Die Auswahl der angeschriebenen Grundschulen erfolgte innerhalb bestimmter vorgegebener Parameter (ausgewogene Verteilung bezüglich der vier Regierungspräsidien in Baden-Württemberg und der Schulgrößen) zufällig.

Insgesamt 84 Schulleitungen aus beiden Akquisephasen sagten in persönlichen Gesprächen zu, die Anfrage auf Teilnahme an der Online-Datenerhebung an das Kollegium der Schule weiterzuleiten. Gleichzeitig verwiesen alle kontaktierten Schulleitungen auf die durch die Corona-Pandemie angespannte Lage in den Schulen und die starke Belastung der Lehrkräfte. Aus ihrer Sicht sei trotz starkem Interesse am Thema nicht mit einer hohen Beteiligung zu rechnen und sie würden die Datenerhebung zwar durch die Weiterleitung des Links unterstützen und auch befürworten, aber nicht forcieren. Insgesamt 31 Schulleitungen konnten trotz mehrfacher Kontaktversuche nicht persönlich erreicht werden, sie bekamen daraufhin den Link zur Datenerhebung mit einem Begleitschreiben per Mail zugesandt. Vereinzelt reagierten die Schulleitungen hierauf und bestätigten eine Weiterleitung an ihr Kollegium. Absagen im Rahmen des telefonischen Kontakts waren bei 37 Schulen aus beiden Akquisephasen zu verzeichnen, wobei alle im Zusammenhang mit den zusätzlichen Aufgaben der Schulen bezüglich der Corona-

[70] Akquisephase 1: Oktober/November 2020 – 89 Schulen; Akquisephase 2: April 2021 – 63 Schulen.

Pandemie standen und die Schulleitungen aus diesem Grund keine Möglichkeit sahen, die Lehrkräfte darum zu bitten, an einer Datenerhebung teilzunehmen.

Konkret erhielten die Schulleitungen von 115 Grundschulen[71] einen Link zur Datenerhebung mit der Bitte, diesen im Kollegium zu verteilen. Die ersten Mails (insgesamt 73) mit dem Link zur Datenerhebung erhielten die in Akquisephase 1 beteiligten Schulen, wie mit den Schulleitungen abgesprochen, Anfang März 2021 (Erhebungsphase 1). Es zeichnete sich ab, dass sich das ursprüngliche Ziel der Akquise von ca. 30 Schulen mit möglichst vollständigem Kollegium, wie von den Schulleitungen in den Telefonaten bereits angedeutet, in Zeiten einer Pandemie vermutlich nicht verwirklichen lässt. Um trotzdem eine angemessene Stichprobengröße zu erreichen, wurde während der Erhebungsphase 1 die zweite Akquisephase gestartet, mit dem Ziel, noch mehr Schulen bzw. Lehrkräfte für die Beteiligung an der Studie in einer zweiten Erhebungsphase (Oktober 2022) zu gewinnen.

Beteiligte Schulen der ersten Phase erhielten nach dem ersten Versand des Links noch zusätzlich jeweils zweimal pro Erhebungsphase eine Erinnerungsmail inklusive Link. Schulen der zweiten Akquisephase bekamen den Link mit Erinnerung einmalig in Erhebungsphase 1 und dann noch zweimal in Erhebungsphase 2 übersandt.

6.2.3 Stichprobenbeschreibung Grundschullehrkräfte

Wie nach Beginn der Datenerhebung im März 2021 bereits erwartet, konnte das ursprüngliche Ziel, ganze Kollegien verschiedener Grundschulen zu gewinnen, nicht erreicht werden. Die Rücklaufquote aus schlussendlich 115 angeschriebenen Schulen (s.o.) war trotz eines Erhebungszeitraums von mehreren Wochen und mehrfacher Teilnahmeaufrufe gering. Da die Teilnahme freigestellt war und die Lehrkräfte indirekt über die Schulleitungen angesprochen wurden, handelt es sich um eine Selbstselektions-Stichprobe. Insgesamt beteiligten sich 112 Lehrpersonen (M_{Alter} = 45,5; SD = 9,5; 98 weiblich), die an 50 verschiedenen Grundschulen in Baden-Württemberg tätig sind mit einer durchschnittlichen Berufserfahrung von M_E = 17,5 (SD = 9,2) Jahren.

[71] 84 aufgrund telefonischer Zusage, 31 weitere, die nicht persönlich erreicht werden konnten, von denen aber gleichzeitig keine Absage per Mail eingetroffen war.

Einige der befragten Lehrkräfte hatten Funktionsstellungen oder Sonderfunktionen inne bzw. befanden sich noch im Vorbereitungsdienst. Die Verteilung gestaltete sich folgendermaßen:

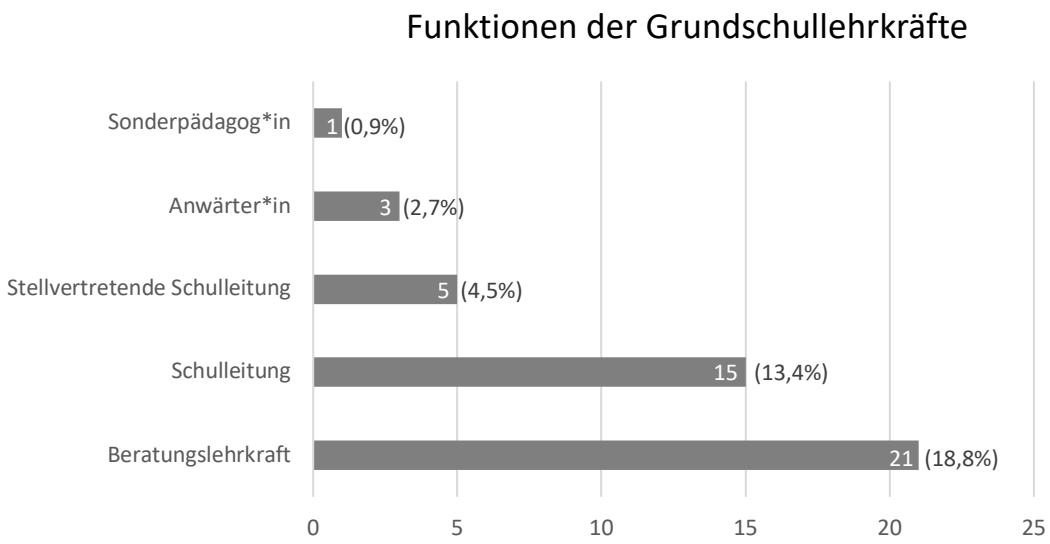


Abbildung 20: Diagramm: Funktionen der befragten Grundschullehrkräfte

Die Lehrkräfte übernehmen an den Grundschulen auch zusätzliche Aufgaben. Als häufigste Aufgabe wurde hier die Klassenleitung genannt. Insgesamt verteilen sich die Zusatzaufgaben folgendermaßen (Mehrfachnennungen waren möglich).

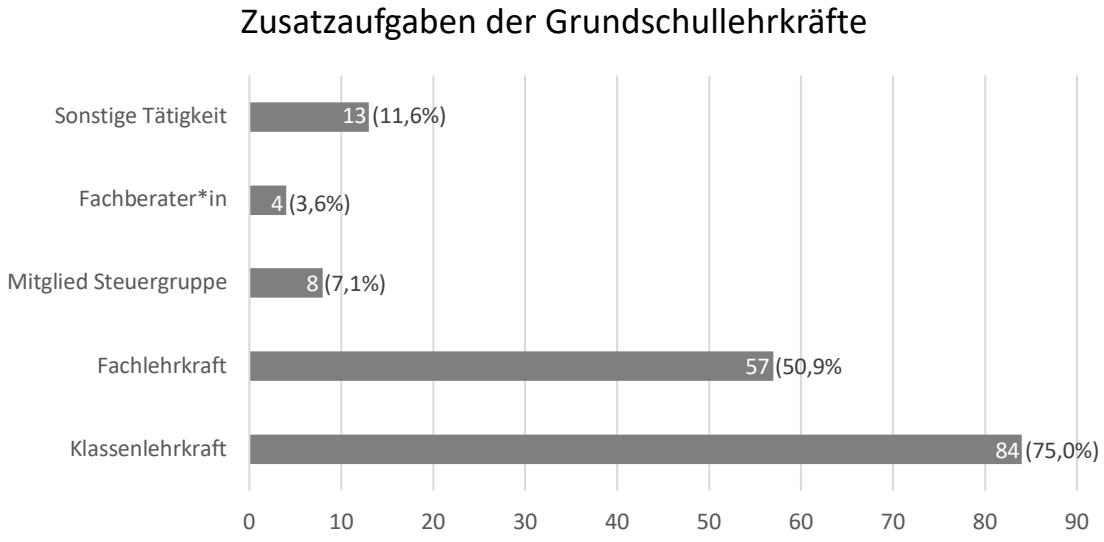


Abbildung 21: Diagramm: Zusatzaufgaben der befragten Grundschullehrkräfte

Unter sonstigen Tätigkeiten subsumieren Personalratsaufgaben, Kooperationslehrkräfte für Kindergärten, Mentor*innen für Studierende/Anwärter*innen und Fortbildner*innen. 52 (46,4 %) der befragten Lehrpersonen arbeiteten in Teilzeit.

Abgefragt wurden zusätzlich die Erfahrungen der Lehrpersonen bezüglich der Themenbereiche Beratung und hohe Begabung. Diese werden hier zusammengefasst dargestellt[72]. Ausgehend von einer vierstufigen Skala wurde die Stufe 1 (nie) als keine Erfahrung gewertet, die Stufen 2-4 als Erfahrung, wobei die Stufe 4 (regelmäßig) noch gesondert ausgewiesen wurde.

Bereich	Erfahrung	keine Erfahrung	Erfahrung	davon regelmäßig
hohe Begabung	Kinder mit hoher Begabung unterrichtet.	9 (8.0 %)	102 (91.9 %)	19 (17.0 %)
	Kinder mit hoher Begabung sowie deren Eltern beraten.	18 (16.1 %)	93 (83.7 %)	17 (15.3 %)
	Kontakt zu Kindern mit hoher Begabung im privaten Umfeld.	28 (25.0 %)	83 (74,1 %)	19 (17.0 %)
Beratungsgespräche	Schullaufbahnberatung	20 (17.9 %)	90 (80.4 %)	50 (45.4 %)
	Lernentwicklungsgespräche	4 (3.6 %)	104 (92.8 %)	74 (68.5 %)
	Förderbedarf	4 (3.6 %)	106 (94.6 %)	60 (54.5 %)
	Lern- und/oder Leistungsprobleme	3 (2.7 %)	108 (96.4 %)	65 (58.6 %)
	Verhaltensprobleme	3 (2.7 %)	107 (95.5 %)	58 (52.7 %)
	Probleme bei der sozialen Einbindung	7 (6.3 %)	102 (91.9 %)	37 (33.9 %)

Tabelle 3: Erfahrung mit Beratung / hoher Begabung

Erkennbar ist, dass die Regelmäßigkeit der durchgeführten Beratungsgespräche wesentlich höher liegt als die Regelmäßigkeit, mit der Kinder mit hoher Begabung unterrichtet bzw. beraten wurden.

Die Lehrpersonen wurden ergänzend um eine Selbsteinschätzung des vorhandenen Vorwissens anhand von Angaben zu Fortbildungsbesuchen, zu inhaltlicher Vorbereitung auf die Themen als Teil der Ausbildung und zur eigenen Auseinandersetzung mit den Themen über Fachliteratur gebeten. Hier war erkennbar, dass das Vorwissen bezüglich Beratung im Vergleich zu hoher Begabung höher eingeschätzt wurde. Dargestellt werden hier die zusammengefassten Aussagen einer 4-stufigen Likert-Skala[73] getrennt in keine Zustimmung (stimme nicht zu / stimme eher nicht zu) und Zustimmung (stimme eher zu / stimme zu)

[72] Für einen vollständigen Überblick siehe Tabellen 1.4.97 – 1.4.99 und 1.4.103 – 1.4.108 in Anhang 1.4.
[73] s. ausführlich Tabellen 1.4.100 – 1.4.102 und 1.4.110 – 1.4.112 in Anhang 1.4.

Bereich	Selbsteinschätzung	Keine Zustimmung	Zustimmung
hohe Begabung	Besuch vieler Fortbildungen	92 (82.1 %)	19 (17.0 %)
	Inhalte Teil der Ausbildung	90 (80.4 %)	21 (18.8 %)
	Beschäftigung mit Fachliteratur	74 (66.1 %)	37 (33.0 %)
Beratung	Besuch vieler Fortbildungen	71 (63.4 %)	40 (35.7 %)
	Inhalte Teil der Ausbildung	70 (62.5 %)	40 (35.7 %)
	Beschäftigung mit Fachliteratur	53 (47.3 %)	58 (51.8 %)

Tabelle 4: Selbsteinschätzung Proband*innen hohe Begabung / Beratung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Stichprobe trotz der geringen Rücklaufquote in ihrer Zusammensetzung (unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Tätigkeitsschwerpunkte, des Alters[74], der Geschlechterverteilung[75] und der Anzahl der Teilzeitbeschäftigten[76]) in weiten Teilen den Durchschnittszahlen im Bundesland Baden-Württemberg entsprach. Ebenfalls entsprachen die insgesamt eher geringen Vorerfahrungen und das geringe Vorwissen zu den Themenbereichen hohe Begabung und Beratung mit Vorteilen für den Themenbereich Beratung den Angaben in relevanten Studien für die Gruppe der Grundschullehrkräfte (Hertel, 2009; Heyder et al., 2018; Hoogeveen et al., 2005; Jung, 2014).

Gleichzeitig können bei der vorhandenen Stichprobengröße die einzelnen Gruppen von Personen mit unterschiedlichen Tätigkeitsschwerpunkten (z. B. Beratungslehrkräfte, Schulleitungen, …) nicht gesondert betrachtet werden, da die Teilgruppen innerhalb der Stichprobe (zu) gering waren. Beratung bei hoher Begabung zählt nicht zu den thematischen Schwerpunkten bezüglich der regelmäßigen Beratungsgespräche bei Grundschullehrkräften, wurde aber von vielen Lehrkräften bereits durchgeführt. Insgesamt war wenig Vorwissen bezüglich hoher Begabung sowie allgemeiner Beratung vorhanden, wobei jedoch das Vorwissen bezüglich allgemeiner Beratung höher eingeschätzt wurde im Vergleich zum Wissen über hohe Begabung. Da sich Beratungslehrkräfte in diesem Zusammenhang von Grundschullehrkräften, die diese Qualifizierung nicht durchlaufen hatten, unterscheiden könnten, wurde dies bei der Auswertung der Ergebnisse zusammen mit dem selbsteingeschätzten Vorwissen berücksichtigt.

[74] Altersdurchschnitt der Lehrkräfte an Grund- und Hauptschulen in Baden-Württemberg (SJ 20/21): 44,2 Jahre; (Landesamt für Statistik Baden-Württemberg, 2022b); Stichprobe: 45,5 Jahre (ausschließlich Grundschulen).
[75] Geschlechterverteilung der Lehrkräfte an Grund- und Hauptschulen in Baden-Württemberg (SJ 20/21): 86,2% weiblich (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2022a); zum Vergleich: Stichprobe dieser Studie: 87,5% (ausschließlich Grundschulen).
[76] Anzahl der Teilzeitkräfte bei Lehrkräften an Grund- und Hauptschulen in Baden-Württemberg (SJ 21/22): 41,8% (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2022a); zum Vergleich: Stichprobe dieser Studie: 46,4% (ausschließlich Grundschulen).

6.2.4 Selektion der Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden externer Beratungsstellen für Kinder mit hoher Begabung

Mit dem Ziel, im Rahmen einer Vollerhebung die gesamte Population der Schulpsycholog*innen in Baden-Württemberg zur Teilnahme an der Datenerhebung einzuladen, wurden die Leitungen aller 28 Schulpsychologischen Beratungsstellen (SPBS) in Baden-Württemberg mit einem Anschreiben im Januar 2021 per Mail kontaktiert. Im Anschreiben wurden sie ausführlich über die geplante Datenerhebung informiert. In der begleitenden Mail wurde die Möglichkeit eingeräumt, die Bitte zu äußern, von der Versendung des Links zur Datenerhebung abzusehen. Da diesbezüglich keine Rückmeldung erfolgte, wurde im März 2021 der Link zur Online-Befragung an die Leitungen aller 28 SPBS erneut per Mail versendet, mit der Bitte, diese an alle Schulpsycholog*innen der jeweiligen SPBS weiterzuleiten. Auch für die im Rahmen einer Abordnung an den Schulpsychologischen Beratungsstellen tätigen Beratungslehrkräfte wurde ein zusätzlicher Link bereitgestellt, welcher zum Fragebogen für Lehrkräfte weiterleitete. Bevor die Online-Erhebung im Mai beendet wurde, erhielten die SPBS zwei weitere Erinnerungsmails inklusive Link zur Datenerhebung.

Zur Akquise von Beratungsstellen wurden ausschließlich Beratungsstellen aus Deutschland ausgewählt, die entweder einer Hochschule zugeordnet waren oder bestimmte Kriterien[77/78] erfüllten, um auf ausgewählten Portalen für Beratungsstellen gelistet zu sein. Es wurden 23 Beratungsstellen Anfang März 2021 per Mail mit Anschreiben kontaktiert. Fünf Beratungsstellen sagten eine Teilnahme zu, zwei Beratungsstellen lehnten eine Teilnahme ab. Der Link zur Online-Datenerhebung wurde Mitte März an die fünf Beratungsstellen, die zugesagt hatten, und an die 16 weiteren Beratungsstellen, die ohne erste Rückmeldung geblieben waren, versandt. Im Laufe der Datenerhebungsphase erfolgte zur Erinnerung eine weitere Mail mit Link zum Online-Fragebogen.

[77] Zulassung als Talent Point im Rahmen des European Talent Support Netzwerkes nach den Richtlinien des European Talent Support Network (South German Talent Centre, o.J.).
[78] Aufnahmekriterien für das KARG Fachportal Hochbegabung der Karg-Stiftung (Karg-Stiftung, o.J.).

6.2.5 Stichprobenbeschreibung der Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden externer Beratungsstellen für Kinder mit hoher Begabung

Die Stichprobe der Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden von Beratungsstellen für Kinder mit hoher Begabung besteht aus N = 44 Personen (M_{Alter} = 43,0; SD = 9,5; 42 weiblich). Davon sind 33 Schulpsycholog*innen aus 17 SPBS in Baden-Württemberg. Ausgehend von den Angaben des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg (ZSL, 2022)[79] bezüglich der besetzten Stellen im betreffenden Zeitraum entspricht dies einer Rücklaufquote von ca. 15 %. 11 Personen der Stichprobe gehörten acht verschiedenen Beratungsstellen für Kinder mit hoher Begabung an.

Die Proband*innen der gesamten Stichprobe wiesen zwischen 1 und 25 Jahren Erfahrung in der Beratung von Kindern mit hoher Begabung auf (M_E = 9,2; SD = 5,9), führten Abschlüsse in Psychologie (93.2 %) oder Pädagogik an und gaben teilweise diverse zusätzliche Qualifizierungen (52.3 %) auf dem Gebiet der Beratung (z. B. systemische (Familien-)Beratung, Gesprächsführung, Mediation, Kommunikationstraining) bei hoher Begabung (z. B. ECHA[80]-Coach; Diagnostik bei Hochbegabung; mBET[81]) an.

6.3 Operationalisierung der vier Dimensionen des Kompetenzmodells

Kompetenz ist ein multidimensionales Konstrukt (u.a. Blömeke et al., 2015; Kaiser & König, 2019). Dementsprechend sollte es multidimensional modelliert werden und Kompetenzeinschätzungen sollten auf Messung verschiedener latenter Merkmale basieren (Blömeke et al., 2015). So müssen auch zur Überprüfung des in Kapitel 4 präsentierten Modells zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung diverse latente Merkmale gemessen werden, um die postulierten Dimensionen abzubilden. Konkret handelt es sich um die Dimensionen **Wissen, Einstellungen und Überzeugungen**, **Diagnostische Kompetenz** und **Beratungskompetenz** und deren jeweiligen *Facetten*. Im Folgenden wird die Operationalisierung

[79] Im Schuljahr der Datenerhebung (2020/2021: Besetzung der 194 Planstellen mit ca. 220 Personen, davon viele in Teilzeit (ZSL, 2022).
[80] ECHA steht für *European Council for High Ability*. Die Ausbildung zum ECHA-Coach erfolgt über das ICBF (Internationales Centrum für Begabungsforschung) in Münster und richtet sich an Interessierte, die sich mit der Begabtenförderung bzw. der Begleitung von begabten Kindern und Jugendlichen einschließlich ihrer Eltern beschäftigen.
[81] mBET steht für das *multidimensionale Begabungs- und Entwicklungs-Tool* welches am ÖZBF (Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung) entwickelt wurde. Es unterstützt Lehrkräfte beim Erkennen und Fördern von Begabungen.

der einzelnen Dimensionen und gegebenenfalls die Entwicklung der dafür verwendeten Instrumente unter Einbezug der Pilotstudien beschreiben. Außerdem werden Reliabilitätsmaße berichtet und analysiert. Dabei wird in der Regel McDonalds Omega[82] als Reliabilitätskoeffizient verwendet. Ausnahmen bilden die Angaben, die zum Vergleich mit vorliegenden Studien oder Metaanalysen dienen. Dabei wird zusätzlich der dort verwendete Reliabilitätskoeffizient (Cronbachs Alpha) zusätzlich angegeben. Für die Beschreibung der Interrater-Reliabilität wird der ICC[83] verwendet.

6.3.1 Dimension Wissen

Laut Voss und Kolleg*innen (2015) ist eine konzeptuelle Unterscheidung von Wissen und Überzeugungen relevant für die empirische Forschung, da es sich auf die Operationalisierung der Konstrukte auswirkt. „Bei der Erfassung von Wissen können Aussagen (z.B. auf Grundlage der empirischen Forschungslage) als falsch oder richtig bewertet werden, wohingegen dies bei subjektiven Überzeugungen nicht möglich ist“ (ebd., S. 193)[84]. In der Dimension **Wissen** im Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung wird dieses Wissen (über Begabung, Begabte oder auch Beratung), welches als falsch oder richtig bewertet werden kann, adressiert. Es ist Teil des Bildungswissenschaftlichen Wissens von Lehrkräften (s. ausführlich Kapitel 2.3.2 und 3.3.1) und wird als relevant für die Beratung in Bezug auf Schüler*innen mit hoher Begabung betrachtet (Colangelo, 2003; Feger & Prado, 1998; Heller, Reimann & Senfter, 2005; Heyder et al., 2018)

Bildungswissenschaftliches Wissen kann mit Hilfe verschiedener Erhebungsverfahren bzw. Itemformate operationalisiert werden, basierend auch auf der Fragestellung, welches Wissen dabei erhoben werden soll. Da es sich im Fall der vorliegenden Studie um deklaratives Wissen handelt (Wissen über Objekte, Inhalte und Fakten, (Voss et al., 2015 – in Bezug auf die Gedächtnispsychologie nach Anderson, 1996)) und kein prozedurales Wissen erhoben wird, ist ein Wissenstest mit Entscheidungsfragen ein adäquates Erhebungsinstrument (Kunina-Habenicht et al., 2020; Lenske et al., 2015; Voss et al., 2015). Folglich wurde auch die Dimension

[82] Bei McDonalds Omega handelt es sich um einen Koeffizienten der modellbasierten Reliabilitätsschätzung. Er basiert auf den geschätzten Parametern eines faktorenanalytischen Modells und bedingt weniger strenge Voraussetzungen als die klassischen Maße, wie z. B. Cronbachs Alpha, das auf den empirischen Varianzen und Kovarianzen der Items fußt (Schermelleh-Engel & Gäde, 2020).
[83] ausführliche Beschreibung des ICC s. Kapitel 6.3.3.
[84] Zur Unterscheidung von Wissen und Überzeugungen s. ausführlich Kapitel 4.4.

Wissen mit ihren Facetten *Begabung*, *Charakteristika bei hoher Begabung*, *Förderung bei hoher Begabung* und *Beratung* über einen Wissenstest mit vier Skalen (je eine Skala pro Facette) operationalisiert[85]. Häufig werden dabei Multiple-Choice (MC) oder True-False-Aufgaben (TF) als Itemformate gewählt. Dabei sind die Reliabilitätswerte bezüglich der beiden Itemformate vergleichbar (Tasdemir, 2010) bzw. weisen nach Kreiter & Frisbie (1989) TF-Aufgaben sogar leicht höhere Vergleichswerte bezüglich der Reliabilität auf. Zudem erzielten sie höhere Antwortraten als MC-Formate.

Von den drei Facetten, die sich auf hohe Begabung beziehen, wurden zwei (*Begabung* und *Charakteristika bei hoher Begabung*) mit einer adaptierten Version des Wissenstests von Heyder et al. (2018) operationalisiert. Für die Facette *Begabung* wurden dabei größere Anpassungen vorgenommen, während die *Charakteristika bei hoher Begabung* mit nur wenigen Anpassungen übernommen wurden. Für *Förderung bei hoher Begabung* wurde eine eigene Skala entworfen. *Beratung* wurde final über eine Skala operationalisiert, die einerseits adaptierte Items aus dem Wissenstest zu Beratung von Bruder (2017b) enthielt und andererseits durch eigene Items ergänzt wurde. Im Rahmen der Pilotstudien wurden auch Items aus dem BilWiss (Leutner et al., 2020) adaptiert und verwendet. Im Folgenden wird nun die Entwicklung der finalen Skalen zum Wissenstest unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Pilotstudien 2 und 3 ausführlich beschrieben.

Innerhalb der Pilotstudie 2 wurden die Facetten *Begabung*, *Charakteristika bei hoher Begabung* und *Förderung bei hoher Begabung* abgeprüft. Dabei wurde die Skala Charakteristika bei hoher Begabung (18 Items) von Heyder et al. (2018) aus der zum Zeitpunkt der Pilotstudie vorliegenden englischen Version übersetzt und übernommen, ebenso wie die 22 Items der Skala Begabung. Bei letzterer wurde ein Item getrennt[86], da es zwei Charaktereigenschaften gleichzeitig umfasste, so dass 23 Items entstanden. Zu diesen 23 Items wurden noch fünf weitere Items hinzugefügt, so dass die Skala in der Pilotstudie 2 aus 28 Items bestand. Die Skala zur Abbildung des **Wissens** zu *Förderung bei hoher Begabung* wurde eigenständig entworfen und bestand aus 13 Items. Die Aussagen bezogen sich dabei ebenso auf theoretisches Wissen über Fördermaßnahmen (z. B. „Durch Akzeleration erhalten Kinder und Jugendliche mit hoher

[85] s. ausführlich im Skalenhandbuch (Anhang 1.4, Kapitel 3).
[86] Das Item umfasste sowohl die Kompetenz des Lesens/Schreibens als auch des Rechnens. Es wurde aufgeteilt in ein Item zur Kompetenz des Lesens/Schreibens und ein Item zu Kompetenz des Rechnens (s. Anhang 1.4, Kapitel 3.1.1).

Begabung zusätzliche Förderung durch attraktive Lernangebote außerhalb der Unterrichtszeit.“[87]) als auch auf empirische Forschungsergebnisse, die sich in Bezug auf Förderung in verschiedenen Studien zeigten (z. B. „Das Überspringen einer Klasse für entsprechend geeignete Schüler*innen wirkt sich positiv auf die Leistungsentwicklung aus“[88]). Der Aufbau der einzelnen Skalen ist dabei ähnlich. Konkret sind in jeder Skala Aussagen bezüglich ihrer Richtigkeit zu bewerten. Die beiden Skalen zu *Begabung* und *Förderung bei hoher Begabung* beinhalten als Items jeweils eigenständige Aussagen zur jeweiligen inhaltlichen Facette.

Facette	Beispielitem
Begabung	Hohe Begabung führt nicht automatisch zu hoher Leistung.
Förderung bei hoher Begabung	Das Überspringen einer Klasse für entsprechend geeignete Schüler*innen wirkt sich positiv auf die Leistungsentwicklung aus.

Tabelle 5: Beispielitems 1 Wissenstest zu hoher Begabung

Die Aussagen in der Skala *Charakteristika bei hoher Begabung* beziehen sich dabei jeweils auf zwei übergeordnete Satzanfänge, die Sätze werden dann jeweils über die einzelnen Items beendet.

Überschrift der Items:	Kinder und Jugendliche mit hoher Begabung haben im Vergleich zu durchschnittlich begabten Kindern und Jugendlichen…
Charakteristika bei hoher Begabung	…mehr psychische Probleme.

Tabelle 6: Beispielitems 2 Wissenstest zu hoher Begabung

Die Entscheidung, ob die Aussagen als richtig oder falsch bewertet werden, bezieht sich entweder auf die empirische Forschungslage (s. o.), auf theoretische Definitionen oder auch in der erst ab Pilotstudie 3 aufgeführten Facette *Beratung* auf schulrechtliche Vorgaben. Wie bei Heyder et al. (2018) wurden die möglichen Optionen richtig und falsch durch die Option „weiß ich nicht“ ergänzt und somit eine 3-stufige Skala eingesetzt (richtig, falsch, weiß ich nicht). Die Berücksichtigung einer „weiß nicht“-Option ist umstritten und muss speziell für die jeweilige Skala betrachtet werden. Ip und Kolleg*innen (2019) argumentieren allgemein, dass die „weiß-nicht“-Antwort häufig eine legitime Antwortoption sei, die substanzielle Informationen

[87] Diese Aussage wäre aufgrund der theoretischen Definition von Akzeleration (s. Kapitel 3.2.3) als „falsch“ zu bewerten.

[88] Diese Aussage wäre aufgrund der empirischen Ergebnisse u. a. der Studien von u.a. Kretschmann et al., (2014) und Vock et al., (2014) (s. a. Kapitel 3.2.3) als richtig zu bewerten. Sie entstammt der finalen Version und wurde in diesem Wortlaut in Pilot 2 nicht eingesetzt.

enthalte und nennen als Beispiel für relevante Tests u.a. kognitive Low-Stake-Tests, zu denen auch dieser Wissenstest gezählt werden kann. Im Fall dieser Studie kam hinzu, dass bereits in den Ergebnissen von Heyder et al. (2018) zu erkennen war, dass Lehrkräfte über wenig Wissen bezüglich hoher Begabung verfügen. Auch andere Studien mit Selbstberichten zeigen, dass Lehrkräfte ihr eigenes Wissen diesbezüglich als eher gering einschätzen (Jung, 2014; Westphal et al., 2017). Dies legt den Schluss nahe, dass bei einer 50:50 Entscheidung, wie sie im Fall der Antwortmöglichkeiten von ausschließlich „richtig" oder „falsch" hätte getroffen werden müssen, sehr häufig geraten worden wäre, denn Ip et al. (2019) postulieren, dass Proband*innen, die über das Wissen tatsächlich nicht verfügen zum Raten oder aber Auslassen des Items gezwungen sind. Dies wiederum hätte zu einer Verfälschung der Ergebnisse beigetragen bzw. zu einem Verlust wesentlicher Informationen geführt (Ip et al., 2016). Somit ist hier die „weiß-nicht"-Kategorie als valide Antwort zu sehen (ebd.), da durch sie Nichtwissen von Misskonzept unterschieden werden kann.

Wie in Kapitel 6.5 zur Datenaufbereitung noch ausführlich beschrieben wird, wurden die Daten des Wissenstest einerseits deskriptiv aufbereitet, um Angaben zu Wissen, Nichtwissen und Misskonzepten zu generieren und andererseits über eine IRT-Modellierung im Rahmen eines nominalen 2PL Modells nach Bock (1972) mit Hilfe des Paketes TAM[89] (Robitzsch et al., 2022) in R. Somit werden auch für die Operationalisierung bzw. zur finalen Erstellung des Instrumentes beide Auswertungsmethoden berücksichtigt, wobei bezüglich der deskriptiven Aufbereitung sich die Angaben zur Klassischen Testtheorie lediglich auf die Kategorie Wissen beziehen (s. ausführlich Kapitel 6.5.1), in der die Antwortvariante „weiß nicht" der Kategorie „falsch" zugeordnet wurde und somit ausschließlich tatsächlich vorhandenes Wissen beschrieben wurde.

Für die Skalen Begabung, Charakteristika bei hoher Begabung und Förderung bei hoher Begabung zeigten sich in Pilotstudie 2 folgende Ergebnisse im Überblick[90]:

[89] Version 4.1-4 (2022).

[90] Die ausführlichen Ergebnisse für alle einzelnen Items befinden sich in Anhang 1.2 (Kapitel 3.1.2, 3.2.2 und 3.3.2); Berechnungen erfolgten mit der Software JASP (Version 0.16.3, JASP Team (2022)).

Skala	Item-schwierigkeit	Item-Rest-Korrelation	ω - Reliabilität
Begabung (28 Items)	.33 .02 - .83	.01 - .60	.82 [.76 - .87]
Charakteristika bei hoher Begabung (18 Items)	.42 .10 - .69	.20 - .81	.94 [.92- .96]
Förderung bei hoher Begabung (13 Items)	.52 .01 - .96	-.18 - .56	.76 [.69 - .83]

Tabelle 7: Ergebnisse Wissenstest Pilotstudie 2

Zunächst ist erkennbar, dass sich die Reliabilitäten der drei Skalen alle im zufriedenstellenden bis sehr guten Bereich bewegen. Zudem zeigt sich, dass insbesondere für die Skalen Begabung und Förderung bei hoher Begabung die Itemschwierigkeiten insgesamt eine sehr gute Bandbreite aufzeigen. Da für diesen Wissenstest eine Differenzierung über das gesamte Spektrum an Items mit hoher und niedriger Schwierigkeit wünschenswert ist, ist es von Vorteil, wenn die Items über ein Spektrum von .05 - .95 verteilt sind (Kelava & Moosbrugger, 2020b). Dies trifft mit leichter Unter- bzw. Überschreitung auf die beiden genannten Skalen zu, während bei der Skala Charakteristika bei hoher Begabung die Itemschwierigkeiten noch besser verteilt sein könnten. Hier fehlten insbesondere leichtere Items. Die mittlere Itemschwierigkeit der Skala Begabung liegt etwas unterhalb des optimalen Wertes von .50 (ebd.), offensichtlich sind die Items eher schwer. Dies steht in Einklang mit den Befunden von Heyder und Kolleg*innen (2018).

Die Item-Rest-Korrelation gibt an, wie das entsprechende Item mit der Skala bestehend aus den restlichen anderen Items korreliert. Dies wird auch als Trennschärfe bezeichnet (Kelava & Moosbrugger, 2020b). Eine höhere Korrelation bzw. Trennschärfe (optimalerweise zwischen .4 und .7) deutet an, dass das entsprechende Item ähnlich differenziert wie der Gesamttest (ebd.). Items mit einer Trennschärfe nahe Null (positiv oder negativ) weisen weniger Differenzierung zwischen Personen mit hohem bzw. niedrigem Testwert auf und sind daher – aus empirischer Sicht – eher ungeeignet für die betreffende Skala. Für keine der untersuchten Skalen in Pilotstudie 2 liegen alle Items innerhalb der optimalen Werte bezüglich ihrer Item-Rest-Korrelation (Trennschärfe), eine entsprechende Veränderung / Löschung von Items ist somit notwendig. Relevant sind dafür jedoch auch die Ergebnisse der Analysen aus der Modellierung über die IRT.

Im Unterschied zu den berichteten Ergebnissen der KTT wurde in den Analysen der IRT die Kategorie „weiß nicht“ durch die Verwendung eines Modells für nominalskalierte Variablen

berücksichtigt. Innerhalb der IRT wurde zur Angabe der Reliabilität der EAP[91]-Koeffizient berechnet. Wie aus der folgenden Tabelle ersichtlich, war dieser ebenfalls bei allen drei Skalen in einem sehr guten Bereich. Die Itemschwierigkeit wird im Rahmen der IRT ebenfalls berechnet. Die entstehenden Werte liegen dabei in der Regel oberhalb (schwierigere Items) und unterhalb (einfachere Items) der Null (Schmidt-Atzert & Amelang, 2012). Für die Items der in Pilotstudie 2 untersuchten Skalen zeigten sich Unterschiede in den Itemschwierigkeiten, jedoch war für die meisten Skalen eine Tendenz zur geringeren Itemschwierigkeit erkennbar. Dies mag daran liegen, dass aufgrund des z.T. geringen **Wissens** (s. Ergebnisse Kapitel 7.1) von den Proband*innen häufig die treffende Einschätzung des „weiß nicht" vorgenommen wurde, welches über die Nominalskalierung in die Berechnungen einfloss und die Itemschwierigkeit im Rahmen der IRT entsprechend beeinflusste.

Skala	Itemschwierigkeit	EAP - Reliabilität
Begabung (28 Items)	.166 -1.85 - 2.49	.90
Charakteristika bei hoher Begabung (18 Items)	-0.10 -1,37 - 0.75	.91
Förderung bei hoher Begabung (13 Items)	-.3.42 -33.62 – 1.80	.90

Tabelle 8: Ergebnisse Wissenstest Pilotstudie 2 / IRT

Gleichzeitig sind vereinzelte Items vorhanden (z.B. bei Förderung bei hoher Begabung), deren Itemschwierigkeit weit außerhalb der anderen bzw. üblichen Werte der Skalen liegen[92]. Diese Items sollten ersetzt bzw. entfernt werden.

Zusammenfassend zeigt sich für beide Ergebnisse, sowohl aus der Klassischen Testtheorie (KTT, nur Wissen) als auch aus der IRT, dass trotz guter bis sehr guter Reliabilitätskoeffizienten Anpassungen für alle drei Skalen aufgrund diverser nicht zufriedenstellender Itemparameter aus IRT und KTT nötig sind. Zudem ergab sich eine Notwendigkeit zur Kürzung der Skalen auch unter Berücksichtigung der Vielzahl der Instrumente, die für diese Datenerhebung relevant waren.

Für die Auswahl der zu streichenden bzw. zu verändernden Items spielen jedoch auch inhaltliche Aspekte eine Rolle. Dies kann einerseits dazu führen, dass es unter Umständen

[91] Die EAP-Reliabilität wird als Varianzverhältnis zwischen dem EAP-Schätzer (also der modellbasierten Schätzung) und der wahren Varianz geschätzt (Rose, 2020).
[92] Die ausführlichen Tabellen mit Informationen zu einzelnen Items s. Tabellen 1.2.15, 1.2.19 und 1.2.23 in Anhang 1.2.

angebracht sein kann, auch Items mit weniger optimaler Trennschärfe in der Skala zu behalten, obwohl diese rein empirisch nicht haltbar sind (Kelava & Moosbrugger, 2020b). Andererseits können auch rein inhaltliche Aspekte zur Veränderung / Streichung von Items führen. So sind Anpassungen der Facette *Begabung* auch darin begründet, dass Heyder et al. (2018) ihren Wissenstest einerseits auf kognitive (akademische) Begabung reduzieren und andererseits dabei ein eindimensionales Verständnis von Begabung fokussieren, in welchem hohe Begabung durch hohe Intelligenz beschrieben wird[93]. Beides sollte für das abgefragte **Wissen** im Rahmen des Modells zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung jedoch weniger eingeschränkt sein, so dass der Wissenstest entsprechend adaptiert und ergänzt wurde. Aussagen, die aus einem mehrdimensionalen Verständnis von Begabung heraus nicht mehr als „falsch" zu bewerten waren, u. a. z.B. bezüglich der Identifizierung, wurden entsprechend gestrichen (Items w_ab_25 – w_ab_28[94]). Insgesamt wurden aus der Skala Begabung 15 Items aus empirischen und inhaltlichen Gründen entfernt. Die restlichen 13 Items wurden auf zwei Ebenen umformuliert: (1) Wie bereits in Kapitel 3.1.2 erläutert, wird durch den Begriff „hochbegabt" ebenfalls häufig die eindimensionale Auffassung eines IQ>130 mit hoher Begabung in Verbindung gebracht. Um dies zu vermeiden, wurde die etwas allgemeinere und weniger ‚vorbelastete' Formulierung ‚hohe Begabung' verwendet. (2) Zusätzlich wurden die Items auf die inzwischen vorliegende Formulierung der Fragen von Heyder et al. (2018) in deutscher Version angepasst, da bisher eine übersetzte Version zum Einsatz kam. Schließlich wurden drei weitere Items hinzugefügt, die inhaltlich noch die Begriffe „Intelligenz" und „Leistung" in den Test mit aufnahmen, um diesen zu ergänzen. Die Relevanz beider Begrifflichkeiten in Bezug auf hohe Begabung wurde in Kapitel 3.1.2 bzw. 3.3.3 dargelegt.

Die Skala Charakteristika bei hoher Begabung wurde lediglich um zwei Items gekürzt (w_ch_6 und w_ch_15). Beide wiesen für diese Skala eine eher niedrige Trennschärfe auf und waren inhaltlich unpräzise. Die weiteren 16 Items blieben Teil der Skala, wobei auf beiden inhaltlichen Ebenen dieselben Anpassungen vorgenommen wurden, die bereits für die Skala Begabung beschrieben wurden.

Bei der Skala Förderung bei hoher Begabung handelte es sich um eine eigenständig erstellte Skala aus 13 Items. Aufgrund der empirischen Ergebnisse wurden w_bf_9 (negative Item-Rest-

[93] Heyder et al. (2018) bezogen sich dabei auf die Definition von Terman aus dem Jahre 1925, gemäß der hohe Begabung dann vorliegt, wenn der Intelligenz-Test-Score zwei Standardabweichungen über dem Durchschnitt liegt.
[94] s. Skalenhandbuch Pilotstudie 2 (Anhang 1.2, Kapitel 3.1.1).

Korrelation) und das Item w_bf_2 (Ausreißer, niedriger Wertes der Itemschwierigkeit bei IRT) aus der Skala entfernt. Außerdem wurden aufgrund einer inhaltlichen Neuorientierung außer den Items w_bf_8 und w_bf_12 alle restlichen nun verbliebenen neun Items ebenfalls entfernt und durch sechs neu formulierte Items ersetzt, so dass eine Skala aus acht Items entstand. Die sechs neu formulierten Items adressierten inhaltlich vorrangig Aussagen, die sich auf empirische Ergebnisse aus der Begabungsforschung bezogen, wie z. B. das neue Item w_bf_3: „Frühe Einschulung hat emotionale oder soziale Probleme zur Folge“ als Beispiel für eine falsche Aussage oder Item w_bf_4: „Das Überspringen einer Klasse für entsprechend geeignete Schüler*innen wirkt sich positiv auf die Leistungsentwicklung aus“ als Beispiel für eine richtige Aussage.

In Pilotstudie 3 wurden die nun reduzierten Skalen zur Begabung (16 Items), zur Charakteristika bei hoher Begabung (16 Items) und zur Förderung bei hoher Begabung (8 Items) noch um zwei Skalen, die die Facette *Beratung* abbilden sollten, ergänzt. Für die Skala Beratungswissen wurden Items aus dem Wissenstest von Bruder (2017b) entnommen und adaptiert. Bei Bruder handelt es sich um einen Multiple Choice Test. Um den Wissenstest in die bisherige Form der 3-stufigen Antwortskala anzupassen, wurde die übergeordnete Fragestellung der Items beibehalten, die möglichen Antworten sollten jedoch einzeln hinsichtlich ihrer Richtigkeit eingeschätzt werden. Es wurden drei übergeordnete Fragen mit jeweils 4 Items übernommen, die Skala Beratungswissen enthielt somit 12 Items.

Übergeordnete Frage	*Welche Vorteile bietet die Technik des aktiven Zuhörens?*
Beispielitem (von 4)	Man kann prüfen, ob man die Gefühle des anderen richtig wahrnimmt.
Übergeordnete Frage	*Was ist eines der wichtigsten Ziele im Beratungsgespräch?*
Beispielitem (von 4)	Das Problem definieren.
Übergeordnete Frage	*Weshalb ist es so wichtig, dass die zu beratende Person sich selbst verantwortlich fühlt?*
Beispielitem (von 4)	Weil die Verantwortung für das eigene Denken, Fühlen und Handeln immer bei der Person selbst bleibt.

Tabelle 9: Beispielitems Wissenstest Facette *Beratung*

Wie in Kapitel 3.2.1 erläutert, erfolgt im Kontext hoher Begabung zuweilen eine Beratung unter Hinzunahme der Beratungslehrkraft und/oder Schulpsycholog*innen. Neben dem Wissen über allgemeine Beratung und Beratungstechniken erschien es deshalb notwendig, den Bereich der möglichen (Beratungs-)Ressourcen bzw. der rechtlichen Gegebenheiten von

schulischer Beratung zu erheben. Dazu wurde die Skala Beratungsressourcen entworfen. Sieben Items dieser Skala wurden aus dem BilWiss2.0 (Leutner et al., 2020) zu den Bereichen schulische Beratung und Schulrecht entnommen und adaptiert, die sich jeweils auf Beratungslehrkräfte und schulrechtliche Belange bezüglich Beratung bezogen. Diese wurden bereits im Format „trifft zu“ bzw. „trifft nicht zu“ erhoben und waren zu je einem Themenbereich gruppiert. Zudem wurden vier weitere eigene Items hinzugefügt, die die Schulpsycholog*innen als mögliche Beratende mitberücksichtigten. Die Skala Beratungsressourcen zur Facette *Beratung* umfasste somit 11 Items.

Übergeordnete Frage	*Beurteilen Sie folgende Aussagen über das Schulrecht auf ihre Richtigkeit:*
Beispielitem (von 3)	Schulische Beratung zählt zu den dienstlichen Pflichten einer jeden Lehrkraft.
Übergeordnete Frage	*Welche Aussagen treffen auf die schulische Beratung zu?*
Beispielitem (von 4)	Für die Schullaufbahnberatung sind die Beratungslehrkräfte verantwortlich.
Übergeordnete Frage	*Welche der folgenden Aussagen zu den Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen der schulpsychologischen Beratungsstelle und der Beratungslehrkraft sind zutreffend?*
Beispielitem (von 4)	Allein die Schulpsychologische Beratungsstelle hat die Befugnis, Testverfahren (z. B. Intelligenztests, Motivationstests, usw.) durchzuführen.

Tabelle 10: Beispielitems Wissenstest Facette *Beratung*

Auch nach der Pilotstudie 3 wurden die Ergebnisse sowohl unter Berücksichtigung der Kategorie Wissen über die KTT als auch über eine IRT-Modellierung als nominal skaliertes Modell ausgewertet. Zunächst werden wieder die Ergebnisse der KTT dargestellt:

Skala	Itemschwierigkeit	Item-Rest-Korrelation	ω - Reliabilität
Begabung (16 Items)	.28 .08 - .80	.06 - .42	.59 [.45 - .73]
Charakteristika bei hoher Begabung (16 Items)	.39 .24 - .62	.42 - .79	.92 [.90- .95]
Förderung bei hoher Begabung (8 Items)	.42 .22 - .74	.25 - .64	.79 [.72 - .86]
Beratungswissen (12 Items)	.54 .04 - .94	.11 - .53	.66 [.55 - .76]
Beratungsressourcen (11 Items)	.32 .06 - .72	.09 - .45	.64 [.72 - .86]

Tabelle 11: Ergebnisse Wissenstest Pilotstudie 3[95]

[95] s. ausführlich Anhang 1.3, Kapitel 3.

Für die Skala der Begabung zeigte sich, dass die Reduzierung der Items für die Daten aus der Pilotstudie 2 eine Senkung des Mittelwerts der Itemschwierigkeit zur Folge hatte, was bedeutet, dass die durchschnittliche Itemschwierigkeit gestiegen ist. Die Range der Itemschwierigkeit ist dennoch in einem sehr guten Bereich, auch der Maximalwert der Trennschärfe hat sich verbessert. Möglicherweise liegt die höhere Itemschwierigkeit an einem geringeren Anteil von Studierenden, die ein Seminar zur Begabungsförderung belegt hatten und an der großen Zahl von Erstsemestern in der Stichprobe. Als problematisch zeigte sich hingegen die interne Konsistenz, die mit einem Wert von ω = .59 für einen Wissenstest nicht zufriedenstellend ist.

Die im Vergleich zur Pilotstudie 2 erhöhte durchschnittliche Itemschwierigkeit (indiziert durch einen niedrigeren Durchschnittswert) zeigte sich auch bei den beiden anderen Skalen (Charakteristika bei hoher Begabung und Förderung bei hoher Begabung), was für die angedeutete Erklärung bezüglich der Stichprobe sprechen würde. Insbesondere die Skala zur Förderung bei hoher Begabung scheint auch von der inhaltlichen Neuausrichtung der Items profitiert zu haben, sowohl die Grenzwerte der Trennschärfe als auch der Reliabilitätskoeffizient wiesen adäquatere Werte auf als noch in der Pilotstudie 2. In diesem Fall könnte eine Erhöhung der Itemschwierigkeit auch mit der eher empirischen Ausrichtung der Aussagen einhergehen, da diese für Lehrkräfte oder Studierende schwieriger einzuschätzen sein mögen als theoretische Aussagen bezüglich der Definition der Fördermaßnahmen (ursprüngliche Ausrichtung). Auch die Trennschärfe der Skala Charakteristika bei hoher Begabung hat sich verbessert, bei fast gleichbleibendem Reliabilitätskoeffizienten. Zusammenfassend ergab sich unter Berücksichtigung der Ergebnisse der KTT zunächst keine Notwendigkeit der Veränderung für die beiden Skalen Charakteristika und Förderung bei hoher Begabung, jedoch steht die Berücksichtigung der Ergebnisse aus der IRT-Modellierung mit Hinzunahme der „weiß nicht“ Kategorie noch aus. Zunächst werden jedoch die Ergebnisse für die in Pilotstudie 3 erstmals verwendeten Skalen Beratungswissen und Beratungsressourcen analysiert.

Wie in der Tabelle 11 erkennbar, lagen die Itemschwierigkeiten für die Skala Beratungswissen sowohl bei den Grenzwerten als auch beim Mittelwert in einem sehr guten Bereich. Für die Skala Beratungsressourcen galt dies etwas eingeschränkt auch für die Grenzwerte, wobei am Mittelwert und dem Maximalwert erkennbar war, dass es sich tendenziell eher um schwierige Items handelt. Die Trennschärfe für beide Skalen wiesen einen zu geringen Bereich auf und auch die Reliabilitätskoeffizienten waren für einen Wissenstest wenig zufriedenstellend. Wurden jedoch beide Skalen zusammengelegt, so konnte der Reliabilitätskoeffizient auf ω =.69

erhöht werden. Da auch für diese Skalen im Rahmen der Itemreduktion in Hinblick auf die Gesamterhebung eine Veränderung nach der Pilotierung vorgesehen war, ergaben sich somit in den Ergebnissen der KTT erste Hinweise darauf, eine gemeinsame Skala mit reduzierter Itemzahl zu verwenden.

Zunächst werden im angekündigten zweiten Schritt die Ergebnisse der IRT-Modellierung präsentiert und besprochen:

Skala	Itemschwierigkeit	EAP - Reliabilität
Begabung (16 Items)	-0.188 -2.30 – 1.36	.82
Charakteristika bei hoher Begabung (16 Items)	-0.259 -1.78 - 0.60	.90
Förderung bei hoher Begabung (8 Items)	-0.848 -2.10 – 0.74	.81
Beratungswissen (12 Items)	-2.806 -12.69 – 2.80	.82
Beratungsressourcen (11 Items)	-0.951 -5.17 – 1.41	.84

Tabelle 12: Ergebnisse Wissenstest Pilotstudie 3 / IRT[96]

Für die drei bereits nach Pilotstudie 2 angepassten Skalen waren erneut sehr gute Reliabilitätskoeffizienten erkennbar. Gleichzeitig zeigten auch die Mittelwerte und Grenzwert eine angemessene Range, ohne Ausreißer, wie dies noch in Pilotstudie 2 der Fall war. Auch die beiden Skalen Beratungswissen und Beratungsressourcen wiesen sehr gute Reliabilitätskoeffizienten auf. Gleichzeitig zeigte sich bezüglich der Itemschwierigkeiten, dass einzelne Items außerhalb des üblichen Wertebereichs lagen und somit entfernt bzw. ersetzt werden sollten.

Zusammenfassend kann für die drei Skalen Begabung, Charakteristika bei hoher Begabung und Förderung bei hoher Begabung festgehalten werden, dass sie im Rahmen der Überprüfung durch die IRT-Modellierung innerhalb der in Pilotstudie 3 vorliegenden Daten geeignet scheinen, in der vorliegenden Form übernommen zu werden. Die Hinweise der KTT auf eine möglicherweise problematische interne Konsistenz innerhalb der Skala Begabung wurden zur Kenntnis genommen, jedoch unterliegen diese in ihrer Aussagekraft der beschriebenen Limitierung, da für diese Berechnungen die „weiß nicht"-Kategorie nicht berücksichtigt wurde. Aus diesem Grund wurden die Ergebnisse der KTT ausschließlich in den beiden Pilotstudien

[96] s. ausführlich Anhang 1.3, Kapitel 3.

betrachtet, um unterstützende Hinweise zu den getesteten Skalen zu bekommen, und bei der finalen Betrachtung für dieses Kapitel zunächst nicht berücksichtigt.

Die beiden Skalen Beratungswissen und Beratungsressourcen wurden aufgrund der Hinweise aus der KTT und der IRT-Modellierung noch einmal überarbeitet. Dabei wurde aus empirischen und inhaltlichen Überlegungen sowie aus Gründen der Ökonomie der Gesamterhebungszeit die Zahl der Items reduziert und zur Skala Beratung zusammengefasst. Diese, bestehend aus nunmehr 12 Items, umfasst acht Items aus der ursprünglichen Skala Beratungswissen und vier Items aus der Skala Beratungsressourcen.

Der finale Wissenstest zur Abbildung der Dimension **Wissen** mit den Facetten *Begabung*, *Charakteristika bei hoher Begabung*, *Förderung bei hoher Begabung* und *Beratung* bestand somit aus vier Skalen, je eine Skala pro Facette. Die Skalen wurden erneut in einem deskriptiven Modus[97] und der IRT als nominales Modell nach Bock (1972) ausgewertet. Wie in folgender Tabelle erkennbar, zeigten sich im Modell ausreichende bis sehr gute EAP-Reliabilitätskoeffizienten für die einzelnen Skalen, hier mit Beispielitems dargestellt.

Skala	Beispielitems	Item-schwierigkeit	EAP Reliabilität
Begabung	Es gibt wenige Kinder und Jugendliche mit hoher Begabung, die in der Schule nicht so gut sind.	-0.264 -1.81 – 0.80	.81
	Die Zahl von Mädchen und Jungen mit hoher Begabung ist ungefähr gleich.		
Charakteristika bei hoher Begabung	Kinder und Jugendliche mit hoher Begabung sind im Vergleich zu durchschnittlich begabten Kindern und Jugendlichen emotional unreifer.	0.042 - 0.69 – 0.60	.90
	Kinder und Jugendliche mit hoher Begabung haben im Vergleich zu durchschnittlich begabten Kindern und Jugendlichen ähnlich viele Freunde.		
Förderung bei hoher Begabung	Frühe Einschulung hat emotionale oder soziale Probleme zur Folge.	-5.558 -38.55 – 1.07	.72
	Die Teilnahme an Enrichmentprogrammen begünstigt die intellektuelle Entwicklung.		

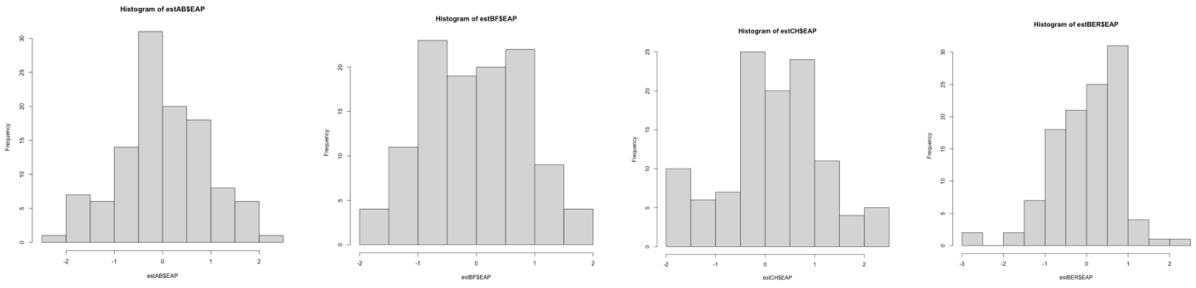
[97] s. Kapitel 6.4.1 und Kapitel 7.1; für die abschließende Einschätzung zur Operationalisierung wurden jedoch lediglich die Ergebnisse der IRT-Modellierung betrachtet, da diese für die Überprüfung der Haupthypothese herangezogen werden.

Beratung	Fragestellung Vorteile aktives Zuhören: Man kann das Gespräch dadurch gut strukturieren.	-4.687 -47.76 – 1.31	.68
	Fragestellung Aufgabenschwerpunkte: Allein die Schulpsychologische Beratungsstelle hat die Befugnis, Testverfahren (z.B. Intelligenztests, Motivationstests usw.) durchzuführen.		

Tabelle 13: Ergebnisse Wissenstest final / IRT

Die Itemschwierigkeiten der Skala Begabung zeigten eine ausreichende Varianz und befanden sich im Durchschnitt marginal im etwas einfacheren Bereich. Eine Erklärung dafür könnte, wie bereits weiter oben beschrieben, die Hinzunahme der Option „weiß nicht“ sein, die die Itemschwierigkeit senkt, wenn diese Antwortoption nicht als „falsch“ interpretiert wird, was häufig der Fall ist. Die Itemschwierigkeiten für die Skala Charakteristika bei hoher Begabung lagen im Schnitt im mittleren Schwierigkeitsbereich, allerdings war die Varianz nicht allzu ausgeprägt. Als problematisch erwiesen sich – im Gegensatz zu den Ergebnissen von Pilotstudie 3 – die Skalen Förderung bei hoher Begabung und Beratung. Beide wiesen bei der Itemschwierigkeit einen außergewöhnlich niedrigen Minimalwert auf, der jeweils von einem extremen Ausreißer-Item verursacht wurde[98].

Ein Vergleich der vier Histogramme der errechneten Persönlichkeitsparameter[99] zeigt, dass eine annähernde Normalverteilung dieser Parameter für alle vier Skalen gegeben ist, wobei sich die Verteilung für die Skala Beratung leicht linksschief darstellt.



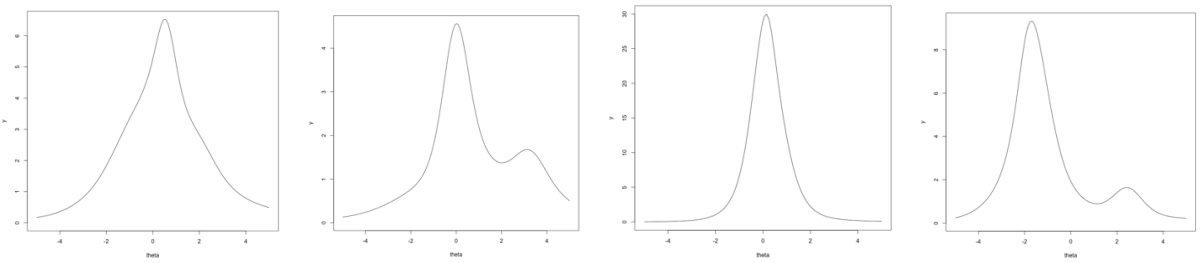
Skala Begabung Skala Förderung Skala Charakteristika Skala Beratung

Abbildung 22: Verteilungsdiagramme Persönlichkeitsparameter **Wissen**

[98] Es handelt sich dabei um das Item w_bf_7 in der Skala Förderung bei hoher Begabung und w_be_7 innerhalb der Skala Beratung. Eine ausführliche Übersicht über die Itemschwierigkeiten sämtlicher Items findet sich in Anhang 1.4 (Tabellen 1.4.65, 1.4.69, 1.4.75 und 1.4.79.

[99] Beim angewandten MML-Schätzverfahren liegt die Annahme einer Normalverteilung der Persönlichkeitsparameter (PP) zugrunde, somit ist die Betrachtung der Ausprägung der Normalverteilung relevant. Ausführliche Beschreibung der Berechnung des PP s. Kapitel 6.5.1.

Die Testinformation in der IRT beschreibt nach Lohse-Bossenz et al. (2015) die Information, die ein Test bezüglich eines bestimmten Wissensniveaus bereitstellt, und je mehr Information vorhanden ist, desto niedriger sei der Messfehler für die Personeninformationen an dieser Stelle einzuschätzen. Häufig sinke diese Informationskurve nach außen hin ab, da es an den randständigen Stellen weniger Items gebe, die sehr hohes bzw. niedriges Wissen unterscheiden können (ebd.). Vergleicht man die vier entstandenen Informationskurven für die Daten der finalen Erhebung, so ist erkennbar, dass alle vier Testteile Informationen für eine zufriedenstellende bis gute Bandbreite an Wissensniveaus bereitstellten und wie häufig gegeben, in den äußeren Bereichen absanken. Dabei war die Testinformation für die Skala Charakteristika etwas eingeschränkter, was sich auch im etwas engeren Intervall der Itemschwierigkeiten zeigte.



Skala Begabung Skala Förderung Skala Charakteristika Skala Beratung

Abbildung 23: Testinformationskurven **Wissen** IRT

Somit ergab sich Handlungsbedarf für die Skalen Förderung bei hoher Begabung und Beratung, da sie Ausreißer im Bereich der Itemschwierigkeiten aufwiesen, auch wenn die Reliabilitätskoeffizienten und die Schaubilder zufriedenstellende bis gute Ausprägungen der Skalen aufzeigten. Wurden die jeweiligen Items der genannten Skalen entfernt, veränderten sich Itemschwierigkeit und Reliabilitätskoeffizient folgendermaßen:

Skala	Itemschwierigkeit	EAP-Reliabilität
Förderung bei hoher Begabung	-0.899 -3.73 – 1.24	.72
Beratung	-1.160 -6.37 – 1.30	.70

Tabelle 14: Ergebnisse **Wissen** *Förderung* und *Beratung* nach Itemausschluss

Bezüglich der Skala Förderung bei hoher Begabung führte diese Veränderung zu einer guten Range der Itemschwierigkeiten bei gleichbleibendem Reliabilitätskoeffizienten. Auch die beiden Schaubilder zeigen, dass sich sowohl die Verteilung der Persönlichkeitsparameter als auch

die Testinformation der reduzierten Skala marginal veränderte, jedoch ebenfalls zufriedenstellenden Ausprägungen aufwiesen.

Abbildung 24: Verteilungsdiagramm Persönlichkeitsparameter und Testinformation Förderung ohne Item w_bf_7

Somit wurde für die weiteren Berechnungen die Skala Förderung bei hoher Begabung um ein Item reduziert und bestand nunmehr aus sieben Items.

Auch die Range der Itemschwierigkeiten der Skala Beratung wurde wesentlich verkleinert, wobei sich jedoch nun ein zweites Item (w_be_5), welches zunächst in der Gesamtskala im üblichen Bereich der Itemschwierigkeiten zu finden war (-3.154), als marginaler Ausreißer zu den restlichen Items präsentierte, wenn auch mit weit weniger Abstand als das entfernte Item w_be_7. Der Reliabilitätskoeffizient konnte durch die Entfernung des Items w_bf_7 auf .70 erhöht werden. Die Auswirkungen auf die Verteilung der Persönlichkeitsparameter und die Testinformation gestaltete sich folgendermaßen:

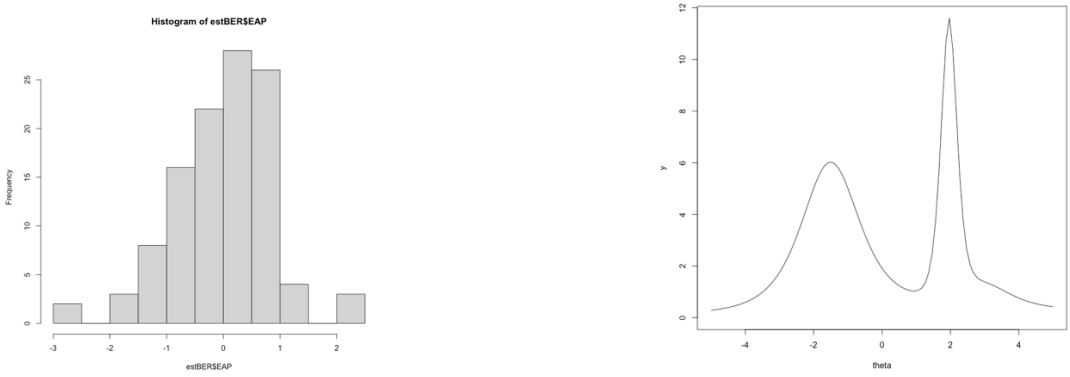


Abbildung 25: Verteilungsdiagramm Persönlichkeitsparameter und Testinformation Förderung ohne Item w_be_7

Die Verteilung der Persönlichkeitsparameter zeigte sich weniger linksschief und die Testinformationskurve zeigte eine Verschiebung der Schwerpunkte, jedoch immer noch eine

angemessene Informationsbreite. Eine Löschung des Items w_be_5 war an dieser Stelle nicht notwendig, da sich der Abstand desselben zu den anderen Items in einem tolerierbaren Bereich hielt und dieses Item wesentliche inhaltliche Relevanz besaß. Es stellte nach Streichung des Items w_be_7 das einzige Item in dieser Kategorie mit „richtiger“ Aussage dar. Somit wurde für die weiteren Berechnungen die Skala Beratung um ein Item (w_be_7) reduziert und bestand nunmehr aus 11 Items.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der entworfene Wissenstest mit den drei nominalen Antwortkategorien nach Entfernung je eines Items der Skalen Förderung bei hoher Begabung und Beratung ein reliables Instrument darstellt, welches sich eignet, um die persönlichen Fähigkeiten in Bezug auf das **Wissen** über hohe *Begabung*, *Charakteristika bei hoher Begabung*, *Förderung bei hoher Begabung* und *Beratung* mit Hilfe eines Persönlichkeitsparameters abzubilden. Im Kapitel 6.5.1 wird ausführlich erläutert, wie die Modellierung mit nominalen Variablen durchgeführt wurde und wie der entsprechende Persönlichkeitsparameter pro Skala errechnet wurde. Ergebnisse zur Validität des Wissenstests mit seinen vier Skalen werden im Kapitel 6.6.5 berichtet.

6.3.2 Dimension Einstellungen und Überzeugungen

Einstellungen und Überzeugungen werden als unterschiedliche Konstrukte aufgefasst und dementsprechend unterschiedlich operationalisiert (vgl. ausführliche Darstellung in Kapitel 4.4). Sie werden daher in diesem Kapitel separat betrachtet.

6.3.2.1 Überzeugungen zu hoher Begabung

Lehrkräfte unterscheiden sich in ihren Überzeugungen, was unter hoher Begabung zu verstehen ist (u. a. Endepohls-Ulpe & Ruf, 2005; Kiso, 2020; Rothenbusch, 2016; s. a. Kapitel 3.3.3). Einerseits liegen bisher wenig systematische Untersuchungen zum Begabungsverständnis von Lehrkräften vor (Rothenbusch, 2016; Schroth & Helfer, 2009), andererseits ist klar, dass die vorhandenen persönlichen Überzeugungen von Lehrkräften über die Struktur hoher Begabung eine Relevanz für deren Handlungsentscheidung besitzen (Rothenbusch, 2016; Kiso, 2020; s. a. Kapitel 3.3.3). Somit müssen sie im Rahmen des Modells zur Beratung von Grundschüler*innen bei hoher Begabung erfasst werden (s. a. Kapitel 4.1 bzw. 4.4.2).

Untersuchungen zu Überzeugungen bei hoher Begabung liegen sowohl aus qualitativer Forschung (z. B. Kiso, 2020) als auch aus quantitativer Forschung (z. B. Rothenbusch, 2016; Schroth & Helfer, 2009) vor. Schroth & Helfer (2009) arbeiteten dabei mit einem Fragebogen, den sie selbstständig in mehreren Schritten entwickelt hatten. Die Befragten sollten einerseits den Grad ihrer Zustimmung zu in der Literatur bestehenden Beschreibungen von Begabung angeben, andererseits auch Faktoren, die bei hoher Begabung in Betracht gezogen werden sollten, über ein Positionsranking bewerten. Dabei zeigte sich eine hohe Verunsicherung seitens der Proband*innen in Bezug auf die verschiedenen theoretischen Konzepte, die jeweils alle Definitionen akzeptierten, auch wenn diese sich unterschieden. Somit scheint es problematisch, Lehrkräfte in Bezug auf vorhandene Beschreibungen von Begabung zu befragen, und gleichzeitig relevant, zu überprüfen, zu welcher Vorstellung von Begabung Lehrkräfte neigen, wenn sie keine theoretischen Konzepte vorgelegt bekommen.

Dies versuchte Rothenbusch (2016) in ihrer Studie aufzugreifen. Wie bereits in Kapitel 3.3.3 beschrieben, untersuchte sie die Überzeugungen von Lehrkräften zu hoher Begabung anhand acht theoretisch ausgewählter Dimensionen in Anlehnung an Subotnik et al. (2011, 2012), die teilweise bipolar ausgerichtet waren und empirisch nachgewiesen werden konnten. Rothenbusch (2016) untersuchte die Struktur der Überzeugungen zu hoher Begabung in verschiedenen Gruppen. Als problematisch erwies sich, dass strenge Messinvarianz nur zum Teil gegeben war. Dies wurde dahingehend gedeutet, dass die Gruppen möglicherweise ein unterschiedliches Verständnis bezüglich einzelner Items aufwiesen bzw. diese Items unterschiedliche Assoziationen bei den Proband*innen auslösten. Es scheinen also diverse Interpretationsmöglichkeiten der Bedeutung einzelner Items vorzuliegen. Zudem konnte sie eine hohe Varianz in den erhobenen Daten finden, was andeutet, dass die Überzeugungen von Lehrkräften zu hoher Begabung hohe Diversität aufweisen, deren Ursache[100] offen bleibt.

Dies mag dazu führen, dass es nicht unproblematisch ist, in einer Datenerhebung zur Untersuchung der Überzeugungen zum Konstrukt hoher Begabung auf vorhandene Definitionen von Begabung zu rekurrieren (Schroth & Helfer, 2009). Gleichzeitig konnte Rothenbusch (2016) zeigen, dass sich theoretisch postulierte Dimensionen abbilden lassen, sich jedoch durchaus unterschiedliche Interpretationen von Items innerhalb einer Dimension ergeben.

[100] Rothenbusch (2016) postulierte als mögliche Gründe, dass (1) verschiedene Begabungsbeschreibungen existieren, die nicht konform mit den aktuellen theoretischen Konzeptionen seien, (2) eine Irritation über die Bedeutung des Begriffs Begabung vorliege oder (3) die Überzeugung, dass bezüglich der Konzeption von Begabung fast alles möglich sei.

Aus diesem Grund wurde für die vorliegende Studie ein eigenes Instrument entwickelt. In Anlehnung an die Untersuchung von Rothenbusch (2016) wurden dabei ebenfalls Dimensionen vorgegeben, die, wie in Kapitel 3.3.3 ausführlich auch über ein Schaubild (Abbildung 12) dargestellt, aus theoretischen und empirischen Gesichtspunkten entwickelt wurden. Um die gesamte Erhebung nicht zu lange zu gestalten und in dem Versuch, Interpretationsmöglichkeiten von Items einzuschränken, wurde jede Dimension über eine 5-stufige, bipolare Single-Item-Skala operationalisiert.

Dimension	Pole	
Dimensionalität	Begabung wird durch Intelligenz bestimmt.	Begabung wird durch mehrere Faktoren (z. B. Motivation, Familie, Intelligenz,…) bestimmt
Veränderbarkeit	Begabung ist eine stabile, unveränderbare Eigenschaft.	Begabung ist eine dynamische, veränderbare Eigenschaft.
Dependenz	Begabung ist genetisch bestimmt.	Begabung ist durch die Umwelt, in der jemand aufwächst, bestimmt.
Beschaffenheit	Begabung zeigt sich vorwiegend in Intelligenz.	Begabung zeigt sich in Leistung.
Spannbreite	Begabung bezieht sich ausschließlich auf kognitive Fähigkeiten.	Begabung schließt vielfältige Fähigkeiten ein.
Träger*innen	Jede(r) ist begabt.	Einzelne Menschen sind begabt.
Spezifität	Begabung ist allgemein und beeinflusst übergreifend alle Fähigkeitsbereiche.	Begabung ist spezifisch und beeinflusst einzelne Fähigkeitsbereiche.
Bezugsnorm	Begabung wird im Vergleich von Fähigkeiten innerhalb der Person sichtbar.	Begabung wird im Vergleich mit Fähigkeiten anderer sichtbar.

Abbildung 26: Items bipolarer Fragebogen / **Überzeugungen** *Begabung*

Das vorliegende Instrument zur Überprüfung der **Überzeugungen** zur *Begabung* beinhaltet entsprechend der Ausführungen in Kapitel 3.3.3 acht Dimensionen von Begabung. Die vorliegende Operationalisierung über bipolare Single-Items verhindert jedoch die Möglichkeit, die Reliabilität in Form interner Konsistenz zu überprüfen (Beierlein et al., 2014, Rost et al., 2008). Bei Single-Item-Skalen ist die Messung der Reliabilität über ein Test-Retest-Verfahren möglich. Dazu werden längsschnittliche Daten benötigt, über die Korrelationen zwischen den beiden

Messzeitpunkten berechnet werden können (Rost et al., 2008). Dies ist für die vorliegenden Daten nicht möglich, da es sich nicht um längsschnittlichen Daten handelt.

Und auch wenn es Rost und Kolleg*innen gelungen ist, durch Vergleich mit einer Multi-Item-Skala für ihre Single-Item-Skala bezüglich schulfachbezogenem Interesse von Schüler*innen zu zeigen, dass diese Fragestellung in ihrer untersuchten Stichprobe von rund 400 Schüler*innen mit einer Single-Item-Skala erhoben werden kann, so weisen die Autor*innen zurecht darauf hin, dass dies keine Übertragbarkeit auf andere Fragestellungen impliziert. Ihr Ergebnis kann lediglich als Hinweis darauf verstanden werden, dass es grundsätzlich möglich scheint, bestimmte Fragestellungen mit Single-Item-Skalen zu erheben, wobei diese zunächst getestet werden müssten. Somit kann der Grad der Messgenauigkeit an dieser Stelle nicht festgehalten bzw. beschrieben werden. Im Kapitel zur Konstruktvalidierung (Kapitel 6.6.5) erfolgen jedoch weitere Einschätzungen zur verwendeten Skala. Ebenso kann im Rahmen der deskriptiven Ergebnisse (s. Kapitel 7.2.1) gezeigt werden, dass sich über dieses Instrument die Varianz, die innerhalb der **Überzeugungen** zu hoher *Begabung* bei den befragten Lehrkräften vorliegen mag, abbilden lässt.

6.3.2.2 Überzeugungen zu Charakteristika bei hoher Begabung

Überzeugungen sind persönliche mentale Konstrukte, denen ein hoher Wahrheitsgehalt zugesprochen wird (Skott, 2015), die jedoch, wie in Kapitel 4.4.2 dargestellt, nicht Bedingungen von Wissen wie einem Gruppenkonsens oder Widerspruchsfreiheit unterliegen (Nespor, 1987; Wilde & Kunter, 2016). Relevanz hat der Glaube der entsprechenden Person an den Wahrheitsgehalt der Überzeugungen (Voss, 2010) und häufig werden sie von spezifischen Kontexten aktiviert (Fives & Buehl, 2012). Wie u. a. Baudson und Preckel (2013, 2016) in zwei Studien nachweisen konnten, trifft dies auch auf den Kontext hoher Begabung zu. Sie untersuchten dabei die Stereotype[101] von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden in Bezug auf Kinder mit hoher Begabung. Um diese erheben zu können, wählten sie Fallvignetten als Instrumente.

[101]Gedankliche Verknüpfungen, die als gruppenspezifische Attribute einer bestimmten Gruppe (hier die Gruppe der Schüler*innen mit hoher Begabung) zugeschrieben werden, werden laut Karst & Bonefeld (2020) als Stereotype bezeichnet und nach Bodenhausen und Lichtenstein (1987) sind Stereotype ebenfalls kognitive mentale Repräsentationen. Sie werden deshalb mitunter auch als Teil/Kategorien von Überzeugungen bezeichnet (Reusser & Pauli, 2014). Im Folgenden wird deswegen der Begriff Überzeugungen verwendet.

Laut Schoenberg und Ravdal (2000) handelt es sich bei Fallvignetten um kurze Beschreibungen einer Begebenheit, auf deren Präsentation hin die Meinungen und Reaktionen der Proband*innen ermittelt werden, indem z. B. nur eine Information verändert wird und somit die grundlegenden Informationen jedoch vergleichbar sind. Die Autorinnen beschreiben Fallvignetten als Instrument, welches bereits in vielen verschiedenen Disziplinen genützt wurde, um u. a. Themenbereiche wie Kognition, Motivation oder auch Haltungen in Zusammenhang mit sozialen Prozessen zu erforschen. Letzteres trifft auf die Erhebung von Überzeugungen von Lehrkräften in Bezug auf ihre Schüler*innen zu. Wie Baudson und Preckel (2013) schreiben, werden Charakteristika häufig über Fremd- oder Selbsteinschätzung erhoben, wobei die Gefahr bestünde, dass bei expliziten Fragen nach typischen Charaktereigenschaften, die Antwort im Sinne der sozialen Erwünschtheit beeinflusst würde, was ebenfalls für den Einsatz von Fallvignetten spräche. Zudem bedienten sie sich einer Cover-Story für ihre Erhebung. Insgesamt präsentierten sie acht verschiedene Fallvignetten, in denen sie jeweils dieselbe kurze typische Situation aus dem Schulalltag eines/einer Schüler*in schilderten und dabei das Begabungsniveau (hohe Begabung vs. durchschnittliche Begabung), das Geschlecht (männlich vs. weiblich) und das Alter (8 vs. 15 Jahre) der beschriebenen Schüler*innen variierten (Beispiel s. Abbildung 27). Da sie mit einem Between-Subjects-Design arbeiteten und somit die Proband*innen nur jeweils eine Fallvignette bearbeiteten, stellten sie mit Hilfe eines Manipulationschecks sicher, dass diese auch den beschriebenen Fall bei der Beantwortung des Fragebogens im Blick hatten. Die Items beschrieben dabei vier Dimensionen, innerhalb derer die Persönlichkeit der Schüler*innen in den Fallvignetten auf einer 7-stufigen Likert-Skala einzuschätzen waren. Jeweils drei Items bildeten dabei die Skala einer Dimension. Die Dimensionen (1) Intellektuelle Fähigkeiten (IF), (2) Motivation (MOT), (3) Prosozialität (PS) und (4) Unangepasstheit (UA) wurden anhand theoretischer Überlegungen und empirischer Studienergebnisse erstellt und die Items entstammten einer vorhergehenden Pilotstudie aus einer unveröffentlichten Diplomarbeit von Dehne, zitiert in Baudson & Preckel (2016). Die Fallvignette und die Items wurden übersetzt und nur marginal adaptiert in Pilotstudie 2 eingesetzt.

Beispiel Fallvignette[102]:	Stefanie ist eine Schülerin in Ihrer Klasse an der Grundschule, an der Sie seit einem Jahr arbeiten. Stefanie ist eine 8-jährige Schülerin mit hoher akademischer Begabung. Heute ist die Kollegin, die die letzte Unterrichtsstunde halten sollte, krank. Sie übernehmen die Klasse und die Schülerinnen und Schüler arbeiten individuell oder machen ihre Hausaufgaben.
Anweisung: (nächste Seite)	Schätzen Sie in den nachfolgenden Aussagen ein, wie typisch die beschriebenen Charakteristika für Stefanie sind. Schätzen Sie eine Aussage nach der anderen ein, ohne eine auszulassen. Bitte antworten Sie spontan und schnell. Es gibt keine falschen oder richtigen Antworten.
Dimension:	Beispielitems[103]: Stefanie…
Intellektuelle Fähigkeiten	… denkt nachvollziehbar und logisch.
Motivation	… ist hochmotiviert, ihr Bestes zu geben.
Prosozialität	… ist hilfsbereit.
Unangepasstheit	… stört den Unterricht.

Abbildung 27: Fallvignette und Beispielitems Pilot 2[104] (nach Baudson & Preckel, 2016)

Da sich bei Baudson & Preckel (2016) keinerlei signifikante Auswirkungen des Alters der Kinder auf die Einschätzung durch die Befragten zeigte und die vorliegende Studie ausschließlich die Beratung von Grundschüler*innen fokussiert, wurde auf eine Variation des Alters verzichtet, so dass insgesamt vier Fallvignetten ebenfalls in einem Between-Subjects-Design eingesetzt wurden. Jede*r Teilnehmende bearbeitete eine der vier Fallvignetten, die über die Online-Befragungssoftware zufällig zugeteilt wurde (Junge – hohe akademische Begabung vs. Junge – durchschnittliche Begabung vs. Mädchen – hohe Begabung vs. Mädchen – durchschnittliche Begabung).

Die Ergebnisse, sowohl bezüglich der Skalen als auch der Gruppenunterschiede, waren vergleichbar mit den Ergebnissen von Baudson & Preckel (2016)[105]. Es zeigten sich gute bis sehr gute Werte in der internen Konsistenz (McDonalds Omega), wobei einige Konfidenzintervalle

[102] Die grau hinterlegten Angaben wurden jeweils variiert: Stefanie -> Stefan; Schülerin -> Schüler; Grundschule -> Sekundarschule; 8 ->15; mit hoher akademischer Begabung -> durchschnittlich begabt.
[103] Ausführliche Darstellung des Instrumentes s. Skalenhandbücher und/oder Druckversionen der Online-Befragung (Anhang 1.2, 1.3, 1.4, oder 2.1, 2.2, 2.4).
[104] Die Fallvignette, die Anweisung und die Items wurden für den Piloten übersetzt und minimal adaptiert.
[105] Ausführliche Darstellung der einzelnen Items mit Cronbachs Alpha als Vergleichsgröße zu den Ergebnissen von Baudson und Preckel (2016) siehe Tabellen 1.2.1, 1.2.2 und 1.2.3 in Anhang 1.2.

eine große Spannweite aufwiesen, was möglicherweise in Zusammenhang mit der geringen Größe der einzelnen Gruppen zu sehen war.

	Junge / HB (N=14)			Junge / DB (N=26)			Mädchen / HB (N=19)			Mädchen / DB (N=26)		
	ω	lo	up	**ω**	lo	up	**ω**	lo	up	**ω**	lo	up
IF	**.76**	.10	.94	**.87**	.76	.93	**.74**	.43	.94	**.87**	.70	.96
MOT	**.72**	.00	.87	**.73**	.39	.88	**.74**	.23	.87	**.80**	.62	.89
PS	**.77**	.42	.89	**.72**	.34	.91	**.82**	.48	.89	**86**	.64	.93
UA	**.95**	.87	.98	**.88**	.78	.93	**.84**	.54	.95	**.92**	.78	.96

Tabelle 15: Ergebnisse Fallvignette Pilotstudie 2

Zudem ergab sich nach Bereinigung der Daten und dem notwendigen Ausschluss einiger Proband*innen aufgrund eines zu hohen Anteils fehlender Daten eine ungleiche Verteilung der vier Fälle aus den Fallvignetten. Da mit einer möglicherweise geringen Beteiligung seitens der Lehrkräfte gerechnet werden musste (s. Kapitel 6.2.2), bestand die Möglichkeit, dass sich diese Ungleichverteilung auch im Rahmen der finalen Studie ergeben könnte. Zudem können durch ein Between-Subject-Design fehlerhafte Überzeugungen durch Gruppenvergleiche aufgezeigt werden, jedoch können keine Erkenntnisse über die Überzeugungen der Proband*innen im direkten Vergleich von Kindern mit hoher Begabung bzw. durchschnittlicher Begabung gewonnen werden. Damit die Überzeugungen zu den Charakteristika von Kindern mit hoher Begabung jedoch in das postulierte Modell zur Beratung von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung miteinfließen können, muss dies gewährleistet sein. Dies kann über ein Semantisches Differenzial (SD) ermöglicht werden.

Ein SD eignet sich laut Döring & Bortz (2016b) im Besonderen für die Messung sozialer Überzeugungen wie Stereotype. Die Grundidee des SD besteht in der charakterisierenden Beschreibung eines Untersuchungsgegenstandes durch Skalen, die sich wiederum aus bipolaren Adjektivpaaren zusammensetzen (z. B. warm – kalt; schwach – stark; …) (Stoklasa et al., 2019). Osgood et al. (1957) entwickelten ein ursprünglich universal gedachtes SD (Döring & Bortz, 2016b), es misst die konnotative Bedeutung des Untersuchungsgegenstandes (Osgood et al., 1957) und ist einfach handhabbar und ökonomisch (Stahl & Bromme, 2007). Osgood und Kolleg*innen (1957) identifizierten durch konfirmatorische Faktorenanalyse drei signifikante, strukturellen Faktoren, die das SD bedingen: Evaluation (i. S. v. Bewertung), Macht und Aktivität. Laut Peterson (1999) sind auch kontextspezifische Polaritätsprofile möglich, die speziell auf einen Untersuchungsgegenstand ausgerichtet sind und vorrangig denotative, direkte Perspektiven betrachten. In Anlehnung an die Fallvignetten bzw. die vier dort untersuchten

Dimensionen (IF, MOT, PS, UA) wurde ein kontextspezifisches SD erstellt, in dem die Adjektive bzw. Beschreibungen der vorhandenen Items als Grundlage dienten, um mit Unterstützung eines Antonym Wörterbuchs bipolare Adjektivpaare zu generieren. Auch im SD bestanden die Skalen für die vier Dimensionen aus je drei Items in Form der bipolaren Adjektivpaare. Um eine mögliche Beeinflussung durch das Geschlecht zu minimieren, wurde auf den neutralen Begriff „Kind" zurückgegriffen. Die Adjektive bildeten jeweils die Pole einer 5-stufigen Likert-Skala, was innerhalb des von Moosbrugger und Brandt (2020) empfohlenen Bereichs für optimale Skalenstufen (5-7) liegt. Wichtig für das SD in diesem spezifischen Kontext ist eine Skala mit ungerader Stufenzahl, um eine Mitte zu generieren, über die eine neutrale Position abgebildet werden kann, mit der die Proband*innen ausdrücken können, dass ihrer Ansicht nach keine Unterschiede zwischen Kindern mit hoher und durchschnittlicher Begabung vorliegen. Einzig bei der Skala zur Abfrage der Einschätzung der intellektuellen Fähigkeiten (IF) entsprechen, wie bei Baudson und Preckel (2016), Abweichungen von der neutralen Mitte dem Stand empirischer Forschung, denn Kinder mit hoher Begabung unterscheiden sich darin nachweislich von Kindern mit durchschnittlicher Begabung[106].

Dimension	Itemtext	Items
IF	Im Vergleich zu *durchschnittlich begabten* Kindern denken Kinder mit *hoher Begabung*…	unlogischer – logischer
		nicht nachvollziehbarer – nachvollziehbarer
		langsamer – schneller
MOT	Im Vergleich zu *durchschnittlich begabten* Kindern sind Kinder mit *hoher Begabung* im Unterricht …	demotivierter – motivierter
		antriebsloser – ehrgeiziger
		passiver – aktiver
PS	Im Vergleich zu *durchschnittlich begabten* Kindern verhalten sich Kinder mit *hoher Begabung* im Unterricht …	ignoranter - hilfsbereiter
		selbstsüchtiger – selbstloser
		verständnisloser – verständnisvoller
UA	Im Vergleich zu *durchschnittlich begabten* Kindern verhalten sich Kinder mit *hoher Begabung* im Unterricht …	störender – nicht störender
		unangepasster – angepasster
		regelwidriger – regelkonformer

Tabelle 16: Semantisches Differenzial Pilotstudie 3

Zur Validierung des entwickelten SD in Pilotstudie 3 und auch um die Variable Geschlecht zu kontrollieren, wurde die Fallvignette weiterhin parallel eingesetzt. Entgegen der von Baudson und Preckel (2016) und in Pilotstudie 2 eingesetzten 7-stufigen Likert-Skala wurde dafür eine

[106] s. Kapitel 3.3.2.

5-stufige Likert-Skala verwendet, um sie dem SD anzupassen und zu viele Wechsel zwischen den Skalen innerhalb des Fragebogens zu vermeiden. Die Ergebnisse der Fallvignette zeigen auch keinen Unterschied bei Verwendung der beiden unterschiedlichen Skalen und konnten erneut ähnlich wie bei Baudson und Preckel (2016) und der Pilotstudie 2 repliziert werden. Die Verteilung der Fälle war etwas unproblematischer als in Pilotstudie 2, jedoch weiterhin nicht paritätisch genug.

	Junge / HB (N=23)			Junge / DB (N=16)			Mädchen / HB (N=20)			Mädchen / DB (N=19)		
	ω	IU	IO	ω	IU	IO	ω	IU	IO	ω	IU	IO
IF	**.73**	.46	.94	**.76**	.59	.92	**.77**	.53	.92	**.76**	.46	.91
MOT	**.75**	.53	.94	**.84**	.36	.96	**.44**	.03	.77	**.61**	.27	.87
PS	**.72**	.29	.92	**.82**	.62	.93	**.61**	.19	.87	**.62**	.31	.91
UA	**.77**	.54	.91	**.92**	.80	.98	**.69**	.37	.90	**.81**	.62	.92

Tabelle 17: Ergebnisse Fallvignette Pilotstudie 3

Dabei konnte festgestellt werden, dass das Geschlecht des Schülers/der Schülerin in der Fallvignette in einem signifikanten Zusammenhang mit den Einschätzungen der Lehrkräfte zur Prosozialität steht. Gleichzeitig konnte im Rahmen einer zweifaktoriellen Betrachtung festgestellt werden, dass in Verbindung mit dem Faktor Begabung der Faktor Geschlecht keine Signifikanz mehr aufwies, während der Faktor Begabung weiterhin einen signifikanten Zusammenhang zeigte. Dies bedeutet, innerhalb der vorhandenen Stichprobe konnten mit Hilfe der validierten Fallvignetten in den Bereichen Prosozialität und Unangepasstheit signifikante fehlerhafte Überzeugungen im Zusammenhang mit dem Faktor Begabung nachgewiesen werden. Diese sollten sich nun im Rahmen des SD ebenfalls zeigen.

Zunächst zeigte sich, dass die Skalen MOT, PS und UA gute bis sehr gute Reliabilitätskoeffizienten, Itemschwierigkeiten und auch Trennschärfen (Item-Rest-Korrelation) aufwiesen, während die Skala IF unzufriedenstellende Werte bezüglich der Trennschärfe und des Reliabilitätskoeffizienten aufwies:

Skala	Item-schwierigkeit	Item-Rest-Korrelation	ω - Reliabilität	Skalen-Mittelwert (SD)
IF	.77 .60 - .88	.28 .13 - .38	.50 [.31- .68]	4.08 (.57)
MOT	.58 .53 - .63	.73 .70 - .75	.86 [.77- .91]	3.33 (.85)
PS	.46 .43 - .49	.67 .66 - .68	.82 [.70 - .89]	2.86 (.64)
UA	.50 .48 - .52	.66 .61 - .71	.81 [.68 - .89]	2.99 (.70)

Tabelle 18: Ergebnisse Semantisches Differenzial Pilotstudie 3

Anhand der deskriptiven Daten (Mittelwerte) ist erkennbar, dass die Skalen, wie bereits für diese Stichprobe nach den Ergebnissen der Fallvignetten erwartet, von der neutralen Position abweichende Positionen (Mittelwerte < oder > 3) aufzeigten. Somit ergaben sich erste Hinweise auf eine Konstruktvalidität der Testwerte des SD, da die aus der Fallvignette heraus erwarteten Testwerte (s.o.) im SD empirisch beobachtet werden konnten.

Aufgrund der unzufriedenstellenden Kennwerte der Skala IF wurden diesbezüglich für die finale Erhebung noch inhaltliche Veränderungen vorgenommen. Die Adjektivpaare unlogischer – logischer und nicht nachvollziehbarer – nachvollziehbarer wurden durch die Adjektivpaare einfacher – komplexer und wenig schlussfolgernd – stark schlussfolgernd ersetzt, die sich aber weiterhin auf das Verb „denken" bezogen. Die Skala IF ist dabei wie beschrieben als Kontrollskala zu sehen, denn in diesem Fall handelt es sich bei Abweichungen von dem neutralen Mittelwert nicht um fehlerhafte **Überzeugungen**. Die weiteren Skalen wurden aufgrund ihrer guten Kennwerte für die finale Erhebung entsprechend übernommen.

Auch für die finale Studie wurde die Fallvignette von Baudson und Preckel (2016) zur Validierung beibehalten, da es sich im Gegensatz zu den Pilotstudien um eine Stichprobe unter ausschließlicher Beteiligung von Lehrkräften handelte. Erneut konnten die Ergebnisse sowohl bezüglich der Itemkennwerte[107] und Reliabilitätskoeffizienten (s. Tabelle 19) als auch die signifikanten Gruppenunterschiede repliziert werden.

	Junge / HB (N=30)			Junge / DB (N=28)			Mädchen / HB (N=27)			Mädchen / DB (N=27)		
	ω	IU	IO	ω	IU	IO	ω	IU	IO	ω	IU	IO
IF	**.76**	.27	.93	**.84**	.57	.95	**.87**	.62	.95	**.85**	.66	.95
MOT	**.67**	.33	.87	**.69**	.47	.86	**.80**	.60	.92	**.43**	.07	.83
PS	**.80**	.64	.90	**.37**	.00	.82	**.78**	.60	.91	**.85**	.69	.93
UA	**.71**	.58	.90	**.84**	.70	.95	**.90**	.83	.96	**.89**	.75	.95

Tabelle 19: Ergebnisse Fallvignette finale Erhebung

Auch die Kontrolle des Geschlechts innerhalb der Fallvignette ergab erneut, dass dieses im Zusammenhang mit Prosozialität steht. Gleichzeitig konnte im Rahmen einer zweifaktoriellen Varianzanalyse gezeigt werden, dass zwar in dieser Stichprobe beide Faktoren weiterhin einen signifikanten Zusammenhang zur Prosozialität aufweisen, die Effektstärke des Faktors Begabung jedoch höher lag als die des Faktors Geschlecht.

[107] s. Tabelle 1.4.1 – 1.4.32 in Anhang 1.4.

Fälle	Quadratsumme	df	Mittlere Quadratsumme	F	p	η²
Begabung	7.257	1	7.257	17.501	< .001	0.126
Geschlecht	4.788	1	4.788	11.546	< .001	0.083
Begabung ✻ Geschlecht	0.924	1	0.924	2.227	0.138	0.016
Residuals	44.783	108	0.415			

Tabelle 20: Ergebnisse zweifaktorielle Varianzanalyse Faktor Begabung und Geschlecht

Auf Grund der Ergebnisse der Fallvignette waren erneut auch für diese Stichprobe über das SD messbare fehlerhafte **Überzeugungen** bezüglich Prosozialität und Motivation zu erwarten.

Im SD zeigten sich wie bereits in der Pilotstudie gute bis sehr gute Reliabilitätskoeffizienten und Itemkennwerte für die drei Skalen, die fehlerhafte **Überzeugungen** abbilden sollten (s. Tabelle 21). Trotz der beschriebenen, inhaltlich vorgenommenen Veränderungen der Items konnten jedoch der Reliabilitätskoeffizient und die Itemkennwerte der Skala IF nicht verbessert werden. Für die spätere Hypothesenprüfung ist dies jedoch nicht relevant, da die latente Variable der **Überzeugungen** zu den *Charakteristika bei hoher Begabung* im Sinne von Stereotypen lediglich fehlerhafte Überzeugungen abbilden sollte. Somit wurde die Skala IF dabei nicht berücksichtigt.

Skala	Item-schwierigkeit	Item-Rest-Korrelation	ω - Reliabilität	Skalen-Mittelwert (SD)
IF	.82 .78 - .88	.12 .07 - .21	.35 [.01- .55]	4.30 (.52)
MOT	.54 .50 - .56	.57 .46 - .63	.75 [.62- .85]	3.14 (.65)
PS	.43 .40 - .44	.72 .69 - .73	.85 [.76 - .90]	2.70 (.67)
UA	.44 .41 - .46	.70 .69 - .71	.84 [.74 - .91]	2.74 (.72)

Tabelle 21: Ergebnisse Semantisches Differenzial finale Erhebung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Skalenkennwerte der Dimensionen MOT, PS und UA, welche Persönlichkeitsmerkmale beschreiben, die außerhalb der höheren intellektuellen Fähigkeiten liegen, im guten bis sehr guten Bereich liegen. Mit einer kriterialen Validierung durch den Vergleich mit der Fallvignette konnten auch erste Hinweise auf die Validität des Instruments erfasst werden. Dies wird jedoch noch einmal ausführlicher in Kapitel 6.6.5 erfolgen. Somit konnte gezeigt werden, dass das aus der Fallvignette nach Baudson und

Preckel (2016) entwickelte SD geeignet ist zur Erfassung der Facette *Charakteristika bei hoher Begabung* der Dimension **Einstellungen und Überzeugungen** bezüglich Persönlichkeitsmerkmalen von Kindern mit hoher Begabung, die außerhalb ihrer intellektuellen Fähigkeiten liegen. Eine ausführlichere Konstruktvalidierung steht noch aus, die entsprechenden Ergebnisse dazu werden in Kapitel 6.6.5 berichtet.

6.3.2.3 Einstellungen zur Förderung bei hoher Begabung und Beratung

Einstellungen drücken in der Sozialpsychologie nach Eagly und Chaiken (1993) eine Tendenz aus, ein Objekt in einem bestimmten Maß an Zustimmung oder Missfallen zu bewerten. Dabei spielen sowohl kognitive, affektive als auch verhaltensbezogene Komponenten eine Rolle (Maio & Haddock, 2015), die in Addition zu einer positiven oder negativen Gesamtbewertung führen und als Einstellung zum Objekt betrachtet werden (Eagly & Chaiken, 1993). Unterschieden werden implizite und explizite Einstellungen (Asendorpf, 2019; s. Kapitel 4.4.1) und letztere werden in der Regel in Befragungen erhoben, so auch in dieser Studie. Zu berücksichtigen ist dabei, dass sich häufig ein gewisses Maß an sozialer Erwünschtheit in den Antworten zu Einstellungsfragen finden lässt (ebd.; Ruberg & Porsch, 2017).

Im Review von Ruberg und Porsch (2017) zu Studien zur Einstellung bezüglich Inklusion legten diese u. a. einen Fokus auf die verwendeten Verfahren zur Erhebung der Einstellungen. Dabei stellten sie fest, dass es sich in weiten Teilen um Selbstauskunftsfragebögen handelte, in denen explizite Einstellungen anhand von generellen Skalen mit zu bewertenden Aussagen (vereinzelt auch über Semantische Differenziale) erfasst wurden. Sollen im Rahmen der Erhebung mehrere Gruppen von Proband*innen verglichen werden, so empfehlen die Autor*innen auf Fallbeschreibungen zurückzugreifen, um eine gemeinsame Vorstellung in Bezug auf das Objekt zu ermöglichen. Im Fall dieser Studie war es somit möglich, die expliziten Einstellungen anhand einer generellen Skala zu erfassen, da der Fokus auf der Gruppe der Lehrkräfte liegt und kein Modellvergleich mit einer anderen Gruppe geplant war[108].

Zur Überprüfung der Modellstruktur des Modells zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung wurden die Facetten *Förderung bei hoher Begabung* und

[108] Die Gruppe der Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden von externen Beratungsstellen wurde in erster Linie zur Konstruktvalidierung erhoben. Zudem ist, wenn auch von unterschiedlicher Expertise, doch von einem ähnlichen Erfahrungshintergrund der Beteiligten auszugehen.

Beratung der Dimension **Einstellungen und Überzeugungen** über zwei mal zwei Skalen mit zu bewertenden Aussagen operationalisiert. Diese wurden aufgrund der Ergebnisse aus Pilotstudie 2 und Pilotstudie 3 in ihre endgültige Fassung überführt. Die Entwicklung der Anzahl der Skalen und ihrer Items ist in der folgenden Tabelle dargestellt.

Studie	Facette *Förderung bei hoher Begabung*	Facette *Beratung*
Pilotstudie 2	1 Skala 9 Items Eigenkonstruktion	1 Skala 12 Items 7 Items adaptiert (Hertel & Bruder, 2017) 5 Items Eigenkonstruktion
Pilotstudie 3	2 Skalen à 3 Items Eigenkonstruktion	2 Skalen à 3 Items 4 Items adaptiert (Hertel & Bruder, 2017) 2 Items Eigenkonstruktion
Finale Studie	2 Skalen à 3 Items Eigenkonstruktion	2 Skalen à 4 Items 6 Items adaptiert (Hertel & Bruder, 2017) 2 Items Eigenkonstruktion

Tabelle 22: Übersicht Skalen Operationalisierung **Einstellung** in Pilotstudien/finale Studie

In Pilotstudie 2 wurde für die Facette *Beratung* eine Skala mit zwölf Items erstellt, die sich aus sieben adaptierten Items der Skala zur Einstellung zur Beratung von Hertel und Bruder (2017) und fünf eigenständig entworfenen Items zusammensetzte. Für die Facette Förderung bei hoher Begabung wurden neun Items in Eigenkonstruktion entworfen, die die spezifische Einstellung zur Förderung von Kindern mit hoher Begabung von Lehrkräften erfassen sollten. Die Proband*innen sollten über eine 7-stufige Likert-Skala abbilden, inwiefern die jeweiligen Aussagen ihrer Ansicht nach zutreffend sind. Da die vorhergehende Fallvignette ebenfalls mit sieben Stufen arbeitete und die optimale Skalierung nach Moosbrugger und Brandt (2020) zwischen fünf und sieben Stufen liegt, wurde diese Skala mit den Polen „trifft überhaupt nicht zu“ und „trifft voll und ganz zu“ gewählt, auch, um nicht zu viel Wechsel innerhalb der Skalen zu verursachen. Die Ergebnisse der Pilotstudie 2 für die Skalen zur Einstellung sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst dargestellt[109]:

[109] s. ausführlich Tabellen 1.2.5 - 1.2.8 in Anhang 1.2.

Skala	Beispielitems	M (SD)	Item-Rest-Korrelation	ω
Beratung	Ich finde, zu den Aufgaben eines Lehrers gehört es auch, Eltern zu beraten	6.00 (.80)	.43 - .85	.92 [.89 - .94]
	Intensive Elternarbeit ist so wichtig, dass sie einen zeitlichen und organisatorischen Mehraufwand rechtfertig.			
Förderung bei hoher Begabung	Auch wenn es nur ein Bereich von vielen ist, ist es mir sehr wichtig, Kenntnisse über Fördermöglichkeiten für Kinder mit hoher akademischer Begabung zu haben.	5.51 (.70)	.29 - .69	.71 [.63 - .80]
	Maßnahmen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit hoher Begabung erlebe ich als sehr positiv.			

Tabelle 23: Ergebnisse **Einstellung** Pilotstudie 2

Die Skala Beratung wies einen sehr guten Reliabilitätskoeffizienten auf und auch die Trennschärfe der Items war durchgängig in einem zufriedenstellenden bis sehr guten Bereich. Auffällig ist der hohe Mittelwert, der jedoch häufig bei Skalen anzutreffen ist, die soziale Erwünschtheit[110] im Antwortverhalten forcieren. Im Rahmen der bereits mehrfach angesprochenen Ökonomisierung, die für alle Instrumente relevant war, um den Aufwand für die Lehrkräfte möglichst gering zu halten, war es das Ziel, die vorhandene Skala von zwölf Items auf sechs Items zu reduzieren. Das Item mit der geringsten Trennschärfe (e_eb_12) wurde aus empirischen Gründen entfernt. Fünf weitere Items (e_eb_1; e_eb_4; e_eb_6; e_eb_8; e_eb_11) wurden aus inhaltlichen Gründen entfernt, denn gleichzeitig mit der Reduktion wurden die Items auch thematisch neu gruppiert, so dass aus der einen Skala mit zwölf Items nun zwei Skalen à drei Items entstanden. Die Items wurden teils ohne, teils mit marginaler Adaptierung aus der Pilotstudie 2 übernommen. Der inhaltliche Schwerpunkt der Skala Beratung 1 (ab hier Profession Beratung), bei der sämtliche Items (adaptiert) auf die Skala von Hertel und Bruder (2017) zurückgehen, lag auf der Einstellung zur Beratung als professionelle Aufgabe von Lehrkräften, während in Skala Beratung 2 (ab hier: Umsetzung Beratung) die Einstellung

[110] Als soziale Erwünschtheit wird ein Antwortstil von Proband*innen beschrieben, indem sie versuchen, Fragebogen so auszufüllen, wie sie denken, dass dies von ihnen erwartet wird (Moosbrugger & Brandt, 2020). Im konkreten Fall dieser Stichprobe bedeutete dies, dass Lehrkräfte bei der Frage nach ihrer Einstellung zu Beratung und Förderung bei hoher Begabung möglicherweise sehr hohe Werte angaben, da von ihnen ihrer Ansicht nach erwartet wird, dass sie diesen Facetten gegenüber positiv aufgeschlossen sind.

zur schulischen Umsetzung von Beratung in den Blick genommen wurde. Für diese Skala wurde ein adaptiertes Item aus der Skala von Hertel und Bruder (2017) verwendet, während es sich bei den beiden weiteren Items um eigenständig entwickelte Items aus Pilotstudie 2 handelte.

Die Skala Förderung bei hoher Begabung wies ebenfalls einen zufriedenstellenden Reliabilitätskoeffizienten auf. Lediglich bei der Trennschärfe gab es wenig Items, die diesbezüglich keine zufriedenstellenden Werte aufwiesen. Da für diese Skala das Ziel war, ebenfalls durch eine entsprechende Auswahl der Items, unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Pilotstudie 2 und einer Neugruppierung der Items, zwei Skalen mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten à drei Items zu generieren, wurden entsprechend Items entfernt. Zunächst betraf dies die beiden umgekehrt kodierten Items e_bf_6 und e_bf_8. Auch wenn die Trennschärfe beider Items in einem sehr guten Bereich lag, konnte durch das Weglassen der Reliabilitätskoeffizient marginal erhöht werden (e_bf_8). Aus inhaltlichen Gesichtspunkten wurde auch Item e_bf_7 entfernt, da es zu allgemein formuliert war. Somit waren die anvisierten sechs Items für die beiden Skalen ausgewählt. Entgegen der empirischen Empfehlung, die Items e_bf_1 und e_bf_3 aufgrund ihrer geringen Trennschärfe zu entfernen, wurden diese aus inhaltlichen Gesichtspunkten behalten. Gemeinsam mit dem Item e_bf_2 bildeten sie die Skala Förderung bei hoher Begabung 1 (ab hier: Fördermaßnahmen), mit einem inhaltlichen Schwerpunkt auf der Einstellung zu spezifischen Maßnahmen der Förderung bei hoher Begabung. Die restlichen verbliebenen Items aus Pilotstudie 2, die Einstellungen zur schulischen Umsetzung von Förderung bei hoher Begabung fokussierten, bildeten die Skala Förderung bei hoher Begabung 2 (ab hier: Umsetzung Förderung).

Diese vier neu entstandenen Skalen wurden im Rahmen der Pilotstudie 3 überprüft. Mit den neuen Skalen wurde auch eine Umstellung von der 7-stufigen Likert-Skala auf eine 4-stufige Likert-Skala vorgenommen, die, im Gegensatz zur endverbalisierten 7-stufigen Skala, vollverbalisiert war (trifft nicht zu; trifft eher nicht zu; trifft eher zu; trifft zu). Menold und Bogner (2015) kommen in ihrer Übersicht zur Erstellung von Ratingskalen zu dem Schluss, dass vollverbalisierte Skalen zu bevorzugen sind, da dadurch die Bedeutung der Kategorien klarer wird. Zudem ist dies häufig in einer Kombination mit einer moderaten Anzahl an Kategorien zielführend (ebd.), was in dieser Studie durch die 4-stufige Likert-Skala ebenfalls umgesetzt wurde. Und nicht zuletzt ist auch das Ziel eines möglichst einheitlichen Designs relevant – die 4-stufige

Likert-Skala findet sich auch im Instrument zur **Diagnostischen Kompetenz** und zur **Beratungskompetenz**.

Ergebnisse aus Pilotstudie 3:

Facette	Skala	M (SD)	Item-Rest-Korrelation	ω
Beratung	Profession Beratung	3.86 (.31)	.47 - .67	.80 [.67- .96]
	Umsetzung Beratung	3.45 (.46)	.28 - .54	.65 [.51- .76]
Förderung bei hoher Begabung	Fördermaßnahmen	2.83 (.89)	.73 - .81	.86 [.70 - .92]
	Umsetzung Förderung	3.07 (.85)	.71 - .86	.90 [.77 - .95]

Tabelle 24: Ergebnisse **Einstellung** Pilotstudie 3

Die Ergebnisse zeigten, dass insbesondere für die Facette *Förderung bei hoher Begabung* die Auswahl der Items für die beiden Skalen Fördermaßnahmen und Umsetzung Förderung passend schien. Die Reliabilitätskoeffizienten lagen ebenso wie die Itemkennwerte in einem sehr guten Bereich und konnten im Vergleich zu Pilotstudie 2 wesentlich verbessert werden. Diese Skalen wurden deswegen in dieser Form in die finale Erhebung übernommen.

Die Skalen der Facette Beratung wiesen zwar zufriedenstellende bis gute Reliabilitätskoeffizienten auf, jedoch hatten sich die Itemkennwerte im Vergleich zu Pilotstudie 2 verschlechtert. Dies könnte in Zusammenhang mit der Verkürzung von einer 7-stufigen auf eine 4-stufige Likert-Skala stehen. Denn bei einer weniger ausdifferenzierte Anzahl an Kategorien steigt die Möglichkeit für Deckeneffekte durch soziale Erwünschtheit. Deswegen wurden einzelne Items umformuliert und/oder durch verstärkende Adverbien wie z. B. „jederzeit“ oder „sehr“ und durch Steigerungsformen wie z. B. „…einer der wichtigsten Bestandteile…“ statt „… ein wichtiger Bestandteil…“ ergänzt, um hohe Mittelwerte zu vermeiden. Zudem wurde pro Skala ein weiteres inhaltlich passendes Item hinzugefügt. Beide hinzugefügten, adaptierten Items entstammten der Skala von Hertel und Bruder (2017).

Die Ergebnisse für die beiden Facetten mit ihren jeweiligen Skalen für die finale Erhebung fielen folgendermaßen aus:

Facette	Skala	M (SD)	Item-Rest-Korrelation	ω
Beratung	Profession Beratung	3.41 (.47)	.47 - .65	.80 [.73- .85]
	Umsetzung Beratung	3.28 (.51)	.44 - .57	.73 [.62- .80]
Förderung bei hoher Begabung	Fördermaßnahmen	3.12 (.51)	.19 - .41	.54 [.39 - .67]
	Umsetzung Förderung	3.05 (.53)	.38 - .60	.69 [.58 - .78]

Tabelle 25: Ergebnisse **Einstellung** finale Erhebung

Die getroffenen Maßnahmen für die Skalen Profession Beratung und Umsetzung Beratung haben sich positiv auf die Mittelwerte (sie konnten etwas gesenkt werden, auch wenn sie immer noch recht hoch sind), auf die Trennschärfe und den Reliabilitätskoeffizienten der Skala Beratung 2 ausgewirkt. Beide Skalen weisen somit zufriedenstellende Werte bezüglich der Reliabilität und der Itemkennwerte auf. Gleichzeitig wird sich im Rahmen der Voraussetzungsprüfung im zugehörigen Messmodell zeigen, dass eine Reduktion zurück auf drei Items pro Skala notwendig ist, um einen guten Modellfit zu erzielen (s. ausführlich Kapitel 6.6.3.2).

Die beiden Skalen zur Förderung bei hoher Begabung haben jedoch beide einen wesentlich niedrigeren Reliabilitätskoeffizienten erzielt als in der Pilotstudie 3 und auch die Itemkennwerte sind entgegen der Erwartungen nach der Pilotstudie 3 leider nicht durchgängig zufriedenstellend. Dies könnte mit der unterschiedlichen Zusammensetzung der Stichprobe in Verbindung stehen. Eine wesentliche Verbesserung für die nicht zufriedenstellende Skala Fördermaßnahmen ergab sich, wenn dort das Item e_bf_1 entfernt wird. Auch wenn Skalen mit lediglich zwei Items nicht wünschenswert sind, wird an dieser Stelle darauf zurückgegriffen und die Skala wird mit zwei Items in die Berechnungen einfließen. Auch in den Messmodellen der Voraussetzungsprüfung wird sich zeigen, dass dies einen notwendigen Schritt für einen guten Modellfit darstellt. Die Items der Skala Umsetzung Förderung wurden alle übernommen.

Zusammenfassend handelt es sich bei den beschriebenen Fragebögen unter Berücksichtigung der beschriebenen Veränderungen der beiden Skalen um reliable Instrumente, deren Ergebnisse in die Auswertungen der Daten einfließen können. Es sollte jedoch für einen erneuten Einsatz überarbeitet werden (s. Kapitel 8.7.1).

6.3.3 Dimensionen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz

Die Operationalisierung der beiden Dimensionen **Diagnostische Kompetenz** und **Beratungskompetenz** erfolgt über dasselbe Instrument. Sie werden aus diesem Grund gemeinsam betrachtet.

Wie Blömeke et al. (2015) in ihrem allgemeinen Fließmodell zur Kompetenzentstehung zeigen, entsteht die beobachtbare Leistung aus einem Kontinuum von kognitiven sowie affektiv-motivationalen Dispositionen und situationsspezifischen Fähigkeiten. Zur Operationalisierung der **Diagnostischen Kompetenz** (bestehend aus den Kompetenzfacetten *Perspektivwechsel*, *Problemdefinition*, *Ursachensuche* und *Identifizierung*) und der **Beratungskompetenz** (bestehend aus den Kompetenzfacetten *Kommunikation*, *Problemlösung* und *Bewältigung schwieriger Situationen*[111]) wird vor allem die Spezifität der Beratungssituation fokussiert.

Um diesen Situationsbezug herzustellen, erscheint es einerseits möglich, mit einem spezifischen Fallszenario mit offenen Fragen zu arbeiten. Wie u. a. Rivard et al. (2007), Bruder (2010) und Klug et al. (2013) zeigten, erwiesen sich Fallszenarien bereits häufig als adäquate und effektive Messmethode, um verhaltensnahe, situationsbezogene Kompetenzen zu messen (Bruder, 2010). Ein Fallszenario, wie in den letztgenannten Studien eingesetzt, besteht aus einer Fallbeschreibung eines Schülers/einer Schülerin mit z. B. Lernschwierigkeiten. Darin befinden sich Hinweise, die den Proband*innen die Möglichkeit geben, im Anschluss an die Lektüre des Falles offene Fragen dazu zu beantworten[112].

Andererseits bietet neben einem Fallszenario auch ein Situational Judgment Test (SJT) eine Möglichkeit zur Operationalisierung des zur Kompetenzerfassung notwendigen Situationsbezuges (Bruder et al., 2011; Krumm et al., 2015; Weekley et al., 2015). Bei SJTs handelt es sich um Messinstrumente, die zum Ziel haben, berufsbezogene Kompetenzen und Fähigkeiten abzubilden (Lievens & Soete, 2015), und die häufig im Bereich anwendungsorientierter sozialer Fertigkeiten eingesetzt werden (Krumm et al., 2015). Wichtig beim Einsatz von SJTs ist die Einbettung in berufliche Kontextsituationen, gegebenenfalls auch mit Terminologien, die dafür spezifisch sind (ebd.). Es werden kurze Beschreibungen verschiedener problematischer

[111] s. jeweils Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung, Kapitel 4.
[112] Weitere Informationen zur Vorgehensweise bei der Erstellung eines Fallszenarios finden sich bei Klug et al. (2013).

Situationen, die im Beruf relevant sein können, in schriftlicher, mündlicher oder videobasierter Form präsentiert. Die als mögliche Reaktion ausgewählten Handlungsoptionen, die sich auf die jeweiligen Situationen beziehen, variieren sowohl im Format (eine oder mehrere vorgegebene Handlungsoptionen oder sehr selten auch offene Antwortformate) als auch in der Art der Einschätzung (Reihenfolge erstellen, Rating, Auswählen, …) und der zugrunde liegenden Fragestellung bezüglich der Reaktion der Proband*innen (*would do? / should do?)* (Motowidlo et al., 2006).

Die verschiedenen Situationen werden als „Stamm" bezeichnet, auf den sich die Handlungsoptionen beziehen, und stellen mitsamt den zugehörigen Handlungsoptionen ein SJT-Item dar (Kahmann, 2014).

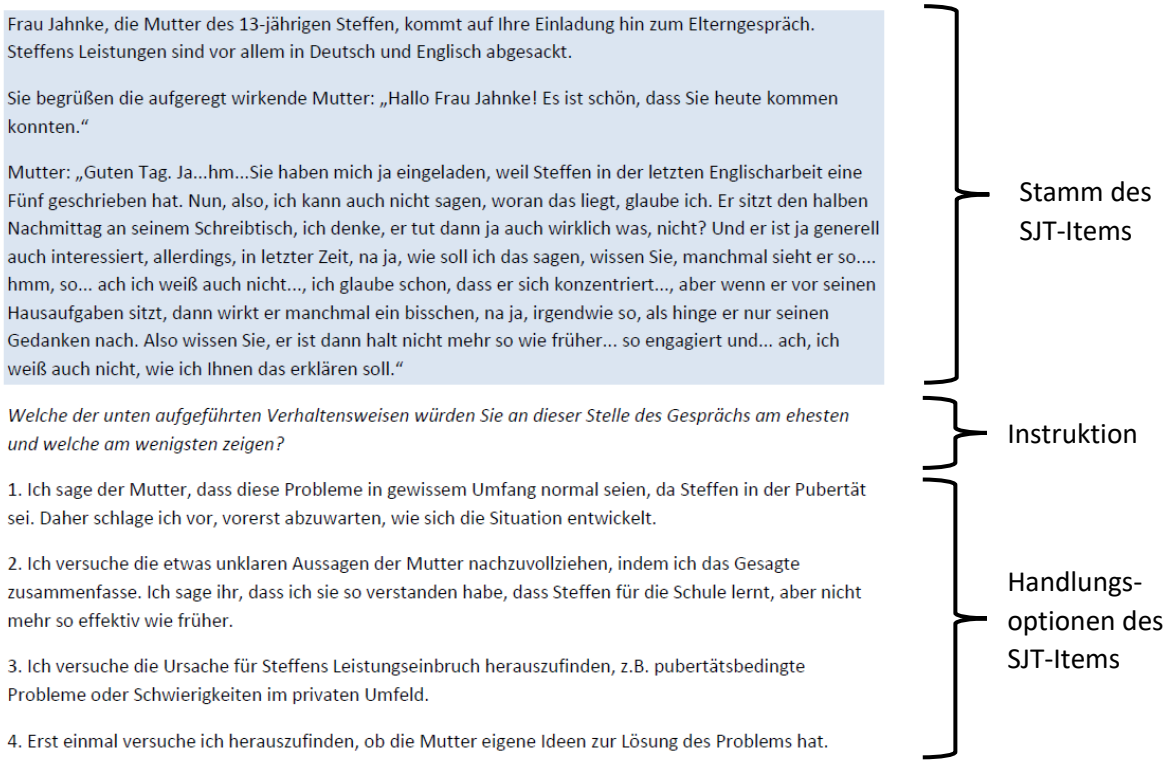


Abbildung 28: SJT-Beispielitem aus Bruder et al. (2017)

Simulationen dieser Art zur (prädiktiven) Einschätzung beruflicher Leistung können entweder von großer Genauigkeit (*high-fidelity*) oder von geringer Genauigkeit (*low-fidelity*) bezogen auf den Realitätsgrad sein. Sind sowohl der Stamm (z. B. durch ein schriftlich bereitgestelltes Beispiel) als auch die Handlungsoptionen (z. B. durch eine eingeschränkte Zahl von Optionen) im geringen Bereich, so werden sie als ‚*Low-Fidelity Simulation*' (LFS) bezeichnet (Weekley et al., 2015). Wie auch bei den Fallszenarien ist bei den meisten SJTs beides im geringen Bereich, deswegen werden sie den LFS zugerechnet. Gleichzeitig können jedoch bei SJTs, im Gegensatz

zu den Fallszenarien mit offenen Fragen, auf einfache Art und Weise und bei unkomplizierter Auswertung für eine größere Stichprobe Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten erhoben werden, die benötigt werden, um effektive Leistung zu bringen (ebd.).

SJTs werden schon lange im Bereich der Forschung eingesetzt. Vor allem durch die Veröffentlichung von Motowidlo et al. (1990) ist eine Zunahme in der Anwendung als Prädiktor von (beruflicher) Leistung zu verzeichnen (Weekley & Ployhart, 2006). Dies ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass sie ökonomische Vorteile gegenüber anderen Formaten besitzen und ihre prädiktive und inkrementelle Validität jenseits derer traditioneller Prädiktoren wie kognitiver Fähigkeiten und Persönlichkeit liegen kann (McDaniel et al., 2007; Weekley & Ployhart, 2005). Gleichzeitig werden SJTs von Proband*innen häufig positiv beurteilt (Weekley & Ployhart, 2006). Auch für den Kontext schulischer Beratung als typisches Aufgabenfeld von Lehrkräften (Gerich et al., 2014; Hertel, 2009; Sauer, 2019; Schnebel, 2017) ist ein SJT also eine gute Möglichkeit, Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz zu operationalisieren (Bruder et al., 2011; Bruder, 2010).

Sowohl das Fallszenario als auch der SJT konnten zur Operationalisierung der Dimensionen **Diagnostische Kompetenz** und **Beratungskompetenz** in Betracht gezogen werden. Jedoch bietet ein SJT zum einen wie im vorherigen Absatz beschrieben Vorteile bezüglich der Beurteilung durch Proband*innen (Weekley & Ployhart, 2006), der Validität (McDaniel et al., 2007; Weekley & Ployhart, 2005) und der Möglichkeit, anwendungsorientiert soziale Fertigkeiten zu messen (Krumm et al., 2015). Zum anderen liegt ein Vorteil in der Möglichkeit, für eine größere Stichprobe effektiv und zeitsparend benötigte situationsspezifische Kompetenzen zu erheben (Weekley et al., 2015). Begründet durch die Komplexität des Modells und der vielen weiteren zu erhebenden Konstrukte (s. Kapitel 4) beinhaltet der gesamte Fragebogen zur Datenerhebung viele verschiedene weitere Instrumente und diese machen bereits einen relevanten Teil an Bearbeitungszeit für die Proband*innen aus. Auch Bruder et al. (2010) postulieren in ihrer Studie einen möglichen negativen Motivationseffekt auf erfahrenere Kolleg*innen bei Einsatz eines Instrumentes mit offenen Fragen und empfehlen die Nutzung eines Instrumentes mit geschlossenen Antwortformaten wie z.B. SJTs. Aus diesen Gründen fiel die Wahl für das Instrument zur Operationalisierung der beiden Dimensionen auf einen SJT. Dennoch wurden beide Methoden einander in einer ersten Pilotstudie gegenübergestellt, vor allem auch, um über die Antworten auf die offenen Fragen die Antwortoptionen im SJT weiterzuentwickeln.

Abbildung 29: Erhebungszyklus SJT, Pilotstudie 1

Im Folgenden werden das in der Pilotstudie eingesetzte Fallszenario sowie der Fall-SJT[113] und dessen Entwicklung beschrieben.

(A) Fallszenario

Da die Modellierung der **Diagnostischen Kompetenz** und der **Beratungskompetenz** in Anlehnung an das Modell von Gerich et al. (2015) erfolgte, wurde das von ihr verwendete und auf die Grundschule bezogene Fallszenario (Bruder, 2017a[114]) in Pilotstudie 1 als Grundlage gewählt, um ein neues Fallszenario im Sinne des erstellten Modells zur Beratungskompetenz von Lehrkräften bei Grundschüler*innen mit hoher Begabung zu entwickeln[115]. Dabei wurden typische Beschreibungen aus Beratungsgesprächen mit Kindern mit hoher Begabung (Grassinger, 2009) für den Fall herangezogen, welche mögliche Schwierigkeiten eines Kindes mit hoher Begabung im Schulalltag simulieren sollten. Beschrieben wurde der Fall eines Jungen (Paul) in der dritten Klasse, dessen Mutter ihre Sicht der Lehrperson im Rahmen eines Telefonats übermittelt. Die sich daraus ergebenden offenen Fragen bezogen sich auf das im Anschluss geplante Gespräch mit Paul und seiner Mutter. Die Fragen wurden ebenfalls in Anlehnung an Bruder (2017a) entsprechend des neuen Szenarios mehr oder weniger stark adaptiert und drei Fragen mit Fokus auf Kinder mit hoher Begabung wurden ergänzt (zwei davon mit der Thematik Identifizierung von Begabung und eine Frage zu Beratungsressourcen in Bezug auf Begabung)[116]. Die verschiedenen Kompetenzfacetten der beiden Dimensionen wurden jeweils mit ein bis drei Fragen abgebildet.

[113] Es handelt sich hierbei nicht um einen klassischen SJT, sondern um einen SJT, der sich ausschließlich auf einen Fall bezieht. Ausführlichere Erläuterungen im weiteren Text.
[114] Erstanwendung: 2008; Veröffentlichung 2017.
[115] Im ursprünglichen Fallszenario wird der Fall einer Schülerin aus der Sicht der Mutter beschrieben (Bruder, 2017a). Anschließend beantworten die Befragten offene Fragen zu den einzelnen Facetten des Konstruktes der Beratungskompetenz, welche sich inhaltlich alle auf den beschriebenen Fall beziehen (Gerich et al., 2015).
[116] Fallszenario mit Fragen s. Anhang 1.1, Kapitel 1 und 2.

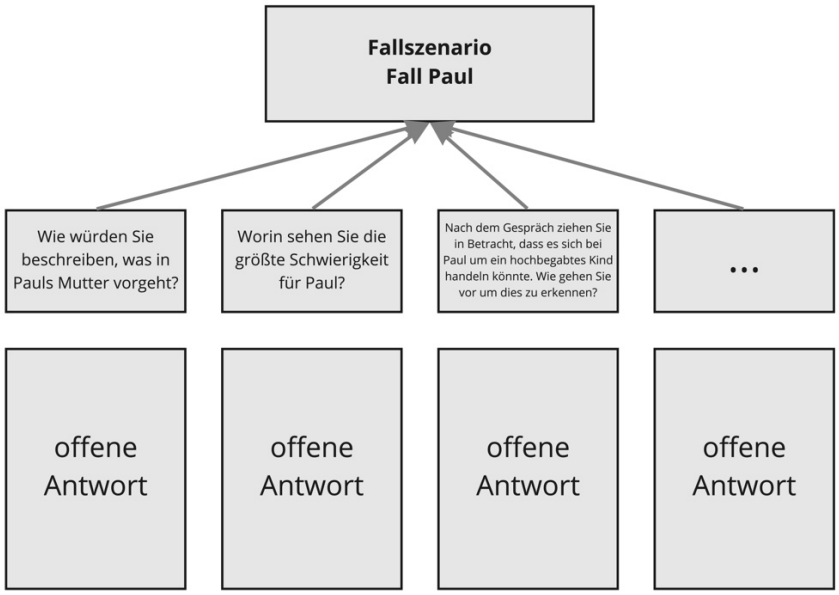


Abbildung 30: Struktur Fallszenario Pilot 1/2

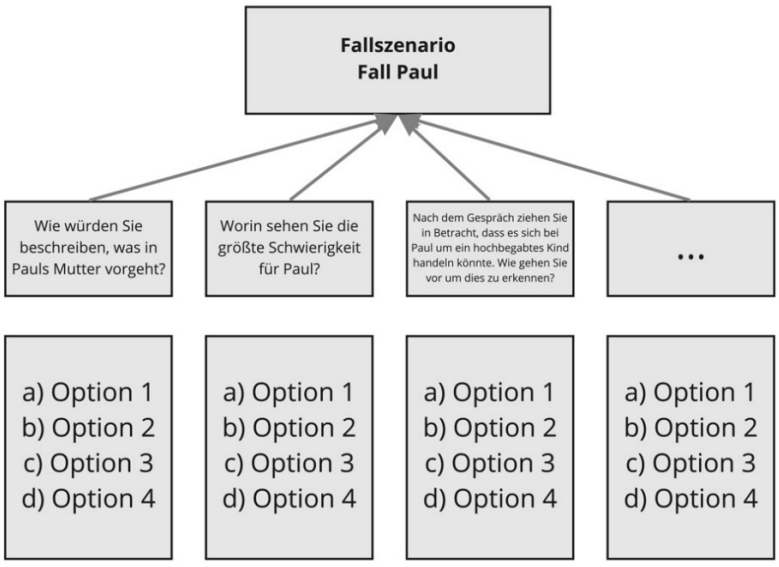
(B) Fall - SJT

Die Entwicklung von SJTs ist individuell an das jeweilige Forschungsvorhaben gebunden (Lievens & Soete, 2015). Gleichzeitig sind es in der Regel drei bis fünf Phasen, die dabei durchlaufen werden (Motowidlo et al., 1990).

In einem ersten Schritt sollte der Inhalt der präsentierten Situation entwickelt werden. Es wird empfohlen, eine Jobanalyse durch Expert*innen im jeweiligen Berufsfeld vorzunehmen, bei der notwendige Kompetenzen, kritische Ereignisse und berufliche Situationen gesammelt werden (Lievens & Soete, 2015). Für den zu entwickelnden SJT der vorliegenden Studie wurde hierauf verzichtet, da mit dem bereits adaptierten Fall im Fallszenario (s.o.) eine überprüfte Situation vorlag, die vor der Adaptierung im Rahmen der Studien von Hertel (2009), Bruder et al. (2010) und Gerich et al. (2015) entwickelt und eingesetzt wurde. Im Unterschied zu den für SJTs üblichen verschiedenen einzelnen Situationen (die jeweils als Stamm fungieren, s.o.) wurde der Versuch gestartet, eine ausführliche Situation in Form des vorhandenen Fallszenarios als gemeinsame situative Referenz für alle zu operationalisierenden Kompetenzfacetten einzusetzen. Es gab somit keine verschiedenen kurzen Situationen mit sich direkt anschließenden Handlungsoptionen, sondern es wurden jeweils Fragen gestellt, die den offenen Fragen des Fallszenarios ähnelten. Diese ersetzten den sonst üblichen Stamm des SJT-Items und bezogen sich auf das Fallszenario. Ihnen folgte dann die bei SJTs üblichen unterschiedlichen Antwortoptionen. Somit handelte es sich bei dem hier als Fall-SJT bezeichneten Instrument der

Pilotstudie 1 um eine Mischform aus dem Fallszenario als inhaltlichem Bezugspunkt und den Fragen mit den jeweiligen Handlungsoptionen als Fall-SJT-Items.

Nach der Festlegung der Situationen (hier: des Fallszenarios und der Fragen) ist die Entwicklung der Handlungsoptionen der zweite Schritt in der Entwicklung eines SJTs (Lievens & Soete, 2015). Verschiedene Vorgehensweisen sind hier denkbar. Konkret ist es möglich, einerseits erfahrene berufliche Expert*innen im Feld und andererseits unerfahrene Berufsanfänger zu bitten, realistische Reaktionen zu formulieren, um so einen Pool an Optionen mit unterschiedlicher Effektivität in den Handlungsoptionen zu erzielen und ordnen zu können (ebd.). Eine andere Möglichkeit besteht darin, zunächst theoriegeleitete Handlungsoptionen zu generieren und diese dann von Expert*innen überprüfen zu lassen (Waldeyer et al., 2019). Im Rahmen dieser Studie wurde eine Synthese aus beiden Optionen gewählt, indem zunächst Handlungsoptionen theoriegeleitet[117] entworfen wurden und anschließend im Rahmen einer ersten Pilotstudie aktuell tätige Lehrkräfte (Stichprobe s. Kapitel 6.2.1) gebeten wurden, diese einzuschätzen. Dabei wurden für jede Frage vier verschiedene Handlungsoptionen entwickelt. Die Struktur des neu entworfenen Fall-SJTs gestaltete sich folgendermaßen:



ausführliche Fallbeschreibung (s. Anhang 1.1)

13 offene Fragen als Ersatz für einzelne Stammsituationen, bezogen auf Fall Paul

je vier Handlungsoptionen als geschlossene Antworten auf die entsprechenden Fragen unter Berücksichtigung von Fall Paul

Abbildung 31: Struktur Fall-SJT Pilot 1 / 2

Schritt drei sieht die Auswahl der Instruktion vor (Weekley et al., 2006). McDaniel und Kolleg*innen (2007) konnten zeigen, dass die Unterschiede von verhaltensbezogenen Instruktionen (‚*would do*') und wissensbezogenen Instruktionen (*‚should do')* wenig Auswirkungen auf

[117] Bei zwei Fragestellungen wurden adaptierte Antwortvarianten aus dem von Bruder et al. (2011) eingesetzten SJT verwendet. Erstanwendung: 2009, veröffentlicht von Bruder et al. (2017).

die Validität haben, sich allerdings auf Korrelationen auswirken. So wiesen wissensbezogene Konstruktionen höhere Korrelationen mit kognitiven Fähigkeiten auf (ebd.), während verhaltensbezogene Instruktionen als relevant für in SJTs zu messende berufliche Performanz eingeschätzt werden (Lievens & Soete, 2015). Da letzteres für die Operationalisierung der **Diagnostischen Kompetenz** und der **Beratungskompetenz** im Vordergrund stand, wurde eine Instruktionsanweisung gewählt, bei der die Teilnehmenden die Handlungsoptionen dahingehend einzuschätzen hatten, mit welcher Wahrscheinlichkeit sie deren persönliche Reaktion/Vorgehensweise beschreiben.

Schritt vier sieht die Auswahl der Bewertungsmethode bezüglich der angebotenen Handlungsoptionen vor (Weekley et al., 2006). Auch dazu finden sich diverse Varianten in der Literatur wie z.B. Auswahl einer/mehrerer Handlungsoptionen als mögliche Reaktion (Single/Multiple Choice), Auswahl der effektivsten / am wenigsten effektiven Handlungsoption, Sortieren der Handlungsoptionen, Rating, … (Lievens & Soete, 2015, McDaniel et al., 2007; Weekley et al., 2015). Da sich für Rating in Form einer Likert-Skala bei mehreren Handlungsoptionen höhere interne Konsistenz zeigte (Kasten & Freund, 2016; Lievens & Soete, 2015; Weekley et al., 2015), wurde diese Variante der Einschätzung für den entwickelten Fall-SJT gewählt. In Pilotstudie 1 sollte jede der vier Handlungsoptionen auf einer Skala von 1 (sehr unwahrscheinlich) bis 6 (sehr wahrscheinlich) von den Proband*innen eingeschätzt werden. Die 6-stufige Likert-Skala wurde bewusst gewählt, um der Tendenz zur Mitte entgegenzuwirken (Moosbrugger & Brandt, 2020). Alle Handlungsoptionen bezogen sich auf das zur Verfügung stehende Fallszenario als Stamm, beschrieben jeweils eine realistische, mögliche Option der Reaktion und wurden mit nur geringen Unterschieden ausformuliert, um ein Rating mit Abstufungen zu ermöglichen. So zeigen im Beispiel des Fall-SJT-Items aus Pilotstudie 1 (s.u.) alle Handlungsoptionen einen möglichen Perspektivwechsel, der jedoch unterschiedlich gelungen ist.

In einem letzten Schritt (Schritt 3 bzw. Schritt 5)[118] muss die Entscheidung bezüglich des zu verwendenden Bewertungsschlüssels getroffen werden (Lievens & Soete, 2015). Im Fall der Pilotstudien 1 und 2 wurde ein theoretisches Scoring vorgenommen, Pilotstudie 3 und die finale Studie wurden über eine rationale Methode (Expertenrating) ausgewertet. Ausführlich

[118] Die beiden beschriebenen Schritte drei (Festlegung der Instruktion) und vier (Bewertungsmethode) werden häufig auch der Verfassung der Handlungsoptionen zugeordnet.

werden beide Methoden und die entsprechende Vorgehensweise im Kapitel 6.5.5 beschrieben.

Wie bereits dargelegt, war das Ziel der Pilotstudie 1 durch die Parallelität von Fallszenario mit offenen Fragen den auf denselben Fall bezogenen Fall-SJT im Anschluss weiterzuentwickeln. Grundlage war der bereits erwähnte Fall des Kindes Paul[119]. Dazu wurden zunächst 14 offene Fragen gestellt, wie für ein Fallszenario üblich, die von den Proband*innen schriftlich beantwortet wurden[120]. In einer zweiten Runde wurden sie dann gebeten, die 13 ähnlich formulierten Fragen noch einmal zu beantworten, bekamen nun jedoch jeweils vier verschiedene Handlungsoptionen zur Einschätzung vorgelegt. Anbei folgt ein Beispiel mit Frage in Bezug auf das Fallszenario (als verkürzter Stamm) und entsprechenden Handlungsoptionen, wie bereits beschrieben. Die Instruktion zum Fall-SJT-Item befand sich in einer übergeordneten Beschreibung zum gesamten Fragebogen und war somit losgelöst von den einzelnen Fall-SJT-Items.

Geben Sie an, mit welcher Wahrscheinlichkeit die jeweils vorliegende Antwortoption Ihre persönliche Reaktion / Vorgehensweise beschreibt.

Allgemeine Instruktion

Beschreiben Sie, was in Pauls Mutter vorgeht.	
1	Die Änderungen im Verhalten von Paul irritieren Pauls Mutter. Sie versteht nicht, warum er plötzlich Schwierigkeiten in der Schule zu haben scheint und sich auch zu Hause z. B. bezüglich der Hausaufgaben anders verhält als früher. Sie möchte wissen, wie sich die Situation in der Schule darstellt und bittet deshalb um ein Gespräch.
2	Die Mutter von Paul macht sich Sorgen um Paul. Er scheint sich in der Schule zu langweilen und beklagt sich zu Hause darüber. Außerdem sieht sie keinen Grund, warum er plötzlich eine 3 in der Arbeit schreibt, obwohl sie glaubt, er habe alles verstanden. Es belastet sie auch, dass er manchmal traurig darüber ist, als „Streber“ bezeichnet zu werden. Gleichzeitig freut sie sich darüber, dass er Freunde in der Klasse hat. Sie sucht das Gespräch, um mehr über die Situation in der Schule zu erfahren.
3	Es gefällt der Mutter von Paul nicht, dass er Schwierigkeiten in der Schule hat. Sie möchte eine Erklärung von der Lehrerin, warum er in der letzten Klassenarbeit eine 3 geschrieben hat, obwohl er zu Hause alles versteht. Sie findet es nicht gut, dass er immer so früh mit dem Wochenplan fertig ist und sich dann bei ihr zu Hause darüber beklagt.
4	Pauls Mutter ist gestresst von Pauls Verhalten zu Hause. Sie möchte wissen, ob er sich in der Schule auch so verhält. Außerdem möchte sie gerne eine Erklärung für die Note 3 in der Mathematikarbeit von der Lehrerin. Es passt nicht mit seinem sonstigen Verhalten zu Hause sowie seiner – ihrer Meinung nach – schnellen Auffassungsgabe zusammen.

Verkürzter Fall-SJT-Stamm mit Bezug zum Fall Paul

Handlungsoptionen des Fall-SJT-Items

Abbildung 32: Beispiel für Frage und Antwortoptionen Fall-SJT Item Perspektivwechsel

[119] s. Skalenhandbuch Pilot 1 (Anhang 1.1, Kapitel 1).
[120] s. Skalenhandbuch Pilot 1 (Anhang 1.1, Kapitel 2).

Jede dieser 13 Fragen mit Handlungsoptionen stellt ein Fall-SJT-Item dar, die Zuordnung der Items zu den sieben Kompetenzfacetten der zwei Dimensionen gestaltete sich wie folgt:

Dimension	Kompetenzfacette	Fall-SJT-Item
Diagnostische Kompetenz	*Perspektivwechsel*	Perspektivwechsel
	Problemdefinition	Problemdefinition
	Ursachensuche	Ursachensuche
	Identifizierung	Erkennen hoher Begabung
		Umgang mit hoher Begabung
		Beratungsressourcen
Beratungskompetenz	*Kommunikation*	Strukturierung
		Gesprächsstrategien
	Problemlösung	Kooperation
		Lösungs- und Ressourcenorientierung
		Zielorientierung
	Bewältigung schwieriger Situationen	Umgang mit Kritik
		Verhalten in einer schwierigen Situation

Tabelle 26: Fall-SJT-Items Pilotstudie 1

Somit umfasste die Skala für die **Diagnostische Kompetenz** sechs Items und die Skala für die **Beratungskompetenz** sieben Items.

Aufgrund der methodisch bedingten Heterogenität der Items in SJTs (Campion et al., 2014; Weekley et al., 2015) und damit häufig einhergehender niedriger Reliabilitätskoeffizienten (Weekley et al., 2015) wird die Angabe einer internen Konsistenz häufig in Frage gestellt (Campion et al., 2014). Dennoch wird sie im Zusammenhang mit SJTs fast durchgängig berichtet. McDaniel und Kolleg*innen (2001) finden in ihrer Meta-Analyse von 39 SJTs Angaben zur internen Konsistenz zwischen α=.43 und α=.94. Analysen von Catano et al. (2012) finden eine mittlere interne Konsistenz von α=.46 für 56 SJTs, während Campion und Kolleg*innen (2014) bei 129 vorliegenden SJTs ein mittleres Cronbachs Alpha von α=.57 berichten. Kasten und Freund (2016) errechnen in ihrer Studie α=.61 als ungewichtete mittlere interne Konsistenz aus 271 inkludierten Schätzungen von Reliabilitätskoeffizienten. Sie betonen jedoch, dass die durchschnittlich etwas niedrigeren Reliabilitätswerte nicht bedeuten, dass SJTs generell nicht reliabel seien, sondern es zeige sich signifikante empirische Varianz in den Reliabilitätskoeffizienten im Zusammenhang mit den einzelnen SJTs und den Charakteristika der Stichproben. Das Wissen um diese Zusammenhänge helfe bei der Einordnung der eigenen Reliabilitätskoeffizienten (ebd.).

In der durchgeführten Pilotstudie 1 (Stichprobenbeschreibung s. Kapitel 6.2.1) ergab sich nach Anwendung des Auswertungsschlüssels auf die Fall-SJT-Items eine interne Konsistenz von α=.34 (ϖ=.33) für die **Diagnostische Kompetenz**[121] und von α=.52 (ϖ=.55) für die **Beratungskompetenz**[122]. Auch wenn der Reliabilitätskoeffizient für die **Beratungskompetenz** für einen SJT im Vergleich in einem akzeptablen Bereich lag, sollte dieser Wert auf Grund des Konfidenzintervalls und des negativ korrelierenden Items ebenso verbessert werden wie der nicht zufriedenstellende Reliabilitätskoeffizient für die Skala der Diagnostischen Kompetenz.

Im Anschluss wurden dementsprechend die Handlungsoptionen unter Berücksichtigung der Antworten auf die offenen Fragen aus Pilotstudie 1 adaptiert, um somit die Rückmeldung einer Gruppe berufserfahrener Expert*innen einzubinden, wie auch Lievens und Soete (2015) vorschlagen. Die Items *Umgang mit hoher Begabung* und *Erkennen hoher Begabung* der Kompetenzfacette *Identifizierung* wurden zudem aufgrund der Antworten auf die offenen Fragen um jeweils zwei Handlungsoptionen ergänzt, so dass sie im Gegensatz zu den anderen Items nun sechs Handlungsoptionen zur Bewertung beinhalteten. Die Struktur der Dimensionen und ihrer Kompetenzfacetten wurde nicht verändert[123], genauso wie die Instruktionen der Bewertungs- und Auswertungsmodi.

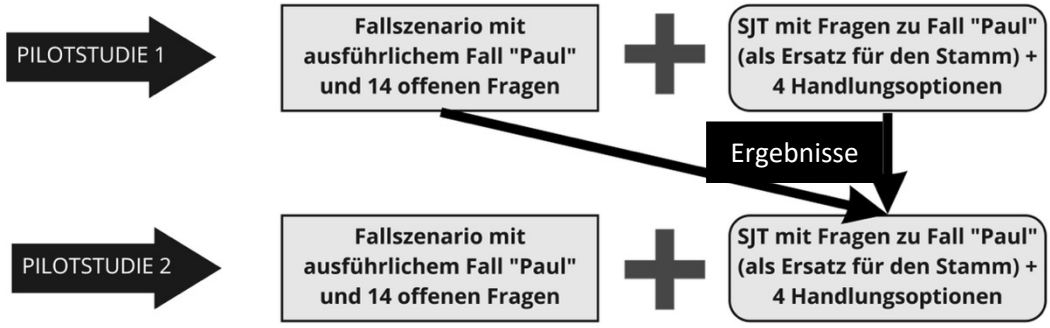


Abbildung 33: Erhebungszyklus SJT, Pilotstudie 2

In Pilotstudie 2 wurden erneut beide Instrumente (Fallszenario und entwickelter Fall-SJT) eingesetzt, der Fall-SJT jedoch mit den beschriebenen Änderungen aufgrund der Ergebnisse von Pilotstudie 1. Für die gesamte Stichprobe der Pilotstudie 2 ergaben sich jedoch mit α=.32

[121] Es zeigten sich mehrere negativ korrelierende Items und ein zu großes Konfidenzintervall (s. Tabelle 1.1.1 in Anhang 1.1).
[122] Es zeigte sich ein negativ korrelierendes Item und ein zu großes Konfidenzintervall (s. Tabelle 1.1.3 in Anhang 1.1).
[123] Für eine genaue Betrachtung der veränderten SJT-Items s. Anhang 1.2 (Skalenhandbuch Pilot 2, Kapitel 2.3.1 und 2.4.1) und/oder Anhang 2.1 (Druckversion Online-Erhebung Pilot 2).

(ϖ=.25) (DK) und α=.40 (ϖ=.42) (BK) geringere Reliabilitätskoeffizienten als für Stichprobe 1. Gleichzeitig handelt es sich bei der Stichprobe in Pilotstudie 2 um eine gemischte Stichprobe (s. Kapitel 6.2.1) aus Studierenden und Lehrkräften. Wird zum Vergleich mit der Stichprobe aus Pilotstudie 1 (ausschließlich Lehrkräfte) in Pilotstudie 2 nur auf die Teilstichprobe der Lehrkräfte fokussiert, so blieb der Reliabilitätskoeffizient für **Beratungskompetenz** konstant (α=.50, ϖ=.56), während sich für die **Diagnostische Kompetenz** eine wesentliche Steigerung des Reliabilitätskoeffizienten auf α=.62 (ϖ=.69) ergab. Im Hinblick auf die genannten Ausgangswerte für SJTs bedeutet dies eine mittlere bis gute interne Konsistenz. Es konnte also durch die vorgenommenen Veränderungen für die Gruppe der Lehrkräfte eine relevante Verbesserung der Reliabilitätswerte der Skalen erreicht werden. Gleichzeitig konnten die nicht zufriedenstellenden Ergebnisse für die Gesamtstichprobe nicht ignoriert werden.

Eine mögliche Ursache für die Ergebnisse von Pilotstudie 2 könnte im Design des Fall-SJTs liegen. So bezogen sich die einzelnen Fragen im Fall-SJT immer noch auf den gesamten Fall des Fallszenarios, wie es in Pilotstudie 1 als Versuch zum Entwurf einer Mischform aus SJT und Fallszenario gestartet wurde. Gleichzeitig waren die Handlungsoptionen in Anlehnung an die offenen Fragen häufig sehr ausführlich und vielschichtig, so dass es den Proband*innen möglicherweise schwerfiel, eine klare Bewertung vorzunehmen. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse und der Annahme von Strasser (2020a), dass beratungsrelevante Kompetenzen (bzw. Kompetenzfacetten) eine unterschiedliche Wirksamkeit derselben unter Beachtung der jeweiligen Situation aufweisen, erscheint eine Einzelbetrachtung der relevanten Situationen erforderlich. Das Operationalisieren dieses spezifischen Situationsbezugs ermöglicht ein klassischer SJT besonders dann, wenn die Antwortoptionen kontextspezifische Handlungsoptionen benennen (Krumm et al., 2015). Aus diesem Grund wurde entschieden, doch auf einen klassischen SJT mit verschiedenen kurzen Situationen und sich daran anschließenden Handlungsoptionen zurückzugreifen.

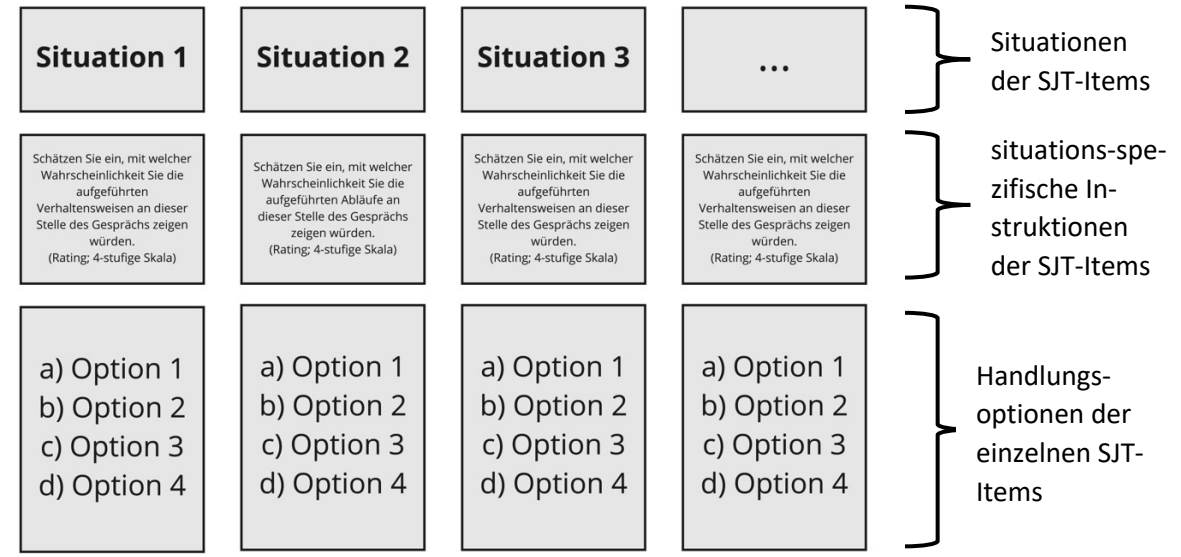


Abbildung 34: Struktur SJT Pilotstudie 3 / finale Erhebung

Die in Pilotstudie 1 und 2 entworfenen Fall-SJTs wurden nicht weiterverwendet, sondern durch einen klassisch strukturierten SJT ersetzt.

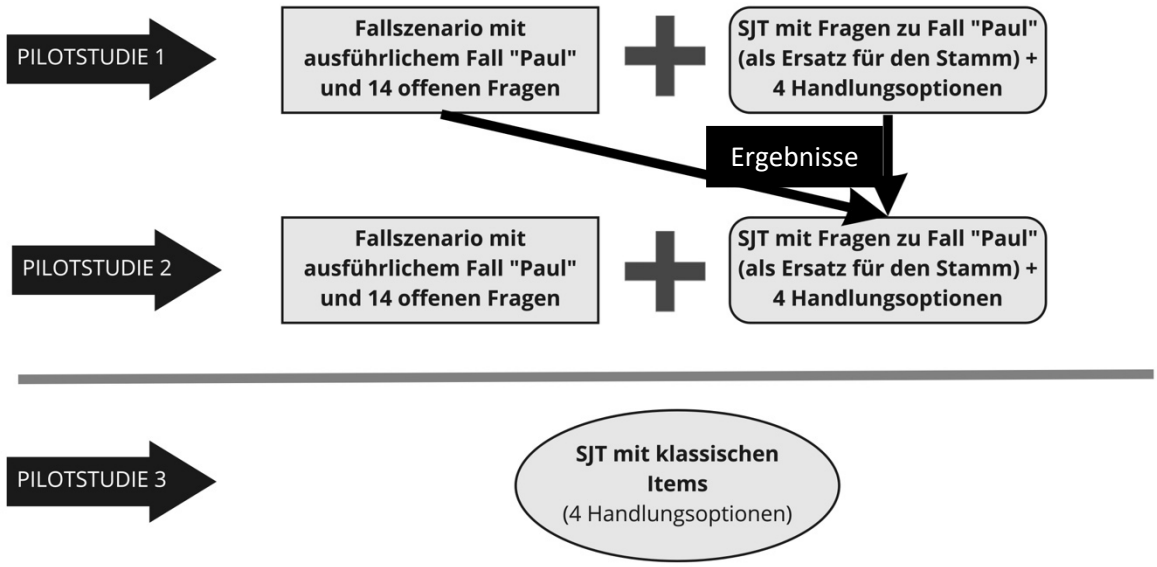


Abbildung 35: Erhebungszyklus SJT, Pilotstudie 3

Ein entsprechender SJT für beratungsbezogene Situationen und kontextspezifischen Handlungsoptionen liegt von Bruder et. al (2017) für die Sekundarstufe vor. Dieser wurde für Pilotstudie 3 unter durchgängiger Adaption sowohl der Stamm-Situationen als auch der Handlungsoptionen auf die Grundschule verwendet. Ergänzend wurden zwei weitere Situationen zur Operationalisierung der Kompetenzfacette *Identifizierung* hinzugefügt, die in Bezug auf

die Beratung bei hoher Begabung regelmäßig relevant sind. Eine beschreibt die Auswahlsituation eines Kindes für ein außerschulisches Förderprogramm durch die Lehrkraft (Item: *Enrichment*), während die andere Situation sich mit der Entscheidungsfindung bezüglich einer Akzelerationsmaßnahme (Überspringen einer Klasse) beschäftigt (Item: *Akzeleration*). Außerdem wurde das SJT-Item Ressourcenorientierung (innerhalb der Facette *Problemlösung*) inhaltlich an die Beratung bei hoher Begabung angepasst. Begründet wird dies damit, dass u.a. sowohl Kiso (2019b) als auch Arnold und Großgasteiger (2011) ressourcenorientierte Beratung als grundlegend für Kinder mit hoher Begabung beschreiben. Von der inhaltlichen Anpassung weiterer Situationen wurde abgesehen, da im Modell sowohl situationsspezifische (hohe Begabung) als auch generische Kompetenzfacetten (Beratung allgemein) zusammenspielen sollten.

Durch die im SJT von Bruder et al. (2017) bereits vorhandene Struktur ergaben sich auch einzelne strukturelle Änderungen innerhalb der Kompetenzfacette *Problemlösung*. Hier wurde das Item Lösungs- und Ressourcenorientierung in zwei einzelne Items getrennt. Außerdem wurde das Item Beratungsressourcen (*Identifizierung*) entfernt, da die inhaltliche Intention (Überprüfung des Wissens bezüglich vorhandener Ressourcen) der Dimension **Wissen** zuzuordnen ist und dort im Rahmen des Beratungswissens erhoben wird. Die veränderte Struktur des SJT gestaltete sich anschließend folgendermaßen, Unterschiede sind hervorgehoben:

Dimension	Kompetenzfacette	SJT-Item
Diagnostische Kompetenz	*Perspektivwechsel*	Perspektivwechsel
	Problemdefinition	Problemdefinition
	Ursachensuche	Ursachensuche
	Identifizierung	**Enrichment**
		Akzeleration
Beratungskompetenz	*Kommunikation*	Strukturierung
		Gesprächsstrategien
	Problemlösung	Kooperation
		Lösungsorientierung
		Ressourcenorientierung
		Zielorientierung
	Bewältigung schwieriger Situationen	Umgang mit Kritik
		Verhalten in einer schwierigen Situation

Tabelle 27: Item-Struktur SJT Pilotstudie 3

Insgesamt wurden den Proband*innen erneut 13 Beratungssituationen mit je vier Handlungsoptionen präsentiert, die sie über eine Ratingskala bewerten sollten. Entgegen der

Empfehlung für optimale Skalenstufen zwischen fünf und sieben (Moosbrugger & Brandt, 2020) wurde eine Verkürzung der Skala auf vier Stufen (unwahrscheinlich – eher unwahrscheinlich – eher wahrscheinlich – wahrscheinlich) vorgenommen. Dadurch fällt es den Proband*innen leichter, auch „extreme“ Urteile zu fällen (Moors et al., 2014) und somit die Handlungsoptionen besser voneinander zu trennen. Zudem kommen Menold und Bogner (2015) in ihrer Übersicht zum Erstellen von Ratingskalen zu dem Schluss, dass vollverbalisierte Skalen zu bevorzugen sind, da dadurch die Bedeutung der Kategorien klarer wird, was auch häufig in Kombination mit einer moderaten Anzahl an Kategorien als zielführend betrachtet wird (ebd.). Speziell im Zusammenhang mit diesem Instrument erscheint dies auch notwendig, um den vorhandenen SJT von Bruder et al. (2017), welcher ursprünglich mit der entgegengesetzten Auswahl der „am ehesten“ und „am wenigsten“ gezeigten Reaktion arbeitete, auch über eine Ratingskala adäquat bewerten zu können. Um abermals auf die berufliche Performanz zu fokussieren (Lievens & Soete, 2015), erfolgte nach jeder Situationsbeschreibung die Instruktion für die Proband*innen anzugeben, mit welcher Wahrscheinlichkeit die aufgeführten Verhaltensweisen gezeigt werden würden. Aufgrund der ursprünglichen Instruktion nach Bruder et al. (2017) die Handlungsoptionen auszuwählen, die sie am ehesten / am wenigsten zeigen würden, sind im Besonderen diese beiden jeweils entgegengesetzt, während die beiden als Distraktoren funktionierenden Handlungsoptionen zwischen den inversen Optionen liegen. Somit sind diese vier Handlungsoptionen weitaus heterogener als die der selbst erstellten in den Pilotstudien. Dies ist erneut am Beispiel der Facette *Perspektivwechsel* zu erkennen, denn hier wird bei den Handlungsoptionen 2 und 4 kaum bzw. kein Perspektivwechsel vollzogen. Zur Verdeutlichung der Unterschiede zu den SJT-Items der Pilotstudien 1 und 2, wurden erneut die Elemente des SJT-Items benannt.

Die Mutter der 9-jährigen Jenny Eichinger hat Sie um ein Gespräch gebeten. Jenny ist eine sehr ehrgeizige und gute Schülerin, die viel lernt. Sie haben schon häufiger den Eindruck gehabt, dass Frau Eichinger sehr viel von ihrer Tochter verlangt. Jenny kommt in der Klasse gut zurecht, trifft sich aber sehr selten privat mit Mitschülern. Sie begrüßen Frau Eichinger.
Frau Eichinger: “Ich bin heute zu Ihnen gekommen, um zu besprechen, wie Jennys Leistungen noch verbessert werden können. In Mathe hat sie gerade nur eine 3+ geschrieben, obwohl sie wirklich viel gelernt hat - bestimmt drei Stunden täglich! Daher wollte ich Sie bitten, Jenny Arbeitsmaterialien und Übungsaufgaben zur Verfügung zu stellen! Es ist heutzutage so wichtig eine gute Bildung zu haben!“
Schätzen Sie ein, mit welcher Wahrscheinlichkeit Sie die aufgeführten Verhaltensweisen an dieser Stelle des Gesprächs zeigen würden.

Situationsbeschreibung

Instruktion

1	Ich sage Frau Eichinger, dass ich nicht nachvollziehen könne, warum sie wegen Jennys Leistungen derart besorgt sei. Dann sage ich ihr, dass Jenny eine gute Schülerin ist und dass sie darauf achten sollte, ihre Tochter nicht zu stark unter Druck zu setzen.
2	Ich erkläre der Mutter ruhig, aber bestimmt, dass Jenny ohnehin schon überlastet sei und ich ihr daher keine weiteren Arbeitsmaterialien zur Verfügung stellen werde.
3	Ich sage Frau Eichinger, dass ich Ihr Engagement schätze und verstehe, dass sie sich Gedanken um Jennys Leistungen macht. Dann sage ich ihr, dass Jenny eine gute Schülerin ist und dass sie darauf achten sollte, ihre Tochter nicht zu stark unter Druck zu setzen.
4	Ich stelle der Mutter geeignete Arbeitsmaterialien zur Verfügung, damit Jenny je nach Bedarf üben kann

Handlungs-optionen des SJT-Items

Abbildung 36: Beispiel Pilot 3 SJT-Item Perspektivwechsel

Nach Beendigung der Pilotstudie 3 wurde für den SJT die interne Konsistenz der SJT-Items der Skalen DK (5 Items) und BK (8 Items) erfasst. Dabei ergab sich für die Skala der **Beratungskompetenz** ein guter Reliabilitätskoeffizient von α=.64 (ϖ=.66), während sich für die Skala der **Diagnostischen Kompetenz** erneut ein ungenügender Reliabilitätskoeffizient von α=.18 (ϖ=.29) ergab.

Wie in Kapitel 6.5.5 über die Auswertungsverfahren beschrieben, wurde für Pilotstudie 3 sowie für die finale Erhebung ein Expertenrating eingeholt, um dieses als Normierungsgrundlage für die Analysestichproben heranzuziehen. Für die Pilotstudie 3 konnten drei Expert*innen[124] befragt werden. Das Maß der Übereinstimmung von Expert*innen in Form einer Interrater-Reliabilität kann ebenfalls als Kriterium für die Reliabilität eines Fragebogens herangezogen werden (Koo & Li, 2015). Für die Pilotstudie 3 (ebenso wie für die finale Studie) wurde dazu der ICC (Intraclass-Correlation Coefficient) als Reliabilitätskoeffizient betrachtet. Es handelt sich dabei immer um einen geschätzten Wert bezüglich der Interrater-Reliabilität für die betreffende Studie, weswegen er immer über das entsprechende Konfidenzintervall betrachtet werden sollte. Er weist nach Shrout & Fleiss (1979) sechs verschiedene Formen auf, aus denen die jeweils passende Variante ausgewählt werden muss. Nach Koo & Li (2015) gelingt dies anhand der Beantwortung von vier Fragen bezüglich der Definition, des Typs und des Models der einzuschätzenden Interrater-Reliabilität. Für die Pilotstudie 3 wurden die ICC-Werte (incl. 95 % Konfidenzintervall) mit der Software JASP[125] basierend auf dem Mittelwert Rating der Expert*innen (k = 3) bezüglich absoluter Übereinstimmung und im Rahmen eines 2-way-random-effects Modell (d.h. es handelt sich immer um dieselben Expert*innen die die Subjekte

[124] Stichprobenbeschreibung Expert*innen s. Kapitel 6.5.5.
[125] Version 0.16.3 (2022).

raten und die über gemeinsame Charakteristika verfügen, die auch noch auf andere Expert*innen zutreffen) ermittelt. Folglich muss nach der Systematisierung von Shrout und Fleiss (1979) der ICC(2,k) berechnet werden[126]. Für die Gesamtskalen ergaben sich unter Berücksichtigung der eher breit angelegten Konfidenzintervalle und in Anlehnung an die Klassifizierung von Koo & Li (2015) eine niedrige bis gute Interrater-Reliabilität für die **Diagnostische Kompetenz** (*ICC*=.67 (.40-.84)) und eine moderate bis gute Interrater-Reliabilität für die **Beratungskompetenz** (*ICC*=.76 (.61-.86)). Für einzelne SJT-Items (s. Tabellen 3.4.23 – 3.4.27 und 3.4.62 – 3.4.69 in Anhang 3.4) ergaben sich jedoch inakzeptable Punktschätzungen des ICC (z. B. für das Item Gesprächsstrategien der Kompetenzfacette *Kommunikation* oder das Item Enrichment der Kompetenzfacette *Identifizierung*) und für viele der Items waren die Konfidenzintervalle, trotz moderater bis guter Punktschätzungen, inakzeptabel, da sie zu groß waren (s. Tabellen 3.4.23 – 3.4.27 und 3.4.62 – 3.4.69 in Anhang 3.4).

Zusammenfassend ergibt sich somit aus der Betrachtung sowohl der internen Konsistenz als auch der Interrater-Reliabilität nach Beendigung von Pilotstudie 3 Handlungsbedarf bezüglich des SJTs zur Operationalisierung der beiden Dimensionen **Diagnostische Kompetenz** und **Beratungskompetenz**. Die nicht optimalen bzw. ungenügenden Reliabilitätskoeffizienten könnten im Zusammenhang mit der ursprünglichen Bewertungsmethode stehen, die - wie beschrieben - nicht mit einer Ratingskala operierte, sondern über ein Punktesystem für die Bewertung der besten/schlechtesten Option durch die Proband*innen[127] mit zwei Antwortoptionen als Distraktoren. Da in der vorliegenden Studie die Bewertung der Antwortoptionen über ein Expert*innenrating erfolgte (s. Kapitel 6.5.5), gaben die Expert*innen durch ihre Bewertung in Form eines Ratings den Maßstab für die Effektivität der Handlungsoptionen vor. Die Notwendigkeit von mehreren Distraktoren war somit nicht gegeben. Für das finale Instrument zur Operationalisierung von **Diagnostischer Kompetenz** und **Beratungskompetenz** wurden folglich lediglich drei Handlungsoptionen zum Rating angeboten, da die vorhandenen Distraktoren in Pilotstudie 3 von den Proband*innen häufig ähnlich bewertet wurden. Dies sollte einerseits eine stringentere Bewertung und somit auch höhere interne Konsistenz bzw. auch bessere Übereinstimmung für die Expert*innen ermöglichen und andererseits die notwendige Arbeitszeit für die Bearbeitung des gesamten Fragebogens verkürzen, um die

[126] Ausführliche Erläuterungen zur Auswahl sowie zu den jeweils grundlegenden Formeln der Berechnung finden sich bei Koo & Li (2015).
[127] Beschreibung der Festlegung der Reihenfolge durch Bruder et al. (2017).

Konzentrationsfähigkeit und Motivation der Teilnehmenden besser aufrecht zu erhalten. Für die meisten SJT-Items wurde eine der Handlungsoptionen gestrichen, in Einzelfällen wurden minimale Textanpassungen bei den verbliebenen Handlungsoptionen vorgenommen oder Handlungsoptionen zusammengeführt. Zusammenfassend ergab sich also im vierten Erhebungszyklus zur Entwicklung des SJTs für die finale Erhebung folgende Struktur (im Vergleich mit den früheren Erhebungszyklen).

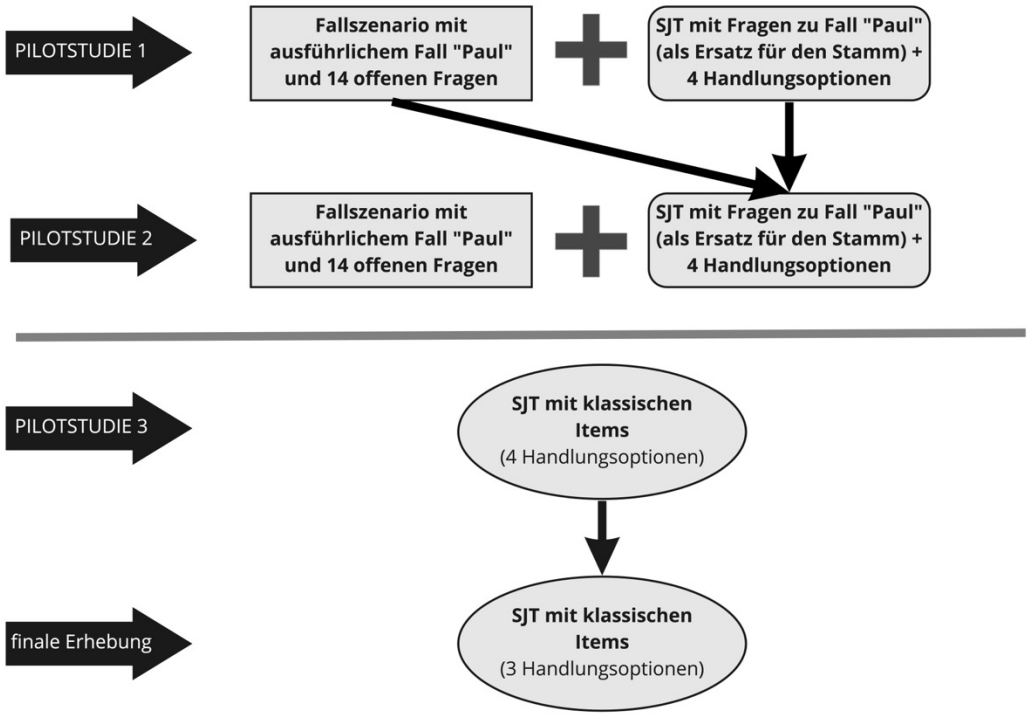


Abbildung 37: Erhebungszyklus SJT, finale Erhebung

Zusätzlich wurden die Vornamen der in den Situationen vorkommenden Kinder teilweise geändert, um dadurch die vorhandene Diversität an Grundschulen widerzuspiegeln. Die ursprünglich vorhandenen Nachnamen wurden entfernt und die beteiligten Eltern als „Mutter/Vater von ...“ anstatt „Frau … “ oder „Herr ...“ adressiert. Die Struktur der einzelnen Kompetenzfacetten mit ihren zugeordneten Items wurde beibehalten.

Die Mutter der 9-jährigen Jenny hat Sie um ein Gespräch gebeten. Jenny ist eine sehr ehrgeizige und gute Schülerin, die viel lernt. Sie haben schon häufiger den Eindruck gehabt, dass die Mutter sehr viel von ihrer Tochter verlangt. Jenny kommt in der Klasse gut zurecht, trifft sich aber sehr selten privat mit Mitschülern. Sie begrüßen Jennys Mutter, dann beginnt sie zu erzählen: "Ich bin heute zu Ihnen gekommen, um zu besprechen, wie Jennys Leistungen noch verbessert werden können. In Mathe hat sie gerade nur eine 3+ geschrieben, obwohl sie wirklich viel gelernt hat - bestimmt drei Stunden täglich! Daher wollte ich Sie bitten, Jenny Arbeitsmaterialien und Übungsaufgaben zur Verfügung zu stellen! Es ist heutzutage so wichtig, eine gute Bildung zu haben!" *Schätzen Sie ein, mit welcher Wahrscheinlichkeit Sie die aufgeführten Verhaltensweisen an dieser Stelle des Gesprächs zeigen würden.*	
1	Ich sage ihr, dass ich nicht nachvollziehen könne, warum sie wegen Jennys Leistungen derart besorgt sei. Dann sage ich ihr, dass Jenny eine gute Schülerin ist und dass sie darauf achten sollte, ihre Tochter nicht zu stark unter Druck zu setzen.
2	Ich erkläre der Mutter ruhig, aber bestimmt, dass Jenny ohnehin schon überlastet sei und ich ihr daher keine weiteren Arbeitsmaterialien zur Verfügung stellen werde.
3	Ich sage Jennys Mutter, dass ich ihr Engagement schätze und verstehe, dass sie sich Gedanken um Jennys Leistungen macht. Dann sage ich ihr, dass Jenny eine gute Schülerin ist und dass sie darauf achten sollte, ihre Tochter nicht zu stark unter Druck zu setzen.

Abbildung 38: Beispiel finales SJT-Item Perspektivwechsel

Nach der Auswertung der gesamten Analysestichprobe (Kapitel 6.5.5) ergab sich für die Skala der **Beratungskompetenz** (8 Items) eine für SJTs zufriedenstellende interne Konsistenz von α=.54 (ϖ=.55). Für die **Diagnostische Kompetenz** lag die interne Konsistenz im ähnlichen Bereich (α=.54 (ϖ=.56)) und konnte somit im Vergleich zur Pilotstudie 3 wesentlich erhöht werden. Erwähnenswert ist, dass sich die Reliabilitätskoeffizienten nach Herausnahme des SJT-Items Perspektivwechsel (Kompetenzfacette: *Perspektivwechsel*) noch einmal erheblich in einen guten Bereich für SJTs auf α=.63 (ϖ=.64) steigerten. Auch bezüglich der Interrater-Reliabilität konnten mit den Veränderungen wesentliche Verbesserungen erreicht werden, trotz der Erhöhung der Anzahl der Expert*innen auf *N*=7[128] innerhalb der Stichprobe zur Normierung der Items der beiden Kompetenzdimensionen.

Beratungskompetenz (Gesamtskala)	.88 (.81-.93)	Diagnostische Kompetenz (Gesamtskala)	.89 (.80-.95)
Gesprächsstrategien	.77 (.16-.99)	Perspektivwechsel	.96 (.86-.99)
Strukturierung	.92 (.72-.99)	Problemdefinition	.96 (.87-.99)
Kooperation	.99 (.96-.99)	Ursachensuche	.82 (.35-.99)
Lösungsorientierung	.66 (-.15-.98)	Akzeleration	.64 (-.03-.98)
Ressourcenorientierung	.94 (.80-.99)	Enrichment	.86 (.50-.99)
Zielorientierung	.91 (.69-.99)		exzellente Reliabilität
Umgang mit Kritik	.94 (.80-.99)		gute – exzellente Reliabilität
Verhalten schwierige Situation	.90 (.64-.99)		moderate – exzellente Reliabilität
			niedrige – exzellente Reliabilität

Tabelle 28: ICC-Koeffizienten Gesamtskalen / einzelner Items finale Erhebung

[128] Ausführlichere Beschreibung der Stichprobe der Expert*innen s. Kapitel 6.5.5.

Wie aus Tabelle 28 ersichtlich, lagen die Interrater-Reliabilitäten der beiden Gesamtskalen im guten bis exzellenten Bereich (DK: *ICC*=.89 (.80 - .95); BK: *ICC*=.88 (.81 - .93)) mit jeweils engem Konfidenzintervall und konnten somit wesentlich verbessert werden. Sämtliche Punktschätzungen für die Interrater-Reliabilität der einzelnen SJT-Items lagen im moderaten (2 Items) bis exzellenten Bereich (9 Items) und für fast alle Items (9 von 13) konnte das Konfidenzintervall wesentlich verengt werden. Für die restlichen vier Items war das Konfidenzintervall variabel, dass die Reliabilität der Stufe niedrig bis exzellent zugeordnet werden musste. Auch wenn die Punktschätzung im akzeptablen Bereich lag, müssten diese Items noch einmal in den Blick genommen werden.

Zusammenfassend wurde in einem Prozess über drei Pilotstudien und daraus resultierenden notwendigen Veränderungen ein reliables Instrument zur Operationalisierung der beiden Dimensionen **Diagnostische Kompetenz** und **Beratungskompetenz** entwickelt[129]. Auch Expert*innen aus dem Bereich der Beratungskompetenz bewerteten die operationalisierten SJT-Items weitestgehend übereinstimmend, was als Hinweis auf eine gelungene Operationalisierung betrachtet werden kann. Im Kapitel 6.6.5, welches sich der Datenanalyse widmet, wird das Instrument ergänzend bezüglich seiner Konstruktvalidität bewertet.

Nachdem nun die jeweiligen Operationalisierungen der vier Dimensionen ausführlich beschrieben wurden, wird im folgenden Kapitel die Vorgehensweise bei der Datenerhebung in den Blick genommen.

6.4 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte über die Software Unipark [130]. Die Lehrkräfte wurden in den Monaten April, Mai und Oktober 2021 befragt, die Schulpsycholog*innen im Zeitraum März bis Mai 2021. Wie bereits beschrieben erhielten die Schulleitungen der ausgewählten Schulen (s. Kapitel 6.2.2) den Link zur Online-Umfrage und wurden gebeten, diesen an ihr Kollegium weiterzuleiten. Dabei war der Link für beide Erhebungszeiträume derselbe. Beigefügt war zudem ein Anschreiben, in dem sich die Forschende kurz vorstellte, das Thema der Datenerhebung nannte und um Mitarbeit bat. Dabei wurde zudem eine Kontaktaufnahme bei weiteren Fragen

[129] Für diese Aussage wird auch Bezug genommen auf die beschriebenen Ergebnisse für Reliabilitätskoeffizienten von SJTs aus diversen Metaanalysen bzw. Überblicksstudien (Kasten & Freund, 2016; Weekley et al, 2015).
[130] Version EFS, Fall 2021; Questback GmbH.

angeboten. Für die Schulpsychologischen Beratungsstellen und externen Beratungsstellen wurde identisch verfahren und entsprechend um Weiterleitung durch die jeweiligen Leitungen der Beratungsstellen gebeten. Die Teilnehmenden bearbeiteten dabei in der Regel jeweils den gesamten Fragebogen an einem Stück, Unterbrechungen waren jedoch grundsätzlich möglich.

Der Fragebogen für die Lehrkräfte unterschied sich in drei Details vom Fragebogen für die Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden externer Beratungsstellen: Zum einen wurde von Beginn an entschieden, die Befragung zur Einstellung zur Beratung zu entnehmen. Da es die Aufgabe der Schulpsychologischen Beratungsstellen und der externen Beratungsstellen ist, Eltern und Kinder zu beraten, wurde darauf verzichtet, ihre Einstellung dazu zu erheben, da einerseits davon auszugehen war, dass ihre Einstellung zur Beratung von Eltern/Kindern bezogen auf die Notwendigkeit und den Arbeitseinsatz stark positiv ist und somit Deckeneffekte generiert werden, und zum anderen die Fragen stark auf die Aufgaben von Lehrkräften ausgerichtet waren. Des Weiteren wurde die Fallvignette zu Überzeugungen gegenüber Kindern mit hoher Begabung nach Baudson und Preckel (2016) nach dem zweiten Erhebungstag bei den Schulpsycholog*innen/Mitarbeitenden von externen Beratungsstellen entnommen, da hier gleich zu Beginn des Fragebogens viele Abbrüche zu verzeichnen waren[131]. Dies verbesserte sich, nachdem die Fallvignetten entnommen wurden. Inhaltlich war diese Maßnahme möglich, da mit dem eigenständig erstellten Instrument (semantisches Differenzial) in jedem Fall eine Überprüfung der Überzeugungen möglich war. Die Fallvignette sollte vor allem der Validierung des erstellten Instrumentes dienen und dies konnte über die Stichprobe der Lehrkräfte erreicht werden. Zudem waren die Fragen zu Persönlichkeitsmerkmalen am Ende der Erhebung an die jeweiligen Zielgruppen angepasst.

Beide Versionen des Fragebogens sind in Anhang 2.4 (Grundschullehrkräfte) und Anhang 2.5 (Schulpsycholog*innen und Mitarbeitende externer Beratungsstellen) verfügbar.

6.5 Datenaufbereitung

Im folgenden Kapitel wird geschildert, wie die erhobenen Rohdaten bearbeitet wurden, die anschließend als Basis für die Berechnungen für die inhaltliche Hypothesenprüfung dienten.

[131] Möglicherweise wurden die Schulpsycholog*innen dadurch irritiert, dass sie sich schultypische Situationen vorstellen sollten, die in der beschriebenen Weise nicht zu ihrem Aufgaben- und Erfahrungsbereich zählen.

Dabei wurden zur Datenaufbereitung sowohl Berechnungen zur Bildung von Mittelwerten und Scores (über Abstände oder Neuzuweisung der Range der Skalen) durchgeführt, als auch Personenparameter über die Item Response Theorie (IRT) oder Klassenzugehörigkeiten über eine latente Klassenanalyse berechnet. Die grundlegenden Berechnungen erfolgten über die Statistiksoftware SPSS[132] und JASP[133], während für die Klassenanalyse und die Berechnungen auf Grundlage der IRT jeweils Pakete der Software R[134] verwendet wurden, die an der jeweiligen Stelle entsprechend genannt werden. Ebenso werden die einzelnen Schritte jeweils in den entsprechenden Kapiteln dargelegt und begründet.

6.5.1 Wissenstest zu hoher Begabung und Beratung

Wie in Kapitel 6.3.1 zur Operationalisierung der Dimension **Wissen** bereits erläutert, besteht der eingesetzte Wissenstest zur Begabung und Beratung aus vier Skalen, die den Facetten der Dimension **Wissen** entsprechen:

(1) *Begabung* (16 Items)
(2) *Charakteristika bei hoher Begabung* (16 Items)
(3) *Förderung bei hoher Begabung* (8 Items)
(4) *Beratung* (12 Items)

Dabei handelt es sich bei jedem einzelnen Item um eine Aussage[135] zur jeweiligen Thematik der Skala und die Proband*innen entscheiden, ob diese Aussage stimmt (Wert = 1), falsch ist (Wert = 2) oder sie die Antwort nicht wissen (Wert = 3). Die Berechnungen zur Datenaufbereitung erfolgte dabei auf zwei verschiedene Arten: In einem ersten Schritt (A) wurden die Daten so aufbereitet, dass über die vier Skalen hinweg Summenscores für die Bereiche Wissen, Misskonzept und Nichtwissen gebildet werden konnten, um im Rahmen einer deskriptiven Betrachtung das jeweilige Wissen, Misskonzept und Nichtwissen der Proband*innen angeben zu können (s. Kapitel 7.1). Im zweiten Schritt (B) wurden die Variablen umcodiert, so dass diese im Rahmen eines nominalen Modells der IRT in Persönlichkeitsparameter überführt werden

[132] Version 27.0.0.
[133] Version 0.16.3 (2022).
[134] Version 4.2.0 (2022-04-22) -- "Vigorous Calisthenics".
[135] Beispiele s. Kapitel 6.3.1 oder ausführlich in Anhang 1.4, Kapitel 3.

konnten, die sowohl Wissen, Misskonzept und Nichtwissen berücksichtigten. Im Folgenden werden nun beide Schritte einzeln erläutert und vor allem Teil B ausführlich begründet:

A Schritte zur Aufbereitung der Variablen zur Bildung von Summenscores

	Vorgang	Wertezuordnung	Bemerkungen
1	Rekodierung aller Variablen der Skalen unter Berücksichtigung der Richtigkeit der Aussagen (s. Anhang 1.4, Kapitel 3)	falsch = 0 richtig = 1 weiß ich nicht = 3	Wert für „weiß ich nicht“ bleibt zunächst erhalten
2	Rekodierung aller Variablen der Skalen zur Vorbereitung des Summenscores für Wissen	falsch = 0 richtig = 1 weiß ich nicht = 0	Wert für „weiß ich nicht“ wird dem Wert „falsch“ gleichgesetzt, um Summen für Wissen bilden zu können[136].
3	Rekodierung aller Variablen der Skalen zur Vorbereitung des Summenscores für Misskonzept	falsch = 1 richtig = 0 weiß ich nicht = 0	Wert für „falsch“ wird auf 1 gesetzt, andere Werte auf 0, um Summenscore für Misskonzept bilden zu können.
4	Rekodierung aller Variablen der Skalen zur Vorbereitung des Summenscores für Nichtwissen	falsch = 0 richtig = 0 weiß ich nicht = 1	Wert für „weiß ich nicht“ wird auf 1 gesetzt, andere Werte auf 0, um Summenscore für Misskonzept bilden zu können.
5	Addition der 16 Items der Skala Wissenstest Begabung aus a. Schritt 1 / b. Schritt 2 / c. Schritt 3	0 – 16	a. Summenscore Wissen *Begabung* b. Summenscore Misskonzept *Begabung* c. Summenscore Nichtwissen *Begabung*
6	Addition der 16 Items der Skala Wissenstest Charakteristika bei hoher Begabung aus a. Schritt 1 / b. Schritt 2 / c. Schritt 3	0 – 16	a. Summenscore Wissen *Charakteristika bei hoher Begabung* b. Summenscore Misskonzept *Charakteristika bei hoher Begabung* c. Summenscore Nichtwissen *Charakteristika bei hoher Begabung*
7	Addition der 8 Items der Skala Wissenstest Förderung bei hoher Begabung aus a. Schritt 1 / b. Schritt 2 / c. Schritt 3	0 – 8	a. Summenscore Wissen *Förderung bei hoher Begabung* b. Summenscore Misskonzept *Förderung bei hoher Begabung* c. Summenscore Nichtwissen *Förderung bei hoher Begabung*
8	Addition der 12 Items der Skala Wissenstest Beratung aus a. Schritt 1 / b. Schritt 2 / c. Schritt 3	0 – 12	a. Summenscore Wissen *Beratung* b. Summenscore Misskonzept *Beratung* c. Summenscore Nichtwissen *Beratung*

Tabelle 29: Aufbereitung der Variablen zur Bildung von Summenscores

[136] Begründung s. im zweiten Teil des Kapitels (B).

Über die somit entstandenen Summenscores können deskriptive Aussagen getroffen werden über vorhandenes Wissen, Misskonzept oder Nichtwissen der Befragten bezüglich der vier Facetten *Begabung*, *Charakteristika bei hoher Begabung*, *Förderung bei hoher Begabung* und *Beratung*, die als Teil der Dimension **Wissen** im Modell zur Beratungskompetenz bei hoher Begabung aufgeführt sind. Gleichzeitig können jedoch über diese Art der Berechnung nicht alle drei Bereiche (Wissen, Misskonzept und Nichtwissen) in einem Wert berücksichtigt werden. Um dies für eine inhaltliche Hypothesenprüfung im Rahmen einer Strukturgleichungsmodellierung zu ermöglichen, war eine IRT-Modellierung auf Basis eines nominalen Modells notwendig.

B Berechnung der Persönlichkeitsparameter

Wissenstests werden häufig im Rahmen einer IRT-Modellierung ausgewertet. Häufig erfolgt die Auswertung über eine Raschmodellierung, da die Ergebnisse in Form einer 0/1 Skalierung vorliegen (u.a. Kunina-Habenicht et al., 2020). Wie bereits beschrieben, ist dies für vorliegenden Wissenstest nicht der Fall. In Kapitel 6.3.1 wurde ausführlich begründet, warum die Kategorie „weiß nicht“ in den Wissenstest integriert wurde. Diese kann auf verschiedene Weise, je nach zu Grund liegender Bedeutung, für die Datenaufbereitung/Auswertung berücksichtigt werden (Young, 2012). Grundsätzlich kann im Fall einer klar existierenden richtigen Antwort (z. B. auf eine Frage zu geschichtlichen Fakten) die gegebene Antwort „weiß nicht“ als fehlender Wert betrachtet werden (Young, 2012). Dies ist jedoch nur dann möglich, wenn die Fragestellung keinerlei Unsicherheiten bezüglich einzelner Items aufweist (Rubin et al., 1995). Diese Voraussetzung trifft hier jedoch nicht zu. Wie in Kapitel 6.3.1 dargelegt, liegen den Items im vorliegenden Wissenstest empirische Erkenntnisse zugrunde. Auch wenn diese in einigen Studien repliziert wurden, so sind sie doch nicht mit z. B. historischen Fakten vergleichbar, Lehrkräften häufig nicht zugänglich und wie bereits bei Heyder et al. (2018) gezeigt mit großer Unsicherheit bei Lehrkräften verbunden. Somit gilt es, die „weiß nicht“ Antworten als besonderen Fall und in Unterscheidung zu fehlenden Werten zu betrachten.

Young (2012) betont in ihrer Arbeit, dass es für eine adäquate Datenanalyse notwendig ist, die im jeweiligen Design zugrunde liegende Bedeutung der „weiß nicht“ Antworten zu erfassen. Dabei benennt sie vier mögliche leitende Theorien, die postulieren, wie „weiß nicht“ Antworten interpretiert werden können, und die wiederum verschiedene Implikationen mit sich bringen, was die Behandlung der „weiß nicht“ Antworten betreffe.

1) Als erste Variante beschreibt sie in Bezug auf Bachman und O'Malley (1984) die Möglichkeit, dass gemäß der allgemeinen Hypothese zum Vorliegen verschiedener Antwortstile, eben „weiß nicht" Antworten als allgemeiner Antwortstil von Proband*innen erkennbar sein könnten. Ebenso wie es Proband*innen gibt, die im Wesentlichen mit „ja" antworten, so kann es Proband*innen geben, die zu „weiß- nicht" Antworten tendieren. Problematisch hierbei ist, dass in diesem Fall die Antworten als MCAR[137] postuliert werden müssten, was eine Datenaufbereitung erschwere (Young, 2012).

2) Die zweite Hypothese nach Young (2012) bezieht sich auf Proband*innen, die die Fragestellenden einerseits zufriedenstellen möchten, aber andererseits nicht ausreichend motiviert sind, um die bestmögliche Antwort zu geben. Es wäre grundsätzlich möglich, eine Antwort zu geben, jedoch ist die Bereitschaft, sich anzustrengen und/oder nachzudenken, nicht ausreichend vorhanden, so dass die „weiß nicht" Kategorie gewählt wird. In diesem Fall stünde die „weiß nicht" Antwort im Zusammenhang mit Schwierigkeiten, Sensitivität und/oder Charakteristika der Proband*innen und würde als MAR[138] gewertet, was z. B. eine Multiple Imputation dieser fehlenden Daten möglich machen würde (ebd.).

3) Möglich wäre laut der Autorin auch eine passive Verweigerung der Proband*innen gegenüber den Forschenden. Einerseits gibt es eine Antwort, die aber nicht genannt werden möchte, andererseits möchte man jedoch die Antwort nicht verweigern, was dazu führt, dass „weiß nicht" Antworten gewählt werden. Diese Antworten müssen entsprechend als MNAR[139] gewertet werden, was eine Auswertung sehr problematisch macht, da damit ein Ersetzen der Werte nicht möglich ist (ebd.).

4) Als letzte Möglichkeit weist Young (2012) darauf hin, dass die „weiß nicht" Antwort das tatsächliche Fehlen einer Haltung, Meinung oder – im Fall der vorliegenden Studie – von Wissen beschreibe. In diesem Fall handele es sich bei der „weiß nicht" Option um eine tatsächliche Antwort (ebenso wie „richtig" oder „falsch") und sie könne daher nicht als fehlender Wert behandelt werden (De Leeuw, 2001). Auch Ip et al. (2019) bezeichnen die „weiß-nicht" Option unter bestimmten Umständen als einen tatsächlichen Wert, der im Rahmen der Auswertung von u. a. Wissenstests auch berücksichtigt werden muss. Laut Young (2012) bringt diese Möglichkeit wiederum wesentliche Schwierigkeiten bei der Skalenkonstruktion bzw.

[137] =**M**issing **C**ompletely **A**t **R**andom (ausführliche Erläuterungen zu fehlenden Werten siehe Kapitel 2.6.3).
[138] =**M**issing **A**t **R**andom (ausführliche Erläuterungen zu fehlenden Werten siehe Kapitel 6.6.4).
[139] =**M**issing **N**ot **A**t **R**andom (ausführliche Erläuterungen zu fehlenden Werten siehe Kapitel 6.6.4).

Datenaufbereitung mit sich, denn es stellt sich die Frage, in welcher Form die „weiß-nicht“ Antworten als tatsächliche Antworten interpretiert und entsprechend berücksichtigt werden sollten. Sie beschreibt, dass Untersuchungen zu einem Umgang mit „weiß nicht“ Antworten die dabei als tatsächlicher Wert berücksichtigt werden sollen mit Hilfe konventioneller Strategien (wie z.B. Multiple Imputation, Dummykodierung, „weiß nicht“ als Mittelkategorie, …) mehr Fragen aufwerfen, als dass sie Antworten geben könnten. Sie schlägt deshalb u.a. auch IRT als Methode vor, um „weiß nicht“ Antworten möglicherweise adäquat zu berücksichtigen (ebd.).

Diesen Weg wählen auch Ip et al. (2016), wenn sie „weiß nicht“ Antworten im Rahmen von POSET[140]-Modellen in IRT-Modellen integrieren. Dies stellt eine Möglichkeit dar, wie die in den „weiß nicht“ Antworten enthaltenen Informationen zu den Rückschlüssen auf persönliche Fähigkeiten der Proband*innen (innerhalb der Persönlichkeitsparameter als einem Outcome der IRT) beitragen (Ip et al., 2019). Ein POSET beschreibt ein Set aus Elementen, welche nicht anhand einer klaren, abstandsgleichen Reihenfolge geordnet werden können. Dabei sind jeweils zwei Elemente vergleichbar, es gibt immer ein maximales und ein minimales Element und jede POSET-Struktur kann hierarchisch in ordinale und nominale Strukturen geordnet werden (Zhang & Ip, 2012). Prinzipiell müsste für jede Ordnung ein eigenes Modell entwickelt werden. Ip und Kolleg*innen (2016) konnten jedoch zeigen, dass eine Form, in der verschiedene Subitems generiert werden, um „weiß-nicht“ Antworten in POSET-Strukturen abzubilden, gleichwertig einzuschätzen ist wie die Verwendung paralleler Modelle. Die generierten Subitems sind nominal oder ordinal skaliert und jede hierarchische Ebene wird über Subitems abgebildet. Dies bedeutet, dass manche Antwort-Kategorien (im Fall der vorliegenden Studie „richtig“ und „falsch“) in ordinaler Form vorliegen und eine Rangordnung erstellt werden kann und andere (wie „weiß nicht“ Antworten) nicht (Ip et al. 2016), da sie nicht direkt in eine Skala oder auch z. B. zwischen die Werte 0 (für falsch) und 1 (für richtig) eingeordnet werden können. Denn bei einer „weiß nicht“ Antwort handelt es sich laut Ip und Kolleg*innen (2019) um eine nicht-direktive Antwortkategorie, während zum Beispiel die Antworten „richtig“ oder „falsch“ direktive Antwortkategorien darstellen. Innerhalb der Datenaufbereitung werde die nicht-direktive Antwort „weiß nicht“ häufig als direktive Antwort kodiert, z. B. indem sie der Kategorie „falsch“ gleichgesetzt wird, was jedoch der inhaltlichen Rolle der nicht-direktiven

[140] **P**artially **O**rdered **SET**.

Kategorie „weiß nicht“ nicht entspreche und die darin enthaltene Information nicht berücksichtige. Gleichzeitig kann sie dadurch aber auch nicht auf einer Ebene mit den direktiven Antwortkategorien berücksichtigt werden. Somit scheinen POSET-Modelle eine Möglichkeit zu sein, mit „weiß nicht“ Optionen, die inhaltlich relevant sind und somit als valide Antwort gelten (Ip et al., 2019), umzugehen.

Um die Modellierung zu ermöglichen, werden wie beschrieben Subitems erstellt, die sich aus dem vorhandenen Item mit „weiß nicht“ Option ergeben. Bei den Subitems entstehen sowohl nominal als auch ordinal skalierte Items. In dieser Studie hat sich jedoch die lediglich dichotome falsch/richtig Option als einzige direktive Antwortkategorie als problematisch erwiesen, denn diese enthält weniger Informationen, als direktive Antwortkategorien die beispielsweise eine Skala von 1 bis 4 zugrunde liegen. Zudem liegen für diese Berechnung keine Kovariaten vor, die zur Modellierung des POSET-Modelles herangezogen werden können, was die Modellierung erschwert. Ebenfalls problematisch ist die geringe Stichprobengröße der Studie. Somit konnte eine Modellierung im Rahmen eines POSET Modells nicht durchgeführt werden. Gleichzeitig wurde der Gedanke der nominalen Skalierung, wie für eines der beiden Subitems vorgesehen aufgegriffen. Denn es ist wie beschrieben nicht möglich, die „weiß nicht“ Antworten in eine sinnvolle Rangfolge mit den beiden direktiven Antwortoptionen zu bringen. Aus diesem Grund wurde eine Rekodierung aller Variablen des Wissenstests vorgenommen, in der folgende Werte zugeordnet wurden: 0 = Misskonzept (falsch), 1 = Nichtwissen (weiß nicht) und 2 = Wissen (richtig).

Diese nominalskalierten Variablen wurden pro Skala als Variablen eines eindimensionalen nominalen IRT-Modells (Bock, 1972; Thissen et al., 2010)[141] betrachtet und unter Verwendung des Pakets TAM[142] wurde die Modellierung als 2PL-Modell durchgeführt[143]. Dadurch konnten die Item- und Persönlichkeitsparameter[144] der einzelnen Skalen ermittelt werden. Diese entsprechen wiederum den einzelnen Facetten *Begabung*, *Charakteristika bei hoher Begabung*, *Förderung bei hoher Begabung* und *Beratung* und können somit nach der Modellierung jeweils als manifeste, intervallskalierte Variablen zu weiteren Berechnungen verwendet werden.

[141] Dieses wurde für Antworten, die keiner festgelegten Rangordnung folgen, entwickelt (Thissen et al., 2010).
[142] Version 4.1-4 (2022).
[143] Ergebnisse der Modellierung bezüglich Itemparameter und Reliabilitätskoeffizienten siehe unter Kapitel 6.3.1. Die Modellierung als 2PL-Modell wird für ein nominales Modell vorgesehen (Thissen et al., 2010).
[144] Im TAM-Paket (Robitzsch et al., 2022) wird dazu der Marginal-Maximum-Likelihood Schätzer verwendet, welcher eine Modellierung mit Verteilung des latenten Personenparameters vornimmt (Kelava & Moosbrugger, 2020a).

Bei den Itemparametern wird die im Modell geschätzte Itemschwierigkeit ermittelt. Von besonderem Interesse ist in dieser Studie der Persönlichkeitsparameter. Er wird im Rahmen einer EAP-Schätzung geschätzt und beschreibt unter Berücksichtigung der Itemschwierigkeit die Fähigkeit der Person, die Items zu lösen. Beide Parameter wurden bereits ausführlich bezüglich ihrer Güte im Kapitel 6.3.1 zur Operationalisierung betrachtet.

6.5.2 Skalenbildung Einstellung zu Förderung bei hoher Begabung und Beratung

Die beiden Facetten *Förderung bei hoher Begabung* und *Beratung* der Dimension **Einstellungen und Überzeugungen** wurde mit einem Fragebogen operationalisiert, bei dem die Proband*innen auf einer 4-stufigen Likert-Skala (stimme nicht zu – stimme zu) die vorgelegten Aussagen bewerteten (s. Kapitel 6.3.2.3 und Anhang 1.4, Kapitel 1.4.1 und 1.5.1). Jede der Facetten wurde über zwei Skalen erhoben, mit je drei (*Förderung bei hoher Begabung*) bzw. je vier Items (*Beratung*). Zur Datenaufbereitung für die inhaltliche Hypothesenprüfung wurde für alle vier Skalen jeweils der Mittelwert der drei bzw. vier Items errechnet und als manifester Wert für weitere Berechnungen verwendet.

6.5.3 Bildung der Scores für das semantische Differenzial zur Abbildung der Überzeugungen in Bezug auf die Charakteristika bei hoher Begabung

Die Facette *Charakteristika bei hoher Begabung* der Dimension **Einstellungen und Überzeugungen** wird über ein Semantisches Differenzial erhoben. Diese besteht aus den vier Skalen Intelligenz, Motivation, Prosozialität und Unangepasstheit. Jede der vier Skalen wird über drei Items operationalisiert (s. Kapitel 6.3.2.2). Zwischen den jeweiligen beiden Polen des Differenzials befinden sich fünf Stufen, die in den Rohdaten sind von 1 – 5 skaliert sind. Auch hier wurden die Scores wieder auf zwei verschiedene Arten gebildet: einerseits zur Trennung der Ergebnisse in negative und positive **Überzeugungen** zur deskriptiven Erfassung ihrer Ausrichtung (A) und andererseits als zusammengefasste ungerichtete **Überzeugungen** zur Darstellung der Abweichung im Vergleich zu durchschnittlich begabten Kindern (B). Für die deskriptiven Ergebnisse ist es relevant zu erfassen, in welche Richtung die **Überzeugungen** ausgeprägt sind, um feststellen zu können, ob Lehrkräfte, bei Abweichung von einer neutralen Einschätzung, eher der Disharmoniehypothese oder der Harmoniehypothese[145] zuneigen. Keine der beiden

[145] Beide Hypothesen werden ausführlicher in Kapitel 3.3.2 erläutert.

Hypothesen war bisher empirisch nachweisbar, und es ist davon auszugehen, dass sich Kinder mit hoher Begabung lediglich bezüglich ihrer Begabung von anderen Kindern unterscheiden und weitere Persönlichkeitsmerkmale ebenso häufig oder selten vorhanden sind wie bei allen Kindern (u. a. Baudson, 2016; Braier-Freund, 2009; Preckel & Vock, 2021; Rost, 1993, 2000, 2009). Somit können für die inhaltliche Hypothesenprüfung wiederum die Abweichungen von der neutralen Mitte zusammengefasst und als vorhandene, fehlerhafte **Überzeugungen** betrachtet werden (B).

A Getrennte Scores für die deskriptive Ergebnisbeschreibung

Alle Items des semantischen Differenzials wurden so umcodiert, dass sich die Range der Skala von 1 bis 5 auf -2 bis +2 verschob. Die jeweiligen drei Items der vier Skalen wurden dann addiert, so dass für den aggregierten Wert pro Skala eine maximale Range von -6 bis + 6 möglich wurde. Diese aggregierten Skalenwerte wurden zur deskriptiven Ergebnisauswertung oder auch für weitere Berechnungen, in denen die Richtungen der jeweiligen **Überzeugungen** relevant sind, verwendet.

B Ungerichtete, zusammengefasste Scores zur inhaltlichen Hypothesenprüfung

Für jedes Item des semantischen Differenzials wurde durch die Berechnung des Abstands des Items von dem mittleren Skalenwert 3 ein neuer Wert ermittelt. Diese Werte wurden wiederum addiert, so dass für die aggregierten Werte pro Skala eine maximale Range von 0 bis 6 möglich wurde. Diese aggregierten Skalenwerte wurden als manifeste Werte zur inhaltlichen Hypothesenprüfung im Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung verwendet.

6.5.4 Latente Klassenanalyse zur Abbildung der Überzeugungen zu hoher Begabung

Das Begabungsverständnis wurde über acht verschiedene Items erhoben, die alle jeweils eine Dimension des Begabungsverständnisses abbilden. Da diese Dimensionen sehr heterogen sind und unterschiedliche Bereiche des Begabungsverständnisses abbilden, können sie nicht zu einer Skala zusammengefasst werden. Um das Begabungsverständnis dennoch in die inhaltliche Hypothesenprüfung einfließen zu lassen, wurde mit den Rohdaten eine latente Klassenanalyse durchgeführt. Dies ist immer dann möglich und sinnvoll, wenn es sich bei den erhobenen Variablen um qualitative Variablen handelt (Gollwitzer, 2020). Dies bedeutet, sie beschreiben

keine quantitativen Unterschiede zwischen den einzelnen Kategorien, sondern qualitative Andersartigkeit (ebd.). Bei einer latenten Klassenanalyse handelt es sich um ein probabilistisches Verfahren, bei dem die Wahrscheinlichkeit angegeben wird, mit der die Proband*innen einer von mehreren Klassen angehören (Lazarsfeld & Henry, 1968). Somit ist die Klassenzugehörigkeit nicht direkt zu beobachten, weswegen sie als latente Klassenanalyse bezeichnet wird (Gollwitzer, 2020).

Um die Heterogenität der Items zu reduzieren und die Gruppierung im Rahmen einer latenten Klassenanalyse zu vereinfachen, wurde die 5-stufige Skala zunächst zu einer 3-stufigen Skala zusammengefasst. Die Stufen links von der Mitte (1 und 2) wurden als ein Wert zusammengefasst (=1), der für die Überzeugung am linken Pol steht. Die mittlere Stufe (3), die innerhalb der Items bezüglich der Aussagen an den beiden Polen der Skala Begabung als „sowohl als auch" aufgefasst werden konnte, blieb als mittlere Stufe erhalten (=2). Die Stufen rechts davon (4 und 5) wurden ebenfalls zusammengefasst (=3), um die Überzeugung am rechten Pol widerzuspiegeln[146]. Dies bedeutete z. B. für die Dimension „Dependenz", dass Begabung entweder als genetisch determiniert (1; linker Pol), als umweltbezogen (3; rechter Pol) oder als sowohl als auch (2; mittig) von den Proband*innen eingeordnet wurde. Diese Rekodierung der Items führte zu gruppierten Items mit einer 3-stufigen Skala. Diese Items wurden eingesetzt, um die Hypothese HEÜ 3 zu überprüfen, die sich auf den Einfluss einzelner Begabungsdimensionen bezieht.

Für die vorliegende Studie wurde zur latenten Klassenanalyse das Paket poLCA[147] (Linzer & Lewis, 2011) mit der Software R verwendet. In einem explorativen Modellvergleich wurde eine mögliche Anzahl von einer bis drei Klassen berechnet und die Fit-Indizes verglichen. Laut Gollwitzer (2020) konnten Simulationsstudien zeigen, dass der BIC bzw. aBIC der am besten geeignete Koeffizient ist, um über einen indirekten Modellvergleich das passendste Modell zu identifizieren. Im Vergleich der Fit-Indizes zeigte sich, dass das Modell mit zwei Klassen einen marginal besseren BIC-Wert aufwies als das Modell mit einer bzw. drei Klassen und somit empirische Evidenz für zwei Klassen vorlagen (s. Übersicht Anhang 3.5, Kapitel 1.1). Gleichzeitig lassen sich die beiden Klassen auch inhaltlich voneinander trennen.

[146] Details zum Instrument s. Kapitel 6.3.2.1.
[147] Version 1.6.0.1 (2022).

Dimension		Klasse 1 (63,9 %)	Klasse 2 (36,1 %)
Dimensionalität	eindimensional (links)	0 %	57.9 %
	neutral (mittig)	7.6 %	38.7 %
	mehrdimensional (rechts)	92.4 %	3.4 %
Veränderbarkeit	stabil (links)	4.5 %	54.0 %
	neutral (mittig)	17.0 %	14.5 %
	dynamisch (rechts)	78.6 %	31.5 %
Dependenz	genetisch (links)	7.8 %	49.5 %
	sowohl als auch (mittig)	53.6 %	18.7 %
	umweltbezogen (rechts)	38.6 %	3.4 %
Beschaffenheit	Potenzial (links)	35.6 %	78.1 %
	sowohl als auch (mittig)	49.4 %	13.8 %
	Leistung (rechts)	15.0 %	3.2 %
Träger*innen	Einzelne (links)	6.0 %	24.1 %
	sowohl als auch (mittig)	29.2 %	12.6 %
	Jede(r) (rechts)	64.8 %	63.3 %
Spezifität	allgemein (links)	19.2 %	8.1 %
	sowohl als auch (mittig)	30.4 %	12.9 %
	domänenspezifisch (rechts)	50.4 %	79.1 %
Bezugsnorm	interpersonal (links)	24.1 %	41.5 %
	sowohl als auch (mittig)	48.5 %	10.5 %
	intrapersonal (rechts)	27.4 %	48.0 %
Spannbreite	eng (links)	4.5 %	14.3 %
	sowohl als auch (mittig)	8.2 %	5.2 %
	breit (rechts)	87.3 %	80.4 %

Tabelle 30: Verteilung der Proband*innen auf die Klassen 1 und 2

Anhand der vorliegenden, probabilistischen Verteilung (s. Tabelle 30) ist erkennbar, dass die beiden Klassen inhaltlich folgendermaßen beschrieben werden können:

Die der Klasse 1 zugeordneten Proband*innen neigten dazu, Begabung wie folgt zu beschreiben:

> Begabung ist (1) mehrdimensional, (2) dynamisch (veränderbar), (3) eher umweltbezogen bzw. sowohl umweltbezogen als auch genetisch, (4) sowohl als Potenzial als auch als Leistung wahrnehmbar, (5) ist domänenspezifisch bzw. sowohl domänenspezifisch als auch allgemein, (6) vielfältig (nicht rein kognitiv), (7) in jeder/jedem zu finden und (8) sowohl intrapersonal als auch interpersonal erkennbar.

Die probabilistisch der Klasse 2 zugeordneten Proband*innen neigten dazu, Begabung folgendermaßen zu beschreiben:

Begabung ist (1) eher eindimensional bzw. sowohl eindimensional als auch mehrdimensional, (2) eher stabil, (3) eher genetisch bedingt, (4) als Potenzial wahrnehmbar, (5) domänenspezifisch, (6) vielfältig (nicht rein kognitiv), (7) in jeder/jedem zu finden und (8) entweder intrapersonal oder interpersonal erkennbar.

Anhand der prozentualen Verteilung ist ersichtlich, dass sich in erster Linie die Dimensionen Dimensionalität, Veränderbarkeit, Dependenz und Beschaffenheit auf die Zuordnung in die Gruppen auswirkten, während die restlichen vier Dimensionen sich in gleichem Maß auf die beiden Gruppen verteilten. Dieser Eindruck wurde empirisch durch eine multiple Regressionsanalyse bestätigt. Dabei stellte sich heraus, dass unter Berücksichtigung aller acht Dimensionen[148] 69 % der Varianz in der Gruppeneinteilung aufgeklärt werden konnten, jedoch nur die vier oben genannten Dimensionen einen signifikanten Einfluss auf die Einteilung ausübten. Die Aufklärung der Varianz bezüglich der im Rahmen der latenten Klassenanalyse errechneten Gruppen konnte auf 77 % erhöht werden, wenn nur die vier signifikanten Dimensionen als Variablen in die Berechnung einfließen[149]. Auch der Unterschied im BIC zwischen den Modellen (1 bis 3 Klassen) war größer, als nur diese vier Dimensionen in den Fokus genommen wurden[150]. Gleichzeitig zeigten sich jedoch durch den Fokus auf die vier Dimensionen kaum Änderungen in den Gruppenzugehörigkeiten (lediglich fünf Proband*innen waren von einem Wechsel betroffen) und auch die inhaltliche Beschreibung der Gruppen veränderte sich unwesentlich. Deswegen wurden die Gruppen, die sich unter Berücksichtigung aller acht Dimensionen ergaben, beibehalten, u. a. auch, da wie in Kapitel 3.3.3 und 6.3.2.1 ausgeführt alle acht Dimensionen als inhaltlich relevant zu betrachten sind. Die probabilistisch ermittelten Gruppenzugehörigkeiten flossen als manifeste Werte in die inhaltliche Hypothesenprüfung der zentralen Hypothese ein.

6.5.5 Bildung der Scores im Situational Judgment Test

Die Items im Situational Judgment Test bestehen wie in Kapitel 6.3.3 beschrieben aus dem Stamm (Situationsbeschreibung) und den Antwortoptionen. Diese wiederum werden mit Hilfe eines Bewertungsschlüssels ausgewertet und bilden anschließend den Itemwert des SJT-Items. Dies bedeutet, der errechnete Score eines SJT-Items nach Auswertung der vier

[148] s. Tabelle 3.5.1 in Anhang 3.5.
[149] s. Tabelle 3.5.2 in Anhang 3.5.
[150] s. Anhang 3.5, Kapitel 1.2.

Antwortoptionen bildet den Itemwert. Es werden verschiedene Bewertungsschlüssel unterschieden. Lievens und Soete (2015) benennen empirische und rationale expertenbasierte Bewertungsschlüssel als die am häufigsten vorkommenden Bewertungsschlüssel. Kahmann (2014) beschreibt darüber hinaus noch den theoretischen Auswertungsschlüssel, bei dem Antworten dann als korrekt gewertet werden, wenn sie mit zugrunde liegender Theorie übereinstimmen. Dieser Auswertungsschlüssel wird jedoch am seltensten eingesetzt (Weekley et al., 2006). Des Weiteren ergänzt Kahmann (2014) die Möglichkeit der hybriden Methode im Sinne einer Integration verschiedener Methoden zur Bewertung, welche jedoch nach Hauenstein et al. (2010) keinem standardisierten Vorgehen unterliegt. Deshalb werden hier lediglich die beiden häufigsten Bewertungsschlüssel nach Lievens und Soete (2015) ausführlicher dargestellt.

Beim rationalen Bewertungsschlüssel werden Expert*innen gebeten, für die angegebenen Handlungsoptionen entweder die beste und schlechteste Antwortoption auszuwählen oder die Handlungsoptionen zu raten (ebd.). Für einen empirischen Bewertungsschlüssel wird eine größere Gruppe von aktuell im relevanten Feld tätigen Personen befragt, im Fall dieser Studie wären dies Lehrkräfte, deren Antworten dann mit einem Kompetenzkriterium verbunden werden. Antworten von Personen, denen hohe Kompetenz zugeschrieben wird, werden dementsprechend als korrekt gewertet. Dieser Bewertungsschlüssel ist bezogen auf diese Studie nicht möglich, da es bisher keine Möglichkeit gibt, die Leistungen von Lehrkräften im Bereich Beratung bei hoher Begabung kompetenzorientiert und vergleichbar valide zu messen. Deshalb wurde auf den Bewertungsschlüssel mit Expert*innen zurückgegriffen. Weekley und Kolleg*innen (2015) nennen fünf bis sieben Expert*innen als Minimum, um Handlungsoptionen zu raten. In dieser Studie bestand die Stichprobe der Expert*innen aus 7 Personen die aktuell einer Hochschule angehören und über mindestens 10 Jahre Erfahrung in der Beratung von Kindern verfügen (3 weiblich; $M_{Erfahrung}$=16,9; SD=7,8). Um diese jedoch nicht bereits während der Entwicklung des SJT mit der Bewertung beauftragen zu müssen, wurde für die Pilotstudie 3 eine andere Expert*innengruppe als Referenz befragt. Diese bestand aus drei Personen, mit einer durchschnittlichen Berufserfahrung von 8 Jahren (Ergebnisse s. jeweils ausführlich Kapitel 1.1.2 und 1.2.2 in Anhang 3.4).

Um die Übereinstimmung der Expert*innen in ihren Antwortoptionen zu überprüfen wurde die Interrater Reliabilität berechnet. Üblicherweise wird dazu laut Kahmann (2014) der ICC

verwendet[151] und Werte, die < .70 liegen, gelten als gute Koeffizienten für eine Verwendung des gemittelten Expert*innenratings (ebd.). Begründet durch die guten bis sehr guten ICC-Werte[152] im Expert*innenrating, die bei dem Verfahren zum Vergleich der Mittelwertübereinstimmung der sieben Expert*innen erkennbar waren (s. Kapitel 6.3.3), konnten diese Mittelwerte als Grundlage für Berechnungen der SJT-Scores der jeweiligen SJT-Items verwendet werden. Zur Datenaufbereitung wurden dabei mehrere Schritte vollzogen.

	Vorgang	Beispiel	Bemerkungen
1	Berechnung der Abstände zu den Mittelwerten der Expert*innen aller drei Handlungsoptionen aller Items	Item Perspektivwechsel: ABS (dk_pw_1[153] – M_EX[154]) = dk_pw_1_A[155]	Es entstehen neue Werte für die einzelnen Handlungsoptionen, die jeweils den Abstand zum Mittelwert der Expert*innen repräsentieren.
2	Addition der 3 Handlungsoptionen für jedes der 13 Items	Item Perspektivwechsel: dk_pw_1_A + dk_pw_2_A + dk_pw_3_A = dk_pw_A[156]	Summenscore der Abstände zu den Expert*innen der einzelnen Handlungsoptionen = SJT-Itemwert
3	Bildung der Mittelwerte für Skalen, die aus mehr als einem SJT-Item bestanden (Identifizierung, Problemlösung, Kommunikation, Bewältigung schwieriger Situationen)		Mittelwerte der SJT-Itemwerte über die 4 Skalen hinweg.

Tabelle 31: Berechnungen der SJT-Scores der jeweiligen SJT-Items

Die einzelnen, auf die beschriebene Weise aufbereiteten, SJT-Itemwerte wurden für die Berechnung der ICC-Reliabilitätskoeffizienten (s. Kapitel 6.3.3) verwendet. Zur inhaltlichen Hypothesenprüfung der zentralen Hypothese wurden bei Facetten, die lediglich aus einem Item bestanden, die berechneten SJT-Itemwerte verwendet (*Perspektivwechsel*, *Problemdefinition* und *Ursachensuche*) während für die Skalen, die aus mehr als einem SJT-Item bestanden (s.

[151] Details zur Auswahl und Berechnung des in dieser Studie verwendeten ICCs finden sich im Kapitel zur Operationalisierung der **Diagnostischen Kompetenz** und der **Beratungskompetenz** (6.3.3).
[152] Lediglich zwei Items lagen beim ICC knapp unter .70.
[153] Rohwert der Variablen dk_pw_1, die das Rating auf der 4-stufigen Skala für die Handlungsoption 1 des Items Perspektivwechsels darstellt.
[154] Mittelwert der Expert*innen der 4-stufgen Ratingskala für die Handlungsoption 1 des Items Perspektivwechsel.
[155] Variable, die den Abstand von Handlungsoption 1 des Items Perspektivwechsels zum Mittelwert der Expert*innen beinhaltet.
[156] Wert des SJT-Items Perspektivwechsel.

Tabelle 27, Kapitel 6.3.3), die Mittelwerte aus den berechneten SJT-Itemwerten als manifeste Variablen in das Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung einflossen.

6.6 Datenanalyse

In den folgenden Kapiteln sind grundlegende Informationen zum angewandten Auswertungsverfahren zur Überprüfung der zentralen Hypothese enthalten. Zudem werden die Überprüfung der für die Anwendung des Auswertungsverfahren notwendigen Voraussetzungen sowie der Umgang mit fehlenden Werten im Datensatz beschrieben. Beendet wird das Kapitel mit Ausführungen zur Überprüfung der Konstruktvalidität der verwendeten Instrumente über einen Gruppenvergleich zwischen der Gruppe der befragten Lehrkräfte und der Gruppe der Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden externer Beratungsstellen.

6.6.1 Auswertungsverfahren zur Hypothesenprüfung

Zur Prüfung der zentralen Hypothese H1 wurde eine Modellierung über ein Struktur-Gleichungs-Modell (SEM) vorgenommen. Eine SEM-Analyse dient nach Urban und Mayerl (2014) vorrangig dazu, ein theoretisch entwickeltes Modell bzw. theoretisch begründete Variablenzusammenhänge zu testen und zu quantifizieren, indem überprüft werde, ob das postulierte Modell im Rahmen der erhobenen Daten nachweisbar sei. Da das theoretisch postulierte Modell der H1 diesbezüglich geprüft werden muss, ist die Passung der SEM-Analyse als Auswertungsverfahren für die angenommene Haupthypothese gegeben. Zudem bietet die SEM-Analyse die Möglichkeit, die verschiedenen innerhalb dieser Studie mit unterschiedlichen Instrumenten vorgenommenen Messungen miteinander zu kombinieren (Werner et al., 2016) und die dadurch operationalisierten Konstrukte miteinander in Verbindung zu bringen.

In Zusammenhang mit der geringen Stichprobengröße ist es von Vorteil, dass in der Analyse von SEM die Möglichkeit besteht, Modelle zu schätzen, in denen sowohl „latente Modellvariablen (Konstrukte, Faktoren) als auch Ein-Indikator- oder Mehr-Indikator-Messmodelle (unter Verwendung von beobachtbaren, manifesten Variablen, Indikatoren, Items) zur Operationalisierung der latenten Variablen enthalten sind“ (Urban & Mayerl, 2014, S. 15). Für die Überprüfung des Modells musste auf latente Variablen zurückgegriffen werden, die als manifeste

Variablen in das Modell einbezogen wurden. Aus diesem Grund sind im folgenden Kapitel der Voraussetzungsprüfungen u. a. teilweise die zugrunde liegenden Messmodelle der betreffenden Variablen beschrieben.

Das SEM wurde über die Software R mit dem Paket lavaan[157] (Rosseel, 2012) und unter Verwendung Multipler Imputation zum Umgang mit fehlenden Werten (s. Kapitel 6.6.4) mit dem Paket mice[158] (van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011) berechnet. Bei einem SEM wird im Idealfall erwartet, dass die Daten und das postulierte Modell gut zusammenpassen, die Nullhypothese also erfüllt ist (Werner et al., 2016). Die Anpassung der Daten an das Modell wird dabei über bestimmte Fit-Indizes geprüft, die ihrerseits wiederum im Zusammenhang mit der verwendeten Methode stehen (ebd.). Für die SEM-Berechnungen in dieser Studie wurde die Schätzung über einen WLSMV-Schätzer (s. ausführlich weiter unten im Kapitel) vorgenommen.

Ausgewählte Modell-Fit-Indizes sind mit ihrer Beschreibung und den entsprechenden Grenzwerten in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Indizes	Beschreibung	Maße
χ^2- Anpassungstest	*Inferenzstatische Beurteilung der Passung von Modell und Daten (Werner et al., 2016) *Abweichung der geschätzten Kovarianzen von empirisch beobachteten Kovarianzen ist unerwünscht (d.h. keine signifikante Abweichung).	*χ^2 *p>0.05
CFI *(Comparative Fit-Index)*	*Vergleicht als relativer Index die Schätzergebnisse des Nullmodells mit Ergebnissen der Schätzung des spezifizierten Alternativmodells * Je näher der CFI-Wert bei 1.00 desto besser	> 0.95 (ab hier: akzeptabel)
RMSEA-Index *(Root Mean Square Error of Approximation)*	*Unterschied zwischen den Kovarianzmatrizen die modellspezifisch geschätzt und empirisch beobachtetet sind, in Abhängigkeit von (a) Modellkomplexität (df) (b) Fallzahl *Auch Präzision der Schätzung ist relevant, deswegen ist eine Mitbetrachtung der Grenzwerte des 90 % Intervalls angezeigt (MacCallum et al., 1996).	*< 0.05 gut *<0.08 befriedigend *=0 perfekter Modellfit *Intervall ideal: u = 0.00 (min <0.05) o < 0.08 close fit: p> 0.05

[157] Version 0.6-12 (2022).
[158] Version 3.15.0 (2022).

SRMR-Index (standardized *root mean square residual) - oder* RSMR-Index (*root mean square residual)*	*Informationen über Residuen eines geschätzten Modells als globales, mittleres Maß *Index reagiert im Vergleich am sensitivsten auf die falsche Spezifizierung latenter Beziehungen im Modell (Hu & Bentler, 1999).	*SRMR < 0.08 *RSMR < 0.06 (Hu & Bentler, 1999)

Tabelle 32: Übersicht Fit-Indizes in Anlehnung an Urban und Mayerl (2014)[159]

Diese Auswahl der Fit-Indizes entstammt den Vorschlägen von Urban und Mayerl (2014) der für eine Überprüfung des Anpassungsgrades relevanten Indizes. Sie wird im Ergebnisteil bzw. als Grundlage zur Auswertung der SEM-Analyse dienen.

6.6.2 Allgemeine Voraussetzungsprüfungen

Die Voraussetzungen für eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) bzw. eine SEM sind dieselben, da die CFA als Sonderfall der SEM betrachtet werden kann (Werner et al., 2016). Wie beschrieben, überprüft eine SEM-Analyse, ob das postulierte Modell in den Daten nachweisbar ist (Urban & Mayerl, 2014). Da das Strukturgleichungsmodell auf Kovarianzen beruht, sind vorhandene Zusammenhänge per se ungerichtet (Harder, 2011). Für das vorliegende Modell wurden innerhalb des Modells keine gerichteten Zusammenhänge i. S. v. Wirkzusammenhängen postuliert, sondern nicht kausale Zusammenhänge in den Blick genommen. Diese beschreiben den Zusammenhang der einzelnen Dimensionen und wurden theoretisch abgeleitet und begründet (s. Kapitel 5). Somit ist die wichtige Voraussetzung einer theoretischen Fundierung des zu überprüfenden Modells erfüllt (Reinecke, 2005). Weitere zu erfüllende bzw. zu beachtende Voraussetzungen für eine SEM-Analyse stehen im Zusammenhang mit den Variablen, konkret dem Skalenniveau, den Verteilungsformen und der Multikollinearität sowie der Stichprobengröße. Dabei betont Reinicke (ebd.), dass diese Voraussetzungen für Daten aus sozialwissenschaftlichen Untersuchungen häufig nicht gegeben seien. Sie sollen jedoch im Folgenden überprüft werden.

Zunächst gilt es, das Skalenniveau der verwendeten Variablen zu berücksichtigen. Innerhalb der Variablen, die im Rahmen der SEM-Analyse des postulierten Modells eingesetzt werden,

[159] Ungekennzeichnete Angaben sind durchgängig indirekt zitiert von den genannten Autoren. Anderweitige Referenzen sind direkt in der Tabelle gekennzeichnet.

handelt es sich mit Ausnahme der Variablen zur Klasseneinteilung in Bezug auf die **Überzeugungen** zur *Begabung* um ausschließlich intervallskalierte Variablen. Da somit nicht alle Variablen intervallskaliert sind, musste für die SEM-Analyse auf die WLS-Schätzmethode zurückgegriffen werden. Ihr liegt ein WLS (weighted least squares)-Verfahren zugrunde, das in der Lage ist, kategoriale Variablen zu schätzen (Urban und Mayerl, 2014). Bedingung ist jedoch, dass jeder kategorialen Variablen (hier der Klassenzugehörigkeit bezüglich der **Überzeugungen** bei hoher *Begabung*) eine kontinuierliche Indikatorvariable zugeordnet werden kann, deren Messung möglicherweise z. B. aus praktischen Gründen nur unvollkommen möglich war (ebd.). Dies trifft auf die beschriebene Variable der Klassenzugehörigkeit zu.

Ein weiterer Vorteil der WLS-Schätzung ist, dass diese auch Schätzwerte bereitstellt, wenn das Kriterium der multivariaten Normalverteilung nicht gegeben ist. Dies ist für die vorliegende Studie der Fall. Multivariate Normalverteilung steht im Zusammenhang mit vorliegender, univariater Normalverteilung (Reinecke, 2005). Zunächst wird die Normalverteilung der einzelnen im Modell benützten Variablen betrachtet. Über die Verteilungsdiagramme (s. Anhang 4.2) ist erkennbar, dass zwar die Variablen der Wissenstests, gleichzeitig lediglich fünf von sieben Variablen, die im SJT verwendet werden, und die Variablen der **Überzeugungen** zu *Charakteristika bei hoher Begabung* annähernd normalverteilt sind. Die Variablen im Bereich **Einstellungen** wiesen eine linksschiefe Verteilung auf. Wie bereits beschrieben (Kapitel 6.3.2.3) waren bei diesen Variablen teilweise Deckeneffekte vorhanden, möglicherweise aufgrund sozialer Erwünschtheit in den Antworten, was zu dieser schiefen Verteilung führte. Unter Verwendung des WLS-Verfahrens besteht jedoch auch in diesem Fall der nicht durchgängig vorhandenen Normalverteilung der Variablen die Möglichkeit, Schätzwerte zu generieren (Urban und Mayerl, 2014).

Problematisch im Zusammenhang mit dem WLS-Verfahren sind die eigentlich dafür notwendigen sehr großen Stichproben von ca. 2000 bis 5000 Fällen (ebd., in Bezug auf Yuan & Bentler, 1994). Deswegen wird eine modifizierte Version des WLS-Verfahrens angewandt, die es ermöglicht, auch für kleinere Stichproben adäquate Schätzwerte zu generieren. Im Paket lavaan[160] (Rosseels, 2012) ist dies der WLSMV-Schätzer[161]. Die geschätzten, robusten

[160] Version 0.6-12 (2022).

[161] In lavaan nützt der WLSMV-Schätzer die DWLS (diagonally weighted least squares)-Schätzung zur Parameterschätzung. Zur Schätzung der robusten Standardfehler wird die vollständige Matrix verwendet und die Mittelwerte und Varianzen werden justiert. (Rosseels, 2022).

Standardfehler und der χ2-Wert sind also mittelwert- und varianzjustiert (Urban & Mayerl, 2014), ähnlich den Ergebnissen einer robusten Maximum-Likelihood-Schätzung (ebd.).

Als weitere Voraussetzung ist die Multikollinearität zu überprüfen. Korrelieren Variablen, die nicht im selben latenten Faktor zusammengefasst werden, hoch, so wird der Zusammenhang zwischen den Faktoren verfälscht (Harder, 2011). Eine Überprüfung der Korrelationen der Variablen des Strukturmodells ergab diesbezüglich keine kritischen Koeffizienten (s. ausführlich Korrelationstabelle in Anhang 4.3).

Laut Reinecke (2005) ist es schwierig, eine mögliche Mindestgröße für eine Stichprobe für die SEM anzugeben[162]. Diese stehe jedoch in Zusammenhang mit der Modellkomplexität. Da für das postulierte Modell auf latenter Ebene eine hohe Komplexität mit einer großen Variablenzahl und dementsprechend auch einer hohen Zahl freier Parameter vorausgesetzt ist, ist aufgrund der geringen Stichprobengröße von N=112 zu erwarten, dass eine latente Modellierung nicht möglich ist. Dies hat sich im Rahmen der durchgeführten Berechnungen bestätigt. Aus diesem Grund wurde auf eine manifeste Modellierung zurückgegriffen, bei der latente Variablen als manifeste Variablen im Gesamtmodell übernommen wurden. Dies ist nur dann möglich, wenn die einzelnen zugrunde liegenden Messmodelle akzeptable Modell-Fit-Indizes und Ladungswerte aufweisen. In diesem Fall sind die entsprechenden Messmodelle Teil der Voraussetzungsprüfung und deren Ergebnisse werden im Folgenden berichtet.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die bisher geprüften Voraussetzungen für eine SEM-Analyse unter Verwendung des WLSMV-Schätzers als gegeben betrachtet werden können.

6.6.3 Voraussetzungsprüfung für latente-manifeste Modellierung

Da aufgrund der geringen Stichprobengröße auf eine rein latente Modellierung verzichtet werden musste, bestand die Notwendigkeit der Überprüfung einzelner Messmodelle, die die Grundlage der verwendeten manifesten Variablen bildeten. Dies betraf die Variablen zur Erfassung der **Überzeugungen** zu den *Charakteristika bei hoher Begabung*, der **Einstellungen**, der **Diagnostischen Kompetenz** und der **Beratungskompetenz**. Die Berechnung der ebenfalls

[162] Er spricht an dieser Stelle lediglich allgemein davon, dass „große Datensätze analysiert“ (Reinecke, 2005, S. 4) werden.

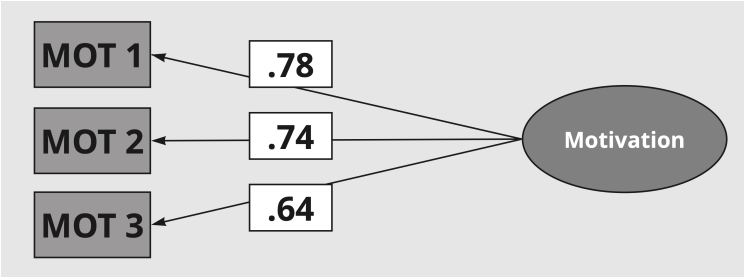
im Modell verwendeten Persönlichkeitsparameter aus der IRT-Modellierung der Wissenstests und die aus der Klassenanalyse gebildete Variable zu den **Überzeugungen** zu hoher *Begabung* wurden bereits an anderer Stelle (Kapitel 6.5.1) ausführlich beschrieben und sie fließen als latente Faktoren in die Modellierung ein. Da bei allen folgenden Modellierungen intervallskalierte Variablen vorliegen, wurde entgegen der Modellierung des Gesamtmodells (s. Kapitel 6.6.1) die Maximum-Likelihood-(ML-)Schätzung[163] verwendet. Aufgrund der Verwendung der imputierten Datensätze zur Ersetzung fehlender Werte (s. Kapitel 6.6.4), wurden unter Verwendung der Pakete semTools (Jorgensen et al., 2022)[164] und lavaan[165] die jeweiligen Ergebnisse unter Anwendung von Rubin's Rules (Rubin, 1987) gepoolt. Dabei wurde für die SEM-Modelle die D3[166] Methode verwendet, während die konfirmatorischen Faktorenanalysen (einfache Messmodelle) unter Verwendung der D2 Methode gepoolt wurden.

6.6.3.1 Messmodelle Überzeugungen Charakteristika bei hoher Begabung

Zur Beschreibung der **Überzeugungen** der Befragten zu *Charakteristika bei hoher Begabung* wurden die Scores zur Motivation, Prosozialität und Unangepasstheit herangezogen (s. Kapitel 6.5.3). Da aufgrund der Stichprobengröße diese latenten Merkmale als manifeste Merkmale in die Modellierung einfließen, ist es notwendig, das jeweilige zugrunde liegende Messmodell zu überprüfen. Bei alle drei dargestellten Messmodellen handelt es sich um saturierte Modelle, die jeweiligen Fit-Indizes sind neben den entsprechenden Abbildungen angegeben.

Fit-Indizes:

chi²=0; *df*=1; (*p*=1.00);
CFI=1.000; *RMSEA*=.00;
SRMR=.00



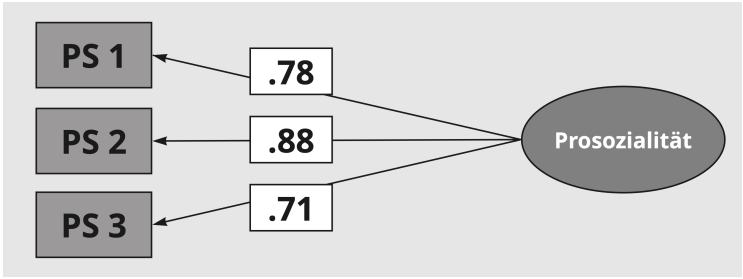
weiß unterlegte Felder = signifikante, standardisierte Faktorladungen
nicht unterlegte Felder = nicht signifikante standardisierte Faktorladungen
⟶ = standardisierte Faktorladungen

Abbildung 39: Messmodell Motivation / **Überzeugungen** mit Fit-Indizes

[163] Bei der ML-Schätzung wird die Wahrscheinlichkeit (Likelihood), „..in einer Stichprobe die gegebene empirische Kovarianzmatrix vorzufinden" (Werner et al., 2016, S. 957) maximal.
[164] Version 0.5-6 (2022).
[165] Version 0.6-12 (2022).
[166] Im Paket semTools (Jorgensen et al., 2022) werden die Pooling-Verfahren D2 oder D3 (default-Einstellung) verwendet. Das D2 Verfahren bezieht sich dabei auf ein Verfahren nach Li et al., (1991, zitiert nach Enders, 2010) welches sich auf dem Pooling von Wald-Tests beruht, während das D3 Verfahren Likelihood-Ratio-Tests kombiniert (nach Meng und Rubin, 1992; zitiert nach Enders, 2010).

Fit-Indizes:

chi²=0; *df*=1; (*p*=1.00);
CFI=1.000; *RMSEA*=.00;
SRMR=.00

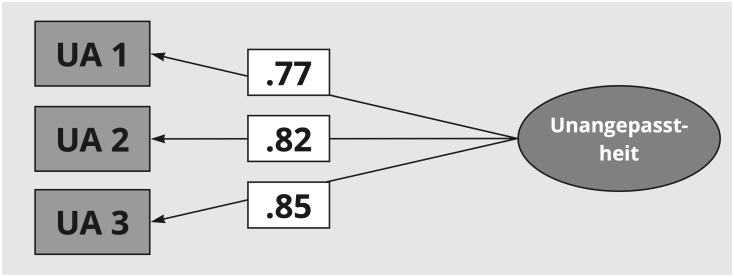


weiß unterlegte Felder = signifikante, standardisierte Faktorladungen
nicht unterlegte Felder = nicht signifikante standardisierte Faktorladungen
⟶ = standardisierte Faktorladungen

Abbildung 40: Messmodell Prosozialität / **Überzeugungen** mit Fit-Indizes

Fit-Indizes:

chi²=0; *df*=1; (*p*=1.00);
CFI=1.000; *RMSEA*=.00;
SRMR=.00



weiß unterlegte Felder = signifikante, standardisierte Faktorladungen
nicht unterlegte Felder = nicht signifikante standardisierte Faktorladungen
⟶ = standardisierte Faktorladungen

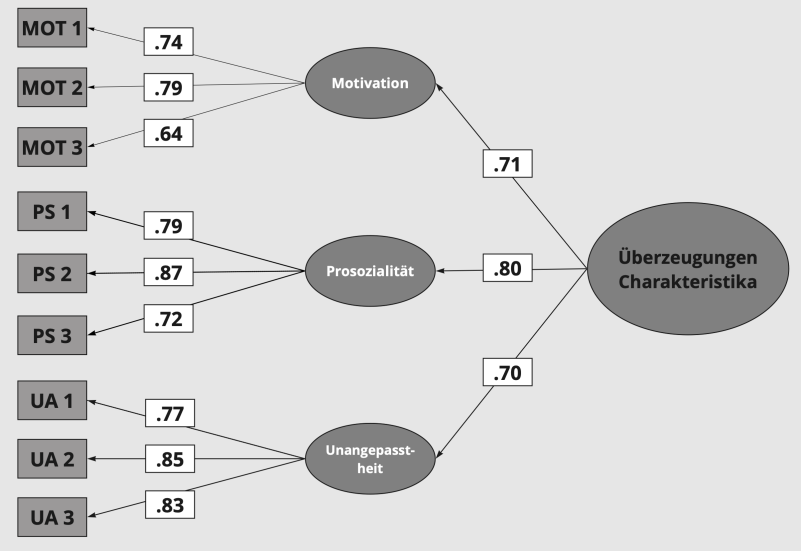
Abbildung 41: Messmodell Unangepasstheit / **Überzeugungen** mit Fit-Indizes

Im Modell selbst werden die Faktorladungen der einzelnen Items berichtet. Diese zeigen die Effektstärke auf, mit deinen „ein latenter Faktor (…) eine ihn indizierende, manifeste Indikatorvariable (..) beeinflusst“ (Urban & Mayerl, 2014, S. 54). Dabei wird laut der beiden Autoren in der Literatur in der Regel ein Wert von >0.50 anvisiert. Dieser Wert wird auch in dieser Arbeit als Richtwert zugrunde gelegt. Es zeigten sich also für alle drei oben dargestellten Modelle ausreichende bis sehr gute Werte.

Ergänzend wird das zusammengefasste SEM-Modell der einzelnen Messmodelle zu den **Überzeugungen** präsentiert (Abbildung 42).

Fit-Indizes:

chi²= 24.27;
df=24; (*p*=.45);
CFI=.999; *RMSEA*=.01;
SRMR=.04



weiße Felder = signifikante, standardisierte Faktorladungen
schwarze Felder= signifikante Korrelationsparameter
nicht unterlegte Felder = nicht signifikante standardisierte Faktorladungen und Korrelationsparameter
····· = Korrelationen
⟶ = standardisierte Faktorladungen

Abbildung 42: Messmodell **Überzeugungen** gesamt mit Fit-Indizes

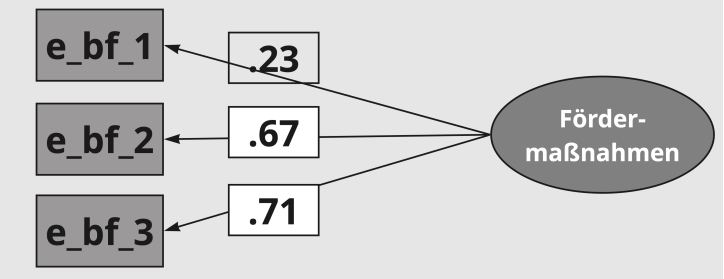
Es zeigten sich auch für das gesamte SEM-Messmodell zweiter Ordnung unter Zusammenfassung der einzelnen Messmodelle sehr gute Fit-Indizes und standardisierte Faktorladungen. Zusammenfassend sind somit die Voraussetzungen dafür gegeben, die gebildeten Scores obwohl latente Merkmale als manifeste Merkmale in die Modellierung einfließen zu lassen.

6.6.3.2 Messmodelle Einstellungen Förderung bei hoher Begabung und Beratung

Da die Skalen zur **Einstellung** sowohl für die Facette *Förderung bei hoher Begabung* als auch für die Facette *Beratung* ebenfalls über ihre Mittelwerte in das finale Modell aufgenommen werden, ist es auch für diese notwendig, die Messmodelle genauer in den Blick zu nehmen. Hinzu kommt, dass im Rahmen der Erfassung der Reliabilitätskoeffizienten für die Skalen zur Förderung bei hoher Begabung bereits festgestellt werden konnte, dass die Skalen trotz der sehr guten Ergebnisse in Pilotstudie 3 mit den Daten der finalen Erhebung weniger zufriedenstellende Koeffizienten und Itemkennwerte aufwiesen. Bereits in dem betreffenden Kapitel (6.3.2.3) wurde deshalb darauf hingewiesen, dass die Ergebnisse der durchgeführten konfirmatorischen Faktorenanalyse (hier als Messmodell) ebenfalls zu betrachten sind. Zunächst werden die beiden Messmodelle für die Skalen der Einstellung zur Förderung bei hoher Begabung mit ihren Fit-Indizes mit den ursprünglich erhobenen Items dargestellt.

Fit-Indizes:

chi²=0; *df*=1; (*p*=1.00);
CFI=1.000; *RMSEA*=.00;
SRMR=.00

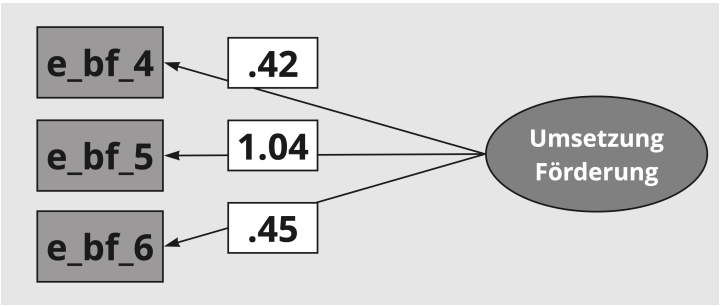


weiß unterlegte Felder = signifikante, standardisierte Faktorladungen
nicht unterlegte Felder = nicht signifikante standardisierte Faktorladungen
⟶ = standardisierte Faktorladungen

Abbildung 43: Messmodell Fördermaßnahmen / **Einstellungen** mit Fit-Indizes

Fit-Indizes

chi²=0; *df*=1; (*p*=1.00);
CFI=1.000; *RMSEA*=.00;
SRMR=.00



weiß unterlegte Felder = signifikante, standardisierte Faktorladungen
nicht unterlegte Felder = nicht signifikante standardisierte Faktorladungen
⟶ = standardisierte Faktorladungen

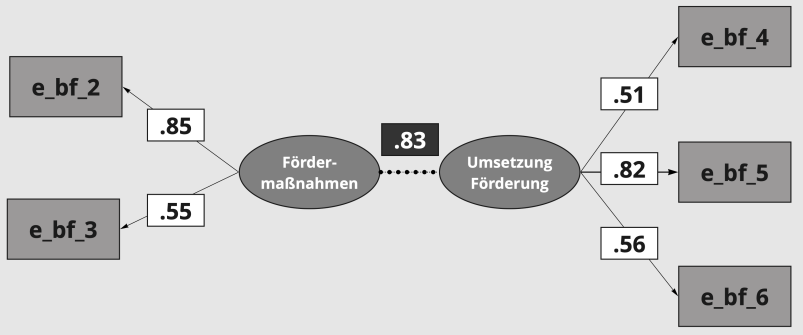
Abbildung 44: Messmodell Umsetzung Förderung / **Einstellungen** mit Fit-Indizes

Erkennbar ist einerseits, dass die standardisierte Faktorladung des Items e_bf_1 in der Skala Fördermaßnahmen nicht signifikant ist (nicht hell hinterlegt) und gleichzeitig das Item e_bf_5 im zweiten Messmodell (Umsetzung Förderung) eine standardisierte Faktorladung > 1 aufweist, auch wenn die Fit-Indizes für saturierte Modelle sprechen. Beides ist für zugrunde liegende Messmodelle problematisch. Da sich auch bezüglich der Reliabilitätskoeffizienten das Item e_bf_1 als problematisch erwies, wurde dies in einem ersten Schritt entfernt und für weitere Berechnungen nicht mehr berücksichtigt. Dies bedeutet für die Skala Fördermaßnahmen zur Einstellung zur Förderung bei hoher Begabung mit dem Fokus auf spezifische Fördermaßnahmen, dass diese um ein Item auf nunmehr zwei Items gekürzt wurde. Nach Urban und Mayerl (2014) können Zwei-Indikatoren-Messmodelle nicht als selbstständige Messmodelle betrachtet werden und sind von weiteren Variablen abhängig. Aufgrund der inhaltlichen Nähe der Konstrukte, die mit Hilfe der Skala Fördermaßnahmen und der Skala Umsetzung Förderung zur Messung der Einstellung zur Förderung bei hoher Begabung erfasst werden sollten, konnten diese in einem Messmodell zusammengefasst werden. Auch weisen die beiden Autoren darauf hin, dass eine Verknüpfung zweier Variablen empirisch genau dann sinnvoll sein kann, wenn die betreffenden Messmodelle sehr stark miteinander verwoben sind. Dies zeigt sich im folgenden Schaubild durch den hohen Korrelationskoeffizienten ebenso wie die für

diese Art zusammengesetzter Messmodelle von Ding et al. (1995) genannte Mindestgröße von .50 für standardisierte Faktorladungen.

Fit-Indizes

*chi*²= 4.49; *df*=4; (*p*=.34);
CFI=.995; *RMSEA*=.03;
SRMR=.04



weiße Felder = signifikante, standardisierte Faktorladungen
schwarze Felder= signifikante Korrelationsparameter
nicht unterlegte Felder = nicht signifikante standardisierte Faktorladungen und Korrelationsparameter
····· = Korrelationen
⟶ = standardisierte Faktorladungen

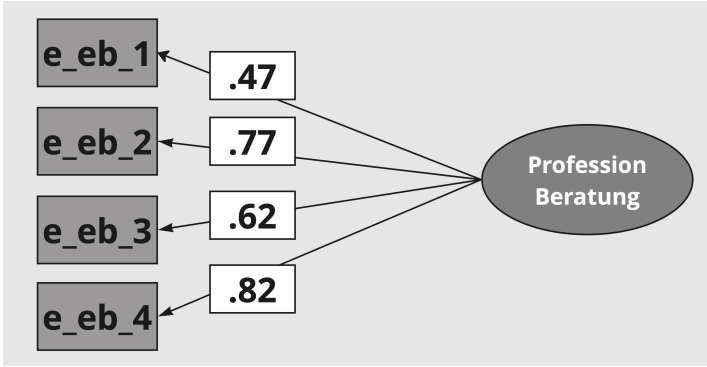
Abbildung 45: Messmodell *Förderung bei hoher Begabung* / **Einstellungen** mit Fit-Indizes

Für das erweiterte Messmodell zeigten sich sehr gute Fit-Indizes und sämtliche standardisierten Faktorladungen entsprachen der Mindestanforderung >.50. Somit kann festgehalten werden, dass die Streichung des Items e_bf_1 in Verbindung mit der dadurch notwendig gewordenen Zusammenfassung beider Skalen zu den gewünschten bzw. notwendigen Verbesserungen im Messmodell führte. Das Item wurde dementsprechend in weiterführenden Berechnungen nicht mehr berücksichtigt.

Für die beiden Skalen zur Einstellung zur Beratung liegen separate Messmodelle vor. Zunächst werden die beiden Modelle der Skalen mit der ursprünglichen Zahl von vier Items pro Skala mit ihren Fit-Indizes betrachtet.

Fit-Indizes

*chi*²=26.97; *df*=2; (*p*=.00);
CFI=.815; *RMSEA*=.34;
SRMR=1.00

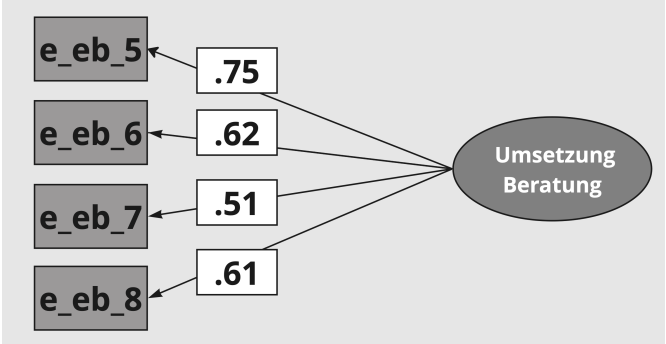


weiß unterlegte Felder = signifikante, standardisierte Faktorladungen
nicht unterlegte Felder = nicht signifikante standardisierte Faktorladungen
⟶ = standardisierte Faktorladungen

Abbildung 46: Messmodell Profession Beratung / **Einstellungen** mit Fit-Indizes

Fit-Indizes

chi²=2.78; *df*=2; (*p*=.25);
CFI=.990; *RMSEA*=.06
[00.-.21]; *SRMR*=.03



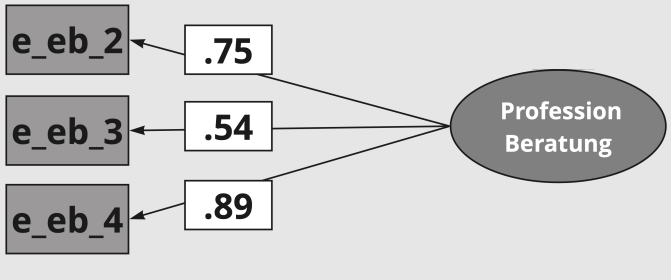
weiß unterlegte Felder = signifikante, standardisierte Faktorladungen
nicht unterlegte Felder = nicht signifikante standardisierte Faktorladungen
⟶ = standardisierte Faktorladungen

Abbildung 47: Messmodell Umsetzung Beratung / **Einstellungen** mit Fit-Indizes

Es fällt auf, dass die Fit-Indizes für die Skala Profession Beratung nicht zufriedenstellend waren und die standardisierte Faktorladung des Items e_eb_1 mit .47 gering ausfiel und sowohl der RMSEA als auch der SRMR-Wert außerhalb der akzeptablen Werte liegen. Für die Skala Umsetzung Beratung zeigte sich, dass der obere Grenzwert des RMSEA-Konfidenzintervalls[167] oberhalb des angegebenen Richtwertes von .08 lag und somit auf eine möglicherweise unpräzise Schätzung bezüglich des RMSEA-Wertes hindeutet. Da die Skala Profession Beratung aufgrund ihres nicht zufriedenstellenden Fit-Indizes und der geringen Faktorladung des Items e_eb_1 um dieses Item gekürzt wurde, wurde dies auch auf die Skala Umsetzung Beratung angewandt, um die beiden Skalen einander anzugleichen. Beide Skalen wurden nun auf drei Items verkürzt und es zeigten sich zwei saturierte Modelle mit zufriedenstellenden bis sehr guten standardisierten Faktorladungen. Somit waren auch für die Messmodelle der Skalen zur Einstellung /Beratung die Voraussetzungen gegeben, um die errechneten Mittelwerte als manifeste Variablen in das Gesamtmodell einfließen zu lassen.

Fit-Indizes

chi²=0; *df*=1; (*p*=1.00);
CFI=1.000; *RMSEA*=.00;
SRMR=.00



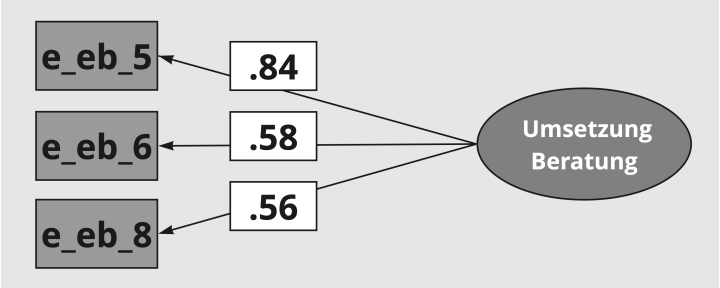
weiß unterlegte Felder = signifikante, standardisierte Faktorladungen
nicht unterlegte Felder = nicht signifikante standardisierte Faktorladungen
⟶ = standardisierte Faktorladungen

Abbildung 48: Messmodell Profession Beratung / **Einstellungen** mit Fit-Indizes

[167] Laut MacCallum et al., 1996 ist es sinnvoll, dieses 90%-Konfidenzintervall zu betrachten, um die Präzision der Schätzung zu beschreiben. Dies wurde für alle Modellierungen berücksichtigt, jedoch nur dann ergänzt, wenn es sich wie im vorliegenden Fall um eine Grenzüberschreitung handelte.

Fit-Indizes

chi²=0; *df*=1; (*p*=1.00);
CFI=1.000; *RMSEA*=.00;
SRMR=.00



weiß unterlegte Felder = signifikante, standardisierte Faktorladungen
nicht unterlegte Felder = nicht signifikante standardisierte Faktorladungen
⟶ = standardisierte Faktorladungen

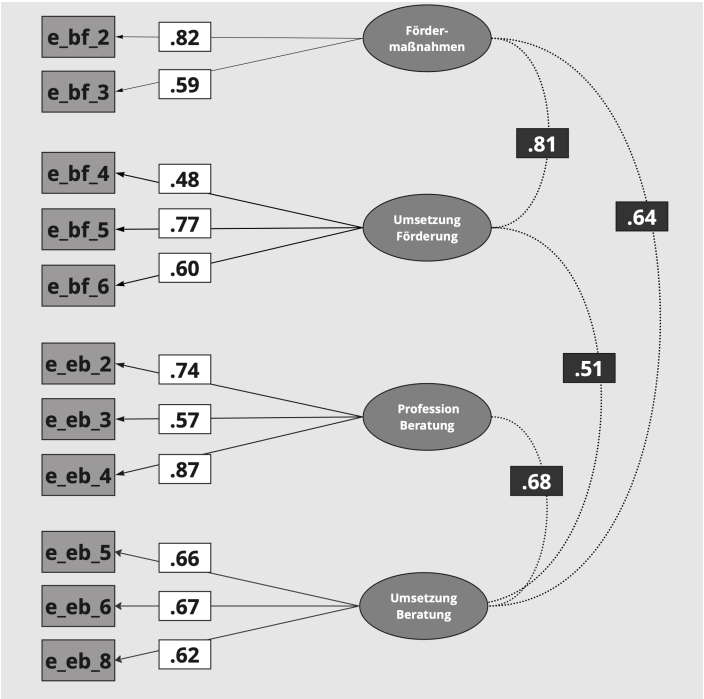
Abbildung 49: Messmodell Umsetzung Beratung / **Einstellungen** mit Fit-Indizes

Ähnlich wie bei den **Überzeugungen** wurde noch ein zusammengefasstes Messmodell für die Skalen der **Einstellung** betrachtet. Auch hier kann anhand der Fit-Indizes der Modelle nachvollzogen werden, dass die vorgenommenen Veränderungen zu einer Verbesserung des zusammenfassenden Messmodells beigetragen haben.

So zeigten sich für das Modell in seiner Ausgangslage (Skalen Einstellung Förderung à 3 Items und Skalen Einstellung Beratung à 4 Items) folgende, nicht durchgängig zufriedenstellenden Fit-Indizes: *chi²*=106.97; *d* =71; (*p* =.00); *CF* =.901; *RMSEA*=.07; *SRMR*=.08. Nach Kürzung der Skala Fördermaßnahmen um das Item e_bf_1 konnten die Fit-Indizes leicht verbessert werden, waren jedoch nach wie vor nicht zufriedenstellend (*chi²*=89.17; *df*=59; (*p*=.01); *CF* =.915; *RMSEA*=.07; *SRMR*=.07). Erst nachdem sowohl das Item e_bf_1 gestrichen wurde und gleichzeitig beide Skalen der Einstellung Beratung von vier auf drei Items verkürzt wurden, konnten zufriedenstellende Fit-Indizes erzielt werden (Abbildung 50).

Fit-Indizes

chi²=49.63; *df*=38; (*p*=.10);
CFI=.960; *RMSEA*=.05;
SRMR=.07



weiße Felder = signifikante, standardisierte Faktorladungen
schwarze Felder= signifikante Korrelationsparameter
nicht unterlegte Felder = nicht signifikante standardisierte Faktorladungen und Korrelationsparameter
····· = Korrelationen
⟶ = standardisierte Faktorladungen

Abbildung 50: Messmodell gesamt **Einstellungen** mit Fit-Indizes

Die standardisierten Faktorladungen waren durchgängig signifikant und auch mindestens im akzeptablen Bereich (bis auf das Item e_bf_4, was jedoch nah am Grenzwert von .50[168] lag). Kritisch muss die hohe Korrelation zwischen den beiden Skalen zur Förderung betrachtet werden, dies wird in der Diskussion entsprechend Berücksichtigung finden. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die jeweiligen Mittelwerte der Skalen der Dimension Einstellung aufgrund der vorliegenden Ergebnisse zur Modellierung der Messmodelle unter Berücksichtigung der vorgenommenen Änderungen (das Entfernen der Items e_bf_2; e_eb_1 und e_eb_7) als manifeste Items in die Modellierung des Gesamtmodells übernommen werden können.

6.6.3.3 Messmodelle Diagnostische Kompetenz

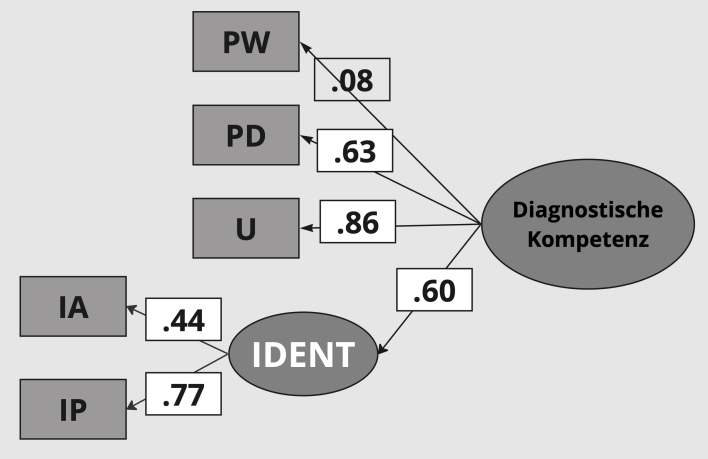
Die Dimension **Diagnostische Kompetenz** wird durch die Kompetenzfacetten *Perspektivwechsel, Problemdefinition, Ursachensuche* und *Identifizierung* beschrieben. Die ersteren drei werden durch jeweils ein SJT-Item (PW, PD, U) operationalisiert, fließen somit direkt als manifeste

[168] Laut Urban und Mayerl (2014) gilt > .50 als Daumenregel für SEM-Modellierungen.

Variablen in das Gesamtmodell ein und werden nicht über Mittelwertberechnungen oder Scores zusammengefasst. Die Facette *Identifizierung* (Ident) hingegen wird über die beiden SJT-Items Akzeleration (IA) und Enrichment (IP) operationalisiert und im Gesamtmodell wird die Identifizierung aus den beiden SJT-Items aggregiert als manifeste Variable parallel zu den SJT-Items PW, PD und U übernommen. Zudem sind die beiden SJT-Items IA und IP für diese Studie entworfen und nicht aus vorangegangenen Studien adaptiert, so dass sie in einem Messmodell überprüft werden sollten, bevor sie gemittelt in das Gesamtmodell einfließen. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel beschrieben, ist jedoch ein Messmodell aus zwei Items, wie es hier in der Voraussetzungsprüfung notwendig wäre, nicht möglich. Aus diesem Grund wurden die beiden SJT-Items der Identifizierung in das mehrstufige Messmodell zur **Diagnostischen Kompetenz** integriert. In der folgenden Abbildung (Abbildung 51) ist das Messmodell zur Diagnostischen Kompetenz mit den zugehörigen Fit-Indizes dargestellt.

Fit-Indizes

chi²=7.54; *df*=4; (*p*=.11);
CFI=.946; *RMSEA*=.09;
SRMR=.06



weiß unterlegte Felder = signifikante, standardisierte Faktorladungen
nicht unterlegte Felder = nicht signifikante standardisierte Faktorladungen
⟶ = standardisierte Faktorladungen
PW=Perspektivwechsel
PD=Problemdefinition
U=Ursachensuche
IA=Identifizierung Akzeleration
IP=Identifizierung Programm

Abbildung 51: Messmodell **Diagnostische Kompetenz** 1 mit Fit-Indizes

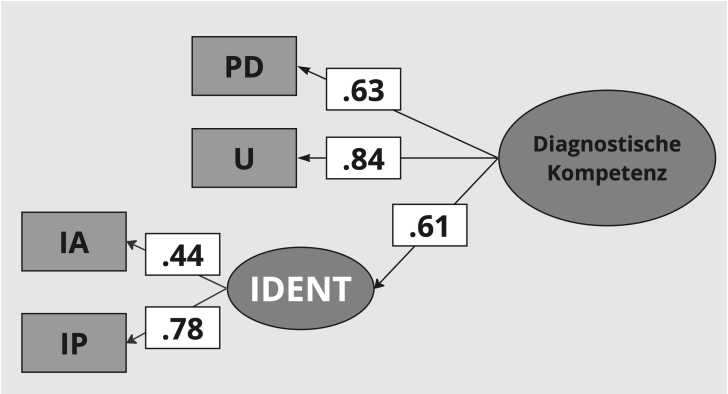
Die Fit-Indizes zeigten weitestgehend akzeptable Werte: der CFI lag mit rund .95 an der unteren Grenze der vorgegebenen Werte und der RMSEA-Wert lag mit .09 knapp über dem akzeptablen Wert von .08, während der SRMR-Wert sich innerhalb der genannten Grenzwerte befand[169]. Die standardisierten Faktorladungen waren ausreichend bis sehr gut, wobei der Wert

[169] Alle Werte beziehen sich auf die Tabelle 32 zu den Fit-Indizes in Kapitel 6.6.1 in Anlehnung an Urban & Mayerl (2014).

für das Item IA mit .44 knapp unter dem empfohlenen Wert für gemischte Messmodelle lag (vgl. Kapitel 6.6.1). Für das Item PW, welches in dieser Modellierung lediglich integriert war, um die Modellierung der Facette *Identifizierung* zu ermöglichen, ergab sich eine zu geringe, nicht signifikante standardisierte Faktorladung (.08). Die nur weitestgehend akzeptablen Fit-Indizes mögen im Zusammenhang mit dem *Perspektivwechsel* gestanden haben und nicht im Zusammenhang mit der *Identifizierung*. Um dies zu überprüfen, wurde eine Modellierung ohne das SJT-Item des Perspektivwechsels vorgenommen (Abbildung 52):

Fit-Indizes

chi²= 2.07; *df*=1; (*p*=.15);
CFI=.983; *RMSEA*=.09;
SRMR=.03



weiß unterlegte Felder = signifikante, standardisierte Faktorladungen
nicht unterlegte Felder = nicht signifikante standardisierte Faktorladungen
⟶ = standardisierte Faktorladungen
PD=Problemdefinition
U=Ursachensuche
IA=Identifizierung Akzeleration
IP=Identifizierung Programm
Abbildung 52: Messmodell **Diagnostische Kompetenz** 2 mit Fit-Indizes

Es zeigten sich wesentlich verbesserte Werte für den CFI und den SRMR, während der RMSEA-Wert gleichbleibend war. Auch die standardisierten Faktorladungen erwiesen sich als akzeptabel bis sehr gut, wenn auch erneut mit einem Wert für IA knapp unter dem empfohlenen Wert von .50[170]. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass aufgrund der akzeptablen bis sehr guten Fit-Indizes des Messmodells die Voraussetzungen dafür gegeben sind, die Identifizierung als manifeste Variable aus dem Mittelwert der beiden SJT-Items IA und IP in das Gesamtmodell einfließen zu lassen.

Die Ergebnisse dieser Modellierungen implizieren jedoch die Möglichkeit der Übertragung der Problematik des SJT-Items zur Operationalisierung des *Perspektivwechsels* auch auf das Gesamtmodell. Konform dazu sind die Erkenntnisse aus Kapitel 6.3.3 zu berücksichtigen: Es zeigte sich eine wesentliche Verbesserung des Reliabilitätskoeffizienten für die Skala der

[170] Laut Urban und Mayerl (2014) gilt > .50 als Daumenregel für SEM-Modellierungen.

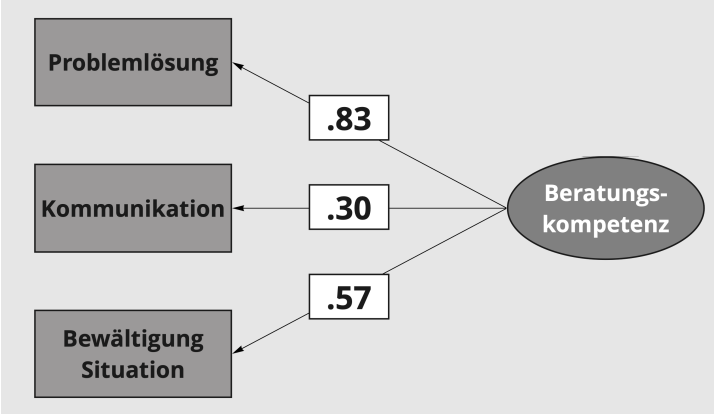
Diagnostischen Kompetenz, als das SJT-Item für den Perspektivwechsel aus dieser Skala entfernt wurde.

6.6.3.4. Messmodell Beratungskompetenz:

Die Dimension **Beratungskompetenz** wird durch die Kompetenzfacetten *Problemlösung (PLOES), Kommunikation (KOM)* und *Bewältigung schwieriger Situationen (SIT)* beschrieben. Diese wurden ebenfalls über einen SJT mit jeweils unterschiedlicher Anzahl an SJT-Items operationalisiert (PLOES: 4 Items; KOM: 2 Items; SIT: 2 Items). Da Messmodelle für Facetten mit zwei Items nicht möglich sind (s. Kapitel 6.6.3.2), wurde ein zweistufiges Gesamtmodell aus den acht SJT-Items und den jeweiligen Facetten überprüft. Für dieses zweistufige Modell zeigte sich jedoch die vorhandene Stichprobengröße als nicht ausreichend, so dass das Modell nicht verifiziert werden konnte. Gleichzeitig konnte jedoch ein gesättigtes Modell für die drei Facetten der **Beratungskompetenz** nachgewiesen werden, in der die SJT-Items über Mittelwertbildung zu ihren jeweiligen Facetten[171] zusammengefasst wurden.

Fit-Indizes

chi²=0; *df*=1; (*p*=1.00);
CFI=1.000; *RMSEA*=.00;
SRMR=.00



weiß unterlegte Felder = signifikante, standardisierte Faktorladungen
nicht unterlegte Felder = nicht signifikante standardisierte Faktorladungen
⟶ = standardisierte Faktorladungen

Abbildung 53: Messmodell **Beratungskompetenz** (zusammengefasst) mit Fit-Indizes

Dabei zeigten sich akzeptable bis sehr gute standardisierte Faktorladungen für die Facetten *Problemlösung* und *Bewältigung schwieriger Situationen*, während die *Kommunikation* einen wenig zufriedenstellenden Wert aufwies. Doch auch im zugrunde liegenden Modell von Gerich et al. (2015) zur Beratungskompetenz zeigten sich teilweise geringe standardisierte

[171] Dies entspricht den Werten, die als manifeste Variablen in das Gesamtmodell einfließen.

Faktorladungen bei zufriedenstellenden Fit-Indizes für die Modellierung. Diese wird in der Diskussion zu den Ergebnissen der **Beratungskompetenz** aufgegriffen werden.

Zusammenfassend kann für die Prüfung der Messmodelle als Voraussetzung für die Verwendung der gemittelten Werte als manifeste Variablen festgehalten werden, dass sämtliche Messmodelle zufriedenstellende bis sehr gute Fit-Indizes in den Modellierungen und weitgehend zufriedenstellende Ladungswerte aufwiesen. Hervorzuheben sind die sehr guten Fit-Indizes und standardisierten Faktorladungen in der Modellierung des für diese Studie entworfenen Semantischen Differenzials zur Überprüfung der **Überzeugungen** zu *Charakteristika bei hoher Begabung*. Kritische Reflexion und Diskussion muss bezüglich der Ergebnisse der Modellierung der **Beratungskompetenz** (da keine zweistufige Modellierung möglich war) und der **Diagnostischen Kompetenz** (Rolle des *Perspektivwechsels*) erfolgen. Die bei der Überprüfung der Reliabilitätskoeffizienten bereits benannte Problematik bezüglich einzelner Items der Einstellungen bestätigte sich für die Messmodelle. Mit den vorgenommenen Veränderungen konnten jedoch Modellierungen von Messmodellen mit zufriedenstellenden bis sehr guten Fit-Indizes erreicht werden. Diese Veränderungen flossen in der vorgenommenen Form auch in die Gesamtmodellierung ein.

6.6.4 Umgang mit fehlenden Werten

In der Stichprobe der Lehrkräfte sind unterschiedliche Kategorien[172] fehlender Werte vorhanden. Innerhalb der Variablen der Fallvignette fehlen jeweils Angaben für die nicht bearbeiteten Fälle, also handelt es sich um fehlende Werte per Design. Ihr Ausfall ist unabhängig von anderen Variablen, d. h. die Wahrscheinlichkeit des Fehlens ist für alle Variablen dieselbe (van Buuren, 2018). Diese fehlenden Werte sind somit der Kategorie MCAR (Missing Completely At Random) zuzuordnen. Fehlende Werte dieser Kategorie werden in dieser Studie innerhalb der Auswertung nicht berücksichtigt, da sie durch das between-subject-Design bedingt sind. Zudem dienen die Ergebnisse der Fallvignette, bei der ausschließlich die jeweiligen Fälle untereinander verglichen werden, lediglich der Validierung eines weiteren eigenständig entworfenen Instrumentes.

[172] Kategorien fehlender Werte nach Rubin (1987).

Es wird angenommen, dass sowohl innerhalb dieser Variablen der Fallvignetten (5 Variablen mit je 1 % fehlender Werte) als auch innerhalb der anderen Variablen die weiteren fehlenden Werte der Kategorie MAR (Missing At Random) zuzuordnen sind. Auch hier ist die Wahrscheinlichkeit des Fehlens dieselbe, jedoch lediglich innerhalb von Gruppen, die über beobachtete Variablen definiert werden (van Buuren, 2018). Die MAR-Annahme ist die häufigere und realistischere Annahme bezüglich fehlender Werte im Vergleich zur MCAR-Annahme und stellt die Voraussetzung für viele Methoden zur Ersetzung fehlender Werte dar (ebd.), unter anderem für die Multiple Imputation.

In den vorliegenden Daten sind keine Muster fehlender Werte erkennbar. Die fehlenden Werte unter der MAR-Annahme verteilen sich innerhalb der erhobenen Daten folgendermaßen:

Dimension	Instrument	Variablen gesamt	Variablen mit fehlenden Werten	Anteile fehlender Werte
Einstellungen und Überzeugungen	Semantisches Differenzial	12	4	4 x 1 %
	Bipolare Skala **Überzeugungen** *Begabung*	8	2	2 x 1 %
	Beratung	8	4	2 x 1 % 2 x 2 %
	Förderung bei hoher Begabung	6	6	3 x 2 % 1 x 4 % 2 x 5 %
Diagnostische Kompetenz	SJT	15	11	2 x 1 % 4 x 2 % 5 x 3 %
Beratungskompetenz	SJT	24	20	5 x 1 % 10 x 2 % 5 x 3 %
Wissen	Begabung	16	11	4 x 1 % 2 x 2 % 3 x 3 % 2 x 5 % 1 x 6 %
	Förderung bei hoher Begabung	8	6	1 x 1 % 3 x 2 % 1 x 3 % 1 x 6 %
	Charakteristika bei hoher Begabung	16	7	5 x 1 % 2 x 2 %
	Beratung	12	12	4 x 1 % 7 x 2 % 1 x 3 %

Tabelle 33: Übersicht fehlender Werte

Für die rein deskriptiven Daten wurden keine fehlenden Werte ersetzt. In den deskriptiven Ergebnisdarstellungen (z. B. für die Analysestichproben) werden die fehlenden Werte aufgeführt. Für vorbereitende Analysen innerhalb der Stichproben bzw. auch für die Berechnungen zur Konstruktvalidierung wurde auf die Ad-hoc Methode (van Buuren, 2018) der „listwise delition“ (LD) zurückgegriffen. Diese ist in den meisten Softwareprogrammen, so auch den hier benützten Programmen SPSS[173], JASP[174] und R[175], als Standard-Verfahren für den Umgang mit fehlenden Werten integriert. Die Meinungen in der Literatur zur Methode LD variieren stark (ebd.). Schafer und Graham (2002) sprechen sich dafür aus, dass LD eine effektive Möglichkeit zum Umgang mit Fehlern sein könne, wenn es zur Lösung eines Problems fehlender Werte durch die Löschung eines kleinen Teils des Datensatzes beitrage. Laut Vach (1994) ist es jedoch unsinnig, Angaben zu einer möglichen kritischen Menge an fehlenden Werten zu machen, die den Schluss impliziert, dass LD nicht (mehr) möglich ist. Da im Falle der o. g. Analysen jeweils nur ein kleiner Teil der erhobenen Variablen benützt wird, ermöglicht der Anteil an fehlenden Werten in den entsprechenden Fällen eine Benützung von LD.

Für die Modellberechnungen hingegen ist dies nicht mehr gegeben. Da dabei viele verschiedene beobachtete Daten einfließen, wurden die fehlenden Werte der Variablen über multiple Imputationen ersetzt. Modelliert wurden diese mit dem Paket mice[176] (van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011) der Software R. Dabei wurde, wie von Gottschall et al. (2012) aufgrund der Ergebnisse ihrer Studie empfohlen, eine Imputation auf Itemebene vorgenommen. Die Autor*innen konnten zeigen, dass die Wahl der Imputationsmethode auf Itemebene substanzielle Auswirkung auf die Effektivität besaß, da sie im Vergleich zur Imputation auf Skalenebene einen konsistenten, bedeutsamen Vorteil hervorbrachte. Das Paket mice arbeitet mit dem Modelltyp Fully Conditional Specification (FCS), dabei werden die Ersetzungen aus einer Folge mehrerer univariater Modelle gebildet (van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011).

Die Prädiktormatrizen wurden für jede Variable, die fehlende Werte enthält, mit entsprechend ausgewählten Hilfsvariablen erstellt[177]. Als Imputationsmethode wurde predictive mean matching (pmm) gewählt. Dies führt dazu, dass die imputierten Daten dieselben

[173] Version 27.0.0.
[174] Version 0.16.3 (2022).
[175] Version 4.2.0 (2022-04-22) -- "Vigorous Calisthenics".
[176] Version 3.15.0 (2022).
[177] Übersicht zu den Prädiktormatrizen siehe Syntax zur Imputation in Anhang 5.1.

Eigenschaften wie die beobachteten Daten besitzen, was besonders bei der Imputation auf Itemebene von Vorteil ist, da die imputierten Daten im weiteren Verlauf der Berechnungen noch weiter aufbereitet werden. Im Rahmen der Konvergenzdiagnostik mit Hilfe der generierten Plots[178] für das entworfene Imputationsmodell zeigte sich, dass sämtliche Variablen gut konvergierten. Aufgrund des prozentualen Anteils fehlender Daten (s. Tabelle 33) wurden 20 imputierte Datensätze generiert und zur Weiterberechnung verwendet.

Die beschriebene multiple Imputation wurde auf die erhobenen Daten der Dimensionen **Einstellungen und Überzeugungen**, **Diagnostische Kompetenz** und **Beratungskompetenz** angewandt. Ausgenommen von dieser Art der Ersetzung waren die Variablen der Dimension **Wissen**, da diese in Form der IRT-modellierten Persönlichkeitsparameter im Modell eingesetzt wurden und die IRT-Modellierung über das Paket TAM[179] einzelne fehlende Werte bereits kompensiert hatte.

6.6.5 Konstruktvalidierung der verwendeten Instrumente durch Gruppenvergleich

Mit Validität, als einem der Gütekriterien quantitativer Forschung, wird „…das Ausmaß, indem empirische Befunde und theoretische Argumente die Interpretation von Testwerten für die beabsichtigte Verwendung von Tests unterstützen…“ (AERA et al., 2014, S. 11, in Übersetzung von Hartig et al., 2020; zitiert in Hartig et al., 2020, S. 530) beschrieben. Es bezieht sich nicht auf einen Test als solches, sondern auf die „spezifische, explizit zu definierende *Interpretation und Verwendung von Testwerten*.“ (Hartig et al., 2020; S 543; kursiv durch Autor*innen).

In diesem Kapitel soll die Validität der Testwerte der einzelnen Instrumente, die zur Überprüfung des Modells zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung verwendet wurden, betrachtet werden. Konkret wurde dabei die Konstruktvalidität der Instrumente in den Blick genommen. Die Übereinstimmung theoretischer Vorhersagen mit empirischen Beobachtungen wurde überprüft und bei Übereinstimmung wurde dies als Bestätigung der Theorie und der Interpretation der Testwerte gedeutet (Hartig et al., 2020). Die Testwerte konnten dann als valide betrachtet werden.

[178] Für eine Übersicht der Plots, s. Abb. 5.2.1 – 5.2.3 in Anhang 5.2.
[179] Version 4.1-4 (2022).

Für sämtliche eingesetzten Instrumente der Dimensionen **Beratungskompetenz**, **Diagnostische Kompetenz** und **Wissen** sowie für die eingesetzten Instrumente der Facetten *Charakteristika bei hoher Begabung* und *Förderung bei hoher Begabung* der Dimension **Einstellungen und Überzeugungen** lagen Ergebnisse aus der Stichprobe der Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden externer Beratungsstellen (N = 44)[180] vor. Für sämtliche Instrumente galt die Annahme, dass für die Beratung bei hoher Begabung die entsprechenden Testwerte der Teilnehmenden der Stichprobe der Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden externer Beratungsstellen höher einzuschätzen sind bzw. näher an den bekannten empirischen Befunden liegen als für die Teilnehmenden der Stichprobe der Grundschullehrkräfte (N=112). Dies begründet sich auf dem Expert*innenstatus der Schulpsycholog*innen und der Mitarbeitenden externer Beratungsstellen in Bezug auf die Thematik der Beratung bei hoher Begabung und wurde unter Verwendung von T-Tests für unabhängige Stichproben untersucht. Zeigte sich diese Annahme auch in den empirischen Beobachtungen innerhalb der zugrunde liegenden Daten, so war von der Validität der Testwerte der überprüften Instrumente auszugehen. Die Validität von Testwerten kann laut Hartig et al. (2020) nie endgültig belegt werden, die Annahme sei jedoch so lange berechtigt, bis sie widerlegt werde.

Die theoretischen Annahmen für die einzelnen Instrumente und die Ergebnisse der jeweiligen T-Tests sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst[181].

Instrument	Testspezifische theoretische Annahme	Stichproben	M	P-Wert	Cohen's d[182]
Wissenstest *Begabung*	PP[183] der SP + EXT[184] ist höher als PP der GLK[185], da die SP + EXT über mehr Wissen verfügen. (Expert*innenstatus)	GLK	.28	<.01	1.25
		SP + EXT	.71		
Wissenstest *Förderung bei hoher Begabung*	PP der SP + EXT ist höher als der PP der GLK, da die SP + EXT über mehr Wissen verfügen. (Expert*innenstatus)	GLK	.30	<.01	1.45
		SP + EXT	.75		

[180] s. ausführliche Beschreibung der Stichprobe in Kapitel 6.2.5.
[181] Ausführliche Darstellung der Ergebnisse der T-Tests s. Anhang 4.1.
[182] Die nach Cohen (1988) benannte Effektstärke Cohens d gibt Auskunft über die Effektstärke des Mittelwertunterschieds zwischen zwei Gruppen im Rahmen eines T-Tests. Cohen schlug folgende Einteilung vor: d = .20 (kleiner Effekt); d = .50 (mittler Effekt); d = .80 großer Effekt (Cohen, 1988, S. 40).
[183] PP = Persönlichkeitsparameter. Nähere Ausführungen zu dessen Berechnung und Bedeutung s. Kapitel 6.5.1.
[184] Schulpsycholog*innen und Mitarbeitende externer Beratungsstellen.
[185] Grundschullehrkräfte.

Wissenstest *Charakteristika bei hoher Begabung*	PP der SP + EXT ist höher als der PP der GLK, da die SP + EXT über mehr Wissen verfügen. (Expert*innenstatus)	GLK	.37	<.01	1.26
		SP + EXT	.71		
Wissenstest *Beratung*	PP der SP + EXT ist höher als der PP der GLK, da die SP + EXT über mehr Wissen verfügen. (Expert*innenstatus)	GLK	.18	<.01	.87
		SP + EXT	.46		
SJT **Diagnostische Kompetenz**	Kompetenzwert der DK ist bei SP + EXT niedriger als bei den GLK, da erstere näher am Expert*innenurteil zu erwarten sind. (Expert*innenstatus)	GLK	2.24	<.01	.55
		SP + EXT	1.94		
SJT **Beratungskompetenz**	Kompetenzwert der BK ist bei SP + EXT niedriger als bei den GLK, da erstere näher am Expert*innenurteil zu erwarten sind. (Expert*innenstatus)	GLK	2.15	<.01	.56
		SP + EXT	1.90		
SD **Überzeugungen** IF	Mittelwert der SP + EXT liegt höher als bei GLK, da erstere mehr empirisches Wissen aufweisen und somit die IF von Kindern mit hoher Begabung höher einschätzen.	GLK	3.90	.03	.37
		SP + EXT	4.46		
SD **Überzeugungen** MOT	Mittelwert der SP + EXT liegt höher als bei GLK, da erstere mehr empirisches Wissen aufweisen und deswegen Kindern mit hoher Begabung eher einen Vorteil bezüglich der Motivation zuschreiben.	GLK	0.40	.08	.30
		SP + EXT	0.91		
SD **Überzeugungen** PS	Mittelwert der SP + EXT liegt höher als bei GLK bzw. näher an null, da erstere mehr empirisches Wissen aufweisen und somit Kinder mit hoher Begabung gleichsetzen mit durchschnittlich begabten Kindern bzw. diesen positivere soziale Fähigkeiten zuschreiben (falls Unterschied angenommen wird).	GLK	-0.90	<.01	.82
		SP + EXT	0.36		

SD **Überzeugungen** UA	Mittelwert der SP + EXT liegt höher als bei GLK bzw. näher an null, da erstere mehr empirisches Wissen aufweisen und somit Kinder mit hoher Begabung gleichsetzen mit durchschnittlich begabten Kindern bzw. diesen positivere soziale Fähigkeiten zuschreiben (falls Unterschied angenommen wird).	GLK	-0.78	<.01	.52
		SP + EXT	0.11		
Fragebogen Einstellung Förderung Skala Umsetzung Förderung	Mittelwert der SP + EXT liegt höher als bei GLK, da erstere mehr empirisches Wissen aufweisen und der Notwendigkeit von Förderung bei hoher Begabung gegenüber positiver eingestellt sind.	GLK	3.39	<.01	.70
		SP + EXT	3.76		
Fragebogen Einstellung Förderung Skala Umsetzung Förderung	Mittelwert der SP + EXT liegt höher als bei GLK, da erstere mehr empirisches Wissen aufweisen und der Notwendigkeit von Förderung bei hoher Begabung gegenüber positiver eingestellt sind.	GLK	3.05	<.01	.80
		SP + EXT	3.47		

Tabelle 34: Übersicht Ergebnisse T-Tests Gruppenvergleich GLK + SP und EXT

Die Übereinstimmung der testspezifischen theoretischen Annahme mit der empirischen Beobachtung war für alle in der Tabelle genannten Instrumente gegeben. Somit konnte die Validität der Testwerte entsprechend angenommen werden.

Noch nicht überprüft sind die Instrumente zur Erfassung der **Überzeugungen** zur *Begabung* (bipolarer single-Item Fragebogen) und zur Erfassung der Einstellung zur Beratung (Fragebogen). Für ersteren liegen ebenfalls Ergebnisse der beiden Gruppen vor. Im Kapitel zur Operationalisierung (6.3.2.1) wurde dargelegt, dass es im Rahmen dieser Studie aufgrund der fehlenden längsschnittlichen Daten an einer Möglichkeit fehlt, die Single-Items Skala zur Begabung einer Reliabilitätsprüfung zu unterziehen. Deshalb soll sie an dieser Stelle etwas ausführlicher bezüglich ihrer Konstruktvalidität betrachtet werden.

Werden, wie für die o. g. Skalen, die Mittelwerte der Single-Items zwischen den beiden Stichproben verglichen, so zeigten sich signifikante Mittelwertsunterschiede mit kleinen

Effektstärken[186] für die Dimensionen Träger*innen, Spezifität und Bezugsnorm (dunkelgrau hinterlegt). Da sich die testspezifischen theoretischen Annahmen für die Dimensionen unterscheiden, werden diese drei Dimensionen im Folgenden separat betrachtet. Wenn auch nicht signifikant im Bereich der Mittelwerte, so zeigten sich auf deskriptiver Ebene Unterschiede für die Dimensionen Veränderbarkeit und Dependenz (hellgrau hinterlegt), die sich auch in den nachgewiesenen kleinen Effektstärken ausdrückten. Auch diese Dimensionen von Begabung wurden bei der Überprüfung der Konstruktvalidität betrachtet.

Dimension	GLK	SP + EXT	Gruppenunterschiede/Signifikanz	Cohen's d
Dimensionalität	3.89 (1.13)	3.89 (1.10)	T(154) = 0.023; p = .98	.00
Veränderbarkeit	3.56 (1.11)	3.25 (1.31)	T(154) = 1.396; p = .17	.26
Dependenz	2.97 (.86)	2.73 (.76)	T(154) = 1.744; p = .09	.30
Beschaffenheit	2.45 (.88)	2.50 (.82)	T(154) = -0.364; p = .72	-.06
Spezifität	3.61 (1.17)	3.23 (.96)	T(154) = 2.085; p = .04	.36
Spannbreite	4.35 (.99)	4.11 (1.08)	T(154) = 1.229; p = .22	.22
Träger*innen	3.87 (1.15)	3.43 (1.25)	T(154) = 2.027; p = .04	.37
Bezugsnorm	3.01 (1.14)	2.61 (1.04)	T(154) = 2.076; p = .04	.36

Tabelle 35: Übersicht Ergebnisse T-Tests **Überzeugungen** *Begabung*

Bezüglich der Dimension Träger*innen wurde für die Überprüfung der Konstruktvalidität als theoretische Annahme erwartet, dass der Mittelwert für die Grundschullehrkräfte im Vergleich zu den Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden externer Beratungsstellen höher ist, da Lehrkräfte eher den Ansatz in der pädagogischen Literatur[187], jedem Kind eine Begabung zuzuschreiben, verfolgen mögen (Kiso, 2020). Dies zeigte sich im Rahmen der empirischen Ergebnisse sowohl in den Mittelwerten, die sich bei kleiner Effektstärke signifikant voneinander unterscheiden (s. Tabelle 35), als auch in der folgenden deskriptiven Darstellung zum Vergleich der anteiligen Verteilung der Antworten der Proband*innen.

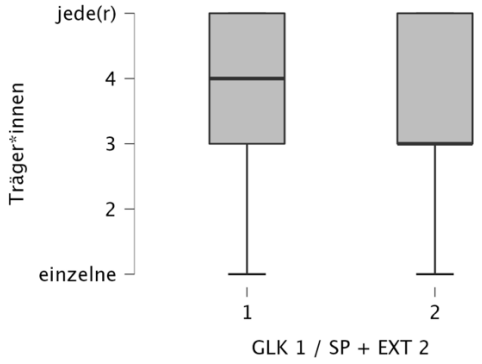


Abbildung 54: Boxplot Proband*innen Dimension Träger*innen

[186] nach Cohen (1988).
[187] Wie er sich u. a. bei Prengel (2019); von der Groeben & Kaiser (2014) und Weigand (2019) findet.

Für die Dimension Bezugsnorm, die sich an den Erkenntnissen von Kiso (2020) orientiert (s. Kapitel 3.3.3), zeigten sich ebenfalls signifikante Mittelwertsunterschiede. Unter der Prämisse, dass Grundschullehrkräfte die Begabungen der Kinder eher durch den Vergleich mit ihren Mitschüler*innen betrachten, war in der theoretischen Annahme zur Dimension Bezugsnorm davon auszugehen, dass die Mittelwerte dieser Gruppe über denen der Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden externer Beratungsstellen liegen, was in Verbindung mit einer Tendenz zur interpersonalen Bezugsnorm steht. Dies zeigte sich in der empirischen Beobachtung sowohl über die, bei erneut kleiner Effektstärke, signifikant höheren Mittelwerte bei den Grundschullehrkräften als auch in der vergleichenden, deskriptiven Darstellung der anteiligen Verteilung der Antworten in den Boxplots. Im Vergleich der Boxplots ist zunächst zu erkennen, dass der Median der beiden Gruppen auf gleicher Höhe lag, doch ist dieser bei der Gruppe der Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden externer Beratungsstellen gleich dem oberen Quartil. Dies bedeutet, dass 75 % der Befragten innerhalb dieser Gruppe auf die Frage nach der Bezugsnorm angaben, diese sei intrapersonal, eher intrapersonal (2) bzw. sowohl intrapersonal als auch interpersonal (3) einzuschätzen, während sich dies bei den Grundschullehrkräften bis zur Angabe eher interpersonal (4) erstreckte.

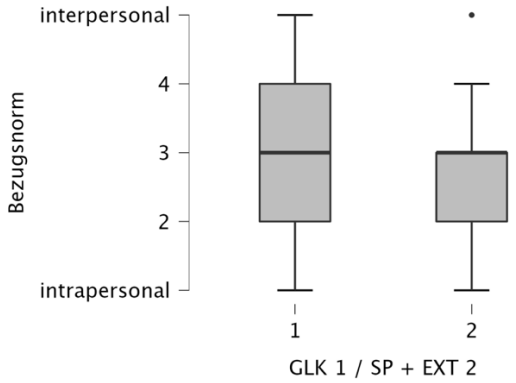


Abbildung 55: Boxplot Proband*innen Dimension Bezugsnorm

Für die dritte der Dimensionen mit signifikanten Mittelwertsunterschieden, der Spezifität, wurde angenommen, dass die Mittelwerte der Grundschullehrkräfte höher liegen als die der Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden externer Beratungsstellen. Grundschullehrkräfte nehmen die Kinder aufgrund des Unterrichtens in vielen Fächern in verschiedenen Domänen wahr und erkennen möglicherweise dahingehend auch domänenspezifische Begabungsunterschiede. Bei Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden externer Beratungsstellen mag dies aufgrund der in ihrer Praxis regelmäßig vorkommenden Identifizierung von hoher Begabung über durchgeführte Intelligenztests, die häufig auf einen allgemeinen Intelligenzfaktor Bezug

nehmen, etwas weniger der Fall sein. In der empirischen Auswertung zeigte sich dies erneut sowohl in den Mittelwerten (s. Tabelle 35) als auch in der Abbildung zum deskriptiven Vergleich der anteiligen Verteilung der Proband*innen in den Boxplots:

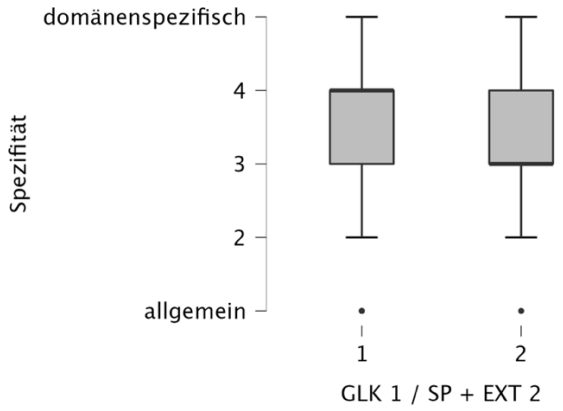


Abbildung 56: Boxplot Proband*innen Dimension Spezifität

Um die Ausführungen zur Konstruktvalidierung dieses Instruments abzuschließen, werden im Folgenden die beiden Dimensionen Veränderbarkeit und Dependenz betrachtet, da sich für beide Dimensionen relevante, wenn auch nicht signifikante Effekte im Gruppenvergleich zeigten (s. Tabelle 35). Mit Hilfe der Darstellung als Boxplots können Unterschiede in der Verteilung der Antworten aufgezeigt werden.

Im wissenschaftlichen Diskurs gilt Intelligenz als ein grundlegendes, wenn auch nicht einziges, Merkmal von Begabung (s. ausführlich Kapitel 3.1.2). Intelligenz stellt nach Stern und Neubauer (2016) ein inzwischen sehr gut untersuchtes Konstrukt der Psychologie dar. Insgesamt gilt Intelligenz als eher stabiles Merkmal, welches in durchaus relevantem Maß auch über genetische Einflüsse bestimmt ist. Aus diesem Grund war zu erwarten, dass die Gruppe der Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden externer Beratungsstellen diese Eigenschaften der Intelligenz auch teilweise auf ihre **Überzeugungen** zur *Begabung* übertragen und sie für beide Dimensionen (Veränderbarkeit und Dependenz) etwas niedrigere Mittelwerte aufweisen würden als die Gruppe der Grundschullehrkräfte. Dies zeigte sich sowohl in den Mittelwerten, die sich mit kleinen Effektstärken entsprechend der Annahme unterscheiden, als auch in den Abbildungen der anteiligen Verteilung der Proband*innen in Abbildung 57 und 58.

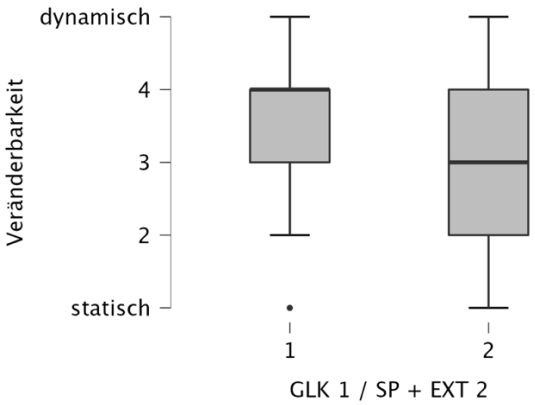


Abbildung 57: Boxplot Proband*innen Dimension Veränderbarkeit

Im Boxplot zur Veränderbarkeit ist deutlich erkennbar, dass die Grundschullehrkräfte bis auf einige Ausreißer mit einer Mehrheit von 75 % der Befragten davon ausgehen, dass Begabung eher als veränderbar betrachtet wird bzw. dass sie eher zur Mitte tendieren als zur Unveränderbarkeit. Dies zeigt sich einerseits im Wert des unteren Quartils, der bei 3 liegt, und des Medians, welcher bei 4 liegt. Für die Gruppe der Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden externer Beratungsstellen hingegen zeigte sich eine breitere Verteilung der Werte auch in Richtung der Unveränderbarkeit mit einem Median, der in der Mitte (bei 3) angesiedelt ist.

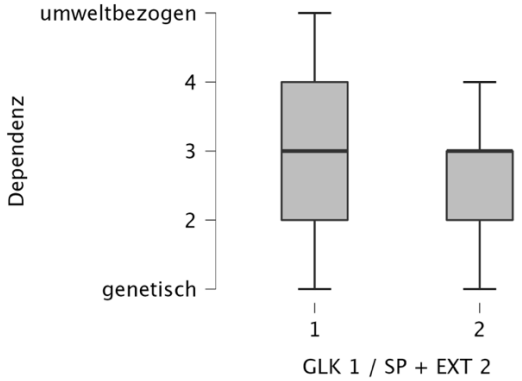


Abbildung 58: Boxplot Proband*innen Dimension Dependenz

In Bezug auf die Dependenz zeigte sich im Boxplot, dass die Grundschullehrkräfte ihre Antworten eher breiter verteilten und Begabung bei einem Median von 3 sowohl in genetischer als auch in umweltbezogener Abhängigkeit sahen. Die Gruppe der Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden externer Beratungsstellen hingegen betrachtete zu 75 % Begabung erwartungskonform eher als sowohl umweltbezogen als auch genetisch bedingt (Median und oberes Quartil = 3) mit einer Tendenz zur genetischen Bedingtheit.

Trotz deckungsgleicher Mittelwerte (s. Tabelle 35) und ähnlichem Median (s. Abbildung 59) lohnt ein Blick auf die Verteilung der Antworten der Dimension Dimensionalität zum Vergleich der beiden befragten Gruppen.

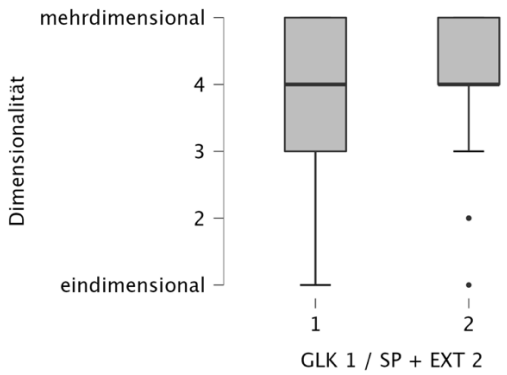


Abbildung 59: Boxplot Proband*innen Dimension Dimensionalität

Darin ist erkennbar, dass der Großteil der Gruppe der Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden externer Beratungsstellen Begabung als mehrdimensional bzw. eher mehrdimensional betrachtet, während sich für die Gruppe der Grundschullehrkräfte eine etwas breitere Verteilung zeigte und auch die Skalenwerte 2 und 1 (eindimensional) nicht lediglich durch Ausreißer gekennzeichnet waren. Dies ist dahingehend erwartungskonform, da im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs, welcher den Schulpsycholog*innen und den Mitarbeitenden externe Beratungsstellen geläufiger sein dürfte, die Mehrdimensionalität von Begabung im Fokus liegt.

Da für die beiden Dimensionen Spannweite und Beschaffenheit weder in den Mittelwerten (s. Tabelle 35) noch in den Verteilungen der Antworten wesentliche Unterschiede erkennbar waren (s. Abbildung 4.1.4 und 4.1.5 in Anhang 4.1), wird an dieser Stelle nicht näher auf die beiden Dimensionen eingegangen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich in den Daten sowohl inferenzstatistische[188] als auch deskriptive[189] Hinweise auf die Validität der Testwerte des bi-polaren Single-Item Fragebogens zur Erfassung der **Überzeugungen** zur *Begabung* ergaben. Somit scheint es möglich, die erhobenen Variablen wie geplant zur Überprüfung der Hypothesen heranzuziehen. Dies erfolgte über die Modellierung von Klassen im Rahmen einer latenten Klassenanalyse (s. Kapitel 6.5.4).

Für den Fragebogen, mit dessen Hilfe die Facette *Beratung* operationalisiert wurde, liegen keine Daten der Gruppe der Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden externer Beratungsstellen vor. Da Beratung einerseits ein wesentlicher Schwerpunkt ihrer Arbeit ist (anders als dies bei Lehrkräften der Fall ist) und andererseits in dieser Studie der Fragebogen dazu inhaltlich stark an den schulischen Kontext gebunden war, wurde darauf verzichtet, ihre Einstellung diesbezüglich zu erheben. Wie im Kapitel zur Operationalisierung (6.3.2.3) berichtet,

[188] Dimensionen Träger*innen, Bezugsnorm und Spezifität.
[189] Dimensionen Veränderbarkeit, Dependenz und Dimensionalität.

entstammen sechs der acht in der finalen Studie verwendeten Items dem bereits validierten Fragebogen von Hertel und Bruder (2017). Da es sich bei den Befragten um dieselbe Personengruppe handelt, ist in der theoretischen Annahme davon auszugehen, dass die Ergebnisse für die verwendeten Items in Trennschärfe und Itemschwierigkeit trotz der vorgenommenen Adaptierungen weitestgehend übereinstimmen. Wie unten stehende Tabelle (Tabelle 36) zeigt, konnte dies für die vorliegenden Daten nachgewiesen werden. Somit ist von einer validen Erfassung der Testwerte auch für den Fragebogen Beratung auszugehen. Die beiden eigenständig erstellten Items fanden in der Tabelle keine Berücksichtigung, doch sie gliedern sich in das homogene Bild aus Trennschärfe und Itemschwierigkeiten ein (s. Tabellen 1.4.46 und 1.4.48 in Anhang 1.4).

Item	Studie Beratungskompetenz bei hoher Begabung		Hertel und Bruder (2017)[190]	
	Trennschärfe	Schwierigkeit	Trennschärfe	Schwierigkeit
e_eb_1	.47	91.75	.62	91.00
e_eb_2	.62	82.50	.61	88.50
e_eb_3	.60	88.98	.64	88.50
e_eb_4	.65	78.40	.61	90.50
e_eb_5	.57	77.00	.57	79.67
e_eb_8	.51	78.56	.60	75.50

Tabelle 36: Vergleich Itemkennwerte mit den Daten von Hertel und Bruder (2017)

Abschließend kann festgehalten werden, dass die verwendeten Instrumente zur Operationalisierung der Facetten des Modells zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung die Anforderungen an Reliabilität und Validität weitestgehend erfüllen und die damit erhobenen Daten zur Hypothesenprüfung verwendet werden können. Zudem hat sich im Kontext der Voraussetzungsprüfungen gezeigt, dass die für die vorgestellten Verfahren zur Auswertung der aufbereiteten Daten notwendigen Voraussetzungen vorliegen. Die Methoden der Datenaufbereitung ebenso wie der Umgang mit fehlenden Werten wurden ausführlich beschrieben. Somit können nun die Ergebnisse in Kapitel 7 berichtet werden, bevor in Kapitel 8 die Diskussion derselben im Rahmen der Hypothesenprüfungen erfolgt.

[190] Daten entnommen aus dem Forschungsdatenzentrum Bildung des Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation (FDZ-Bildung, o.J.).

7 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der einzelnen Dimensionen berichtet (Kapitel 7.1 – 7.4), bevor abschließend (Kapitel 7.6) die Ergebnisse zur Berechnung des Gesamtmodells dargestellt werden. Dabei wird für die einzelnen Dimensionen auch Bezug auf die Angaben der Proband*innen zur ihren Vorerfahrungen / Qualifizierungen in Bezug auf hohe Begabung bzw. Beratung genommen.

7.1 Dimension Wissen

Bereits in Kapitel 6.5.1 zur Datenaufbereitung erfolgte der Hinweis, dass die Daten zum Wissenstest auf zwei Arten aufbereitet wurden, einerseits um die Ergebnisse mit Blick auf vorhandenem Wissen, Nichtwissen und Misskonzepten deskriptiv auszuwerten, und andererseits im Rahmen einer IRT Modellierung, in der alle drei Aspekte über die Modellierung in Form des Persönlichkeitsparameters in das Gesamtmodell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung einfließen. Ersteres wird im Folgenden für die jeweiligen Facetten berichtet.

7.1.1 Facette Begabung

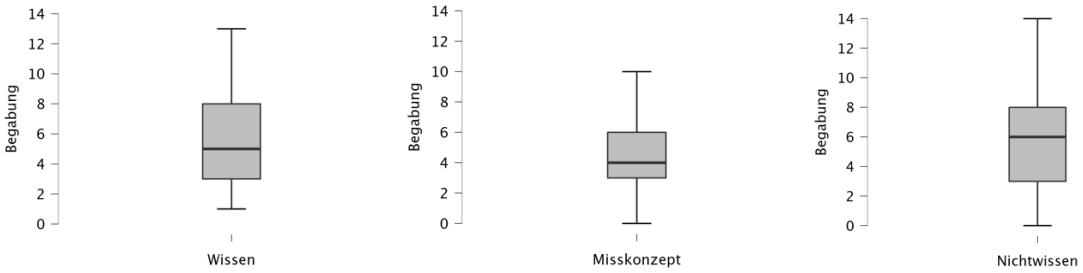
Zur Operationalisierung der Facette *Begabung* innerhalb der Dimension **Wissen** wurden 16 Items in Form von Aussagen, die auf ihre Richtigkeit zu bewerten waren, erstellt. Die Proband*innen konnten somit eine maximale Anzahl von je 16 richtigen oder falschen Antworten erzielen bzw. maximal 16-fach die Antwort „weiß ich nicht“ angeben.

Kennwerte	Wissen	Misskonzept	Nichtwissen
Mittelwert	5.43 (33.9 %)	4.35 (27.2 %)	5.95 (37.2 %)
Standardabweichung	2.85	2.39	3.47
Minimum	1	0	0
Maximum	13	10	14

Tabelle 37: Ergebnisse Dimension **Wissen** / *Begabung*

In Tabelle 37 ist erkennbar, dass durchschnittlich 33.9 % richtige Antworten (Wissen) gegeben wurden. Demgegenüber stehen durchschnittlich 27.2 % falsche Antworten (Misskonzept) und im Mittel 37.2 % der Proband*innen gaben an, die Antwort nicht zu wissen (Nichtwissen). Auch in der Gegenüberstellung der drei entsprechenden Boxplots ist erkennbar, dass der Median für die Kategorie Nichtwissen höher lag und die Hälfte der Werte breiter gestreut waren als für die Kategorie Wissen, während der Boxplot zur Darstellung der Kategorie Misskonzept

die geringste Spannweite aufweist und auch 50 % der Werte in einem wesentlich kleineren Bereich lagen als bei den Kategorien Wissen und Nichtwissen.



Abbildungen 60 – 62: Boxplots Dimension **Wissen** / *Begabung*

Im Rahmen der Datenerhebung wurden die Proband*innen auch nach ihren weiteren Aufgaben/Qualifikationen und ihren Erfahrungen in Bezug auf Kinder mit hoher Begabung befragt. In der folgenden Tabelle (Tabelle 38) sind Korrelationen zwischen (1) der Qualifizierung als Beratungslehrkraft[191], den Erfahrungen der Lehrkräfte bezüglich Kindern mit hoher Begabung (2) im Unterricht, (3) in einer Beratungssituation oder (4) im privaten Umfeld, (5) dem Besuch einer Fortbildung, (6) den Informationen zu hoher Begabung als Inhalte der Ausbildung zur Lehrkraft (Studium/Vorbereitungsdienst) und (7) den Informationen aus Fachliteratur mit den drei Kategorien Wissen, Misskonzept und Nichtwissen bezüglich hoher *Begabung* dargestellt. Die Angaben zur Beratungslehrkraft wurden dabei im dichotomen Format ja/nein erhoben, während alle weiteren Informationen auf einer 4-stufigen Likert-Skala basierten, die die Zustimmung zur Erfahrung bzw. dem Informationsgewinn abbildeten. Die entsprechenden Mittelwerte können zusammengefasst in Kapitel 6.2.3 bzw. ausführlich im Anhang 1.4 in den Tabellen 1.4.89, 1.4.111 und 1.4.112 nachgelesen werden. Die Einstufung der Korrelationsparameter erfolgte nach Cohen (1988)[192]. Die Korrelationsparameter, die unterhalb der Signifikanzgrenze von $p<.05$ lagen, sind dabei mit * gekennzeichnet.

[191] Diese Qualifizierung wurde zur näheren Betrachtung ausgewählt, da Beratungslehrkräfte häufig in die Beratung bei hoher Begabung eingebunden sind (s. Kapitel 2.2.2 und 3.2.1).

[192] Cohen (1988, S. 82) teilte die Korrelationen in klein ($r=|0.1|$), mittel ($r=|0.3|$) und groß ($r=|0.5|$) ein. Diese Einteilung wurde hier übernommen.

Kategorien	BLK	U-HB	BE-HB	privat	Fort.	Aus.	Lit.
Wissen	0.215*	0.115	0.086	0.162	0.214*	0.091	0.220*
Misskonzept	-0.005	0.286*	0.341*	0.233*	0.268*	0.078	0.293*
Nichtwissen	-0.146	-0.336*	-0.334*	-0.279*	-0.339*	-0.087	-0.365*

Beratungslehrkraft (BLK)
Erfahrungen im Unterricht mit hoher Begabung (U-HB) und Beratung (BE-HB)
Private Erfahrung mit hoher Begabung (privat)
Fortbildungsbesuch hohe Begabung (Fort.)
Informationen zu hoher Begabung als Inhalte der Ausbildung (Aus.)
Informationen zu hoher Begabung aus Fachliteratur (Lit.)

Tabelle 38: Korrelationen Dimension **Wissen** /*Begabung*

Erkennbar sind signifikante kleine positive Zusammenhänge zwischen der Kategorie Wissen und der Qualifizierung als Beratungslehrkraft sowie zwischen der Kategorie Wissen und dem Besuch entsprechender thematischer Fortbildungen und dem Studium von Fachliteratur.

Für die Kategorie Misskonzept zeigten sich signifikante kleine bis mittlere positive Zusammenhänge bei den Erfahrungen mit Kindern bei hoher Begabung im Unterricht, bei der Beratung von Kindern mit hoher Begabung und bei Erfahrungen im privaten Umfeld, außerdem beim Besuch von Fortbildungen und beim Studium von Fachliteratur.

Signifikante kleine bis mittlere negative Zusammenhänge zeigten sich zwischen den Erfahrungen mit Kindern mit hoher Begabung im Unterricht, der Beratung von Kindern mit hoher Begabung, privaten Erfahrungen, dem Besuch von Fortbildungen sowie dem Studium von Fachliteratur und der Kategorie Nichtwissen.

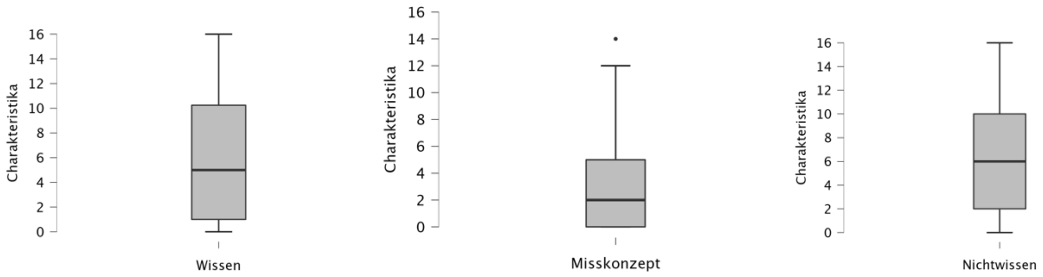
7.1.2 Facette Charakteristika bei hoher Begabung

Die Zahl der Items für die Facette Charakteristika bei hoher Begabung lag ebenfalls bei 16 Items, so dass erneut eine maximale Anzahl von je 16 für richtige und falsche Antworten bzw. die Antwortvariante „weiß ich nicht“ möglich war.

Kennwerte	Wissen	Misskonzept	Nichtwissen
Mittelwert	6.05 (37.8 %)	3.25 (20.3 %)	6.63 (41.4 %)
Standardabweichung	4.92	3.56	5.15
Minimum	0	0	0
Maximum	16	14	16

Tabelle 39: Ergebnisse Dimension **Wissen** / *Charakteristika bei hoher Begabung*

In Tabelle 39 ist erkennbar, dass durchschnittlich 37.8 % richtige Antworten (Wissen) gegeben wurden. Demgegenüber stehen durchschnittlich 20.3 % falsche Antworten (Misskonzept) und im Mittel 41.4 % der Proband*innen gaben an, die Antwort nicht zu wissen (Nichtwissen). In der Gegenüberstellung der drei entsprechenden Boxplots ist erkennbar, dass der Median für die Kategorie Nichtwissen leicht höher lag als für die Kategorie Wissen. Für die Kategorie Wissen war die Anzahl richtiger Antworten von 50 % der Befragten (zwischen 1 und 10,25 richtigen Antworten von 16) marginal breiter gestreut als für die Kategorie Nichtwissen (zwischen 2 und 10 Antworten von 16), während der Boxplot zur Darstellung der Kategorie Misskonzept die geringste Spannweite aufwies. 50 % der Werte in der Kategorie Misskonzept lagen in einem wesentlich engeren Bereich (zwischen 0 und 5 falschen Antworten) als bei den Kategorien Wissen und Nichtwissen und das untere Quartil war gleich dem Minimum von null falschen Antworten.



Abbildungen 63 – 65: Boxplots Dimension **Wissen** / *Charakteristika bei hoher Begabung*

Ebenso wie für die *Begabung* wurden die Zusammenhänge für die *Charakteristika bei hoher Begabung* der Dimension **Wissen** mit der Ausbildung als Beratungslehrkraft bzw. den Erfahrungen und weiteren Qualifizierungen berechnet. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle abzulesen:

Kategorien	BLK	U-HB	BE-HB	privat	Fort.	Aus.	Lit.
Wissen	0.122	0.155	0.143	0.197*	0.180	0.196*	0.240*
Misskonzept	-0.109	0.225*	0.240*	0.071	0.073	-0.042	0.136
Nichtwissen	-0.033	-0.309*	-0.311*	-0.245*	-0.216*	-0.153	-0.316*

Beratungslehrkraft (BLK)
Erfahrungen im Unterricht mit hoher Begabung (U-HB) und Beratung (BE-HB)
Private Erfahrung mit hoher Begabung (privat)
Fortbildungsbesuch hohe Begabung (Fort.)
Informationen zu hoher Begabung als Inhalte der Ausbildung (Aus.)
Informationen zu hoher Begabung aus Fachliteratur (Lit.)

Tabelle 40: Korrelationen Dimension **Wissen** /*Charakteristika bei hoher Begabung*

In den Daten zeigten sich signifikante kleine positive Zusammenhänge zwischen der Kategorie Wissen und Erfahrungen im persönlichen Umfeld (*r*=.197) sowie zwischen der Kategorie Wissen und Inhalten aus der Ausbildung (*r*=.0196) bzw. dem Studium von Fachliteratur (*r*=.240). Für die Kategorie Misskonzept waren signifikante kleine positive Zusammenhänge bei den Erfahrungen mit Kindern bei hoher Begabung im Unterricht (*r*=.225) und bei der Beratung von Kindern mit hoher Begabung (*r*=.240) erkennbar.

Signifikante kleine bis mittlere negative Zusammenhänge zeigten sich zwischen den Erfahrungen mit Kindern mit hoher Begabung im Unterricht (*r*=-.309), der Beratung von Kindern mit hoher Begabung (*r*=-.311), privaten Erfahrungen (*r*=-.245), dem Besuch von Fortbildungen (*r*=-.216) sowie dem Studium von Fachliteratur (*r*=-.316) und der Kategorie Nichtwissen. Für alle drei Kategorien waren keine Zusammenhänge mit der Qualifizierung zur Beratungslehrkraft zu erkennen.

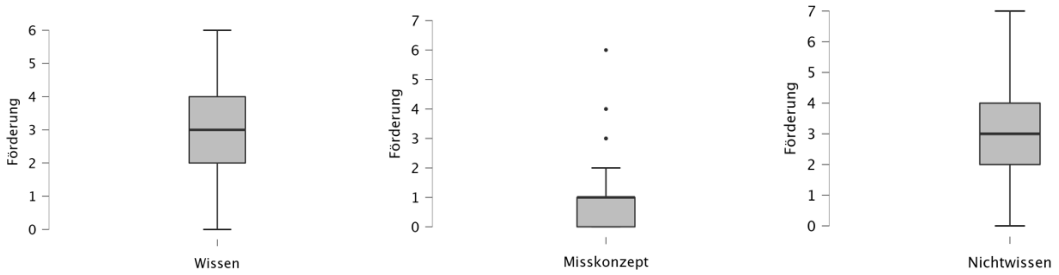
7.1.3 Facette Förderung bei hoher Begabung

Im Kapitel zur Operationalisierung der Facette *Förderung bei hoher Begabung* der Dimension **Wissen** wurden die ursprünglich acht verwendeten Items dargestellt, von denen aufgrund der Analysen zur Reliabilität in Kombination mit der IRT-Modellierung sieben Items in die Auswertung mit eingeflossen sind. Die maximale Anzahl an richtigen, falschen bzw. „weiß nicht“ Antworten betrug entsprechend sieben. Im Folgenden werden die deskriptiven Ergebnisse für diese Items ebenso präsentiert wie in den beiden vorausgehenden Kapiteln.

Kennwerte	Wissen	Misskonzept	Nichtwissen
Mittelwert	2.91 (41.6 %)	0.99 (14.1 %)	2.96 (42.3 %)
Standardabweichung	1.56	1.00	1.87
Minimum	0	0	0
Maximum	6	6	7

Tabelle 41: Ergebnisse Dimension **Wissen** / *Förderung bei hoher Begabung*

Wie in Tabelle 41 erkennbar, beantworteten die Proband*innen durchschnittlich 41.6 % der Aussagen zur *Förderung bei hoher Begabung* richtig und durchschnittlich 14.1 % Prozent wurden falsch beantwortet. Im Mittel gaben die Befragten für 42.3 % der Aussagen an, die Antworten nicht zu wissen.



Abbildungen 66 – 68: Boxplots Dimension **Wissen** / *Förderung bei hoher Begabung*

In den Boxplots ist erkennbar, dass die Boxen der Kategorien Wissen und Nichtwissen ähnlich groß waren, wobei der Median sowie die Quartile der Kategorie Nichtwissen leicht höher lagen als die entsprechenden Werte der Kategorie Wissen. Insgesamt schätzten jeweils 50 % der Befragten zwei bis vier Antworten von sieben richtig ein bzw. gaben für zwei bis vier Aussagen an, die Antwort nicht zu wissen. Für die Kategorie Misskonzept zeigten sich, bis auf wenige Ausreißer, sehr geringe Werte, so dass das untere Quartil und das Minimum zusammenfielen, ebenso wie das obere Quartil und der Median. Dies bedeutet, dass 75 % der Befragten im Bereich von keiner bis einer falschen Antwort von sieben möglichen Antworten lagen.

Erneut wurden auch für die *Förderung bei hoher Begabung* die Zusammenhänge mit der Ausbildung als Beratungslehrkraft bzw. den Erfahrungen und weiteren Qualifizierungen in den Blick genommen. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle 42 abzulesen:

Kategorien	BLK	U-HB	BE-HB	privat	Fort.	Aus.	Lit.
Wissen	0.016	0.267*	0.397*	0.064	0.385*	0.134	0.339*
Misskonzept	0.211*	0.182	0.227*	0.159	0.088	0.196*	0.070
Nichtwissen	-0.092	-0.359*	-0.481*	-0.147	-0.343*	-0.194*	-0.290*

Beratungslehrkraft (BLK)
Erfahrungen im Unterricht mit hoher Begabung (U-HB) und Beratung (BE-HB)
Private Erfahrung mit hoher Begabung (privat)
Fortbildungsbesuch hohe Begabung (Fort.)
Informationen zu hoher Begabung als Inhalte der Ausbildung (Aus.)
Informationen zu hoher Begabung aus Fachliteratur (Lit.)

Tabelle 42: Korrelationen Dimension **Wissen** /*Förderung bei hoher Begabung*

Es zeigten sich signifikante kleine bis mittlere positive Zusammenhänge zwischen der Kategorie Wissen und Erfahrungen mit Kindern mit hoher Begabung im Unterricht (r=.267) und innerhalb der situationsspezifischen Beratung (r=.397) sowie zwischen der Kategorie Wissen und Inhalten aus Fortbildungen (r=.385) bzw. dem Studium von Fachliteratur (r=.339) in den Daten. Für die Kategorie Misskonzept konnten signifikante, kleine positive Zusammenhänge

bei den Erfahrungen mit Kindern bei hoher Begabung und der Qualifizierung als Beratungslehrkraft (*r*=.211), im Rahmen der situationsspezifischen Beratung (*r*=.227) und dem Wissen, welches in der Ausbildung erlangt wurde (*r*=.196) gefunden werden.

Signifikante kleine bis mittlere negative Zusammenhänge zeigten sich zwischen einerseits den Erfahrungen mit Kindern mit hoher Begabung im Unterricht (*r*=-.359), der Beratung von Kindern mit hoher Begabung (*r*=-.481), dem Besuch von Fortbildungen (*r*=-.343), dem Wissen, welches in der Ausbildung erlangt wurde (*r*=-.194), sowie dem Studium von Fachliteratur (*r*=-.290) und der Kategorie Nichtwissen andererseits. Für die Kategorien Nichtwissen und Wissen waren keine Zusammenhänge mit der Qualifizierung zur Beratungslehrkraft zu erkennen.

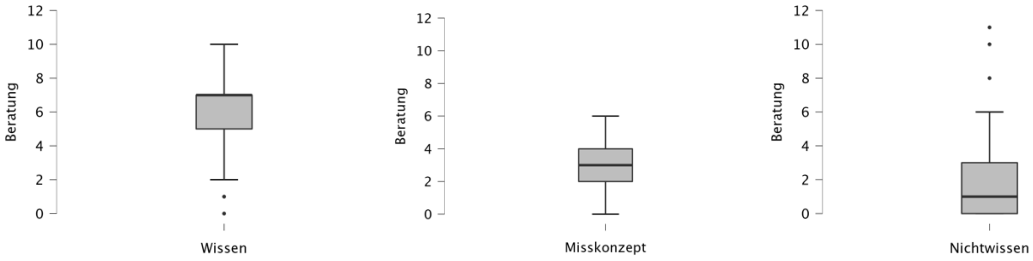
7.1.4 Facette Beratung

Im Kapitel zur Operationalisierung der Facette *Beratung* der Dimension **Wissen** (6.4.1) wurden die ursprünglich 12 verwendeten Items dargestellt, von denen aufgrund der Analysen zur Reliabilität in Kombination mit der IRT-Modellierung 11 Items in die Auswertung mit einflossen. Die maximale Anzahl an richtigen, falschen bzw. „weiß nicht" Antworten betrug somit 11. Im Folgenden werden nun die deskriptiven Ergebnisse für diese Items ebenso präsentiert wie in den drei vorausgehenden Kapiteln.

Kennwerte	Wissen	Misskonzept	Nichtwissen
Mittelwert	6.34 (57.6 %)	2.86 (26.0 %)	1.73 (15.7 %)
Standardabweichung	1.75	1.31	2.02
Minimum	0	0	0
Maximum	10	6	11

Tabelle 43: Ergebnisse Dimension **Wissen** / *Beratung*

Im Durchschnitt gelang es den Befragten 57.6 % der richtigen Aussagen zu erkennen, 26.0 % der Aussagen wurden falsch eingeschätzt und 15.7 % der Aussagen wurden mit „weiß nicht" beantwortet.



Abbildungen 69 – 71: Boxplots Dimension **Wissen** / *Beratung*

In der Darstellung der Boxplots zur *Beratung* ist ersichtlich, dass die Box, welche die entsprechenden Antworten von 50 % der Befragten repräsentiert, der Kategorie Wissen höhere Werte einschloss als die beiden Boxen der Kategorien Nichtwissen und Misskonzept. Der Median der Kategorie Nichtwissen, welcher die Gesamtgruppe der Befragten mittig teilt, war der kleinste der drei Mediane, was bedeutet, dass 50 % der Befragten zwischen null und einer Aussage mit „weiß nicht“ einschätzten. Der Median der Kategorie Misskonzept lag bei drei falschen Antworten, der Median der Kategorie Wissen bei sieben richtigen Antworten.

Im Rahmen der Datenerhebung wurden die Proband*innen auch nach ihren weiteren Aufgaben/Qualifikationen und ihren Erfahrungen im Bereich allgemeiner Beratung befragt. In der folgenden Tabelle sind Korrelationen zwischen (1) der Qualifizierung als Beratungslehrkraft, (2) dem Besuch einer Fortbildung zur Thematik allgemeiner Beratung, (3) Informationen zu allgemeiner Beratung als Inhalte der Ausbildung zur Lehrkraft (Studium/Vorbereitungsdienst) und (4) Informationen aus Fachliteratur zu allgemeiner Beratung und den drei Kategorien Wissen, Misskonzept und Nichtwissen bezüglich *Beratung* zusammengefasst.

Kategorien	BLK	Fort.	Aus.	Lit.
Wissen	0.235*	0.216*	-0.019	0.190*
Misskonzept	-0.053	0.166	0.087	0.167
Nichtwissen	-0.175	-0.287*	-0.046	-0.273*

Beratungslehrkraft (BLK)
Fortbildungsbesuch Beratung (Fort.)
Informationen zu Beratung als Inhalte der Ausbildung (Aus.)
Informationen zu Beratung aus Fachliteratur (Lit.)
Tabelle 43: Korrelationen Dimension **Wissen** / *Beratung*

In der Korrelationstabelle 43 sind einzelne signifikante kleine Zusammenhänge erkennbar, die sich in den erhobenen Daten zeigten. Es bestand ein positiver Zusammenhang zwischen der Kategorie Wissen und der Qualifizierung als Beratungslehrkraft (r=.235), dem Besuch von Fortbildungen zum Thema Beratung (r=.216) und dem Studium von Fachliteratur zur Beratung (r=.190). Negative Zusammenhänge zeigten sich zwischen der Kategorie Nichtwissen und dem Besuch von Fortbildungen zur Thematik Beratung (r=-.287) bzw. dem Studium von entsprechender Fachliteratur (r=-.273).

7.2 Dimension Einstellungen und Überzeugungen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zur Erhebung der **Überzeugungen** der befragten Grundschullehrkräfte in Bezug auf hohe *Begabung* und *Charakteristika bei hoher Begabung* sowie zu deren **Einstellungen** bezüglich *Förderung bei hoher Begabung* und *Beratung* berichtet. Begonnen wird mit den Ergebnissen zu den **Überzeugungen**, im Anschluss folgen die Ergebnisse zu den **Einstellungen**, bevor die Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen beiden Teildimensionen ausgeführt werden.

7.2.1 Facette Begabung

Die **Überzeugungen** der Proband*innen zum Konstrukt hoher *Begabung* wurden über einen bipolaren Fragebogen erhoben. Wie in Kapitel 6.3.2.1 ausgeführt, wurden acht verschiedene Dimensionen, die als relevant für den Begabungsbegriff aufgefasst werden im Rahmen der Befragung betrachtet. Dabei gaben die Befragten ihre jeweiligen Überzeugungen auf einer 5-stufigen Likert-Skala an, deren Enden jeweils für konträre Beschreibungen bezüglich hoher Begabung innerhalb der entsprechenden Dimension standen. Die Skalenendpunkte 1 und 5 beschrieben die jeweils zugeordneten Aussagen (s. Abbildung 72). Die Skalenpunkte 2 bzw. 4 standen für eine Tendenz zur jeweiligen Aussage, während der Skalenpunkt 3 als „sowohl als auch“ interpretiert wurde.

Dimensionalität:

	Häufigkeit	Prozent
1	3	2.7 %
2	17	15.2 %
3	13	11.6 %
4	37	33.0 %
5	42	37.5 %

Tabelle 45: Häufigkeitstabelle Dimensionalität

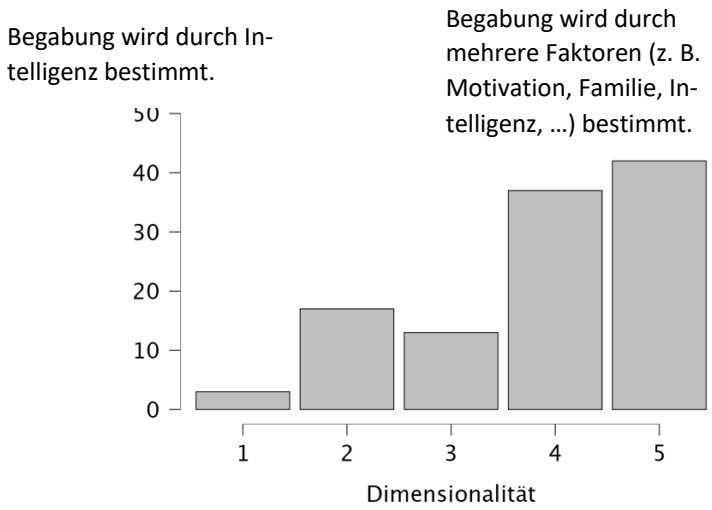


Abbildung 72: Verteilungsdiagramm Dimensionalität

Im Verteilungsdiagramm ist erkennbar, dass die Mehrheit der Proband*innen hohe Begabung (tendenziell) mehrdimensional betrachtete (70.5 %; Skalenpunkte 4 und 5). Bei 11.6 % der befragten Lehrkräfte waren deren Überzeugungen zwischen einer mehrdimensionalen[193] und einer eindimensionalen[194] Betrachtung angesiedelt. 17.9 % der Lehrkräfte (Skalenpunkte 1 und 2) sahen Begabung als (tendenziell) eindimensional und somit im Wesentlichen intelligenzbestimmt an.

Veränderbarkeit:

	Häufigkeit	Prozent
1	6	5.4 %
2	18	16.2 %
3	18	16.2 %
4	48	43.2 %
5	21	18.9 %

Tabelle 46: Häufigkeitstabelle Veränderbarkeit

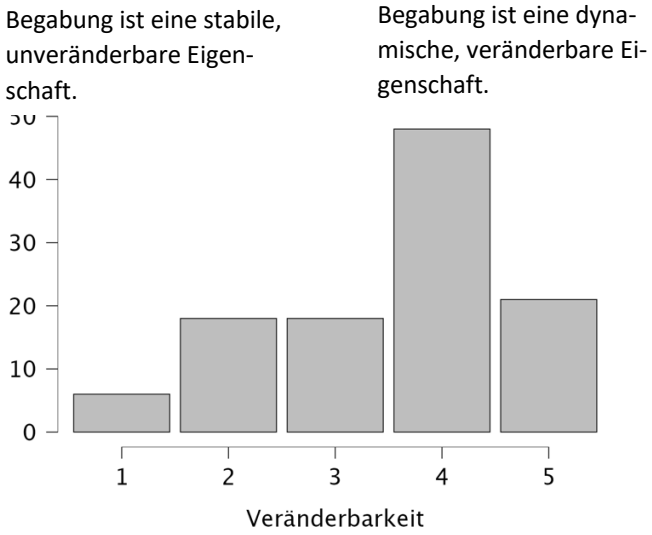


Abbildung 73: Verteilungsdiagramm Veränderbarkeit

Die Mehrheit der Befragten (62.1 %, Skalenwerte 4 und 5) gab als Überzeugung an, dass Begabung eine (tendenziell) dynamische, veränderbare Eigenschaft darstelle. 16.2 % nahmen Begabung sowohl als dynamisch, veränderbar als auch als stabil, unveränderbar wahr und 21.6 % (Skalenpunkte 1 und 2) waren der Überzeugung, dass Begabung eine (tendenziell) stabile, unveränderbare Eigenschaft darstellt.

Dependenz:

	Häufigkeit	Prozent
1	5	4.5 %
2	24	21.4 %
3	54	48.2 %
4	26	23.2 %
5	3	2.7 %

Tabelle 47: Häufigkeitstabelle Dependenz

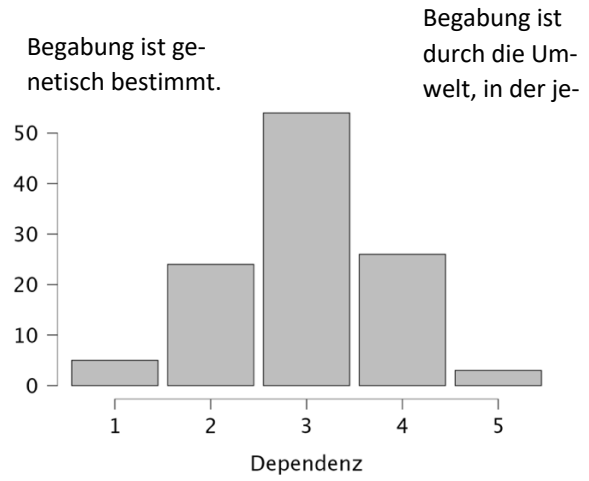


Abbildung 74: Verteilungsdiagramm Dependenz

[193] = bestimmt durch mehrere Faktoren.
[194] = intelligenzbestimmt.

Bezüglich der Dependenz von Begabung von genetischen bzw. umweltbezogenen Voraussetzungen war die Mehrheit der befragten Lehrkräfte (48.2 %) der Überzeugung, dass Begabung sowohl genetischen als auch umweltbezogenen Determinanten unterliege. Gleichzeitig waren jeweils 25.9 % (Skalenpunkte 1 und 2 bzw. 4 und 5) davon überzeugt, dass Begabung (tendenziell) von genetischen bzw. umweltbezogenen Faktoren abhänge.

Beschaffenheit:

	Häufigkeit	Prozent
1	17	15.3 %
2	39	35.1 %
3	43	38.7 %
4	12	10.8 %
5	0	0.0 %

Tabelle 48: Häufigkeitstabelle Beschaffenheit.

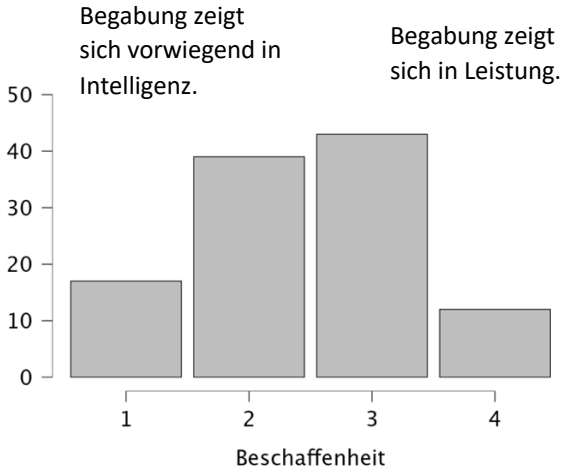


Abbildung 75: Verteilungsdiagramm Beschaffenheit

Keine*r der Befragten gab als Überzeugung zur Begabung an, dass sich Begabung ausschließlich in Leistung zeige (Skalenpunkt 5), 10.8 % gaben an, dass Begabung sich tendenziell in Leistung zeige (Skalenpunkt 4). 38.7 % der befragten Lehrkräfte gaben an, dass sich ihrer Überzeugung nach Begabung sowohl in Intelligenz als auch in Leistung zeige. Für 35.1 % zeigte sich Begabung tendenziell vorwiegend in Intelligenz und 15.3 % gaben an, dass Begabung sich ihrer Überzeugung nach vorwiegend in Intelligenz zeige.

Spannbreite:

	Häufigkeit	Prozent
1	2	1.8 %
2	7	6.3 %
3	8	7.1 %
4	28	25.0 %
5	67	59.8 %

Tabelle 49: Häufigkeitstabelle Spannbreite

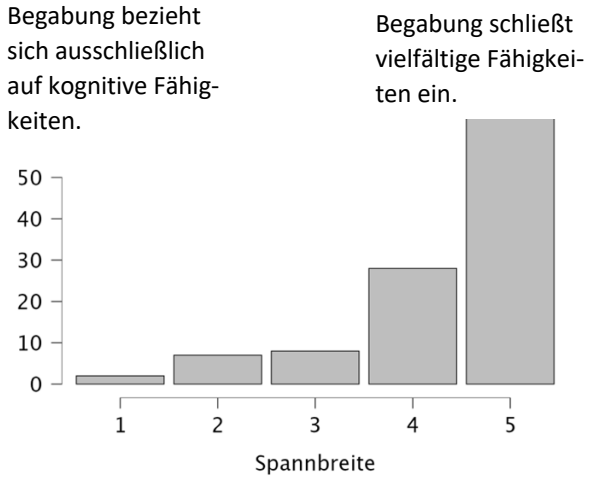


Abbildung 76: Verteilungsdiagramm Spannbreite

Eine große Mehrheit der Lehrkräfte (84.8 %; Skalenpunkte 4 und 5) war davon überzeugt, dass Begabung (tendenziell) vielfältige Fähigkeiten miteinschließe und sich somit nicht ausschließlich auf kognitive Fähigkeiten beziehe. 7.1 % waren der Überzeugung, dass sich Begabung sowohl auf kognitive Fähigkeiten beziehe, als auch weitere vielfältige Fähigkeiten einschließe, und 8.1 % (Skalenpunkte 1 und 2) der Befragten waren der Überzeugung, dass sich Begabung (tendenziell) ausschließlich auf kognitive Fähigkeiten beziehe.

Spezifität:

	Häufigkeit	Prozent
1	9	8.0 %
2	8	7.1 %
3	27	24.1 %
4	41	36.6 %
5	27	24.1 %

Tabelle 50: Häufigkeitstabelle Spezifität.

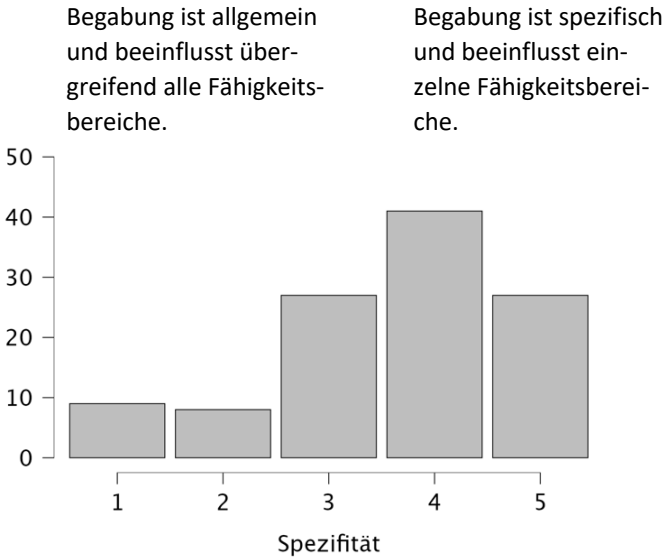


Abbildung 77: Verteilungsdiagramm Spezifität

Nach der Überzeugung der Mehrheit der Befragten (50.7 %; Skalenpunkte 4 und 5) sei Begabung (tendenziell) domänenspezifisch und beziehe sich demnach eher auf einzelne Fähigkeitsbereiche. 24.1 % der Lehrkräfte waren der Überzeugung, dass Begabung einerseits allgemeiner Natur sei und übergreifend alle Fähigkeitsbereiche beeinflusse, sich gleichzeitig auch domänenspezifisch zeige. Für 15.1 % (Skalenpunkte 1 und 2) der Befragten war Begabung allgemein und beeinflusse dementsprechend übergreifend alle Fähigkeitsbereiche der Begabten.

Träger*innen:

	Häufigkeit	Prozent
1	4	3.6 %
2	10	8.9 %
3	26	23.2 %
4	27	24.1 %
5	45	40.2 %

Tabelle 51: Häufigkeitstabelle Träger*innen

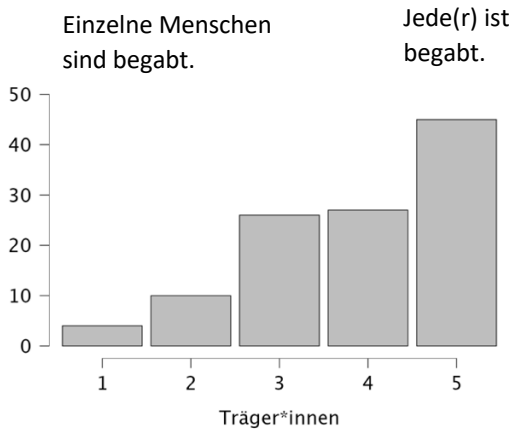


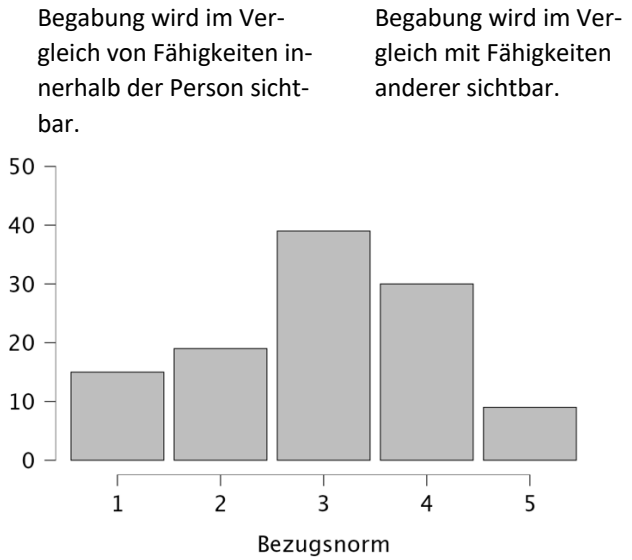
Abbildung 78: Verteilungsdiagramm Träger*innen

12.5 % (Skalenpunkte 1 und 2) der befragten Lehrkräfte waren der Überzeugung, dass (tendenziell) einzelne Menschen begabt seien. 23.2 % der Lehrkräfte zeigten die Überzeugung, dass sowohl einzelne Menschen als auch jede*r eine Begabung aufweise. Wie Tabelle 52 zeigt, war für eine Mehrheit von 64.1 % (Skalenpunkte 4 und 4) die Überzeugung vorhanden, dass (tendenziell) jeder Mensch begabt sei.

Bezugsnorm:

	Häufigkeit	Prozent
1	15	13.4 %
2	19	17.0 %
3	39	34.8 %
4	30	26.8 %
5	9	8.0 %

Tabelle 52: Häufigkeitstabelle Bezugsnorm



Abbildungen 79: Verteilungsdiagramm Bezugsnorm

Im Verteilungsdiagramm zur Bezugsnorm ist erkennbar, dass sich für den größten Teil der Befragten (34.8 %) die Überzeugung zeigte, dass Begabung sowohl im Vergleich intrapersonaler als auch interpersonaler Fähigkeiten sichtbar ist. Die nächstgrößere Gruppe der Befragten (26.8 %) war der Überzeugung, dass Begabung tendenziell im interpersonalen Vergleich sichtbar werde, 8.0 % der Befragten waren exakt dieser Überzeugung. Die Skalenpunkte 1 und 2 zusammengefasst, waren 30.4 % der Befragten der Überzeugung, dass Begabung (tendenziell) im Vergleich intrapersonaler Fähigkeiten sichtbar wird.

Um die **Überzeugungen** der Befragten zur *Begabung* aus den einzelnen Dimensionen zu einem Gesamtbild zusammenzufassen, wurde eine latente Klassenanalyse durchgeführt. Das Ergebnis dieser Klassenanalyse wird ausführlich in Kapitel 6.5.4 präsentiert und analysiert. In der folgenden Tabelle sind die Zusammenhänge zwischen den beiden in der Klassenanalyse gefundenen Gruppen und den demographischen Angaben zu hoher Begabung der Proband*innen wie sie bereits aus den vorausgehenden Kapiteln (7.1.1 – 7.1.4) bekannt sind, dargestellt.

	BLK	U-HB	BE-HB	privat	Fort.	Aus.	Lit.
Klasse	0.036	0.223*	0.139	0.192*	-0.012	-0.096	-0.000

Beratungslehrkraft (BLK)
Erfahrungen im Unterricht mit hoher Begabung (U-HB) und Beratung (BE-HB)
Private Erfahrung mit hoher Begabung (privat)
Fortbildungsbesuch hohe Begabung (Fort.)
Informationen zu hoher Begabung als Inhalte der Ausbildung (Aus.)
Informationen zu hoher Begabung aus Fachliteratur (Lit.)

Tabelle 52: Zusammenhänge Klassen **Überzeugungen** *Begabung* / Qualifizierung und Vorerfahrung

Erkennbar sind signifikante kleine positive Korrelationen zwischen der Klassenzugehörigkeit und den Erfahrungen mit Kindern mit hoher Begabung im Unterricht (*r*=.223) bzw. im privaten Umfeld (*r*=.192). Konkret zeigt dies, dass in den erhobenen Daten ein Zusammenhang besteht zwischen Personen, die im Unterricht oder im privaten Umfeld bereits häufiger Kontakt zu Kindern mit hoher Begabung hatten, und der wahrscheinlichen Zugehörigkeit zur Klasse 2 der beiden Gruppen. Diese steht für eine eher eindimensionale Betrachtung von Begabung, in der diese sich vor allem durch höhere Intelligenz zeigt und eher als vererbbar und unveränderbar wahrgenommen wird.

7.2.2 Facette Charakteristika bei hoher Begabung

Die vier Skalen zur Messung der **Überzeugungen** zu *Charakteristika bei hoher Begabung* bestanden jeweils aus drei Items. Wie in Kapitel (6.5.5) beschrieben, wurden diese drei Items zur Unterscheidung positiver bzw. negativer Überzeugungen von -2 bis + 2 skaliert und anschließend als Score aufsummiert. Somit lag das Maximum/Minimum der Scores bei + 6 bzw. – 6. Tabelle 53 zeigt ausgewählte Kennwerte der vier Skalen.

Kennwerte	Intellektuelle Fähigkeiten (IF)	Motivation (MOT)	Prosozialität (PS)	Unangepasstheit (UA)
Mittelwert	3.90	0.41	-0.90	-0.78
Standardabweichung	1.56	1.95	2.01	2.16
Minimum	0	- 5	- 6	- 6
Maximum	6	6	6	6

Tabelle 53: Kennwerte der Skalen zu *Charakteristika bei hoher Begabung*

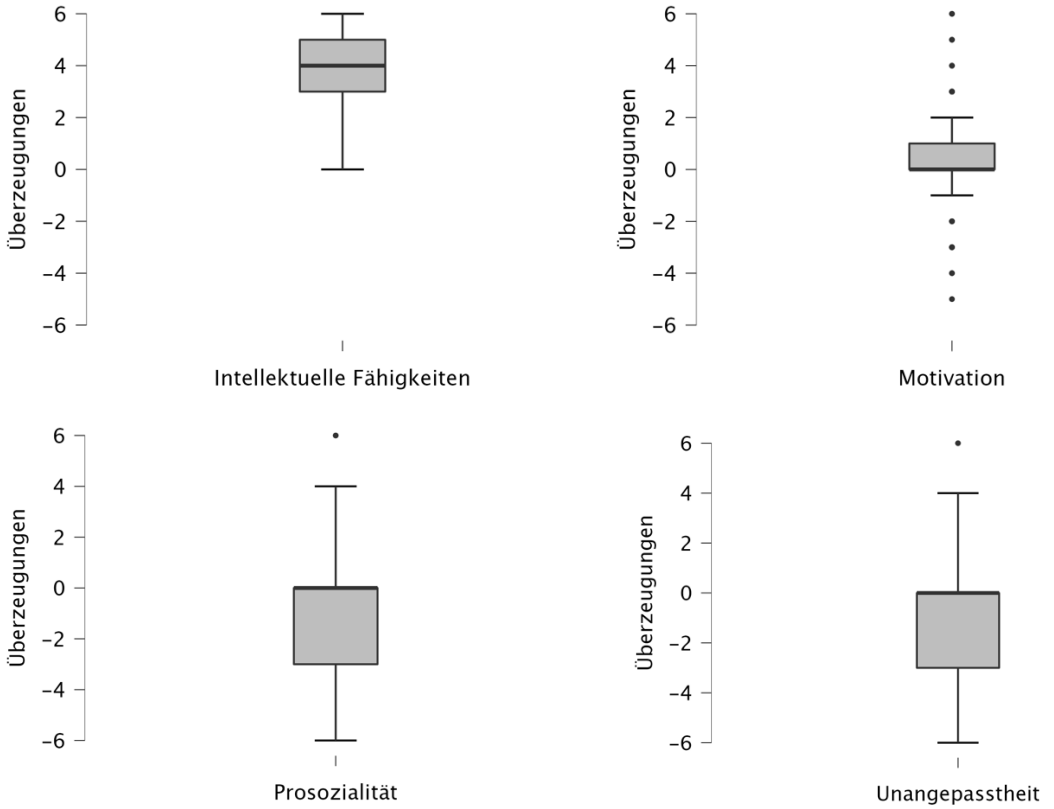


Abbildung 80 - 83: Boxplot **Überzeugungen** *Charakteristika* IF/MOT/PS/UA

Die intellektuellen Fähigkeiten von Kindern mit hoher Begabung (Abbildung 80) wurden von den Befragten im Mittel höher eingeschätzt als die der Kinder mit durchschnittlicher Begabung. Ergänzend zeigte das Boxplot auf, dass keine*r der Befragten die intellektuellen Fähigkeiten von Kindern mit hoher Begabung geringer einschätzte als die durchschnittlich Begabter bzw. die Mehrheit der Lehrkräfte einen Summenscore von drei oder höher erreichte. Bezogen auf die Motivation von Kindern mit hoher Begabung im Vergleich mit durchschnittlich Begabten sahen die Befragten im Durchschnitt einen minimalen positiven Vorsprung von Kindern mit hoher Begabung, während die Kinder mit hoher Begabung in Bezug auf die Charakteristika Prosozialität und Unangepasstheit im Durchschnitt einen negativen Vergleichswert aufwiesen und somit im Vergleich diesbezüglich schwächer eingeschätzt wurden als Kinder mit durchschnittlicher Begabung. Alle drei Charakteristika wiesen im Verhältnis große Standardabweichungen auf. Dies zeigte sich auch in den Abbildungen der entsprechenden Boxplots. Bezüglich der Motivation (Abbildung 81) ist erkennbar, dass der Großteil der Befragten geringe Unterschiede zwischen beiden Gruppen sah, bzw. wenn, dann eher zugunsten der Kinder mit hoher Begabung, während gleichzeitig viele Ausreißer im Diagramm sichtbar waren. Die Boxplots zu den **Überzeugungen** im Hinblick auf die Prosozialität und die Unangepasstheit (Abbildung 82 und Abbildung 83) zeigten beide die große Spannweite der Scores. Gleichzeitig

ist erkennbar, dass jeweils der Großteil der Befragten im Vergleich mit durchschnittlich begabten Kindern negativen Überzeugungen zur Prosozialität und Unangepasstheit von Kindern mit hoher Begabung unterlag.

Parallel zur oben beschriebenen Auswertung wurden fehlerhafte **Überzeugungen** zusätzlich über eine Abstandsberechnung zur Annahme[195] der Gleichheit von Kindern mit hoher Begabung und Kindern mit durchschnittlicher Begabung (Wert = 0) ausgewertet. Je höher der entsprechende Wert ausfällt, desto größer ist die Abweichung von der empirisch bestätigten Annahme, dass Kinder mit hoher Begabung und Kinder mit durchschnittlicher Begabung sich – außer in ihrer Begabung – nicht unterscheiden. Diese Werte wurden verwendet, um mögliche Zusammenhänge zwischen den **Überzeugungen** zu *Charakteristika bei hoher Begabung* und den Angaben der Lehrkräfte zu weiteren Qualifizierungen / Erfahrungen bezüglich Kinder mit hoher Begabung zu analysieren.

	BLK	U-HB	BE-HB	privat	Fort.	Aus.	Lit.
Motivation	-0.210*	-0.046	-0.091	-0.111	-0.195*	-0.147	-0.154
Prosozialität	-0.184	-0.089	-0.109	0.035	-0.029	-0.046	-0.146
Unangepasstheit	-0.064	-0.126	-0.017	0.100	-0.078	-0.205*	-0.146

Beratungslehrkraft (BLK)
Erfahrungen im Unterricht mit hoher Begabung (U-HB) und Beratung (BE-HB)
Private Erfahrung mit hoher Begabung (privat)
Fortbildungsbesuch hohe Begabung (Fort.)
Informationen zu hoher Begabung als Inhalte der Ausbildung (Aus.)
Informationen zu hoher Begabung aus Fachliteratur (Lit.)

Tabelle 54: Korrelationen **Überzeugungen** und Erfahrung / Vorwissen zu hoher Begabung

Wie in Tabelle 54 erkennbar, zeigten sich kleine negative Zusammenhänge zwischen der Tätigkeit als Beratungslehrkraft (r=-.210), der Teilnahme an Fortbildungen (r=-.195) und den **Überzeugungen** zur Motivation sowie zwischen dem Wissen, welches im Rahmen der Ausbildung zur Lehrkraft gewonnen wurde, und den **Überzeugungen** zur Unangepasstheit (r=-.205). Gemäß der Befunde in den Daten steht also eine geringere Ausprägung von fehlerhaften **Überzeugungen** bezüglich der Unangepasstheit in einem Zusammenhang mit den Angaben zum verstärkten Erhalt von Informationen zu hoher Begabung während der Ausbildung zur Lehrkraft. Für die **Überzeugungen** zur Motivation kann festgehalten werden, dass eine geringere Ausprägung von Überzeugungen zu Motivationsunterschieden zwischen den beiden

[195] Wie in Kapitel 3.3.2 beschrieben, zeigen empirische Ergebnisse keine Unterschiede zwischen den Kindern beider Gruppen in Bezug auf Sozialverhalten, Motivation und Angepasstheit auf (vgl. Rost, 1993; 2000; 2009).

Gruppen in einem Zusammenhang steht mit einerseits einer vorhandenen Ausbildung zur Beratungslehrkraft, aber auch andererseits mit einer höheren Anzahl an besuchten Fortbildungen.

7.2.3 Facette Förderung bei hoher Begabung

Die **Einstellung** der Lehrkräfte zur *Förderung bei hoher Begabung* wurde unter Verwendung einer 4-stufigen Likert-Skala (1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu), die den Zustimmungsgrad zu den entsprechenden Aussagen abbildete, erhoben. Dabei wurden zwei Bereiche unterschieden: Zum einen wurde die Einstellung zu spezifischen Fördermaßnahmen (Skala Fördermaßnahmen) untersucht, zum anderen die Einstellung zur Umsetzung der Förderung (Skala Umsetzung Förderung) bzw. dem damit verbundenen Aufwand durch die Lehrkräfte. Für die Skala Fördermaßnahmen wurden zwei der drei erhobenen Items zur Berechnung des Skalenmittelwertes berücksichtigt (s. Kapitel 6.3.2.3 und 6.6.3.2), bei der Skala Umsetzung Förderung wurden alle drei erhobenen Items berücksichtigt.

Kennwerte	Fördermaßnahmen	Umsetzung Förderung
Mittelwert	3.39	3.05
Standardabweichung	.58	.54
Minimum	1	2
Maximum	4	4

Tabelle 55: Einstellung *Förderung bei hoher Begabung* (Kennwerte)

Beide Skalen wiesen hohe Zustimmungswerte bei geringer Standardabweichung auf. Bei der Skala Umsetzung Förderung wurde der Skalenwert 1 von den Befragten nicht berücksichtigt, so dass die Skala nicht vollständig ausgeschöpft wurde. In der folgenden Tabelle sind die Korrelationen zwischen den **Einstellungen** zur *Förderung bei hoher Begabung* und den Vorerfahrungen / Qualifizierungen der Proband*innen in Bezug auf hohe Begabung bei Kindern ersichtlich.

	BLK	U-HB	BE-HB	privat	Fort.	Aus.	Lit.
Fördermaßnahmen	0.037	0.200*	0.173	0.083	0.076	-0.006	0.013
Umsetzung Förderung	-0.198*	0.099	0.079	0.149	0.058	0.115	0.050

Beratungslehrkraft (BLK)
Erfahrungen im Unterricht mit hoher Begabung (U-HB) und Beratung (BE-HB)
Private Erfahrung mit hoher Begabung (privat)
Fortbildungsbesuch hohe Begabung (Fort.)
Informationen zu hoher Begabung als Inhalte der Ausbildung (Aus.)
Informationen zu hoher Begabung aus Fachliteratur (Lit.)

Tabelle 56: Korrelationen Einstellungen Förderung / Qualifizierung und Vorerfahrungen

In den erhobenen Daten zeigten sich signifikante kleine Korrelationen zwischen den Einstellungen zu spezifischen Fördermaßnahmen und den Erfahrungen im Unterricht mit Kindern mit hoher Begabung (*r*=.200) sowie zwischen der schulischen Umsetzung der Förderung bei hoher Begabung und der Qualifizierung als Beratungslehrkraft (*r*=-.198). Erstere wiesen auf einen Zusammenhang zwischen größerer Erfahrung im Unterricht mit Kindern mit hoher Begabung und einer positiveren Einstellung zu spezifischen Fördermaßnahmen hin. Die Qualifizierung zur Beratungslehrkraft wies einen negativen Zusammenhang zur Einstellung in Bezug auf die schulische Umsetzung der Förderung bzw. deren Aufwand auf. Im Folgenden werden die Ergebnisse zur *Beratung* der Dimension **Einstellung** berichtet.

7.2.4 Facette Beratung

Die **Einstellung** der Lehrkräfte zur *Beratung* wurde ebenfalls unter Verwendung einer 4-stufigen Skala (1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu), die den Zustimmungsgrad zu den entsprechenden Aussagen abbildet, erhoben. Dabei wurden zwei Bereiche unterschieden: Zum einen wurde die Einstellung zur Beratung als professionelle Aufgabe von Lehrkräften untersucht (Skala Professionalität Beratung), zum anderen die Umsetzung schulischer Beratung unter besonderer Berücksichtigung des damit verbundenen Aufwandes (Skala Umsetzung Beratung). Beide Skalen bestanden aus jeweils drei Items, deren Mittelwert den jeweiligen Skalenwert bildete.

Kennwerte	Profession Beratung	Umsetzung Beratung
Mittelwert	3.34	3.21
Standardabweichung	.54	.56
Minimum	2	1.67
Maximum	4	4

Tabelle 57: Einstellung *Beratung* (Kennwerte)

Beide Skalen wiesen hohe Zustimmungswerte bei geringer Standardabweichung auf. Bei beiden Skalen wurde der Skalenwert 1 von den Befragten nicht bzw. nie über alle drei Items hinwegberücksichtigt, so dass die Skalen teilweise nicht vollständig ausgeschöpft wurden.

In der folgenden Tabelle sind die Korrelationen zwischen den **Einstellungen** zur *Beratung* und den Vorerfahrungen/Qualifizierungen der Proband*innen in Bezug auf Beratung ersichtlich.

	BLK	Fort.	Aus.	Lit.
Profession Beratung	0.160	0.389*	0.110	0.323*
Umsetzung Beratung	0.073	0.274*	0.059	0.233*

Beratungslehrkraft (BLK)
Fortbildungsbesuch Beratung (Fort.)
Informationen zu Beratung als Inhalte der Ausbildung (Aus.)
Informationen zu Beratung aus Fachliteratur (Lit.)

Tabelle 58: Korrelationen Einstellungen Beratung / Qualifizierung und Vorerfahrungen

In den erhobenen Daten zeigten sich signifikante kleine bis mittlere positive Zusammenhänge zwischen dem Besuch von Fortbildungen zur Beratung und beiden Skalen zur Beratung (Professionelle Aufgabe: *r*=.389 und Umsetzung *r*=.274) sowie dem Studium von Fachliteratur zur Beratung und beiden Skalen zur Beratung (Professionelle Aufgabe: *r*=.323 und Umsetzung *r*=.233). Dies verweist auf Zusammenhänge zwischen einer positiveren Einstellung zur Beratung als professioneller Aufgabe und deren Umsetzung und dem verstärkten Besuch von themenbezogenen Fortbildungen bzw. dem verstärkten Studium von Fachliteratur in den Daten.

In den bisherigen Kapiteln 7.2.1 – 7.2.4 wurden jeweils die Ergebnisse der Teildimensionen der **Überzeugungen** und der **Einstellungen** dargestellt. Das folgende Kapitel befasst sich mit den Ergebnissen zu den Untersuchungen möglicher Zusammenhänge zwischen den beiden Teildimensionen.

7.2.5 Zusammenhänge der Teildimensionen Einstellungen und Überzeugungen

In der folgenden Tabelle sind die Korrelationen zwischen den **Überzeugungen** zu den *Charakteristika bei hoher Begabung* und den **Einstellungen** zur *Beratung* und *Förderung bei hoher Begabung* dargestellt. Die Korrelationsparameter wiesen vorwiegend Werte unterhalb der von Cohen (1988) benannten Grenze für kleine Korrelationen von *r*=.|01| auf und zeigten keine Unterschreitung des Schwellenwertes für Signifikanz (*p*<.05).

Einstellungen zu	Intellektuelle Fähigkeiten	Motivation	Prosozialität	Unangepasstheit
Fördermaßnahmen	-0.066	0.003	-0.114	-0.028
Umsetzung Förderung	-0.076	0.109	0.057	0.089
Profession Beratung	0.121	0.027	0.116	0.005
Umsetzung Beratung	0.085	0.025	0.089	-0.011

Tabelle 59: Korrelationen **Überzeugungen** *Charakteristika* / **Einstellung**

In Tabelle 60 sind die Korrelationsparameter zwischen den **Überzeugungen** zu hoher *Begabung* in Form der beiden Klassen, die sich aus der latenten Klassenanalyse ergaben, und den Einstellungen zur *Beratung* und zur *Förderung bei hoher Begabung* dargestellt. Es waren keine signifikanten Zusammenhänge erkennbar.

Einstellungen zu	Klasse
Fördermaßnahmen	0.093
Umsetzung Förderung	-0.007
Profession Beratung	0.099
Umsetzung Beratung	0.145

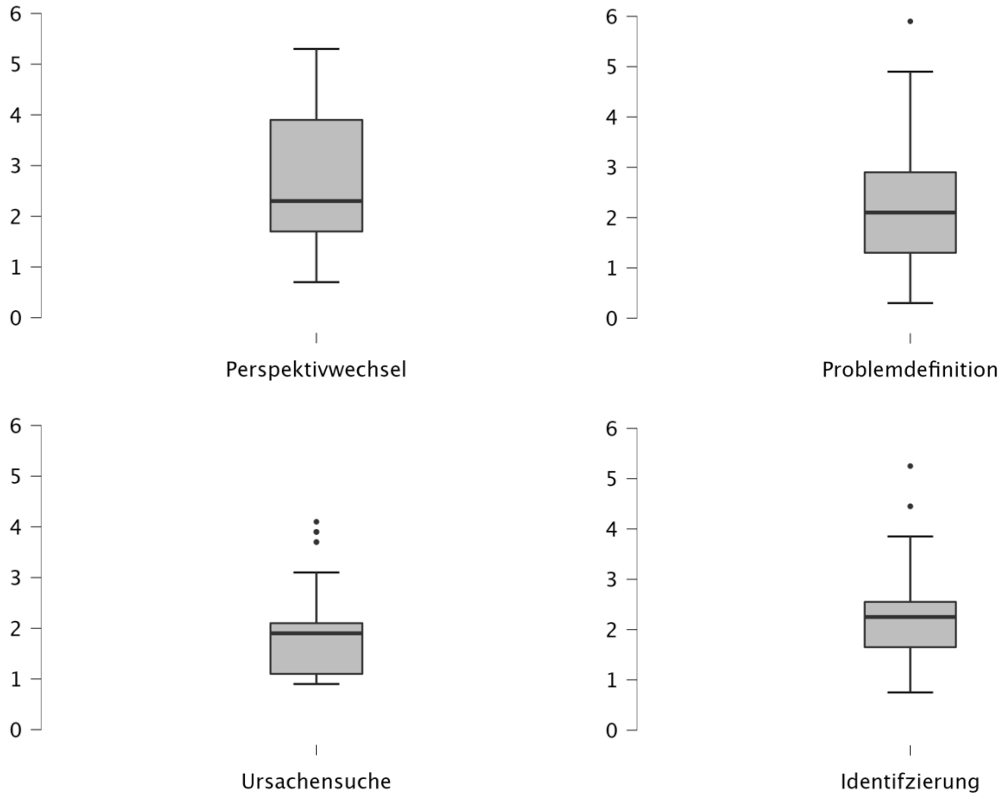
Tabelle 60: Korrelationen **Überzeugungen** *Begabung* / **Einstellung**

7.3 Dimension Diagnostische Kompetenz

Die Facetten *Perspektivwechsel* (PW), *Problemdefinition* (PD) und *Ursachensuche* (U) der **Diagnostischen Kompetenz** basieren auf je einem SJT-Item, während *Identifizierung* durch zwei Items repräsentiert wird, die wiederum über die Mittelwertbildung zusammengeführt wurden (s. ausführlich Kapitel 6.5.5 zur Datenaufbereitung). Die den Facetten zugrunde liegenden Werte repräsentieren die Abstände zu den Bewertungen der Expert*innen (s. Kapitel 6.5.5). Dies bedeutet, je weiter diese von der vollkommenen Übereinstimmung = 0 entfernt sind, desto geringer ist ihre **Diagnostische Kompetenz** einzuschätzen. In der folgenden Tabelle 61 sind ausgewählte Kennwerte der Facetten dargestellt. Ergänzt werden die Werte erneut durch die Darstellung der Verteilung der Werte in Form von Boxplots (Abbildungen 84 - 87).

Kennwerte	*Perspektiv-wechsel*	*Problem-definition*	*Ursachen suche*	*Identifi-zierung*
Mittelwert	2.63	2.26	1.93	2.19
Standardabweichung	1.18	1.10	0.85	0.75
Minimum	0.70	0.30	0.90	0.75
Maximum	5.30	5.90	4.10	5.25

Tabelle 61: Kennwerte Facetten **Diagnostische Kompetenz**



Abbildungen 84 – 87: Boxplots Facetten **Diagnostische Kompetenz**

Im Mittel waren die Werte des *Perspektivwechsels* am weitesten von der vollkommenen Übereinstimmung entfernt, gleichzeitig wies diese Facette auch die größte Standardabweichung auf. Auch im zugehörigen Boxplot (Abbildung 84) ist zu erkennen, dass die Streuung der Werte für die Facette *Perspektivwechsel* am größten war, während die Streuung der anderen drei Facetten geringer ausfiel (Abbildungen 85 – 87), auch wenn vereinzelt Ausreißer zu verzeichnen waren. Den höchsten Median wies die Facette *Identifizierung* auf, während die zugehörige Box die schmalste der vier Boxen war (Abbildung 87). Dies bedeutet, dass sich die Werte von 50 % der Proband*innen für die *Identifizierung* in einem wesentlich schmaleren Sektor konzentrierten, also wesentlich weniger streuten als 50 % der Werte der Proband*innen für den *Perspektivwechsel*.

Der Mittelwert der *Ursachensuche* wies den niedrigsten Wert auf und war somit am wenigsten von der vollkommenen Übereinstimmung entfernt. Dies bedeutet, dass die Proband*innen im Durchschnitt dieses SJT-Item im Vergleich mit den Expert*innen am besten lösen konnten. Dies zeigte sich auch im Boxplot-Diagramm (Abbildung 86): die Box war insgesamt näher am Minimum der vollkommenen Übereinstimmung (= 0) als alle anderen und auch das Maximum von 4.10 war als Ausreißer gekennzeichnet und stellte den geringsten Wert der jeweiligen Maxima (s. Tabelle 61) dar.

Auch wenn die *Problemdefinition* in ihrem Maximum das Maximum des *Perspektivwechsels* übertraf (s. Tabelle 61), so stellte es im Boxplot der *Problemdefinition* (Abbildung 85) ein Ausreißer dar, da sich die Verteilung der Proband*innen für die *Problemdefinition* insgesamt als weniger gestreut darstellten als beim *Perspektivwechsel*, bei dem das Maximum Teil des Boxplots war und keine Ausreißer aufwies.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich der *Perspektivwechsel,* aufgrund des höchsten Mittelwertes, als schwierigstes SJT-Item herausstellte. Zugleich wies es mit Abstand die größte Streuung innerhalb der Facetten zur **Diagnostischen Kompetenz** auf, während die restlichen Facetten homogener verteilt waren.

Wie in den vorangegangenen Kapiteln wurden, ergänzend zu den Ergebnissen der Dimensionen, die Korrelationsparameter zwischen den jeweiligen Facetten und den Vorerfahrungen / Qualifizierungen der befragten Grundschullehrkräfte untersucht. Für die **Diagnostische Kompetenz** ergaben sich dabei keine signifikanten, korrelativen Zusammenhänge zwischen dieser und den Angaben der Proband*innen zu ihren Qualifizierungen als Beratungslehrkraft bzw. ihren Vorerfahrungen sowohl im Bereich der hohen Begabung als auch im Bereich der Beratung (Tabelle 62). Auch die Anzahl der Korrelationsparameter die die Grenze zur Kategorisierung (r=.|10|; Cohen, 1988) überschritten war vernachlässigbar.

	BLK	U-HB	BE-HB	privat	Fort.	Aus.	Lit.	Fort.B	Aus.B	Lit.B.
Perspektivwechsel	-0.066	0.185	0.183	0.154	0.086	-0.033	0.078	-0.040	-0.039	-0.052
Problemdefinition	-0.106	0.011	-0.021	0.030	-0.092	-0.085	-0.139	-0.108	-0.060	-0.105
Ursachensuche	-0.027	0.103	0.017	0.146	-0.081	0.008	-0.034	-0.141	-0.024	-0.026
Identifizierung	0.064	0.018	0.097	0.087	-0.075	-0.084	-0.178	-0.019	-0.134	0.058

Beratungslehrkraft (BLK)
Erfahrungen im Unterricht mit hoher Begabung (U-HB) und Beratung (BE-HB)
Private Erfahrung mit hoher Begabung (privat)
Fortbildungsbesuch hohe Begabung (Fort.)
Informationen zu hoher Begabung als Inhalte der Ausbildung (Aus.)
Informationen zu hoher Begabung aus Fachliteratur (Lit.)
Fortbildungsbesuch Beratung (Fort.B)
Informationen zu Beratung als Inhalte der Ausbildung (Aus.B)
Informationen zu Beratung aus Fachliteratur (Lit.B)

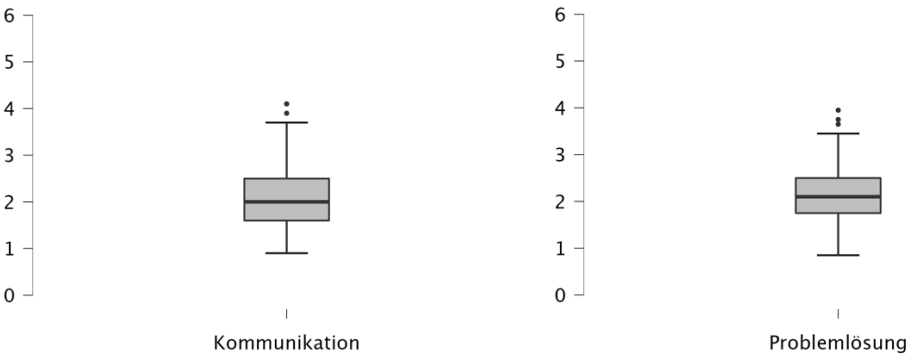
Tabelle 62: Korrelationen **Diagnostische Kompetenz** / Qualifizierung und Vorerfahrungen

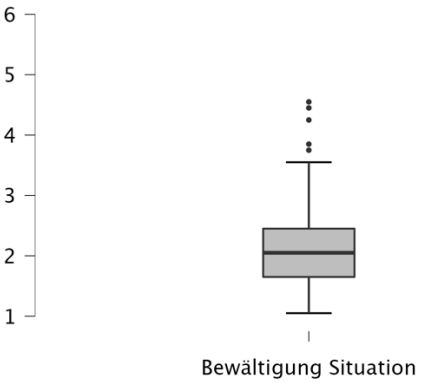
7.4 Dimension Beratungskompetenz

Die Facetten *Kommunikation* (KOM), *Problemlösung* (PLOES) und *Bewältigung schwieriger Situationen* (SIT) der **Beratungskompetenz** basierten auf je zwei SJT-Items (KOM und SIT) bzw. auf vier SJT-Items (PLOES), die wiederum über die Mittelwertbildung zusammengeführt wurden (s. ausführlich Kapitel 6.5.5). Die Werte der Facetten repräsentieren die Abstände zu den Bewertungen der Expert*innen. Dies bedeutet, je weiter diese von der vollkommenen Übereinstimmung = 0 entfernt waren, desto geringer war ihre **Beratungskompetenz** einzuschätzen. In der folgenden Tabelle 63 sind ausgewählte Kennwerte der Facetten dargestellt. Ergänzt werden die Werte erneut durch die Darstellung der Verteilung der Werte in Form von Boxplots (Abbildungen 88 – 90).

Kennwerte	*Kommunikation*	*Problemlösung*	*Bewältigung schwieriger Situationen*
Mittelwert	2.10	2.15	2.19
Standardabweichung	0.67	0.61	0.73
Minimum	0.90	0.85	1.05
Maximum	4.10	3.95	4.55

Tabelle 63: Kennwerte Facetten **Beratungskompetenz**





Abbildungen 88 – 90: Boxplots Facetten **Beratungskompetenz**

Die Facetten zur **Beratungskompetenz** zeigten sich in der vorliegenden Stichprobe als homogen. Die Mittelwerte und die Standardabweichungen lagen sehr eng beieinander und deuteten auf eine geringe Streuung der Werte hin. Die jeweiligen Boxplots (Abbildungen 88-90) bestätigten dies. Somit konnte keine der Facetten im Vergleich mit den anderen Facetten als schwieriger oder einfacher zu lösen bewertet werden.

Im Vergleich mit den Facetten der **Diagnostischen Kompetenz** zeigten sich die Facetten der **Beratungskompetenz** ähnlich zur *Identifizierung.* Um mögliche Zusammenhänge zwischen den beiden Dimensionen untereinander darzustellen, wurden beide Dimensionen, ebenso wie die einzelnen Facetten, verglichen. Die Ergebnisse werden im folgenden Kapitel präsentiert.

Zuvor werden jedoch wie in den vorangegangenen Kapiteln, ergänzend zu den Ergebnissen der Dimensionen, die Korrelationsparameter zwischen den jeweiligen Facetten und den Qualifizierungen bzw. den Vorerfahrungen der befragten Grundschullehrkräfte in Bezug auf hohe Begabung und auf Beratung, dargelegt.

	BLK	U-HB	BE-HB	privat	Fort.	Aus.	Lit.	Fort.B	Aus.B	Lit.B
Kommunikation	-0.036	0.061	0.068	0.002	-0.102	-0.018	-0.131	-0.132	-0.029	-0.055
Problemlösung	0.026	-0.050	0.046	0.054	-0.014	0.004	-0.150	-0.077	0.047	-0.058
Bewältigung schwieriger Situationen	0.021	-0.173	0.008	-0.081	-0.244*	-0.118	-0.276*	-0.073	-0.100	-0.170

Beratungslehrkraft (BLK)
Erfahrungen im Unterricht mit hoher Begabung (U-HB) und Beratung (BE-HB)
Private Erfahrung mit hoher Begabung (privat)
Fortbildungsbesuch hohe Begabung (Fort.)
Informationen zu hoher Begabung als Inhalte der Ausbildung (Aus.)
Informationen zu hoher Begabung aus Fachliteratur (Lit.)
Fortbildungsbesuch Beratung (Fort.B)
Informationen zu Beratung als Inhalte der Ausbildung (Aus.B)
Informationen zu Beratung aus Fachliteratur (Lit.B)

Tabelle 64: Korrelationen **Beratungskompetenz** / Qualifizierung und Vorerfahrungen

Dabei zeigten sich zwei kleine, negative, signifikante Zusammenhänge für die Facette der *Bewältigung schwieriger Situationen* mit einerseits dem Besuch von Fortbildungen zur Thematik hoher Begabung (r=-.244) und andererseits dem Studium von Fachliteratur zu hoher Begabung (*r*=-.276). Dies bedeutet inhaltlich, dass sich jeweils ein Zusammenhang zwischen einer höheren Kompetenz zur *Bewältigung schwieriger Situationen* (niedrigerer Wert bzw. geringere Entfernung von den Expert*innen) und einem verstärkten Besuch von Fortbildungen

bzw. dem verstärkten Studium von Fachliteratur zeigte (höherer Wert auf der 4-stufigen Skala mit 1 = stimme nicht zu bis 4 = stimme zu).

7.5 Zusammenhänge Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz

In der folgenden Tabelle sind die Korrelationsparameter sowohl zwischen den jeweiligen Facetten als auch zwischen den über die Mittelwerte berechneten Dimensionen zusammengefasst.

	Perspektiv-wechsel	*Problem-definition*	*Ursachen-suche*	*Identifizierung*	**Diagnostische Kompetenz**
Kommunikation	0.013	0.104	0.213	0.165	0.179
Problemlösung	0.327*	0.159	0.122	0.237*	0.372*
Bewältigung schwieriger Situationen	0.192	0.246*	0.273*	0.213*	0.383*
Beratungs-kompetenz	0.206*	0.263*	0.314*	0.270*	0.427*

Tabelle 65: Zusammenhänge **Beratungskompetenz** / **Diagnostische Kompetenz** incl. Facetten

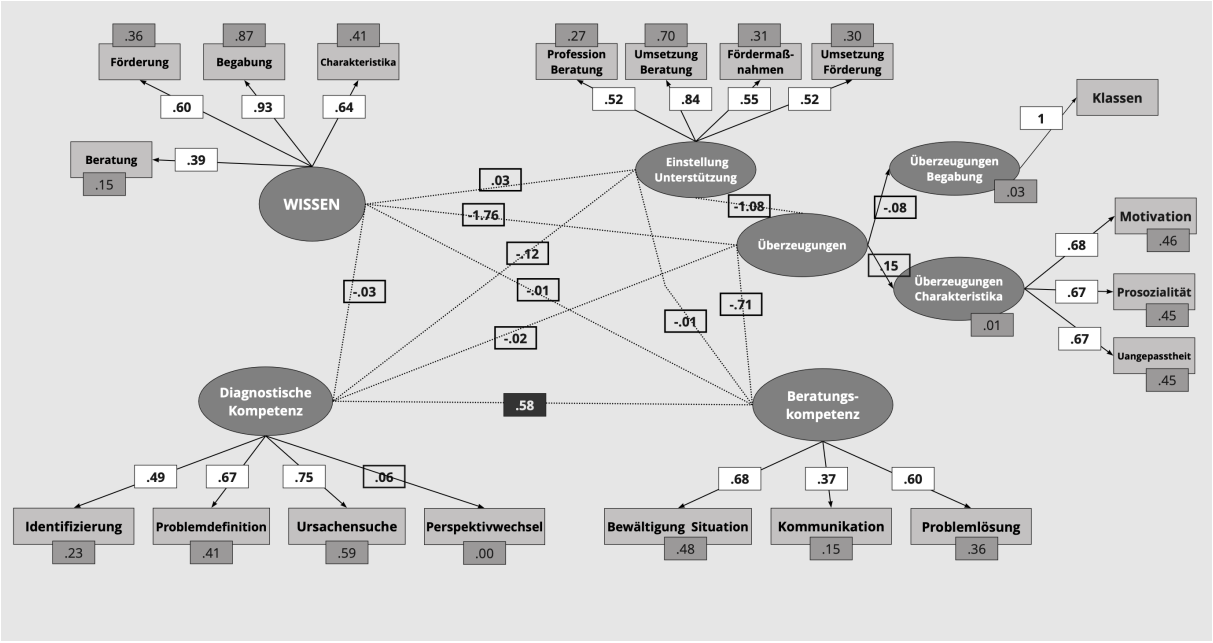
Es zeigten sich kleine bis mittlere positive Zusammenhänge zwischen einzelnen Facetten untereinander, zwischen Facetten und der jeweils anderen Dimension und zwischen den Dimensionen selbst, die teilweise das Signifikanzniveau von $p<.05$ erreichten. Der größte Korrelationsparameter betrug $r=.427$ und bestand zwischen den beiden Dimensionen. Alle weiteren, signifikanten Korrelationsparameter bewegten sich zwischen $r=.206$ und $r=.383$.

7.6 Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung

Wie in Kapitel 6.6.1 beschrieben, wurde zur Überprüfung der Haupthypothese ein Strukturgleichungsmodell (SEM) berechnet. Im folgenden Kapitel werden zunächst die Ergebnisse zum postulierten Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung präsentiert. Bevor abschließend diverse Zusammenhänge innerhalb des Modells in den Blick genommen werden, wird ein aufgrund der präsentierten Ergebnisse adaptiertes Modell vorgestellt.

7.6.1 Postuliertes Modell

Das folgende Schaubild zeigt die Modellierung des Modells zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung unter Verwendung der erhobenen Daten. Wie in Kapitel 6.3.2 und 4.4 ausführlich analysiert und entsprechend den theoretischen Unterschieden der beiden Teildimensionen, wurden die erhobenen **Einstellungen** von den erhobenen **Überzeugungen** getrennt modelliert. Innerhalb der Teildimension **Überzeugungen** wurden die Facetten aufgrund der Diversität der verwendeten Instrumente bzw. Auswertungsverfahren (s. Kapitel 6.5.3 und 6.5.4) zweistufig modelliert. Die weiteren Dimensionen wurden entsprechend auf Basis ihrer jeweiligen Facetten modelliert. Nachdem die Modellierung unter Verwendung latenter Variablen wie erwartet aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht gelang, wurde wie in Kapitel 6.6.1 zur Auswertung dargelegt, auf eine manifeste Behandlung latenter Werte zurückgegriffen, um eine Modellierung zu ermöglichen[196].



weiße Felder = signifikante, standardisierte Faktorladungen
schwarze Felder= signifikante Korrelationsparameter
nicht unterlegte Felder = nicht signifikante standardisierte Faktorladungen und Korrelationsparameter
dunkelgraue Felder = R^2
····· = Korrelationen
⟶ = standardisierte Faktorladungen
Abbildung 91: SEM-Modellierung Grundmodell

Der χ^2 -Wert der Modellierung wies einen Wert von 152.45 auf und war nicht signifikant (p = .24), die Freiheitsgrade betrugen *df*=141. Die RMSEA-Werte mit .03 [.00 - .06] bzw. der SRMR-Wert mit .08 lagen in einem sehr guten (RMSEA) bis akzeptablen (SRMR) Bereich für eine SEM-

[196] In Kapitel 6.6.3 wurde gezeigt, dass den jeweiligen Facetten z.T. entsprechende Messmodelle mit akzeptablen bis sehr guten Fit-Indizes/Ladungswerten zugrunde liegen.

Modellierung[197]. Während die bisherigen Werte für einen akzeptablen bis sehr guten Modell-fit sprachen, war der CFI von .90 nicht zufriedenstellend. Gemäß Tabelle 32 in Kapitel 6.6.1 in Anlehnung an Urban und Mayerl (2014) ist dieser ab einem Wert von .95 im akzeptablen bis guten Bereich, je näher er am perfekten Wert von 1.00 liegt, desto zufriedenstellender.

Im Modell zeigten sich zudem nicht signifikante und sehr geringe bzw. negative standardisierte Faktorladungen in Bezug auf den *Perspektivwechsel* innerhalb der **Diagnostischen Kompetenz** und die gemeinsame Modellierung der **Überzeugungen** zu *Begabung* und zu den *Charakteristika bei hoher Begabung*. Fast alle restlichen standardisierten Faktorladungen der Dimensionen **Beratungskompetenz**, **Diagnostische Kompetenz**, **Wissen**, **Einstellungen** und der beiden Facetten der **Überzeugungen** lagen in einem akzeptablen bis sehr guten Bereich[198]. Die Faktorladungen der Facette *Identifizierung* (**DK**) lag marginal (.01) vom empfohlenen Wert entfernt, die Facetten *Beratung* (**Wissen)** und *Kommunikation* (**BK**) lagen außerhalb des für SEM empfohlenen Bereichs.

Werden die Korrelationsparameter zwischen den einzelnen Dimensionen in den Blick genommen, so zeigte sich eine signifikante, große Korrelation von r=.58 zwischen der **Beratungskompetenz** und der **Diagnostischen Kompetenz**. Weitere größere Korrelationsparameter, zeigten sich zwischen **Einstellungen** und **Überzeugungen** (r=-1.08), **Wissen** und **Überzeugungen** (r=-1.76) und **Wissen** und **Beratungskompetenz** (r=-.71). Für diese drei Parameter wurde jedoch das Signifikanzniveau von p<.05 überschritten, sie erwiesen sich somit als nicht signifikant. Ebenfalls nicht signifikant war der kleine Korrelationsparameter für den Zusammenhang zwischen **Einstellung** und **Diagnostischer Kompetenz** (r=-.12). Alle weiteren Zusammenhänge lagen außerhalb der nach Cohen (1988) für Korrelationsparameter festgelegten Kategorisierung und werden deshalb nicht näher in den Blick genommen.

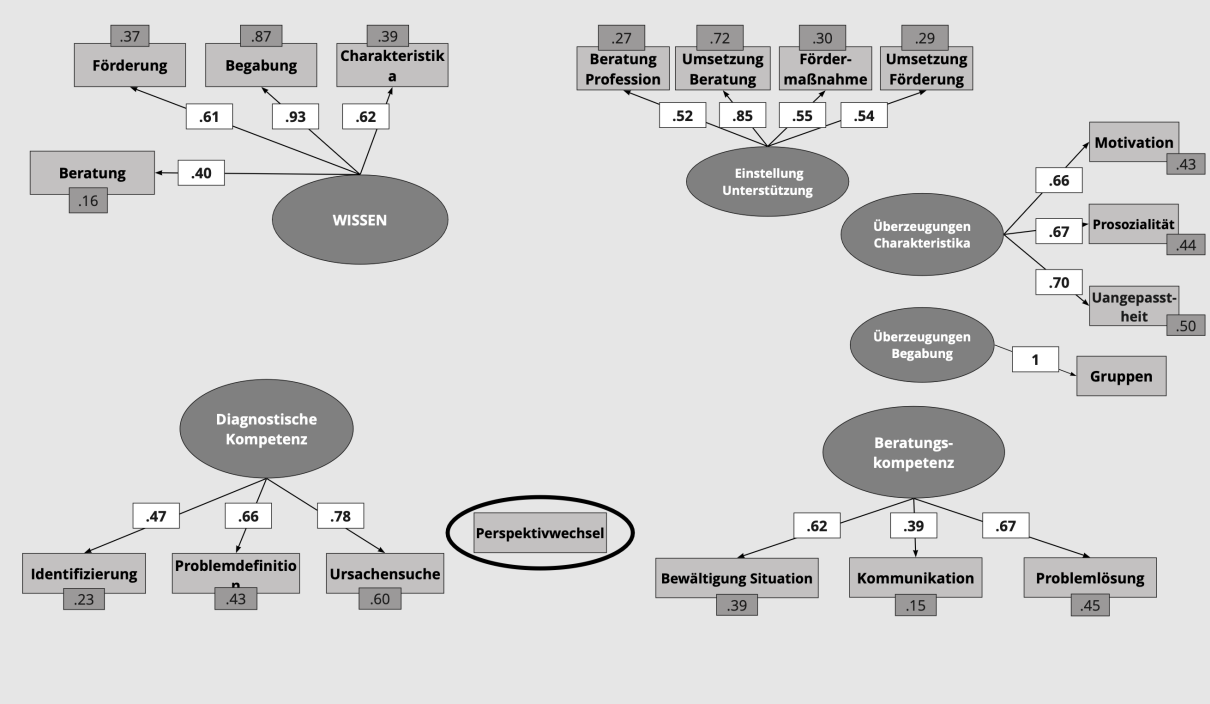
7.6.2 Alternatives Modell

Auf Grund der Hinweise, die sich durch die Fit-Indizes der Modellierung ergaben, wurden minimale Veränderungen am postulierten Modell vorgenommen und ein alternatives Modell

[197] vgl. mit Tabelle 32 in Kapitel 6.6.1; Anlehnung an Urban und Mayerl (2014).
[198] Laut Urban und Mayerl (2014) wird in der Literatur sehr häufig die Daumenregel der Wert von |.50| als Mindestwert für standardisierte Faktorladungen im Rahmen von Strukturgleichungsmodellierungen genannt.

berechnet, welches an dieser Stelle ebenfalls berichtet wird. So wurde der *Perspektivwechsel* als eigene Dimension außerhalb der Dimension **Diagnostische Kompetenz** modelliert. Die **Überzeugungen** zu *Charakteristika bei hoher Begabung* und zu *Begabung* wurden getrennt und nicht mehr zweistufig modelliert.

Nach diesen Veränderungen zeigten sich folgende Fit-Indizes und standardisierte Faktorladungen für das Modell:



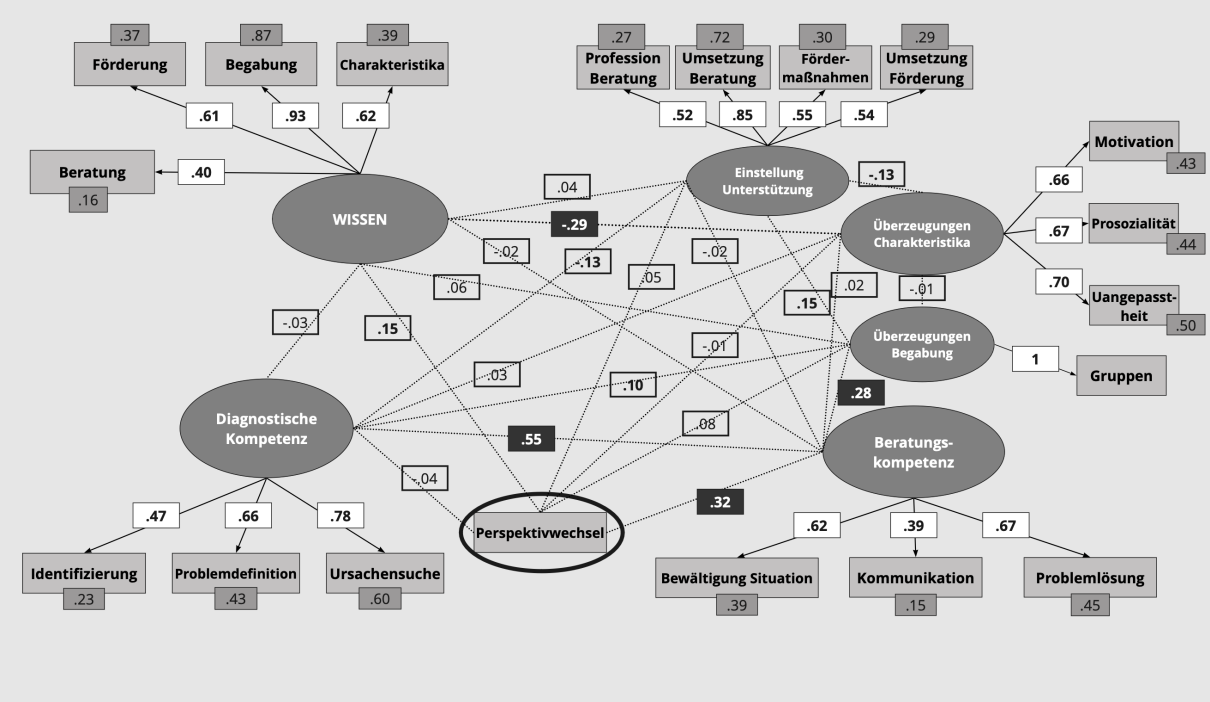
weiße Felder = signifikante, standardisierte Faktorladungen
nicht unterlegte Felder = nicht signifikante standardisierte Faktorladungen
dunkelgraue Felder = R^2
⟶ = standardisierte Faktorladungen

Abbildung 92: SEM-Modellierung Modellvariante – nur standardisierte Faktorladungen

Der χ^2 -Wert der Modellierung wies einen Wert von 137.54 auf und war nicht signifikant (p = .38), die Freiheitsgrade betrugen 133. Die *RMSEA*-Werte mit .02 [.00 - .05] bzw. der *SRMR*-Wert mit .07 lagen beide im sehr guten Bereich für eine SEM-Modellierung[199]. Der *CFI* von .962 lag, gemäß der Tabelle 32 in Kapitel 6.6.1 in Anlehnung an Urban und Mayerl (2014), im akzeptablen Bereich (<.95). Insgesamt wies das veränderte Modell somit sehr gute Fit-Indizes für die Modellierung auf.

[199] vgl. mit Tabelle 32 in Kapitel 6.6.1; Anlehnung an Urban und Mayerl (2014).

Sämtliche standardisierte Faktorladungen waren signifikant, die Ladungswerte für *Identifizierung* (**DK**) (lediglich marginal mit .47 bei einem Grenzwert von .50[200]) und die Werte für *Kommunikation* (**BK**) und *Beratung* (**Wissen**) lagen erneut unter dem empfohlenen Grenzwert.

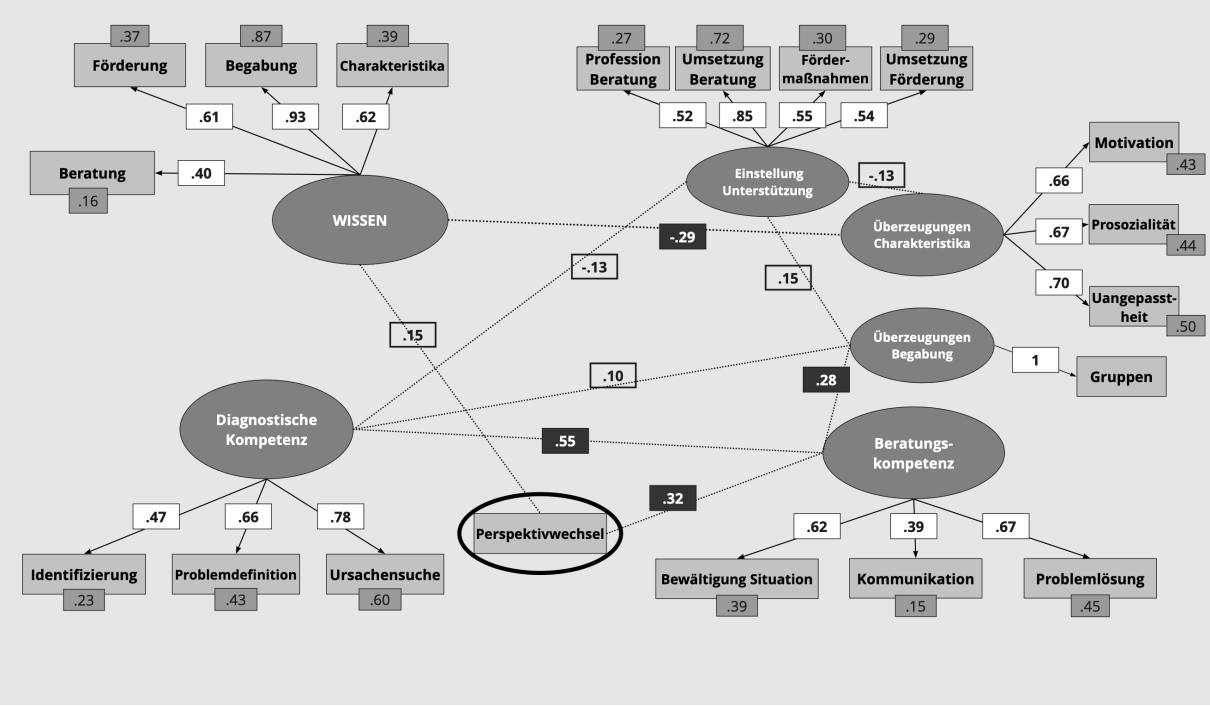


weiße Felder = signifikante, standardisierte Faktorladungen
schwarze Felder= signifikante Korrelationsparameter
nicht unterlegte Felder = nicht signifikante standardisierte Faktorladungen und Korrelationsparameter
dunkelgraue Felder = R^2
····· = Korrelationen
⟶ = standardisierte Faktorladungen

Abbildung 93: SEM-Modellierung Modellvariante gesamt

Wie in Abbildung 93 erkennbar, zeigten sich im angepassten Modell sowohl Zusammenhänge, die unter der von Cohen (1988) vorgeschlagenen Kategorisierung von mindestens *r*=|.01| als kleinem Zusammenhang lagen, als auch Zusammenhänge, die darüber lagen. Einige der über dem Grenzwert von *r*=|.01|liegenden Zusammenhänge unterschritten den Grenzwert für Signifikanz (*p*<.05) und waren somit als signifikant zu betrachten. Zur besseren Übersicht sind in der folgenden Abbildung (Abbildung 94) ausschließlich die Korrelationsparameter, die Signifikanz aufwiesen und/oder über dem von Cohen festgelegten Grenzwert von *r*=|.01|lagen, aufgeführt.

[200] Laut Urban und Mayerl (2014) gilt > .50 als Daumenregel für SEM-Modellierungen.



weiße Felder = signifikante, standardisierte Faktorladungen
schwarze Felder= signifikante Korrelationsparameter
nicht unterlegte Felder = nicht signifikante standardisierte Faktorladungen und Korrelationsparameter
dunkelgraue Felder = R^2
····· = Korrelationen
⟶ = standardisierte Faktorladungen

Abbildung 94: SEM-Modellierung Modellvariante – ausgewählte Korrelationsparameter

Erkennbar sind die kleinen Zusammenhänge zwischen **Wissen** und *Perspektivwechsel* (*r*=.15), der **Diagnostischen Kompetenz** und den **Einstellungen** (zur *Beratung* / *Förderung bei hoher Begabung*) (*r*=-.13), den **Einstellungen** (zur *Beratung* / *Förderung bei hoher Begabung*) und den **Überzeugungen** zu *Begabung* (*r*=.15), den **Einstellungen** (zur *Beratung* / *Förderung bei hoher Begabung*) und den **Überzeugungen** zu *Charakteristika bei hoher Begabung* (*r*=-.13) sowie der **Diagnostischen Kompetenz** und den **Überzeugungen** zur *Begabung* (*r*=.10). Diese Zusammenhänge überschritten den Grenzwert signifikanter Werte (*p*<.05) und sind somit als nicht signifikant zu betrachten.

Signifikante Zusammenhänge im Modell ergaben sich zwischen den **Überzeugungen** zu den *Charakteristika bei hoher Begabung* und dem **Wissen** (*r*=-.29), den **Überzeugungen** zu *Begabung* und der **Beratungskompetenz** (*r*=.28), der **Diagnostischen Kompetenz** und der **Beratungskompetenz** (*r*=.55) und dem *Perspektivwechsel* und der **Beratungskompetenz** (*r*=.32).

7.6.3 Zusammenhänge innerhalb der Dimensionen / Facetten des Modells

Zur genaueren Betrachtung der Zusammenhänge zwischen den diversen Dimensionen werden in den folgenden Tabellen die Korrelationsparameter zwischen einzelnen Facetten der Dimensionen dargestellt und beschrieben. Die Auswahl der hier präsentierten Ergebnisse wurde im Blick auf die postulierten Hypothesen getroffen. In der Tabelle 66 sind die Zusammenhänge zwischen den Facetten der **Überzeugungen** zu *Charakteristika bei hoher Begabung* und den Facetten der Dimension **Wissen** dargestellt.

	Motivation	Prosozialität	Unangepasstheit
Begabung	-0.172	-0.121	-0.290*
Charakteristika bei hoher Begabung	0.007	0.020	-0.060
Förderung bei hoher Begabung	-0.239*	-0.220*	-0.142
Beratung	-0.015	-0.022	-0.025

Tabelle 66: Korrelationen Facetten **Überzeugungen** *Charakteristika* und **Wissen**

Für die Facetten der **Überzeugungen** zu *Charakteristika bei hoher Begabung* und den Facetten der Dimension **Wissen** zeigten sich drei signifikante, kleine negative Zusammenhänge. Die Überzeugung, dass Kinder mit hoher Begabung eher unangepasster sind als Kinder mit durchschnittlicher Begabung, steht in einem negativen Zusammenhang mit dem **Wissen** über hohe *Begabung* (*r*=-.290). Ebenso steht das **Wissen** über *Förderung bei hoher Begabung* in einem negativen Zusammenhang mit den **Überzeugungen** zu Unterschieden in der Motivation (*r*=-.239) und der Prosozialität (*r*=-.220). In der folgenden Tabelle werden die Korrelationsparameter der Facetten der **Einstellung** zur *Förderung bei hoher Begabung* mit den Facetten des **Wissens** berichtet.

	Fördermaßnahmen	Umsetzung Förderung
Begabung	-0.151	-0.132
Charakteristika bei hoher Begabung	-0.081	-0.118
Förderung bei hoher Begabung	-0.012	-0.015
Beratung	-0.058	-0.050

Tabelle 67: Korrelationen Facetten **Einstellungen** (*Förderung*) und **Wissen**

Die Facetten der **Einstellung** zur *Förderung bei hoher Begabung* und die Facetten des **Wissens** wiesen keine signifikanten Zusammenhänge auf. Vier der berechneten Zusammenhänge in

den Daten, allesamt negativ, in den Daten überschritten die Grenze der Kategorisierung nach Cohen (1988) und fielen in die Kategorie kleine Zusammenhänge. Sie bestanden zwischen dem **Wissen** über *Begabung* und (1) der **Einstellung** zur *Förderung bei hoher Begabung* in Bezug auf einzelne Maßnahmen (*r*=-.151) und (2) der **Einstellung** zur *Förderung bei hoher Begabung* in Bezug auf die schulische Umsetzung (*r*=-.132). Außerdem ergaben sich Zusammenhänge zwischen dem **Wissen** zu den *Charakteristika bei hoher Begabung* und den Einstellungen zur *Förderung bei hoher Begabung* in Bezug auf die schulische Umsetzung (*r*=-.118). Die folgende Tabelle greift die Korrelationen zwischen den Facetten der **Diagnostischen Kompetenz** (mit *Perspektivwechsel*) und den Facetten der Dimension **Wissen** auf.

	Perspektiv-wechsel	*Problem-definition*	*Ursachensuche*	*Identifizierung*
Begabung	0.194*	-0.064	-.062	-0.047
Charakteristika bei hoher Begabung	-0.007	-0.010	.032	-0.017
Förderung bei hoher Begabung	0.062	-0.092	.029	0.108

Tabelle 68: Korrelationen Facetten **Diagnostische Kompetenz** und **Wissen**

Es zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Facette des *Perspektivwechsels* und dem **Wissen** über hohe *Begabung* (*r*=.194), dies bedeutet, dass ein hoher Wert im *Perspektivwechsel* (was einer geringeren Kompetenz im *Perspektivwechsel* entspricht) in Zusammenhang mit einem hohen Persönlichkeitsparameter bezüglich des **Wissens** bei hoher *Begabung* steht. Wenn auch nicht signifikant, so erreicht der negative Zusammenhang der Facette der *Problemdefinition* mit dem **Wissen** zur *Förderung bei hoher Begabung* den Grenzwert für kleine Zusammenhänge[201]. Dies bedeutet, dass eine höhere Kompetenz im Bereich der *Problemdefinition* (was einem niedrigeren Wert entspricht) in einem kleinen Zusammenhang mit einem höheren **Wissen** zur *Förderung bei hoher Begabung* steht. In der Tabelle 69 werden die Zusammenhänge der Facetten der **Diagnostischen Kompetenz** (mit *Perspektivwechsel*) mit den **Überzeugungen** zu den *Charakteristika bei hoher Begabung* abgebildet.

[201] Laut Döring und Bortz (2016a) kommt ein nicht signifikanter Effekt u. U. auch dadurch zustande, dass die Studie auf einem zu geringen Stichprobenumfang basiert, was für diese Studie angenommen werden kann. Zudem zeige lediglich eine Effektgröße von Null, dass ein Effekt nicht vorhanden sei.

	Perspektiv-wechsel	*Problem-definition*	*Ursachensuche*	*Identifizierung*
Motivation	0.034	-0.102	-0.020	0.036
Prosozialität	-0.017	-0.075	-0.075	-0.107
Unangepasstheit	-0.054	-0.038	-0.076	-0.048

Tabelle 69: Korrelationen Facetten **Diagnostische Kompetenz** und **Überzeugungen** *Charakteristika*

Wie aus der Tabelle erkennbar, fanden sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Facetten der **Diagnostischen Kompetenz** und den **Überzeugungen** zu den *Charakteristika bei hoher Begabung* und lediglich zwei der untersuchten Zusammenhänge erreichten die Grenzen kategorisierter Zusammenhänge[202]: innerhalb der untersuchten Daten zeigten sich jeweils kleine negative Zusammenhänge (*r*=-.102) zwischen der Facette der *Problemdefinition* und den fehlerhaften **Überzeugungen** zur Motivation (bedeutet: eine geringere Kompetenz in der *Problemdefinition* steht in Zusammenhang mit geringerer fehlerhafter **Überzeugung** zur Motivation) und der Facette der *Identifizierung* und den fehlerhaften **Überzeugungen** zur Prosozialität (*r*=-.107; bedeutet: eine geringere Kompetenz in der *Identifizierung* steht in Zusammenhang mit geringerer fehlerhafter **Überzeugung** zur Prosozialität).

Die beiden folgenden Tabellen (70 und 71) fassen die Ergebnisse der Zusammenhänge zwischen dem **Wissen** zur *Beratung* und den jeweiligen Facetten zur **Beratungskompetenz** bzw. zur **Diagnostischen Kompetenz** (mit Perspektivwechsel) zusammen.

	Kommunikation	*Problemlösung*	*Bewältigung schwieriger Situationen*
Beratung	-0.118	-0.074	-0.051

Tabelle 70: Korrelationen Facetten **Beratungskompetenz** und *Beratung* (**Wissen**)

Die im Datensatz vorhandenen Zusammenhänge zwischen den Facetten der **Beratungskompetenz** und dem **Wissen** über Beratung waren negativ und die der Facette *Kommunikation* (*r*=-.118) überschritt die Grenzwerte für kategorisierte Zusammenhänge nach Cohen (1988). Wenn auch die genannten Zusammenhänge nicht signifikant waren, so zeigen diese Werte, dass ein Zusammenhang besteht, zwischen einem höheren **Wissen** bezüglich *Beratung* und

[202] Laut Döring und Bortz (2016a) kommt ein nicht signifikanter Effekt u. U. auch dadurch zustande, dass die Studie auf einem zu geringen Stichprobenumfang basiert, was für diese Studie angenommen werden kann. Zudem zeige lediglich eine Effektgröße von Null, dass ein Effekt nicht vorhanden sei.

höheren Kompetenzwerten bezüglich der Facetten *Kommunikation* und der *Bewältigung schwieriger Situationen.*

	Perspektiv-wechsel	*Problem-definition*	*Ursachensuche*	*Identifizierung*
Beratung	.085	-.132	-.002	.092

Tabelle 71: Korrelationen **Diagnostische Kompetenz** (mit PW) und *Beratung* (**Wissen**)

Ein negativer, kleiner Zusammenhang zeigte sich zwischen dem **Wissen** über *Beratung* und der *Problemdefinition* als Facette der **Diagnostischen Kompetenz**. Dies bedeutet, dass ein Zusammenhang besteht zwischen höherem **Wissen** bezüglich *Beratung* und einer höheren Kompetenz bezogen auf die *Problemdefinition* als Facette der **Diagnostischen Kompetenz**. Die weiteren Zusammenhänge wiesen keine Signifikanz auf und lagen außerhalb der kategorisierten Werte.

	Kommunikation	*Problemlösung*	*Bewältigung schwieriger Situationen*
Profession Beratung	.079	-.060	-.117
Umsetzung Beratung	.067	-.020	-.060

Tabelle 72: Korrelationen Facetten **Beratungskompetenz** und **Einstellung** *Beratung*

Die letzte Tabelle (Tabelle 72) dieses Kapitels zeigt abschließend die Zusammenhänge zwischen den Facetten der **Beratungskompetenz** und der **Einstellung** zur *Beratung* auf. Bis auf den Zusammenhang zwischen der **Einstellung** zur *Beratung* als Teil der Professionalität von Lehrkräften und der Kompetenzfacette der *Bewältigung schwieriger Situationen*, waren sämtliche Korrelationsparameter weder signifikant noch überschritten sie die Grenzwerte zur Kategorisierung. Auch der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Beratung als Teil der Professionalität von Lehrkräften und der Kompetenzfacette der *Bewältigung schwieriger Situationen* wies keine Signifikanz auf, wird jedoch als kleiner negativer Zusammenhang (r=-.117) nach Cohen betrachtet. Er beschreibt den Zusammenhang zwischen einer positiven Einstellung zur Beratung als Teil der Professionalität von Lehrkräften und einer höheren Kompetenz in der *Bewältigung schwieriger Situationen*.

Die Diskussion sämtlicher berichteter Ergebnisse erfolgt im Kapitel 8 unter Berücksichtigung der Ausführungen in Kapitel 7 und den postulierten Hypothesen (Kapitel 5).

8 Diskussion der empirischen Ergebnisse

Der Fokus dieses Kapitels, welches sich der Diskussion der empirischen Ergebnisse widmet, liegt zu Beginn auf den Ergebnissen bzw. Hypothesen innerhalb der einzelnen Dimensionen, bevor zum Ende des Kapitels diejenigen Hypothesen betrachtet werden, die sich auf Zusammenhänge zwischen den Dimensionen beziehen. Anschließend wird die Haupthypothese zum Modell der Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung in den Blick genommen, indem die Ergebnisse zur Modellgüte des postulierten Modells diskutiert werden. Die sich aus den Ergebnissen ergebenden Implikationen für die Praxis leiten neben den Limitationen im letzten Kapitelteil (Kapitel 8.7), nach einem zusammenfassenden Überblick als abschließendes Kapitel, in das Fazit und den Ausblick über.

8.1 Dimension Wissen

Für die Dimension **Wissen** werden die Ergebnisse der deskriptiven Aufbereitung diskutiert, die im Ergebnisteil beschrieben wurden. Da sich die Hypothesen entweder ausschließlich auf das gesamte **Wissen** über hohe Begabung (drei von vier Facetten) oder das **Wissen** über *Beratung* beziehen, werden die jeweiligen Ergebnisse in getrennten Kapiteln diskutiert.

8.1.1 Facetten Begabung, Charakteristika bei hoher Begabung und Förderung bei hoher Begabung

Studien, die sich mit dem Wissen von Lehrkräften bezüglich hoher Begabung befassten, zeigten sowohl im Rahmen von Selbstberichten (Heller, Reimann & Senfter, 2005; Hoogeveen et al., 2005; Jung, 2014, Westphal et al., 2014; s. a. Kapitel 3.3.1) als auch unter Verwendung eines Wissenstests (Heyder et al., 2018; s. a. Kapitel 3.3.1 und 4.3), dass Lehrkräfte über wenig Wissen innerhalb dieses Themenkomplexes verfügen. Somit wurde erwartet, dass sich dies auch für diese Studie zeigt. Konkret wurde folgende Hypothese formuliert:

HW1	Grundschullehrkräfte verfügen über wenig **Wissen** zu hoher *Begabung*, zu *Charakteristika bei hoher Begabung* und *Förderung bei hoher Begabung.*

Wie in den Ergebnissen der drei für die Kompetenzfacetten erstellten Wissenstest erkennbar, zeigte sich dies in den geringen Prozentwerten der Mittelwerte zum Wissen (33.9 % - 41.6 %) und den fast gleich großen Prozentwerten für Nichtwissen (37.2 % -42.3 %) auch für diese

Studie. Aufgrund der Möglichkeit, die Kategorie „weiß nicht“ (Nichtwissen) anzukreuzen, fallen die Ergebnisse für die Kategorie Misskonzept eher geringer aus: durchschnittlich 14.1 % bis 27.2 % der Grundschullehrkräfte unterlagen diesen. Dies war auch in den Ergebnisberichten durch die Gegenüberstellung der Boxplots erkennbar: die Streuung war in allen drei Wissenstests für die Kategorie Misskonzept geringer und der Boxplot war tendenziell am unteren Ende der Skala angesiedelt. Dies entspricht insgesamt im Wesentlichen den Ergebnissen von Heyder und Kolleg*innen (2018) und zeigt, dass Grundschullehrkräfte sich ihrem geringen **Wissen** bezüglich hoher Begabung bewusst sind. Gleichzeitig ist es notwendig, Möglichkeiten für Lehrkräfte zu schaffen, sich diesbezüglich weiterzubilden, um über breiteres, evidenzbasiertes Wissen in Bezug auf hohe Begabung zu verfügen. Dass dies zu einem besseren Abschneiden im Wissenstest führt, konnte einerseits für die Gruppe der Studierenden in den beiden Pilotstudien 2 und 3 dieser Studie gezeigt werden[203] und zeigte sich andererseits, wie im Ergebnisteil dargestellt, in den Korrelationen mit den persönlichen Angaben der Proband*innen der Hauptstudie. Dabei war für die Wissenstests zur Thematik hoher Begabung erkennbar, dass in erster Linie sowohl Fortbildungen und Fachliteratur zur Thematik hoher Begabung als auch schulische Erfahrungen mit Kindern mit hoher Begabung (v. a. für die Facette *Förderung bei hoher Begabung*) einen signifikanten, kleinen positiven Zusammenhang mit **Wissen** zeigten. Und dies, obwohl hier die Mittelwerte der 4-stufigen Likert-Skala zur Zustimmung sehr niedrig waren[204], also sehr wenig Lehrkräfte angaben, Fortbildungen besucht zu haben und/oder Fachliteraturkenntnisse zu besitzen.

Interessant ist die Beobachtung, dass die Kategorie Nichtwissen ebenfalls für alle drei Wissenstests signifikante, mittlere negative Zusammenhänge sowohl zu schulischen und privaten Erfahrungen als auch zu Fortbildungen, Studien und Fachliteraturkenntnissen aufwiesen. Dies bedeutet, dass die Proband*innen, die für diese Kategorien höhere Zustimmung angaben, weniger Nichtwissen zeigten, was zu dem Schluss führen mag, dass sie sich sicherer schienen, die Antworten zu wissen und eine Unterscheidung zwischen ‚richtig‘ und ‚falsch‘ treffen zu können. Für die Bereiche Fortbildungsbesuch und Fachliteraturkenntnisse innerhalb der Facetten *Charakteristika bei hoher Begabung* und *Förderung bei hoher Begabung* zeigte sich diese Einschätzung auch dahingehend als zutreffend, dass keine signifikanten Zusammenhänge

[203] In beiden Pilotstudien waren Studierende beteiligt, die an einem Seminar zur Förderung von Kindern mit hoher Begabung teilnahmen (s. Beschreibung Stichprobe, Kapitel 6.2.1). Diese Gruppen schnitten jeweils signifikant besser in den durchgeführten Wissenstests ab als diejenigen, die das Seminar nicht besucht hatten.
[204] s. Häufigkeitstabellen 1.4.100 – 1.4.102 in Anhang 1.4 und/oder Stichprobenbeschreibung, Kapitel 6.2.3.

zwischen hoher Zustimmung für Fortbildungsbesuch bzw. Fachliteraturkenntnissen und Misskonzepten erkennbar waren. Das nach eigenen Angaben höhere Wissen der Proband*innen für diese Bereiche konnte somit bestätigt werden.

Konträr stellt es sich bezüglich der Erfahrungen dar: für Proband*innen, die hohe Zustimmungswerte für den Bereich schulische Erfahrungen mit Kindern mit hoher Begabung wählten, zeigten sich gleichzeitig in allen drei Wissenstests signifikante, kleine bis mittlere positive Zusammenhänge zu Misskonzepten, die vereinzelt höher lagen, als die Zusammenhänge für Wissen. Dies lässt den Schluss zu, dass die Proband*innen durch ihre persönlichen Erfahrungen häufiger Misskonzepten unterliegen, während theoretisches Wissen eher dazu beizutragen scheint, evidenzbasiertes Wissen, welches als relevant für die Beratung bei hoher Begabung gilt (s. Kapitel 3.3.1 und 3.3.2), zu erhöhen. Persönliche Erfahrungen sind nach Trempler & Hartmann (2020) Teil der internen Informationen, die u.a. von Lehrkräften zur Argumentation in pädagogischen Situationen genützt werden. Idealerweise sollte dabei zweiseitig argumentiert werden[205], und Erfahrungswissen sollte durch externe Informationen (wie z.B. evidenzbasierte Befunde) erweitert werden (ebd.). Es zeigte sich jedoch in der Studie von Kim und Klassen (2018), dass Lehrkräfte für ihre tendenzielle einseitige Argumentation stark auf persönliche Erfahrungen rekurrieren. Ergänzend hierzu, wählen Personen bei möglicher zweiseitiger Argumentation als zusätzliche externe Informationen solche aus, die den eigenen Hypothesen entsprechen (Hart et al., 2009). Somit können Erfahrungen aus einzelnen Fällen evidenzbasierte Erkenntnisse überlagern und zu den vorhandenen Misskonzepten führen, was die oben genannten Erkenntnisse erklären würde. Selbst in der nicht alltäglichen Situation von Kindern mit hoher Begabung, kann dabei die Häufigkeit persönlicher Erfahrungen die der Möglichkeit externe Informationen zu erhalten übertreffen. Dies zeigte sich auch in dieser Stichprobe: die Zustimmungswerte der 4-stufigen Skalen für den Bereich der Erfahrung mit Kindern mit hoher Begabung lagen im Durchschnitt höher (2.41 – 2.76[206]) als für den Wissensbereich (Fortbildungsbesuche, Ausbildungsinhalte und Fachliteraturkenntnisse; 1.58 – 2.10[207]).

[205] Es wird einseitige von zweiseitiger Argumentation unterschieden. Bei letzterer werden verschiedene vorhandene und neue Informationen gegenübergestellt (Iordanou et al., 2016). Sie ermöglicht im Idealfall die Generierung neuen Wissens und kann somit zu veränderten Überzeugungen führen (ebd.).
[206] s. Tabelle 1.4.114 in Anhang 1.4.
[207] s. Tabelle 1.4.113 in Anhang 1.4.

Erwähnenswert ist, dass sich für die Facette *Begabung* entgegen der beiden anderen Facetten die signifikanten, mittleren positiven Zusammenhänge auch zwischen der Kategorie Misskonzept und den Fortbildungsbesuchen bzw. Fachliteraturkenntnissen zeigten und beide dabei höhere Korrelationsparameter aufwiesen als für die Kategorie Wissen. Eine mögliche Erklärung liegt darin, dass die Einschätzung der befragten Grundschullehrkräfte sich für diesen Wissenstest der Facette *Begabung* im Besonderen auf persönliche Erfahrungen stützte, die jedoch nicht evidenzbasiert waren und deswegen als ‚falsch' gewertet wurden. So stimmen Grundschullehrkräfte möglicherweise der Aussage „Kinder mit hoher Begabung können vor Schuleintritt lesen und/oder schreiben" zu, da sie bereits (mehrfach) Kinder erlebten, die als höher begabt wahrgenommen wurden und tatsächlich schreiben und/oder lesen konnten, als sie in die Schule kamen, während es jedoch keinen allgemeinen empirischen Nachweis für die verfrühte Lese- bzw. Schreibkompetenz gibt (Heyder et al., 2018; Rost, 1993). Dies trifft auch auf einige weitere Aussagen der Skala Begabung[208] zu.

Da die Gruppe der Beratungslehrkräfte innerhalb der Stichprobe lediglich 18 % ausmachte, wurden keine durchgängigen Gruppenvergleiche durchgeführt. Im Rahmen der Auswertung des Wissenstests zeigten sich jedoch erwähnenswerte Zusammenhänge, welche sich durch die Unterscheidung Beratungslehrkraft ja/nein ergaben. Einerseits zeigte sich für die Kategorien Wissen der drei Skalen und der Angabe zur Beratungslehrkraft erwartungskonform ein positiver Zusammenhang, diese waren jedoch im kleinen Bereich und erreichten ausschließlich für die Skala Beratung ein Signifikanzniveau von $p<.05$. Auch die in diesem Zusammenhang erwartbaren negativen Zusammenhänge zwischen der Tätigkeit als Beratungslehrkraft und den Kategorien Nichtwissen bzw. Misskonzept, waren, bis auf eine Ausnahme (s. unten), vorhanden, erwiesen sich jedoch ebenfalls als nicht signifikant. Das nicht Erreichen des Signifikanzniveaus könnte möglicherweise an der geringen Anzahl von Beratungslehrkräften in der Stichprobe liegen. Deswegen wäre es wünschenswert, diese Untersuchung mit einem größeren Anteil an Beratungslehrkräften erneut durchzuführen, um zu überprüfen, ob sich signifikante Zusammenhänge bzw. auch Mittelwertsunterschiede[209] für die beiden Gruppen ergeben, die mit Hilfe eines T-Tests darstellbar wären.

[208] s. Skalenhandbuch final (Anhang 1.4, Kapitel 3.1.1).

[209] Da aufgrund der Ergebnisse der Korrelationsberechnungen dies nur im Einzelfall zu erwarten ist und dies nicht im Fokus dieser Studie lag, wurde an dieser Stelle auf diese weiterführenden Analysen verzichtet.

Interessanterweise ergab sich für diese Stichprobe zusätzlich ein unerwarteter Zusammenhang für die Skala Förderung bei hoher Begabung zwischen der Kategorie Misskonzept und der Tätigkeit als Beratungslehrkraft, denn hier zeigte sich ein signifikanter, kleiner positiver Zusammenhang. Dies bedeutet, dass eine Tätigkeit als Beratungslehrkraft in Zusammenhang steht mit einer höheren Anzahl an Misskonzepten bezüglich der Förderung bei hoher Begabung und somit konträr zu den eigentlich an dieser Stelle erwartbaren, negativen Zusammenhängen ist. Empirisch könnte dies darin begründet liegen, dass im Vergleich der drei hier fokussierten Skalen der Anteil der Misskonzepte für diese Skala mit Abstand am niedrigsten (14.1 %) ist. Dies bedeutet wiederum, dass die Gesamtzahl der Proband*innen innerhalb dieser Skala bereits sehr wenig Misskonzept aufwies und somit möglicherweise bereits marginale Unterschiede zu einem signifikanten, positiven Zusammenhang zwischen der Tätigkeit als Beratungslehrkraft und den Misskonzepten führten. Da es sich zudem um einen Einzelfall innerhalb der drei relevanten Skalen handelt, erscheint eine inhaltliche Begründung eher unwahrscheinlich. Dies bedarf jedoch, wie bereits weiter oben erwähnt, weiterführenden Analysen, im Idealfall mit größeren Stichproben und einem substanzielleren Anteil an Beratungslehrkräften.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Hypothese HW1, nach der Grundschullehrkräfte über wenig **Wissen** zu hoher *Begabung*, zu *Charakteristika bei hoher Begabung* und *Förderung bei hoher Begabung* verfügen, als bestätigt betrachtet werden kann. Zusätzlich konnten Zusammenhänge zwischen den persönlichen Angaben und den Ergebnissen des Wissenstests berichtet werden, die zeigen, dass ein Ausbau des geringen **Wissen**s bezüglich hoher *Begabung*, der *Charakteristika bei hoher Begabung* und der *Förderung bei hoher Begabung* notwendig ist, nicht zuletzt, um eine evidenzbasierte Grundlage für die Beratung von Kindern mit hoher Begabung zu ermöglichen, die nicht zu stark von persönlichen Erfahrungen überlagert wird. Diese führen unter Umständen, wie in Kapitel 8.2.2 noch folgen wird, auch zu fehlerhaften Überzeugungen im Zusammenhang mit hoher Begabung. Zuvor wird jedoch im folgenden Kapitel das Ergebnis des Wissenstests zur Beratung im Zusammenhang mit den drei Wissenstests zu hoher Begabung diskutiert.

8.1.2. Facette Beratung

Allgemeine Beratungstätigkeiten stellen wesentliche und verpflichtende Aufgaben von Lehrkräften dar (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2000; Sauer, 2019; Schnebel, 2017). Aus diesem Grund benötigen sie Beratungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011; Bülow, 2018; Hertel 2009) um den vielfältigen Beratungsanlässen (u.a. Gerich et al., 2014; Grewe, 2015a; Hertel & Schmitz, 2010, Schnebel, 2017) professionell begegnen zu können. Wie in Kapitel 2.3.3 ausführlich dargestellt, spielt für die allgemeine Beratungskompetenz auch Wissen über Beratung eine elementare Rolle und dies bei jeglicher Beratung, unabhängig von der zugrunde liegenden Situation. Im Gegensatz zum Umgang mit Kindern mit hoher Begabung, stellt allgemeine Beratung eine alltägliche bzw. wesentliche Aufgabe von Lehrkräften dar. Aufgrund dieser Ausgangslage wurde folgende Hypothese formuliert:

HW2	Grundschullehrkräfte verfügen über höheres **Wissen** zu *Beratung* als zu hoher Begabung.

Im Vergleich des durchschnittlich prozentual vorhandenen Wissens zeigte sich in der Stichprobe, dass Grundschullehrkräfte durchschnittlich 57 % der Wissensfragen zur Beratung richtig beantworten konnten, während für die drei andere Skalen zur Thematik der Begabung der Anteil jeweils unter 50 % (33.8 % - 41.6 %) lag. Auch fühlten sich die Grundschullehrkräfte im Bereich Beratung wesentlich sicherer, da der durchschnittliche prozentuale Anteil an Nichtwissen (15.7 %) weit unter den Anteilen für Nichtwissen in den drei Wissenstests zum Thema Begabung lag (37.2 % - 42.3 %). Auch wenn der Anteil an Misskonzepten (26.0 %) vergleichbar war, so kann die Hypothese HW2, nach der erwartet wurde, dass Grundschullehrkräfte über höheres Wissen zu Beratung als zu hoher Begabung verfügen, als bestätigt betrachtet werden. Inwiefern beide Wissensbereiche zur Beratung bei hoher Begabung beitragen und wie im Modell postuliert diesbezüglich Relevanz zeigen, wurde über die SEM-Analyse des Gesamtmodells aufgezeigt (Kapitel 7.6) und wird an späterer Stelle diskutiert (Kapitel 8.6).

Ergänzend kann festgehalten werden, dass sich auch für das Beratungswissen ein signifikanter, kleiner, positiver Zusammenhang zwischen Wissen und Fortbildungsbesuchen bzw. Fachliteraturkenntnissen und zwischen Wissen und der Tätigkeit als Beratungslehrkraft in den erhobenen Daten zeigte. Gleichzeitig ergab sich ein erwarteter, signifikanter negativer Zusammenhang für die Kategorie Nichtwissen mit Fortbildungsbesuchen und Fachliteraturkenntnissen. Somit konnten Hinweise in den Daten gefunden werden, dass, wie bereits in anderen

Studien von u.a. Aich, (2006), Gartmeier et al., (2011, 2015), Gerich et al., (2017) und Hertel (2009) berichtet, die Möglichkeit besteht, das Wissen über Beratung der Lehrkräfte durch Fortbildungsteilnahme oder Fachliteraturkenntnisse zu erhöhen, was für ebensolche Maßnahmen spricht[210].

Zusammenfassend kann für die Dimension **Wissen** festgehalten werden, dass beide Hypothesen (HW1 und HW2) bestätigt werden konnten. Zudem ergaben sich erste Hinweise darauf, dass eine Intervention im Rahmen einer Fortbildung oder auch das Bereitstellen von relevanter Fachliteratur einen notwendigen Wissensausbau unterstützen könnte. Insgesamt konnte gleichzeitig gezeigt werden, dass für beide Wissensbereiche noch unzureichendes bis weniges Wissen vorhanden ist, jedoch Zusammenhänge bestehen zwischen höherem **Wissen** und beispielsweise dem Besuch von Fortbildungen, dem Einbau entsprechender Thematik in die Ausbildung von Lehrkräften, dem Studium von Fachliteratur und der Qualifizierung als Beratungslehrkraft.

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse für die Dimension **Einstellungen und Überzeugungen** diskutiert.

8.2 Dimension Einstellungen und Überzeugungen

Die Ergebnisse der Dimension **Einstellungen und Überzeugungen** wurden getrennt nach den Kompetenzfacetten in Kapitel 7.2 dargestellt. Im Folgenden werden diese nun ebenfalls in verschiedenen Kapiteln diskutiert, beginnend mit den Ergebnissen zu den **Überzeugungen** zu hoher *Begabung* in Anlehnung an die Ergebnisse von Kiso (2020) und Rothenbusch (2016). Anschließend werden die Hypothese HEÜ1 im Kapitel zu den **Überzeugungen** zu *Charakteristika bei hoher Begabung* (8.2.2) und die Hypothesen HEÜ2/HEÜ3 im zusammenfassenden Kapitel (8.2.4) überprüft und diskutiert.

8.2.1. Facette Begabung

Kiso (2020) untersuchte im Rahmen ihrer qualitativen Studie das Begabungsverständnis von acht Lehrkräften verschiedener Schularten (Grundschule 2; Sekundarschule 1; Förderschule

[210] Es handelt sich dabei jedoch lediglich um Hinweise, da die Angaben von den Proband*innen selbst stammen und für eine vertiefende Aussage weitere Analysen bzw. Studien notwendig wären.

Schwerpunkt geistige Entwicklung 2; Förderschule Schwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung 2; Waldorf-Schule 1) mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews. Dabei konnte sie feststellen, dass sich das Begabungsverständnis aus vielfältigen Überzeugungen, die teilweise konträr erscheinen (selbst innerhalb einzelner Fälle), zusammensetzte (ebd.). Sie schloss daraus, dass sich Lehrkräfte in ihrem Begabungsverständnis häufig auf zwei kontrastierenden Polen verschiedener Dimensionen bewegen und das Konstrukt Begabung somit stark variiere (ebd.)[211].

Auch Rothenbusch (2016) kontrastierte in ihrer quantitativen Studie die von ihr auf Grundlage der von Subotnik et al. (2011, 2012) dargelegten Konzeption von Begabung erstellten Varianten in den Überzeugungen der Lehrkräfte, unter Verwendung einander entgegengesetzte Aussagen zu hoher Begabung. Sie konnte ihre theoretisch abgeleiteten Dimensionen empirisch zeigen und durch niedrige Korrelationskoeffizienten auch deren Unabhängigkeit voneinander bestätigen (Rothenbusch, 2016). Gleichzeitig bestätigte sich laut der Autorin, dass die Überzeugungen zu hoher Begabung variieren, wobei die Frage offen bleibe, was genau diese Varianz[212] verursache.

Unter Berücksichtigung der vorliegenden Ergebnisse (s. ausführlich Kapitel 7.2.1) kann festgehalten werden, dass sich die von den oben genannten Autor*innen festgestellte Varianz in den Überzeugungen zu hoher Begabung auch in dieser Studie zeigte. In sieben von acht Dimensionen wird von den Proband*innen jeweils die gesamte Bandbreite der 5-stufigen, konträren Pole verwendet. Nicht der Fall war dies bei der Dimension Beschaffenheit, hier wurde der äußerste Skalenpunkt (=5), welcher Begabung ausschließlich mit Leistung (Performanz) gleichsetzt, von den Proband*innen nicht berücksichtigt. Dies seht in Einklang mit den Ergebnissen von Rothenbusch (2016) die für diese Dimension ebenfalls einen Schwerpunkt auf der Beschreibung von Begabung über vorhandenes Potenzial feststellen konnte. Auch Subotnik et al. (2011, 2012) beschreiben Begabung, besonders im frühen Stadium des Primarschulalters, verstärkt über möglicherweise vorhandenes Potenzial.

Gleichzeitig scheint dieses Ergebnis in Kontrast zu den Befunden von Kiso (2020) zu stehen, die bei der Analyse ihres Datenmaterials feststellte, dass Lehrkräfte Begabung mit erbrachter

[211] s. auch ausführlich in Kapitel 3.3.3.

[212] Rothenbusch (2016) führt dabei an, dass es möglicherweise (1) an der Ungenauigkeit der Bedeutung des Begriffes Begabung, an (2) der Überzeugung, dass die Konzeption von Begabung viele Varianten einschließet oder an (3) diversen Begabungsprofilen, die außerhalb gängiger Begabungskonzeptionen vorhanden sind, liegen könnte.

bzw. sichtbarer Leistung gleichsetzten. Sie beschreibt – unter Berücksichtigung der Studien von Seitz et al. (2017), Hoyer (2014) und Horvath (2018) – dass diese sichtbare Leistung häufig dazu führe, die Schüler*innen in Leistungsgruppen einzuteilen und somit Kategorisierungen vorzunehmen. Kategorisierungen anhand von sichtbaren Leistungsunterschieden werden (auch im Bereich hoher Begabung) häufig von Lehrkräften vorgenommen (Horvath, 2018), um innerhalb des systemischen Rahmens, der innerhalb des Schulsystems vorgegeben ist, eine Möglichkeit zur Differenzierung zu schaffen (Seiderer et al., 2022). Unterschiede innerhalb eines möglicherweise vorhandenen Potenzials, welches einer zu diagnostizierenden Begabung zugrunde liegen mag, sind nicht auf dieselbe (einfache) Art und Weise sichtbar wie Leistungsunterschiede. Dies könnte dazu führen, dass (Grundschul)Lehrkräfte einerseits davon überzeugt sind, dass vorhandenes Potenzial Begabung beschreibt, während sie im schulischen Alltag sichtbare Leistungsunterschiede wahrnehmen und dadurch Kategorisierungen in Bezug auf Begabung vornehmen, also entgegen ihrer Wahrnehmung des Konstruktes Begabung bezüglich der Dimension Beschaffenheit handeln.

Fasst man die Ergebnisse der weiteren sieben Dimensionen, die in Kapitel 3.3.3 ausführlich dargestellt wurden, zusammen, so ist festzuhalten, dass die **Überzeugungen** der befragten Grundschullehrkräfte wie auch Rothenbusch (2016) und Kiso (2020) feststellten, durchaus variierten, sich aber im Großen und Ganzen gleichzeitig innerhalb der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion bewegten. So konnten auch im Rahmen der zur Datenaufbereitung durchgeführten latenten Klassenanalyse (s. Kapitel 6.5.4) zwei Gruppen ermittelt werden, die zwei größere Strömungen in Bezug auf **Überzeugungen** zu hoher *Begabung* widerspiegeln (sowohl inhaltlich als auch bezüglich des Anteils[213]), immer unter Berücksichtigung der Erkenntnisse, dass innerhalb der Überzeugungen durchaus eine breite Varianz zu finden ist. Wie in den Ergebnissen dargestellt, zeigten sich dabei positive Zusammenhänge zwischen der Anzahl der Erfahrungen, die die Proband*innen im Unterricht bzw. im privaten Umfeld mit Kindern mit hoher Begabung machten und der Zuordnung zur zweiten der beiden probabilistisch ermittelten Gruppen, welche Begabung eher als vererbbar und unveränderbar beschrieb und tendenziell höhere Intelligenz als deren Grundlage ansah. Gleichzeitig bedeutet dies jedoch auch, dass Lehrkräfte, die weniger Erfahrungen im Unterricht bzw. im privaten Umfeld mit Kindern mit hoher Begabung hatten, eher zur Gruppe 1 zugerechnet werden können, in der Begabung

[213] s. ausführlich in Kapitel 3.1.2.

eher mehrdimensional, eher umweltbezogen und dynamisch wahrgenommen wurde. Letzteres entspricht der in der aktuellen Literatur zu findenden Beschreibung von Begabung (s. Kapitel 3.1.2). Möglicherweise ergeben sich dadurch erneut Hinweise darauf, dass Lehrkräfte die Fälle ihrer Erfahrung, die bezogen auf die Gesamtzahl von Kindern mit hoher Begabung jedoch als Einzelfälle betrachtet werden müssen, ihren Überzeugungen zugrunde legen und diese sich demnach dementsprechend entwickeln bzw. festigen. (vgl. auch Endepohls-Ulpe, 2004 und Ausführungen in Kapitel 7.2.2).

8.2.2 Facette Charakteristika bei hoher Begabung

In mehreren Studien, u. a. von Baudson und Preckel (2013, 2016), Geake und Gross (2008), Troxclair (2013) und Westling Allodi und Rydelius (2008) zeigte sich, dass Lehrkräfte fehlerhaften Überzeugungen bezüglich Charakteristika von Kindern mit hoher Begabung unterliegen. Sie sind häufig davon überzeugt, dass hohe Begabung bei Kindern z. B. einhergeht mit Schwierigkeiten im Sozialverhalten. Da davon auszugehen ist, dass mögliche fehlerhafte Überzeugungen Auswirkungen auf die Beratung bei hoher Begabung haben (s. Kapitel 3.3.2), wurden Überzeugungen in Bezug auf Kinder mit hoher Begabung für die vorliegende Studie untersucht.

Bereits bei den Beschreibungen im Ergebnisteil wurde deutlich, dass für die vorliegende Stichprobe die Ergebnisse bisheriger Studien repliziert werden konnten. Wie bei Baudson und Preckel (2016) ist die Mehrheit der befragten Grundschullehrkräfte davon überzeugt, dass Kinder mit hoher Begabung über höhere intellektuelle Fähigkeiten verfügen als ihre durchschnittlich begabten Mitschüler*innen. Dabei handelt es sich jedoch nicht um eine fehlerhafte Überzeugung, denn es gilt als allgemeiner Konsens, dass höhere intellektuelle Fähigkeiten Teil hoher Begabung sind, auch wenn sie im Rahmen mehrdimensionaler Strukturen nicht (mehr) als alleiniges Merkmal zur Beschreibung hoher Begabung betrachtet werden (u.a. Gagné, 2005; Heller, Perleth & Lim, 2005; Müller-Oppliger, V., 2021; Preckel & Vock, 2021; Sternberg, 2005, 2017; Subotnik et al., 2011).

Das Boxplot zur Motivation zeigte, dass die Mehrheit der Grundschullehrkräfte Kindern mit hoher Begabung eher höhere Motivation zuschrieb, jedoch eine große Bandbreite mit einigen Ausreißern zu beiden Enden der Skala vorlag. Dies spiegelt auch die Diskussion in der Literatur wider: insgesamt ist gemäß bisherigen empirischen Untersuchungen davon auszugehen, dass

sich keine Unterschiede in der Motivation zeigen (Rost, 1993, 2000, 2009), doch wenn Unterschiede in Studien beschrieben werden, dann eher zum Vorteil von Kindern mit hoher Begabung (Endepohls-Ulpe, 2004), so wie sich dies hier ebenfalls zeigte.

Für die beiden letzten Überzeugungen, welche die Prosozialität und die Unangepasstheit von Kindern mit hoher Begabung in den Blick genommen haben, kann ebenfalls festgehalten werden, dass diese mit den Ergebnissen bisheriger Studien übereinstimmen. Wie in den Boxplots im Ergebnisteil (Kapitel 7.2.2) erkennbar, schätzt die Mehrheit der befragten Grundschullehrkräfte Kinder mit hoher Begabung als weniger sozial und unangepasster ein als Kinder mit durchschnittlicher Begabung. Wie bereits mehrfach dargelegt, widersprechen diese Überzeugungen den bisher vorliegenden empirischen Untersuchungen (Neihart et al., 2002; Richards et al., 2003; Rost, 1993, 2000, 2009) und sind somit als fehlerhafte Überzeugungen einzuordnen. Die in diesem Sinne formulierte Hypothese HEÜ1 kann somit als bestätigt betrachtet werden.

HEÜ1	Grundschullehrkräfte unterliegen fehlerhaften **Überzeugungen** in Bezug auf *Charakteristika bei hoher Begabung.*

Erwähnenswert sind die jeweils hohen Standardabweichungen in den Skalen, insbesondere für die Charakteristika Motivation, Prosozialität und Unangepasstheit. Dies deutet darauf hin, dass diese **Überzeugungen**, wie bereits für die Kompetenzfacetten zur Thematik der hohen *Begabung* in der Dimension **Wissen** postuliert, möglicherweise ebenfalls stark von persönlichen Erfahrungen geprägt sind und deswegen stark variieren. Da persönlichen Überzeugungen ein hoher Grad an Wahrheitsgehalt zugeschrieben wird (Merk, 2020; Skott, 2015), liegt es nahe, dass diese eng mit dem persönlichen Wissen verknüpft sind bzw. als persönliches Wissen betrachtet werden können. Dies umso mehr, da Überzeugungen auch als eher stabil und schwer veränderbar (s. Kapitel 4.4.2) gelten (Reusser & Pauli, 2014). So kann es dazu führen, dass persönliche Erfahrungen mit Kindern mit hoher Begabung sich als Überzeugungen festigen und sich durch möglicherweise wiederholte Erfahrung als angenommenes, sicheres ‚Wissen' festsetzen, zumal diese beiden Konstrukte einander sehr nahe sind (Merk, 2020)[214]. Der Zusammenhang zwischen dem vorhandenen **Wissen** und den **Überzeugungen** wird deswegen im zusammenfassenden Kapitel der Modellbeschreibung diskutiert.

[214] So bezeichnet Merk (2020) Wissen in seinen Ausführungen als Spezialform von Überzeugungen.

Im Ergebnisteil wurden zudem Zusammenhänge zwischen der Annahme, dass sich Kinder mit hoher Begabung in Bezug auf Motivation, Prosozialität und Unangepasstheit unterscheiden und verschiedener, persönlicher Qualifizierung bzw. Vorerfahrungen der Proband*innen, dargelegt. Dabei zeigte sich eine kleine, negative Korrelation zwischen der Tätigkeit als Beratungslehrkraft und möglichen Unterschieden in der Motivation, was bedeutet, dass die Tätigkeit als Beratungslehrkraft in Zusammenhang mit geringeren, fehlerhaften **Überzeugungen** steht. Auch für die **Überzeugungen** zur Prosozialität und der Unangepasstheit zeigten sich negative Korrelationen, auch wenn die beiden letzteren nicht signifikant waren. Die Ausbildung zur Beratungslehrkraft scheint somit dazu beizutragen, dass weniger fehlerhafte **Überzeugungen** in Bezug auf die Motivation vorhanden sind, was sich möglicherweise auch auf Prosozialität und Unangepasstheit auswirkt. In Bezug auf die Motivation zeigte sich dieser Zusammenhang auch für Lehrkräfte, die Fortbildungen zur Thematik hoher Begabung besucht hatten. Die fehlerhaften **Überzeugungen** zur Unangepasstheit waren ebenfalls geringer im Zusammenhang mit einer stärkeren Zustimmung zur Aussage, dass Informationen zu Kindern mit hoher Begabung Teil der Ausbildung zur Lehrkraft darstellten. Zusammenfassend deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass Lehrkräfte, die über eine Zusatzqualifizierung zur Beratungslehrkraft oder zusätzliche persönliche Qualifizierung verfügen, möglicherweise weniger fehlerhaften Überzeugungen unterliegen. Dies bestätigen auch die Studien von Endepohls-Ulpe (2004, McCoach und Siegle (2007) und Westphal et al. (2017), die ebenfalls aufzeigten, dass der Faktor zusätzlicher Information über Kinder mit hoher Begabung dazu beiträgt, fehlerhafte Überzeugungen diesen gegenüber zu reduzieren.

8.2.3 Facetten Förderung bei hoher Begabung und Beratung

Die **Einstellung** der Grundschulehrkräfte zur *Förderung bei hoher Begabung* wurde über die Skalen Fördermaßnahmen und Umsetzung Förderung erhoben, die **Einstellung** zur *Beratung* über die Skalen Profession Beratung und Umsetzung Beratung. Für die vier 4-stufigen Skalen zeigten sich über die Mittelwerte hohe Zustimmungswerte und eine geringe Standardabweichung, was unter anderem möglicherweise durch Effekte bezüglich sozialer Erwünschtheit[215] zu Stande kam. So ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte mit großer Mehrheit der Notwendigkeit spezieller Maßnahmen zur Förderung bei hoher Begabung sowie deren schulischer

[215] s. Kapitel 6.3.2.3 / Fußnote 110.

Umsetzung und der Zuschreibung von Beratung als professioneller Aufgabe von Lehrkräften bzw. deren schulischer Umsetzung zustimmen (Westling Allodi & Rydelius, 2008).

Zusammenhänge zwischen den Vorerfahrungen von Lehrkräften mit Kindern mit hoher Begabung bzw. mit Vorerfahrungen theoretischer Inhalte zu hoher Begabung zeigten sich sehr wenige. So war einerseits ein kleiner positiver Zusammenhang zwischen der Einstellung zu spezifischen Fördermaßnahmen und Vorerfahrungen im Unterricht mit Kindern mit hoher Begabung zu finden. Auch Endepohls-Ulpe (2004) und Westphal und Kolleg*innen (2017) konnten in ihren Untersuchungen zeigen, dass Lehrkräfte, die bereits auf Erfahrungen mit Kindern mit hoher Begabung zurückgreifen konnten, deren Förderung bzw. diversen Fördermaßnahmen positiver gegenüberstanden. Interessanterweise war andererseits ein, wenn auch kleiner, negativer Zusammenhang zwischen der Qualifizierung als Beratungslehrkraft und der Einstellung zur schulischen Umsetzung von Förderung bei hoher Begabung in den Daten zu finden. Spezifische Befunde für Beratungslehrkräfte und deren Einstellung gegenüber Förderung bei hoher Begabung liegen nicht vor. Bekannt ist, dass die Ausbildung von Beratungslehrkräften breit gefächert ist und Informationen über Kinder mit hoher Begabung häufig nicht in ausreichendem Maß vorhanden sind (Peterson, 2015; Peterson & Morris, 2010). Möglicherweise liegt in der breit angelegten Ausbildung von Beratungslehrkräften, die auch auf Grundschulen in Baden-Württemberg zutrifft, eine Begründung für diesen Befund. Ergänzend dazu findet sich bei Strasser (2021) ein weiterer Erklärungsansatz. Er beschreibt, dass fortschreitende Professionalisierung (und um dies handelt es sich bei der Ausbildung zur Beratungslehrkraft) gleichzeitig zu verstärkter Verunsicherung in ihren Handlungen führen kann, da durch die Professionalisierung vorhandene Handlungsmuster in Frage gestellt würden. Bezogen auf die Einstellung zur Förderung könnte dies bedeuten, dass die verstärkte Professionalisierung und das damit einhergehende Wissen über Kinder mit hoher Begabung zunächst dazu führen könnte, dass nun die Förderung von Kindern mit hoher Begabung als notwendig erachtet wird–- entgegen der bisherigen Annahme, dass dies nicht notwendig sei[216]. Dies erfordert neue Wege in der schulischen Umsetzung von Förderung bei hoher Begabung, die zunächst als aufwändig eingeschätzt werden könnten. Berücksichtigt werden muss in diesem Zusammenhang jedoch, dass die Gruppe der Beratungslehrkräfte in dieser Studie sehr klein war (N = 21). Somit mögen einzelne persönliche Erfahrungen und Beobachtungen (wie z. B. die als eher schwierig

[216] Solzbacher (2007) beschreibt, dass Förderung von Kindern mit hoher Begabung für viele Lehrpersonen als Luxusproblem gilt.

wahrgenommene Umsetzung adäquater Förderung im Schulalltag) zu diesen negativen Einstellungen, die sich in den Daten gezeigt haben, geführt haben.

Mehrere Zusammenhänge auch mit höheren Korrelationskoeffizienten zeigten sich zwischen den theoretischen Vorerfahrungen von Lehrkräften bezüglich Beratung und ihrer Einstellung zur Beratung. So ergaben sich in den Daten positive Zusammenhänge zwischen beiden Skalen zur Beratung und dem verstärkten Besuch von Fortbildungen sowie dem verstärkten Studium von Fachliteratur. Diese Ergebnisse gehen einher mit den Ergebnissen u. a. von Hertel (2009) und Gerich et al. (2017), die ebenfalls aufzeigen konnten, dass Lehrkräfte, die sich im Bereich Beratung weiterbildeten, diesbezüglich positiver eingestellt waren. In dieser Studie hatte sich dies sowohl in Bezug auf die Beratung als professionelle Aufgabe von Lehrkräften als auch auf die Einstellung zur Umsetzung schulischer Beratung ausgewirkt.

Nachdem in den letzten drei Kapiteln die Teildimensionen **Einstelllungen** und **Überzeugungen** getrennt betrachtet wurden, sollen nun weitere Hypothesen bezüglich möglicher Zusammenhänge von **Einstellungen und Überzeugungen** geprüft werden.

8.2.4 Zusammenhänge der Teildimensionen Einstellungen und Überzeugungen

Wie in Kapitel 3.3.3 beschrieben, beeinflussen Überzeugungen zu hoher Begabung bzw. auch zu Kindern mit hoher Begabung die weitere akademische Entwicklung von Kindern mit hoher Begabung, z.B. durch Förderung und führen bezüglich Nominierungen für Förderprogramme oder Bedürfniserfüllung der Kinder zu Verzerrungen (Acar et al. 2016, Westling Allodi & Rydelius, 2008; Baudson 2010, Heller, Reimann & Senfter, 2005, Missett et al., 2014). Aufgrund dieser Befundlage wurden für die Dimension **Einstellungen und Überzeugungen** folgende Hypothesen formuliert:

HEÜ2	Fehlerhafte **Überzeugungen** in Bezug auf *Charakteristika bei hoher Begabung* sind mit der **Einstellung** von Grundschullehrkräften zu *Förderung bei hoher Begabung* assoziiert.

HEÜ3	**Überzeugungen** zu hoher *Begabung* sind mit der **Einstellung** von Grundschullehrkräften bezüglich der *Förderung bei hoher Begabung* assoziiert.

Die postulierten Assoziationen stehen dabei nicht im Widerspruch zu der in Kapitel 4.4 dargelegten Trennung von Einstellungen und Überzeugungen – denn obwohl sie als verschiedene Konstrukte aufgefasst werden, sind Zusammenhänge dennoch als wahrscheinlich zu betrachten.

Fokussiert wird nun zunächst Hypothese HEÜ2. Dafür wurde im Ergebnisteil eine Korrelationstabelle (Tabelle 59) unter Berücksichtigung der **Überzeugungen** *zu Charakteristika bei hoher Begabung* und der beiden Skalenmittelwerte zur **Einstellung** zur *Förderung bei hoher Begabung* präsentiert. Dabei zeigte sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen den **Einstellungen** zur *Förderung bei hoher Begabung* und den **Überzeugungen** zu *Charakteristika bei hoher* Begabung, lediglich vereinzelt waren Zusammenhänge erkennbar die die Kategorisierungsgrenze von $r=|.01|$ nach Cohen (1988) knapp überschritten. Dies widerspricht der postulierten Hypothese HEÜ2, welche somit für die vorhandenen Daten verworfen werden muss. Es deutet sich dadurch an, dass die Trennung des Konstruktes Einstellungen von dem Konstrukt Überzeugungen für dieses Modell innerhalb der erhobenen Daten so eindeutig ist, dass tatsächlich keine Zusammenhänge erkennbar sind (s.a. Kapitel 8.6).

Die Hypothese HEÜ3 wurde ebenfalls unter Analyse einer Korrelationstabelle (s. Tabelle 60) überprüft. Dabei wurden Zusammenhänge zwischen den beiden aus der latenten Klassenanalyse hervorgegangenen Klassen und den Einstellungen zur Förderung bei hoher Begabung und Beratung überprüft. Es waren keinerlei signifikanten Zusammenhänge zwischen den genannten Variablen zu erkennen. Lediglich im Zusammenhang mit der Einstellung zur Umsetzung der Beratung zeigte sich ein kleiner, kategorisierbarer Korrelationsparameter. Wie bereits für die Hypothese HEÜ2 beschrieben, zeigte sich somit auch hier die notwendige Trennung von Einstellung und Überzeugungen als Konstrukte, auch wenn zumindest kleine, signifikante Zusammenhänge aus der Befundlage heraus erwartbar gewesen wären (vgl. Acar et al., 2016, Westling Allodi & Rydeluis, 2008; Baudson 2010, Heller, Reimann & Senfter, 2005, Missett et al., 2014).

Beide Hypothesen (HEÜ2 und HEÜ3) konnten also nicht bestätigt werden und wurden dementsprechend verworfen. Gleichzeitig ist dies ein Hinweis dafür ist, dass die theoretisch angenommene Trennung von Einstellungen und Überzeugungen berechtigt war, wenn es auch unerwartet war, dass ich keinerlei Zusammenhänge zeigten. In den vorhandenen Daten war also

kein gemeinsamer Anteil[217] von **Einstellungen und Überzeugungen** zu finden. Mögliche datenbezogene Erklärungen ergeben sich einerseits durch die geringe Stichprobengröße, andererseits gibt es auch Hinweise darauf, dass die Skalen zur Erhebung der **Einstellung** zur *Förderung bei hoher Begabung* optimierbar sind (s. Kapitel 8.2.3) und sich in dem was sie erheben wesentlich von denen der Überzeugungen unterscheiden.

Bestätigt werden konnte in diesem Kapitel die Hypothese HEÜ1, welche besagt, dass Grundschullehrkräfte fehlerhaften **Überzeugungen** zu *Charakteristika bei hoher Begabung* unterliegen. Ob diese auch in Zusammenhang mit weiteren Dimensionen innerhalb des Gesamtmodells stehen, wird in Kapitel 8.6 untersucht. Zuvor werden jedoch die Ergebnisse der Dimensionen **Diagnostische Kompetenz** und **Beratungskompetenz** betrachtet.

8.3 Diagnostische Kompetenz

Die Facetten der **Diagnostischen Kompetenz** basierten auf einem bzw. zwei SJT-Items. Die Boxplots der drei Facetten *Problemdefinition, Ursachensuche* und Identifizierung (Abbildungen 85 - 87) wiesen untereinander mehr Ähnlichkeiten auf als im Vergleich zum *Perspektivwechsel*. Der Boxplot der Facette *Perspektivwechsel* (Abbildung 84) war am breitesten gestreut. Gleichzeitig wies die Facette des *Perspektivwechsels* den höchsten Mittelwert (Tabelle 61) auf und konnte somit als die Facette der Diagnostischen Kompetenz identifiziert werden, welche für die Proband*innen die geringsten Kompetenzwerte aufwies: je größer der Abstand vom Mittelwert der Expert*innen, desto geringer die Kompetenzeinschätzung für diese Facette. Am leichtesten fiel den Proband*innen die *Ursachensuche*, während *Problemdefinition* und *Identifizierung* bezüglich ihrer Mittelwerte ähnlich eingeordnet werden können.

Zusammenhänge zwischen den theoretischen und praktischen Vorerfahrungen zu Förderung bei hoher Begabung und Beratung und der **Diagnostischen Kompetenz** konnten nicht erkannt werden. Dies lag möglicherweise daran, dass die Fragestellungen innerhalb der demographischen Daten ihren Fokus auf Erfahrungen mit hoher Begabung bzw. Beratung im Allgemeinen legte und keine expliziten Skalen zu Erfahrungen/Qualifizierung bezüglich der Diagnostischen Kompetenz verwendet wurden. Gleichzeitig wären Zusammenhänge mit der Qualifizierung zur Beratungslehrkraft denkbar gewesen. Dass sich diese nicht zeigten, könnte, wie bereits

[217] Dies war z.B. für die **Diagnostische Kompetenz** und die **Beratungskompetenz** der Fall (s. ausführlich Kapitel 7.5 bzw. 8.5).

weiter oben angemerkt, an der geringen Gruppengröße der Gruppe der Beratungslehrkräfte gelegen haben.

8.4 Beratungskompetenz

Die Facetten zur **Beratungskompetenz** zeigten sich in der vorliegenden Stichprobe als homogen. Sie waren in ihren Mittelwerten eng beieinander (Tabelle 63) und zeigten auch bezüglich der Standardabweichungen und der Grenzwerte eine sehr ähnliche Struktur, was sich ebenfalls in den Boxplots (Abbildungen 88-90) zeigte.

Im Gegensatz zu den Ergebnissen der **Diagnostischen Kompetenz** waren bezüglich der **Beratungskompetenz** Zusammenhänge mit den theoretischen Vorerfahrungen von Lehrkräften in Bezug auf Kinder mit hoher Begabung vorhanden. Sowohl für den Besuch von Fortbildungen als auch das Studium von Fachliteratur, jeweils zur Thematik hoher Begabung, konnte ein Zusammenhang mit einer erhöhten Kompetenz zur *Bewältigung schwieriger Situationen* in den Daten aufgezeigt werden. Da Zusammenhänge in dieser Form im Rahmen der Modellierung des Modells zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung bisher nicht untersucht wurden, kann das Ergebnis nicht direkt auf vorhandene Literatur bezogen werden. Der Zusammenhang mag jedoch einen weiteren Hinweis darauf geben, dass eine vertiefende Beschäftigung mit theoretischen Inhalten zu hoher Begabung auch zu einer Förderung einzelner Kompetenzfacetten der **Beratungskompetenz** beitragen könnte.

8.5 Zusammenhang Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz

Laut Klug et al. (2012) handelt es sich bei **Diagnostischer Kompetenz** (DK) und **Beratungskompetenz** (BK) um verschiedene Konstrukte mit einem gemeinsamen Anteil. Dies sollte sich auch in dieser Studie zeigen, da wie in Kapitel 4.2 ausführlich erläutert, speziell bezogen auf Beratung bei hoher Begabung, beide Konstrukte als eigene Dimensionen in das Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung einfließen. Folgende Hypothese wurde dazu formuliert:

HDBK1	Bei Diagnostischer Kompetenz und **Beratungskompetenz** bezüglich hoher Begabung handelt es sich um trennbare Konstrukte.

Erwartet wurden kleine bis mittlere Korrelationsparameter, sowohl für die Mittelwerte der Gesamtskalen als auch für Mittelwerte der einzelnen Variablen, aus denen die latenten Konstrukte DK und BK hervorgehen. Diese zeigen den bei Klug et al. (2012) postulierten gemeinsamen Anteil, während jedoch die beiden Konstrukte keine großen Korrelationskoeffizienten aufweisen sollten, die wiederum auf nicht trennbare Anteile zurückzuführen wären.

Zur Überprüfung dieser Hypothese wurden die errechneten Korrelationen (s. Tabelle 65, Kapitel 7.5) analysiert. Es zeigte sich, dass die einzelnen Variablen fast durchgängig signifikant korrelierten, die Korrelationskoeffizienten jedoch maximal *r*=.38 erreichten. Auch der Korrelationskoeffizient von *r*=.43 für die beiden Gesamtskalen DK und BK bleibt im von Cohen (1988) beschriebenen mittleren Bereich. Somit kann die Hypothese HDBK1 innerhalb der erhobenen Daten als empirisch belegt betrachtet werden.

Dies bestätigt gleichzeitig die im Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung theoretisch begründete Trennung der beiden Konstrukte **Diagnostische Kompetenz** und **Beratungskompetenz** als unterschiedliche Dimensionen, auch auf empirischer Ebene. Es konnte gezeigt werden, dass für die Beratung bei hoher Begabung eine Trennung der beiden Konstrukte nicht nur, wie theoretisch begründet, inhaltlich relevant, sondern auch strukturell, empirisch nachweisbar war. Offen bleibt, inwiefern dies auch auf andere situationsspezifische, schulische Beratungen zutreffen mag. Weitere Ausführungen dazu finden sich im folgenden Kapitel, in dem zunächst die Überprüfung der Haupthypothese H1 fokussiert wird. Das postulierte Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung wurde hinsichtlich seiner Passung einer SEM-Analyse unterzogen. Im Anschluss daran wurde den bisher nicht berücksichtigen Hypothesen (HWEÜ1, HWEÜ2, HWDK1, HÜEDK1, HWDBK1, HEÜBK1), welche verschiedene Dimensionen innerhalb des Modells in den Blick nahmen, nachgegangen.

8.6 Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung

In diesem Kapitel soll zunächst die zentrale Hypothese überprüft werden. Diese lautete:

> Es wird erwartet, dass sich die theoretisch[218] postulierte 4-dimensionale Struktur der Beratungskompetenz von Lehrkräften bei Grundschüler*innen mit hoher Begabung mit den

[218] s. ausführlich Kapitel 4.

Dimensionen **Wissen**, **Einstellungen und Überzeugungen, Diagnostische Kompetenz** und **Beratungskompetenz** und ihrer jeweils zugehörigen Kompetenzfacetten bei einer Strukturgleichungsmodellierung innerhalb der erhobenen Daten empirisch bestätigt.

Im Anschluss daran werden die noch ausstehenden Hypothesen (HWEÜ1, HWEÜ2, HWDK1, HÜEDK1, HWDBK1, HEÜBK1), die sich auf verschiedene Bereiche des Gesamtmodells beziehen, überprüft, bevor dann abschließend Zusammenhänge diskutiert werden, die sich im Modell zeigten und nicht im Zusammenhang mit formulierten Hypothesen stehen.

8.6.1 Prüfung zentrale Hypothese Modell

Zur Überprüfung von Hypothesen, die sich auf postulierte Modelle beziehen, werden häufig Strukturgleichungsmodellierungen (SEM) durchgeführt. Diese Berechnungen wurden, unter Berücksichtigung der dafür notwendigen Voraussetzungen und unter Verwendung eines WLMSV-Schätzers für dieses Modell, durchgeführt (s. Kapitel 6.6.1). Im Kapitel zu den Ergebnissen der Studie wurde das berechnete Modell ausführlich dargestellt und beschrieben (Kapitel 7.6).

Für die Fit-Indizes konnte dabei Folgendes festgehalten werden: der RMSEA-Wert mitsamt den nach MacCallum et al. (1996) ebenfalls zu betrachtenden Intervallgrenzen und der SRMR-Wert entsprachen den Vorgaben für gute Fit-Indizes. Auch konnte keine unerwünschte Abweichung der geschätzten Kovarianzen von den empirisch beobachteten Kovarianzen (sichtbar durch $p<.05$) beobachtet werden. Allerdings wies der *CFI* mit .90 einen unzufriedenstellenden Wert auf. Insgesamt war der Modellfit des postulierten Modells also nicht durchgängig zufriedenstellend. Dabei erwiesen sich bei genauerer Betrachtung lediglich (1) der *Perspektivwechsel* innerhalb der Dimension **Diagnostische Kompetenz** (Ladung marginal negativ und nicht signifikant) und (2) die Zusammenfassung der **Überzeugungen** zu *Begabung* und zu den *Charakteristika bei hoher Begabung* (Ladungen zu gering/marginal negativ und nicht signifikant) als problematisch, während die weiteren Variablen weitgehend akzeptable bis gute standardisierte Faktorladungen aufwiesen[219]. Ersteres zeichnete sich bereits sowohl in Bezug auf die Reliabilitätskoeffizienten (s. Kapitel 6.3.3) als auch innerhalb der berichteten Messmodelle (s. Kapitel 6.6.3.3) ab. Dabei war erkennbar, dass sich der *Perspektivwechsel* in den erhobenen

[219] Im Besonderen im Vergleich mit den Ladungswerten des Modells zur Beratungskompetenz von Gerich und Kolleg*innen (2015) (s. Kapitel 2.3.4) ist erkennbar, dass sie vergleichbaren Studien entsprechen bzw. diese teilweise übertreffen.

Daten nicht, wie bei Gerich und Kolleg*innen (2015), als Teil der Diagnostischen Kompetenz betrachten ließ. Dies kann verschiedene Gründe haben, die sich einerseits im allgemeinen Modell zur Beratungskompetenz verorten lassen, andererseits in Bezug zur spezifischen Situation bei hoher Beratung stehen könnten. Da an dieser Stelle nicht endgültig geklärt werden kann, in welchem Zusammenhang sich die Gründe für das präsentierte Ergebnis verorten lassen, werden beide Möglichkeiten im Folgenden diskutiert.

Für die Verortung möglicher Gründe im Bereich der allgemeinen Beratungskompetenz spricht, dass der Perspektivwechsel im ebenfalls empirisch überprüften fünfdimensionalen Modell von Bruder und Kolleg*innen (2010) nicht zur Diagnostischen Kompetenz zugeordnet war, sondern in einer eigenen Dimension (Kooperation und Perspektivwechsel) aufgeführt wurde (Gerich et al., 2015). Das ebenfalls empirische überprüfte Modell von Swank et al. (2012) beinhaltet den Perspektivwechsel nicht explizit als Facette oder Dimension. Die Dimensionsbeschreibungen geben jedoch Hinweise darauf, dass dem Perspektivwechsel ähnliche Aufgaben eher dem Faktor 5: *Professional Dispositions* (z. B. Self-Awarness, Ethics, Feedback) zugeordnet wurden, während Diagnostische Fähigkeiten eher dem Faktor 4: *Assessment and Application* (z. B. Appraisal, Referral) zuzuordnen sind (s. Kapitel 2.3.4). Auch die in Kapitel 2.3.3 dargestellten allgemeinen Beschreibungen der Beratungskompetenz, wenn sie auch nicht modelliert und somit empirisch überprüft wurden, geben ebenfalls Hinweise, auf eine exponiertere Stellung von Fähigkeiten, die dem Perspektivwechsel ähnlich sind. Sowohl Hackney und Cormier (1998), McLaughlin (1999) als auch Schwarzer und Buchwald (2006) beschreiben u.a. Beziehungsaufbau bzw. die Fähigkeit ein Klima des Vertrauens zu schaffen als wesentliche Elemente von Beratungskompetenz. Schlee (2021) führt zudem aus, dass die Fähigkeit zu einem Perspektivwechsel notwendig ist, um Haltungen, Einstellungen und Perspektiven von Menschen beeinflussen zu können, was dem Perspektivwechsel eine zentrale und wichtige Funktion innerhalb des Beratungsprozesses zuschreibt. Resümierend ergeben sich somit Hinweise aus der Literatur, dass der Perspektivwechsel auch im Rahmen allgemeinerer Beratungskompetenz unter Umständen nicht den Diagnostischen Kompetenzen unter- bzw. zuzuordnen ist, sondern möglicherweise einer Gleichgestellung oder anderen Zuordnungen bedarf. Gleichzeitig sprechen die Ergebnisse von Gerich und Kolleg*innen (2015) dem entgegen.

Deshalb könnte die Begründung für die vorliegenden Ergebnisse auch innerhalb der spezifischen Beratungssituation bei hoher Begabung liegen. Perspektivwechsel steht für die Fähigkeit der/des Beratenden, sich in die Ratsuchenden hineinzuversetzen, um die Situation aus

einem anderen Blickwinkel, nämlich dem der Ratsuchenden, zu betrachten. Möglicherweise gestaltet sich dies im Bereich der Beratung bei hoher Begabung als spezifischen Beratungsanlass mit weniger alltäglichen Anforderungen (z. B. dem Umgang mit Unterforderung, Förderung spezifischer Talente, …) differenziert zum Umgang mit allgemeineren Fragen der Lernentwicklung oder Lernschwierigkeiten (ebd.). Es mag Grundschullehrkräften auch schwerer fallen, sich in die Eltern eines Kindes mit hoher Begabung hineinzuversetzen, wenn sie, wie in dieser Studie aufgezeigt werden konnte, fehlerhaften **Überzeugungen** deren Kindern gegenüber unterliegen und sich dadurch in ihrer Tätigkeit als Beratende, die eines anderen Rollenbildes bedarf (s. Kapitel 2.2.2 / 2.2.3), beeinflussen lassen. Dies deutet möglicherweise auf eine bedeutsamere Stellung des *Perspektivwechsels* innerhalb des Modells zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung hin. In einer ersten veränderten Modellierung aus dem Grundmodell heraus wurde dies bereits umgesetzt, indem der *Perspektivwechsel* als eigene Dimension modelliert wurde. Bevor die entsprechenden Ergebnisse diskutiert werden, wird noch auf die Problematik bezüglich der beiden Kompetenzfacetten zur Überzeugung eingegangen.

Eine Abgrenzung von Einstellungen und Überzeugungen wurde bereits vor der Modellierung vorgenommen und in Kapitel 4.4 auch über die verwendeten Definitionen/Beschreibungen begründet. In der SEM-Analyse zeigte sich nun, dass für die vorliegenden Daten auch die beiden als **Überzeugungen** beschriebenen Kompetenzfacetten *Begabung* und *Charakteristika bei hoher Begabung* offenbar keinen Zusammenhang aufweisen und sich nicht auf einen gemeinsamen Faktor abbilden lassen. Dies mag sowohl inhaltliche als auch empirisch bedingte Gründe haben. Inhaltlich bezieht sich die Facette *Charakteristika bei hoher Begabung* auf möglicherweise vorhandene, fehlerhafte Überzeugungen, die empirisch widerlegbar sind (s. Kapitel 6.3.2.2; Baudson & Preckel, 2013;2016; Neihart et al., 2016; Rost, 1993, 2000 2009). Somit kann klar differenziert werden zwischen Überzeugungen und empirischer Evidenz, was dann wiederum die Fehlerhaftigkeit der Überzeugungen impliziert (ebd.). Für die Facette *Begabung* ist dies nicht der Fall. Hier werden bei den Proband*innen Überzeugungen zu ihrem Verständnis von Begabung erhoben, die jedoch nicht über empirische Studien widerlegbar sind (s. Kapitel 6.3.2.1; Kiso, 2020; Preckel & Vock, 2021), sondern lediglich in einen wissenschaftlichen Diskussionskontext eingebettet werden können. Dieser wesentliche inhaltliche Unterschied machte wiederum die Verschiedenheit der verwendeten Instrumente notwendig, auch wenn sich diese augenscheinlich in ihrer Form glichen. Während sich für das Semantische

Differenzial (SD), mit welchem die Charakteristika erhoben wurden, Mittelwerte für jedes Charakteristika und anschließend auch die latente Variable der **Überzeugungen** für *Charakteristika bei hoher Begabung* abbilden ließen, war dies bei dem bipolaren Fragebogen zu den **Überzeugungen** zu hoher *Begabung* nicht möglich. Es handelte sich dabei um eine Single-Item Konstruktion aus acht einzelnen Items, von denen jedes eine eigene Dimension repräsentierte. Um diese Angaben der Befragten in das Modell zu integrieren, wurde eine latente Klassenanalyse gewählt (s. Kapitel 6.5.4). Resümierend kann festgehalten werden, dass sich die beiden Kompetenzfacetten, trotz ihrer berechtigten Zugehörigkeit zur Teildimension **Überzeugungen**, sowohl in ihrer inhaltlichen als auch ihrer empirischen Ausrichtung unterschieden. Dies spricht dafür diese getrennt im Modell abzubilden.

Die zentrale Hypothese konnte somit nicht vollständig bestätigt werden, denn die vorgegebene Struktur zeigte sich über nur teilweise zufriedenstellende Fit-Indizes und nur in weiten Teilen signifikanten standardisierten Faktorladungen lediglich als weitgehend, nicht aber als vollständig in der postulierten Art und Weise gegeben. Die bisherigen Ausführungen geben jedoch Hinweise darauf, dass minimale Veränderungen auf Basis der postulierten Struktur zu einem passenden Modell führen könnten.

Wie bereits im Ergebnisteil in Kapitel 7.6.2 dargestellt, wurden diese nun empirisch als auch inhaltlich begründeten Veränderungen im Modell vorgenommen und die erwarteten Verbesserungen in den Fit-Indizes konnten erreicht werden. Diese waren für alle zu vergleichenden Kennwerte im guten bis sehr guten Bereich, die standardisierten Faktorladungen waren durchgängig signifikant und weitestgehend in einem akzeptablen bis guten Bereich (Abbildung 92-94). Dies zeigte, dass ein spezifisches Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung innerhalb der erhobenen Daten und unter Berücksichtigung von *Perspektivwechsel* als eigener Dimension existiert. Es sollte jedoch in weiteren Modellierungen und Studien überprüft werden, inwiefern dieses Ergebnis, unter Verwendung idealerweise optimierter Instrumente und mit größerer Stichprobe, repliziert werden kann.

Bei näherer Betrachtung des angepassten Modells zur Beratungskompetenz bei hoher Begabung konnte festgestellt werden, dass sich nicht zwischen allen Modelldimensionen zumindest Korrelationen mit kleinem Korrelationsparameter ($r>|.10|$[220]) zeigten (s. Abbildung 93: Kapitel 7.6.2). Für einige Dimensionen ergaben sich jedoch kleine Korrelationsparameter, die

[220] Gemäß der Einteilung von Cohen (1988) kann ab $r>|.01|$ von kleinen Korrelationen gesprochen werden.

grundsätzlich einen vorhandenen Zusammenhang zwischen den postulierten Dimensionen aufzeigten, auch wenn sie nicht durchgängig das vorgegebene Signifikanzniveau von $p<.05$[221] erreichten (s. Abbildung 94: Kapitel 7.6.2).

Auf Basis der vorhandenen Befundlage für die verschiedenen Dimensionen wurden für einzelne Dimensionen im Modell Zusammenhänge postuliert. Die Prüfung der diesbezüglich formulierten Hypothesen soll nun im folgenden Abschnitt auf Basis des leicht veränderten Modells erfolgen. Dabei werden zunächst die Gesamtzusammenhänge im Modell in den Blick genommen, während anschließend auf Basis der Variablen errechnete Korrelationstabellen analysiert werden.

8.6.2 Prüfung Nebenhypothesen: Zusammenhänge im Modell

Im Modell ist ein signifikanter, kleiner negativer Zusammenhang zwischen der Dimension **Wissen** und den **Überzeugungen** zu *Charakteristika bei hoher Begabung* erkennbar. Dieser Zusammenhang wurde, bezogen auf die drei Kompetenzfacetten zur Thematik hohe Begabung, in folgender Hypothese postuliert:

HWEÜ1	**Wissen** über (1) hohe *Begabung*, (2) *Charakteristika bei hoher Begabung* und (3) *Förderung bei hoher Begabung* stehen in einem negativen Zusammenhang mit fehlerhaften **Überzeugungen** bezüglich *Charakteristika bei hoher Begabung*.

Bei einem Blick auf die Korrelationen zwischen den einzelnen Kompetenzfacetten (s. Tabelle 40, Kapitel 7.6.3) ist erkennbar, dass sich die Gesamtkorrelation im Modell (r=-.29) von Seiten der Dimension **Wissen** tatsächlich ausschließlich auf die beiden Kompetenzfacetten *Begabung* und *Förderung bei hoher Begabung* zurückführen lassen. Das **Wissen** zu *Förderung bei hoher Begabung* stand dabei in negativem Zusammenhang mit fehlerhaften **Überzeugungen** zur Motivation und der Prosozialität, während das **Wissen** über hohe *Begabung* negativ mit fehlerhaften **Überzeugungen** zur Unangepasstheit assoziiert war. Die Hypothese HEWÜ1 konnte somit bestätigt werden. Da Wissen und Überzeugungen einander nahe liegende Konstrukte und eng verbunden sind (Pajares, 1992), bleibt unklar, welche Kausalität dem aufgezeigten

[221] Laut Döring und Bortz (2016a) kommt ein nicht signifikanter Effekt u. U. auch dadurch zustande, dass die Studie auf einem zu geringen Stichprobenumfang basiert, was für diese Studie angenommen werden kann. Zudem zeige lediglich eine Effektgröße von Null, dass ein Effekt nicht vorhanden sei.

Zusammenhang zugrunde liegt. Es ist einerseits denkbar, dass z.B. fehlendes Wissen über hohe Begabung zu einer Erhöhung der fehlerhaften Überzeugungen bezüglich Unangepasstheit führt[222], andererseits auch nicht auszuschließen, dass fehlerhafte Überzeugungen im Bereich Motivation und Prosozialität zu Misskonzepten bezüglich des Wissens führen, wenn die Überzeugungen als Wissen angenommen werden[223]. Dies sollte Gegenstand weiterführender Studien sein.

Während Heyder et al. (2018) in ihrer Studie zeigen konnten, dass ein negativer Zusammenhang zwischen dem in ihrem Wissenstest erhobenen Wissen zur Thematik hoher Begabung und der Einstellung zur Förderung bei hoher Begabung besteht, konnte dies, auf Grundlage der erhobenen Daten, in dieser Studie nicht bestätigt werden. Die Hypothese HWEÜ2 konnte somit wider Erwarten nicht bestätigt werden.

HWEÜ2	**Wissen** über (1) hohe *Begabung*, (2) *Charakteristika bei hoher Begabung* und (3) *Förderung bei hoher Begabung* stehen in einem negativen Zusammenhang mit **Einstellungen** zur *Förderung bei hoher Begabung*

Wie im Ergebnisteil erkennbar (Tabelle 42), konnten weder innerhalb des Gesamtmodells noch unter Berücksichtigung der beteiligten Variablen entsprechende Zusammenhänge aufgezeigt werden die das Signifikanzniveau von $p<.05$ unterschritten. Eine Begründung dafür lässt sich möglicherweise auf inhaltlicher Ebene der Skalen zur Einstellung zur Förderung bei hoher Begabung finden. Vor allem in der Skala zur Betrachtung der Umsetzung der Förderung wird stärker der Aufwand der Umsetzung in den Blick genommen, welcher wiederum möglicherweise unabhängig vom **Wissen** über hohe *Begabung* und der notwendigen Förderung zu sehen ist. Beide Skalen zur Erhebung der **Einstellung** bei hoher Begabung wurden bereits an anderer Stelle (Kapitel 8.2.3) ebenfalls einer kritischen Betrachtung unterzogen und sollten optimiert werden.

Ein weiterer für das Gesamtmodell erwarteter Zusammenhang wurde in der Hypothese HWDK1 folgendermaßen postuliert:

[222] Geake und Gross (2008) konnten zeigen, dass mangelndes Wissen über fehlerhaften Überzeugungen führte, bzw. dass hinzugewonnenes Wissen diese reduziert.
[223] Nach Merk (2020) handelt es sich bei Überzeugungen um Konstrukte, die für wahr gehalten werden und er bezeichnet Wissen als Konsequenz aus dieser Beschreibung als Spezialform von Überzeugungen.

HWDK1	**Wissen** über (1) hohe *Begabung* und (2) *Charakteristika bei hoher Begabung* stehen in positivem Zusammenhang mit **Diagnostischer Kompetenz** bei hoher Begabung.

Dieser Zusammenhang zeigte sich zwischen den Dimensionen **Wissen** und **Diagnostischer Kompetenz** im leicht angepassten Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung nicht. Werden jedoch die einzelnen Variablen der beteiligten Faktoren betrachtet (inklusive des ursprünglich der DK zugeordneten *Perspektivwechsels*), so ist innerhalb der erhobenen Daten ein signifikanter Zusammenhang erkennbar: es zeigte sich, dass der *Perspektivwechsel* in einem kleinen, positiven Zusammenhang (r=.194) mit dem **Wissen** über *Begabung* steht. Da die Werte für den *Perspektivwechsel* jedoch als Differenz zu den Expert*innenurteilen zu interpretieren sind, bedeutet dies, dass hier ein negativer Zusammenhang zwischen dem **Wissen** über *Begabung* und der Kompetenz im *Perspektivwechsel* abgebildet wird. Da dies der einzige signifikante Zusammenhang innerhalb der beiden Dimensionen war, spricht dies erneut für die bereits diskutierte besondere Stellung des *Perspektivwechsels* außerhalb der **Diagnostischen Kompetenz**. Es gibt zudem weitere Hinweise auf die weiter oben entworfene Vermutung, dass der Perspektivwechsel schwerer fällt im Zusammenhang mit der Beratung bei hoher Begabung, da er hier negativ mit dem vorhandenen Wissen zur Begabung korreliert. Diese kleine Korrelation zeigte sich, wenn auch nicht signifikant (r=.15), im Gesamtmodell (s. Abbildung 94) als Korrelation zwischen den Dimensionen **Wissen** und dem *Perspektivwechsel*. Es besteht die Annahme, dass dieser Zusammenhang innerhalb einer größeren Stichprobe deutlicher hervortreten könnte[224].

Keinerlei signifikanten Zusammenhänge zeigten sich sowohl auf Ebene des Gesamtmodells als auch auf Ebene der Variablen in Bezug auf die Hypothese HÜEDK1:

HÜEDK1	Fehlerhafte **Überzeugungen** über *Charakteristika bei hoher Begabung* stehen in negativem Zusammenhang mit **Diagnostischer Kompetenz** bei hoher Begabung.

Somit scheinen die fehlerhaften **Überzeugungen** innerhalb des Modells zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung in keinem Zusammenhang mit der

[224] Laut Döring und Bortz (2016a) kommt ein nicht signifikanter Effekt u. U. auch dadurch zustande, dass die Studie auf einem zu geringen Stichprobenumfang basiert, was für diese Studie angenommen werden kann.

Diagnostischen Kompetenz zu stehen. Die Hypothese wurde aufgrund der Befundlage formuliert, die sich explizit auf die Identifizierung von Kindern mit hoher Begabung bezieht (Acar et al., 2016; Baudson, 2010; Heller, Reimann & Senfter, 2005). Möglicherweise zeigten sich diese Zusammenhänge im postulierten Gesamtmodell nicht, da die **Diagnostische Kompetenz** breiter gefasst wurde und neben der *Identifizierung* von Kindern mit hoher Begabung auch noch allgemeinere Kompetenzbereiche, wie die *Problemdefinition* und die *Ursachensuche*, in den Blick genommen wurde. Unklar bleibt, warum sich selbst unter Betrachtung der einzelnen Variablen auch keine Zusammenhänge zwischen dem Kompetenzbereich der *Identifizierung* von Kindern mit hoher Begabung und den fehlerhaften **Überzeugungen** zeigten.

Über Zusammenhänge zwischen den gesamten Dimensionen hinaus wurden auch erwartbare Zusammenhänge zwischen Teilfacetten und Dimensionen bzw. Teilfacetten als Hypothesen formuliert. Die folgende Hypothese bezieht sich auf die Kompetenzfacette *Beratung* der Dimension **Wissen** und postuliert einen Zusammenhang zu den Dimensionen **Beratungskompetenz** und **Diagnostische Kompetenz**.

HWDBK1	**Wissen** über *Beratung* steht in positivem Zusammenhang mit **Beratungskompetenz** und **Diagnostischer Kompetenz**

Für die Überprüfung dieser Hypothese war es wichtig, die Werte im Zusammenhang mit der **Beratungskompetenz** und der Diagnostischen Kompetenz in die entsprechende Richtung zu interpretieren. So stehen niedrige Werte in beiden Dimensionen und allen entsprechenden Variablen für eine hohe Kompetenz, da sie weniger Abstand zu den befragten Expert*innen aufweisen. Zur Überprüfung der Hypothese HWDBK1 wurden die Korrelationstabellen aus den erhobenen Daten mit den Ergebnissen zur Kompetenzfacette Beratung und den einzelnen Variablen der Bereiche BK und DK, bzw. auch der Gesamtfaktoren, analysiert. Für die **Beratungskompetenz** zeigten sich keine signifikanten Zusammenhänge, auch wenn für den Gesamtfaktor und die Facette *Kommunikation* kleine Zusammenhänge vorlagen (r=-.16). Erkennbar war, dass die Korrelationsparameter alle negativ waren und sich ein kleiner Zusammenhang zwischen der *Kommunikation* und dem **Wissen** über *Beratung* in den Daten zeigte. Dies deutet an, dass das vorhandene Wissen zur Beratung der befragten Grundschullehrkräfte zumindest in einem positiven Zusammenhang mit der Facette *Kommunikation* stehen könnte, auch wenn es inferenzstatistisch nicht belegt ist. Unterstützt wird diese Vermutung durch die Befundlage, die ähnliche Zusammenhänge für die Beratungskompetenz aufzeigte (Hertel, 2009; Bruder et

al., 2010). Für die **Diagnostische Kompetenz** zeigte sich ein ähnliches Bild. Die Kompetenzfacette der *Problemdefinition* wies einen kleinen negativen Zusammenhang mit dem Beratungswissen auf, was ebenfalls die Befundlage unterstreicht.

Die letzte noch offene Hypothese bezieht sich auf die Einstellung zur Beratung und deren Zusammenhang mit der **Beratungskompetenz**.

HEÜBK1	Einstellung zur Beratung steht in einem positiven Zusammenhang mit **Beratungskompetenz**

Wider Erwarten zeigten sich auch hier keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den beiden Bereichen und die Korrelationsparameter waren bis auf einen (r=-.117) auch unter der Grenze von r=|.10|, ab der sie nach Cohen (1988) zumindest als kleine Korrelationen wahrgenommen werden können. Erneut bleibt offen, warum sich die Befundlage nach Hertel (2009) und Bruder et al. (2010) für die erhobenen Daten nicht zeigte. Im folgenden Kapitel, welches sich mit Zusammenhängen im Rahmen der alternativen Modellierung beschäftigt, wird jedoch beschrieben, dass sich unerwarteterweise ein positiver Zusammenhang zwischen den **Einstellungen** und der **Diagnostischen Kompetenz** im Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung darstellte.

8.6.3 Ergänzende Zusammenhänge im Rahmen der alternativen Modellierung

In diesem Kapitel erfolgt die Beschreibung weiterer Zusammenhänge im alternativen Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung, die nicht im Rahmen der Hypothesen formuliert wurden, sich jedoch im Rahmen der Modellierung ebenfalls zeigten. Dabei wird zunächst auf die signifikanten Zusammenhänge eingegangen, bevor ein kurzer Abschnitt Zusammenhänge in den Blick nimmt, die das Signifikanzniveau von p<.05 nicht erreicht haben, jedoch weiterführende Hinweise geben können.

Im Modell der Abbildung 94 sind die signifikanten Zusammenhänge innerhalb der Modelldimensionen sichtbar. Dabei wurde der Zusammenhang zwischen **Wissen** und der **Überzeugungen** zu *Charakteristika bei hoher Begabung* bereits im vorausgehenden Kapitel betrachtet, ebenso wie der Zusammenhang zwischen den Dimensionen **Diagnostische Kompetenz** und der **Beratungskompetenz** (Kapitel 8.5). Noch nicht diskutiert wurde jedoch der kleine positive Zusammenhang zwischen dem *Perspektivwechsel* und der **Beratungskompetenz**, welcher sich durch die Modifizierung des Modells zeigte. Dieser Zusammenhang beschreibt die Assoziation

einer höheren Kompetenz im *Perspektivwechsel* mit einer höheren **Beratungskompetenz**. Auch an dieser Stelle ist keine Kausalität aus den Ergebnissen abzuleiten. Wie bereits in Kapitel 8.6.1 dargestellt, könnte der in den Daten festgestellte Zusammenhang von **Beratungskompetenz** und *Perspektivwechsel* als Hinweis darauf verstanden werden, dass der Perspektivwechsel eher, wie im vierdimensionalen Modell von Bruder et al. (2011) postuliert, der Beratungskompetenz zuzuordnen ist, als der Diagnostischen Kompetenz. Gleichzeitig ist es bei einem Zusammenhang mit einem Korrelationsparameter von r=.32 möglich, von zwei getrennten Konstrukten (Beratungskompetenz und Fähigkeit zum Perspektivwechsel) mit einem gemeinsamen Anteil auszugehen, wie dies auch Klug et al. (2012) bezogen auf Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz, beschreiben. Dies würde die Annahme bekräftigen, dass der *Perspektivwechsel* im Rahmen des Modells zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung eine eigenständige Dimension darstellt.

Als letzter der signifikanten Zusammenhänge wird der Zusammenhang zwischen den **Überzeugungen** zur *Begabung* und der **Beratungskompetenz** diskutiert. Die kleine positive Korrelation beschreibt den Zusammenhang zwischen der Tendenz, der niedrigeren der beiden Klassen von **Überzeugungen** zu *Begabung* (Klasse 1) anzugehören mit einer höheren **Beratungskompetenz** (da niedrigere Zahlenwerte) oder auch zwischen der höheren Wahrscheinlichkeit der höheren Klasse (Klasse 2) anzugehören bei niedriger **Beratungskompetenz** (da höherer Zahlenwert). Konkret bedeutete dies, dass eine höhere Wahrscheinlichkeit zu der Klasse zu gehören, welche Begabung als (1) mehrdimensional, (2) dynamisch, (3) eher umweltbezogen bzw. sowohl umweltbezogen als auch genetisch, (4) sowohl als Potenzial als auch als Leistung und (5) eher domänenspezifisch wahrnimmt, mit einer höher einzuschätzenden **Beratungskompetenz** assoziiert war. Dies ist von besonderem Interesse, da dies innerhalb dieses Datensatzes die größere der beiden Gruppen ist und diese Überzeugungen auch eher dem aktuellen wissenschaftlichen Diskurs entsprechen. Aktuellen Programmen zu Fördermaßnahmen wie z. B. dem TAD-Framework von Preckel et al. (2020) liegen Beschreibungen von Begabung zugrunde, die dieser Auffassung im Wesentlichen entsprechen. Dies lässt die Interpretation zu, dass diese Überzeugungen hinsichtlich des Begabungsverständnisse in einem förderlichen Zusammenhang mit einer gelingenden Beratung bei hoher Begabung stehen, wobei auch hier keine Kausalannahmen getroffen wurden bzw. abgeleitet werden konnten. Diese sollten jedoch aufgrund der gefundenen Hinweise Gegenstand weiterführender Untersuchungen sein. Erwähnenswert ist, dass sich dieser Zusammenhang, wenn auch nicht innerhalb des

vorgegebenen Signifikanzniveaus, mit einem Korrelationsparameter von *r*=.10 auch für die **Überzeugungen** zu *Begabung* und die **Diagnostische Kompetenz** ergeben. Die abgeleiteten Hinweise könnten also auch, unter Berücksichtigung der nicht vorhandenen inferenzstatistischen Relevanz, andeutungsweise für diesen Zusammenhang gelten.

Ebenfalls nicht signifikant, jedoch als kleiner, negativer Korrelationsparameter im Modell vorhanden, zeigte sich ein Zusammenhang zwischen den **Einstellungen** und der **Diagnostischen Kompetenz**. Auf Grund der Inversität der Werte für die **Diagnostische Kompetenz** weist dieser Zusammenhang inhaltlich auf die Verbindung einer positiven Einstellung zur Beratung und zur Förderung bei hoher Begabung und einer höheren Diagnostischen Kompetenz hin. Für diese sehr spezifischen Zusammenhänge liegen bisher keine Befunde vor. Jedoch konnten Klug et al. (2012) aus ihren Untersuchungen zum Zusammenhang von Diagnostischer Kompetenz und Beratungskompetenz schlussfolgern, dass eine positive Einstellung zu einer der beiden Kompetenzen (hier: *Beratung*) sich auf die jeweils andere Kompetenz (hier: **Diagnostische Kompetenz**) übertragen lässt und so möglicherweise deren Entwicklung bedingt. Es besteht zudem die allgemeine Annahme, dass für den Diagnoseprozess relevante, kognitive Prozesse in Abhängigkeit stehen zu persönlichen Faktoren wie u.a. Einstellungen (Blömeke et al., 2017; Leuders et al., 2020; Philipp & Gobeli-Egloff, 2022). Dies könnte dem beschriebenen Zusammenhang zugrunde liegen, bedarf aber weiterer, vertiefender Untersuchungen wie z.B. einer Replikation dieses Ergebnisses innerhalb einer größeren Stichprobe.

8.7 Zusammenfassende Diskussion

In diesem Kapitel erfolgt ein zusammenfassender Überblick zur durchgeführten Studie. Zudem wird auf die Limitationen derselben und die Implikationen für die Praxis, die aus der Studie folgen, eingegangen.

8.7.1 Überblick

Ziel der Studie war es, ein aus Theorie und Empirie entwickeltes Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung empirisch zu validieren. Dafür wurden teilweise neue Instrumente entwickelt, teilweise bereits eingesetzte Instrumente adaptiert bzw. weiterentwickelt (Übersicht: Tabelle 2 in Kapitel 6.1).

Die Tests zum **Wissen** über *Begabung, Charakteristika bei hoher Begabung, Förderung bei hoher Begabung* und *Beratung* mit ihren drei Antwortkategorien wurden im Rahmen mehrerer Pilotstudien überarbeitet und zur Überprüfung der zentralen Hypothese im Rahmen einer IRT-Modellierung, unter Verwendung eines nominalen Modells (Bock, 1972), aufbereitet. Sie wiesen dabei zufriedenstellende bis sehr gute Reliabilitätskoeffizienten auf, wobei bei dem Wissenstest zur *Förderung bei hoher Begabung* und zur *Beratung* je ein Item entfernt wurde. Die Konstruktvalidität der Wissenstests wurde durch einen Vergleich der Persönlichkeitsparameter der Stichprobe der Grundschullehrkräfte mit der Stichprobe der Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden externer Beratungsstellen überprüft und konnte über die erwartungskonformen Unterschiede der beiden Gruppen bestätigt werden.

Die Fragebögen zur Erfassung der Einstellungen zur *Förderung bei hoher Begabung* und zur *Beratung* wurden ebenfalls im Rahmen mehrerer Pilotstudien entwickelt bzw. überarbeitet. Dabei zeigten sich größere Schwankungen in den Ergebnissen der einzelnen Stichproben der Pilotierung bzw. auch der Stichprobe der Grundschullehrkräfte im Vergleich identischer Skalen. Dies wies darauf hin, dass diese Fragebögen noch einmal grundlegend überarbeitet werden sollten, möglicherweise auch in ihrer inhaltlichen Ausrichtung (s. a. Kapitel 8.2.3). Entsprechend wurden für beide Skalen noch Veränderungen durch Entnahme von Items vorgenommen. Gleichzeitig zeigten sich anschließend für alle Skalen, insbesondere jedoch auch die Skalen zur Einstellung zur *Beratung*, ausreichende bis sehr gute Reliabilitätskoeffizienten und auch bezüglich der Validitätsprüfung konnte gezeigt werden, dass, im Fall der Einstellung zur Förderung bei hoher Begabung, die beiden untersuchten Gruppen erwartungskonforme Unterschiede aufwiesen und, im Falle der Einstellung zur Beratung die Itemkennwerte, im Wesentlichen denen der Studie von Hertel und Bruder (2017) entsprachen, der sie entnommen waren.

Auf Grund der vorliegenden Struktur des Instrumentes zur Erhebung der **Überzeugungen** zu hoher *Begabung* (Single-Item-Skalen) war es nicht möglich, die Reliabilität des verwendeten und selbst entwickelten Instrumentes mit Hilfe von McDonalds Omega zu erfassen. Jedoch gelang es über die Beschreibung und Interpretation der deskriptiven Ergebnisse der Facette *Begabung* und die Gruppenvergleiche im Rahmen der Überprüfung der Konstruktvalidität aufzuzeigen, dass sich das verwendete Instrument zur Operationalisierung der **Überzeugungen** zu hoher *Begabung* eignete. Auch konnten durch die Single-Item-Skalen im Rahmen einer latenten Klassenanalyse zwei Gruppen identifiziert werden, welche es ermöglichen, die

befragten Lehrkräften bestimmten Strömungen zuzuordnen, die in ähnlicher Form auch innerhalb der Literatur zu finden sind. Der größeren der beiden Gruppe werden probabilistisch eher Personen zugeordnet, die Begabung als mehrdimensional, veränderbar und tendenziell eher umweltbezogen betrachten, während die der zweiten Gruppe zugeordneten Personen Begabung tendenziell als eher eindimensional, eher stabil und eher genetisch betrachten (s. ausführlich Kapitel 6.5.4).

Das semantische Differenzial, welches zur Operationalisierung der **Überzeugungen** zu *Charakteristika bei hoher Begabung* entwickelt wurde, wies bezüglich der fehlerhaften **Überzeugungen** zu Motivation, Prosozialität und Unangepasstheit zufriedenstellende bis sehr gute Reliabilitätskoeffizienten auf. Die erwartungskonformen Ergebnisse des Gruppenvergleichs zwischen den Grundschullehrkräften und den Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden externer Beratungsstellen konnten bestätigen, dass das semantische Differenzial valide Messergebnisse ermöglicht.

Die endgültige Version des SJT als Instrument zur Messung der **Diagnostischen Kompetenz** und der **Beratungskompetenz** ergab sich durch die Ergebnisauswertung mehrerer Pilotstudien. Schlussendlich diente die adaptierte und ergänzte Version von Bruder et al. (2017) als Grundlage der finalen Erhebung zur Modellüberprüfung. Die Reliabilität wurde über den ICC-Koeffizienten ermittelt, indem die Übereinstimmung der befragten Expert*innen analysiert wurde. Bis auf vier einzelne Items (von 13) zeigten sich moderate bis exzellente Reliabilitätskoeffizienten und auch die Überprüfung der Konstruktvalidität bestätigte sich über für die beiden befragten Gruppen erwartungskonforme Gruppenunterschiede. Gleichzeitig ist es problematisch, wenn Items im Rahmen eines SJTs geringe Reliabilitätskoeffizienten aufweisen, da die einzelnen Facetten häufig auf einzelnen SJT-Items basieren. Diese Problematik wird im Rahmen der Limitationen der Studie im folgenden Kapitel ausführlicher besprochen werden.

Unter Berücksichtigung der Vielzahl der verschiedenen Instrumente und der damit verbundenen Diversität der Auswertungsmethoden ist festzuhalten, dass sich diese als insgesamt valide (in Bezug auf die Konstruktvalidität) und auch reliabel (sofern dies adäquat überprüft werden konnte) erwiesen haben, auch wenn, wie im folgenden Kapitel ausführlich diskutiert wird, hier noch Möglichkeiten zur Verbesserung und vertiefenden Bearbeitung vorhanden sind. Mit Hilfe dieser Instrumente gelang es, die aufgestellten Hypothesen zu überprüfen. Dabei konnte die

Hälfte der Hypothesen bestätigt werden, während die andere Hälfte sich nicht bestätigte. Anbei eine Übersicht, welche Hypothesen bestätigt wurden und welche nicht:

Hypothese	
Grundschullehrkräfte verfügen über wenig **Wissen** zu hoher *Begabung*, zu *Charakteristika bei hoher Begabung* und *Förderung bei hoher Begabung.*	✓
Grundschullehrkräfte verfügen über höheres **Wissen** zu *Beratung* als zu hoher *Begabung.*	✓
Grundschullehrkräfte unterliegen fehlerhaften **Überzeugungen** in Bezug auf *Charakteristika bei hoher Begabung.*	✓
Fehlerhafte **Überzeugungen** in Bezug auf *Charakteristika bei hoher Begabung* sind mit der **Einstellung** von Lehrkräften zu *Förderung bei hoher Begabung* assoziiert.	×
Überzeugungen zu hoher *Begabung* sind mit der **Einstellung** von Lehrkräften bezüglich der *Förderung bei hoher Begabung* assoziiert.	×
Bei **Diagnostischer Kompetenz** und **Beratungskompetenz** bezüglich hoher Begabung handelt es sich um trennbare Konstrukte.	✓
Wissen über (1) hohe *Begabung*, (2) *Charakteristika bei hoher Begabung* und (3) *Förderung bei hoher Begabung* stehen in einem negativen Zusammenhang mit fehlerhaften **Überzeugungen** bezüglich *Charakteristika bei hoher Begabung*.	✓
Wissen über (1) hohe *Begabung*, (2) *Charakteristika bei hoher Begabung* und (3) *Förderung bei hoher Begabung* stehen in einem negativen Zusammenhang mit **Einstellungen** zur *Förderung bei hoher Begabung*	✓
Wissen über (1) hohe Begabung und (2) Charakteristika bei hoher Begabung stehen in positivem Zusammenhang mit **Diagnostischer Kompetenz** bei hoher Begabung.	×
Fehlerhafte **Überzeugungen** über *Charakteristika bei hoher Begabung* stehen in negativem Zusammenhang mit **Diagnostischer Kompetenz** bei hoher Begabung.	×
Wissen über *Beratung* steht in positivem Zusammenhang mit **Beratungskompetenz** und **Diagnostischer Kompetenz**	×
Einstellung zur *Beratung* steht in einem positiven Zusammenhang mit **Beratungskompetenz**	×

Tabelle 73: Überblick bestätigte (✓) und nicht bestätigte (×) Hypothesen

Die Diskussion zu den einzelnen Hypothesen finden sich in den jeweiligen Kapiteln. Zu analysieren ist die Frage, warum die Hälfte der Hypothesen, die aus der Literatur heraus erwartbar gewesen wären, sich nicht bestätigt haben. Eine mögliche Ursache mag in den verwendeten Instrumenten liegen. Im folgenden Kapitel werden bezüglich der Limitationen der Studie ausgewählte Instrumente erneut kritisch betrachtet und ihre Rolle in Bezug auf die Aussagekraft der Ergebnisse wird analysiert.

Die zentrale Hypothese hingegen, bezüglich der Validierung des Modells zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung konnte weitgehend bestätigt werden, wenn Änderungen wie die Eigenständigkeit des *Perspektivwechsels* als Dimension vorgenommen wurden. Diese Veränderungen konnten dabei sowohl über die verbesserten Fit-Indizes

als auch über sich daraus ergebende Zusammenhänge (z. B. zwischen dem *Perspektivwechsel* und der **Beratungskompetenz**, s. Kapitel 7.6.2 und 8.6.1) empirisch begründet werden. Welche Implikationen dies für die Praxis mit sich bringt, wird in Kapitel 8.7.3 ausführlich betrachtet.

Zusätzlich zu den postulierten Hypothesen konnten im Rahmen der durchgeführten Analysen Hinweise darauf gefunden werden, dass ein Zusammenhang besteht zwischen einer höheren **Beratungskompetenz** und der Tendenz, den aktuell in der Wissenschaft diskutierten Beschreibungen von Begabung zu folgen (Kapitel 7.6.3). Letzteres mag wiederum die Akzeptanz von aktuellen Förderprogrammen wie dem TAD-Framework (Preckel et al., 2020) unterstützen, denen dieselben Überzeugungen bezüglich Begabung zugrunde liegen und somit die Qualität bzw. auch den Erfolg der Beratung durch die Unterstützung adäquater Förderprogramme erhöhen. Des Weiteren fanden sich Hinweise in den Daten auf einen Zusammenhang zwischen einer positiveren **Einstellung** (zur Beratung und zur Förderung bei hoher Begabung) und einer höher einzuschätzenden **Diagnostischen Kompetenz**, auch wenn diese nicht signifikant waren. Diese gilt es weiter zu verfolgen, finden sich doch theoretische Annahmen in der Literatur, die diesen Zusammenhang stützen (Blömeke et al., 2017; Leuders et al., 2020; Philipp & Gobeli-Egloff, 2022; s. Kapitel 8.6.3).

Im Zusammenhang mit den erhobenen demographischen Daten der Studie konnten, ebenfalls außerhalb der postulierten Hypothesen, erwähnenswerte Erkenntnisse gewonnen werden. So zeigte sich, dass fehlendes Wissen bei Grundschullehrkräften zur Thematik der Begabung und der Beratung verringert werden könnte. In den Daten zeigten sich dazu (1) der verstärkte Einbau der Thematik in die Ausbildung von Lehrkräften, (2) die Durchführung entsprechender Fortbildungen, (3) dir Bereitstellung entsprechender Fachliteratur und (4) die Qualifizierung zur Beratungslehrkraft als mögliche Maßnahmen zur Erhöhung des Wissens. Insbesondere mag dies möglicherweise der Verallgemeinerung von Einzelfällen entgegenwirken, die, so scheint es, die Überzeugungen und Einstellungen der befragten Grundschullehrkräfte beeinflussen.

8.7.2 Limitationen

In diesem Kapitel werden die Limitationen der Studie diskutiert. Dabei werden neben den verwendeten Instrumenten auch die Stichprobe und die Aussagekraft der Ergebnisse, vor allem bezogen auf mögliche Kausalitäten, in den Blick genommen.

Zur Modellüberprüfung des Modells zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung waren sehr viele verschiedenartige Instrumente nötig. Konkret handelte es sich bei dieser Studie um einen SJT (**Diagnostische Kompetenz** und **Beratungskompetenz**), ein Semantisches Differenzial (**Überzeugungen**), einen bipolaren Fragebogen (**Überzeugungen**), einen klassischen Fragebogen (**Einstellungen**) und einen Wissenstest (**Wissen**). Generell sind multimethodale Ansätze zur Erhebung von Kompetenzen wünschenswert bzw. auch notwendig (Blömeke, 2017; Kaiser & König, 2019; s. a. Kapitel 2.3.2/2.3.2). Gleichzeitig werden Ergebnisse durch die Art des/der verwendeten Instrumente beeinflusst (Döring & Bortz, 2016b). Zur Modellvalidierung ist es deshalb notwendig, die verschiedenen Instrumente in ihren Fragestellungen einerseits zwischen den einzelnen Dimensionen inhaltlich präzise aufeinander abzustimmen und andererseits idealerweise auszuschließen, dass sie durch ihre Fragestellung potenzielle Ziele/Fragen anderer Dimensionen mit erheben. Gelingt dies nicht durchgängig, so kann dies dazu beitragen, dass postulierte Zusammenhänge, wie in diesem Fall z.B. für die Facetten *Begabung* (**Wissen**) und *Charakteristika bei hoher Begabung* (**Wissen**), mit der **Diagnostischen Kompetenz** formuliert (HWDK1) sich als nicht signifikant erweisen, wie sich hier zeigte. Eine stringentere inhaltliche Abstimmung der einzelnen Instrumente wäre für eine weitere Durchführung der Studie sinnvoll und zielführend. Gleichzeitig muss dabei auch insbesondere der SJT in den Blick genommen werden. Speziell bei dieser Erhebungsmethode wird häufig kritisiert, dass möglicherweise verschiedene Kompetenzen erhoben werden bzw. Kompetenzen, die erhoben werden sollen durch andere, nicht im Blickpunkt stehende Kompetenzen, überlagert werden, die das Antwortverhalten beeinflussen (Krumm et al., 2015; Schäpers et al., 2020). Auch wiesen die nicht zufriedenstellenden ICC-Reliabilitätskoeffizienten[225] für die vier SJT-Items Ursachensuche, Akzeleration, Gesprächsstrategien und Lösungsorientierung darauf hin, dass diese Items für mögliche Folgeuntersuchungen überarbeitet werden müssten. Dabei scheint es einerseits relevant, die Items bezüglich ihrer Intention zur Erhebung der **Diagnostischen Kompetenz** bzw. **Beratungskompetenz** zu schärfen und somit von den Intentionen der Erhebung des **Wissens** und der **Einstellungen und Überzeugungen** abzugrenzen,

[225] Insbesondere bezüglich der unteren Intervallgrenze, die Eigenwerte an sich sind durchaus zufriedenstellend.

während andererseits gemeinsame inhaltsbezogene Richtlinien zur Befragung, wie z.B. die der Fördermöglichkeiten bei hoher Begabung oder der Identifizierung, forciert werden sollten. Die Items zur **Beratungskompetenz** enthielten bisher keinen direkten Bezug zu hoher Begabung (ausgenommen die Skala zur Ressourcenorientierung), dies könnte z.B. verstärkt werden, ohne das Anliegen zur Erhebung, z.B. der Lösungsorientierung, aus dem Blick zu verlieren.

Eine intensivere, gemeinsame inhaltliche Fokussierung auf die Erhebung z.B. spezifischer Fördermaßnahmen wäre auch für die beiden Skalen zur Erhebung der **Einstellung** zur *Förderung bei hoher Begabung* anzudenken. Beide Skalen, insbesondere jedoch die Skala zur Förderung bei hoher Begabung, welche die spezifischen Fördermaßnahmen in den Blick nahm, erwiesen sich in der finalen Studie als weniger reliabel. Interessant ist hierbei, dass diese beiden Skalen in der Pilotstudie 3 mit einer Stichprobe, die nur aus Studierenden bestand, sehr gute Reliabilitätskoeffizienten aufwiesen (s. Kapitel 6.3.2.3). Hier scheint es somit unterschiedliche Schwerpunkte in der Wahrnehmung der Förderung bei hoher Begabung innerhalb der beiden befragten Gruppen zu geben. Dementsprechend ist für weitere Untersuchungen zu überprüfen, inwiefern die Items auch an die Beratungssituationen in den Grundschulen angepasst sind und z.B. dieselben inhaltlichen Fragestellungen wie die Facette Förderung bei hoher Begabung für die Dimension **Wissen**, in den Blick nehmen. Aktuell scheinen sie in Teilen eher an die Situationsvorstellung und die Vorkenntnisse von Studierenden angepasst zu sein.

Wurden weiter oben im Text inhaltliche Limitationen des SJT diskutiert, so muss auch noch auf die geringe Anzahl an Items verwiesen werden, mit denen der SJT zur **Diagnostischen Kompetenz** und **Beratungskompetenz** ausgestattet war. Die Konstruktion der Items des Instrumentes (s. ausführlich Kapitel 6.3.3) führte dazu, dass viele Facetten der beiden genannten Dimensionen lediglich durch ein Item abgebildet wurden. Auch hier scheint eine Weiterentwicklung angeraten, vor allem in Hinblick auf eine mögliche Externalisierung des *Perspektivwechsels* als eigene Dimension, denn auch dieser ist mit einem einzelnen Item hinterlegt. Das Hinzufügen weiterer Items würde jedoch aufgrund ihrer Konstruktion zu einer wesentlichen Erhöhung der Bearbeitungszeit führen. In Anbetracht der verschiedenen zu erhebenden Dimensionen erscheint dies problematisch, betrug die Bearbeitungszeit der aktuellen Erhebung bereits ca. 30 - 40 Minuten. Werden weitere Items für den SJT angedacht, so müsste an anderer Stelle entsprechend gekürzt werden.

Eine Möglichkeit zu kürzen, böte sich bei den Items des Wissenstests, da diese Skalen aus sehr vielen Items bestehen. Auch wenn diese insgesamt zufriedenstellende bis sehr gute EAP-Reliabilitätskoeffizienten aufwiesen, so könnte hier eine Kürzung mit einer inhaltlichen Schärfung einhergehen. Insbesondere die EAP-Reliabilitätskoeffizienten der beiden Skalen Förderung bei hoher Begabung und Beratung könnten dabei in den Blick genommen und verbessert werden. Hierzu könnte eine inhaltliche Vernetzung mit den Skalen zu den entsprechenden Facetten der Teildimension **Einstellung** forciert werden. Dies wäre auch für die Skala Begabung des Wissenstests denkbar. Auch wenn diese einen sehr guten Reliabilitätskoeffizienten aufwies, so lag, sie bezogen auf ihre abgefragten Inhalte, sehr nahe an der Skala zum **Wissen** über *Charakteristika bei hoher Begabung*[226]. Sie könnte diesbezüglich inhaltlich geschärft werden und verstärkt mit den **Überzeugungen** zu *Begabung* vernetzt werden.

Eine weitere, wesentliche Limitation der Studie stellt die Stichprobe dar und dies in zweierlei Hinsicht: zunächst war durch die freiwillige Teilnahme und die unkontrollierte Weiterleitung durch die Schulleitungen die Möglichkeit der Ziehung einer repräsentativen Stichprobe stark eingeschränkt. Zusätzlich bedurfte die Teilnahme aufgrund der Komplexität und Diversität der Instrumente, eines gewissen Zeitaufwandes, der über 20 Minuten hinausging. Es ist deshalb davon auszugehen, dass sich vor allem Grundschullehrkräfte beteiligten, die Interesse an der Thematik der Beratung bei hoher Begabung aufwiesen. Hinzu kommt, dass die Stichprobe zusätzlich durch ihre geringe Größe einer weiteren Limitation unterliegt. Wie in Kapitel 6.2.2 zur Selektion der Stichprobe beschrieben, erwies sich die Akquise in Zeiten einer Pandemie als schwierig. Ein Besuch in den Schulen vor Ort war nicht möglich und die Online-Durchführung ist weniger kontrollierbar[227]. Somit war der Rücklauf der Datenerhebung wesentlich geringer als erwartet. Damit ging die Problematik einher, dass die Berechnung des SEM nicht durchgängig mit latenten Variablen möglich war, sondern auf eine latent-manifeste Modellierung zurückgegriffen werden musste.

Auch mag die geringe Stichprobengröße dazu geführt haben, dass sich weniger signifikante Zusammenhänge für das Modell in den vorliegenden Daten fanden als dies postuliert wurde[228]. Wie bereits an anderer Stelle der Diskussion beschrieben, zeigten sich postulierte

[226] s. Skalenhandbuch final (Anhang 1.4, Kapitel 3.1.1 und 3.3.1).
[227] Sämtliche Schulleitungen konnten/wollten bezüglich des Teilnahmeinteresses ihrer Kollegien keine verbindliche Zusage machen und beschränkten sich darauf, den Link weiterzuleiten.
[228] Laut Döring und Bortz (2016a) kommt ein nicht signifikanter Effekt u. U. auch dadurch zustande, dass die Studie auf einem zu geringen Stichprobenumfang basiert, was für diese Studie angenommen werden kann.

Zusammenhänge durchaus, konnten jedoch den Grenzwert von p = .05, welcher die Zusammenhänge als nicht zufällige Zusammenhänge ausgewiesen hätte, nicht unterschreiten. Somit konnte nicht durchgängig zufriedenstellend überprüft werden, inwiefern postulierte Zusammenhänge zufallsunabhängig vorhanden waren, da nicht ausgeschlossen werden konnte, dass das Ausbleiben signifikanter Werte innerhalb der Daten in Zusammenhang mit der geringen Stichprobengröße steht, anstatt zufällig zu sein. Dies zeigt, dass eine erneute Überprüfung, idealerweise nach einer Anpassung der Instrumente wie oben beschrieben, sinnvoll wäre.

Unabhängig davon, dass postulierte Zusammenhänge teilweise in den Daten nicht nachweisbar waren, so ist eine Prüfung einer möglichen Wirkrichtung zwischen den Dimensionen ausgeblieben. Die verwendeten Instrumente erfüllten nicht die Bedingungen, die für die Erhebung einer Wirkrichtung notwendig sind, da sie u.a. keine Vorzeitigkeit einer bestimmten Dimension vor einer anderen Dimension in den Blick nahmen. Gleichzeitig wäre es für mögliche Weiter- und Fortbildungen relevant zu wissen, an welcher Stelle im Modell idealerweise angesetzt werden könnte, um eine Erhöhung der **Beratungskompetenz** zu erreichen. Aus der Literatur ergeben sich Hinweise, dass sich Überzeugungen, wenn auch nur sehr schwer (Reusser & Pauli, 2014), durch Reflexionen bzw. auch durch Bewusstmachung derselben beeinflussen und verändern lassen (Woolfolk Hoy et al., 2006). Möglicherweise könnte diese Bewusstmachung über die Vermittlung von (empirischem) Wissen moderiert werden, was wiederum als Ansatz für eine Überprüfung der Wirkrichtung bezüglich dieser beiden Dimensionen genutzt werden könnte. Zudem konnten Hertel (2009) und Bülow (2018) zeigen, dass die Durchführung von Fort- und Weiterbildungen bei denen Wissen bezüglich Beratung hinzugewonnen werden konnte, zu einer verbesserten Beratungskompetenz führten. Klug (2011) gelang dies ebenfalls in Bezug auf die Diagnostische Kompetenz. Weiterführende Studien mit entsprechenden Hypothesen zur Wirkrichtung innerhalb der postulierten Dimensionen könnten diesbezüglich zu vertiefenden Erkenntnissen beitragen.

8.7.3 Implikationen für die Praxis

Wie in den vorausgehenden Kapiteln ausführlich beschrieben, zeigten sich relevante Wissenslücken bei den befragten Lehrkräften zur Thematik hoher Begabung und - wenn auch in geringerem Ausmaß – zur Thematik der Beratung. Zudem unterliegen die befragten Lehrkräfte fehlerhaften **Überzeugungen**. Dies impliziert, dass Lehrkräften die Möglichkeit geboten werden

sollte, sich diesbezüglich weiter- bzw. fortzubilden. Dabei bleibt offen, wie sich dies gestalten ließe, da in den Daten Hinweise darauf gefunden wurden, dass sowohl Fort- und Weiterbildungen (z.B. die Qualifizierung zur Beratungslehrkraft), eigenes Studium von Fachliteratur als auch die Implementierung der betreffenden Inhalte in die Ausbildung von Lehrkräften Möglichkeiten sein können, das Wissen zu stärken und fehlerhafte Überzeugungen zu beeinflussen. Wobei letzteres vermutlich schwieriger sein wird (Pajares, 1992; Reusser & Pauli, 2014), weswegen in jedem Fall im Wissensbereich angesetzt werden sollte. Was sich bezüglich des Ansatzes zur Wissensvermittlung zeigte ist, dass es Lehrkräften mit Berufserfahrung gelingt, bei Weiterbildungen weitaus stärker zu profitieren als angehende Lehrpersonen (Hertel & Schmitz, 2010) und entsprechende Fort- und Weiterbildungen können zur nachhaltigen Steigerung der Beratungskompetenz führen (Aich, 2006; Gartmeier et al., 2015, 2017; Gerich et al., 2017; Hertel, 2009; Kuboth & Aich, 2020). Dies könnte darin begründet liegen, dass eine der wichtigsten Herausforderungen beim Erwerb von Beratungskompetenz in der Übertragung deklarativen Wissens in Handlungswissen besteht (Strasser, 2006), denn grundlegendes Wissen kann nicht direkt transferiert und angewendet werden (Belardi et al., 2011). Deswegen wäre der Weg über Weiter- bzw. Fortbildungen von bereits tätigen Lehrkräften ein erster, möglicher Ansatzpunkt. Mit dem vorliegenden Modell konnte, bezogen auf die erhobenen Daten, aufgezeigt werden, dass die postulierten Dimensionen als Teil der Beratungskompetenz bei hoher Begabung aufgefasst werden können. Möglicherweise kann also durch die Vermittlung von (1) theoretischen Modellen, wie z. B. dem TAD-Framework (Preckel et al. 2020), zur Förderung bei hoher Begabung und von (2) vorliegenden empirischen Befunden, z.B. des Marburger Hochbegabtenprojektes (Rost, 1993, 2000, 2009), erreicht werden, dass mit Hilfe des dadurch gesteigerten Wissens die Beratungskompetenz bei hoher Begabung ebenfalls verbessert werden könnte.

Auch der im Modell erkennbare, signifikante Zusammenhang zwischen den **Überzeugungen** zu *Begabung* und der **Beratungskompetenz** gibt Hinweise darauf, dass Informationen aus aktueller Literatur, die verstärkt eine mehrdimensionale Sichtweise auf hohe Begabung fokussieren, mit einer Stärkung der **Beratungskompetenz** assoziiert sein könnten. Dies bedeutet, dass neben einer Vermittlung von **Wissen** in Bezug auf die *Charakteristika von Kindern mit hoher Begabung* und die *Förderung bei hoher Begabung* auch der Diskussion bezüglich der vorhandenen **Überzeugungen** zu hoher *Begabung* in einer möglichen Fort- und/oder Weiterbildung bzw. der Lehrkräfteausbildung Raum gegeben werden müsste. Auch wenn hier, im

Gegensatz zu den Charakteristika bei hoher Begabung, aktuell keine empirischen Befunde vorliegen, die die Mehrdimensionalität von Begabung anhand der vorliegenden Modelle validieren konnten[229], so wird sie in der Literatur inzwischen fast durchgängig als grundlegend betrachtet (Preckel & Vock, 2021). Denn die Überzeugung von Begabung, der im Rahmen der latenten Klassenanalyse postulierten Gruppe 2[230] steht in positivem Zusammenhang mit einer erhöhten **Beratungskompetenz**.

Die besondere Rolle, die der *Perspektivwechsel* als eigene Dimension des Modells in den erhobenen Daten einzunehmen scheint, hat ebenfalls eine hohe Relevanz für die Praxis. Es mag ein wesentlicher Hinweis für Lehrkräfte sein, dass der Perspektivwechsel im Beratungsgespräch bei hoher Begabung eine exponierte Rolle einnehmen könnte und somit in besonderer Weise zu berücksichtigen wäre. Ein gutes Gelingen des *Perspektivwechsels* steht in einem signifikanten Zusammenhang mit einer höheren **Beratungskompetenz**. Mögliche Gründe, warum der *Perspektivwechsel* im Rahmen dieses Modells nicht, wie von Gerich et al. (2015) postuliert, als Teil der **Diagnostischen Kompetenz** betrachtet werden kann und ob er tatsächlich im Rahmen dieses Modells eine besondere Rolle einnimmt, sollten in weitergehenden Studien untersucht werden. Dies wiederum könnte weitere Hinweise für die Praxis ergeben, um Lehrkräfte in ihrer Beratungsaufgabe zu unterstützen.

Durch die weitgehende Bestätigung der zentralen Hypothese scheint die Möglichkeit gegeben, dass ein situationsspezifisches Modell für die Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung existiert. Während für den schulischen Bereich nach bisherigem Kenntnisstand keine anderweitigen, situationsspezifischen Modelle überprüft wurden, konnten Studien, z. B. im medizinischen Bereich, zeigen, dass hier situationsspezifische Modelle zur Beratungskompetenz existieren (u. a. Bär & Seifart, 2019; Elwyn et al., 2012). Dies spricht dafür, dass die Existenz eines situationsspezifischen Modells für Beratungskompetenz– in diesem Fall konnte es für die Beratung bei hoher Begabung innerhalb der erhobenen Daten weitgehend aufgezeigt werden – möglich sein mag. Als Folge daraus ergeben sich mehrere Fragen.

[229] Die Komplexität des offenen Konstruktes der hohen Begabung erlaubt eine große Anzahl verschiedener Zugänge zur theoretischen Beschreibung, was wiederum eine Vielzahl an Modellen und Definitionen generiert (Preckel & Vock, 2021). Diese lassen sich, wenn auch nicht empirisch überprüfen, jedoch kategorisiere und in Raster einordnen (ebd., für weitere Informationen siehe Müller-Oppliger, V., (2021) oder Sternberg et al., (2005)).

[230] „Begabung ist 1) mehrdimensional, (2) dynamisch (veränderbar), (3) eher umweltbezogen bzw. sowohl umweltbezogen als auch genetisch, (4) sowohl als Potenzial als auch als Leistung wahrnehmbar, (5) ist domänenspezifisch bzw. sowohl domänenspezifisch als auch allgemein, (6) vielfältig (nicht rein kognitiv), (7) in jeder/m zu finden und (8) sowohl intrapersonal als auch interpersonal erkennbar“ (s. Kapitel 6.5.4, S. 202).

Die erste Frage wirft die Überlegung auf, ob möglicherweise auch weitere situationsspezifische Modelle zur Beratungskompetenz hinsichtlich anderer, schulrelevanter Fragestellungen existieren, die ihrerseits ebenfalls besondere Dimensionen, je nach Situation, in den Blick nehmen sollten. Zumindest geben die Ergebnisse dieser Studie Hinweise darauf, dass weitere, situationsspezifische Modelle existieren.

Daran schließt sich die Frage nach der Leistbarkeit für Lehrkräfte an, wenn möglicherweise von verschiedenen Modellen auszugehen ist, die wiederum für die situationsspezifische Beratungssituationen jeweils unterschiedliche Dimensionen mit sich bringen. Es ist für Lehrkräfte nicht möglich, jedem Beratungsanlass entsprechend verschiedene Dimensionen wie **Wissen**, **Einstellungen und Überzeugungen** oder mögliche weitere relevante Dimensionen abzudecken, um mit möglichst hoher Beratungskompetenz die Schüler*innen und Eltern zu unterstützen. Gleichzeitig könnte dies jedoch mit weiterer Unterstützung aus dem professionellen Umfeld wie Beratungslehrkräften, Schulpsycholog*innen, Sonderpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen usw. gelingen – d.h. im Rahmen von multiprofessionellen Teams. Diese könnten Teil der multiprofessionellen Netzwerke sein, welche im Rahmen von Beratungskonzepten an jeder Schule entstehen sollten[231] (Grewe, 2015a; Hertel et al., 2016). Deren Wirksamkeit für den Beratungserfolg zeigte sich laut Liermann (2014) auch in den besseren PISA-Ergebnissen von Ländern, die diese Schritte bereits gegangen sind. Nach Kehrer (in Vorbereitung) wäre dabei jedoch zu beachten, dass die betreffenden Schüler*innen und Eltern nicht an die weiteren beteiligten Fachkräfte *abgegeben* werden, sondern, dass im Sinne einer Professionellen Lerngemeinschaft[232] (PLG) ein gemeinsamer Beratungsprozesse stattfindet, der eine effektive Beratung ebenso ermöglicht wie einen gemeinsamen Lernprozess aller beteiligten Fachkräfte. Auch Bethge (2021) warnt davor, kollegiale Kooperation und Arbeit im Team lediglich durch den Wunsch nach Multiprofessionalität und Vernetzung zu ersetzen. Denn nur allein durch die Tatsache, dass multiprofessionelle Netzwerke bestehen, ist den Ratsuchenden nicht geholfen

[231] s. ausführlich in Kapitel 2.2.3.

[232] *„Im Reigen zahlreicher Kooperationsformen (…) ist die PLG dadurch gekennzeichnet, dass sich die Mitglieder hier konsequent und unter entsprechend gesetzter Struktur (…) darauf konzentrieren, einen gemeinsamen Reflexionsprozess durch ihre verschiedenen Kompetenzen zu bereichern, sich gemeinsam mit neuem Wissen zu befassen (…). Fokus ist, daran anschließend Umsetzungsvorhaben zu planen, durchzuführen und die Erfahrung der Erprobung wieder in die PLG zurückzuspielen…“* (Kansteiner, 2019, S. 12/13).
Der Diskurs zu PLGs als Instrument der Schulentwicklung ist sehr umfassend und kann an dieser Stelle nicht dargestellt werden. Ein einführender Überblick mit konkreten Hinweisen zur Implementierung findet sich bei Kansteiner (2019). Weit umfassender, unter Einbezug wesentlicher englischer Literatur und Vorstellung entsprechender Studien / Projekte kann bei Kansteiner et al. (2020) über PLGs nachgelesen werden.

und die Suche nach Mitteln effektiver Zusammenarbeit wird mitunter sogar als Mehrbelastung empfunden (ebd.). Um im Rahmen einer PLG zu arbeiten, bedarf es gemeinsamer Fortbildung aller am Beratungsprozess Beteiligten. Rank (2020) greift in ihren Ausführungen zur Professionalisierung von Lehrkräften durch Fortbildung ebenfalls die Bildung Professioneller Lerngemeinschaften als einen wesentlichen, in der Literatur genannten Qualitätsfaktor von Fortbildungen heraus. Auch sie betont dabei die Notwendigkeit, eine entsprechende Fortbildung als Team zu besuchen, um anschließend gemeinsam zu agieren, aber auch zu reflektieren und evaluieren.

9 Fazit und Ausblick

Fasst man die bisherigen Ausführungen zusammen, wird klar, dass in weiterführenden Studien zur Thematik der Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung verschiedene Aspekte berücksichtigt werden sollten.

So könnte es bei entsprechender Stichprobengröße von Interesse sein zu analysieren, ob das postulierte Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung auf ein Modell zweiter Ordnung mit übergeordneter Beratungskompetenz bei hoher Begabung erweiterbar wäre. Dadurch könnte überprüft werden, ob sich die Dimensionen erster Ordnung zur Beratungskompetenz bei hoher Begabung auf zweiter Ordnung zusammenfassen lassen, wie dies Gerich und Kolleg*innen (2015) bezüglich allgemeiner Beratungskompetenz bereits aufzeigten. Dadurch ergaben sich in ihrer Studie Hinweise zur Gewichtung einzelner Dimensionen, bezogen auf die übergeordnete Beratungskompetenz. Dies könnte auch für das vorliegende Modell von Interesse sein, da gegebenenfalls aufgezeigt werden könnte, welchen Einfluss die einzelnen postulierten Dimensionen auf die Beratungskompetenz bei hoher Begabung nehmen und ob einzelne Dimensionen wesentlicheren Einfluss besitzen als andere. Diese Ergebnisse wiederum könnten, in Ergänzung zu den in dieser Studie gewonnenen Erkenntnissen über die beteiligten Dimensionen bezüglich Beratung bei hoher Begabung, ebenfalls einen wesentlichen Beitrag zur Konzeption relevanter Fort- und Weiterbildungskonzeptionen leisten. Schlee (2017) betont in seinen Ausführungen zu Gelingensbedingungen von Fortbildungsmaßnahmen für Beratende die Notwendigkeit theoretischer Grundlagen. Eine solche Grundlage könnte das Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung, sowohl in der aktuellen Form als auch möglicherweise als Modell zweiter Ordnung, durch einen größeren Stichprobenumfang auf eine breitere empirische Basis gesetzt, darstellen.

In der Grundschule werden viele weitere Beratungsanlässe adressiert (u.a. Gerich et al., 2014; Grewe, 2015a; Hertel & Schmitz, 2010; Maier-Gutheil, 2016; Schnebel, 2017), die aufgrund der Ergebnisse dieser Studie ebenfalls unter Berücksichtigung situationsspezifischer Gegebenheiten betrachtet werden könnten. Dabei könnte die Frage aufgeworfen werden, ob sich für diese Beratungssituationen ebenfalls spezifische Dimensionen bzw. Facetten zeigen, die im Rahmen einer diesbezüglichen Beratung zu betrachten sind. Im medizinischen Bereich konnte bereits aufgezeigt werden, dass verschiedene, an die jeweiligen Situationen angepasste

Modelle zur Beratungskompetenz bestehen (u.a. Bär & Seifart, 2019; Elwyn et al., 2012). An die Überprüfung dieser Fragestellungen schließt sich die weiterführende Hypothese an, dass möglicherweise von einem generischen Grundmodell für Beratungskompetenz auszugehen ist, welches je nach Beratungssituation durch situationsspezifische Anteile ergänzt werden könnte. Dies zeigte sich auch in der aktuellen Studie: auch das situationsspezifische Modell beinhaltet Elemente allgemeiner Beratungskompetenz (grundlegend für das aktuelle Modell waren Facetten des allgemeinen Modells zur schulischen Beratungskompetenz von Gerich et al., 2015), ergänzt durch situationsspezifisch relevante Dimensionen (s. ausführlich Kapitel 4).

Aktuell wurden die zur Modellprüfung verwendeten Daten ausschließlich bei Grundschullehrkräften erhoben, da das Modell explizit für Grundschullehrkräfte entwickelt wurde. Offen bleibt, ob sich dieses Modell auch für Lehrkräfte anderer Schularten zeigt. So weisen die Studien von Bruder et al. (2010) und Gerich et al. (2015) auf Differenzen diesbezüglich hin. Im Vergleich ihrer Ergebnisse zeigten sich, unter Verwendung teilweise kongruenter Instrumente, Unterschiede bezüglich der Struktur der Beratungskompetenz. Während jedoch Bruder et al. (2010) ausschließlich Gymnasiallehrkräfte befragt hatten, setzte sich die Stichprobe in der Studie von Gerich et al. (2015) aus Lehrkräften verschiedener Schularten (Grundschulen, Haupt- und Realschulen, Gymnasien) zusammen. Somit wäre es wünschenswert, auch für die vorliegende Studie die Stichprobe zu vergrößern bzw. in größerem Umfang mit angepassten Instrumenten erneut zu erheben und dabei auch Lehrkräfte aus dem Sekundarbereich zu befragen, um zu überprüfen, ob das Modell auch auf diese Gruppe übertragbar ist.

Gleichzeitig wäre es für den speziellen Bereich der Beratung bei hoher Begabung ebenso interessant, die Studie auf andere Beteiligte an schulischer Beratung bei hoher Begabung wie z.B. die Schulpsycholog*innen zu erweitern. Die für diese Studie vorliegende Stichprobe der Schulpsycholog*innen, ergänzt durch Mitarbeitende externer Beratungsstellen für hohe Begabung[233], war zur Modellüberprüfung zu gering. Es liegen nach bisheriger Erkenntnis jedoch keine entsprechenden Vergleichsstudien dieser Gruppe und Lehrkräften, z.B. zu Modellen allgemeiner Beratung, vor, so dass davon ausgehend postuliert werden könnte, ob sich die Ergebnisse unterscheiden würden. In dieser Studie konnte jedoch gezeigt werden, dass, zumindest in Bezug auf die einzelnen Dimensionen, die Gruppe der Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden externer Beratungsstellen erwartungskonform durchgängig über höheres

[233] Stichprobe ergänzend erhoben zur Validierung der Instrumente (s. ausführlich Kapitel 6.2.5 und 6.6.5).

Wissen, über weniger negative **Überzeugungen** bzw. **Überzeugungen** entlang der aktuellen Literatur, über höhere **Diagnostische Kompetenz** und über höhere **Beratungskompetenz** verfügten. Ob dies auch zu einer Veränderung in der Modellstruktur des Modells zur Beratungskompetenz bei hoher Begabung führen würde, bleibt offen.

Inwiefern die geringe Stichprobengröße und die vermutlich nicht repräsentative Stichprobe[234], bedingt durch die Durchführung der Studie in Zeiten einer Pandemie, Verallgemeinerungen zulässt bleibt offen. So zeigten sich einerseits teilweise geringe und/oder nicht signifikante Effekte für einige Hypothesen bezüglich vorhandener Zusammenhänge im Modell, welche eher dafürsprechen, einer Verallgemeinerung außerhalb der vorhandenen Daten vorsichtig gegenüberzustehen. Andererseits beschreiben Döring und Bortz (2016a), dass lediglich eine Effektgröße von Null keinen Effekt aufweise, während bei wachsendem Betrag auch von einem steigenden Effekt auszugehen sei, der unterschiedlich klassifiziert werde. Dementsprechend wurden in der Studie auch kleine, nicht signifikante Korrelationsparameter als vorhandene Effekte bei möglichen Zusammenhängen berichtet, auch wenn diese auf Grund der fehlenden Signifikanz möglicherweise zufällig entstanden sind. Denn gleichzeitig weist nach Döring und Bortz (2016a) ein nicht-signifikantes Ergebnis nicht ausschließlich auf das Fehlen eines Effektes hin, sondern kann auch durch zu geringen Stichprobenumfang bedingt sein. Aus diesem Grund könnte eine Wiederholung der Studie außerhalb Pandemiebedingungen mit größerem Stichprobenumfang einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung des Modells zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung leisten. Dies betrifft auch die in der Diskussion vorgenommenen Überlegungen zur Rolle des *Perspektivwechsels*, der sich für die vorhandenen Daten wider Erwarten außerhalb der Dimension der Diagnostischen Kompetenz manifestierte. Aktuell ist es lediglich möglich, diese vorsichtig und bezugnehmend auf die vorhandene Stichprobe zu formulieren, während mit größerem Stichprobenumfang auch hier mehr Evidenz erwartet werden kann.

Die in der Einleitung dieser Arbeit formulierte Forschungslücke beinhaltet, dass Beratung situationsspezifisch zu betrachten ist (Strasser, 2020a), bisher jedoch zwar allgemeine Modelle zur schulischen Beratungskompetenz (u.a. Bülow, 2018; Bruder et al., 2010; Gerich et al.,

[234] Einerseits zeigen die demographischen Angaben eine Mischung an Proband*innen, die durchaus die Zusammensetzung der Lehrpersonen an Grundschulen in Baden-Württemberg widerzuspiegeln scheint (s. Kapitel 6.2.3). Gleichzeitig ist jedoch stark davon auszugehen, dass aufgrund der unkontrollierten Weiterleitung des Links zur Online-Befragung und des benötigten Zeitaufwandes vor allem an der Thematik interessierte Lehrkräfte an der Datenerhebung teilnahmen.

2015; Hertel, 2009), aber wenig situationsspezifisch orientierte Kompetenzmodelle in Bezug auf Beratung, vorliegen. Resümierend konnte unter Berücksichtigung der vorhandenen Daten festgehalten werden, dass es gelungen ist, erste Hinweise auf die Existenz eines situationsspezifischen Modells zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung zu generieren. Es zeigt sich, dass der Beratungskompetenz bei hoher Begabung verschiedene Dimensionen zugrunde liegen. Sowohl das vorhandene **Wissen**, wenn es auch gering sein mag, als auch persönliche **Einstellungen und Überzeugungen**, die sich entsprechend den bereits vorliegenden empirischen Ergebnissen (Baudson & Preckel, 2013, 2016; Matheis et al., 2017; Preckel et al., 2015) auch in dieser Studie als fehlerhaft erwiesen, tragen in Kombination mit **Diagnostischer Kompetenz**, *Perspektivwechsel* und **Beratungskompetenz** dazu bei, die Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung zu beschreiben. Dies stellt eine wesentliche Grundlage für mögliche weitere Forschungsarbeiten in Bezug auf die schulische Beratung bei hoher Begabung, sei es bezüglich diverser vertiefender Modellierungen oder auch bezüglich Fort- und Weiterbildungskonzeptionen, dar.

10 Literaturverzeichnis

Acar, S., Sen, S., & Cayirdag, N. (2016). Consistency of the Performance and Nonperformance Methods in Gifted Identification. *Gifted Child Quarterly*, *60*(2), 81–101. https://doi.org/10.1177/0016986216634438

Aich, G. (2006). *Kompetente Lehrer. Ein Konzept zur Verbesserung der Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit* (2. unveränderte Auflage). Schneider.

Aich, G., Kuboth, C., Gartmeier, M., & Sauer, D. (Hrsg.). (2017). *Kommunikation und Kooperation mit Eltern*. Beltz.

Alexander P.A., & Winne P. (2006). *Handbook of educational psychology* (2. Auflage). Erlbaum

American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), & National Council on Measurement in Education (NCME). (2014). *Standards for educational and psychological testing.* American Psychological Association.

Anders, Y., McElvany, N., & Baumert, J. (2010). The evaluation of learning-relevant student characteristics at the transition from elementary school to high school: How differentiated are teachers' judgements? In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch, & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 314-330). BMBF.

Anderson, J.R. (1999). ACT, a simple theory of complex cognition. *American Psychologist, 51*(4), 335-365.

Arnold, D., & Großgasteiger, I. (2021). Ressourcenorientierte Hochbegabtenberatung. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 511-227). Beltz.

Asendorpf, J. B. (2019). *Persönlichkeitspsychologie für Bachelor* (4. vollständig überarbeitete Auflage). Springer.

Bachman, J. G., & O'Malley, P. M. (1984). Yea-saying, Nay-saying, and Going to Extremes: Black-White Differences in Response Styles. *Public Opinion Quarterly, 48*, 491-509.

Ballod, M. (2014). Informationsdidaktische Aspekte der Wissenskommunikation. In Center for media-enhanced Learning and Teaching [LLZ] (Hrsg.), *Lernen - Verstehen - Wissen: Tagungsdokumentation 2014* (S. 142–156). Abgerufen am 25.Februar 2020 von http://media.llz.uni-halle.de/mlg14/Final/LLZ2014_moderne-lehre-gestalten.pdf S. 142 – 156

Bär, T., & Seifart, C. (2019). *Breaking Bad News - Wirklichkeit und Patientenpräferenzen*. [Dissertation, Philipps-Universität Marburg]. https://doi.org/10.17192/z2019.0196

Baudson, T. G. (2010). Nomination von Schülerinnen und Schülern für Begabtenfördermaßnahmen. In F. Preckel, W. Schneider, & H. Holling (Hrsg.), *Diagnostik von Hochbegabung* (S. 89–117). Hogrefe.

Baudson, T. G. (2016). The Mad Genius Stereotype: Still Alive and Well. *Frontiers in psychology*, *7*, 368. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368

Baudson, T. G. (2021). Was Menschen über (Hoch-)Begabung und (Hoch-)Begabte denken. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 115–132). Beltz.

Baudson, T. G., & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: an experimental approach. *School psychology quarterly: the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, *28*(1), 37–46. https://doi.org/10.1037/spq0000011

Baudson, T. G., & Preckel, F. (2016). Teachers' Conceptions of Gifted and Average-Ability Students on Achievement-Relevant Dimensions. *Gifted Child Quarterly*, *60*(3), 212–225. https://doi.org/10.1177/0016986216647115

Bauer, A., Gröning, K., Hoffmann, C., & Kunstmann, A.-C. (2012). *Grundwissen Pädagogische Beratung*. *utb-studi-e-book: Bd. 3744*. UTB; Vandenhoeck & Ruprecht.

Bauer, P., & Weinhardt, M. (Hrsg.). (2014). *Perspektiven sozialpädagogischer Beratung*. Beltz Juventa.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469–520.

Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.

Beck, M., Brückner, G., & Thiel H.-U. (Hrsg.). (1991). *Psychosoziale Beratung: Klient/innen - Helfer/innen - Institutionen*. dgtv-Verlag.

Becker, M. (2011). Propensity Score Matching*. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31,* 435 – 439.

Bégin, J., & Gagné, F (1994a). Predictors of Attitudes toward Gifted Education: A Review of the Literature and a Blueprint for Future Research. *Journal for the Education of the Gifted*, *17*(2), 161–179.

Bégin, J., & Gagné, F (1994b). Predictors of a General Attitude toward Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, *18*(1), 74–86.

Behrensen, B., & Solzbacher, C. (2016). *Grundwissen Hochbegabung in der Schule: Theorie und Praxis*. Beltz.

Beierlein, C., Kovaleva, A., Kemper, C. J., & Rammstedt, B. (2014). *Eine Single-Item-Skala zur Erfassung von Risikobereitschaft: Die Kurzskala Risikobereitschaft-1 (R-1).* (GESIS-Working Papers, 2014/34). Mannheim: GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-426708

Belardi, N., Akgün, L., Gregor, B., Neef, R., Pütz, T., & Sonnen, F. R. (2011). *Beratung: Eine sozialpädagogische Einführung* (6. Auflage). Juventa.

Bennewitz, H. (2016). Beratung als Aufgabe von Lehrpersonen. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 205–226). Waxmann.

Bennewitz, H., & Wegner, L. (2015). „da hast du dich irgendwie gar nicht gemeldet". Die Aushandlung von Verantwortungsübernahme in Elternsprechtagsgesprächen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 35*(1). 86-105.

Bennewitz, H. & Wegner, L. (2020). Beratung als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 47–52). Julius Klinkhardt.

Bergold, S. (2011). *Identifikation und Förderung von begabten und hochbegabten Schülern*. *Lebenslanges Lernen: Bd. 8*. Logos Verlag.

Bergold, S. (2013). Historische Entwicklungen der Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland. *Pädagogische Rundschau*, *67*(5), 517–533.

Bergold, S. (2014). Zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften bei der Identifikation begabter Schülerinnen und Schüler. *Bildung und Erziehung*, *67*(2), 219–236.

Berry, A., Friedrichsen, P., & Loughran, J. (Hrsg.). (2015). *Re-examining pedagogical content knowledge in science education*. Routledge.

Bethge, A. (2021). Multiprofessionalität und Netzwerke als Generallösung? Ein Plädoyer für einen Perspektivwechsel. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: ESE 3*(3), 54-64. DOI: 10.25656/01:22596

Blömeke, S. (2011). Teacher Education and Development Study: Learning to Teach (TEDS-LT) – Erfassung von Lehrerkompetenzen in gering strukturierten Domänen. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Heudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert, & H. Willenberg (Hrsg.). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen: Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Waxmann.

Blömeke, S. (2017). Modelling teachers' professional competence as a multi-dimensional construct. In S. Guerriero (Hrsg.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (S. 119–135).

Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Nold, G., Schwippert, K., & Willenberg, H. (Hrsg.). (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen: Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Waxmann.

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, *223*(1), 3–13. https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194

Blömeke, S., Jenßen, L., Grassmann, M., Dunekacke, S. & Wedekind, H. (2017). Process mediates structure: The relation between preschool teacher education and preschool teachers' knowledge. *Journal of Educational Psychology*, *109*(3), 338–354. https://doi.org/10.1037/edu0000147

Blömeke, S., Kaiser, G., Lehmann, R., König, J., Döhrmann, M., Buchholtz, C., & Hacke, S. (2009). TEDS-M: Messung von Lehrkompetenzen im internationalen Vergleich. In O. Zlatkin-Trotschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 181–209). Beltz.

Blut T. C. (2020). *Die nicht-kognitiven Aspekte der Hochbegabung: Selbstkonzepte von hochbegabten Erwachsenen*. Springer Fachmedien.

Bock, R. D. (1972). Estimating item parameters and latent ability when responses are scored in two or more nominal categories. *Psychometrika*, *37*(1), 29–51.

Bodenhausen, G.V., & Lichtenstein M. (1987). Social stereotypes and information-processing strategies: The impact of task complexity. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 871-880. https://doi.rog/10.1037/0022-3514.52.5.871

Böker, A. (2021). *Über die Rechtfertigung von Begabtenförderung: Eine Diskursanalyse am Beispiel der Studienstiftung des deutschen Volkes*. Springer Fachmedien.

Böker, A., & Horvath, K. (Hrsg.). (2018). *Begabung und Gesellschaft: Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung*. Springer VS.

Bonanati, M. (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktion zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschülern und Eltern*. Springer VS.

Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children. In R. Sternberg & J.E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of giftedness* (S. 1-19). Cambridge University Press.

Braier-Freund, I. (2009). Persönlichkeitsmerkmale. In D. H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (S.161–210). Waxmann.

Brighton, C.M., Moon, T.R., Jarvis, J.M., & Hockett, J.A. (2007). *Primary grade teachers' conceptions of giftedness and talent: A case-based investigation*. National research Center on the Gifted and Talented.

Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. *Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik Reprints: Bd. 7*. Waxmann.

Brückner, G., Häring, H.-G., & Kunkel, C. (1991). Schulberatung und Elternhaus. In M. Beck, G. Brückner & Thiel Heinz-Ulrich (Hrsg.), *Psychosoziale Beratung: Klient/innen - Helfer/innen - Institutionen* (S. 83–96). dgtv-Verlag.

Bruder, S. (2010). *Lernberatung in der Schule: Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns* [Dissertation, Technische Universität Darmstadt]. urn:nbn:de:tuda-tuprints-24325

Bruder, S. (2017a). Szenario-Test zur Messung der Beratungskompetenz von Lehrkräften [Testinstrument: Version 1.0]. Erstanwendung 2008. Frankfurt am Main: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. http://dx.doi.org/10.7477/121:143:23

Bruder, S. (2017b). Wissenstest zur Messung des Wissens von Lehrkräften über Beratung und Lernstrategien [Testinstrument: Version 1.0]. Erstanwendung 2008. Frankfurt am Main: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. http://dx.doi.org/10.7477/121:144:24

Bruder, S., Hertel, S., Gerich, M. & Schmitz, B. (2014). Lehrer als Berater. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 905–919). Waxmann.

Bruder, S.; Keller, S.; Origer, I. (2017). Situational Judgement Test zur Messung der Beratungskompetenz von Lehrkräften [Testinstrument: Version 1.0]. Erstanwendung 2009. Frankfurt am Main: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. http://dx.doi.org/10.7477/121:146:26

Bruder, S., Klug, J., Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. Projekt Beratungskompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik* (56), 274–285.

Buch, S., Sparfeldt, J., & Rost, D.H. (2006). Eltern beurteilen die Einwicklung ihrer hochbegabten Kinder. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38*(2)*,* 53-61.

Buiskool, B.-J. & Broek, S. (2012). Schlüsselkompetenzen für das Weiterbildungspersonal: Ein Inventar der europäischen Praxis. In I. Sgier & S. Lattke (Hrsg.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (S. 87–107). Bertelsmann.

Bülow, S. (2018). *Entwicklung von Beratungskompetenzen im Pädagogikstudium: Eine empirische Untersuchung zur pädagogischen Professionalitätsentwicklung*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20073-2

Campion, M. C., Ployhart, R. E. & MacKenzie, W. I. (2014). The State of Research on Situational Judgment Tests: A Content Analysis and Directions for Future Research. *Human Performance*, *27*(4), 283–310. https://doi.org/10.1080/08959285.2014.929693

Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Basic Books.

Carnein, O., Langer, J., & Methner, A. (Hrsg.). (2017). *Gelingensbedingungen schulischer Beratung* (1. Auflage). Verlag Beratung in der Schule.

Catano, V. M., Brochu, A., & Lamerson, C. D. (2012). Assessing the Reliability of Situational Judgment Tests Uses in High-Stakes Situations. *International Journal of Selection and Assessment*, *20*, 333–346.

Chester, M. D. (2003). Multiple measures and high-stakes decisions: A framework for combining measures. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *22*(2), 32-41. doi:10.1111/j.1745-3992.2003.tb00126.x

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum

Colangelo, N. (2003). Counseling Gifted Students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Hrsg.), *Handbook of Gifted Education* (S. 373–387). Pearson Education, Inc.

Colangelo, N., & Assouline, S. G. (2000). Counseling Gifted Children. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. F. Subotnik, & R. J. Sternberg (Hrsg.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (S. 595–607). Pergamon.

Colangelo, N., & Davis, G. A. (Hrsg.). (2003). *Handbook of Gifted Education*. Pearson Education, Inc.

Cramer, C., König, J., Rothland, M., & Blömeke, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Julius Klinkhardt.

Cronbach, L. J., Linn, R. L., Brennan, R. L., & Haertel, E. H. (1997). Generalizability analysis for performance assessments of student achievement or school effectiveness. *Educational and Psychological Measurement*, *57*, 373-399. doi:10.1177/0013164497057003001

Czejkowska, A., & Spieker, S. (Hrsg.). (2021). Innere Sicherheit - Jahrbuch für Pädagogik 2019. Peter Lang.

Dai, D. Y., Swanson, J. A., & Cheng, H. (2011). State of Research on Giftedness and Gifted Education: A Survey of Empirical Studies Published During 1998—2010 (April). *Gifted Child Quarterly*, *55*(2), 126–138. https://doi.org/10.1177/0016986210397831

Deiglmayr, A., Schalk, L., & Stern, E. (2017). Begabung, Intelligenz, Talent, Wissen, Kompetenz und Expertise: eine Begriffsklärung. In U. Trautwein & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Begabungen und Talente* (S. 1–16). Hogrefe.

De Leeuw, E.D. (2001). Reducing Missing Data in Surveys: An Overview of Methods. *Quality and Quantity, 32,* 147-160.

Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (Hrsg.). (2019). *Gesichter von Hochbegabung*. Verlagsgesellschaft Brüll & Heisterkam KG.

Dewe, B. & Winterling, J. (2005). Pädagogische Beratung oder das Pädagogische in der Beratung. *Pädagogische Rundschau*, *59*, 129–138.

Dewe, B. & Winterling, J. (2016). Beratung zwischen Bildung, Therapie und Hilfe - Abgrenzung der Übergänge. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 60–69). Beltz Juventa.

Diehm, I., Kuhn, M., & Machold, C. (Hrsg.). (2017). *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft*. Springer Fachmedien Verlag.

Ding, L., Velicer, W.G., & Harlow, L.L. (1995). Effects of estimation methods, number of indicators per factor, and improper solutions on structural equation modeling fit indices. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 2*, 119-144.

Döring, N., & Bortz, J. (Hrsg.). (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation: in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitet, aktualisierte und erweiterte Auflage). Springer.

Döring, N., & Bortz, J. (2016a). Bestimmung von Teststärke, Effektgröße und optimalem Stichprobenumfang. In N. Döring, & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation: in den Sozial- und Humanwissenschaften* (S. 807-866). Springer.

Döring, N., & Bortz, J. (2016b). Operationalisierung. In N. Döring, & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation: in den Sozial- und Humanwissenschaften* (S. 221-290). Springer.

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich.

Egbert, S. (2018). (Hoch-)Begabung messen? In A. Böker & K. Horvath (Hrsg.), *Begabung und Gesellschaft: Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung* (S. 117–137). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21761-7_6

Elwyn, G., Frosch, D., Thomson, R., Joseph-Williams, N., Lloyd, A., Kinnersley, P., Cording, E., Tomson, D., Dodd, C., Rollnick, S., Edwards, A., & Barry, M. (2012). Shared Decision Making: A Model for Clinical Practice. *Journal of General Internal Medicins, 27,* 1361–1367. https://doi.org/10.1007/s11606-012-2077-6

Emmerich, M., & Hormel, U. (2017). Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In I. Diehm, M. Kuhn, & C. Machold (Hrsg.), *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft* (S. 103–121). Springer Fachmedien Verlag.

Endepohls-Ulpe, M. (2004). Wie stellen Grundschullehrkräfte sich hochbegabte Schüler/innen vor? - Der Einfluss persönlicher Erfahrung in der Unterrichtung Hochbegabter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *51*(2), 126–135.

Endepohls-Ulpe, M. (2017). Acceleration, Enrichment, or Internal Differentiation - Consequences of Measures of Promote Gifted Students Anticipated by German Secondary School Teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *15*(1), 147–163.

Endepohls-Ulpe, M., & Ruf, H. (2006). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, *16*(2), 219–228. https://doi.org/10.1080/13598130600618140

Enders, C. K. (2010). *Applied Missing Data Analysis*. The Guilford Press.

Engel, F. (2014). Allgemeine Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Beratung. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung: Band 1 Disziplinen und Zugänge* (S. 103–114). dgtv-Verlag.

Engel, F., Nestmann, F., & Sickendiek, U. (2014). "Beratung" - Ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung: Band 1 Disziplinen und Zugänge* (S. 33–43). dgtv-Verlag.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquitision of Expert Performance. *Psychological Review*, *100*(3), 363–406.

Ericsson, K.A., Roring, R. W., & Nandagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert performance framework. *High Ability Studies, 18*(1), 3-56.

Ertelt, B.-J., & Schulz, W. E. (2019). *Handbuch Beratungskompetenz* (4., überarbeitete Auflage). Springer Fachmedien.

Ertl, S., Kücherer, B. & Hartinger, A. (2022). Lernentwicklungsgespräche und die Entwicklung motivationaler Aspekte des Lernens. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *15*(1), 221–236. https://doi.org/10.1007/s42278-021-00134-7

Erwin, H.G., & Worrell, F.X. (2012). Assessment practices and the underrepresentation of minority students in gifted and talented education. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*, 74-87. https://doi.org/10.1177/0734282911428197

Fazio, R. H. (2007). Attitudes as Object-Evaluation Associations of Varying Strength. *Social cognition*, *25*(5), 603–637. https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.603

Feger, B., & Prado, T.M. (1998). *Hochbegabung*. Primus/Wiss. Buchgesellschaft

Felske, C., König, J., Kaiser, G., Klemenz, S., Ross, N., & Blömeke, S. (2020). Pädagogisches Wissen von berufstätigen Mathematiklehrkräften. *Diagnostica*, *66*(2), 110–122. https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000250

Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, *20*, 3–56.

Fischer, C. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung* (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung). bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei.

Fischer, C., & Fischer-Ontrup, C. (2021). Besondere Begabungen - Diagnostik, Förderung und Beratung. In K. Seifried, S. Drewes, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (S. 171–184). Kohlhammer.

Fischer, C., Souvignier, E., & Terhart, E. (2016). *Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum. Fachvortrag im Rahmen der Auftaktveranstaltung zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Abgerufen am 15.Oktober 2022 von https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/lehre/qlb/praesentation_teilprojekt_1_curriculum_juni_2016.pdf

Fittkau, B. (2003). Zum Stellenwert von Diagnostik in der Pädagogischen Beratung. In C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr, & Thiel Heinz-Ulrich (Hrsg.), *Pädagogische Beratung: Grundlagen und Praxisanwendung* (S. 51–72). Ferdinand Schöningh.

Fives, H., & Buehl, M.M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs. What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J.M. Royer, & M. Zeidner (Hrsg.). *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471-499). American Psychological Association.

Fives, H., & Gill, M. G. (Hrsg.). (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge.

Forschungsdatenzentrum Bildung [FDZ Bildung] (o.J.) *Testinstrument: Fragebogen zur Erfassung des professionellen Selbstkonzepts und der Erfahrung von Lehrkräften in Bezug auf Beratung*. Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation [DIPF]. Abgerufen am 22. Juli 2022 von https://www.fdz-bildung.de/test.php?id=27

Francis, R., Hawes, D. J., & Abbott, M. (2016). Intellectual Giftedness and Psychopathology in Children and Adolescents. *Exceptional Children*, *82*(3), 279–302. https://doi.org/10.1177/0014402915598779

Frank, S., & Sliwka, A. (Hrsg.). (2016). *Eltern und Schule: Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung*. Beltz Juventa.

Gagné, F. (2005a). From Gifts to Talents: The DMGT as a Development Model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions Of Giftedness: Second Edition* (S. 98–119). Cambridge University Press.

Gagné, F., & Gagnier, N. (2004). The socio-affective and academic impact of early entrance to school. *Roeper Review*, *26*(3), 128–138. https://doi.org/10.1080/02783190409554258

Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern: Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz*. Springer VS.

Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M. R., Karsten, G., & Prenzel, M. (2011). Modellierung und Assessment professioneller Gesprächsführungskompetenz von Lehrpersonen im Lehrer-Elterngespräch. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung: Traditionslinien und Perspektiven* (S. 412–424). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0_29

Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M. R., Hoppe-Seyler, T., Karsten, G., Kiessling, C., Möller, G. E., Wiesbeck, A., & Prenzel, M. (2015). Fostering professional communication skills of future physicians and teachers: effects of e-learning with video cases and role-play. *Instructional Science*, *43*(4), 443–462. https://doi.org/10.1007/s11251-014-9341-6

Gartmeier, M., Papadakis, C., & Strasser, J. (2017). The negative knowledge of educational counselors: Forms, expertise-related differences, contextualization, and embeddedness in episodes. *The European Journal of Counselling Psychology*, *6*(1), 25–40. https://doi.org/10.5964/ejcop.v6i1.100

Gauck, L., & Reimann, G. (2021). Psychologische Diagnostik in der Begabungs- und Begabtenförderung. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 239–251). Beltz.

Geake, J. G., & Gross, M. U. M. (2008). Teachers' Negative Affect Toward Academically Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, *52*(3), 217–231. https://doi.org/10.1177/0016986208319704

Gear, G.H. (1976). Accuracy of teacher judgment in identifying intellectually gifted children: A review of the literature. *Gifted Child* Quarterly, *20*, 478-489. https://doi.org/10.1177/001698627602000416

Gebauer, M. M., & McElvany, N. (2020). Einstellungen und Motivation bezogen auf kulturell-ethnisch heterogene Schülerinnen- und Schülergruppen und ihre Bedeutung für differenzielle Instruktion im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *23*(4), 685–708. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00956-8

Gerich, M., Bruder, S., Hertel, S., Hascher, T., & Schmitz, B. (2014). Beratung, Intervention, Supervision. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 517–543). Beltz.

Gerich, M., Bruder, S., Hertel, S., Trittel, M., & Schmitz, B. (2015). What Skills and Abilities Are Essential for Counseling on Learning Difficulties and Learning Strategies? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *47*(2), 62–71. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000127

Gerich, M., Trittel, M., Bruder, S., Klug, J., Hertel, S., Bruder, R., & Schmitz, B. (2017). Modeling, Measuring, and Training Teachers' Counseling and Diagnostic Competencies. In D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn, & E. Klieme (Hrsg.), *Competence Assessment in Education: Research, Models and Instruments* (Bd. 9, S. 149–166). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50030-0_10

Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK: Results of the thinking from the PCK summit. In A. Berry, P. Friedrichsen, & J. Loughran (Hrsg.), *Re-examining pedagogical content knowledge in science education (S. 28-42*). Routledge.

Gieseke, W., & Nittel, D. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Beltz Juventa.

Gill, M. G., & Hardin, C. (2015). A "Hot" Mess Unpacking the Relation Between Teachers' Beliefs and Emotions. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 230–245). Routledge.

Glock, S., & Kleen, H. (Hrsg.). (2020). *Stereotype in der Schule.* Springer VS.

Golle, J., Zettler, I., Rose, N., Trautwein, U., Hasselhorn, M., & Nagengast, B. (2018). Effectiveness of a "Grass Roots" Statewide Enrichment Program for Gifted Elementary School Children. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *11*(3), 375–408. https://doi.org/10.1080/19345747.2017.1402396

Gollwitzer, M. (2020). Latent-Class-Analyse (LCA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 547-574). Springer.

Gorges, J., Grumbach, J., Micheel, S.A., & Neumann, P. (2020). Erfassung von Einstellungen zu Inklusion mit SACIE, EFI-L und KIESEL. Zur Validität dreier etablierter Instrumente. *Diagnostica, 66*(4)*,* 235-245.

Gottein, H.-P. (2016). *Tun sie denn, was sie wissen? Hochschuldidaktische Überlegungen für eine kompetenzorientierte und handlungspsychologisch begründete Lernumgebung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Julius Klinkhardt.

Gottschall, A. C., West, S. G., & Enders, C. K. (2012). A Comparison of Item-Level and Scale-Level Multiple Imputation for Questionnaire Batteries. *Multivariate behavioral research*, *47*(1), 1–25. https://doi.org/10.1080/00273171.2012.640589

Gräsel, C., & Trempler, K. (Hrsg.). (2017). *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals: Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*. Springer Fachmedien.

Grassinger, R. (2009). *Beratung hochbegabter Kinder und Jugendlicher*. LIT.

Greene, G., & Sandoval, W.A. (Hrsg.). (2016). *Handbook of epistemic cognition*. Routledge.

Grewe, N. (Hrsg.). (2015). *Praxishandbuch Beratung in der Schule* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). Wolters Kluwer.

Grewe, N. (2005). Der Beratungsalltag des Lehrers. *Pädagogik*, *6*.

Grewe, N. (2015a). Entwicklungstendenzen in der schulischen Beratung. In N. Grewe (Hrsg.), *Praxishandbuch Beratung in der Schule* (S. 3–17). Wolters Kluwer.

Grewe, N. (2015b). Gesprächsführung und Leitlinien der Beratung. In N. Grewe (Hrsg.), *Praxishandbuch Beratung in der Schule* (S. 18–45). Wolters Kluwer.

Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (Hrsg.). (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke.

Gröning, K. (2011). *Pädagogische Beratung: Konzepte und Positionen* (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gruber, H., & Mandl, H. (1992). Begabung und Expertise. In E. A. Hany & Nickel, Horst (Hrsg.), *Begabung und Hochbegabung: theoretische Konzepte - empirische Befunde - praktische Konsequenzen* (S. 59–73). Huber.

Gruber, H., & Stamouli, E. (2015). Intelligenz und Vorwissen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 25–44). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_2

Guerriero, S. (Hrsg.). (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession.* OECD Publishing.

Hackl, A., Pauly, C., Steenbuck, O., & Weigand, G. (Hrsg.). (2012). *karg-stiftung hochbegabt fördern: Bd. 4. Werte schulischer Begabtenförderung: Begabung und Leistung.* Karg-Stiftung.

Hackney, H., & Cormier, L. S. (1998). *Beratungsstrategien Beratungsziele*. Ernst Reinhardt Verlag.

Hambrick, D. Z., Macnamara, B. N., Campitelli, G., Ullén, F., & Mosing, M.A. (2016). Beyond Born versus Made: A New Look at Expertise. In Ross, B.H. (Hrsg.), *The psychology of learning* (S. 1–55). Elsevier. https://doi.org/10.1016/bs.plm.2015.09.001

Hannig, N., & Koop, C. (2016). Giftedness counseling in Germany: Consultation reasons and issues and their relations to gender, age, and aptitude. *Gifted and Talented International*, *31*(1), 33–45. https://doi.org/10.1080/15332276.2016.1194672

Hany, E.A. (1987). Modelle und Strategien zur Identifizierung hochbegabter Schüler. [Dissertation]. LMU.

Hany, E.A. (1995). Teachers's cognitive processes of identifying gifted students. In M. K. Katzko & F. J. Mönks (Hrsg.), *Nurturing talent: Individual needs and social ability* (S. 184-198). Van Gorcum.

Hany, E.A. (1997). Modeling teachers' judgment of giftedness: A methodological inquiry of biased judgment. *High Ability Studies, 8,* 159-177.

Hany, E. A. (2006). Hochbegabungsdiagnostik. In F. Peterman, & M. Eid (Hrsg.), *Handbuch der psychologischen Diagnostik* (S. 611–617). Hogrefe.

Hany, E. A. (2007). Hochbegabtenberatung auf dem Prüfstand: Evaluationsbefunde und Desiderata. In K. A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland* (S. 171–190). LIT.

Hany, E. A., & Nickel, Horst (Hrsg.). (1992). *Begabung und Hochbegabung: theoretische Konzepte - empirische Befunde - praktische Konsequenzen*. Huber.

Hardeland, H. (2017). *Der Klassen-Coach: "Lehrst du noch oder coachst du schon?"*. Schneider Verlag Hohengehren.

Harder, B. (2011). *Modelle zur Erklärung von Leistungsexzellenz im theoretischen und empirischen Vergleich* [Inaugural-Dissertation]. Ludwig-Maximilian-Universität, München.

Harder, B. (2012). Ein kritisches Review der traditionellen Hochbegabungsberatung. In A. Ziegler, R. Grassinger, & B. Harder (Hrsg.). *Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis.* LIT.

Harr, N., Eichler, A., & Renkl, A. (2014). Integrating pedagogical content knowledge and pedagogical/psychological knowledge in mathematics. *Frontiers in psychology*, *5*, 924. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00924

Harring, M., Rohlfs, C., & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Schulpädagogik*. Waxmann.

Hart, W., Albarracín, D., Eagly, A.H., Brechan, I., Lindberg, M.J., & Merrill, L. (2009). Feeling Validated Versus Being Correct: A Meta-Analysis of Selective Exposure to Information. *Psychological Bulletin, 135*(4), 555-588.

Hartig, J., Frey, A., & Jude, N. (2020). Validität von Testwertinterpretationen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 529-546). Springer.

Hartig, J., & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127–143). Springer Medizin Verlag.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hauenstein, N. M. A., Findlay, R. A., & McDonald, D. P. (2010). Using situational judgement tests to assess training effectiveness: Lessons learned evaluating military equal opportunity advisor trainees. *Military Psychology, 22*, 262-281.

Heinbokel, A. (1996). *Überspringen von Klassen*. Münster: LIT Verlag.

Heinbokel, A. (2004). *Überspringen von Klassen 1980 – 2001*. *Labyrinth, 82,* 4 – 12.

Heinbokel, A. (2009). *Handbuch Akzeleration – Was Hochbegabten nützt*. LIT Verlag.

Heller, K.A. (Hrsg.). (1992). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Hogrefe

Heller, K.A. (Hrsg.). (2001). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. (2., stark erweiterte Auflage). Hogrefe

Heller, K.A. (Hrsg.). (2002). *International handbook of giftedness and talent*. (2. Auflage). Elsevier.

Heller, K. A. (1987). Perspektiven einer Hochbegabungsdiagnostik. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, *8*(3), 159–172.

Heller, K. A., Mönks, F. J., Subotnik, R. F., & Sternberg, R. J. (Hrsg.). (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd Edition). Pergamon.

Heller, K. A., Perleth, C. & Lim, T. K. (2005). The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions Of Giftedness: Second Edition* (S. 147–170). Cambridge University Press.

Heller, K. A., Reimann, R., & Senfter, A. (2005). *Hochbegabung im Grundschulalter: Erkennen und Fördern*. LIT.

Heller, K. A., & Ziegler, A. (Hrsg.). (2007). *Begabt sein in Deutschland*. LIT.

Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl.). Kallmeyer.

Hempel, H., Carnein, O., & Methner, A. (2017). Hochwertige Beratungsarbeit im schulischen Setting. In O. Carnein, J. Langer, & A. Methner (Hrsg.), *Gelingensbedingungen schulischer Beratung* (S. 135–153). Verlag Beratung in der Schule.

Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern: Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Waxmann.

Hertel, S. (2016). Elternberatung im schulischen Kontext. In S. Frank & A. Sliwka (Hrsg.), *Eltern und Schule: Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung* (S. 116–126). Beltz Juventa.

Hertel, S. (2017). Elternberatung im Schulalltag: Was wissen wir aus der Forschung und welche Bedeutung haben die Befunde für die Elternarbeit an Schulen? In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier, & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 47–61). Beltz.

Hertel, S., & Bruder, S. (2017). Fragebogen zur Erfassung des professionellen Selbstkonzepts und der Erfahrung von Lehrkräften in Bezug auf Beratung [Testinstrument: Version 1.0]. Erstanwendung 2006. Frankfurt am Main: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. http://dx.doi.org/10.7477/121:145:25

Hertel, S., Bruder, S., Jude, N., & Steinert, B. (2013). Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich. Schulische Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der

Lehrkräfte und Nutzung von Beratung durch die Eltern. *Zeitschrift für Pädagogik (59)*, 40–62.

Hertel, S., Bruder, S., & Gerich, M. (2016). Elternberatung im Kontext der Schule. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 195–202). Beltz Juventa.

Hertel, S., Hartenstein, A., Sälzer, C., & Jude, N. (2019). Eltern. In M. Harring, C. Rohlfs, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik.* Waxmann.

Hertel, S., & Schmitz, B. (2010). *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht*. Kohlhammer.

Heyder, A., Bergold, S., & Steinmayr, R. (2018). Teachers' Knowledge About Intellectual Giftedness: A First Look at Levels and Correlates. *Psychology Learning & Teaching*, *17*(1), 27–44. https://doi.org/10.1177/1475725717725493

Hilkenmeier, J. (2017). *Förderung elterlichen Schulengagements: Elternsprechtage als Forschungs- und Handlungsfeld* [Manteltext zur Dissertation]. Universität Paderborn.

Hodaie, N., Schnebel, S., Immerfall, S., & Grassinger, R. (2018). *Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln. Gemeinsamer Antrag der Pädagogischen Hochschulen Schwäbisch Gmünd und Weingarten zur Neuausschreibung des FuN-Kollegs.* [Unveröffentlichter Antrag]. Pädagogische Hochschulen Schwäbisch Gmünd und Weingarten.

Hoffmann, C. (2012). Schulberatung und Bildungsberatung im Jugendalter. In A. Bauer, K. Gröning, C. Hoffmann, & A.-C. Kunstmann (Hrsg.). *Grundwissen Pädagogische Beratung*. (S. 101-123). *utb-studi-e-book: Bd. 3744*. UTB; Vandenhoeck & Ruprecht.

Hofmann, F., Schreiner, C., & Thonhauser, J. (Hrsg.). (2008). *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Waxmann.

Honal, W. (Hrsg.). (2002). *Handbuch der Schulberatung.* mvg-Verlag.

Hoogeveen, L., van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2005). Teacher Attitudes toward Academic Acceleration and Accelerated Students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, *29*(1), 30–59.

Horvath, K. (2018). „Wir können fördern, wir können fordern, aber begaben können wir nicht.". In A. Böker & K. Horvath (Hrsg.), *Begabung und Gesellschaft: Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung* (S. 239–261). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21761-7_11

Hoyer, T., Haubl, R., & Weigand G. (Hrsg.). (2014). *Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern.* Beltz.

Hoyer, T. (2012). Begabungsbegriff und Leistung. Eine pädagogische Annäherung. In A. Hackl, C. Pauly, O. Steenbuck, & G. Weigand (Hrsg.), *karg-stiftung hochbegabt fördern: Bd. 4. Werte schulischer Begabtenförderung: Begabung und Leistung* (S. 14–22). Karg-Stiftung.

Hoyer, T. (2014). „Ich verstehe es halt so schnell und dann kann es auch schon schneller gehen". Hochbegabte in der Beschleunigungsgesellschaft. In T. Hoyer, R. Haubl, & G. Weigand (Hrsg.). *Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern.* (S. 124-166). Beltz.

Hoyer, T. (2018). „Einem Kind, das Talent hat, wird nichts schwer.“: Das Begabungsmotiv in der erzählenden Schulliteratur. In A. Böker & K. Horvath (Hrsg.), *Begabung und Gesellschaft: Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung* (S. 29–52). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21761-7_2

Hoyer, T., Weigand, G., & Müller-Opplinger, V. (2013). *Begabung: Eine Einführung*. WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equitation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*, 1-55.

Ingenkamp, K., & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. (6. Auflage). Beltz.

Iordanou, K., Kendeou, P., & Beker, K. (2016). Argumentative reasoning. In G. Greene & W.A. Sandoval (Hrsg.), *Handbook of epistemic cognition* (S. 31-50). Routledge.

Ip, E. H., Chen, S.-H., & Quandt, S. A. (2016). Analysis of Multiple Partially Ordered Responses to Belief Items with Don't Know Option. *Psychometrika*, *81*(2), 483–505. https://doi.org/10.1007/s11336-014-9432-y

Ip, E. H, Magee, M. F., Youssef, G. A., & Chen, S.-H. (2019). Gleaning Information for Cognitive Operations from Don't Know Responses in Cognitive and Noncognitive Assessments. *Multivariate behavioral research*, *54*(2), 159–172. https://doi.org/10.1080/00273171.2018.1503075

iPEGE (Hrsg.). (2009). *Professionelle Begabtenförderung: Empfehlung zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. ÖZBF.

Jacob, A. (2016). *Hochbegabte Kinder in der Beratung: Diagnostik und Hilfen für Familien*. Beltz Juventa.

Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M., & Rosseel, Y. (2022). semTools: Useful tools for structural equation modeling. R package version 0.5-6. Retrieved from https://CRAN.R-project.org/package=semTools

Jung, J. Y. (2014). Predictors of Attitudes to Gifted Programs/Provisions. *Gifted Child Quarterly*, *58*(4), 247–258. https://doi.org/10.1177/0016986214547636

Jürgens, E., & Lissmann, U. (2015). Pädagogische Diagnostik*. Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule*. Beltz.

Kahmann, J. (2014). *Entwicklung und Validierung eines Situational Judgement Tests (SJT) zur Erfassung sozialer Kompetenzen von Studienplatzbewerbern und -interessenten der Human- und Zahnmedizin* [Dissertation]. Ruprecht-Karls-Universität, Heidelberg.

Kaiser, G., Blömeke, S., König, J., Busse, A., Döhrmann, M., & Hoth, J. (2017). Professional competencies of (prospective) mathematics teachers—cognitive versus situated approaches. *Educational Studies in Mathematics*, *94*(2), 161–182. https://doi.org/10.1007/s10649-016-9713-8

Kaiser, G., & König, J. (2019). Competence Measurement in (Mathematics) Teacher Education and Beyond: Implications for Policy. *Higher Education Policy*, *32*(4), 597–615. https://doi.org/10.1057/s41307-019-00139-z

Kansteiner, K. (2019). *Professionelle Lerngemeinschaften Perspektiven auf die entwicklungsorientierte Kooperation von Lehrkräften und Schulleitungen.* Schulmanagement-Handbuch, 172. Oldenbourg

Kansteiner, K., Stamann, C., Buhren C.G., & Theurl, P. (Hrsg.). (2020). Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen. Beltz Juventa.

Karasu, T.B. (1986). The specificity against nonspecificity dilemma: toward identifying therapeutic change agents. *American Journal of Psychiatry, 143,* 687-695.

Karg-Stiftung (o.J.). *Aufnahmekriterien der Karg-Stiftung als Beratungsstelle*. Abgerufen am 20.März 2021 von https://www.fachportal-hochbegabung.de/pdf/beratung/Beratungsstellen-Aufnahmekriterien_2021-03.pdf

Karst, K., & Bonefeld, M. (2020). Stereotype, Urteile und Urteilsakkuratheit von Lehrkräften: Eine Zusammenschau im Rahmen des Heterogenitätsdiskurses. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 281–308). https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_9

Kasten, N., & Freund, P. A. (2016). A Meta-Analytical Multilevel Reliability Generalization of Situational Judgment Tests (SJTs). *European Journal of Psychological Assessment*, *32*(3), 230–240. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000250

Katzko, M.K., & Mönks, F.J. (Hrsg.). (1995). *Nurturing talent: Individual needs and social ability*. Van Gorcum.

Kehrer, A. (in Vorbereitung). Umgang mit Differenz in einer inklusiven Schule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrkräften an Grundschulen in Baden-Württemberg.

Kelava A., & Moosbrugger, H. (2020a). Einführung in die Item-Response-Theorie (IRT). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 369-410). Springer.

Kelava A., & Moosbrugger, H. (2020b). Deskriptivstatistische Itemanalyse und Testwertbestimmung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 143-158). Springer.

Kim, M. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, *60*(2), 102–116. https://doi.org/10.1177/0016986216630607

Kim, L.E., & Klassen, R.M. (2018). Teachers‘ cognitive processing of complex school-based scenarios: Differences across experience levels. *Teaching and Teacher Education, 73*, 215-226.

Kiso, C., & Lagies, J. (Hrsg.). (2019). *Begabungsgerechtigkeit: Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion*. Springer Fachmedien.

Kiso, C. (2019a). Jede(r) ist begabt? Das Begabungsverständnis von Lehrkräften. In C. Reintjes, I. Kunze, & E. Ossowski (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung: Befunde, Perspektiven, Herausforderungen* (S. 131–145). Julius Klinkhardt.

Kiso, C. (2019b). Ressourcenorientierung als Perspektivwechsel für Begabungsförderung? In C. Kiso & J. Lagies (Hrsg.), *Begabungsgerechtigkeit: Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion* (S. 119 - 139). Springer Fachmedien.

Kiso, C. J. (2020). *Begabung und Begabungsförderung aus der Perspektive von Lehrkräften: Eine Grounded Theory zu den Dynamiken der Handlungspraxis*. Springer VS.

Klieme, E., & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin, & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8* (S. 11–29). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*, 876–903.

Klug, J. (2011). *Modeling and training a new concept of teachers' diagnostic* [Dissertation]. Technische Universität Darmstadt.

Klug, J., Bruder, S., Keller, S., & Schmitz, B. (2012). Hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz von Lehrkräften zusammen? *Psychologische Rundschau*, *63*(1), 3–10. https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000104

Klug, J., Bruder, S., Kelava, A., Spiel. C., & Schmitz, B. (2013). Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosing learning behavior tested by means of a case scenario. *Teaching and Teacher Education*, *30*, 38–46. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.004

König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–171). Julius Klinkhardt.

König, E., Bentler, A., & Luchte, K. (2005). Pädagogische Beratung in unterschiedlichen Feldern. *Pädagogische Rundschau*, *59*, 119–128.

König, J., Doll, J., Buchholtz, N., Förster, S., Kaspar, K., Rühl, A.-M., Strauß, S., Bremerich-Vos, A., Fladung, I., & Kaiser, G. (2018). Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *21*(3), 1–38. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0765-z

König, J., Kaiser, G., & Felbrich, A. (2012). Spiegelt sich pädagogisches Wissen in den Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte? Zum Zusammenhang von Wissen und Überzeugungen am Ende der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *58*(4), 476–491.

König J., & Seifert A. (Hrsg.). (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Waxmann Verlag.

König, J., & Tachtsoglou, S. (2012). Pädagogisches Professionswissen und selbsteingeschätzte Kompetenz. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 284-297). Waxmann Verlag.

Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research. *Journal of chiropractic medicine*, *15*(2), 155–163. https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012

Koop, C. & Jacob, A. (Hrsg.). (2015). *Psychologische Beratung im Feld Hochbegabung, Karg-Stiftung*. Karg-Stiftung.

Koop, C., Jacob, A., & Arnold, D. (2015). Fachliche Anforderungen an professionelle Beratung im Feld Hochbegabung. In C. Koop & A. Jacob (Hrsg.), *Psychologische Beratung im Feld Hochbegabung, Karg-Stiftung* (S. 58–74). Karg-Stiftung.

Koop, C., & Preckel, F. (2015). Beratungsanliegen und -themen im Feld Hochbegabung. In C. Koop & A. Jacob (Hrsg.), *Psychologische Beratung im Feld Hochbegabung, Karg-Stiftung* (S. 8–18). Karg-Stiftung.

Krapp, A., & Weidenmann, B. (Hrsg.). (2006). *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch.* (5., vollständig überarbeitete Auflage). Beltz.

Krause, C. (2003). Was ist, was soll, was kann Beratung? In C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr, & H.-U. Thiel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung: Grundlagen und Praxisanwendung* (S. 15–31). Ferdinand Schöningh.

Krause, C., Fittkau, B., Fuhr, R., & Thiel, H.-U. (Hrsg.). (2003). *Pädagogische Beratung: Grundlagen und Praxisanwendung*. Ferdinand Schöningh.

Kreiter, C.D., & Frisbie, D.A. (1989). Efficiveness of multiple true false items. *Applied Measurement in Education, 2*(3)*,* 207-216.

Kretschmann, J., Vock, M., & Lüdtke, O. (2014). Acceleration in elementary school: Using propensity score matching to estimate the effects on academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *106*(4), 1080–1095. https://doi.org/10.1037/a0036631

Kretschmann, J., Westphal, A., & Vock, M. (2021). Does it pay to be one of the oldest in class? Relative age effects on academic self-concept, peer relations, and teacher judgments in German primary schools. *Learning and Instruction*, 74, 101463. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101463

Krüger, R. (Hrsg.). (2014). *Praxisratgeber zur Betreuung und Beratung von Kindern und Jugendlichen. Problemsituationen, Unterstützungsangebote und rechtliche Möglichkeiten in besonderen und schwierigen Lebenslagen*. Forum-Verlag.

Krumm, S., Lievens, F., Hüffmeier, J., Lipnevich, A. A., Bendels, H., & Hertel, G. (2015). How "situational" is judgment in situational judgment tests? *The Journal of applied psychology*, *100*(2), 399–416. https://doi.org/10.1037/a0037674

Kuboth, C., & Aich, G. (2020). Ein Gesprächstraining als landesweite Lehrkräftefortbildung implementieren: Eine Interviewstudie mit den durchführenden Mulitplikator*innen. *Empirische Pädagogik*, *34*(4), 317–330.

Kulik, J. A. (2004). Meta-Analytic Studies of Acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U. M. Gross (Hrsg.), *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students* (S. 13–22). University of Iowa.

Kultusministerkonferenz (KMK). (2004). *Standards Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Abgerufen am 20.01.2020 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

Kultusministerkonferenz (KMK). (2015). *Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler.* Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015. Abgerufen am

05.12.2019 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Foerderstrategie-leistungsstarke-Schueler.pdf

Kultusministerkonferenz (KMK). (2016). *Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler.* Beschluss der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 28.11.2016. Abgerufen am 22.01.2020 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Individuelle_Foerderung/Beschluss_zur_gemeinsamen_Bund-Laender-Initiative-28.11.106.pdf

Kunina-Habenicht, O., Decker, A.-T., & Kunter, M. (2021). Lehrerpersönlichkeit und professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In K. Seifried, S. Drewes, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (S. 319–330). Kohlhammer.

Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J., Schulze-Stocker, F., Schmeck, A., Baumert, J., & Leutner, D. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *15*(4), 649–682. https://doi.org/10.1007/s11618-012-0324-6

Kunina-Habenicht, O., Maurer, C., Wolf, K., Holzberger, D., Schmidt, M., Dicke, T., Teuber, Z., Koc-Januchta, M., Lohse-Bossenz, H., & Leutner, D. (2020). Der BilWiss-2.0-Test. *Diagnostica*, *66*(2), 80–92. https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000238

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand M. (Hrsg.) (2013). *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers – results from the COACTIV project*. Springer.

Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H., Leutner, D., Schulze-Stocker, F., & Terhart, E. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals: Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 37–54). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_3

Kunter, M., & Pohlmann, B (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261-282). Springer. doi.10.1007/978-3-540-88573-3_11

Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. StandardWissen Lehramt: Bd. 3895. Schöningh.

Langer, J., Carnein, O., & Methner, A. (2017). Auftragsklärung als Gelingensbedingung von Beratung. In O. Carnein, J. Langer, & A. Methner (Hrsg.), *Gelingensbedingungen schulischer Beratung* (S. 4–7). Verlag Beratung in der Schule.

Lazarsfeld, P. F., & Henry, N. W. (1968). *Latent structure analysis*. Houghton Mifflin.

Leder, G.C., Pehkonnen, E., & Törner, G. (Hrsg.). (2002). *Beliefs: a hidden variable in mathematics education?.* Kluwer Academic Publication.

Leidig, T. (2017). Wie kann Beratung aus Sicht der Forschung gelingen? In O. Carnein, J. Langer, & A. Methner (Hrsg.), *Gelingensbedingungen schulischer Beratung* (S. 104–114). Verlag Beratung in der Schule.

Lenske, G., Thillmann, H., Wirth, J., Dicke, T., & Leutner, D. (2015). Pädagogisch-psychologisches Professionswissen von Lehrkräften: Evaluation des ProwiN-Tests. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *18*(2), 225–245. https://doi.org/10.1007/s11618-015-0627-5

Lenske, G., Wirth, J., & Leutner, D. (2017). Zum Einfluss des pädagogisch-psychologischen Professionswissens auf die Unterrichtsqualität und das situationale Interesse der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *7*(3), 229–253. https://doi.org/10.1007/s35834-017-0200-9

Leuders, T., Loibl, K., & Dörfler, T. (2020). Diagnostische Urteile von Lehrkräften erklären – Ein Rahmenmodell für kognitive Modellierungen und deren experimentelle Prüfung. *Unterrichtswissenschaft, 48*(4), 493-502.

Leutner, D., Fleischer, J., Grünkorn, J., & Klieme, E. (Hrsg.). (2017). *Competence Assessment in Education*. Springer Nature.

Leutner, D., Seidel, T., Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Maurer, C., Wolf, K., Holzberger, D., Schmidt, M., Dicke, T., Teuber, Z., Koc-Januchta, M., & Lohse-Bossenz, H. (2020). *BilWiss-2.0: Messung des wissenschaftlichen Wissens* (Langtest) [Testinstrument: Version 1.0]. Erstanwendung 2017. Frankfurt am Main: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. https://doi.org/10.7477/408:249:56

Liermann, H. (2014). Schulpsychologische Beratung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung: Band 1 Disziplinen und Zugänge* (S. 865–874). dgtv-Verlag.

Lievens, F., & Soete, B. (2015). Situational Judgement Test. In J. D. Wright (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (S. 13–19). Elsevier.

Linninger, C., Kunina-Habenicht, O., Emmenlauer, S., Dicke, T., Schulze-Stocker, F., Leutner, D., Seidel, T., Terhart, E., & Kunter, M. (2015). Assessing Teachers' Educational Knowledge. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *47*(2), 72–83. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000126

Lin-Klitzing, S., Di Fuccia, D.-S., & Müller-Frerich, G. (Hrsg.). (2009). *Gymnasium - Bildung - Gesellschaft*. *Begabte in der Schule - fördern und fordern: Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer und psychologischer Sicht*. Verlag Julius Klinkhardt.

Linzer D.A., & Lewis, J. B. (2011). "poLCA: An R Package for Polytomous Variable Latent Class Analysis." *Journal of Statistical Software*, *42*(10), 1-29. https://www.jstatsoft.org/v42/i10/.

Lohse-Bossenz, H., Kunina-Habenicht, O., Dicke, T., Leutner, D., & Kunter, M. (2015). Teachers' knowledge about psychology: Development and validation of a test measuring theoretical foundations for teaching and its relation to instructional behavior. *Studies in Educational Evaluation*, *44*, 36–49. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.01.001

Lowenstein, L.G. (1982). Teachers' effectiveness in identifying gifted children. *Gifted Education International, 1*, 33-35. https://doi.org/101177/026142948200100121

Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C., & McElvany, N. (Hrsg.). (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 314-330). BMBF.

Machts, N., Kaiser, J., Schmidt, F. T., & Möller, J. (2016). Accuracy of teachers' judgments of students' cognitive abilities: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *19*, 85–103. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.06.003

MacCallum, R.C., Browne, M.W., & Sugawara, H.M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods I*. 130-149

Maier-Gutheil, C. (2016). *Beraten*. *Pädagogische Praktiken*. Kohlhammer.

Maio, G.R., & Haddock, G. (2015). *The Psychology of Attitudes & Attitude Change* (2. Auflage). SAGE.

Mammes, I., & Rotter, C. (Hrsg.). (2022). *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen*. (S. 233-243). Verlag Julius Klinkhardt. DOI: 10.25656/01:24630

Martin, L. T., Burns, R. M., & Schonlau, M. (2010). Mental Disorders Among Gifted and Non-gifted Youth: A Selected Review of the Epidemiologic Literature. *Gifted Child Quarterly*, *54*(1), 31–41. https://doi.org/10.1177/0016986209352684

Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, *32*(2), 134–160. https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1537685

McBee, M. T., Peters, S. J., & Waterman, C. (2014). Combining Scores in Multiple-Criteria Assessment Systems. *Gifted Child Quarterly*, *58*(1), 69–89. https://doi.org/10.1177/0016986213513794

McClarty, K. L. (2015). Life in the Fast Lane: Effects of Early Grade Acceleration on High School and College Outcomes. *Gifted Child Quarterly*, *59*(1), 3–13. https://doi.org/10.1177/0016986214559595

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted? *Gifted Child Quarterly*, *51*(3), 246–254. https://doi.org/10.1177/0016986207302719

McDaniel, M. A., Hartman, N. S., Whetzel, D. L., & Grubb, W. L. (2007). Situational Judgment Tests, Response Instructions, And Validity: A Meta-Analysis. *Personnel Psychology, 60,* 63–91.

McDaniel, M. A., Morgeson, F. P., Finnegan, E. B., Campion, M. A., & Braverman E. P. (2001). Use of Situational Judgment Test to Predict Job Performance: A Clarification of the Literature. *Journal of Applied Psychology*, *86*(4), 730–740.

McLaughlin, C. (1999). Counselling in schools: Looking back and looking forward. *British Journal of Guidance & Counselling*, *27*(1), 13–22. https://doi.org/10.1080/03069889908259712

McLeod, J. (2011). *An introduction to counselling* (4. Auflage). Open Univ. Press.

Menold, N. & Bogner, K. (2015). *Gestaltung von Ratingskalen in Fragebögen*. GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. DOI:10.15465/gesis-sg_015

Merk, S. (2020). Überzeugungen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 825–832). Julius Klinkhardt.

Minderop, D., & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2007). *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse*. Wolters Kluver.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2000). Richtlinien für die Bildungsberatung. *Kultus und Unterricht, 20*, 332-337. Abgerufen am 03. März 2020 von https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=VVBW-VVBW000006628&psml=bsbawueprod.psml&max=true

Missett, T. C., Brunner, M. M., Callahan, C. M., Moon, T. R., & Price A. (2014). Exploring Teacher Beliefs and Use of Acceleration, Ability Grouping, and Formative Assessment. *Journal for the Education of the Gifted*, *37*(3), 245–268. https://doi.org/10.1177/0162353214541326

Mönks, F. J., & Katzko, M. W. (2005). Giftedness and Gifted Education. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions Of Giftedness: Second Edition* (S. 187–200). Cambridge University Press.

Moors, G., Kieruj, N.D., & Vermunt, J.K. (2014). The effect of labeling and numbering of response scales on the likelihood of response bias. *Sociological Methodology, 44*, 369-399.

Moosbrugger, H., & Brandt, H. (2020). Itemkonstruktion und Antwortverhalten. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 67-90). Springer.

Moosbrugger, H., & Kelava, A. (Hrsg.). (2020). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3., vollständig neu bearbeitete, erweiterte und aktualisierte Auflage). Springer.

Motowidlo, S. J., Dunnette, M. D., & Carter, G. W. (1990). An Alternative Selection Procedure: The Low-Fidelity Simulation. *Journal of Applied Psychology*, *75*(6), 640–647.

Motowidlo, S. J., Hooper, A. C., & Jackson, H. L. (2006). A Theoretical Basis für Situational Judgment Tests. In J. A. Weekley & R. E. Ployhart (Hrsg.), *Situational Judgment Tests: Theory, Measurement and Application* (S. 57–81). Lawrence Erlbaum Associates.

Müller-Oppliger, S. (2021). Pädagogische Diagnostik - Potenzialerfassung und Förderdiagnostik. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 224–238). Beltz.

Müller-Oppliger, V. (2021). Begabungsmodelle. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 204–222). Beltz.

Müller-Oppliger, V., & Weigand, G. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Begabung*. Beltz.

Mutzeck, W. (2008). *Kooperative Beratung: Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität* (6., überarbeitete und erweiterte Auflage). Beltz.

Nationales Forum in Bildung Beratung und Beschäftigung (nfb). (2014). *Professionell beraten: Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. https://www.forum-beratung.de/cms/upload/BQ/BeQu-Konzept.pdf

Neiderer, K., Irwin, R.G., Irwin, K.C., & Reilly, I.R. (2003). Identification of mathematically gifted children in New Zealand. *High Ability Studies, 14*, 71-84. https://doi.org/10.1080/13598130304088

Neihart, M., Pfeiffer, S.I., & Cross, T.L. (Hrsg.). (2002). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (2. Auflage). Prufrock.

Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N.B., & Moon, S.M. (Hrsg). (2002). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* Prufrock.

Nering, M.L., & Ostini, R. (Hrsg.). (2010). *Handbook of polytomous item response theory models*. Taylor & Francis.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies, 19*(4), 317-328. https://doi.org/10.1080/0022027870190403

Nestmann, F., Engel, F., & Sickendiek, U. (Hrsg.). (2013). *Das Handbuch der Beratung: Band 3 Neue Beratungswelten: Fortschritte und Kontroversen.* dgtv-Verlag.

Nestmann, F., Engel, F., & Sickendiek, U. (Hrsg.). (2014). *Das Handbuch der Beratung: Band 1 Disziplinen und Zugänge*. dgtv-Verlag.

Nestmann, F., Engel, F., & Sickendiek, U. (Hrsg.). (2014). *Das Handbuch der Beratung: Band 2 Ansätze, Methoden und Felder*. dgtv-Verlag.

Nestmann, F., & Sickendiek U. (2013). Wenn etwas sicher ist, dann die Unsicherheit: Ungewissheit, Nichtsicherheit und Zufall in der Beratung. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek. (Hrsg.). *Das Handbuch der Beratung. Band 3 Neue Beratungswelten: Fortschritte und Kontroversen.* (S. 1447-1467). dgtv-Verlag.

Nestmann, F., Sickendiek, U. & Engel, F. (2014). Statt einer "Einführung": Offene Fragen "guter Beratung". In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung: Band 1 Disziplinen und Zugänge* (S. 599–607). dgtv-Verlag.

Nguyen, T. L., & Sliwka, A. (2021). Schulische Maßnahmen und Kompetenzen von Lehrpersonen für die Begabungsförderung. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 348–358). Beltz.

Nittel, D. (2016). Der erziehungs- und bildungswissenschaftliche Zugang zur Handlungsform "Beratung". In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 20–30). Beltz Juventa.

Nußbeck, S. (2019). *Einführung in die Beratungspsychologie* (4., aktualisierte Auflage). Ernst Reinhardt.

Ohlson, N. (o.J.). Example for a latent class analysis with the poLCA-package in R. Abgerufen am 25. November 2021 von https://statistics.ohlsen-web.de/latent-class-analysis-polca/ (Anhang 3.5).

Osgood, C. (1952). The Nature And Measurement of Meaning. *Psychological Bulletin*, *49*(3).

Op't Eynde, P., de Corte, E., & Verschaffel, L. (2002). Framing Students' mathematics-related beliefs.: A Quest For Conceptual Clarity And A Comprehensive Categorization. In G. C. Leder, E. Pehkonnen, & G. Törner (Hrsg.), *Beliefs: a hidden variable in mathematics education?.* Kluwer Academic Publication.

Oser, F., & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, *58*(4), 415–421.

Pajares, F. M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307–332.

Palmowski, W. (1995). *Der Anstoß des Steines, Systemische Beratungsstrategien im schulischen Kontext.* verlag modernes lernen.

Perleth, C. (2010). Checklisten in der Hochbegabungsdiagnostik. In F. Preckel, W. Schneider, & H. Holling (Hrsg.), *Diagnostik von Hochbegabung* (S. 65–87). Hogrefe.

Peterman, F., & Eid, M. (Hrsg.). (2006). *Handbuch der psychologischen Diagnostik*. Hogrefe.

Peterson, J.S. (2007) Consultation Related to Giftedness: A School Counseling Perspective, *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(4), 273-296, DOI: 10.1080/10474410701634096

Peterson, J. S. (2015). School Counselors and Gifted Kids: Respecting Both Cognitive and Affective. *Journal of Counseling & Development*, *93*(2), 153–162. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00191.x

Peterson, J. S. & Morris, C. W. (2010). Preparing School Counselors to Address Concerns Related to Giftedness: A Study of Accredited Counselor Preparation Programs. *Journal for the Education of the Gifted*, *33*(3), 311–336.

Peterson, R.A. (1999). *Constructing Effective Questionnaires*. SAGE.

Pflüger, R. (2017). *BeBa-Verfahren: Diagnostisches Verfahren zur Erfassung von Bedingungsfaktoren der Potenzialentfaltung bei Kinder und Jugendlichen in Kindergarten und Schule*. Empirische Untersuchungen im Kontext der Begabungsforschung. LIT.

Philipp, K., & Gobeli-Egloff, I. (2022). Förderung diagnostischer Kompetenz im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften für die Primarschule – Eine Studie zum Erkennen von Stärken und Schwächen von Schülerinnen und Schülern am Beispiel von Größen. *Journal für Mathematik-Didaktik, 43*, 173-203.

Plucker, J.A., & Callahan, C.M. (Hrsg.). (2014). *Critical issues and practices in gifted education*. Prufrock.

Preckel, F. (2021). Das TAD-Framework - Ein Rahmenmodell zur Beschreibung von Begabung und Leistung unter einer Talententwicklungsperspektive. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 274–288). Beltz.

Preckel, F., Baudson, T. G., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2015). Gifted and Maladjusted? Implicit Attitudes and Automatic Associations Related to Gifted Children. *American Educational Research Journal*, *52*(6), 1160–1184. https://doi.org/10.3102/0002831215596413

Preckel, F., & Eckelmann, C. (2008). Beratung bei (vermuteter) Hochbegabung: Was sind die Anlässe und wie hängen sie mit dem Geschlecht, Ausbildungsstufe und Hochbegabung zusammen? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *55*(1), 16–26.

Preckel, F., Golle, J., Grabner, R., Jarvin, L., Kozbelt, A., Müllensiefen, D., Olszewski-Kubilius, P., Schneider, W., Subotnik, R., & Vock, M. (2020). Talent Development in Achievement Domains: A Psychological Framework for Within- and Cross-Domain Research. *Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science*, *15*(3), 691–722. https://doi.org/10.1177/1745691619895030

Preckel, F., & Krampen, G. (2016). Entwicklung und Schwerpunkte in der psychologischen Hochbegabungsforschung. *Psychologische Rundschau*, *67*(1), 1–14. https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000289

Preckel, F., Schneider, W., & Holling, H. (Hrsg.). (2010). *Diagnostik von Hochbegabung*. Hogrefe.

Preckel, F., Schneider, W., & Stumpf, E. (2014). Schlussfolgerungen und Empfehlungen: Zur Bewertung der gymnasialen Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg. In W. Schneider, F. Preckel & E. Stumpf (Hrsg.), *Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung: Bd. 7. Hochbegabtenförderung in der Sekundarstufe. Ergebnisse der PULSS-Studie* (S. 78–83).

Preckel, F., Stumpf, E., & Schneider, W. (2018). Hochbegabung, Expertise und außergewöhnliche Leistung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 681–695). Beltz.

Preckel, F., & Vock, M. (2021). *Hochbegabung: Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten* (2., überarbeitete Auflage). Hogrefe.

Prengel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. um ein aktuelles Vorwort ergänzte Auflage). Springer Fachmedien Verlag.

Prenzel, M., Gogolin, I., & Krüger, H.-H. (Hrsg.). (2007). Kompetenzdiagnostik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pruisken, C. (2004). Interessen und Freizeitbeschäftigung hochbegabter (Grundschul-)Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 18*(1), 1-14.

Rank, A. (2022). Professionalisierung von Grundschullehrkräften durch Fortbildung. In I. Mammes, & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen*. (S. 233-243). Verlag Julius Klinkhardt. DOI: 10.25656/01:24630

Rechtien, W. (1998). *Beratung. Theorien, Modelle und Methoden*. Profil Verlag.

Reinecke, J. (2005). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften. R*. Oldenbourg.

Reintjes, C., Kunze, I., & Ossowski, E. (Hrsg.). (2019). *Begabungsförderung und Professionalisierung: Befunde, Perspektiven, Herausforderungen*. Julius Klinkhardt.

Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions Of Giftedness: Second Edition* (S. 246–279). Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. (2011). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan, 92*(8), 81-88. doi.org/10.1177/003172171109200821

Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Waxmann.

Richards, J., Encel, J., & Shute, R. (2003). The emotional and behavioral adjustment of intellectually gifted adolescents: a multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, *14*(2), 153–164. https://doi.org/10.1080/1359813032000163889

Rivard, L. M., Missiuna, C., Hanna, S., & Wishart, L. (2007). Understanding teachers' perceptions of the motor difficulties of children with developmental coordination disorder (DCD). *The British journal of educational psychology*, *77*(3), 633–648. https://doi.org/10.1348/000709906X159879

Robitzsch, A., Kiefer, T., & Wu, M. (2022). *TAM: Test Analysis Modules*. R package version 4.1-4, https://CRAN.R-project.org/package=TAM.

Rogalla, M. (2003). Teacher Nomination: German Version of the Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. *Gifted Education International*, *18*, 67–76.

Rogalla, M., & Mönks, F. (2012). Altersgemischtes Lernen (Editorial). *journal für begabtenförderung, 2*, 4-8.

Rogers, C. R. (2010). *Die nicht-direktive Beratung*. Aus dem Amerikanischen von Erika Nosbüsch (13. Auflage). Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Rosseel, Y. (2012). "lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling." *Journal of Statistical Software*, *48*(2), 1–36. doi:10.18637/jss.v048.i02

Rose, N. (2020). Parameterschätzung und Messgenauigkeit in der Item-Response-Theorie (IRT). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 447-500). Springer.

Ross, B. H. (Hrsg.). (2016). *The psychology of learning and motivation* (Bd. 64). Elsevier.

Rost, D. H. (Hrsg.). (1993). *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder: Das Marburger Hochbegabtenprojekt*. Hogrefe.

Rost, D.H. (Hrsg.). (2000). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt*. Waxmann.

Rost, D. H. (Hrsg.). (2009). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (2., erweiterte Auflage). Waxmann.

Rost, D.H. (Hrsg.). (2010). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Auflage). Beltz.

Rost, D. H., & Buch, S. R. (2010). Hochbegabung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 257–273). Beltz.

Rost, D. H., & Hanses, P. (1997). Wer nichts leistet, ist nicht begabt? Zur Identifikation hochbegabter Underachiever durch Lehrkräfte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *29*(2), 167–177.

Rost, D.H., & Sparfeldt, J. (2009). Hochbegabt und niedrig leistend – Underachievement aus psychologischer und pädagogischer Sicht. In S. Lin-Klitzing, D.-S. Di Fuccia, & G. Müller-Frerich. (Hrsg.), *Begabt in der Schule – fördern und fordern. Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer und psychologischer Sicht.* (S. 138-159). Klinkhardt.

Rost, D.H., & Sparfeldt, J. (2017). Intelligenz und Hochbegabung. In M.K. W. Schweer (Hrsg.). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. (S. 315-346). Springer VS.

Rost, D.H., Sparfeldt, J., & Buch, S.R. (2008). Kann den Kürze Sünde sein? Erfassung schulfachspezifischer Interessen mit nur einem Item. In F. Hofmann, C. Schreiner, J. Thonhauser (Hrsg.) *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Waxmann.

Rost, D. H., Sparfeldt, Jörn, R., & Schilling, S. R. (2006). Hochbegabung. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 187-222). Springer Medizin Verlag.

Rothenbusch, S. (2016). *Elementary School Teachers' Beliefs and Judgments About Students' Giftedness* [Dissertation]. Eberhard Karls Universität Tübingen.

Rothenbusch, S., Zettler, I., Voss, T., Lösch, T., & Trautwein, U. (2016). Exploring Reference Group Effects on Teachers‘ Nominations of Gifted Students. *Journal of Educational Psychology, 108*(6), 883-897.

Rothland, M. (Hrsg.). (2016). *Beruf Lehrer / Lehrerin: Ein Studienbuch.* Waxmann.

Ruberg, C., & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, *63*(4), 393–415. https://doi.org/10.25656/01:18583

Rubin, D. B. (1987). *Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys*. Wiley.

Rubin, D. B., Stern, H., & Vehovar, V. (1995). Handling 'Don't Know' Survey Responses: The Case of the Slovenian Plebiscite. *Journal of the American Statistical Association, 90*, 822-828.

Rychen, D. S. (2001). Introduction. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 1–15). Hogrefe & Huber Publishers.

Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Hrsg.). (2001). *Defining and Selectin Key Competencies*. Hogrefe & Huber Publishers.

Sacher, W. (2006). Elternhaus und Schule: Bedingungsfaktoren ihres Verhältnisses, aufgezeigt an der bayrischen Studie vom Sommer 2004*. Bildung und Erziehung*, *59*(3), 303–322.

Sauer, D. (2015). *Wie beraten Lehrkräfte Eltern? Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Beratungsaufgabe von Lehrkräften*. Barbara Budrich.

Sauer, D. (2019). Professionelle Beratung. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 642–651). Waxmann.

Schäpers, P., Mussel, P., Lievens, F., König, C. J., Freudenstein, J.-P., & Krumm, S. (2020). The role of Situations in Situational Judgment Tests: Effects on construct saturation, predictive validity, and applicant perceptions. *The Journal of applied psychology*, *105*(8), 800–818. https://doi.org/10.1037/apl0000457

Schafer, J.L., & Graham, J.W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods, 7,* 147-177. https://doi.org/10.1037//1082-989X.7.2.147

Schenz, C. (2011). Pädagogische Diagnostik als ein Kernelement der Begabungsförderung. Begabungen erkennen und anerkennen. In: O. Steenbuck, H. Quitmann, & P. Esser (Hrsg.), Inklusive *Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung*. (S. 119–124). Beltz.

Schermelleh-Engel, K., & Gäde, J.C. (2020). Modellbasierte Methoden der Reliabilitätsschätzung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. (S. 335-368). Springer

Schlee, J. (2017). Unter welchen Bedingungen kann die Ausbildung von Beraterinnen und Beratern (nicht) gelingen? - Folgerungen aus theoretischen Annahmen und persönlichen Erfahrungen. In O. Carnein, J. Langer, & A. Methner (Hrsg.), *Gelingensbedingungen schulischer Beratung* (S. 75–87). Verlag Beratung in der Schule.

Schlee, J. (2021). Reflexivität als Herausforderung für die Lehrer*innenbildung. In Y. Völschow & K. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften*. (S. 47-62). Barbara Budrich.

Schmidt-Atzert, L., & Amelang, M. (2012). *Psychologische Diagnostik* (5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer.

Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten: Beratungskompetenz in der Schule*. (3. Aktualisierte und erweiterte Auflage). Beltz.

Schnebel, S., Janssen, M., Wiedenhorn, T., & Keller-Schneider, M. (2022). Beratungsbezogenes Handeln in der Lernunterstützung. *journal für lehrerInnenbildung*, *22*(2), 86–97.

Schneider, W. & Hasselhorn, M. (Hrsg.). (2008). *Handbuch der Psychologie: Bd. 10*. *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Hogrefe.

Schneider, W. & Linderberger, U. (Hrsg.). (2018). *Entwicklungspsychologie* (8., überarbeitete Auflage). Beltz.

Schneider, W., Preckel, F., & Stumpf, E. (Hrsg.). (2014). *Hochbegabtenförderung in der Sekundarstufe. Ergebnisse der PULSS-Studie zur Untersuchung der gymnasialen Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg*. Karg-Stiftung. doi:10.25656/01:9985

Schoenberg, N. E., & Ravdal, H. (2000). Using vignettes in awareness and attitudinal research. *International Journal of Social Research Methodology*, *3*(1), 63–74. https://doi.org/10.1080/136455700294932

Schoenfeld, A.H. (2010). *How we think*. Routledge.

Schroth, S. T., & Helfer, J. A. (2009). Practitioners' Conceptions of Academic Talent and Giftedness: Essential Factors in Deciding Classroom and School Composition. *Journal of Advanced Academics*, *20*(3), 384–403.

Schulte, K., Bögeholz, S., & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *11*(2), 268–287.

Schwarzer, C., & Buchwald, P. (2006). Beratung in Familie, Schule und Beruf. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch.* (5. Aufl., S. 575–612). Beltz.

Schwarzer, C., & Posse, N. (2005). Beratung im Handlungsfeld Schule. *Pädagogische Rundschau*, *59*, 139–151.

Schwarzer, C., & Posse, N. (2008). Schulberatung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie: Bd. 10. Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 441–451). Hogrefe.

Schweer, M. K. W. (Hrsg.). (2017). *Schule und Gesellschaft: Bd. 24*. *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Schweizer, K. (Hrsg.). (2006). *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Springer Medizin Verlag.

Seidel, T., & Krapp, A. (Hrsg.). (2014). *Pädagogische Psychologie* (6. Auflage). Beltz.

Seiderer, S., Schnebel, S. & Grassinger, R. (2022). Das Begabungsverständnis von Lehrkräften und seine Relevanz für eine begabungssensitive Gestaltung pädagogischer Situationen. In R. Grassinger, N. Hodaie, S. Immerfall, A. Kürzinger, & S. Schnebel (Hrsg.), *Heterogenität in Grundschulen: Mehrperspektivische Zugänge (BildungsWelten Grundschule: Heterogenität gestalten, Band 1)*. Waxmann.

Seifert, A., & Schaper, N. (2010). Überprüfung eines Kompetenzmodells und Messinstruments zur Strukturierung allgemeiner pädagogischer Kompetenz in der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 3*(2)*,* 179-198.

Seifried, J. (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Peter Lang Verlag.

Seifried, K., Drewes, S., & Hasselhorn, M. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (2., vollständig überarbeitete Auflage). Kohlhammer.

Seitz, S., Pfahl, L., Lassek, M., Rastede, M., & Steinhaus, F. (2016). *Hochbegabung inklusive: Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen*. Beltz.

Seitz, W., & Rausche W. (1976). *Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PFK 9-14)*. Westermann.

Sgier, I., & Lattke, S. (Hrsg.). (2012). *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten*. Bertelsmann.

Shrout, P. E., & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin, 86*(2), 420–428. https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.2.420

Shulman, L. S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22.

Shulman, L. S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to teach*. Jossey-Bass.

Sickendiek, U., Engel, F., & Nestmann, F. (2008). *Beratung: Eine Einführung in sozialpädagogische und psychologische Beratungsansätze* (3. Auflage). Juventa.

Siegle, D., Wilson, H. E., & Little, C. A. (2013). A Sample of Gifted and Talented Educators' Attitudes About Academic Acceleration. *Journal of Advanced Academics*, *24*(1), 27–51. https://doi.org/10.1177/1932202X12472491

Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.). *International handbook of research on teachers' beliefs* (S. 13-30). Routledge.

Sliwka, A., & Nguyen, T. L. (2017). Zur Bedeutung der schulischen Organisation und der Kompetenzen von Lehrkräften für die Talentidentifikation und -förderung. In U. Trautwein & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Begabungen und Talente* (S. 17-30). Hogrefe.

Solzbacher (2007). Hochbegabung in der Schule erkennen und fördern: Kooperationsverbünde niedersächsischer Schulen. In D. Minderop & C. Solzbacher (Hrsg.). *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse*. (S. 188-197). Wolters Kluver.

Solzbacher, C., & Heinbokel, A. (2014). Grundsatzartikel Hochbegabung. In R. Krüger (Hrsg.). *Praxisratgeber zur Betreuung und Beratung von Kindern und Jugendlichen.*

Problemsituationen, Unterstützungsangebote und rechtliche Möglichkeiten in besonderen und schwierigen Lebenslagen. (S. 370-427). Forum-Verlag.

South German Talent Centre (o.J.) Talent Points. Abgerufen am 17.Januar 2021 von http://talentcentre.de/netzwerk/european-talent-support-network/talent-points.shtml

Sparfeldt, J., R., Schilling, S. R., & Rost, D. H. (2009). Fördermaßnahmen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (S. 482–495). Waxmann.

Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzungen von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23*(1)*,* 31-39.

Spinath, B., & Brünken, R. (2016). *Pädagogische Psychologie - Diagnostik, Evaluation und Beratung*. Hogrefe.

Spinath, F. M., Spinath, B. & Borkenau, P. (2008). Soziale und genetische Determinanten der Lernfähigkeit. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 105-115). Hogrefe.

Stahl, E., & Bromme, R. (2007). The CAEB: An instrument for measuring connotative aspects of epistemological beliefs. *Learning and Instruction*, *17*(6), 773–785. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.016

Stamm, M. (2007). Begabtenförderung und soziale Herkunft. Befunde zu den verborgenen Mechanismen ihrer Interaktion. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27*, 227-242.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2022a). *Allgemeinbildende Schulen. Lehrkräfte nach Beschäftigungsverhältnis.* Abgerufen am 22. Februar 2022 von (https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/SchulenAllgem/ablehrer.jsp

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2022b). *Durchschnittsalter der Lehrkräfte an den öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2020/21*. Erhalten per Mail am 25.02.2022.

Steenbuck, O., Quitmann, H., & Esser, P. (Hrsg.). (2011). *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung*. Beltz.

Steinmann, S., & Oser, F. (2012). Prägen Lehrerausbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen? Shared Beliefs als Wirkungsgröße in der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *58*(4), 441–459.

Stern, E., & Neubauer, A. (2016). Intelligenz: kein Mythos, sondern Realität. *Psychologische Rundschau*, *67*(1), 15–27. https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000290

Sternberg, R. J. (2017). ACCEL: A New Model for Identifying the Gifted. *Roeper Review*, *39*(3), 152–169. https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1318658

Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Hrsg.). (2005). *Conceptions Of Giftedness.* (2. Auflage). Cambridge University Press.

Stoklasa, J., Talášek, T., & Stoklasová, J. (2019). Semantic differential for the twenty-first century: scale relevance and uncertainty entering the semantic space. *Quality & Quantity*, *53*(1), 435–448. https://doi.org/10.1007/s11135-018-0762-1

Strasser, J. (2006). *Erfahrung und Wissen in der Beratung: Theoretische und empirische Analyse zum Entstehen professionellen Wissens in der Erziehungsberatung*. Cuvillier.

Strasser, J. (2020a). Professionalisierung pädagogischer Beratung. *Empirische Pädagogik*, *34*(4), 282–287.

Strasser, J. (2020b). Wissensenkapsulierung: Eine Grundlage der professionellen Entwicklung von Berater*innen? *Empirische Pädagogik*, *34*(4), 302–316.

Strasser, J. (2021). Unsicherheit in pädagogischer Beratung - eine Frage der Professionalisierung. In A. Czejkowska & S. Spieker (Hrsg.), *Innere Sicherheit - Jahrbuch für Pädagogik 2019* (S. 169–183). Peter Lang.

Strasser, J., & Gruber, H. (2003). Kompetenzerwerb in der Beratung: Eine kritische Analyse des Forschungsstands. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *50*, 381–399.

Straub, J., & Weidemann, D. (2015). *Handelnde Subjekte: „subjektive Theorien" als Gegenstand der verstehend-erklärenden Psychologie*. Psychosozial-Verlag.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological science in the public interest: a journal of the American Psychological Society*, *12*(1), 3–54. https://doi.org/10.1177/1529100611418056

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2012). A proposed direction forward for gifted education based on psychological science. *Gifted Child Quarterly, 56*, 176–188. http://doi.org/10.1177/0016986212456079

Swank, J. M., Lambie, G. W., & Witta E. Lea (2012). An Exploratory Investigation of the Counseling Competencies Scale: A Measure of Counseling Skills, Dispositions, and Behaviors. *Counselor Education & Supervision*, *51*, 189-206.

Tasdemir, M. (2010). A comparison of multiple-choice tests and true false tests. *Journal of Instructional Psychology*, *37*(3), 258-266.

Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Waxmann.

Thissen, D., Cai, L., & Bock, R. D. (2010). The Nominal Categories Item Response Model. In M. L. Nering & R. Ostini (Hrsg.), *Handbook of polytomous item response theory models* (S. 43–75). Taylor & Francis.

Tomlinson, C.A. (2014). Differentiated instruction. In J.A. Plucker & C.M. Callahan (Hrsg.). *Critical issues and practices in gifted education* (S. 197-210). Prufrock.

Trautmann, M., & Wischer, B. (2019). Heterogenität - Überblick, Begriff, theoretische Zugänge. In M. Harring, C. Rohlfs, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 529–537). Waxmann.

Trautmann, T. (2016). *Einführung in die Hochbegabtenpädagogik* (3. Aufl.). *Grundlagen der Schulpädagogik: Bd. 53*. Schneider Verlag Hohengehren.

Trautmann, T. (2021). Pädagogische Haltung des Akteurs. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 496–510). Beltz.

Trautwein, U., & Hasselhorn, M. (Hrsg.). (2017). *Begabungen und Talente*. Hogrefe.

Trautwein, U., & Hasselhorn, M. (2017). Vorwort der Herausgeber. In U. Trautwein & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Begabungen und Talente* (S. VII–XI). Hogrefe.

Trempler, K., & Hartmann, U. (2020). Wie setzen sich angehende Lehrkräfte mit pädagogischen Situationen auseinander? Eine Analyse von Argumentationsstrukturen und genutzten Informationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 23*(5), 1053-1077. DOI: 10.25656/01:23311

Tröbst, S., Kleickmann, T., Depaepe, F., Heinze, A., & Kunter, M. (2019). Effects of instruction on pedagogical content knowledge about fractions in sixth-grade mathematics on content knowledge and pedagogical knowledge. *Unterrichtswissenschaft*, *47*(1), 79–97. https://doi.org/10.1007/s42010-019-00041-y

Troxclair, D. A. (2013). Preservice Teacher Attitudes Toward Giftedness. *Roeper Review*, *35*(1), 58–64. https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603

Turkheimer, E., Haley, A., Waldron, M., D'Onofrio, B., & Gottesmann, I. I. (2003). Socioeconomic Status Modifies Heritability Of IQ In Young Children. *Psychological Science*, *14*(6), 623–628.

Tymister, H. J. (Hrsg.). (1990). *Beiträge zur Individualpsychologie: Bd. 13*. *Individualpsychologische Beratung: Grundlagen und Praxis*. Ernst Reinhardt Verlag.

UNESCO (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse* angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994. Abgerufen am 15. Dezember 2019 von https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf

United Nations (1984). *Resolution der Generalversammlung, A/RES/217 A (III)* angenommen von der Generalversammlung am 10. Dezember 1948, 183. Plenarsitzung. Abgerufen am 28.12.2022 von https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf

Urban, D., & Mayerl, J. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung: Ein Ratgeber für die Praxis*. Springer Fachmedien.

Vach, W. (1994). *Logistic Regression with Missing Values in the Covariates*. Springer.

van Buuren, S. (2018). Flexible imputation of missing data (2. Auflage). CRC Press. Abgerufen am 12. November 2021 von https://stefvanbuuren.name/fimd/

van Buuren, S., & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). “mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R.” *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1-67. doi:10.18637/jss.v045.i03.

Vock, M. (2021). Akzeleration - schneller durch die Schule? In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 319–332). Beltz.

Vock, M., Gauck, L., & Vogl, K. (2010). Diagnostik von Schulleistungen und Underachievement. In F. Preckel, W. Schneider, & H. Holling (Hrsg.), *Diagnostik von Hochbegabung* (S. 1–17). Hogrefe.

Vock, M., & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. *Netzwerk Bildung*. Friedrich-Ebert-Stiftung.

Vock, M., & Jurczok, A. (2019). Hochbegabte Kinder erkennen und fördern - Was sagt die Forschung?. In Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (Hrsg.), *Gesichter von Hochbegabung* (S. 13–46). Verlagsgesellschaft Brüll & Heisterkam KG.

Vock, M., Penk, C., & Köller, O. (2014). Wer überspringt eine Schulklasse? Befunde zum Klassenüberspringen in Deutschland. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *61*, 153–164.

Vock, M., Preckel, F., & Holling, H. (2011). *Förderung Hochbegabter in der Schule*. Hogrefe.

Völschow, Y., & Kunze, K. (Hrsg.). (2021). *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften*. Barbara Budrich.

von der Groeben, A., & Kaiser, I. (2014). *Werkstatt Individualisierung*. Bergmann + Helbig.

Voss, T. (2010). *Generelles pädagogische-psychologisches Wissen und lerntheoretische Überzeugungen von Lehrkräften als Aspekte der Lehrerkompetenz*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., & Hachfeld, A. (2013). Mathematics teachers' beliefs. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers – results from the COACTIV project* (S. 249–272). Springer.

Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *18*(2), 187–223. https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6

Voss, T., & Kunter, M. (2011). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 193–214). Waxmann.

Voss, T., Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, *103*(4), 952–969. https://doi.org/10.1037/a0025125

Waldeyer, J., Fleischer, J., Wirth, J., & Leutner, D. (2019). Entwicklung und erste Validierung eines Situational-Judgement-Instruments zur Erfassung von Kompetenzen im Bereich des Ressourcenmanagements (ReMI). *Diagnostica*, *65*(2), 108–118. https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000217

Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (2. Auflage mit Methodensammlung). Julius Klinkhardt.

Warne, R. T. (2017). Possible economic benefits of full-grade acceleration. *Journal of School Psychology*, *65*, 54–68. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.07.001

Weekley, J. A., Hawkes, B., Guenole, N., & Ployhart, R. E. (2015). Low-Fidelity Simulations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *2*(1), 295–322. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111304

Weekley, J. A., & Ployhart, R. E. (2005). Situational Judgment: Antecedents and Relationships with Performance. *Human Performance*, *18*(1), 81–104. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1801_4

Weekley, J. A., & Ployhart, R. E. (2006). An Introduction to Situational Judgment Testing. In J. A. Weekley & R. E. Ployhart (Hrsg.), *Situational Judgment Tests: Theory, Measurement and Application* (S. 1–10). Lawrence Erlbaum Associates.

Weekley, J. A., & Ployhart, R. E. (Hrsg.). (2006). *Situational Judgment Tests: Theory, Measurement and Application*. Lawrence Erlbaum Associates.

Weekley, J. A., Ployhart, R. E., & Holtz, Brian, C. (2006). On the Development of Situational Judgment Tests: Issues in Item Development, Scaling, and Scoring. In J. A. Weekley & R. E. Ployhart (Hrsg.), *Situational Judgment Tests: Theory, Measurement and Application* (S. 157–182). Lawrence Erlbaum Associates.

Wegner, L. (2016). *Lehrkraft-Eltern-Interaktion am Elternsprechtag: Eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung*. De Gruyter. DOI 10.1515/9783110476019

Weigand, G. (2019). Begabung und Begabungsförderung im Spiegel der Heterogenitätsdiskussion. In C. Reintjes, I. Kunze & E. Ossowski (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung: Befunde, Perspektiven, Herausforderungen* (S. 73–85). Julius Klinkhardt.

Weinert, F. E. (Hrsg.). (2014). *Leistungsmessungen in Schulen* (3., aktualisierte Auflage). Beltz.

Weinert, F.E. (Hrsg.). (2002). *Leistungsmessungen in Schulen* (2., unveränderte Auflage). Beltz

Weinert, F.E. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz*, 2/2000, 1–16.

Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selectin Key Competencies* (S. 45–65). Hogrefe & Huber Publishers.

Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl., S. 17–31). Beltz.

Weinert, F. E. (2012). Begabung und Lernen. Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede. In A. Hackl, C. Pauly, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *karg-stiftung hochbegabt fördern: Bd. 4. Werte schulischer Begabtenförderung: Begabung und Leistung* (S. 23–34). Karg-Stiftung.

Weinert, F. E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (3. Aufl., S. 17–31). Beltz.

Weinhardt, M. (2014). Kompetenzentwicklung in der psychosozialen Beratung am Beispiel von Studierenden in der Erziehungswissenschaft. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Beratung* (S. 215-232). Beltz.

Werner, C.S., Schermelleh-Engel, K., Gerhard, C., & Gäde, J.C. (2016). Strukturgleichungsmodelle. In N. Döring, & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation: in den Sozial- und Humanwissenschaften*. (S. 945-974). Springer.

West, F. J., & Cannon, G. S. (1988). Essential Collaborative Consultation Competencies for Regular and Special Educators. *Journal of Learning Disabilities*, *21*(1), 56–63.

Westling Allodi, M., & Rydelius, P.-A. (2008, 16. - 20. September). *The needs of gifted children in context: a study of Swedish teachers' knowledge and attitudes.* 11. ECHA-Konferenz, Prag.

Westphal, A., Vock, M., & Stubbe, T. (2017). Grade Skipping from the Perspective of Teachers in Germany. *Gifted Child Quarterly*, *61*(1), 73–86. https://doi.org/10.1177/0016986216670727

Westphal, M., & Wansing, G. (Hrsg.). (2019). *Migration, Flucht und Behinderung: Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15099-0_14

Wild, E. (2003). Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, *49*(4), 513–533.

Wild, E., & Möller, J. (Hrsg.). (2015). *Pädagogische Psychologie* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Springer.

Wild, K.-P. (1991). *Identifikation hochbegabter Schüler: Lehrer und Schüler als Datenquellen*. Roland Asanger.

Wilde, A., & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer / Lehrerin: Ein Studienbuch.* Waxmann.

Wischer, B. (2019). Heterogenität als Grundprinzip der Schulgestaltung. In M. Westphal & G. Wansing (Hrsg.), *Migration, Flucht und Behinderung: Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste* (S. 281–300). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15099-0_14

Wittmann, A. J., & Holling, H. (2004). *Hochbegabtenberatung in der Praxis* (2. Aufl.). Hogrefe.

Wöhler, H. (1990). Öffentliche Familienberatung in der Lehrerfort- und -ausbildung. In H. J. Tymister (Hrsg.), *Beiträge zur Individualpsychologie: Bd. 13. Individualpsychologische Beratung: Grundlagen und Praxis* (S. 27–47). Ernst Reinhardt Verlag.

Wolf, K. (2017). *Prädiktoren für den multikriterialen Berufserfolg von Lehrkräften*. BestMasters. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16819-3_3

Wood, S. (2010). Best Practices in Counseling the Gifted in Schools: What's Really Happening? *Gifted Child Quarterly*, *54*(1), 42–58. https://doi.org/10.1177/0016986209352681

Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. Winne (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 715-737). Erlbaum.

Wright, J. D. (Hrsg.). (2015). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd edition). Elsevier.

Young, R. (2012). *Don't know responses in survey research* [Dissertation]. Pennsylvania State University.

Yuan, K.H., & Bentler, P.M. (1994). Bootstrap-corrected ADF test statistics in covariance structure analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical psychology, 4*, 63-44.

Zhang, Q., & Ip, E. H. (2012). Generalized linear model for partially ordered data. *Statistics in Medicine*, *31*(1), 56–68. https://doi.org/10.1002/sim.4318

Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg [ZSL]. (2022). *Anzahl der in Baden-Württemberg tätigen Schulpsycholog*innen im Schuljahr 2021/2022.* Erhalten per Mail am 05.04.2022.

Ziegler, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions Of Giftedness: Second Edition* (S. 411–436). Cambridge University Press.

Ziegler, A. (2018). *Hochbegabung* (3. Aufl.). utb: Bd. 3018. Ernst Reinhardt Verlag.

Ziegler, A., Grassinger, R., & Harder, B. (Hrsg.). (2012). *Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis.* LIT.

Ziegler, A., & Heller, K.A. (2002). Conceptions of giftedness. From a meta-theoretical perspective. In K.A. Heller (Hrsg.). *International handbook of giftedness and talent*. (2. Auflage, S. 3-21). Elsevier.

Ziegler, A., Stoeger, H., & Vialle, W. (2012). Giftedness and Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, *56*(4), 194–197. https://doi.org/10.1177/0016986212456070

Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.). (2011). *Stationen Empirischer Bildungsforschung: Traditionslinien und Perspektiven*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zlatkin-Trotschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R., & Mulder, R. (Hrsg.). (2009). *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Beltz.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Bezugsdisziplinen schulischer Beratung (Schnebel, 2017)……..	26
Abbildung 2:	Systematik der Berufsfelder nach Schnebel (2017)……..	30
Abbildung 3:	Fließmodell Kompetenz (Blömeke et al., 2015)……..	35
Abbildung 4:	Theoretischer Rahmen der Studie MT21, TEDS-M, TEDS-Telekom, LEK und TEDS-LT (Blömeke, 2011)……..	38
Abbildung 5:	Kompetenzmodell von COACTIV (Baumert und Kunter, 2011)……	39
Abbildung 6:	Modell zur Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Kaiser & König, 2019)……..	40
Abbildung 7:	Fünf-Faktoren-Modell Beratungskompetenz (Swank et al., 2012)…	45
Abbildung 8:	Modell zur Professionalisierung im Bereich Beratung (Bülow, 2018)……..	46
Abbildung 9:	SEM-Modellierung Beratungskompetenz nach Gerich et al. (2015)	49
Abbildung 10:	Vier Säulen der Begabtenförderung (Vock & Jurczok, 2019)……..	76
Abbildung 11:	Dimensionen zu Verständnisweisen von Begabung (Kiso, 2020)……	97
Abbildung 12:	Dimensionen von Begabung ……..	100
Abbildung 13:	Modell zur Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung……..	106
Abbildung 14:	Dimensionen von Beratungskompetenz nach Gerich et al. (2014)…	107
Abbildung 15:	Facetten der Dimensionen **Diagnostische Kompetenz** und **Beratungskompetenz** (Schritt 1)……..	108
Abbildung 16:	Facetten der Dimensionen **Diagnostische Kompetenz** und **Beratungskompetenz** (Schritt 2)……..	109
Abbildung 17:	Vergleich Konzeptualisierung Pädagogisches Wissen (König et al., 2018) ……..	112
Abbildung 18:	Facetten der Dimension **Wissen**……..	114
Abbildung 19:	Facetten der Dimension **Einstellungen und Überzeugungen**……..	120
Abbildung 20:	Diagramm: Funktionen der befragten Grundschullehrkräfte……..	136
Abbildung 21:	Diagramm: Zusatzaufgaben der befragten Grundschullehrkräfte…	136
Abbildung 22:	Verteilungsdiagramme Persönlichkeitsparameter **Wissen**……..	153
Abbildung 23:	Testinformationskurven **Wissen** IRT……..	154
Abbildung 24:	Verteilungsdiagramm Persönlichkeitsparameter und Testinformation Förderung ohne Item w_bf_7……..	155
Abbildung 25:	Verteilungsdiagramm Persönlichkeitsparameter und Testinformation Förderung ohne Item w_be_7……..	155
Abbildung 26:	Items bipolarer Fragebogen / **Überzeugungen** *Begabung* ……..	158
Abbildung 27:	Fallvignette und Beispielitems Pilot 2 nach Baudson & Preckel (2016)……..	161
Abbildung 28:	SJT-Beispielitem aus Bruder et al. (2017)……..	174
Abbildung 29:	Erhebungszyklus SJT, Pilotstudie 1……..	176

Abbildung 30: Struktur Fallszenario Pilot 1 / 2 177
Abbildung 31: Struktur Fall-SJT Pilot 1 / 2 178
Abbildung 32: Beispiel für Frage- und Antwortoptionen Fall-SJT Item Perspektivwechsel 180
Abbildung 33: Erhebungszyklus SJT, Pilotstudie 2 182
Abbildung 34: Struktur SJT Pilotstudie 3 / finale Erhebung 184
Abbildung 35: Erhebungszyklus SJT, Pilotstudie 3 184
Abbildung 36: Beispiel Pilot 3 SJT-Item Perspektivwechsel 187
Abbildung 37: Erhebungszyklus SJT, finale Erhebung 189
Abbildung 38: Beispiel finales SJT-Item Perspektivwechsel 190
Abbildung 39: Messmodell Motivation / **Überzeugungen** mit Fit-Indizes 211
Abbildung 40: Messmodell Prosozialität / **Überzeugungen** mit Fit-Indizes 212
Abbildung 41: Messmodell Unangepasstheit / **Überzeugungen** mit Fit-Indizes 212
Abbildung 42: Messmodell **Überzeugungen** gesamt mit Fit-Indizes 213
Abbildung 43: Messmodell Fördermaßnahmen / **Einstellungen** mit Fit-Indizes 214
Abbildung 44: Messmodell Umsetzung Förderung / **Einstellungen** mit Fit-Indizes. 214
Abbildung 45: Messmodell *Förderung bei hoher Begabung* / **Einstellungen** mit Fit-Indizes 215
Abbildung 46: Messmodell Profession Beratung / **Einstellungen** mit Fit-Indizes 215
Abbildung 47: Messmodell Umsetzung Beratung / **Einstellungen** mit Fit-Indizes ... 216
Abbildung 48: Messmodell Profession Beratung / **Einstellungen** mit Fit-Indizes 216
Abbildung 49: Messmodell Umsetzung Beratung / **Einstellungen** mit Fit-Indizes ... 217
Abbildung 50: Messmodell gesamt **Einstellungen** mit Fit-Indizes 218
Abbildung 51: Messmodell **Diagnostische Kompetenz** 1 mit Fit-Indizes 219
Abbildung 52: Messmodell **Diagnostische Kompetenz** 2 mit Fit-Indizes 220
Abbildung 53: Messmodell **Beratungskompetenz** (zusammengefasst) mit Fit-Indizes 221
Abbildung 54: Boxplot Proband*innen Dimension Träger*innen 229
Abbildung 55: Boxplot Proband*innen Dimension Bezugsnorm 230
Abbildung 56: Boxplot Proband*innen Dimension Spezifität 231
Abbildung 57: Boxplot Proband*innen Dimension Veränderbarkeit 232
Abbildung 58: Boxplot Proband*innen Dimension Dependenz 232
Abbildung 59: Boxplot Proband*innen Dimension Dimensionalität 233
Abbildung 60: Boxplot Dimension **Wissen** / *Begabung* Wissen 236
Abbildung 61: Boxplot Dimension **Wissen** / *Begabung* Misskonzept 236
Abbildung 62: Boxplot Dimension **Wissen** / *Begabung* Nichtwissen 236
Abbildung 63: Boxplot Dimension **Wissen** / C*harakteristika* Wissen 238
Abbildung 64: Boxplot Dimension **Wissen** / *Charakteristika* Misskonzept 238
Abbildung 65: Boxplot Dimension **Wissen** / *Charakteristika* Nichtwissen 238
Abbildung 66: Boxplot Dimension **Wissen** / *Förderung* Wissen 240
Abbildung 67: Boxplot Dimension **Wissen** / *Förderung* Misskonzept 240
Abbildung 68: Boxplot Dimension **Wissen** / *Förderung* Nichtwissen 240

Abbildung 69: Boxplot Dimension **Wissen** / *Beratung* Wissen…… 241
Abbildung 70: Boxplot Dimension **Wissen** / *Beratung* Misskonzept…… 241
Abbildung 71: Boxplot Dimension **Wissen** / *Beratung* Nichtwissen…….. 241
Abbildung 72: Verteilungsdiagramm Dimensionalität…… 243
Abbildung 73: Verteilungsdiagramm Veränderbarkeit…… 244
Abbildung 74: Verteilungsdiagramm Dependenz…… 244
Abbildung 75: Verteilungsdiagramm Beschaffenheit…… 245
Abbildung 76: Verteilungsdiagramm Spannbreite…….. 245
Abbildung 77: Verteilungsdiagramm Spezifität…….. 246
Abbildung 78: Verteilungsdiagramm Träger*innen…….. 246
Abbildung 79: Verteilungsdiagramm Bezugsnorm…… 247
Abbildung 80: Boxplot **Überzeugungen** *Charakteristika* IF…….. 249
Abbildung 81: Boxplot **Überzeugungen** *Charakteristika* MOT…….. 249
Abbildung 82: Boxplot **Überzeugungen** *Charakteristika* PS…….. 249
Abbildung 83: Boxplot **Überzeugungen** *Charakteristika* UA…… 249
Abbildung 84: Boxplot Facetten **Diagnostische Kompetenz** *Perspektivwechsel*…… 255
Abbildung 85: Boxplot Facetten **Diagnostische Kompetenz** *Problemdefinition*…… 255
Abbildung 86: Boxplot Facetten **Diagnostische Kompetenz** *Ursachensuche*…….. 255
Abbildung 87: Boxplot Facetten **Diagnostische Kompetenz** *Identifizierung*…… 255
Abbildung 88: Boxplots Facetten **Beratungskompetenz** *Kommunikation*…….. 257
Abbildung 89: Boxplots Facetten **Beratungskompetenz** *Problemlösung*…….. 257
Abbildung 90: Boxplots Facetten **Beratungskompetenz** *Bewältigung Situation*….. 257
Abbildung 91: SEM-Modellierung Grundmodell…….. 260
Abbildung 92: SEM-Modellierung Modellvariante – nur standardisierte Faktorladungen…… 262
Abbildung 93: SEM-Modellierung Modellvariante gesamt…….. 263
Abbildung 94: SEM-Modellierung Modellvariante – ausgewählte Korrelationsparameter…… 264

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht Hypothesen..... 126
Tabelle 2: Übersicht verwendete Instrumente..... 132
Tabelle 3: Erfahrung mit Beratung / hoher Begabung..... 137
Tabelle 4: Selbsteinschätzung Proband*innen hohe Begabung / Beratung..... 138
Tabelle 5: Beispielitems 1 Wissenstest zu hoher Begabung..... 143
Tabelle 6: Beispielitems 2 Wissenstest zu hoher Begabung..... 143
Tabelle 7: Ergebnisse Wissenstest Pilotstudie 2..... 145
Tabelle 8: Ergebnisse Wissenstest Pilotstudie 2 / IRT..... 146
Tabelle 9: Beispielitems Wissenstest Facette Beratung..... 148
Tabelle 10: Beispielitems Wissenstest Facette Beratung..... 149
Tabelle 11: Ergebnisse Wissenstest Pilotstudie 3..... 149
Tabelle 12: Ergebnisse Wissenstest Pilotstudie 3 / IRT..... 151
Tabelle 13: Ergebnisse Wissenstest final / IRT..... 153
Tabelle 14: Ergebnisse **Wissen** *Förderung* und *Beratung* nach Itemausschluss..... 154
Tabelle 15: Ergebnisse Fallvignette Pilotstudie 2..... 162
Tabelle 16: Semantisches Differenzial Pilotstudie 3..... 163
Tabelle 17: Ergebnisse Fallvignette Pilotstudie 3..... 164
Tabelle 18: Ergebnisse Semantisches Differenzial Pilotstudie 3..... 164
Tabelle 19: Ergebnisse Fallvignette finale Erhebung..... 165
Tabelle 20: Ergebnisse zweifaktorielle Varianzanalyse Faktor Begabung und Geschlecht..... 166
Tabelle 21: Ergebnisse Semantisches Differenzial finale Erhebung..... 166
Tabelle 22: Übersicht Skalen Operationalisierung **Einstellung** in Pilotstudien / finale Studien..... 168
Tabelle 23: Ergebnisse **Einstellung** Pilotstudie 2..... 169
Tabelle 24: Ergebnisse **Einstellung** Pilotstudie 3..... 171
Tabelle 25: Ergebnisse **Einstellung** finale Erhebung..... 172
Tabelle 26: Fall-SJT-Items Pilotstudie 1..... 181
Tabelle 27: Item-Struktur SJT Pilotstudie 3..... 185
Tabelle 28: ICC-Koeffizienten Gesamtskalen / einzelner Items finale Erhebung..... 190
Tabelle 29: Aufbereitung der Variablen zur Bildung von Summenscores..... 194
Tabelle 30: Verteilung der Proband*innen auf die Klassen 1 und 2..... 202
Tabelle 31: Berechnungen der SJT-Scores der jeweiligen SJT-Items..... 205
Tabelle 32: Übersicht Fit-Indizes in Anlehnung Urban und Mayerl (2014)..... 207
Tabelle 33: Übersicht fehlender Werte..... 223
Tabelle 34: Übersicht Ergebnisse T-Tests Gruppenvergleich GLK + SP und EXT..... 226
Tabelle 35: Übersicht Ergebnisse T-Tests **Überzeugungen** *Begabung*..... 229
Tabelle 36: Vergleich Itemkennwerte mit den Daten von Hertel und Bruder (2017) 234

Tabelle 37: Ergebnisse Dimension **Wissen** / *Begabung*..... 235
Tabelle 38: Korrelationen Dimension **Wissen** / *Begabung*..... 237
Tabelle 39: Ergebnisse Dimension **Wissen** / *Charakteristika bei hoher Begabung*.... 237
Tabelle 40: Korrelationen Dimension **Wissen** /*Charakteristika bei hoher Begabung* 238
Tabelle 41: Ergebnisse Dimension **Wissen** / *Förderung bei hoher Begabung*..... 239
Tabelle 42: Korrelationen Dimension **Wissen** /*Förderung bei hoher Begabung*..... 240
Tabelle 43: Ergebnisse Dimension **Wissen** / *Beratung*..... 241
Tabelle 44: Korrelationen Dimension **Wissen** /*Beratung*..... 242
Tabelle 45: Häufigkeitstabelle Dimensionalität..... 243
Tabelle 46: Häufigkeitstabelle Veränderbarkeit..... 244
Tabelle 47: Häufigkeitstabelle Dependenz..... 244
Tabelle 48: Häufigkeitstabelle Beschaffenheit..... 245
Tabelle 49: Häufigkeitstabelle Spannbreite..... 245
Tabelle 50: Häufigkeitstabelle Spezifität..... 246
Tabelle 51: Häufigkeitstabelle Träger*innen..... 246
Tabelle 52: Häufigkeitstabelle Bezugsnorm..... 247
Tabelle 52: Zusammenhänge Klassen **Überzeugungen** *Begabung* / Qualifizierung und Vorerfahrung..... 248
Tabelle 53: Kennwerte der Skalen zu *Charakteristika bei hoher Begabung* **(Überzeugungen)**..... 248
Tabelle 54: Korrelationen **Überzeugungen** und Erfahrung/Vorwissen zu hoher Begabung..... 250
Tabelle 55: **Einstellung** *Förderung bei hoher Begabung* (Kennwerte)..... 251
Tabelle 56: Korrelationen **Einstellungen** *Förderung* / Qualifizierung und Vorerfahrungen..... 251
Tabelle 57: **Einstellung** *Beratung* (Kennwerte)..... 252
Tabelle 58: Korrelationen **Einstellungen** *Beratung* / Qualifizierung und Vorerfahrungen..... 253
Tabelle 59: Korrelationen **Überzeugungen** *Charakteristika* / **Einstellung**..... 253
Tabelle 60: Korrelationen **Überzeugungen** *Begabung* / **Einstellung**..... 254
Tabelle 61: Kennwerte Facetten **Diagnostische Kompetenz**..... 254
Tabelle 62: Korrelationen **Diagnostische Kompetenz** / Qualifizierung und Vorerfahrungen..... 256
Tabelle 63: Kennwerte Facetten **Beratungskompetenz**..... 257
Tabelle 64: Korrelationen **Beratungskompetenz** / Qualifizierung und Vorerfahrungen..... 258
Tabelle 65: Zusammenhänge **Beratungskompetenz** / **Diagnostische Kompetenz** incl. Facetten..... 259
Tabelle 66: Korrelationen Facetten **Überzeugungen** *Charakteristika* und **Wissen**.... 265
Tabelle 67: Korrelationen Facetten **Einstellungen** *Förderung* und **Wissen**..... 265
Tabelle 68: Korrelationen Facetten **Diagnostische Kompetenz** und **Wissen**..... 266

Tabelle 69: Korrelationen Facetten **Diagnostische Kompetenz** und **Überzeugungen** *Charakteristika*..... 267
Tabelle 70: Korrelationen Facetten **Beratungskompetenz** und *Beratung* (**Wissen**).. 267
Tabelle 71: Korrelationen **Diagnostische Kompetenz** (mit PW) und *Beratung* (**Wissen**)..... 268
Tabelle 72: Korrelationen Facetten **Beratungskompetenz** und **Einstellung** *Beratung*..... 268
Tabelle 73: Überblick bestätigte (✓) und nicht bestätigte (×) Hypothesen..... 300