

HELGA ULBRICHT\*

## Baustein 2: Identifikation von Begabungen im Unterricht

	Seite
1. Qualität der Identifikation von Begabungen im Unterricht .....	38
2. Identifikation von besonderen Begabungen .....	43
3. Instrumente und Kompetenzen, besondere Begabungen zu erkennen .....	48
4. Besondere Probleme beim Erkennen besonders Begabter durch Lehrkräfte .....	50
5. Verhaltensmerkmale besonders begabter und hochbegabter Schüler .....	53
5.1 Merkmale zur Erkennung besonders begabter Kinder in der Schule.....	54
5.2 Verhaltensprofile .....	55
5.3 Zusammenstellung von Verhaltensmerkmalen nach verschiedenen Konzepten ...	59
6. Charakteristika hochbegabter Underachiever (Minderleister) .....	61
7. Literaturangaben .....	64

Von der Grundschullehrerin des ehemaligen Bundespräsidenten Roman Herzog wird folgende Anekdote erzählt: Als man sie fragte, ob er ein begabter Schüler gewesen sei, antwortete sie: „Ich denke schon. Aber wenn ich gewusst hätte, dass er später einmal Bundespräsident wird, hätte ich ihn sicher noch mehr gefördert.“

Rückwirkend lassen sich Begabungen leicht nachvollziehen, doch im Schulalltag, vor vielleicht 30 Schülern in der Klasse, ist es eine große Herausforderung für die Lehrkraft, individuelle Begabungen zu erkennen und sie dann auch noch angemessen zu fördern. Gleichzeitig ist es dringend erforderlich, Begabungen rechtzeitig zu erfassen und zu fördern, z. B. um die Entwicklung zum „Underachiever“ zu verhindern. Eine Identifikation Hochbegabter durch Lehrkräfte im Kontext Schule – sei es zur Erklärung von Unterrichtsbeobachtungen, zu Förderzwecken, zur Vorbereitung von Elterngesprächen oder als Grundlage für Überweisung an den Schulpsychologen – ist aber nur mit fundierten Kenntnissen und ggf. in Zusammenarbeit mit Schulpsychologen oder Psychologen möglich.

\* unter Verwendung des Bausteins 3 ‚Erkennen von besonderen Begabungen im Unterricht‘ (Franz Knoll) aus dem ISB-Ordner ‚Besondere Begabungen an Grundschulen finden und fördern‘

Wie komplex die Diagnose besonderer Begabungen sein kann, welche unterschiedlichen Konzepte der Einschätzung zugrunde liegen und wie selbst erfahrene Diagnostiker sich in der Interpretation der Ergebnisse schwer tun, ist in Baustein 1 und 3 näher ausgeführt.

Albert ZIEGLER (2003) fasst die Forschungslage zur Identifikation von Begabungen in drei Punkten zusammen:

- *Erstens besteht Konsens, dass eine zuverlässige **Identifikation Hochbegabter nur von Experten** geleistet werden kann, doch verlangt gerade dieses Anwendungsfeld eine sehr enge Kooperation mit Praktikern (Lehrkräften, Kindergartenbetreuern, Eltern), denen es in den meisten Fällen obliegt, ohne besondere Fachkenntnisse eine Erstdiagnose zu stellen und potentielle Hochbegabte an die Experten weiterzuvermitteln.*
- *Zweitens existiert **keine allgemein verbindliche Definition von Hochbegabung**, so dass je nach Verständnis dieses Konstrukts die konkrete Identifikation sehr unterschiedlich aussehen kann.*
- *Drittens ist die **Identifikation vom jeweiligen Identifikationszweck** abhängig. Beispielsweise müssen völlig andere Identifikationskriterien angelegt werden, wenn mathematisch begabte Schüler für die Teilnahme an Mathematikarbeitsgemeinschaften an der Schule oder für die Teilnahme am Team der Mathematikolympiade ausgewählt werden sollen.*

(ZIEGLER 2003, S. 8)

Begabungsdagnostik im engeren Sinn, also die Testdiagnostik, die Anamnese und Exploration sowie systematische Beobachtungsverfahren gehört in die Hände von Experten (Psychologen, Schulpsychologen). Dagegen zählt die Identifikation im Hinblick auf die Einleitung weiterer diagnostischer Schritte zum Aufgabenbereich einer Lehrkraft, zumal diese häufig zu den wichtigsten außerfamiliären Kontaktpersonen der Kinder und Jugendlichen zählt. Eine frühzeitige Identifikation durch Lehrkräfte ist für die Betroffenen von großem Nutzen, um Unterforderung und deren Folgen zu vermeiden sowie eine gezielte Förderung und Weiterentwicklung zu ermöglichen.

## 1. Qualität der Identifikation von Begabungen im Unterricht

Lehrkräfte spielen weltweit – wie Untersuchungen zeigen – bei der Identifikation und Benennung von begabten Kindern und Jugendlichen eine entscheidende Rolle. Sie geben wichtige Informationen an die Eltern und treffen häufig die Auswahl für eine Benennung zu speziellen Förderangeboten.

Allerdings wird die Identifikationskompetenz von Lehrkräften in der Literatur kontrovers diskutiert. In der Regel können sie intelligente Kinder erkennen, vor allem dann, wenn diese gute Leistungen zeigen. Demgegenüber werden vor allem Intelligenzspitzen und -schwächen kaum erkannt.

Ernst HANY (1999) nennt folgende Hauptkriterien, die Lehrkräfte bei der Identifikation leiten:

*Viele Lehrer erkennen Hochbegabung dann,*

- *wenn diese Begabung sich in schulisch relevanten Domänen äußert, also beispielsweise sprachlicher oder mathematischer Natur ist;*
- *wenn sie möglichst breit ist, das heißt, sich in vielen Bereichen gleichermaßen manifestiert;*
- *wenn sie in einem erwartungsmäßigen sozialen Setting auftritt, d. h.*
  - *sich in einer leistungsinteressierten Familie entwickelt,*
  - *in allgemein anerkannten Leistungsbereichen produktiv realisiert*
  - *mit positiven sozialen Eigenschaften des begabten Kindes (z. B. Leistungsmotivation, Verantwortungsbewusstsein, soziale Sensibilität) einhergeht.*

*Je mehr dieser Merkmale fehlen, desto ungenauer fällt die Begabungseinschätzung des Lehrers aus.*

(HANY 1999 S. 16)

Es gilt mit HANY, die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte zu verbessern und deren Blick für die besonderen Stärken ihrer Schüler zu schärfen, indem durch neue Perspektiven bisher unbeachtete Seiten betrachtet werden. Denn die Beobachtungen und Einschätzungen durch die Lehrkraft sind ein wichtiger Baustein in der diagnostischen Begleitung von besonders begabten Schülern.

### **Exkurs: Das Lehrerurteil**

Neben den Eltern sind Lehrkräfte die intensivsten Beobachter und Begleiter der kognitiven Entwicklung und der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. So kann man annehmen, dass Lehrkräfte zu den denkbar besten Experten für Begabungsbeurteilungen gehören.

Nach LUKESCH (1998) werden Urteile über Eigenschaften von Schülern – wie auch bei jeder anderen Alltagsinteraktion – ganz automatisch gefällt. Dabei werden nicht selten Begriffe unreflektiert verwendet, bei denen es sich um psychologische Konstrukte handelt, über die zum Teil differenzierte Theorien bestehen. Die qualitative und quantitative Einschätzung dieser Konstrukte erfordert umfangreiche Kenntnisse von validen Indikatoren, denn Konstrukte sind nicht direkt beobachtbar, sondern können nur aus beobachtbarem Verhalten erschlossen werden.

Dieser Urteils- oder Schlussvorgang ist von LUKESCH (1998, zit. nach BRUNSWIK 1956) in einem sog. „Linsenmodell“ (S. 163) veranschaulicht worden. Der Beurteiler verwendet demnach ein Bündel beobachtbarer („proximaler“) Merkmale, um nicht direkt beobachtbare Eigenschaften („distale“ Merkmale) zu erschließen. Die Gültigkeit einer getroffenen Aussage hängt nach LUKESCH (1998) in der Regel von der wissenschaftlichen Begründung oder Validität der verwendeten beobachtbaren Merkmale ab.

Im Rahmen des **Intelligenz-Konstrukts** kann man sich das Linsenmodell so vorstellen:

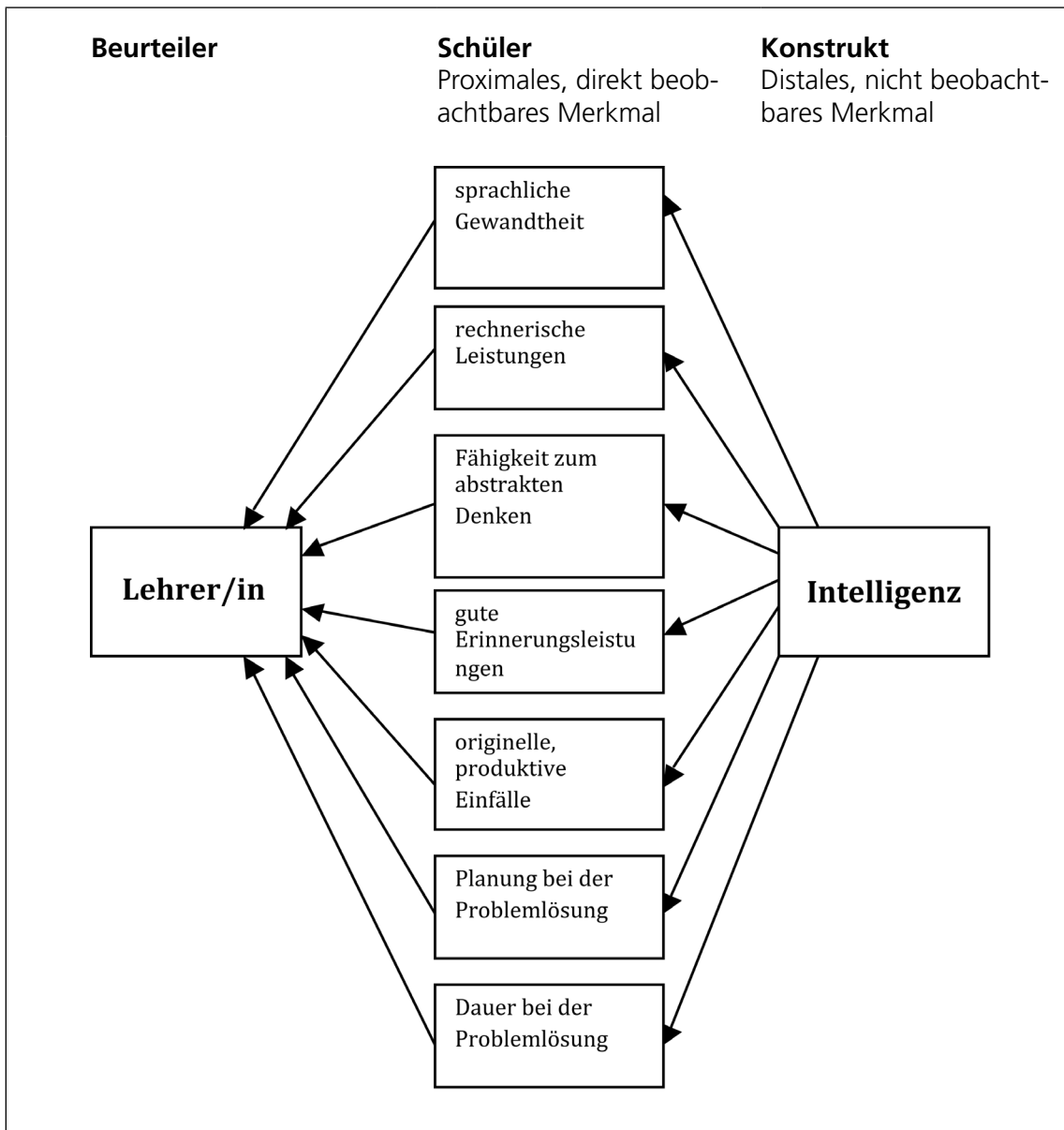


Abb 1: Linsenmodell zum Intelligenzkonstrukt nach BRUNSWIK (1956)

Ein weiterer Einschätzungsbereich neben der Intelligenz könnte z. B. die Kreativität sein, d.h. eine Lehrkraft müsste nach dem BRUNSWIKSchen Linsenmodell folgende Merkmale erkennen und beobachten, um auf das **Konstrukt ‚Kreativität‘** zu schließen. Die Kriterien für das Konstrukt Kreativität sind dem Erfassungsblatt „Informationen zum Ausfüllen der Listen über die Lehrereinschätzung“ aus der Münchner Testbatterie für Hochbegabte (MHBT) (HELLER & PERLETH, 1999) entnommen (s. Checklisten zur Identifizierung von besonders Begabten auf der Homepage des ISB).

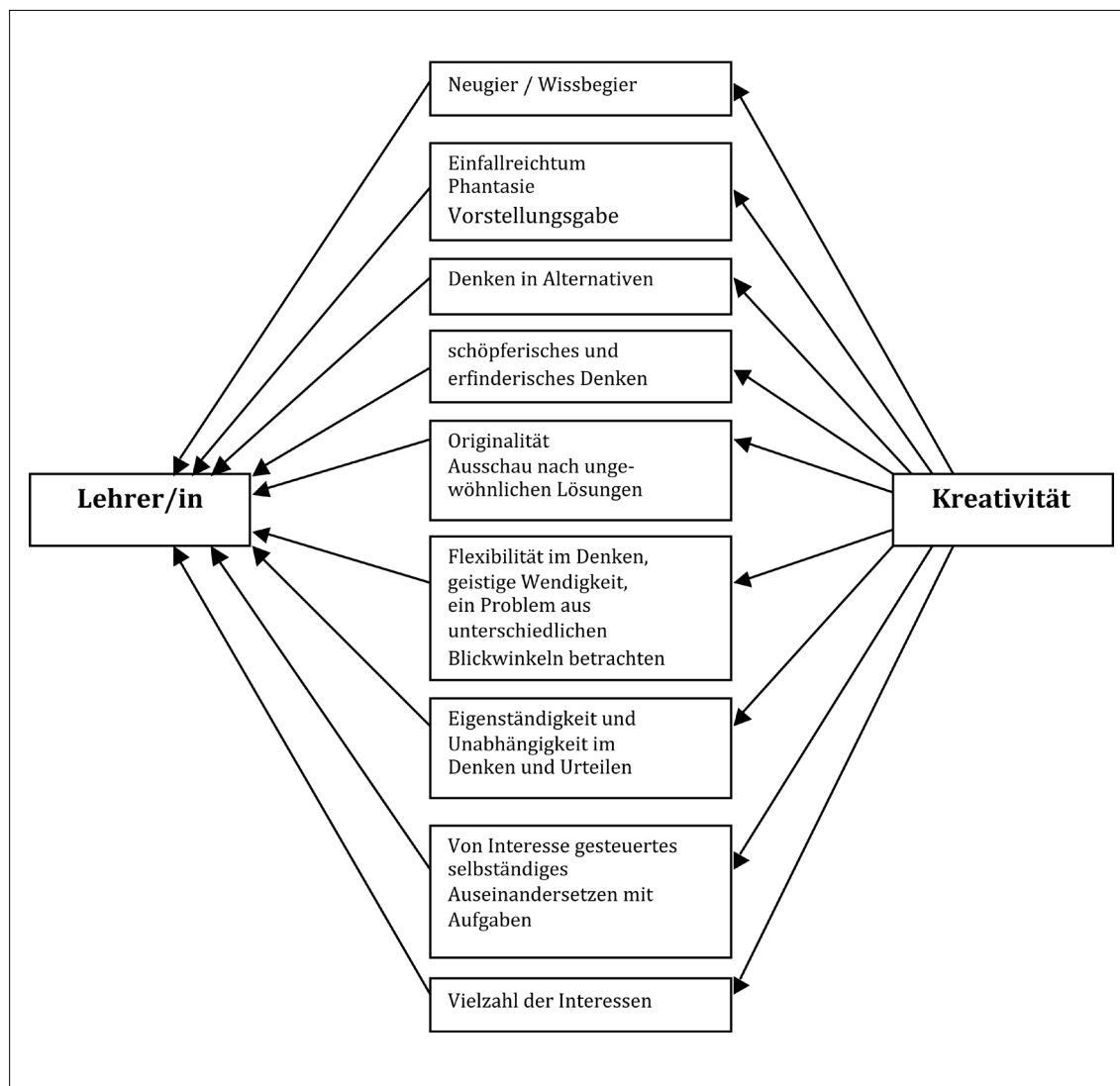


Abb 2: Linsenmodell zum Konstrukt Kreativität nach BRUNSWIK (1956)

Betrachtet man die einzelnen Indikatoren genauer, fällt auf, dass sie noch operationalisiert werden müssen, um sie als konkretes „Verhalten“ beobachten zu können.

Das Lehrerurteil in Bezug auf Hochbegabung unterliegt weiterhin vielfältigen Einflüssen, die es verzerren oder verfälschen können.

### Häufige Fehlerquellen

- Stereotype
- unzutreffende Vorstellungen über Hochbegabung
- zu starke Orientierung an den Schulnoten
- zu starke Orientierung am Klassen- oder Schulstandard
- Unterschätzung von Mädchen
- Unterschätzung von Kindern mit abweichendem ethnischen Hintergrund oder aus bildungsschwachen Elternhäusern

Weiterhin wird genannt,

- dass in der Regel sprachlich begabte Kinder eher erkannt werden als mathematisch-naturwissenschaftlich begabte Kinder und
- dass Lehrer sich bei begabten Kindern mit Lernschwierigkeiten eher an ihren Schwierigkeiten als an ihren Stärken orientieren.

Nach HELLER (2001) sind bei Selektionsentscheidungen – wie dem Identifizieren besonderer Begabungen – prinzipiell zwei Fehlertypen (falsch positive und falsch negative) relevant:

- **Alpha-Fehler** (falsch positiv): Ein Kind wird als hoch- oder besonders begabt identifiziert, obwohl es tatsächlich nicht hochbegabt ist. Das ist besonders dann ein Problem, wenn daraufhin Maßnahmen erfolgen, wie z. B. eine vorzeitige Einschulung, Überspringen etc., die mit „psychischen Kosten“ (ROST, 2002, S. 24) verbunden sind, wie z. B. eine massive Überforderung.
- **Beta-Fehler** (falsch negativ): Hochbegabung wird nicht erkannt, d. h. ein hochbegabter Bewerber bleibt z. B. vom gewünschten Förderkurs ausgeschlossen, oder er hat „innerlich gekündigt“ (ROST, 2002, S. 24), weil es ihm langweilig war. Er interessiert sich nicht mehr für Schule und sinkt in seinen Leistungen ab bis hin zum Schulversagen.

	Schüler erweist sich als <b>nicht hochbegabt</b>	Schüler erweist sich als <b>hochbegabt</b>
als hochbegabt identifiziert	<i>Alpha-Fehler</i>	korrekte Identifizierung
als nicht hochbegabt identifiziert	korrekte Identifizierung	<i>Beta-Fehler</i>

Da beide Fehlerrisiken nicht gleichzeitig reduziert werden können, wird man nach HELLER (2001) je nach Ziel und Funktion der Diagnose die kritischen Testwerte z. B. verschärfen und damit die Zahl der Alpha-Fehler reduzieren (bei zwangsläufigem Anstieg der Anzahl der Beta-Fehler). Während bei **institutionellen Entscheidungen** gewöhnlich nach Verringerung des Alpha-Fehlers getrachtet wird, sollte unter dem **individuellen Nutzenaspekt** vorrangig der Beta-Fehler minimalisiert werden. Durch einen sukzessiven – anstelle eines einstufigen – Entscheidungsprozess können die genannten Fehlerrisiken verringert werden (s. Punkt 2).

Die Einschätzung und Bevorzugung einer bestimmten Fehlerkategorie dürfte bei Lehrkräften ressourcenorientiert sein. Falls die Aufnahmekapazitäten für eine bestimmte Maßnahme

hoch sind, dürfte der Alpha-Fehler aus pädagogischer Sicht vorherrschen, falls nur wenige Schüler für eine bestimmte Maßnahme auszuwählen sind, eher der Beta-Fehler.

Für die Identifizierung besonderer Begabungen in der Schule empfiehlt sich (HELLER, 2001) eine **sequentielle Entscheidungsstrategie**:

- Zunächst wird in einem Screening mit Hilfe von relativ unscharfen Checklisten, Beobachtungstechniken oder Ratings eine merkmalsbreite Begabungserfassung (Grobauslese) angestrebt, wobei möglichst keine Begabungen unerkannt bleiben, d. h. „verloren gehen“ sollen. Dieses bedeutet aber folgerichtig, dass in dieser ersten Grobauslese noch relativ viele Kinder mit normalen oder durchschnittlichen Begabungen sein können. Man geht somit bewusst das Risiko erster Art (Fehlertyp Alpha = falsche positive Entscheidung) ein.
- In einem zweiten und dritten Schritt werden zunehmend messgenauere, aber bereichsspezifischere Diagnoseinstrumente (z. B. Fähigkeitstests) eingesetzt. Zugleich verringert sich damit das Risiko zweiter Art (Fehlertyp Beta = falsche negative Entscheidung), wodurch die Gefahr fehlerhafter Etikettierungen minimalisiert werden kann.

Auch wenn das Thema Hochbegabung inzwischen in der Ausbildung aufgegriffen wird, sind viele Lehrkräfte noch nicht ausreichend auf die Aufgabe, Hochbegabte zu identifizieren, vorbereitet. Mit Hilfe von Fortbildungsmaßnahmen und unter Einsatz von Checklisten oder Ratingskalen sollte es jedoch gelingen, die Treffsicherheit des Lehrerurteils merklich zu steigern.

## 2. Identifikation von besonderen Begabungen

Wenn man von der Möglichkeit spricht, besondere oder hohe Begabungen erkennen zu können, so impliziert dies eine klare Abgrenzbarkeit der „besonderen“ Begabungen von den „normalen“ Begabungen oder, wie es FELS (1999, S. 118) formuliert, *dass man sich hierunter eine homogene Gruppe von Merkmalsträgern, quasi Prototypen vorstellt, die man mit Hilfe eines Identifikationsverfahrens lediglich auffinden müsste.*

Die tatsächliche Variabilität und Vielfalt hoher oder besonderer Begabungen ergibt sich demgegenüber aus der Anzahl sinnvoll unterscheidbarer psychologischer Leistungen und kultureller Leistungsbereiche. In der Begabungsdiskussion wird zwischen so genannter Kompetenz einerseits und Performanz andererseits unterschieden.

- **Performanz** ist die auf Grund einer Begabung erbrachte Leistung.
- Unter **Kompetenz** versteht man die prinzipiell vorhandene Begabung, also das Leistungsvermögen, das noch nicht in Leistungen/Leistungsergebnisse/-produkte umgesetzt ist.

Da sich Kompetenz nicht unbedingt in Performanz niederschlagen muss, wird zwischen Hochbegabten und Hochleistenden unterschieden (REICHLER, 2003).

Nach ROST (2002) ist also die Gleichsetzung von Begabung und Leistung problematisch, da zwar einerseits jeder Leistung ein entsprechendes Potenzial zu Grunde liegt, die Umsetzung eines Potenzials in konkrete und aktuelle Leistungen aber von zahlreichen Drittvariablen (Moderatorvariablen nach HELLER (2001); s. Baustein 1 Punkt 3.2) abhängt, wie Motivation, Arbeitsverhalten, Angst, Interesse etc. So fordert ROST (2002) von der Hochbegabungs-

forschung eine genaue Trennung von Performanz (Leistung) und Kompetenz (Fähigkeit, Begabung), da sie sonst latente mit manifesten Variablen vermische. Hier ist aber auch grundsätzlich das Problem aller Diagnostiker angesprochen, besonders das der Lehrkräfte ohne vertiefte Kenntnisse in der Diagnostik: aus einer wie auch immer gearteten, realisierten Leistung (Performanz) auf die zu Grunde liegende Begabung (Kompetenz) zu schließen, besonders dann, wenn die Leistungen nur durchschnittlich sind.

Zudem sind die Definitionen hinsichtlich der Kompetenzen, die eine Hochbegabung oder besondere Begabungen konstituieren können, alles andere als einheitlich: Manche Forscher lassen nur die „klassische Intelligenz“ gelten, andere auch künstlerische, sportliche oder soziale Begabungen (REICHLÉ, 2003).

Die Bestimmung der zu untersuchenden Personmerkmale bei der Identifikation hochbegabter Personen muss sich nach HELLER (2001) naturgemäß an der zugrundeliegenden **Hochbegabungsdefinition** orientieren. So würde man je nach Generalität bzw. Spezifität des Hochbegabungsmodells eher übergreifende oder eher bereichsspezifische Fähigkeiten intelligenten Handelns zur Untersuchung auswählen. Dabei seien nach HELLER (2001) Extreme in beiden Richtungen ungünstig.

Für den schulischen Bereich richtet sich die Schwerpunktsetzung in der Regel nach folgenden Zwecken:

- Identifikation von Begabten zur individuellen Förderung und Rückmeldung an die Eltern
- Auswahl von Schülern für spezielle Förderangebote

Dazu empfiehlt sich das Münchner Hochbegabungsmodell, das auf dem mehrdimensionalen Begabungskonzept von HELLER (2001) beruht und schon in Baustein 2 vorgestellt wird. Es systematisiert die einzelnen Faktoren, die bei vielen Checklisten und Ratingskalen direkt oder indirekt eine Rolle spielen.



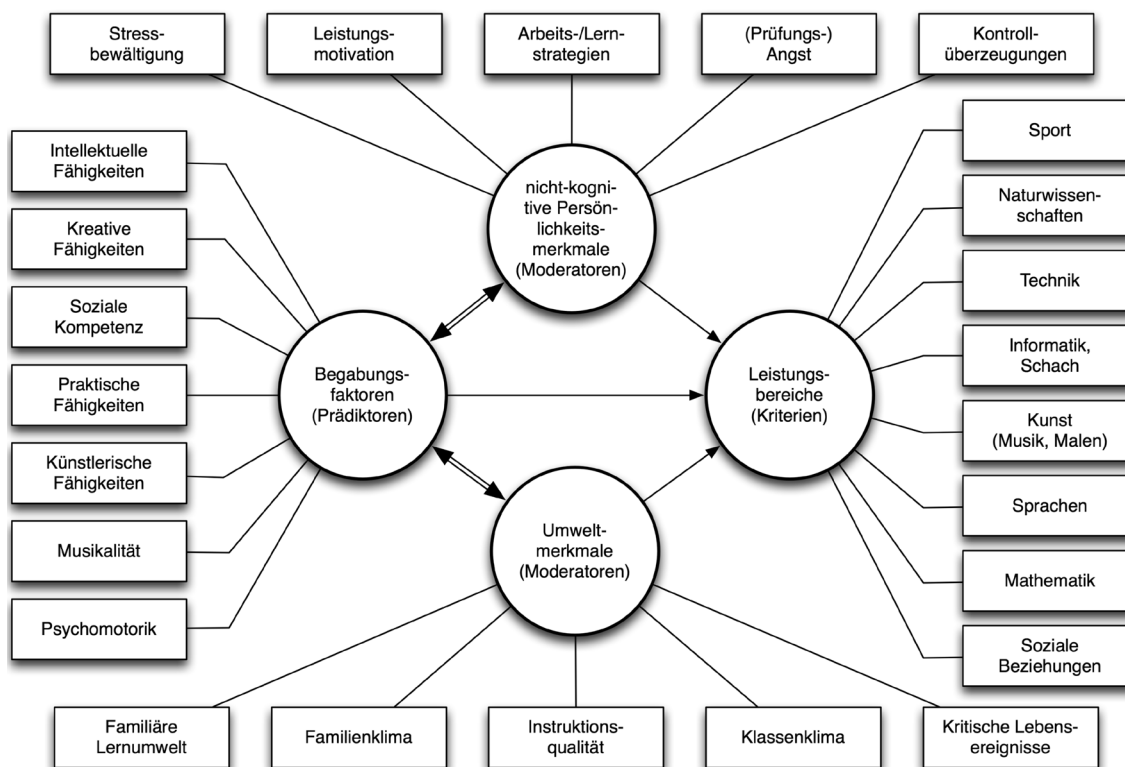


Abb. 3: Münchner Hochbegabungsmodell von Kurt HELLER (2000), Grafik: Ulf CRONENBERG

Im konkreten Fall ist ein an HELLER (2001) orientierter Diagnostiker bemüht, alle verfügbaren Informationsquellen auszuschöpfen, um möglichst viele Daten entsprechend dem zugrundeliegenden Hochbegabungsmodell zu erhalten: **Life-, Questionnaire- und Testdaten**. Unter den Voraussetzungen der Operationalisierung beobachtbarer Verhaltensmerkmale bzw. Hochbegabungsindikatoren haben sich nach HELLER (2001) Lehrer- und Elternchecklisten mit entsprechenden Kategorien und Ratingskalen in seinen umfangreichen Studien bewährt (s. Baustein 2, Pkt. 5 und Checklisten auf der Homepage des ISB).

Viele Merkmals- und Checklisten für Lehrkräfte beziehen sich auf die folgenden Bereiche:

Begabungsfaktoren	Nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale
<ul style="list-style-type: none"> <li>• intellektuelle Fähigkeiten</li> <li>• kreative Fähigkeiten</li> <li>• soziale Kompetenz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• emotionale Indikatoren</li> <li>• Arbeitsverhalten</li> <li>• Motivation</li> <li>• Interesse</li> </ul>

## Ablauf bei der Identifikation von Begabungen

Eltern werden in der Regel ihre Beobachtungen der Lehrkraft ihres Kindes mitteilen. Diese wird weitere Beobachtungen aus dem Unterricht zusammentragen, eine erste Einschätzung vornehmen und die Daten ggf. den Beratungsfachkräften zu einer weiteren Diagnose zur Verfügung stellen. Erst dann kann man von einer Identifizierung sprechen. Damit ergäbe sich folgender Ablauf für die Identifikation von Begabungen:

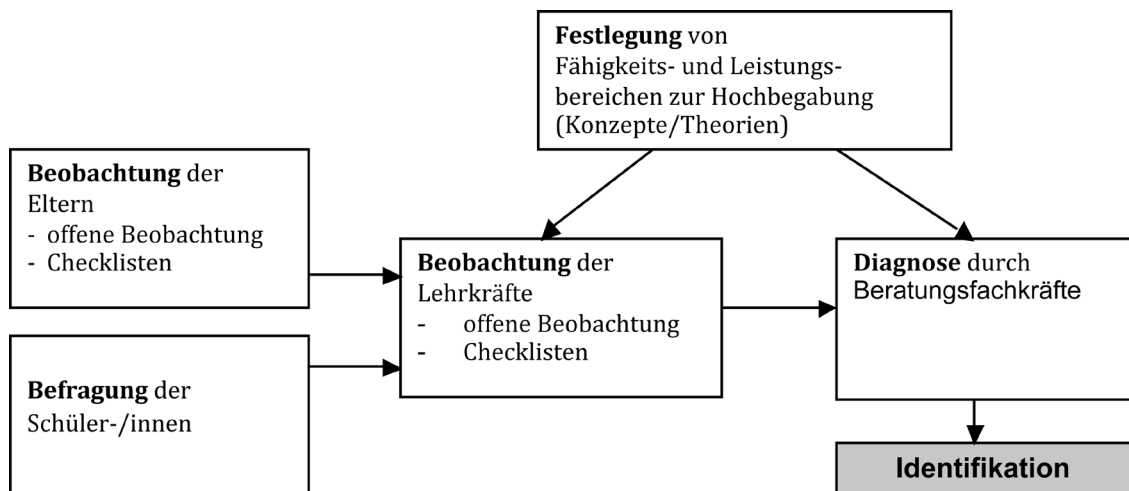


Abb.4: Ablauf für die Identifikation von Begabungen, Grafik:Helga ULBRICHT

ZIEGLER/STÖGER (2003) entwickelten an der Landesweiten Forschungs- und Beratungsstelle für Hochbegabte an der Universität Ulm (LBFH) das Identifikationsmodell „ENTER“ (S. 8 ff.). Das Akronym ENTER besteht aus den Anfangsbuchstaben der englischen Begriffe **Explore** (Erkunden), **Narrow** (Einengen), **Test** (Testen), **Evaluate** (Bewerten) und **Review** (Nachprüfen). Anliegen des Modells ist es nach den Autoren nicht, das „richtige“ Vorgehen bei der Identifikation Hochbegabter rezeptartig zu beschreiben, sondern vielmehr ein Schema vorzugeben, wie es HELLER (2001) oben in groben Zügen als sukzessive Identifikationsstrategie bereits beschrieben hat, das als Heuristik die Planung konkreter Identifikationen erlaubt. Die folgende Übersicht zeigt die Stufen des ENTER-Modells und die mit ihnen verbundenen Diagnoseziele, erwünschten diagnostischen Daten und geeigneten diagnostischen Methoden (ZIEGLER/STÖGER, 2003, S. 8f.):

Identifikationsphase des ENTER-Modells	Diagnoseziel	Erwünschte diagnostische Daten	Geeignete diagnostische Methoden
<b>Explore (erkunden)</b>	Vorauswahl von Probanden im Hinblick auf das Begabungskonzept	Life-Daten, die Hinweise auf mögliche Talente/Begabungen geben	Erstgespräch, Fragebögen
<b>Narrow (einengen)</b>	Eingrenzung der Begabungen, Erstellung eines Persönlichkeitsbildes	Questionnaire-Daten (Fragebogen)	Screening-Verfahren, halbstrukturierte Gespräche/Beobachtung; Ratingskalen, Checklisten
<b>Test (testen)</b>	Möglichst quantitative Erfassung der Begabungsausprägung sowie möglicher Begabungsrealisierung gefährdender Merkmale	T-Daten hinsichtlich der Begabungsfaktoren sowie möglicherweise der Begabungsaktualisierung limitierender Faktoren	Psychologische Testverfahren, Beobachtungen
<b>Evaluate (bewerten)</b>	Abschätzung, inwieweit der Identifikationszweck erreicht wurde	Indikatoren, die Aufschluss geben über das Erreichen des Interventions-/Prognoseziels	Erfolgsindikatoren des Interventions-/Prognoseziels, z. B. Preise, akademische Titel, Zensuren, Ehrungen
<b>Review (nachprüfen)</b>	Bewertung des der Identifikation zu Grunde gelegten Hochbegabungsmodells sowie des Identifikationszwecks im Hinblick auf die individuelle Expertiseentwicklung	Indikatoren, die über den Stellenwert des Interventionsziels innerhalb der Expertiseentwicklung Aufschluss geben	Indikatoren von Expertise, z. B. Leistungen in einem Bereich, Expertenratings

Abb. 5: Phasen des Enter-Modells von ZIEGLER/STÖGER (2003).

Für diesen Baustein zum Erkennen von besonderen Begabungen im Unterricht sind **vorrangig die ersten beiden Stufen dieses ENTER-Modells von Bedeutung**, die im Nachfolgenden genauer beschrieben werden.

- Die **erste Stufe des ENTER-Modells „Explore** (erkunden)“ trägt nach ZIEGLER/STÖGER (2003) der Notwendigkeit Rechnung, dass aus ökonomischen Gründen nicht generell bei allen Schülern eine ausführliche Hochbegabungsdiagnostik durchgeführt werden kann. Daher werden zunächst Fragen gestellt, die sicherstellen sollen, dass nur jene Kinder näher untersucht werden, bei denen eine mögliche Hochbegabung vorliegt. Um die Begabungserfassung breit anzulegen, soll hier ein sehr großzügiges Kriterium gewählt werden. Das diagnostische Anliegen dieser Explore-Stufe besteht darin, auf der Basis des gewählten Hochbegabungsmodells – in unserem Fall das oben dargestellte von HELLER (2000) – erste Informationen zu sammeln, die Hinweise auf mögliche Talente/Hochbegabungen geben könnten. Zentral ist es, Beschreibungen begabungsrelevanten Verhaltens aus alltäglichen Lebenssituationen zu erhalten. Solche sog. Life-Daten beziehen sich dann nach dem hier gewählten Hochbegabungsmodell auf intellektuelle Fähigkeiten, kreative Fähigkeiten, soziale Kompetenz, emotionale Indikatoren, Motivation, Interesse. Die wichtigsten Informationsquellen auf dieser Stufe sind soziale Bezugspersonen, also die Eltern und Erzieher.
- Die **zweite Stufe des ENTER-Modells „Narrow** (einengen)“ soll auf der Basis des zugrunde gelegten Hochbegabungsmodells die besonderen Begabungen genauer eingrenzen und die Persönlichkeit des Kindes bezüglich der Realisierungsmöglichkeit der besonderen Begabungen genauer erfassen. Um dieses Ziel zu erreichen und die ersten Anhaltspunkte zu konkretisieren, ist die wichtigste Methode der Narrow-Stufe das diagnostische Gespräch mit den Kindern und mit den Personen aus deren näherem Umfeld (vor allem mit Eltern, Lehrkräften und/oder Erziehern), das durch weitere Methoden (z. B. Ratingskalen, Checklisten, Beobachtung) ergänzt werden kann.

Wenn also vom „Erkennen besonderer Begabungen im Unterricht“ in diesem Baustein gesprochen wird, dann geht es um eine **Grobauslese**

- nach HELLER (2000) aufgrund von Lehrernominationen bei Schülern mittels Lehrerchecklisten;
- oder nach ZIEGLER/STÖGER (2003) um die zweite Stufe des Enter-Modells „Narrow“.

### 3. Instrumente und Kompetenzen, besondere Begabungen zu erkennen

Bei der Auswahl der Identifizierungsverfahren ist grundsätzlich zu bedenken, dass jedes Verfahren ganz bestimmte Merkmale und damit Personenkreise erfasst. So können produktgeleitete und ergebnisorientierte Verfahren wie z. B. Zensuren, Leistungstests und Wettbewerbe nur solche Kinder und Jugendlichen erkennen, deren Begabungen bereits entfaltet sind und in Leistungen umgesetzt werden. So genannte Underachiever, die ihr Begabungspotenzial nicht oder noch nicht in beobachtbare Leistungen umsetzen, fallen durchs Raster. Die genannten Verfahren bieten auch keine Erklärung für Lern- und Leistungsprobleme, die auf Unterforderung zurückzuführen sind.

MÖNKES (1999, S. 68) stellt tabellarisch die **Identifikationsmöglichkeiten** aufgrund eines mehrdimensionalen Hochbegabungsmodells von hochbegabten Kindern und Jugendlichen dar:

- Schulleistungen (Schulnoten)
- Fähigkeitstests
- Intelligenztests
- Kreativitätstests
- Diskrepanz zwischen Intelligenzprofil u. tatsächlichen Schulleistungen: Underachiever
- Schwankende Leistungen
- Analyse der bisherigen Leistungen (Zeugnisse, Wettbewerbsergebnisse)
- Leistungen, die außerhalb der Schule erbracht wurden
- Nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale (Selbstkonzept, Lernstil, Versagensängste)
- Umweltmerkmale (Familienklima (z. B. Bildungsabstinenz), Schulklima, Wohngegend)
- Nominierung oder Information von früheren bzw. speziell ausgebildeten Lehrern
- Nominierung durch (begabte) Mitschüler
- Nominierung durch Eltern oder Erwachsene außerhalb der Familie
- Selbstnominierung
- Interview

**Im Rahmen des Unterrichts** kommen für das Forschen nach besonderen Begabungen demnach in Frage:

- Schulleistungen (Schulnoten)
- schwankende Schulleistungen
- Analyse der bisherigen Leistungen (Zeugnisse, Wettbewerbsergebnisse)
- in der Schule beobachtbare nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale (wie Aussagen zum Selbstkonzept, Lernstile, Versagensängste, Motivationen)
- Nominierungen durch frühere Lehrkräfte
- Nominierung durch Eltern
- Selbstnominierung
- Nominierung durch (begabte) Mitschüler

FEGER U. PRADO (1998, zit. nach FISCHER) haben eine Übersicht über wesentliche Identifikationsverfahren zusammengestellt, in der sie zwischen subjektiven und objektiven Verfahren unterscheiden.

Subjektive Identifikationsverfahren	Objektive Identifikationsverfahren
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Checklisten</li> <li>• Schulnoten</li> <li>• Lehrerurteile</li> <li>• Nominierung</li> <li>• Aufnahmeprüfungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intelligenztests</li> <li>• Kreativitätstests</li> <li>• Leistungstests</li> <li>• Eignungstests</li> <li>• Wettbewerbe</li> </ul>

Damit wird deutlich, dass die im Rahmen der Unterrichtstätigkeit realisierbaren Verfahren dem Bereich der **subjektiven Verfahren** zuzuordnen sind.

Angesichts der Tatsache, dass Schulnoten und Ergebnisse von Intelligenztests nur geringe Übereinstimmung aufweisen – kognitive Fähigkeiten erklären nur zwischen 50 bis maximal 80 Prozent ( $r = 0.5$  bis  $r = 0.8$ ) der Schulleistungsvarianz –, können nur die guten Schulleistungsergebnisse, also Hochleistungen, als Indikator für besondere Begabungen betrachtet

werden. Bei vermuteten „Underachievern“ scheiden diese als Indikator aus. Daher kommt den Checklisten eine besondere Bedeutung im Rahmen der Lehrerurteile zu.

Zur Erkennung von besonderen Begabungen brauchen Lehrkräfte ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Sensibilität für die Eigen- und Besonderheiten dieser Kinder. Verhaltensweisen, die Ausdruck besonderer Fähigkeiten sein können, müssen als solche erkannt und anerkannt werden. Dazu sollen alle Lehrkräfte einer Klasse beitragen.

Bei der Interpretation von Verhaltensweisen ist Vorsicht geboten, um nicht vorschnell Urteile zu fällen, die eine andere Sichtweise verhindern; so sollte z. B. das schnelle Beherrschen von schulischem Unterrichtsstoff nicht vorschnell auf extremen häuslichen Drill zurückgeführt oder Übungsunlust mit fehlendem Arbeitseifer gleichgesetzt werden. Stattdessen könnte es sich auch um Anzeichen für verborgene Fähigkeiten handeln. Ebenso sollten ausgeprägtes Interesse für Inhalte, die nicht im Lehrplan stehen, sowie beharrliches Nachfragen nicht als lästig interpretiert werden, sondern als Bereicherung in das Unterrichtsgeschehen eingehen. Das Finden und Beschreiten anderer als der vorgegebenen Arbeits- und Lösungswege in Mathematik sollte gefördert werden und bei fehlenden Teilschritten nicht zu schlechteren Leistungsbewertungen führen.

Sowohl das Erkennen als auch die individuelle Förderung besonders Begabter basieren üblicherweise auf der Annahme multifaktorieller Begabungskonzepte. Es ist deshalb notwendig, allen Anzeichen von Begabung nachzuspüren und Schülerbeurteilungen auf möglichst viele Informationen zu stützen (BMW GROUP 2006).

## 4. Besondere Probleme beim Erkennen besonders Begabter durch Lehrkräfte

Der Schule wird gelegentlich vorgeworfen, besondere Begabungen nicht immer zu erkennen. Die Gründe liegen zum einen sicher in unseren Beurteilungsgewohnheiten, zum anderen aber auch in der besonderen Schwierigkeit, Hochbegabte oder besondere Begabungen zuverlässig zu erkennen. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund unterschiedlicher Definitionen von Begabung sind die Grenzen zudem fließend.

ROST (2001) sieht die Fähigkeiten der Lehrkräfte bei der Identifikation besonderer Begabungen und hochbegabter Schüler sehr kritisch, da sie eher die gezeigte Leistung (Performanz) als das der Leistung zugrundeliegende intellektuelle Potenzial (Fähigkeiten) beurteilen und kaum Intelligenzspitzen bzw. Intelligenzschwächen (im Sinne eines Profils) zu erkennen vermögen.

*Lehrkräfte legen einen klassenspezifischen Bezugsrahmen (...). Das heißt, dass sie in der Regel in der Lage sind, innerhalb ihrer Klasse recht gut eine Leistungsranfolge der Schülerinnen und Schüler herzustellen. Allerdings können zwischen einer „guten“ Leistung beim Lehrer A und einer „guten“ Leistung bei Lehrerin B ganze Welten liegen. (...) Lehrkräfte beurteilen, fragt man sie nach der Hochbegabung, hauptsächlich die gezeigte Leistung und weniger das der Leistung zugrunde liegende Potential. (...) In vielen Studien (...) wurden zwar zufrieden stellende Übereinstimmungen zwischen Lehrkräfteeinschätzungen der allgemeinen Intelligenz einerseits und Intelligenztestergebnissen (...) andererseits gefunden. Zudem neigen Lehrkräfte dazu, die Hochbegabung schwieriger Schülerinnen und Schüler zu unterschätzen – ebenso wie sie dazu tendieren, bei Leistungsgleichheit Kinder mit höherer Leistungsmotivation als besser begabt einzustufen. (...) Die Hochbegabung von sog. Underachievern wird von ihnen leider kaum erkannt.*

(ROST 2007, S. 26)

Auch HELLER (2001) und andere Experten vermuten, dass viele begabte Kinder und Jugendliche nicht oder (zu) spät erkannt werden. Davon seien vor allem so genannte Risikogruppen betroffen wie hochbegabte Mädchen, hochbegabte Behinderte, Kinder mit Migrationshintergrund oder Underachiever.

Abgesehen von prognostischen Problemen ergeben sich Schwierigkeiten bei der Beurteilung des aktuellen Begabungsstandes, da der gewöhnliche Schulunterricht eine Reihe von Merkmalen enthält, die den Bedürfnissen besonders begabter Schüler diametral gegenüberstehen (FELS, 1999).

Die folgende Übersicht zeigt in einer Gegenüberstellung, warum Schüler mit besonderen Begabungen häufig weit unter ihren intellektuellen Fähigkeiten gefordert werden, dadurch ihr Leistungspotenzial nicht entfalten können und in der Folge auch nicht als „besonders begabt“ oder „hochbegabt“ erkannt werden.

Merkmale und Fähigkeiten eines Hochbegabten	Merkmale üblichen Schulunterrichts
<ul style="list-style-type: none"> <li>• denkt divergent</li> <li>• bevorzugt produzierendes Denken</li> <li>• besitzt schnelle Auffassungsgabe</li> <li>• hat komplexe Fähigkeiten</li> <li>• neigt zu abstrakten Inhalten</li> <li>• bevorzugt offene, verständliche Lösungswege</li> <li>• neigt zu Idealismus und Kritik</li> <li>• besitzt vielseitige und tiefe Interessen</li> <li>• hat größeres Vorwissen</li> <li>• ist kreativ</li> <li>• ist altruistisch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• erwartet konvergentes Denken</li> <li>• fördert reproduzierendes Wissen</li> <li>• wiederholt wesentliche Inhalte</li> <li>• lehrt basale Fähigkeiten</li> <li>• behandelt eher konkrete Inhalte</li> <li>• gibt Lösungswege vor</li> <li>• erwartet Gehorsam gegenüber Autoritäten</li> <li>• hat begrenzte Fächeranzahl und Fachtiefe</li> <li>• Wissenszuordnung nach Klassenstufen</li> <li>• erwartet Konformität</li> <li>• bewertet individuelle Leistungen</li> </ul>

Das eigentliche Problem liegt also oft nicht darin, dass besonders begabten Kindern der Unterricht unverständlich wäre, sondern darin, dass die Inhalte des Unterrichts sofort durchschaubar sind, weil die Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der anderen, durchschnittlich begabten Mitschüler angepasst sind.

Wie reagieren hochbegabte Schüler auf diese Situation? EICHHOLZ (zit. nach FELS 1999) unterscheidet **vier verschiedene Anpassungsweisen Hochbegabter** im Schulunterricht, die beständig unterhalb ihrer Leistungsfähigkeit gefordert werden:

1. Der **Geistesabwesende** ist nicht motiviert und beschäftigt sich mit anderen Dingen. Für ihn besteht die Gefahr des Nicht-Erlernens von Lern- und Arbeitstechniken, in deren Folge schulisches Versagen steht.
2. Der **Aufsässige** reagiert auf Unterforderung mit Stören und wird zum Disziplinarfall. Er hat – mit Glück – die Möglichkeit, als hochbegabt erkannt und gefördert zu werden, sofern er nicht von seiner Lehrkraft als verhaltensgestört eingestuft wird.
3. Die **Angepasste**, sozialisationsbedingt meistens ein Mädchen, stellt sich unwissender, als sie ist; ihr sind das eigene Image und die Erwartungen anderer wichtiger als ihre Zensuren.



4. Der **Ignorant** kümmert sich nicht um die Meinung seiner Mitschüler, wird Primus und als Einziger mit Sicherheit als hochbegabt erkannt. Vermutlich wird er in seiner Lage von allen der intellektuell Zufriedenste sein, doch schöpft auch er sein Potential nicht aus und wäre sicher für einen fordernden Unterricht zu begeistern.

(EICHHOLZ, zit. nach FELS 1999, S. 81)

Lehrkräften fällt es sehr schwer, bei Underachievern, also Schülern, bei denen die hohe Begabung nicht durch gute Noten signalisiert wird, die Begabung zu erkennen. Ebenso schwierig dürfte es sein, sehr kreative Kinder angemessen zu beurteilen. Ihr Denken „auf anderen Wegen“, ihre geringe Bereitschaft, vorgegebene Lösungsstrategien zu übernehmen, lässt sie oft nicht bei den Notenbesten sein.

Andere Gruppen von potentiell besonders Begabten, die vermutlich nicht immer gleich als solche erkannt werden, sind Mädchen mit einer mathematisch-naturwissenschaftlichen Begabung oder Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Darauf weisen bereits V. HARTMANN SOWIE M. DRESEL (2003) in ihren Beiträgen „Identifikation von Begabungen bei Kindern aus kulturellen Minoritäten“ und „Identifikation von begabten Mädchen“ hin. HARTMANN (2003) nennt als Ursachen für die schwierige **Identifikation bei Kindern mit Migrationshintergrund**:

*Die üblichen Identifikationsverfahren setzen gute Sprachkompetenzen in Deutsch voraus. Damit die Identifikation auch gelingt, wenn die sprachlichen Voraussetzungen bei den Schülerinnen, Schülern und/oder Eltern eingeschränkt sind, müssen unbedingt folgende Hinweise beachtet werden:*

- *Das Beherrschen der deutschen Sprache darf nicht als wichtigste Voraussetzung für den Einbezug der Migrationskinder in die Begabungsförderung betrachtet werden (...)*
- *Die Aufgabenstellungen müssen in verschiedenen Fächern offen gestaltet werden, damit die Kinder zeigen können, wie weit ihre Kompetenzen reichen. (...)*
- *Bei den Fragestellungen müssen die Lernbedingungen der Migrationskinder berücksichtigt werden. (...)*
- *Die Identifikation von Begabungen bei Migrationskindern und -jugendlichen muss mit größter Sorgfalt ausgeführt werden. IQ-Tests und Checklisten können wichtige Hinweise geben, jedoch sollten diese Instrumente immer nur ergänzend zu anderen Verfahren und Beobachtungen eingesetzt werden. Wie SchülerInnen ihren Alltag bewältigen, wie sie sich in schwierigen Situationen zu Recht finden, wie sie ihre Fähigkeiten innerhalb und außerhalb des Unterrichts nutzen – all diese Faktoren sind bei der Identifikation zu berücksichtigen.*

(ebd., S. 22 ff.)

DRESEL (2003) befasst sich an gleicher Stelle mit der Problematik der **Identifikation von begabten Mädchen**. Er nennt mehrere Gründe:

- *„Häufig spezialisieren sich begabte Jungen früh auf ein Gebiet und können es aufgrund intensiver Beschäftigung bald zu Spitzenleistungen bringen. Begabte Mädchen verfügen hingegen vermehrt über ein breiteres Interessensspektrum und eine vielseitigere Begabung. Dementsprechend beschäftigen sie sich öfter mit unterschiedlichen Bereichen, was dazu führen kann, dass sie in den einzelnen Bereichen nicht in gleichem Maße exzellente Leistungen erzielen wie Jungen. (...)*
- *Während begabte Jungen bei Unterforderung häufiger durch Rebellion und Verweigerung auffallen, reagieren besonders befähigte Mädchen darauf eher mit Rückzug und Resignation. (...)*



- *Auch Lehrkräfte vertreten häufig geschlechtsspezifische Überzeugungen und richten ihr Handeln im Unterricht (unbewusst) danach aus. Das spiegelt sich darin, dass Mädchen eher für ihre Anstrengungen und Jungen für ihre Begabung gelobt werden. (...) In einer Studie von Heller/Finsterwald/Ziegler (2001) stufte etwa ein Drittel der Lehrkräfte Jungen für Mathematik und Physik begabter ein als Mädchen, unabhängig vom Geschlecht der Lehrkraft.“*

(ebd., S. 29 ff.)

Aus diesen Schwierigkeiten ergeben sich zwei schlichte und bewährte **Folgerungen für die Identifizierung von Begabungen in der Schule:**

- **Etikettierungen müssen vermieden werden.** Diagnostische Urteile sollten immer wieder überprüft werden. Wünschenswert wäre, statt einmaliger Identifikationsmaßnahmen im Laufe eines Lernprozesses wiederholte Beurteilungen durchzuführen, um am erreichten Lernzuwachs die individuellen Leistungsmöglichkeiten abschätzen und Fehlurteile korrigieren zu können (z. B. einmal jährlich in der Klassenkonferenz).
- **Schülerbeurteilungen müssen auf umfassenden Informationen beruhen.** Für viele Lehrkräfte scheinen – wie weiter unten gezeigt wird – zwei Begabungsmerkmale diagnostisch besonders bedeutsam zu sein: rasche Bearbeitungsgeschwindigkeit und hohe Verarbeitungskapazität. Da Lehrkräfte den Schülern in verschiedenen Entwicklungsphasen der Begabungen begegnen, ist allen Anzeichen von Begabung nachspüren und das Urteil über den Schüler auf möglichst viele Informationen stützen.

## 5. Verhaltensmerkmale besonders begabter und hochbegabter Schüler

Aufzählungen von Merkmalen hochbegabter Säuglinge, Kleinkinder, Kinder und Jugendlicher finden sich in jedem wissenschaftlichen Standardwerk zur Hochbegabung, obwohl sie auch umstritten sind. Die im Folgenden aufgezählten Charakteristika dürfen zwar als wissenschaftlich fundiert betrachtet werden, doch muss daran erinnert werden, dass bei kaum einem hochbegabten Kind oder Jugendlichen alle Eigenschaften gleichzeitig auftreten. Vielmehr handelt es sich bei diesen Checklisten um Merkmalscluster verschiedener Untersuchungen.

Beurteilungsbögen zur Hochbegabung sind oft ungenau, die Beurteilung von Konzepten wie „Intelligenz“, „Kreativität“ oder „Durchsetzungsfähigkeit“ bezieht sich auf unterschiedliche Theorien und ist für die subjektive Interpretation des Beurteilers anfällig. Für die Identifikation im schulischen Kontext besteht ein großer Bedarf an differenzierten Beobachtungsskalen sowie an Lehrertrainings zur Begabungsidentifikation.

Daher werden nun exemplarisch drei Konzepte vorgestellt, weitere Checklisten sind auf der Homepage des ISB zu finden.

## 5.1. Merkmale zur Erkennung besonders begabter Kinder in der Schule

SCHULTE ZU BERGE (2001) empfiehlt Lehrkräften, Elternaussagen aufzugreifen:

*Lehrkräfte sollten aufmerken, wenn ihnen die Eltern eines Kindes davon berichten, dass ihr Kind Entwicklungsstadien übersprungen hat, ein frühes Interesse an Buchstaben und Zahlen zeigte, einen für sein Alter ungewöhnlich reichen Wortschatz und Sprachstil aufweist, ein frappierendes Gedächtnis hat, ständig Fragen stellt, ausgefallene Interessen intensiv verfolgt und/oder sehr phantasievoll und kreativ spielt.*

(SCHULTE ZU BERGE 2001, S. 60f.)

Auch „Abweichungen“ verdienen eine sensible Betrachtung:

*Lehrkräfte sollten Auffälligkeiten im Sozialverhalten sowie Hyperaktivität auch unter dem Aspekt der Frustration aufgrund mangelnder Anregung und unterschiedlicher Interessen betrachten. Gleiches gilt für Leistungsverweigerung.*

(SCHULTE ZU BERGE 2001, S. 60f.)

Nach SCHULTE ZU BERGE (ebd.) sollten Lehrkräfte ihre Schüler auf folgende Eigenschaften hin beobachten:

- *schnelles und effektives Auffassungsvermögen*
- *hohes Arbeitstempo*
- *ungewöhnliches Abstraktionsvermögen*
- *ausgeprägt logisches Denkvermögen*
- *Fähigkeit zum Finden origineller, ungewöhnlicher Problemlösungen und Fragestellungen*
- *häufiges Infragestellen vorgegebener Antworten und Lösungswege*
- *Denken in komplexen Zusammenhängen, z. B. Auffinden von Querverbindungen zwischen verschiedenen Themenbereichen; Erkennen von Strukturen und Regeln*
- *besonders engagierte Mitarbeit bei anspruchsvolleren Fragestellungen, evtl. gepaart mit demonstrierter Lustlosigkeit oder Leistungsverweigerung bei übenden und wiederholenden Unterrichtsphasen*
- *Fähigkeit zum Lösen schwieriger, komplexer Aufgabenstellungen, aber z. T. viele „Flüchtigkeitsfehler“ bei leichteren Aufgaben*
- *Beherrschung des Unterrichtsstoffes trotz augenscheinlicher Unaufmerksamkeit.*

(SCHULTE ZU BERGE 2001, S. 60f.)

Zur Erfassung dieser und ähnlicher Merkmale empfiehlt sie so genannte Checklisten (also Aufzählungen von Merkmalen oder Verhaltensweisen, die danach zu beurteilen sind, ob sie aufgetreten sind bzw. beobachtet wurden) oder Ratingskalen, auf denen die Häufigkeit oder Intensität des Auftretens einzuschätzen ist.

## 5.2 Verhaltensprofile

Einen ganz anderen Zugang zur Identifikation schlägt Ulrike KEMPTER (2007) vor:

*PädagogInnen, SchulleiterInnen und Eltern sollten über die [Verhaltens-]Profile informiert werden, so dass diese in die Identifikationsprozesse von Begabten, Talentierten und Kreativen inkorporiert werden können. Wenn auch viele Lernende Merkmale der verschiedenen Profile aufweisen können, so zeigen sich diese bei begabten Kindern und Jugendlichen doch in einem weit höheren Ausmaß. Vor allem für jene, denen auf Grund ihres Verhaltensbildes das Label „Minderleister“ von der Schule aufgedrückt wird, kann die Berücksichtigung der Verhaltensprofile eine Möglichkeit bieten, sich selbst zu verstehen und von anderen neu gesehen zu werden.*

(KEMPTER 2007, S. 7ff.)

Wenngleich die Profile sicher nicht in ihrer Gesamtheit eingesetzt werden können und an manchen Stellen sogar irritierende Etiketten verleihen, fassen sie jedoch langjährige Erfahrungen aus der Arbeit mit hochbegabten Kindern und Jugendlichen zusammen und geben Eltern und Lehrkräften Anlass zum Nachdenken.

Zwei Profile sollen hier vorgestellt werden:

Der Herausforderer	Der Aussteiger
<b>1. Gefühle und Haltungen</b>	
ist sehr kreativ	ist empfindlich
hat eine niedrige Frustrationstoleranz	ist furchtlos
ist schnell gelangweilt	ist leicht ärgerlich
hat ein wechselndes Selbstwertgefühl	ist depressiv
ist schnell ungeduldig	ist aggressiv
zeigt eine erhöhte Defensivität	hat ein geringes Selbstkonzept
hat ein hohes Maß an Sensitivität	zeigt defensives Verhalten
ist unsicher hinsichtlich sozialer Rollen	leidet schnell an Erschöpfung
zeigt emotionale und intellektuelle Unabhängigkeit	fühlt sich schnell isoliert
ist idealistisch	fühlt sich nicht angenommen
ist leicht verwundbar/emfindlich	ist widerspenstig Autoritäten gegenüber
will das Richtige tun	arbeitet nicht für Noten
orientiert sich wenig an Gruppen	
arbeitet nicht für Leistungsnoten	
<b>2. Verhaltensmerkmale</b>	
verbessert die PädagogInnen	nimmt regelmäßig am Unterricht teil
stellt Regeln zur Diskussion	arbeitet, um anerkannt zu werden

ist ehrlich und direkt	sucht außerschulische Herausforderungen
hat Stimmungsschwankungen	schließt Aufgaben nicht ab
zeigt eine unzuverlässige Arbeitsweise	achtet nicht auf sein Äußeres
hat eine geringe Selbstkontrolle	distanziert sich selber
ist kreativ und ausdauernd in den gewählten Interessensgebieten	ist meistens kreativ
hat eine Vorliebe für praktisches Handeln	übt Selbst- und Fremdkritik
diskutiert gern	arbeitet unregelmäßig
verteidigt eigene Auffassungen	stört den Unterricht und reagiert sich ab
neigt zu Konflikten mit Peers	Schulleistungen sind mittelmäßig und eher niedrig
ist strebsam	hat eine defensive Einstellung
liebt geistige und aktive Herausforderungen	
sucht immer das Limit	
<b>3. Bedürfnisse</b>	
braucht Hilfe, um einen Bezug zu anderen herzustellen	braucht eine alternative Umgebung
braucht Flexibilität, Selbstkontrolle und Selbsteinsicht	braucht ein individualisiertes Programm
braucht Unterstützung, um kreativ zu sein	sucht intensiv nach Unterstützung
braucht festgelegte Pläne und Ziele (Verträge)	braucht alternative Angebote
darf nicht zur Konformität gezwungen werden	braucht Beratung (Familien-, Gruppenberatung)
braucht interpersonale Fertigkeiten, um andere zu akzeptieren	braucht Unterstützung für die Entwicklung von Fertigkeiten
	braucht klare und kurzfristige Zielsetzungen
	braucht Verantwortung und Konfrontation
<b>4. Wahrnehmung durch Erwachsene und Peers</b>	
wird von Erwachsenen als irritierend empfunden	wird von Erwachsenen als unerzogen empfunden
wird für rebellisch gehalten	wird von Peers mit Vorurteilen belegt
wird immer wieder in Machtkämpfe verwickelt	wird als Eigenbrötler, Rückzieher, Wirrkopf oder Einzelgänger wahrgenommen
wird für kreativ gehalten	wird von Erwachsenen abgewiesen und belächelt

hat Probleme mit der Disziplin	wird als widerspenstiger und rebellischer Schüler gesehen
wird von Peers als Entertainer wahrgenommen	wird als Verlierer angesehen
wird nicht für begabt gehalten	wird von anderen als bedrohlich empfunden
wird in seinen Erfolgen unterschätzt	
<b>5. Erkennungsmerkmale</b>	
Urteil der PädagogInnen	Analyse der geleisteten Arbeit
Urteil der Eltern	Informationen von LehrerInnen früherer Schulen
Urteil der MitschülerInnen	Diskrepanz zwischen Intelligenztestwerten und erbrachten Leistungen
Urteil der Peers	inkonsistentes Leistungsverhalten
Gespräche	Kreativitätstests
besondere Leistungen in bestimmten Fächern/Bereichen	Beurteilung durch begabte MitschülerInnen/Peers
Beurteilung durch Erwachsene außerhalb der Familie	Erbrachte Leistungen in außerschulischer Umgebung
Kreativitätstests	
<b>6. Häusliche Maßnahmen</b>	
Eltern sollten Zielsetzungen respektieren	Eltern sollten außerschulische Aktivitäten fördern
Eltern sollten das Kind akzeptieren und respektieren	Eltern sollten die Risikobereitschaft fördern
Eltern sollten bei schulischen Angelegenheiten den Rücken stärken	Eltern sollten Offenheit für Gespräche zeigen
Eltern sollten die Wahl eigener Interessen stärken	Eltern sollten Familienberatung in Anspruch nehmen
Eltern sollten Zeit für persönliche Interessen geben	Eltern sollten sich über die Rolle der einzelnen Familienmitglieder bewusst sein
Eltern sollten das gewünschte Verhalten fördern	Eltern sollten die Eigenverantwortung des Kindes fördern
Eltern sollten Familienprojekte durchführen	Eltern sollten keine Sanktionen verhängen
Eltern sollten Vertrauen in die Fähigkeiten des Kindes setzen	Eltern sollten klare Ziele setzen und darauf hinführen
Eltern sollten die Stärken bekräftigen	Eltern sollten deutlich ihre Überzeugung von den Fähigkeiten Hindernisse zu überwinden zum Ausdruck bringen

Eltern sollten die Empfindlichkeiten sehen und Hilfestellung leisten, wenn notwendig	Eltern sollten Handlungen vermeiden, die zur Verschlechterung der Situation führen
	Eltern sollten ihre Beziehung zum Kind festigen
<b>7. Pädagogische Maßnahmen</b>	
PädagogInnen sollten ein tolerantes Klima ermöglichen	PädagogInnen sollten zu einer schulpsychologischen Untersuchung raten
PädagogInnen sollten geeignet sein, um den Schüler zu betreuen	PädagogInnen sollten ihre Erwartungen nicht herabsetzen
PädagogInnen sollten kognitive und soziale Fertigkeiten mit ihm üben	PädagogInnen sollten den Lernenden langfristig in der Fördergruppe unterstützen
PädagogInnen sollten eine direkte und deutliche Kommunikation mit dem Schüler pflegen	PädagogInnen sollten Informationen zum sozialen Umfeld einholen
PädagogInnen sollten den Ausdruck von Gefühlen erlauben	PädagogInnen sollten Hausbesuche machen (Kindergarten, Primarstufe)
PädagogInnen sollten die Selbsteinschätzung des Lernenden fördern	PädagogInnen sollten den Lernenden als Mentor begleiten
PädagogInnen sollten deutliche Vereinbarungen treffen	PädagogInnen sollten das Lernen-Lernen fördern
PädagogInnen sollten die Formen des offenen Unterrichts anwenden	PädagogInnen sollten Lernerfahrungen außerhalb der Schule anbieten
PädagogInnen sollten den Schüler als Mentor begleiten	PädagogInnen sollten nicht-traditionelle Lernmethoden gutheißen
PädagogInnen sollten positive Rückmeldungen geben	PädagogInnen sollten Tiefenstudien ermöglichen
PädagogInnen sollten die Empfindlichkeiten sehen und Hilfestellung leisten, wenn notwendig	PädagogInnen sollten die Schul- und Berufslaufbahn unterstützen

### 5.3 Zusammenstellung von Verhaltensmerkmalen nach verschiedenen Konzepten

<b>Verhaltensmerkmale als Indikatoren für besondere Begabungen</b> (Zusammengestellt von Dr. Franz KNOLL (2004) nach den Merkmalslisten von FELS, BMBF, HOMO SUPER SAPIENS, BERICHT ALP)		
<b>Interessen/ Neugierde:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vielseitige Interessen, auch für aktuelle, politische und kulturelle Themen</li> <li>• unbegrenzte Neugier und viel Phantasie</li> <li>• Wissbegierigkeit und häufige Fragestellungen</li> <li>• viele Freizeitaktivitäten</li> <li>• liest sehr viel von sich aus und mit breitem Interesse, bevorzugt Bücher, die über ihre/seine Altersstufe deutlich hinausgehen</li> <li>• beschäftigt sich früh mit Grenzbereichen (Geburt, Tod, Weltall, Gott)</li> </ul>		
Kognitive Merkmale	Arbeitsverhalten	Sozial-emotionales Verhalten
<p><b>Überdurchschnittliche Intelligenz</b></p> <p><b>Denkprozesse:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hohes Lerntempo durch effektive Informationsverarbeitung und Gedächtnisleistung</li> <li>• schnelle Auffassungsgabe</li> <li>• gutes/überragendes Gedächtnis</li> <li>• gutes logisches Denkvermögen</li> <li>• sehr gute Abstraktionsfähigkeit</li> <li>• durchschaut sehr schnell Ursache-Wirkungs-Beziehungen</li> <li>• sucht nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden</li> <li>• erkennt sehr schnell zugrundeliegende Prinzipien</li> <li>• stellt schnell gültige Verallgemeinerungen her</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bevorzugt unabhängiges Arbeiten</li> <li>• ist bemüht, Aufgaben stets vollständig zu lösen</li> <li>• ist bei Routineaufgaben leicht gelangweilt</li> <li>• setzt sich hohe Leistungsziele und löst (selbst) gestellte Aufgaben mit einem Minimum an Anleitung und Hilfe durch Erwachsene</li> <li>• positive Einstellung gegenüber Herausforderungen</li> </ul> <p><b>Motivation:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• großes Lernbedürfnis</li> <li>• intrinsische (Leistungs-) Motivation</li> <li>• ist begeisterungsfähig</li> <li>• arbeitet gern und unabhängig, um hinreichend Zeit für das eigene Durchdenken eines Problems zu haben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ist individualistisch</li> <li>• ungewöhnliche Selbstständigkeit im Urteilen</li> <li>• besitzt ausgeprägten Gerechtigkeitsinn</li> <li>• neigt zu Altruismus und Idealismus</li> <li>• besitzt gute Kommunikationsfähigkeit</li> <li>• hat ausgeprägtes ethisches Empfinden</li> <li>• äußert viel Kritik, neigt zu Nonkonformismus</li> <li>• akzeptiert keine Meinung von Autoritäten, ohne sie einer kritischen Prüfung zu unterziehen</li> <li>• kommt mit Alterskameraden wie mit Erwachsenen in der Regel gleich gut zurecht, sucht ihre/seine Freundschaften aber bevorzugt unter Gleichbefähigten</li> <li>• neigt zu Perfektionismus</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• zeigt kreatives Problemlösen und führen Ideen zusammen</li> <li>• bevorzugt offene und durchsichtige Lernwege</li> <li>• gibt in ihren/seinen Ausführungen zu erkennen, dass sie/er kritisch, unabhängig und wertend denkt</li> </ul> <p><b>Allgemeinwissen:</b> außergewöhnlich umfangreiches Allgemeinwissen sehr hohes Detailwissen in einzelnen Bereichen</p> <p><b>Sprache / Verbalität:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erreicht meist früher als andere Kinder eine elaborierte Sprache</li> <li>• Wortschatz ist für das Alter ungewöhnlich</li> <li>• Sprache ist ausdrucksvoll, ausgearbeitet und flüssig</li> <li>• frühes Verfassen eigener Erzählungen, Theaterstücke, etc.</li> <li>• hohes Leseverständnis</li> </ul> <p><b>Mathematik:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• eigenständige Bearbeitung komplexer mathematischer Probleme</li> <li>• gute Raumvorstellung</li> <li>• Spaß am Entdecken neuer Zusammenhänge, z. B. in Geometrie</li> </ul>	<p><b>Ausdauer:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• große Energie und viel Ausdauer</li> <li>• gute Konzentration</li> </ul> <p><b>Selbstkontrolle / -regulation:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gutes Selbstkonzept, verbunden mit realistischer Selbsteinschätzung</li> <li>• besitzt ausgeprägte Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit</li> <li>• zeigt realistische Selbsteinschätzung</li> <li>• ist selbstkritisch</li> <li>• kann gut Verantwortung übernehmen und erweist sich in Planung und Organisation als zuverlässig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kann sich in andere einfühlen und ist daher für politische und soziale Probleme aufgeschlossen</li> <li>• zeigt ausgeprägtes emotionales Empfinden</li> <li>• ist optimistisch</li> </ul>
---	--	--

Bei all diesen Merkmalslisten stellt sich neben der Praktikabilität von sinnvollen Unterscheidungen für eine pädagogisch und psychologisch verantwortbare Arbeit die Frage valider Kriterien, auch wenn es sich nur um eine Grobauslese oder erste Erkennungsmöglichkeiten handelt.

In der Regel sind Merkmalslisten als Orientierungspunkt für die Identifikation von intellektuell Hochbegabten konzipiert und eignen sich weniger für die Sondierung von besonderen Begabungen auf einem bestimmten Gebiet.



## 6. Charakteristika hochbegabter Underachiever (Minderleister)

Jeder, der weniger leistet, als er kann, ist als Underachiever oder Minderleister einzuordnen. Anders ausgedrückt: Die schulischen Leistungen dieser Schüler bleiben weit hinter ihren kognitiven Möglichkeiten zurück. Schätzungen über ihren Anteil schwanken zwischen 10 und 50 Prozent der Schülerschaft, ROST (2007) geht nach seiner Marburger Hochbegabtenstudie (s. Baustein 1, Pkt. 6) von 12 Prozent der Hochbegabten aus.

Die Ursachen für Underachievement sind in der Regel multikausal (s. a. Baustein 4. Pkt. 2.2). Sie können parallel im schulischen, im familiären und/oder im Persönlichkeitsbereich liegen. Bei den meisten Minderleistern ist eine unterdurchschnittliche Leistungsmotivation feststellbar, so dass eine erhöhte pädagogische Aufmerksamkeit erforderlich ist. Voraussetzung dafür ist, dass ihr Potenzial erkannt wird, um entsprechend reagieren zu können.

*Gerade diese Kombination von einerseits möglichen, andererseits nicht erbrachten Leistungen stellt das wesentliche Problem bei der Identifizierung der Betroffenen dar (...). Darüber hinaus zeigen hochbegabte Underachiever häufig Verhaltensweisen, die – auch von Personen mit umfassenden Hindergrund im Thema Hochbegabung – gerade nicht zu den typischen Merkmalen Hochbegabter gezählt werden und somit eher Anlass zu der Ansicht bieten, dass es sich hierbei um organisch bedingte Verhaltensstörungen handeln könnte.*

(FELS 1999, S. 147)

FELS (1999, S. 857 f.) nennt in detaillierter Form folgende Merkmale für **hochbegabte Underachiever**, die besonders bei aufgeweckten, kreativen Kindern und Jugendlichen durch ständige schulische Unterforderung und Unterordnung unter schulische Verhaltensmuster, konvergentes Denken und Konformität sowie durch Langeweile infolge weitgehend durchschaubarer Inhalte und Ergebnisse auftreten können:

### Leistungsmerkmale

- schlechte Ergebnisse in Gruppentests und Klassenarbeiten
- schlechte Ausführung schriftlicher Aufgaben
- schlechtes Lernverhalten
- geringe schulische Initiative
- Leistungsvermeidung
- Auswahl zu leichter oder zu schwerer Aufgaben und Standards
- gute mündliche Leistungen
- hohe Testwerte in Intelligenztests

### Kognitive Merkmale

- gutes Gedächtnis und Verständnis, falls am Thema interessiert
- besonderes Interesse und breites Wissen in ausgewählten Themenbereichen
- Unaufmerksamkeiten und Unfähigkeit zur Konzentration
- Mangel an selektiver Wahrnehmung bei Präsentation mehrerer Stimuli
- weite Interessengebiete

### Persönliche Merkmale

- besondere Kreativität
- geringes Selbstbewusstsein
- ungünstiges Selbstkonzept

Folgen:

- Probleme, sich emotional mit anderen zu messen
- Mangel an Selbstvertrauen
- Minderwertigkeitsgefühle
- fehlende Motivation durch Gruppeninteressen, anregende Umwelten und Belohnungen
- Erfolgsangst (v. a. Mädchen)
- Neigung zu externer Attribution von Erfolg und interner Attribution von Misserfolg

### Soziale Merkmale

- sehr autonome, unbeeinflussbare Ansichten
- feste Ansicht, dass ihn/sie niemand mag
- Misstrauen gegenüber Annäherungsversuchen
- geringe Akzeptanz bei den Peers
- soziale Unreife
- Unfähigkeit, äußere Einflüsse zurück zu weisen
- Neigung zu aggressivem, feindseligem Verhalten, z. B.
  - lehnt Einhaltung von Regeln ab
  - läuft umher und stört andere
  - wetteifert um Aufmerksamkeit
  - weist Anweisungen zurück
  - nutzt Freiheiten aus und beschränkt sich nicht
  - befremdet Peers durch aggressive und abfällige Einstellung
- Rückzugsverhalten (v. a. bei Mädchen), z. B.
  - spricht kaum mit Lehrkräften, Schülern oder Schülerinnen
  - hat Tagträume, malt herum ...
  - bemüht sich kaum um Mitarbeit
  - verteidigt sich nicht
  - unfähig, in Gruppen jeder Größe konstruktiv mitzuarbeiten
  - keine Befriedigung durch Demonstration erworbener Fähigkeiten auf einfachem Niveau

### Weitere Merkmale

- häufiges Fehlen durch Krankheit oder Schwächen
- Hyperaktivität und übermäßige Anspannung
- Unnachgiebigkeit in seinen Interessen: „Ich lerne, was ich will“
- physische, soziale und emotionale Unreife
- Abneigung gegen die Schule oder völliges Desinteresse an ihr
- Apathie
- psychosomatische Symptome

Folgende **Verhaltensmerkmale**, aufgrund derer eine Lehrkraft vielleicht auf eine vorliegende „besondere Begabung“ schließen könnte, treten **positiv** hervor:

### Positive Eigenschaften

- gute mündliche Leistungen
- gutes Gedächtnis und Verständnis, falls am Thema interessiert
- besonderes Interesse und breites Wissen in ausgewählten Themenbereichen
- weite Interessengebiete
- besondere Kreativität

Zur Überwindung einer einseitig negativen Sichtweise stellt FELS (1999, S. 148) tabellarisch den Identifizierungshindernissen Identifizierungsalternativen gegenüber:

Identifizierungshindernisse	Identifizierungsalternativen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• zeigt höchstens durchschnittliche schriftliche Leistungen</li> <li>• hat eine negative Einstellung zur Schule</li> <li>• ist sozial und emotional unreif</li> <li>• zeigt schlechtes oder zurückgezogenes Klassenverhalten</li> <li>• es sind nur mangelnde Informationen über seinen Wissensstand, Interessen und Gedanken vorhanden</li> <li>• übernimmt ungern Leseaufgaben</li> <li>• zeigt nur geringe Leistungen</li> <li>• führt Aufgaben nachlässig aus</li> <li>• neigt zu schulischem Desinteresse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• besitzt komplexen Wortschatz und kann gut schlussfolgern</li> <li>• Gespräch über persönliche Interessen</li> <li>• Evaluation der Problemlösefähigkeiten</li> <li>• zeigt Originalität, Kreativität und gutes Schlussfolgern</li> <li>• persönliches Gespräch mit dem Schüler oder der Schülerin</li> <li>• liest viel zu Hause</li> <li>• mündliche Befragung in informeller Atmosphäre</li> <li>• Ermöglichung der Durchführung selbst gestellter Aufgaben</li> <li>• besitzt große Kompetenz in Spezialgebieten</li> </ul>

Es ist sicher nicht zielführend, hinter den beschriebenen Verhaltensweisen immer ein Kind mit besonderen Begabungen oder den typischen „Underachiever“ zu vermuten. Jedoch sollte eine Lehrkraft bei irritierenden Verhaltensweisen nicht auch die Möglichkeit in Betracht ziehen, dass *jener leistungsschwache, störende Schüler nicht etwa grundlegend unbegabt und verhaltensgestört ist, sondern sich nur langweilt?* (FELS 1999, S. 147). Außerdem ist bei der Zuschreibung der Eigenschaft ‚Underachiever‘ Vorsicht geboten, damit die Schüler nicht unnötig zu stigmatisiert werden.

## 7. Literaturangaben

- BMW GROUP. (Hrsg.). (2006). HomoSuperSapiens. Hochbegabte Kinder in der Grundschule erkennen und fördern (2. Aufl.).
- BRUNSWIK, E. (1956). Perception and the representative design of psychological experiments (2. Aufl.). Berkeley, CA: University of California Press.
- DRESEL, M. & FINSTERWALD, M. (2003). Identifikation von begabten Mädchen. *Journal für Begabtenförderung*, 2, S. 29–35.
- FEGER, B. & PRADO, T. M. (1998). Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- FELS, CH. (1999). Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland, Bern: Paul Haupt.
- HANY, E. (1999). Wie gut können Lehrer Hochbegabung erkennen? – Vom diagnostischen Alltag der Lehrkräfte und ihren Problemen. In: *Verbandszeitschrift des Landesverbandes Hochbegabung Baden-Württemberg e.V. (LVH)*, aktuell Nr. 1a, S. 14–17.
- HARTMANN, V. (2003). Identifikation von Begabungen bei Kindern aus kulturellen Minoritäten. In: *Journal für Begabtenförderung*, 1/2003, S. 22–28.
- HELLER, K. & PERLETH, CH. (Hrsg.). (1999). Münchner Hochbegabungs-Testsystem (MHBT). Göttingen: Hogrefe.
- HELLER, K. A. (Hrsg.). (2000). *Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung* (2. vollst. überarb. Auflage). Bern u. a.: Huber.
- HELLER, K. A. (Hrsg.). (2001). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe
- KEMPTER, U. (2007). Ein Zugang zur Identifikation von Begabten über Verhaltensprofile. In: *Journal für Begabtenförderung*, 2/2007, S. 7–11.
- KNOLL, F. (2004). Erkennen von besonderen Begabungen im Unterricht, Baustein 3. In: *Besondere Begabungen an bayerischen Grundschulen finden und fördern*. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.). München.
- LUKESCH, H. (1998). *Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik*. Psychologie in der Lehrerbildung (Band 3, 2. Aufl.). Regensburg: Roderer.
- MÖNKS, F. J. (1999). Begabte Schüler erkennen und fördern. In: Perleth, Chr. & ZIEGLER, A. (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*. Grundlagen und Anwendungsfelder, S. 63–72, Bern: Huber.
- REICHEL, B. (2003). Hochbegabt und dennoch Ärger in der Schule. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 10/2003, S. 24–27.
- ROST, D. H. (2002). Hochbegabung und Hochbegabte – Facetten, Probleme, Befunde; In: *Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, Schule und Beratung*, Nr. 10/2002, S. 13–34.
- ROST, D. (2007). Begabungen entfalten. Hochbegabte in der Schule individuell fördern. In: *Akademiebericht Nr. 429 Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung*. Dillingen
- ROST, D. (2007). Underachievement aus psychologischer und pädagogischer Sicht. Wie viele Hochbegabte Underachiever gibt es tatsächlich? [electronic version]. In: *news&science*. *Begabtenförderung und Begabungsforschung*. özbf, Nr. 15/Jan. 07, S. 8–9.

- SCHULTE ZU BERGE, S. (2001). Hochbegabte Kinder in der Grundschule. Ideen, Leitlinien und Erprobtes für Eltern (kognitiv) intelligenter Kinder. Münster: Lit Verlag.
- ZIEGLER, A. & STÖGER, H. (2003a). ENTER – Ein Modell zur Identifikation von Hochbegabten. In: Journal für Begabtenförderung, 1/2003, S. 8–21.