



Torsten Joél

Intelligenzdiagnostik mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen

Zusammenfassung

Zunehmend wird bei geflüchteten Kindern geprüft, ob Unterstützungsbedarf vorliegt. Die Anwendung von Intelligenztests ist für diese Kindergruppe problematisch, da einer objektiven Messung nicht nur mögliche Traumatisierungen entgegenstehen, sondern auch psychosoziale Besonderheiten geflüchteter Kinder, aber auch methodische Probleme. Eine Untersuchung belegt, dass Intelligenztests bereits vielfach im sonderpädagogischen Kontext eingesetzt werden. Schwierigkeiten bei der Anwendung von Intelligenztests mit geflüchteten Kindern werden beschrieben, Hinweise zum Umgang mit den Schwierigkeiten diskutiert und in Frage kommende Intelligenztests auf ihre Aussagekraft überprüft.

Seit 2015 bis Februar 2018 sind ca. 1,5 Millionen Asylanträge gestellt worden (BAMF, 2018). Die Statistiken geben knapp ein Fünftel Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter an (BAMF, 2018), somit sind konservativ geschätzt ca. 300.000 Kinder mit oder ohne Angehörige in diesem Zeitraum nach Deutschland geflüchtet. Dank der Schulpflicht stellte sich nicht die Frage nach der Beschulung für geflüchtete Kinder, sondern in welchem Rahmen sie beschult werden und wie mit auftretenden Schwierigkeiten wie mangelnden Deutschkenntnissen oder Traumatisierungen angemessen umgegangen wird. Die Konzepte zur schulischen Integration sind vielfältig und reichen von der Professionalisierung, z.B. im konkreten Umgang mit typischen Verhalten bei Kindern mit Traumafolgeerkrankungen, bis zu der Klage von Lehrkräften, mehr oder weniger mit den neuen Aufgaben alleingelassen zu werden und das Fehlen von Konzepten mit (Über-)Engagement ausgleichen zu müssen.

Die Integration geflüchteter Kinder in den schulischen Alltag bei Lehrkräften kann mit Unsicherheit verbunden sein, welche auch deutlich wird, wenn das intellektuelle Potential von geflüchteten Kindern mit Intelligenztests erfasst werden soll.

Die Feststellung des intellektuellen Potentials eines geflüchteten Kindes zur Feststellung sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs und die daraus eventuell resultierende angemessene sonderpädagogische Förderung ist – wie bei jedem anderen Kind – legitim und nicht zu beanstanden. Fragwürdig ist allerdings, ob dies mit Hilfe von normierten Intelligenztests möglich ist. Es stellt sich also nicht die Frage, ob getestet werden sollte, sondern, ob getestet werden kann.

Im Folgenden sollen die mit der Anwendung von Intelligenztests bei geflüchteten Kindern verbundenen Schwierigkeiten und Einschränkungen beschrieben und in Handlungsvorschläge zum Umgang mit den Schwierigkeiten verbunden werden. Eine abschließend vorgestellte ‚Checkliste‘ könnte vor der Testung für die Entscheidungsfindung hilfreich sein, ob die Anwendung eines Intelligenztests sinnvoll ist. Fünf in Frage kommende Intelligenztests werden kurz vorgestellt und auf die Anwendbarkeit mit geflüchteten Kindern kritisch hinterfragt.

Um die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung zur Testung mit Intelligenztests bei geflüchteten Kindern zu evaluieren, wurden im Rahmen einer Online-Befragung ca. 4200 Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im April 2017 nach ihren Erfahrungen bei der Anwendung von Intelligenztests mit geflüchteten Kindern befragt. Entsprechend den Angaben des Statistischen Bundesamts (Statistisches Bundesamt, 2016) für das Schuljahr 2015/2016 sind zur Erhöhung der Aussagekraft die auswertbaren 672 Rückmeldungen nach Alter und Geschlecht gewichtet worden.

12 % der Sonderpädagogen gaben an, einmal, ebenfalls 12 % mehrfach bei geflüchteten Kindern Intelligenztests angewendet zu haben. Die Tests wurden überwiegend im Rahmen zur Anfertigung eines sonderpädagogischen Gutachtens durchgeführt.

Sonderpädagogen, die einmal geflüchtete Kinder getestet hatten, führten vor allem den SON-R 6-40, den CFT1-R, den SON-R 5 1/2-17 und die KABC-II durch (siehe Abb.1).

Der exakte Geburtstag war bei zwei von drei Kindern bekannt (68%), eine Traumatisierung wurde lediglich bei einem von fünf Kindern ausgeschlossen. Das Intelligenztestergebnis deckte sich bei jedem zweiten Kind nicht mit dem Eindruck des Testers, bei jedem dritten Kind (35%) wurde die Intelligenz höher eingeschätzt. Jedes zweite Kind konnte zumindest „mittelmäßig“ oder „ziemlich“ gut Deutsch sprechen, „gar nicht“ 2% der Kinder.

Sonderpädagogen, die bereits mehrfach geflüchtete Kinder getestet haben, antworteten ähnlich (siehe Abb. 2): Im Rahmen einer fünfstufigen Ratingskala wurde nach der Häufigkeit der Anwendung der Testverfahren gefragt, diese sind der Reihe nach SON-R 6-40, CFT1-R, KABC-II und SON-R 5 1/2-17. Nur jeder dritte Teilnehmer konnte angeben, den exakten Geburtstag der geflüchteten Kinder „immer“ gekannt zu haben. Zwei von drei Kindern waren „gelegentlich“, „oft“ oder „immer“ traumatisiert. Bei weniger als zwei von drei Kindern deckte sich das Intelligenztestergebnis „immer“ oder „oft“ mit der Einschätzung zum intellektuellen Potential. Unterschiedlich die persönliche Einschätzung vom Intelligenztestergebnis, wurde das tatsächliche Potential deutlich öfter höher eingeschätzt als niedriger. Nur jeder vierte Teilnehmer gab an, dass „selten“ oder „nie“ Deutschkenntnisse vorhanden waren.

Da ausschließlich ehemalige Teilnehmer an Diagnostik-Fortbildungen angeschrieben wurden, kann eine hohe Testaffinität bei den Teilnehmern der Befragung angenommen, jedoch durch diese Selektion nicht zwingend auf die Grundgesamtheit aller Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen geschlossen werden.

Dennoch belegen die Ergebnisse sowohl die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit der Thematik, als auch den Nachweis der erwarteten Schwierigkeiten bei der Anwendung von Intelligenztests mit geflüchteten Kindern. Jeder vierte Sonderpädagoge führte bereits Intelligenztests mit geflüchteten Kindern durch, die Hälfte davon mehrfach. Mangelhafte Sprachkenntnisse sind weniger von Bedeutung als die Traumatisierungen der Kinder. Als Randnotiz kann angemerkt werden, dass erstaunlich oft bei den bevorzugten Testverfahren der veraltete SON-R 5 1/2-17 (Tellegen & Laros, 2005) eingesetzt wurde, obwohl von verzerrenden Ergebnissen auf Grund des Flynn-Effekts (Flynn, 1987) ausgegangen werden kann.

Erhebung zur Anwendung von Intelligenztests mit geflüchteten Kindern in der Sonderpädagogik

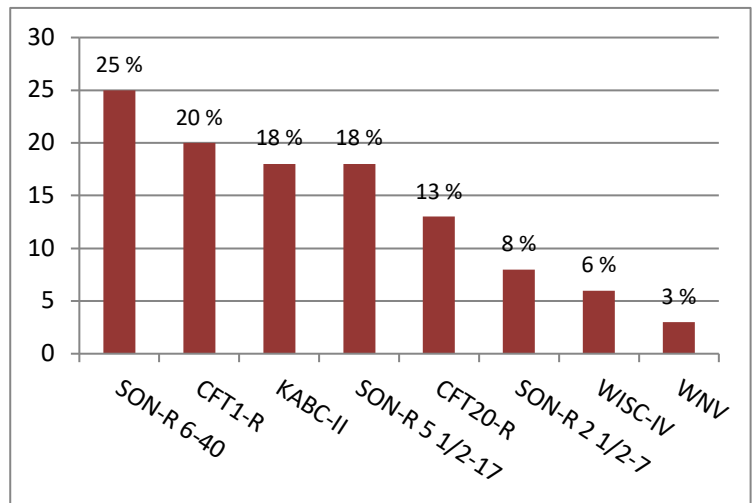


Abb.1:
Mit welchem Intelligenztest haben Sie das geflüchtete Kind/ den Jugendlichen getestet?
(Angaben der Sonderpädagogen, die einmal geflüchtete Kinder getestet haben; n = 83 von n = 672, gewichtet nach Alter/ Geschlecht)

	immer	oft	gelegentlich	selten	nie	Anmerkungen	
War der exakte Geburtstag der getesteten Kinder/Jgdl. bekannt?	31,55 %	26,86 %	18,13 %	14,03 %	0,97 %	8,46 %	
Waren die Kinder/Jgdl. traumatisiert?	4,43 %	25,92 %	36,08 %	16,01 %	5,21 %	12,36 %	
Konnten die Kinder/Jgdl. deutsch sprechen und verstehen?	5,69 %	27,38 %	31,68 %	19,29 %	5,09 %	10,88 %	
Deckte sich das Intelligenztestergebnis mit Ihrem Eindruck vom intellektuellen Potential der Kinder/Jgdl.?	4,80 %	54,18 %	28,10 %	6,22 %	0,00 %	6,69 %	
Falls das Testergebnis sich nicht mit Ihrem Eindruck deckte, haben Sie die Kinder kognitiv stärker oder schwächer eingeschätzt?	kognitiv schwächer:	0,00 %	16,86 %	36,24 %	28,50 %	18,40 %	entfällt
	kognitiv stärker:	3,81 %	29,93 %	46,08 %	15,12 %	5,06 %	entfällt

Abb. 2: Angaben der Sonderpädagogen, die bereits mehrfach geflüchtete Kinder getestet haben (n=81 von N=672; gewichtet nach Alter/Geschlecht)

Sind die Intelligenzkonzepte übertragbar?

Ein Problem von Intelligenztests ist, dass sie suggerieren, Intelligenz zu testen. Nicht einmal Autoren von Intelligenztests gehen von einer Erfassung der Intelligenz, sondern von einer Erfassung eines Teilbereichs der Intelligenz aus. Das derzeit stark diskutierte Cattell-Horn-Carroll (CHC) Intelligenzmodell (Schneider & McGrew, 2012) postuliert 16 breite Intelligenzfähigkeiten wie Kurzzeitgedächtnis, Langzeitgedächtnis, visuelle Verarbeitung und weitere. Die KABC-II basiert auf dem CHC-Modell, erfasst allerdings je nach Alter des Kinds lediglich drei bis fünf der breiten Fähigkeiten. Der vielfach bei Kindern mit Unterstützungsbedarf durchgeführte CFT-1 R (Weiss & Osterland, 2013) misst analog zum CHC Modell nur eines der 16 breiten Fähigkeiten, die fluide Intelligenz. Es wäre vermessen, aus der Testung eines so kleinen Ausschnitts der Intelligenz Rückschlüsse auf die Intelligenz des Kinds zu ziehen.

Die Intelligenz eines Kinds mit einer abschließenden Zahl (z. B. Gesamt-IQ) darzustellen, ist als Gedanke verwegen, kommt aber in der Praxis dem Wunsch nach Vereinfachung und Orientierung entgegen.

Dem Anstieg der eingeleiteten Gutachten zur Überprüfung sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs steht die Klage vieler Sonderpädagogen gegenüber, weniger Zeit für die Erstellung der Gutachten zur Verfügung gestellt zu bekommen. Eine gründliche Vorbereitung auf die theoretischen Konzepte der Intelligenztests zur Wahrung einer angemessenen Interpretation und das Erwägen der Durchführung mehrdimensionaler Intelligenztests mit der Möglichkeit pädagogischer Ableitungen (z. B. KABC-II, WISC-IV) neben der Generierung eines Gesamtwerts werden unter Zeitdruck erschwert. In der Folge sind einfach und zügig durchzuführende Intelligenztests gefragt, denn sie versprechen vermeintlich, was sie nicht halten können: die Intelligenz eines Kinds mit einem Gesamtwert darstellen zu können.

In Folge verkürzter zeitlicher Ressourcen ist zu befürchten, dass Intelligenztestergebnisse überproportional gewichtet werden, da eindimensionale Tests wie der CFT 1-R (Weiss & Osterland, 2013) oder der CFT R-20 (Weiss, 2006) zügig durchgeführt sind und in der Aussage gut verwertbar und eindeutig scheinen.

Zusammengefasst wäre eine eher vorsichtige Integration von Intelligenztestergebnissen in das Gesamtpaket sonderpädagogischer Diagnostik für alle Kinder wünschenswert. Im Besonderen gilt dies bei geflüchteten Kindern, denn neben der begrenzten Aussagekraft der gängigen Intelligenztests durch eine reduzierte Testung weniger Intelligenzbereiche kommen methodische und inhaltliche Einschränkungen hinzu.

Die Anwendung von Intelligenztests bei geflüchteten Kindern verlangt eine besondere Herangehensweise, welche auch nicht mit der Herangehensweise in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund verglichen werden kann. Kinder mit Migrationshintergrund leben teils von Geburt an in Deutschland, sind hier sozialisiert und oft mit der deutschen Sprache vertraut.

Ein häufig getesteter Intelligenzbereich ist die kristalline Intelligenz, dem Abfragen von Fakten- und Weltwissen. Entsprechende Items erfragen „die Hauptstadt von Griechenland“ oder „wie viele Beine ein Hund hat“. Kristalline Items sind stark an die deutsche Sprache gebunden. Nicht nur aus diesem Grund sind Intelligenztests mit starken kristallinen Anteilen am Generalfaktor der Intelligenz („Gesamt-IQ“) ungeeignet, sondern sie sind auch ungeeignet, weil geflüchtete Kinder zuweilen auf Grund der prekären Situation in den Heimatländern weniger und/oder andere Schulerfahrungen haben und kaum vergleichbar sind. Aus diesen Gründen sollte die Testung umweltabhängiger Intelligenzbereiche – wie die kristalline Intelligenz – vermieden werden. Intelligenztests mit hohen kristallinen Anteilen am Gesamtwert sind z.B. der WISC-IV (Petermann & Petermann, 2011) und die KABC-II (Kaufmann & Kaufmann, 2015), sofern das Fluid-Kristallin-Modell als Grundlage für die Auswertung gewählt wird (die KABC-II stellt zwei theoretische Modelle zur Wahl: eines mit, eines ohne Einbezug der kristallinen Intelligenz am Gesamtwert).

Weniger ungeeignet sind Intelligenztests ohne sprachliche Anteile und mit wenig kulturspezifischen Bezügen bei der Gestaltung der Items.

Dass geflüchtete Kinder häufig traumatisiert sind, ist unbestritten. Um Einflüsse der Traumatisierungen auf die Testsituation zu verstehen, lohnt ein detaillierter Blick auf die Abläufe, die zu einer Traumatisierung führen und die daraus resultierenden möglichen Denk- und Verhaltensmuster traumatisierter Kinder. Ein traumatisches Ereignis führt nicht zwangsläufig zu einer Traumatisierung. Dazu müssen dieses Ereignis mit extremen Gefühlen von Angst und Hilflosigkeit verbunden, sowie die üblichen und instinktiven Reflexe Flucht oder Kampf als Reaktion ausgeschlossen sein. Es kann zu einer Lähmungssituation (freeze) kommen (Sänger, 2016), verbunden mit einer Entfremdung vom Geschehen und einer inneren Distanzierung, wenn die nach außen gerichteten Verhaltensweisen Flucht oder Kampf nicht mehr in Frage kommen. Es kann auch zu einer Fragmentierung, einer Zersplitterung des Geschehens, kommen, damit das traumatische Ereignis als nicht zusammenhängend und somit als weniger bedrohlich wahrgenommen wird, indem Wahrnehmungen ausgeblendet werden (ebd.). Typische kognitive Glaubenssätze wie „die Welt ist gut“, „ich werde beschützt“, „meine Eltern helfen mir“, „ich bin zu Hause sicher“ usw. werden negiert. Typische Traumatisierungsmerkmale sind: das Wiedererleben des traumatischen Ereignisses durch Flashbacks; kreisende Gedanken; Grübeln; insbesondere bei jüngeren Kindern durch das posttraumatische Spiel (oft mit schrecklichem Ende und ohne bewältigenden Einfluss auf das Kind); das Vermeiden von Reizen, welche das Trauma hervorrufen können; das Abspalten (Dissoziation) z. B. über das Gefühl, die Welt ist unwirklich und fremd (Dissoziation); die Übererregung (Hyperarousal) wie übermäßige Wachsamkeit und Anspannung und damit verbunden überzogen wirkendes aggressives, wütendes oder gereiztes Verhalten.

Möglich ist auch, dass die traumatischen Ereignisse weniger traumatisierende Auswirkungen auf das Kind haben, sondern die mit der Flucht verbundenen Ereignisse. Das Konzept der sequentiellen Traumatisierung beschreibt den Traumatisierungsprozess als eine Abfolge von Ereignissen, bei dem nicht zwangsläufig das ursprüngliche traumatische Ereignis die gravierendsten Auswirkungen nach sich zieht. So ist es möglich, dass sowohl die Flucht als auch die Ankunft am Zielort mit Bedingungen verbunden sind, die die eigentliche Traumatisierung erst bewirken oder verstärken (Keilson, 2005; Zimmermann, 2016). Oft ist es für geflüchtete Kinder in Deutschland ernüchternd, wenn sie mit Rassismus oder Ausgrenzung konfrontiert werden und ein unsicherer Aufenthaltsstatus einer Genesung gegenübersteht. In diesem Zusammenhang ist es von Bedeutung, ob es traumabezogene Unterstützung gibt oder retraumatisierende Situationen (Müller & Schwarz, 2016, S. 25). Schulische Situationen können retraumatisierend bzw. traumaverstärkend sein. Entsprechend feinfühlig ist die Testsituation zu gestalten.

Konkrete Hinweise für die Gestaltung der Testsituation

Die vom Kind erlebte Gewalt ging überwiegend von gewalttätigen Männermilieus aus, deshalb könnte ein männlicher Tester mit diesen assoziiert werden und zu Unbehagen führen, wenn das

Einfluss von Traumatisierungen auf die Testsituation

Kind mit einem Mann alleine in einen Raum geht und die Tür geschlossen wird. Je näher traumatische Ereignisse am Körper erlebt werden, desto gravierender werden die Folgen angenommen. Sexualisierte Gewalterfahrungen erleben Kinder nicht nur in der Heimat (z.B. durch Vergewaltigungen als Kriegsmittel), sondern auch während der Flucht, selbst Übergriffe am Zielort (z.B. in Gemeinschaftsunterkünften) sind belegt (DGKiM, 2016). Bei einer Testung zur Erkennung des Unterstützungsbedarfs Geistige Entwicklung würde ein junges, geflüchtetes und intelligenzgemindertes Mädchen z.B. zu einer Hochrisikogruppe gehören, da in diesem Fall gleich vier Risikogruppen zusammenkommen. In die Gestaltung der Testsituation könnte überlegt werden, die Tür einen Spalt offen zu lassen, das Kind zwischen Tester und Tür zu setzen, auch damit aus Sicht des Kinds der Fluchtweg erkennbar kürzer ist. Das Kind erhält die Wahl, eine Jacke anzubehalten oder ausziehen. Damit wird dem Kind nicht nur Kontrolle über eine Wahlmöglichkeit übertragen, eine angezogene Jacke kann zudem für traumatisierte Kinder Schutz bedeuten. Den Kindern werden kleine Aufgaben übertragen, z.B. das Sortieren des Testmaterials. Jedes kleine Zeichen der Kontrollübertragung signalisiert dem Kind, als Subjekt wahrgenommen zu werden. Männliche Tester haben in der Testsituation aber auch die Chance, ein positives Modell von männlichem Verhalten vorzustellen und somit eine relativierende Gegenerfahrung anzubieten.

Bereits vor dem Test werden Eltern und Kind über Ablauf und Zweck der Testung informiert. Die Rahmenbedingungen sind transparent vorzustellen (Zweck der Testung, Ablauf, Beginn, Ort usw.), denn jede Orientierung ist stabilisierend, Überraschungen und spontane Änderungen sind sowohl für die Kinder, als auch für die eventuell ebenfalls traumatisierten Eltern destabilisierend. Dies gilt auch für vermeintlich positive Überraschungen. Kein Kind wird plötzlich und unerwartet aus der Klasse zum Testen „abgeführt“, jede Testdurchführung wird zeitlich angemessen vorher angekündigt und der Testende erscheint pünktlich, denn Warten verunsichert. Es ist fast unmöglich, alle Trigger für eine Assoziation mit Traumaereignissen zu vermeiden, doch einige ‚Basics‘ sollte man bereits beim Erstkontakt beachten, wie z.B. die Vermeidung von überwiegend grüner Kleidung („Kampffarbe“ radikaler Islamisten). Bei der Begrüßung wird sensibel auf Zeichen der oft auftretenden Trennungsangst geachtet und zunächst wird das Kind als erstes als weiteres Zeichen der Anerkennung als Subjekt begrüßt. Es wird nicht aufgefordert zu dolmetschen, denn Kinder lernen Sprachen meist schneller als die Eltern. Die missbräuchliche Instrumentalisierung von Kindern für Dolmetschertätigkeiten, sofern die Inhalte für die Kinder beängstigend oder nicht einzuordnen sind, stellen einen weiteren Schritt in die unzulässige Übertragung von Erwachsenenaufgaben der Kinder dar und beschleunigen die traumastabilisierende Parentifizierung.

Jede Situation im Aufnahmeland kann zur Stabilisierung, aber auch zur Destabilisierung führen. Dementsprechend wird die Testsituation als eine von vielen Situationen betrachtet, die zur Genesung oder Verschlimmerung beitragen kann. Die testende Lehrkraft wird als Vertreter des (Schul-)Systems wahrgenommen und es ist möglich, dass aus Unkenntnis über hiesige Verwaltungsabläufe irrtümlich das Ergebnis einer Testung mit dem Asylverfahren in Verbindung gebracht wird. Viele Familien denken beispielsweise, dass gute bzw. schlechte Noten in der Schule die Aussicht auf eine Anerkennung des Asylantrags beeinflussen. So werden unterdurchschnittliche Testergebnisse möglicherweise mit Bestürzung wahrgenommen, da vermeintlich die Chance auf eine Anerkennung sinkt. Ein typischer Untersuchungsgrund ist die Feststellung sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Bereich Lernen oder Geistige Entwicklung, hier sind unterdurchschnittliche Ergebnisse wahrscheinlich. Diese sind sehr sensibel und ohne Überbetonung der eventuellen Normabweichung sowie mit der Versicherung vorzustellen, dass es keinen Zusammenhang zwischen schulischen Testergebnissen und dem Antrag auf Anerkennung gibt. Ansonsten bestünde die Gefahr einer weiteren Chronifizierung der Traumatisierung (Keilson, 2005).

Sowohl das Verhalten als auch die Beziehungsgestaltung können bei traumatisierten Kindern normabweichend sein (Zimmermann, 2016), jede dieser Variablen ist von Bedeutung für die Testsituation. Zunächst muss der Testende damit rechnen, erst einmal selbst getestet zu werden,

ob von ihm eine Gefahr ausgeht. Dies kann mit einer erhöhten und für die Umgebung irritierenden Achtsamkeit einhergehen, bei der besonders die nonverbale Kommunikation des Testenden vom Kind analysiert wird. Das Charakteristische am Verhalten traumatisierter Kinder sind die Extreme, z.B. hochangepasst vs. aggressiv. Das extreme Verhalten kann wechseln, aber bleibt eher extrem. Damit kann eine geringe Frustrationstoleranz einhergehen, sodass Frustrationssituationen bestenfalls vermieden werden. Hat das Kind bei einem Subtest fünfmal „weiß nicht“ gesagt, bevor das Abbruchkriterium greift, ist dies für das Kind frustrierend. Eine Möglichkeit ist die Vorstellung von selbst ausgedachten Items im Anschluss eines Subtests, welche so einfach sind, dass das Kind die Antworten vermutlich kennt. Die Durchführungsobjektivität ist damit nicht gefährdet, denn die ausgedachten Items fließen nicht in die Testergebnisse ein, aber die Compliance bleibt erhalten.

Die Leistungs Betonung bei der Anwendung eines Intelligenztests bleibt den Kindern nicht verborgen. Das mit den Traumatisierungen eventuell einhergehende Gefühl einer Überforderung kann zu einer Überflutung negativer Gefühle und dem Ausagieren typischer Symptome wie Abspaltung, Rückzug, Fragmentierung der Wahrnehmung bis hin zur Retraumatisierung und emotionalen Durchbrüchen führen. In diesen Situationen ist es hilfreich, darauf vorbereitet zu sein und dies nicht als unangemessenes Verhalten zu interpretieren. Dieses augenscheinlich unangemessene Verhalten macht aus Sicht des traumatisierten Kinds Sinn und kann Teil einer Überlebensstrategie sein, indem es z.B. über Aggressivität Kontrolle zurückerobert. Pausen zu machen oder den Test auf mehrere Termine zu verteilen, ist im Einzelfall sinnvoll. Dies ist in den Manualen nicht gewünscht, aber auch nicht verboten. Ein typisches Symptom ist die Übererregung (Hyperarousal). Die Pausengestaltung bei traumatisierten Kindern darf nicht zu der falschen Annahme führen, dass Tobe- oder Laufspiele zur Spannungsabfuhr führen, denn die Erregung wird oftmals forciert. Öffnet sich das Kind in der Testsituation, gibt der Testende zu erkennen, dass er emotional stabil genug und willens ist, auch bedrückende Schilderungen des Kinds auszuhalten. Es ist jedoch nicht Aufgabe des Testers, die Ursachen der Traumatisierungen zu erfragen. Ist nicht gewährleistet, dass negative Folgen mit einer Traumakonfrontation angemessen und professionell aufgefangen werden können, kann dies zu einer Retraumatisierung führen (Zimmermann, 2016). Ebenso ist der Testende auf Gefühlsausbrüche in unangemessener Heftigkeit (Sänger, 2017) vorbereitet.

Das mit den Traumatisierungen eventuell einhergehende Gefühl einer Überforderung kann zu einer Überflutung negativer Gefühle und dem Ausagieren typischer Symptome wie Abspaltung, Rückzug, Fragmentierung der Wahrnehmung bis hin zur Retraumatisierung und emotionalen Durchbrüchen führen.

Eine Auflistung typischer Folgen von Traumatisierungen macht deutlich, dass die Anwendungen von Intelligenztests mit traumatisierten Kindern fraglich sind. Sie sind oft beeinträchtigt in der Aufmerksamkeit und Konzentration (z.B. durch Übererregungen), leiden fast immer unter Schlafstörungen, haben eine geringe Frustrationstoleranz, sind durch das „Scannen“ der Umgebung nach Gefahr in der Wahrnehmung eingeschränkt, sind in diesem Zusammenhang reizoffen für viele sensorische Reize, sind beschäftigt mit der Prüfung auf Akzeptanz des Testers, verwenden Energie auf die Vermeidung negativer Gefühle oder befinden sich gar in dissoziativen Zuständen. Die Voraussetzung für das Abrufen des intellektuellen Potentials in einer Intelligenztestung ist das jeweilige Gegenteil dieser möglichen beschriebenen Zustände.

Weitere Einschränkungen

Obwohl Fluchterfahrungen immer schwer belastend sind (Zimmermann, 2016), resultieren nicht zwangsläufig daraus Traumatisierungen. Dies würde die Resilienzfähigkeiten der Kinder unterschätzen, aber auch eine Fokussierung auf einen Opfer-Status legen. Es ist schwierig und nicht angemessen, wenn von vornherein angenommen wird, dass Kinder traumatisiert sind (Lennertz, 2017, S. 146). Doch auch ohne gravierende Traumafolgeerkrankung sind bei der Anwendung von Intelligenztests zwei weitere Aspekte besonders von Bedeutung, welche die Aussagekraft der Testergebnisse einschränken:

Anwendbarkeit der deutschen Normstichprobe

Jedes getestete Kind wird mit einer Altersnormstichprobe verglichen, die auf demographischen Daten basiert. Dementsprechend werden die Testergebnisse eines geflüchteten Kinds mit einer repräsentativen Norm überwiegend in Deutschland aufgewachsener und sozialisierter Kinder verglichen. Die meisten geflüchteten Kinder kommen aus Syrien. Aus dem seit 2011 andauerndem Bürgerkrieg kann resultieren, dass ein in Deutschland angekommenes Kind niemals eine Schule besucht hat. Hinzu kommt die oft über zehnmonatige Flucht (TU München, 2015), bei der das Überleben und die Flucht und nicht der Erwerb von schulischen Fertigkeiten im Vordergrund standen. Es ist möglich, dass trotz vorhandenen intellektuellen Potentials dieses in der standardisierten Testsituation nicht abrufbar ist, wenn an einem Tisch arbeitend teilweise abstrakte Formenaufgaben planvoll-strukturiert zu lösen sind.

Im Zusammenhang mit der Normstichprobe tritt zuweilen ein noch größeres Problem auf: ist der Geburtstag des Kinds nicht bekannt, ist auch die Bestimmung der Alters-Normstichprobe nicht möglich. Bei ungenauem Geburtstag könnten Testergebnisse mit den Referenzalter-Tabellen (KABC-II: Äquivalenzalter-Tabellen) abgeglichen werden, denn hier spielt das Alter keine Rolle. Wird z. B. vage für ein Kind ein biologisches Alter zwischen elf und zwölf Jahren angenommen und es erzielt in mehreren Subtests Referenzalter-Ergebnisse zwischen 10;8 – 11;11 Jahren, so könnte der Unterstützungsbedarf Geistige Entwicklung ausgeschlossen werden, denn hohe Ergebnisse sind nicht zufällig über das richtige Raten möglich. Die reduzierte Aussagekraft von Referenzalter-Angaben muss in der Interpretation allerdings berücksichtigt werden.

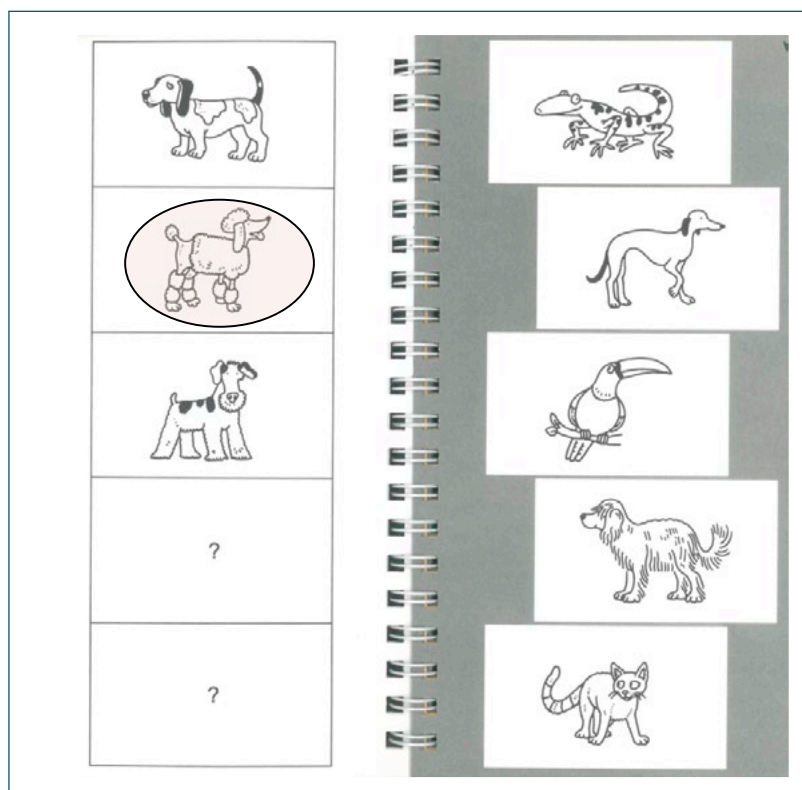


Abb. 3:
Hund oder Schaf?

Mit freundlicher Genehmigung:
© Non-verbaler Intelligenztest
(SON-R 6-40) von Tellegen,
Laros und Petermann.
Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

gesehen und fehlinterpretieren das Tier als Schaf, was das Item unlösbar macht (vgl. Abb. 3).

Das Vertrauens- bzw. Konfidenzintervall der Gesamtwerte eines Tests berücksichtigt mögliche Fehlerquellen, da ein Test niemals zu 100 % valide, ein zu testendes Kind z. B. niemals vollkommen aufmerksam ist und ein Tester niemals zu 100 % objektiv testen kann.

Bei der Darstellung von Gesamtergebnissen fängt das Vertrauensintervall Variablen auf, die zu einer Ungenauigkeit führen können. Dies sollte grundsätzlich angegeben werden. Es ist sowohl in der Psychologie als auch in der Sonderpädagogik üblich, das 95-prozentige Vertrauensintervall

Kultureller Hintergrund

Zunächst kann man allen geflüchteten Kindern Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache unterstellen. Wird nonverbal getestet, spielt dies eine geringere Rolle.

Die Mehrheit geflüchteter Kindern stammt aus dem arabischen Raum (BAME, 2017). Kinder mit Schulerfahrungen setzten sich im Ursprungsland mit einer Schrift auseinander, die aus anderen als im Deutschen verwendeten Buchstaben besteht und von rechts nach links gelesen und geschrieben wird. Ziffern werden ebenfalls meist abweichend geschrieben, z. B. statt 123456789 ١٢٣٤٥٦٧٨٩. Aus anderen Lernerfahrungen ergeben sich kulturell bedingte Schwierigkeiten bei der Anwendung einiger Subtests. Ein Beispiel für eine unfaire Testung ist Beispiel-Item A im Subtest <Kategorien> des SON-R 6-40 (Tellegen, Laros & Petermann, 2012). Ein frisierter Pudel muss als solcher erkannt werden, damit das Item gelöst werden kann. Viele Kinder aus Bürgerkriegsländern haben jedoch niemals einen frisierierten Pudel

Checkliste für die Testung von geflüchteten Kindern

- Liegt eine definierte Fragestellung vor, für welche die Testung sinnvoll ist?
- Ist bekannt, wie der Test Intelligenz definiert?
- Ist bekannt, welche Teilbereiche der Intelligenz der Test misst?
- Steht ein angemessener Test zur Verfügung?
- Sind vor der Testung das Kind und die Angehörigen angemessen über Sinn und Ablauf der Testung informiert worden?
- Ist der Test weitestgehend kulturfair und trägt er den Sprachkenntnissen des Kinds Rechnung?
- Steht das 90-prozentige Vertrauensintervall zur Verfügung?
- Wird die Darbietung von kristallinen Items vermieden?
- Steht ein angemessener Testraum zur Verfügung?
- Steht genügend Zeit zur Verfügung, um Pausen zu gestalten und Zwischengespräche mit dem Kind führen zu können?
- Spricht das Kind etwas Deutsch?
- Liegt genug Routine in der Anwendung des Tests vor, um sich auf das Kind zu konzentrieren und um die Testdurchführung mit einer Verhaltensbeobachtung zu begleiten?
- Ist der genaue Geburtstag bekannt?
- Hat das Kind Schulerfahrungen?
- Hat das Kind Sozialisierungserfahrungen, um planvoll-strukturiert abstrakte Items bearbeiten zu können?
- Sind traumatische Symptome wie fokussierende Wachsamkeit, Unkonzentriertheit, Übererregung etc. weitestgehend ausgeschlossen?
- Hat das Kind ausgeschlafen?
- Können sehr bedrückende Schilderungen von Fluchterfahrungen ausgehalten werden?
- Liegen Grundkenntnisse über mögliche Verhaltensmuster traumatisierter Kinder und den Umgang mit diesen vor?
- Liegen Grundkenntnisse im Umgang mit traumatisierten Kindern vor?

*Abb. 4:
Checkliste vor der Testung
geflüchteter Kinder*

zu wählen. Demnach befände sich ein «wahres» Gesamtergebnis mit großer Wahrscheinlichkeit innerhalb des Vertrauensintervalls (z.B. zwischen IQ 74 - 83). Es wird das 90-prozentige Vertrauensintervall empfohlen, da bei der Testung von geflüchteten Kindern mehr Messfehler anzunehmen sind.

Um die Anwendbarkeit von Intelligenztests mit geflüchteten Kindern abzuwägen, sollte möglichst selten mit Nein geantwortet werden.

Die in der Sonderpädagogik meist durchgeführten Tests sind weder für nach Deutschland geflüchtete Kinder konstruiert, noch normiert. Es können keine Empfehlungen ausgesprochen werden, welcher Test am wenigsten ungeeignet ist, auch begründet durch die große Heterogenität geflüchteter Kinder und die daraus resultierenden unterschiedlichen Bedürfnisse und sehr unterschiedlichen bisherigen Bildungserfahrungen. Fünf sprachfreie bzw. sprachfaire Verfahren werden kurz vorgestellt, Vor- und Nachteile sowie Interpretationsmöglichkeiten und wenn möglich, eventuell Ideen zum Umgang mit Schwierigkeiten genannt.

CFT 1-R (5;3-9;11 Jahre) (Weiss & Osterland, 2013): Sechs Subtests testen vorwiegend die fluide Intelligenz. Damit wird lediglich ein kleiner Ausschnitt dessen getestet, was derzeit unter Intelligenz diskutiert wird und die Bezeichnung „Grundintelligenztest-Skala“ lässt mehr vermuten, als getestet wird. Die Bearbeitung der Items findet sprachfrei statt und die Stimuli können unabhängig vom kulturellen Hintergrund des Kinds mit Zeitbegrenzung und mit einem Bleistift bearbeitet werden.

CFT 20-R (8;5-60 Jahre) (Weiss, 2006): Neben der Testung der fluiden Intelligenz mit bis zu acht Subtests gibt es zwei kristalline Ergänzungstests, deren Durchführung mit geflüchteten Kindern nicht empfehlenswert ist. Obwohl Kulturfairness bei der Gestaltung der acht Kerntests attestiert werden kann, sind zwei Gründe als Einschränkungen bei der Anwendung mit geflüchteten Kindern zu erwähnen: es gibt wenig Spielraum bei der Erläuterung der Subtests; Erklärungen

Häufig eingesetzte Testverfahren

Schlüsselwörter

Geflüchtete Kinder, Traumatisierung, Intelligenztest, Intelligenzdiagnostik

Abstract

The need for support of displaced children has been increasingly analysed. The use of intelligence tests is problematic for this group of children since an objective measurement not only conflicts with possible traumatisations, but also opposes psychosocial characteristics of displaced children as well as methodological problems. An investigation shows that intelligence tests are often used in the context of Special Needs Education. Difficulties in the application of intelligence tests with displaced children are described, hints for the handling of the difficulties are discussed and possible intelligence tests are tested for their significance.

Keywords

displaced children, traumatisations, intelligence test, intelligence diagnosis

müssen wortwörtlich in Deutsch vorgelesen werden und die Subtests 4 und 8 sind kognitiv schwachen Kindern schwer zu vermitteln.

KABC-II (SFI-Index; 3;0-18;11 Jahre) (Kaufmann & Kaufmann, 2015): Der ‚Sprach-Frei-Index‘ ist eine von drei Auswertungsmöglichkeiten der KABC-II und bietet die Möglichkeit der nonverbalen Testung je nach Alter mit vier bis fünf der insgesamt 18 Subtests. Leider gibt das Manual keinerlei Instruktionshinweise. Die Subtests des SFI-Index werden verschiedenen engen Fähigkeiten des CHC-Intelligenzmodells zugeordnet, jedoch wird keine Möglichkeit einer Differentialdiagnose beim SFI-Index angeboten. Beim Subtest ‚Geschichten Ergänzen‘ können geflüchtete Kinder Schwierigkeiten mit den (westlichen) sozialen Situationen haben, die auf Grafiken vorgestellt werden.

WNV (4;0-21;11 Jahre) (Petermann, 2014): Der Wechsler Nonverbal besteht aus sechs Subtests, von denen je nach Alter des Kinds vier durchgeführt werden. Der Test beschreibt sich als mehrdimensional, da die Subtests verschiedenen Bereichen zugeordnet werden können. Bis auf die Generierung eines Gesamt-IQ und somit Hinweisen auf das intellektuelle Potential des Kinds überschätzen differentialdiagnostische Aussagen jedoch die Aussagekraft des Tests, der maximal aus vier Subtests besteht. Daseking, Werpup-Stüwe, Wienert, Menke, Petermann und Waldmann (2015)

konnten bei mangelhaften oder keinen Deutschkenntnissen nachweisen, dass daraus keine Nachteile entstehen. Für die WNV stellt der Verlag Hilfsmaterialien zur Verfügung, z. B. Informationen in vielen Sprachen für die Eltern. Neben der nonverbalen Testung ist auch eine verbale Testung möglich, das Manual bietet Instruktionen in sechs Sprachen an (z. B. Arabisch). Von der Durchführung des ‚Zahlen-Symbol-Tests‘ wird abgeraten, sofern das Kind aus einem arabischen Land kommt und wenig Erfahrung mit dem hiesigen Ziffernsystem hat. Auch bei der Durchführung von dann drei statt vier Subtests ist die Berechnung eines Gesamtwerts möglich (Petermann, 2014, S. 39). Der Subtest ‚Bilder Ordnen‘ zeigt möglicherweise den Kindern wenig vertraute (westliche) soziale Situationen, doch auch dieser Subtest wird in der Kurzform nicht durchgeführt.

SON-R 6-40 (6;0-40;11) (Tellegen, Laros & Petermann, 2012): Vier Subtests ermitteln einen Gesamtwert. Toussaint, Heinze, Lipsius und Petermann (2012) kommen zum Ergebnis, dass ein anderer sprachlicher Hintergrund eines Kinds nicht nachteilig ist.

Fazit

Der Test enthält weitestgehend kulturfaire Stimuli, der Subtest ‚Kategorien‘ zeigt gegenständliche Stimuli, die eventuell in anderen Kulturkreisen nicht selbstverständlich sind. Bei Auslassung dieses Subtests würde die Computerauswertung einen Gesamt-IQ ermitteln, der entsprechend weniger aussagekräftig ist. Eine Rückmeldung, ob das Kind ein Item richtig oder falsch gelöst hat, ist nach jedem Item verpflichtend und bei Kindern mit geringer Frustrationstoleranz problematisch. Von Vorteil ist die automatische Berechnung des Referenzalters.

Die Intelligenztestung eines geflüchteten Kinds wird häufig problemlos verlaufen. Das Kind wird gerne mitmachen, sich über die vielen „Rätsel“ und Herausforderungen und die Eins-zu-Eins-Situation freuen und dem Tester gerne demonstrieren, was es kann. Ist die Anwendung eines Intelligenztests begründet, sinnvoll und methodisch umsetzbar, spricht nichts gegen die Anwendung. Die Anforderungen an den Test und den Tester sind jedoch hoch, denn geflüchtete Kinder sind überproportional oft belastet, zuweilen traumatisiert, haben zunächst geringere Kenntnisse der deutschen Sprache und andere Sozialisationserfahrungen als in Deutschland aufgewachsene Kinder. Es bleibt zudem zweifelhaft, ob die deutschen Normstichproben der verwendeten Tests sind auf geflüchtete Kinder mit anderen kulturellen Hintergründen übertragbar. Es gibt geflüchtete Kinder mit Lernbeeinträchtigungen und Intelligenzminderungen. Es ist verlockend,

die bewährten Instrumente zur Klärung und Orientierung einzusetzen, die diese Beeinträchtigungen identifizieren. Während bei traumatisierten Kindern eine notwendige liebevolle Atmosphäre in der Testsituation noch möglich ist, ist die für diese Kindergruppe empfohlene Vermeidung von Leistungsdruck bei der Anwendung eines Leistungstests schwierig (Inal, 2017, S. 157).

Werden normierte standardisierte Intelligenztests nur eingeschränkt standardisiert durchgeführt und wird die Normierung übertragen, sollte die Suche nach einem gültigen Intelligenztest aufgegeben und stattdessen die eingesparte Zeit für andere Bereiche der sonderpädagogischen Diagnostik genutzt werden. Was für gravierende Folgen eine nicht nach den Regeln der Kunst durchgeführte Intelligenzdiagnostik haben kann, führt der Fall Nenad Mihailovic (Munzinger & Bielicki, 2017) vor, der falsch getestet, dem der falsche Unterstützungsbedarf attestiert, sowie in Folge dessen jahrelang falsch gefördert wurde und der nun mit guter Aussicht auf Erfolg das Land NRW verklagt.

Die Internationalen Richtlinien für die Testanwendung (ZPID, 2001, S. 8) fassen zu Recht zusammen: „Ein fachlich kompetenter Testanwender setzt Tests in fachgerechter, angemessener und ethisch korrekter Weise ein und berücksichtigt dabei die Bedürfnisse und Rechte der am Testprozess Beteiligten, die Gründe für die Testung sowie den weiteren Kontext, in dem der Test stattfindet.“

Bundesamt für Migration und Flüchtling (BAMF). (2018). *Aktuelle Zahlen zu Asyl*. Ausgabe: Februar 2018. Verfügbar unter: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-februar-2018.html?nn=1694460> [08.04.2018]

Daseking, M., Werpup-Stüwe, L., Wienert, L.M., Menke, B.M., Petermann, F. & Waldmann, H.-C. (2015). Sprachfreie Intelligenzdiagnostik bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Kindheit und Entwicklung*, 24, 243-251.

Deutsche Gesellschaft für Kinderschutz in der Medizin (DGKiM). 2016. *Handlungsleitfaden zum Kinderschutz in Flüchtlingsunterkünften*. Verfügbar unter https://dgfpi.de/tl_files/pdf/news/News202016/2016-12-06-DGKiM-Leitfaden-Kinderschutz_20in_20Fluechtlingsunterkuenften.pdf [08.04.2018]

Flynn, J. R. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, 95, 29-51.

Inal, S. (2017). „*Ich will lernen, aber in meinem Kopf ist immer noch Krieg*“. *Empfehlungen für pädagogische Fachkräfte zum Umgang mit Traumata in der Schule*. In N. McEvany, A. Jungerman, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (S. 57-172). Münster: Waxmann.

Kaufman, A. S. & Kaufman, N. L. (2015). *KABC-II. Kaufman Assessment Battery for Children-II*. Deutschsprachige Fassung von P. Melchers und M. Melchers. Frankfurt: Pearson.

Keilson, H. (2005). *Sequentielle Traumatisierung bei Kindern: Untersuchung zum Schicksal jüdischer Kriegswaisen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Lennertz, I. (2017). *Das Erleben von Krieg und Flucht im Kindesalter. Folgen für die Entwicklung*. In N. McEvany, A. Jungerman, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (S. 145-156). Münster: Waxmann.

Müller, C. & Schwarz, U. J. (2016). Psychosoziale Aspekte der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61 (1), S. 23-38.

Munzinger, P. & Bielicki, J. (2017, 7. März). *Förderschüler wider Willen*. Süddeutsche Zeitung. Verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-foerderschueler-wider-willen-1.3408588> [03.05.2017]

Petermann, F. & Petermann, U. (2011). *Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition (WISC-IV)*. Deutsche Bearbeitung. Frankfurt a. M.: Pearson Assessment.

Petermann, F. (2014). *Wechsler Nonverbal Scale of Ability (WNV): Manual zur Durchführung und Auswertung*. Frankfurt: Pearson.

Literatur

- Sänger, R. (2016). *Trauma-Flucht-Ankommen!?! - Verständnis und traumapädagogische Unterstützung für geflüchtete Kinder und Jugendliche*. Öffentlicher Vortrag. Verfügbar unter http://www.maedchenhaus-kiel.de/wordpress/wp-content/uploads/2016/06/Vortrag_Trauma_-_Flucht_-_Ankommen.pdf [28.04.2017]
- Schneider, W. J. & McGrew, K. S. (2012). *The Cattell-Horn-Carroll Model of Intelligence*. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Hrsg.), *Contemporary intellectual assessment* (S. 99-144). New York: Guilford.
- Statistisches Bundesamt. (2016). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Bevölkerung mit Migrationshintergrund, Ergebnisse des Mikrozensus (Fachserie 1, Reihe 2.2)*. Wiesbaden.
- Tellegen, P. J. & Laros, J. A. (2005). *SON-R 5½-17. Non-verbaler Intelligenztest* (3. korr. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Tellegen, P. J., Laros, J. A. & Petermann, F. (2012). *SON-R 6-40 Non-verbaler Intelligenztest. 4. Überarbeitung des Snijders-Oomen non-verbale Intelligenztests*. Technisches Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Toussaint, A., Heinze, L., Lipsius, M. & Petermann, F. (2012). Zur Aussagekraft des SON-R 6-40 bei Kindern mit Hörbeeinträchtigung und Kindern mit Migrationshintergrund. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 61, 108-121.
- TU München (2015). *Mehrzahl der syrischen Flüchtlingskinder ist krank* (Pressemitteilung der TU München vom 1. September 2015). Verfügbar unter <https://www.tum.de/die-tum/aktuelles/pressemitteilungen/detail/article/32590/> [06.04.2018]
- Weiss, R. H. & Osterland, J. (2013). *CFT 1-R. Grundintelligenztest Skala 1-Revision*. Göttingen: Hogrefe.
- Weiss, R. H. (2006). *CFT 20-R. Grundintelligenztest Skala 2-Revision*. Göttingen: Hogrefe.
- Zimmermann, D. (2016). *Fluchterfahrungen sind immer schwer belastend - Zum Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen im Schulalltag*. Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurz dossiers/225113/interview-david-zimmermann?p=all> [28.04.2017]
- Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (2017). *Internationale Richtlinien für die Testanwendung*. Verfügbar unter https://www.zpid.de/pub/tests/itc_richtlinien.pdf [03.05.2017]

Diplom-Psychologe Torsten Joél
Europa-Universität Flensburg
Auf dem Campus 1a
24943 Flensburg
Institut für Sonderpädagogik
torsten.joel@uni-flensburg.de
05194 471 3090